

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Deutschförderklasse versus Regelklasse - Das Wohlbefinden von
"außerordentlichen" Schüler*innen in einer Fachmittelschule

verfasst von | submitted by

Bernadette Kalcher BEd

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

Wien | Vienna, 2024

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

UA 199 506 525 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Psychologie und
Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Abstract

Anhand von sechs qualitativ durchgeführten Interviews mit Jugendlichen, die eine Deutschförderklasse in einer Polytechnischen Schule besuchten, konnten erstmals Aussagen hinsichtlich des Wohlbefindens von Schüler*innen in einer Deutschförderklasse sowie des Wohlbefindens in den Regelklassen erhoben werden. Zudem wurden die Lernenden in Bezug auf ihren Umstieg von der Deutschförderklasse in die Regelklasse, des Empfindens betreffend der MIKA-D-Testung sowie der Fachmittelschule als Schultyp mit seinen Vorteilen und Grenzen befragt. Die Analyse der Interviews lieferte aufschlussreiche Ergebnisse hinsichtlich des hohen Stellenwertes von Peers in beiden Klassen und helfenden sowie freundlichen Lehrkräften. Je sicherer sich die Schüler*innen in ihrem Umfeld fühlten und je weniger das Gefühl der Andersartigkeit oder der Ausgrenzung vorherrschend war, desto größer war ihr Wohlbefinden. Die Jugendlichen, die wenig in ihren Regelklassen integriert waren, kein starkes soziales Netzwerk hatten und sich durch die Fachsprache der Regelklasse mit Überforderung konfrontiert sahen, fühlten sich weniger wohl als diejenigen, die durch proaktive Lehrkräfte und unterstützende Gleichaltrige Hilfe erfuhren. Die MIKA-D-Testung war ein weiterer Faktor, der sich, aufgrund des empfundenen Stresses, negativ auf das Wohlbefinden auswirkte. Die Fachmittelschule wurde mit ihren Fachbereichen und dem praxisnahem Lernen als hilfreicher und fördernder Schultyp angesehen. Abschließend gaben die Jugendlichen noch Verbesserungsvorschläge, um die Situation für nachfolgende Schüler*innen einer Deutschförderklasse zu verbessern.

Danksagung

Aishe, Ella, Jan, Kenan, Oliver und Sofie

Ohne eure Gedanken, Ansichten und Erfahrungen wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

Ich fühle mich noch immer unglaublich geehrt, dass ihr euch mir anvertraut habt.
Meine tiefste Dankbarkeit gebührt euch.

Meinem Betreuer Hannes Schweiger

Lieber Hannes, ich danke dir von Herzen für deine überaus unterstützende, freundliche und hilfreiche Betreuung.
Jegliche Sorgen und Zweifel meinerseits konntest du stets mit deinem aufmunterndem Wesen aus der Welt schaffen.

Meinen Unifreundinnen Lisa, Steffi und Julia

An euch drei unglaublich bewundernswerte Frauen:
Ihr wart für mich durch eure Expertise, den unzähligen Stunden voller Motivationstanks und der Korrektur der Arbeit eine der größten (emotionalen) Stützen.
Ich bin so dankbar, dass ihr meinen Lebensweg bereichert.

Meinem Partner Patrick

Du hast mich durch diese Arbeit mit deiner positiven Art getragen, immer an mich geglaubt und mich in jeglicher Hinsicht unterstützt.
Deine Zuversicht und dein Vertrauen bedeuten mir mehr, als Worte ausdrücken könnten.

Mama und Papa

Ihr seid mir mit eurer bedingungslosen Liebe und Unterstützung in jeder Phase meines Studiums und meines Lebens zur Seite gestanden.
Ohne euch wäre dieser Weg nicht möglich gewesen.
Dafür bin ich euch unendlich dankbar.

Abschließend möchte ich mich von Herzen bei allen langjährigen Freund*innen sowie Kolleg*innen aus der FMS bedanken, die mich auf meinem Weg begleiten und unterstützen.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Hinführung zur Thematik und Forschungsfragen	1
1.2.	Aufbau der Arbeit	3
2.	Theoretische Verortung.....	5
2.1.	Außerordentlicher und ordentlicher Status.....	5
2.2.	Deutschfördermodelle	6
2.3.	Deutschförderung in Österreich	8
2.4.	Deutschförderklassen und -kurse	9
2.5.	MIKA-D und MIKA-O	12
3.	Aktueller Forschungsstand	15
3.1.	Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells	16
3.2.	Multiperspektivische Studien zu den Deutschförderklassen.....	17
3.3.	Projekt Deckergasse	19
3.4.	Einzelstudien im Rahmen von Masterarbeiten.....	21
3.5.	Kritik am Modell der Deutschförderklasse	22
3.5.1.	Fehlende Berücksichtigung der Bildungs- und Sprachkompetenzen	22
3.5.2.	Unzureichende Teilhabe im Fachunterricht.....	23
3.5.3.	Kein offizieller Klassenstatus.....	24
3.5.4.	Separation und Stigmatisierung.....	24
3.6.	Kritik an MIKA-D.....	27
4.	Wohlbefinden.....	30
4.1.	Theorie des Wohlbefindens	30
4.2.	Wohlbefindensdefinitionen im Laufe der Zeit.....	31
4.3.	Wohlbefinden in der Pädagogik	34
4.4.	Wohlbefinden in der Schule	36
4.4.1.	Beziehungen zu Peers	41
4.4.2.	Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung.....	43
4.4.3.	Die Rolle der Lehrkraft im Umgang mit jugendlichen Geflüchteten	44
4.4.4.	Anpassungsdruck	45
4.4.5.	Bewältigung der Anforderungen.....	46
4.4.6.	Klassenklima und Orientierung	46
5.	Methodische Vorgehensweise.....	48
5.1.	Forschungsgegenstand und Zielsetzung	48
5.2.	Forschungsdesign	52
5.2.1.	Qualitative Forschung.....	53
5.2.2.	Qualitative Interviews.....	53

5.2.3. Interviewdesign	54
5.2.4. Leitfadenerstellung	54
5.2.5. Forschungsethische Überlegungen	55
5.2.6. Sampling.....	56
5.3. Erhebung der Daten.....	57
5.3.1. Interviewdurchführung	57
5.3.2. Reflexion der Interviewdurchführungen.....	60
5.3.3. Eigene Rolle im Forschungskontext	61
5.3.4. Limitationen	62
5.4. Aufbereitung der Daten	62
5.5. Datenauswertung	63
6. Ergebnisse.....	65
6.1. Wohlbefinden in der Deutschförderklasse.....	65
6.2. Wohlbefinden in der Regelklasse	72
6.3. Umstieg auf die Regelklasse	80
6.4. Deutschförderklasse und Regelklasse im direkten Vergleich	85
6.5. MIKA-D-Testung	88
6.6. Der Schultyp „Fachmittelschule“	95
6.7. Änderungs- und Verbesserungsvorschläge	98
7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	101
8. Fazit	107
9. Quellenverzeichnis	110
10. Abbildungsverzeichnis	117
11. Anhang	119
A) Informationsblatt für die potentiellen Interviewpartner*innen	
B) Einverständniserklärung Pilotierung (Muster)	
C) Einverständniserklärung Schüler*innen und Eltern (Muster)	
D) Einverständniserklärung Schulleitung (Muster)	
E) Interviewleitfaden Schüler*innen	
F) Transkript Aishe	
G) Transkript Ella	
H) Transkript Jan	
I) Transkript Kenan	
J) Transkript Oliver	
K) Transkript Sofie	

1. Einleitung

1.1.Hinführung zur Thematik und Forschungsfragen

Aufgrund meiner Tätigkeit als Lehrerin in einer Deutschförderklasse im Schultyp der Polytechnischen Schule habe ich die vielfältigen Herausforderungen hinsichtlich des Modells der Deutschförderklasse tagtäglich vor Augen. Die vielen Gespräche mit meinen Schüler*innen im Laufe der letzten Schuljahre, in denen sie mir von ihren Problemen und Erfahrungen berichteten, waren Anlass und Motivation, diese Arbeit zu beginnen. Insbesondere blieben mir die Unterhaltungen in Erinnerung, in denen sie von der Problematik des Überganges und Einfindens in die Regelklasse sprachen. Dieser sehr besondere Zeitraum war Großteiles überschattet von negativen Gefühlen wie Angst und Unsicherheit vor allem im Bezug auf die fehlende Integration in die Klassengemeinschaft und die weiterhin bestehende Hürde der Unterrichtssprache Deutsch. Immer wieder betonten meine ehemaligen Schüler*innen wie sehr sie die Deutschförderklasse vermissen und wie unwohl sie sich in den Regelklassen fühlen. Mit Hinblick auf ihre hohe Lernbereitschaft in dem gesicherten Umfeld der Deutschförderklasse und ihrer Motivation endlich in die Regelklasse gehen zu dürfen, traf es mich umso mehr, wenn sie in unseren Konversationen von ihrer Unzufriedenheit und Traurigkeit berichteten. Neben meinen eigenen Erfahrungen war die bildungspolitische Ebene ein weiterer Grund für meine Forschungswahl. Seit dem Vorschlag, Deutschförderklassen an Schulen einzuführen, existiert dazu eine öffentliche Diskussion. Sprachexpert*innen, Bildungsinitiativen, Verbände sowie Direktor*innen, Lehrer*innen und viele weitere Institutionen äußerten von Beginn an ihre Kritik an dem Modell der Deutschförderung. In Bezug auf die Kritik und auf die geführten Gespräche mit meinen Schüler*innen war mir relativ schnell bewusst, dass ich mit meiner Masterarbeit den Betroffenen eine Stimme geben kann und aufzeigen möchte, wie es um das Wohlbefinden der Jugendlichen in diesem prekären System steht.

Schüler*innen, die eine Deutschförderklasse besuchen müssen und bereits die Altersgrenze für die Mittelschule erreicht haben, jedoch noch schulpflichtig sind, werden in Österreich einer Polytechnischen Schule zugewiesen. Dieser besondere Schultyp, der in seinem Grundstein darauf ausgelegt ist, Jugendliche auf die Lehre vorzubereiten, wurde im Zusammenhang mit den Schüler*innen, die aufgrund des MIKA-D-Testergebnisses einer Deutschförderklasse zugeteilt wurden, noch in keinem Forschungsbeitrag beachtet. Generell war es bei der Recherche zu diesem Thema schwer, die Stimmen von Kinder und Jugendlichen zu finden, da oft nur Lehrkräfte befragt wurden. Insbesondere zur Thematik des Wohlbefindens konnten

lediglich Beiträge gefunden werden, die sich mit „ordentlichen“ Schüler*innen beschäftigen. Mein Ziel in dieser Masterarbeit war es, die wertvollen Erfahrungen und Perspektiven der direkt Betroffenen herauszuarbeiten, da gerade aus diesen besondere Erkenntnisse zu gewinnen sind. Es war demnach mir ein großes Anliegen, praxisnah zu forschen und einen Beitrag zur Minimierung der vorhandenen Forschungslücke zu leisten. Verortet werden kann diese Masterarbeit im Bereich der Lerner*innenforschung.

Anhand von vier Forschungsfragen, die so offen wie möglich gestellt wurden, um den Befragten ihren Raum zum Erzählen geben zu können, werden die Ergebnisse nachfolgend präsentiert.

F1: *Wie bewerten die Jugendlichen das Verhältnis der Deutschförderklasse und der Regelklasse hinsichtlich ihres Wohlbefindens?*

F2: *Wie empfinden die Jugendlichen den Umstieg von der Deutschförderklasse in die Regelklasse?*

F3: *Wie erleben die Schüler*innen die MIKA-D-Testung?*

F4: *Welche Möglichkeiten und Grenzen sehen die Schüler*innen in der Fachmittelschule?*

Das Ziel der qualitativ durchgeführten Interviews war es, viele Eindrücke und Erlebnisse von den Jugendlichen zu erhalten, um Schlüsse auf ihr Wohlbefinden geben zu können. Dies hing von dem Umfeld in der Deutschförderklasse, der Erlebnisse in der Regelklasse und vor allem dem Umstieg von der Deutschförderklasse in die Regelklasse ab, den die Befragten aufgrund ihres MIKA-D-Testergebnisses im Laufe des Schuljahres machten. Zudem wurden die Gefühle während der Testung erfragt, da Auswirkungen und mögliche Belastungen aus der Sicht der Schüler*innen Aufschluss auf das Wohlbefinden geben können. Abschließend wird versucht die Meinungen der Jugendlichen hinsichtlich des Schultyps aufzuzeigen, um die Möglichkeiten und Grenzen der Fachmittelschule, so wird eine Polytechnische Schule in Wien genannt, aufzuzeigen.

Sechs Schüler*innen öffneten sich mir und erzählten mir von ihren Erfahrungen, die sie im Laufe ihrer Schulzeit an der Fachmittelschule machten. Ich bin überaus dankbar dafür, dass sie mit mir so offen über ihr Leben sprachen und mich an ihren Erlebnissen so teilhaben ließen. Über die eigenen Gefühle und Gedanken zu sprechen, fällt oft nicht leicht, weshalb ich die Aussagen und Gespräche mit meinen Jugendlichen noch mehr schätze, als ich es zum Ausdruck bringen kann.

1.2.Aufbau der Arbeit

Um darüber im Klaren zu sein, welche Schüler*innen im Fokus der Arbeit stehen und wie sich das Modell der Deutschförderklasse im Vergleich zu anderen Modellen der Deutschförderung verhält, werden anfänglich die Begriffe und Konzepte zur Thematik rund um das Deutschfördermodell erklärt. Weiters wird die Deutschförderung in Österreich näher beschrieben, indem auf die Deutschförderklassen und -kurse eingegangen wird. Fokus wird auf das Zuweisungsinstrument MIKA-D gelegt, da dieser ausschlaggebend für die Zuteilung in die Deutschförderklasse oder in die Regelklasse ist. Die Testzeiträume sowie Aufstiegsberechtigungen geben Aufschluss über Modalitäten der Testdurchführung. Im Zuge des aktuellen Forschungsstandes werden verschiedene Forschungsbeiträge ausführlich beschrieben, die sich mit dem Modell der Deutschförderklassen beschäftigen. Auch werden Masterarbeiten beleuchtet, die sich seit der Einführung im Schuljahr 2018/19 rund um die Thematik beschäftigen. Im Kapitel 2.5 wird auf die Kritik am Modell der Deutschförderklassen eingegangen und besonders Augenmerk auf die Darlegung der sozialen und sprachlichen Aspekte sowie auf das segregative Merkmal gelegt, welches das Modell mit sich bringt. Abschließend wird die Kritik an MIKA-D beleuchtet, da dieses keine realistische Einschätzung der deutschen Sprachkenntnisse der Getesteten zulässt (vgl. Netzwerk Sprachenrechte & ÖDaF 2019, S. 5).

Die Thematik des Wohlbefindens hat im weiteren Verlauf einen großen Platz, da dies den Grundstein bildet, auf den die Daten und Ergebnisse aufgebaut werden. Es wird die Theorie des Wohlbefindens und die Definitionen im Laufe der Zeit dargelegt sowie auf das Wohlbefinden in der Pädagogik eingegangen. Der Fokus liegt insbesondere auf dem Wohlbefinden in der Schule, da diese Arbeit sich konkret mit dieser Thematik befasst. Tina Hascher gewährt in ihren Publikationen Einblicke in das Wohlbefinden im schulischen Kontext und bietet durch ihre Definition des aktuellen Wohlbefindens in der Schule eine besonders relevante Perspektive. Auf dieser Grundlage werden die Faktoren Beziehungen zu Peers, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die Rolle der Lehrkraft im Umgang mit Geflüchteten, Anpassungsdruck, Bewältigung der Anforderungen, Klassenklima und Orientierung zusammengefasst und zu einer Arbeitsdefinition weiterentwickelt, die im weiteren Verlauf verwendet wird.

Im Teil zur methodischen Vorgehensweise wird beschrieben, in welchem Forschungskontext sich diese Masterarbeit bewegt. Es wird mit statistischen Daten gearbeitet und aufgezeigt, welche sozioökonomischen Faktoren Auswirkungen auf die Bildungschancen haben. Die

Zahlen hinsichtlich der sprachlichen Heterogenität der Jugendlichen in Polytechnischen werden dargelegt und festgehalten, dass sich sozioökonomische Benachteiligung sich auf das Wohlbefinden negativ auswirkt. Im Kapitel des Forschungsdesign wird kurz auf die qualitative Forschung eingegangen und die Theorie der qualitativen Interviews beleuchtet. Folgend fließen das Interviewdesign sowie die Leitfadenerstellung in das Kapitel mit ein. Im Rahmen der forschungsethischen Überlegungen war besondere Aufmerksamkeit erforderlich, insbesondere hinsichtlich der Themen Anonymisierung, Freiwilligkeit und den Einverständniserklärungen. Um sich ein etwas genaueres Bild der Befragten machen zu können, werden die Jugendlichen im Kapitel Sampling etwas näher, jedoch im Sinne der Wahrung der Anonymität, beschrieben. Das Kapitel Erhebung der Daten widmet sich der Interviewdurchführung, einer ausführlichen Reflexion deren, die eigene Rolle im Forschungskontext und den Limitationen. Die Aufbereitung der Daten und die Datenauswertung bilden die letzten beiden Kapitel des Methodikteils und geben Aufschluss über die Transkriptionsregeln und die gebildeten Kategorien.

Die Ergebnisse der erhobenen Daten werden im Kapitel 6 aufbereitet, anhand der gewählten Kategorien aufgeschlüsselt und ausführlich analysiert. Eingangs wird das Wohlbefinden in der Deutschförderklasse untersucht, während das Wohlbefinden in der Regelklasse sowie der Wechsel von der Deutschförderklasse auf die Regelklasse nachfolgend Beachtung erhält. In diesen Kapiteln werden die Aussagen der Interviewpartner*innen zu ihrem Gefühl innerhalb der Klasse, dem sozialen Netz, dem eine ungemeine Unterstützungsfunktion zukam, sowie der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung beleuchtet. Auch finden negative Aspekte und Erfahrungen ihren Platz, um ein vollständiges Bild des Wohlbefindens kreieren zu können. Die Antworten zum direkten Vergleich zwischen der Regelklasse und der Deutschförderklasse folgen nach. Hinsichtlich der MIKA-D-Testung wurden die Schüler*innen zu ihren Erinnerungen und Empfindungen während der Testung befragt und mögliche Belastungen wurden eruiert. Das Kapitel schließt mit den Meinungen der Befragten zu der Zugweisungsfunktion des Tests. Untersucht werden im weiteren Verlauf die Aussagen der Schüler*innen zum Schultyp der Fachmittelschule. Es wurde insbesondere nach der Einschätzung der Jugendlichen gefragt, ob und wie diese Schule Vorteile birgt. Darüber hinaus wurde über den Fachbereich reflektiert und die Zukunftsvorstellungen der Interviewpartner*innen erhoben. Abschließend werden die von den Schüler*innen während der Interviews artikulierten Änderungs- und Verbesserungsvorschläge dargelegt. Im Fazit werden die Ergebnisse zusammengefasst und anhand dieser sich schlussendlich der Beantwortung der Forschungsfragen gewidmet.

2. Theoretische Verortung

Zu Beginn werden einige Begrifflichkeiten, Modelle und Konzepte zur Thematik rund um das im Schuljahr 2018/19 eingeführte Deutschfördermodell in Österreich näher erläutert, die das theoretische Grundgerüst bilden sollen und demnach im weiteren Verlauf dieser Arbeit von außerordentlicher Wichtigkeit sind. Daraufgehend wird der aktuelle Forschungsstand dargelegt, an den diese Arbeit anknüpfen soll. Abschließend wird auf Basis der Forschung auf die Kritik der Deutschförderklassen sowie auf die MIKA-D-Testung eingegangen und diese näher erläutert.

2.1. Außerordentlicher und ordentlicher Status

Schulpflichtige Kinder, die nach Österreich migrieren, werden in die, für ihr Alter angemessene, Schulstufe eingeschult. Sind diese zum Zeitpunkt des jeweiligen Schuleintrittes der Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend mächtig, erhalten sie den Status *außerordentliche* Schüler*innen (vgl. BMBWF 2024, S. 11). Im Gegensatz dazu stehen *ordentliche* Schüler*innen, die sich vorab dem Test nicht unterziehen müssen, da sie Deutsch als Erstsprache haben oder, der Testung nach, der Unterrichtssprache mächtig genug sind. Der § 4 des Schulunterrichtsgesetzes (abgekürzt SchUG, Stand April 2023) hält die Voraussetzung für die Aufnahme in diesen außerordentlichen Status fest:

- (2) Der allgemeinen Schulpflicht unterliegende Kinder sind nur dann als außerordentliche Schüler aufzunehmen, wenn
- a) nach Maßgabe der Testung gemäß Abs. 2a ihre Aufnahme als ordentliche Schüler wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache nicht zulässig ist (§ 3 Abs. 1 lit. b)
 - b) der Schüler zur Ablegung einer Einstufungsprüfung zugelassen wird (§ 3 Abs. 6).
- ad (2a): Zur Feststellung der Kenntnisse der Unterrichtssprache gemäß Abs. 2 lit. a sind standardisierte Testverfahren zur Verfügung zu stellen, die vom Schulleiter oder auf Anordnung der zuständigen Schulbehörde von dieser durchzuführen sind. [...] (SchUG: § 4, 2023)

Der außerordentliche Status kann bis zu 24 Monate aufrechterhalten werden. Wird durch die Testung der Übergang zum ordentlichen Status innerhalb dieser 24 Monate nicht erreicht, wird der*die Schüler*in automatisch als ordentlich geführt, ohne Rücksicht auf die Deutschkompetenzen (vgl. BMBWF 2023). Dies ist, dem theoretischen Konzept der Deutschförderung nach, jedoch nicht die Norm, da es vorgesehen ist, Schüler*innen so rasch wie möglich in den ordentlichen Status zu führen (vgl. BMBWF 2024, S. 6). So heißt es in dem Leitfaden des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (vgl. ebd), dass das Deutschfördermodell das Ziel hat, außerordentlichen Schüler*innen ein intensives und frühzeitiges Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch und folglich einen schnellen Wechsel in den regulären Klassenverband möglich zu machen. Schüler*innen, die nach diesen zwei Jahren

in den ordentlichen Status übergehen, werden ab diesem Zeitpunkt an benotet und erhalten im Sinne einer eigenen Klasse oder eines extra geführten Kurses keinerlei zusätzliche Maßnahmen mehr zur Deutschförderung. Diese sind an den außerordentlichen Status geknüpft und fallen mit dem Eintreten in den ordentlichen Status weg. (vgl. Spiel et al. 2022, S. 3; Dirim, Müller & Schweiger 2021, S. 31). Die Förderung von Schüler*innen im ordentlichen Status basiert lediglich auf die Lehrpläne Deutsch sowie den Zusätzen des Lehrplanes Deutsch als Zweitsprache (vgl. BMBWF 2024, S. 14). Um eine jeweilige Unterstützung müssen sich die Lehrkräfte sowie Direktor*innen standortspezifisch kümmern, da die Förderungen „im Rahmen der Schulautonomie durchgeführt werden können“ (BMBWF 2024, S. 14). Das bedeutet im konkreten Fall der Polytechnischen Schule, dass Jugendliche, die in den ordentlichen Status gewechselt haben, zusätzlich im Förderunterricht eine Unterstützung erhalten (vgl. BMBWF 2024, S. 15).

2.2.Deutschfördermodelle

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung statuiert in dem bereits genannten Leitfaden, der grundsätzlich für Schulleiter*innen ausgelegt ist, dass der Erwerb der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch eine wesentliche Voraussetzung darstellt, um nicht nur im Schulkontext erfolgreich zu sein, sondern im weiteren Verlauf für Integration und Teilhabe am Leben in Österreich steht (vgl. BMBWF 2024, S. 5). Damit diese Grundlage geschaffen werden kann, wurden seit dem Schuljahr 2018/19 vereinheitlicht eigene Deutschförderklassen und Deutschförderkurse errichtet, die „im Sinne der Chancengerechtigkeit und für deren [hier gemeint: außerordentliche Schüler*innen; Anm. B.K.] bessere Eingliederung in den Klassenverband“ (BMBWF 2023) stehen sollen.

Um verstehen zu können, weshalb argumentiert werden kann, dass die errichteten Deutschförderklassen segregierend sind, kann zum einen ein Blick in die Vergangenheit der Deutschfördermodelle in Österreich geworfen werden und zum anderen die Modelle von Massumi et al. 2015 (S. 44) herangezogen werden, bei dem sie erläutern, welche unterschiedlichen Möglichkeiten es gibt, wie neu zugewanderte Kinder und Jugendliche eingegliedert werden können. Die schulorganisatorischen, deskriptiven Modelle, die Massumi et al. (2015, S. 45) mit den Daten einer deutschlandweiten Länderabfrage erstellt haben, werden in Abbildung 1 ersichtlich:

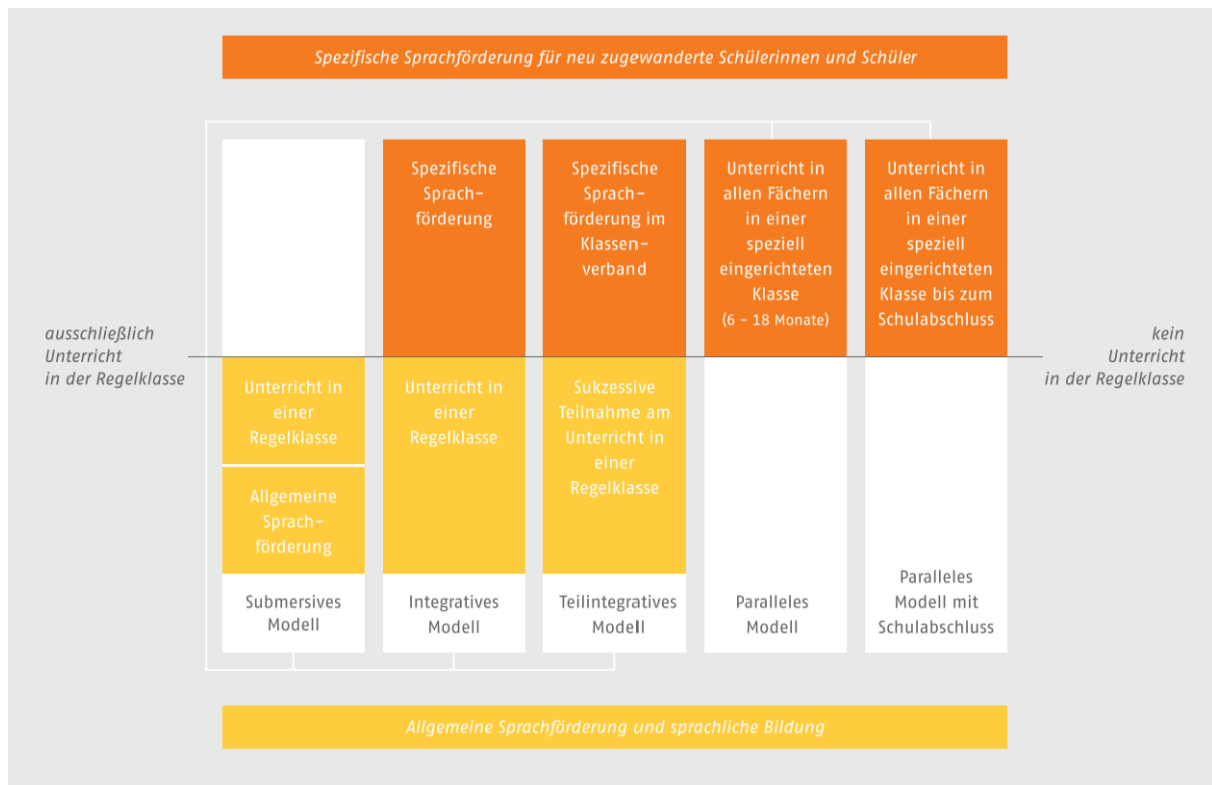


Abbildung 1: Sprachfördermodelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Massumi et al. 2015, S. 45)

Es wird deutlich, dass sie zwischen zwei Extreme unterscheiden. Auf der einen Seite wird ‚ausschließlich Unterricht in der Regelklasse‘ durchgeführt, während die andere Seite ‚keinen Unterricht in der Regelklasse‘ vorsieht. Zwischen den beiden Polen können unterschiedliche Modelltypen verortet werden. Diese fünf Modelle werden, in Anlehnung an Massumi et al. 2015, im Folgenden kurz näher erläutert, damit im weiteren Verlauf der Arbeit Rückschlüsse auf das österreichische Modell zulässig und besser verständlich sind.

- Submersives Modell: Die Schüler*innen werden ohne Berücksichtigung der Sprachkenntnisse in der Regelklasse unterrichtet. Zusätzlich können allgemeine Sprachförderungen zum Tragen kommen, bei denen die Schüler*innen teilnehmen können.
- Integratives Modell: Ergänzend zur Beschulung im Regelunterricht erhalten die Schüler*innen, die keine oder geringe Deutschkenntnisse aufweisen, sogenannte additive Deutschförderung.
- Teilintegratives Modell: Für neu zugewanderte Schüler*innen gibt es eigens eingerichtete Klassen. Sie nehmen jedoch an einigen Fächern im Regelunterricht teil.
- Paralleles Modell: Die Schüler*innen besuchen die gesamte Unterrichtszeit in Klassen, die ausschließlich für sie eingerichtet wurden. Dies geschieht parallel zum Regelunterricht. Besonders dieses Modell hat einen möglichst raschen Übergang in die Regelklasse zum Ziel (vgl. Massumi et al. 2015, S. 50).

- Paralleles Modell mit Schulabschluss: Parallel zum Regelunterricht werden eigene Klassen für Schüler*innen, die neu zugewandert sind, eingerichtet und geführt, bis sie den Schulabschluss erreicht haben.

Als zusätzliche Information muss erläutert werden, dass es sich hierbei nicht um eindeutig abgrenzbare Formen handelt, sondern ein Kontinuum an unterschiedlichen Organisationsformen erkannt werden kann, das verschiedene Anteile von Sprachförderung und Unterricht in den Regelklassen einbezieht (vgl. Massumi et al. 2015, S. 44).

Es zeigt sich, dass unterschiedliche Modelle hinsichtlich der Sprachförderung existieren, jedoch gemeinhin zwischen additiver und integrierter Sprachförderung unterschieden werden kann. Bei der *additiven* Sprachförderung handelt es sich um Extra-Unterricht, der Schüler*innen, die aufgrund einer Testung oder auf Empfehlung der Deutschlehrkraft sprachlichen Förderbedarf haben, in Gruppen zusammenfasst. Selten steht diese zusätzliche Maßnahme mit dem Regelunterricht in Verbindung, da die Stunden oftmals mit einer Herausnahme aus dem Regelunterricht zusammenhängen. Im Zuge dessen kann Sprachunterricht unabhängig vom Unterricht geschehen. (vgl. Kurtz et al. 2014, S. 6) Der Nachteil der additiven Sprachförderung ergibt sich aus ihrem separierenden Charakter. Durch die Herausnahme aus dem Regelunterricht entsteht eine soziale Abgrenzung, weshalb dieser Art der Förderung ein segregatives Merkmal innewohnt (vgl. Kurtz et al. 2014, S. 7). Spricht man von *integrierter* Sprachförderung bedeutet dies eine Sprachförderung innerhalb des Regelunterrichtes, der in diesen eingegliedert wird. Besonders an dieser Art der Förderung ist die Abhaltung des Unterrichts im Team-Teaching, neben der Fachlehrkraft steht demnach die Sprachförderlehrkraft unterstützend im Raum und ist somit für alle Schüler*innen greifbar. In diesen Teamstunden kann besonders sprachintensiver Unterricht stattfinden. (vgl. Kurtz et al. 2014, S. 6)

2.3.Deutschförderung in Österreich

Fleck beschäftigte sich in ihrer Publikation 2019 mit der Entwicklung der Deutschfördermodellen der letzten zwei Jahrzehnten in Österreich. In dieser zeigt sie auf, inwiefern sich die Modelle besonders seit der Einführung der Deutschförderklassen verändert haben.

Vor der Einführung der Deutschförderklassen und -kurse wurde am Schulstandort autonom entschieden, ob ein integratives oder ein unterrichtsparalleles Modell, beziehungsweise eine Mischform, herangezogen und ausgeführt wurde (vgl. Fleck 2019, S. 20). Füllekruss und Dirim

erläutern dies näher, indem sie beschreiben, dass die Deutschförderung bislang auf dem sogenannten Drei-Säulen-Modell basierte (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S. 14). Dieses zeichnete sich durch die Maßnahmen des muttersprachlichen Unterrichtes, des interkulturellen Lernens als Unterrichtsprinzips sowie der gezielten Förderung von Deutsch als Zweitsprache aus (vgl. ebd.). Fleck beschreibt, dass es sich bei den Modellen bis zum Jahr 2018 im Wesentlichen um integrative Maßnahmen gehandelt hat, was sich jedoch mit dem Start der Deutschförderklassen radikal geändert hat: „Während man sich seit 1992 grundsätzlich für die Integration fremdsprachiger Schüler_innen in den Klassenverband entschieden hatte, setzt das Regierungsprogramm 2017-2022 [...] auf Segregation“ (Fleck 2019, S. 19). Dies argumentiert Fleck, indem sie beschreibt, dass die Deutschförderklassen keinerlei integrative Maßnahmen mehr aufzeigen, da die Schüler*innen in einer eigens für sie eingerichteten Klasse getrennt vom Regelunterricht beschult werden und diese Maßnahme in Separierung und Segregation resultiert. (vgl. Fleck 2019, S. 20)

2.4. Deutschförderklassen und -kurse

Gebunden an den außerordentlichen Status gibt es zwei Zuschreibungen, die die Deutschkenntnisse der Schüler*innen unterteilen sollen. Schüler*innen mit sogenannten „unzureichenden“ Deutschkenntnissen werden der Deutschförderklasse zugeteilt, während Schüler*innen mit „mangelnden“ Deutschkenntnissen eine Förderung durch einen Deutschförderkurs erhalten. Rein formal kann man das Deutschförderklassenmodell zwischen dem integrativen und parallelen Modell nach Massumi (et al. 2021, S. 45) ansiedeln. Rein rechtlich sind die Schüler*innen einer Regelklasse zugewiesen, und nehmen an wenigen Stunden des Regelunterrichts teil, was den Anschein erweckt, dass das Modell der Deutschförderung als integratives Modell klassifiziert werden kann (vgl. Müller & Schweiger, 2022, S. 7). Aufgrund der hohen Stundenanzahl, die im Verlauf noch expliziter erläutert wird, und dem gesonderten Charakter kann das Modell jedoch primär dem parallelen Modell zugeordnet werden (vgl. ebd.; Massumi et al 2021, S. 45).

Wie genau die Deutschförderung in dem Modell der Deutschförderklasse für außerordentliche Schüler*innen aussieht, ist in Abbildung 2 ersichtlich [Anm. B.K.: die folgende Quelle wird lediglich für diese Abbildung zitiert, da die Grafik nach dem aktuellen Stand noch ihre Gültigkeit hat, wobei anzumerken gilt, dass bei der Schulreifefeststellung MIKA-O eingesetzt wird und nun auch während des laufenden Semesters MIKA-D getestet werden kann].

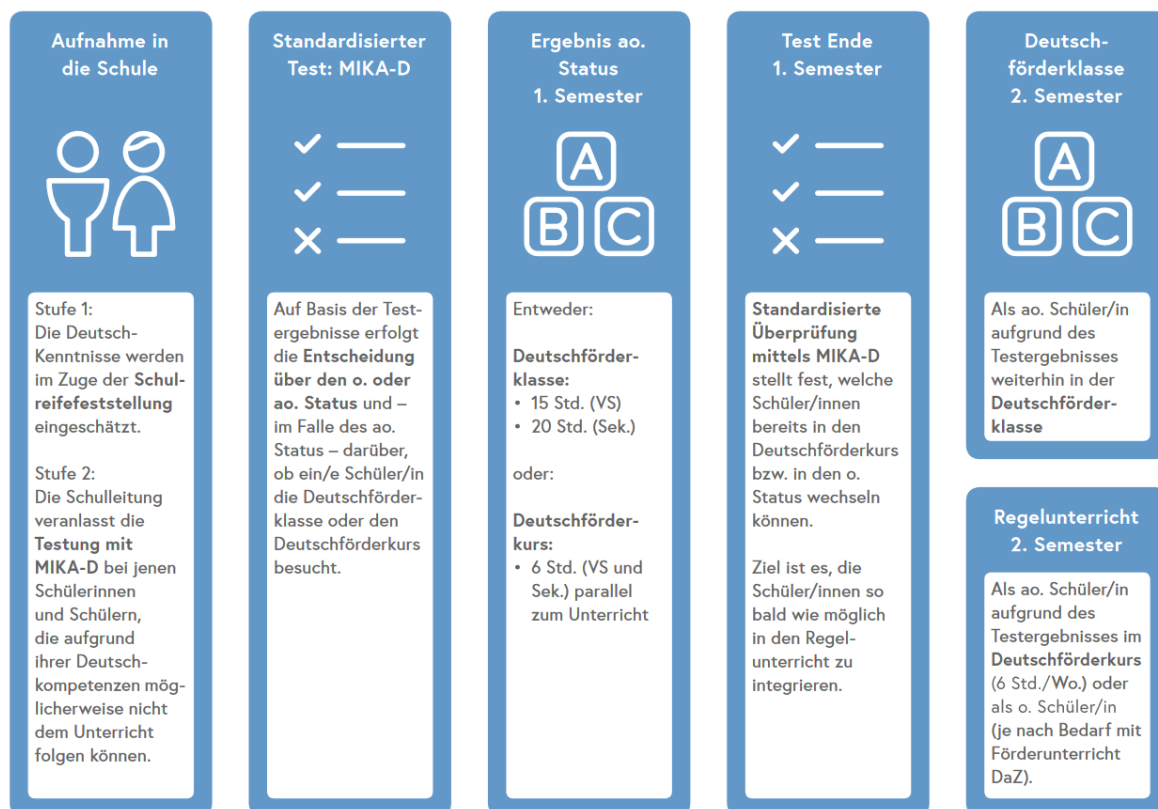


Abbildung 2: Deutschfördermodell für Schüler*innen mit außerordentlichem Status (BMBWF 2019c, S. 7)

Schüler*innen, die bei ihrer Einschulung auf Basis des Tests über „unzureichende“ Deutschkenntnisse verfügen, werden der Deutschförderklasse zugeteilt, die in der Primarstufe in einem 15-stündigen Ausmaß pro Woche und in der Sekundarstufe in einem Ausmaß von 20 Wochenstunden abgehalten wird. In den verbleibenden Unterrichtsstunden, je nach Stundentafel, wohnen die Schüler*innen dem Unterricht in ihren Regelklassen bei. Der Deutschförderkurs wird parallel zum Regelunterricht abgehalten und beträgt sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe sechs Stunden. Mit spätestens Ende des ersten Semesters durchlaufen die Schüler*innen wieder verpflichtend die MIKA-D-Testung, die die weitere Schullaufbahn und somit die weiteren Fördermaßnahmen bestimmt. Die maximale Schüler*innenanzahl pro Klasse wurde nicht festgelegt (vgl. Schweiger & Müller 2021, S. 1).

Eine Deutschförderklasse kommt ab einer Anzahl von acht Schüler*innen zustande und wird am Schulstandort abgehalten. Wird diese Anzahl nicht erreicht so werden die Kinder und Jugendlichen als außerordentliche Schüler*innen in der Regelklasse integrativ dem Lehrplan der Deutschförderklassen nach unterrichtet und erhalten sechs Wochenstunden unterrichtsparallele Deutschförderung (vgl. BMBWF 2024, S. 12). Auch für den Deutschförderkurs gilt die Eröffnungszahl von acht Lernenden, wenn jedoch diese nicht

erreicht wird, werden auch diese Schüler*innen integrativ in der Regelklasse beschult und nach dem Zusatz speziell für ao. Schüler*innen im Lehrplan für Deutsch als Zweitsprache unterrichtet (vgl. ebd). Eine Höchstschrüler*innenanzahl existiert nicht, dieser Ball wird wieder an die Schulleitung gespielt, da diese die Gruppeneinteilung vornimmt (vgl. BMBWF 2024, S. 37).

Um einen raschen Übertritt in die Regelklasse und somit in den Regelunterricht möglich zu machen, sind Deutschförderklassen für ein Semester ausgerichtet. Diese Zielsetzung muss jedoch mit dem Hintergrund beurteilt werden, dass außerordentliche Schüler*innen überhaupt erst durch dieses Deutschfördermodell von den Regelklassen abgesondert und räumlich getrennt werden (vgl. Ableidinger 2019, S. 107). Zudem wird empfohlen, dass Sprachförderung, um sie auf ein bildungssprachliches Niveau zu erlernen, langfristig geschehen soll (vgl. Gruber, Tölle, Kremzar 2020, S. 5). In der Deutschförderklasse sollen verschiedene Fachinhalte thematisiert werden, um den schnellen Übergang in die Regelklasse zu erreichen. So wird es als sinnvoll anerkannt „[...] Bildungssprache und Fachwortschatz auch anhand von anderen Unterrichtsgegenständen – etwa Mathematik, Sachunterricht oder Lebende Fremdsprache – zu erarbeiten“ (BMBWF 2024, S. 28). Es wird darauf hingewiesen, dass der Weg von der Alltagssprache zur Fach- beziehungsweise Bildungssprache für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kontinuierlich, auch nach dem Übergang in den ordentlichen Status, begleitet werden soll. Gerade in der Sekundarstufe sind bildungssprachliche Kenntnisse erforderlich, um erfolgreich die Teilnahme am Regelunterricht gewährleisten zu können. Dass es jedoch bis zu acht Jahre benötigt, um den Erwerb der Bildungssprache zu erreichen (vgl. Cummins 1997, zit. n. Müller & Schweiger 2018, S. 2), scheint mit Hinblick auf die Maximaldauer des außerordentlichen Status und den Anspruches auf die Deutschförderung in der Deutschförderklasse eine nahezu unlösbare Aufgabe (vgl. Ableidinger 2019, S. 108). Der Erwerb der deutschen Sprache und folglich der Übergang in den ordentlichen Status innerhalb eines Semesters ist aus jeglicher Perspektive, mit Ausnahme von wenigen Schüler*innen, eine unrealistische Annahme (vgl. Netzwerk SprachenRechte 2018, S. 2).

Schulpflichtige Schüler*innen, die eine Deutschförderklasse besuchen müssen, erhalten am Ende des Unterrichtsjahres eine Schulbesuchsbestätigung, die keinerlei Berücksichtigung der Leistungen innerhalb der Deutschförderklasse enthalten (vgl. BMBWF 2024, S.24).

Es besteht die Möglichkeit, den Unterricht in den Deutschförderklassen nicht nur klassen- und schulstufenübergreifend abzuhalten, sondern auch schulartübergreifend (vgl. BMBWF 2024, S. 9). Dieser Umstand hätte eine noch stärkere Heterogenität innerhalb der Deutschförderklasse

zur Folge. Der Lehrplan für die Deutschförderklassen thematisiert zwar diese Heterogenität, sieht es jedoch als Aufgabe der Lehrkraft, dementsprechend damit umzugehen. Die Lehrkraft begegnet den „unterschiedlichen Altersgruppen, Vorkenntnisse/-erfahrungen, Lernbiografien sowie mitgebrachte Sprachen und Schrift [...] mit Binnendifferenzierung“ (BMBWF 2019a, S. 4). Wie genau diese Binnendifferenzierung aussehen soll, wird nicht näher erläutert, es wird lediglich diese starke Heterogenität anerkannt, aber ihr wird im weiteren Verlauf nicht näher begegnet. Dies hat zur Folge, dass die Qualität des Deutschförderunterrichtes sehr stark von der Mehrarbeit der Lehrer*innen abhängt und der persönliche Einsatz der Lehrkräfte gefragt ist. Die Vorbereitung und Durchführung eines Deutschförderklassenunterrichts gestaltet sich als überdurchschnittlich arbeitsintensiv, besonders bei einer Klassengruppe, die höher ist als die Mindestanzahl beträgt. Denn selbst bei dieser Mindestanzahl kann kein qualitativ hochwertiger Unterricht mehr garantiert werden, da genügend Aufmerksamkeit auf die Schüler*innen und die notwendige Individualisierung aufgrund der unterschiedlichen Vorerfahrungen und Kenntnisse erst bei kleinen Gruppen und in Teamteaching-Situationen gelegt werden kann. (vgl. Schweiger & Müller 2021, S. 47). Eine kleinere Lerner*innengruppe bietet die Voraussetzung, dass Lehrpersonen durch adäquate Unterrichtsmethoden spezifischer auf einzelne Lernende eingehen können und diese somit dann ihr individuelles Potenzial entfalten können (vgl. Scheible & Rother 2017, S. 20).

2.5.MIKA-D und MIKA-O

Blickt man zurück auf die Aufnahmekriterien der Schüler*innen in den außerordentlichen oder ordentlichen Status, ist von einer Sprachstandsfeststellung die Rede, die den maßgeblichen und auch einzigen Beitrag dazu leistet, diese Einteilung und Kategorisierung vorzunehmen. Der sogenannte MIKA-D, Kurzform für *Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch*, ist ein Zuweisungs- beziehungsweise Zuteilungsinstrument, das österreichweit vereinheitlicht und standardisiert durchgeführt wird (vgl. BMBWF 2024, S. 7). In der Fachsprache wird ein zuweisungsdiagnostisches Verfahren auch Screening genannt (vgl. Blaschitz 2023, S. 175). Dieses soll demnach die Deutschkompetenz der Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache feststellen und ist seit April 2019 gesetzlich verpflichtend durchzuführen (vgl. IQS o.J.). Folgende Grafik stellt die Maßnahmen im Zusammenhang mit dem MIKA-D-Testergebnis sowie die bereits genannten Eröffnungszahlen einer Deutschförderklasse beziehungsweise eines Deutschförderkurses anschaulich dar:

MIKA-D-Testergebnis	Maßnahme der Deutschförderung	Anzahl der Wochenstunden	Anzahl der Schüler/innen
ungenügend	außerordentliche/r Schüler/in in der Deutschförderklasse Sprachsensibler Unterricht	Primarstufe: 15 Wochenstunden Sekundarstufe: 20 Wochenstunden	Bei weniger als acht Schüler/-innen: integrative Förderung auf Basis des jeweiligen Lehrplans für Schüler/innen in Deutschförderklassen sowie sechs Stunden unterrichtsparallele Deutschförderung
mangelhaft	außerordentliche/r Schüler/in in Deutschförderkurs Sprachsensibler Unterricht	Primarstufe und Sekundarstufe: sechs Wochenstunden unterrichtsparallel	Bei weniger als acht Schüler/-innen: integrative Förderung auf Basis des jeweiligen Lehrplanzusatzes für Schüler/innen in Deutschförderkursen
ausreichend	ordentliche/r Schüler/in Deutschförderung für ordentliche Schülerinnen und Schüler Sprachsensibler Unterricht	–	–

Abbildung 3: Übersicht der Förderformate basierend auf das MIKA-D-Ergebnis (BMBWF 2024, S. 13)

Das Testergebnis des MIKA-D bestimmt somit dann den weiteren Verlauf der Schullaufbahn der Schüler*innen insofern, dass darüber entschieden wird, ob die Kinder und Jugendlichen in ihrem außerordentlichen Status weiter beschult und Deutschförderung im Sinne der Deutschförderklasse oder des Deutschförderkurses erhalten oder in den ordentlichen Status übergeführt werden können.

Im Zuge der Schulreifefeststellung in der Primarstufe haben Schulleiter*innen nun die Möglichkeit das Sprachverständnis sowie die Sprachproduktion der Kinder mit dem sogenannten MIKA-O-Test zu erfassen. Diese, auch wie bei MIKA-D im 1:1-Setting abgehaltene, Testung erfolgt innerhalb von durchschnittlich drei Minuten und soll Auskunft darüber geben, ob das Kind den ordentlichen Status erhält oder ob weitere Testungen mittels MIKA-D Primarstufe gebraucht werden. (vgl. BMBWF 2024, S. 8)

Der MIKA-D Test gliedert sich in mehrere Phasen, in denen die unterschiedlichen Kompetenzen und Leistungsstufen der Schüler*innen abgeprüft werden sollen. Innerhalb von zirka 20-30 Minuten wird der Wortschatz geprüft sowie das Verständnis von W-Fragen abgefragt. Gleichzeitig sollen diese auch beantwortet werden. Darüber hinaus wird ihr Satzverständnis abgeprüft und die Schüler*innen müssen die korrekte Stellung des Verbes im Satz produzieren können. Es ergeben sich aus diesen Testphasen das schlussendliche Ergebnis und drei verschiedene Kompetenzstufen, die die Deutschkenntnisse der Schüler*innen beschreiben sollen: „ungenügend“, „mangelhaft“ oder „ausreichend“. Lediglich mit einem „ausreichenden“ Ergebnis erhalten die Schüler*innen den ordentlichen Status. (vgl. BMBWF 2024, S. 7; BMBWF 2018, S. 1)

Zugang zu den Materialien haben lediglich die Schulen und ihre Anwender*innen, da das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen mit einem Qualitätsverlust argumentiert, sollte eine nicht zweckgebundene Verwendung von MIKA-D geschehen (vgl. IQS o.J.). Um Anwender*in des Screenings werden zu können, muss verpflichtend eine Onlineschulung abgehalten werden, die theoretische Grundlagen und Übungsbeispiele enthält (vgl. BMBWF 2024, S. 8).

Testzeiträume und Aufsteigungsberechtigungen

Der Testzeitraum wurde mit dem Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung vom 01. Februar 2019 bundesweit vereinheitlicht. Somit beginnt die erste verpflichtende Testung im Wintersemester am ersten Schultag nach den Weihnachtsferien und endet mit dem letzten Schultag vor dem Beginn der Semesterferien (vgl. BMBWF 2019b, S. 2). Die verpflichtende Testzeitspanne im Sommersemester beginnt mit dem 30. April und endet mit dem Freitag in der dritten Woche vor dem Ende des Unterrichtsjahres (vgl. BMBWF 2024, S. 20). Zusätzlich gibt es noch drei weitere optionale MIKA-D-Testungen, die an gewissen Voraussetzungen gebunden sind. Die erste mögliche Testung erfolgt nach einem Besuch einer Sommerschule in den Hauptferien und kann somit am Beginn des Schuljahres innerhalb der ersten beiden Schulwochen durchgeführt werden. Wenn die Lehrkraft einen raschen Lernfortschritt beobachtet, kann im Sinne eines Laufbahnverlustes auch während des laufenden Winter- oder Sommersemesters getestet werden. Dies geschieht auch auf Basis des geführten USB DaZ-Instrumentes zur Sprachstandsbeobachtung und Förderplanung. Der Übertritt in die nächste Stufe erfolgt ab dem Zeitpunkt des vorhandenen Testergebnisses, demnach wechseln die Schüler*innen, wenn sie von „unzureichend“ auf „mangelhaft“ getestet werden, sofort in den Deutschförderkurs. Auch wenn die Lernenden ein „ausreichendes“ Ergebnis erzielen, wechseln sie sofort in den ordentlichen Status, verlassen die jeweilige Deutschförderung und nehmen vollständig am Regelunterricht teil. (vgl. BMBWF 2024, S. 21-22). Geschieht dies am Ende des Sommersemesters kann ein Zeugnis ausgestellt werden, wenn eine positive Beurteilung in allen Fächern möglich ist (vgl. BMBWF 2024, S. 24). Schüler*innen der Deutschförderklasse haben die Berechtigung dieselbe Schulstufe im darauffolgenden Schuljahr zu besuchen. Das Aufsteigen in eine nächsthöhere Schulstufe ist mit MIKA-D-Ergebnissen „mangelhaft“ oder „ungenügend“ nicht möglich (vgl. ebd).

Damit der Übergang für Schüler*innen mit dem außerordentlichen Status an sogenannten Nahtstellen, somit eine Aufnahme in die 5. beziehungsweise 9. Schulstufe ermöglicht wird, wurde eine Sonderregelung in Form eines Brief am 27. Juni 2023 von Herrn Mag. Netzer an

die Schulleitungen der Volks- und Mittelschulen ausgesendet. Doch dieser neue Umstand betrifft nicht alle Schüler*innen im außerordentlichen Status, wie die Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs kritisch anmerken (vgl. Österreichische Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2023, S. 2). Die Sonderregelung besagt, dass den Schüler*innen, die beim letzten MIKA-D-Test mit „ausreichend“ beurteilt wurden und mangels Zeugnis nicht in die nächste Schulart wechseln können, der Übertritt in die nächste Schulart nun gewährt wird. Zusätzlich dürfen die Schüler*innen in die nächste Schulart übergehen, die laut dem Ergebnis der MIKA-D-Testung auf „mangelhaft“ getestet wurden und die Schulstufe bereits einmal wiederholt haben. (vgl. Netzer 2023, S. 1-2)

„Auf Grundlage einer (erneuten) Beurteilungskonferenz kann der betreffenden Schülerin bzw. dem betreffenden Schüler sodann

- ein Jahreszeugnis mit Noten ausgestellt werden, sofern die Schülerin bzw. der Schüler beurteilt werden kann

ODER

- ein Jahreszeugnis ausgestellt werden, in dem die Möglichkeit einer Nachtragsprüfung vermerkt ist, sofern in einzelnen oder allen Gegenständen keine sichere Beurteilung möglich ist.“ (Netzer 2023, S. 2)

Die zur Sprache kommende Nachtragsprüfung ist mit Beginn des kommenden Schuljahres anzusetzen (vgl. Netzer 2023, S. 2). Durch diesen Umstand besteht aus Sicht der Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich das Risiko, dass Kinder, die die Nachtragsprüfung nicht bestehen sollten, wieder in ihre ursprüngliche Schule zurückwechseln müssen. Somit gewöhnen sie sich im Herbst für einige Wochen in der neuen Schule ein, sozialisieren sich und werden erst recht wieder aus dem neu eingewöhnten Umfeld herausgerissen (vgl. Österreichische Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2023, S. 2).

Der Übertritt in eine 9. Schulstufe ist dementsprechend nur als ordentliche*r Schüler*in mit einem Zeugnis möglich. Im besonderen Fall der Fachmittelschule bedeutet dies folglich, dass Jugendliche, die ihrem Geburtsjahr nach in die 9. Schulstufe eingegliedert werden und den außerordentlichen Status erhalten, noch keine österreichische Schule besucht haben können.

3. Aktueller Forschungsstand

Es soll nun der aktuelle Forschungsstand zum Thema Deutschförderklassen in Österreich dargelegt werden. Des Weiteren wird aufgezeigt, dass noch mehr empirische Untersuchungen, in denen die Schüler*innen zu Wort kommen, durchgeführt werden müssen.

Durch den Umstand, dass die Deutschförderklassen erst mit dem Schuljahr 2018/19 eingeführt wurden, besteht ein Forschungsfeld, das sich erst im Laufe der letzten Jahre entwickelt und

erweitert hat und im Sinne einer Verbesserung der momentanen Situation stetig wächst. Im Folgenden werden einige Studien, Beiträge sowie Forschungsarbeiten, auch akademische Abschlussarbeiten, umrissen, um den Status Quo des Forschungsstandes beleuchten zu können.

3.1.Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells

Um wissenschaftliche Ergebnisse zur Implementierung des Deutschfördermodells zu erhalten, gab das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Ende des Jahres 2020 eine wissenschaftliche Evaluationsstudie in Auftrag (vgl. BMBWF 2023). Im Zuge einer Vorprojektphase von Christiane Spiel und Vera Popper wurden zwei Workshops durchgeführt in denen Expert*innen aus Bildungsministerium und Hochschulen sowie Schulen und Schulaufsicht zu Themen wie unter anderem Zieldefinierung- sowie -erreichung, derzeitige Umsetzung und systematische Auswirkungen der Deutschförderklassen befragt wurden (vgl. Spiel et al. 2021, S. 2). Aus den Angaben der Teilnehmer*innen wurden einige Veränderungs- und Verbesserungsvorschläge erschlossen und näher erläutert. Zentrale Kritikpunkte drehten sich unter anderem um das Fehlen eines Sprachvorbildes für die Schüler*innen, dies ist in diesem Sprachfördermodell lediglich die Lehrkraft selbst (vgl. Spiel et al. 2021, S. 9). Insbesondere wurde der Wunsch nach mehr Zeit in integrativen Lernsettings gefordert, geringere Klassengrößen sowie mehr Schulautonomie hinsichtlich der Organisation geäußert (vgl. Spiel et al. 2021, S. 10). Ein weiterer Vorschlag bedarf einer Überarbeitung der MIKA-D-Testung, der nicht alles Relevante abbildet (vgl. ebd.). Um unerwünschte Nebeneffekte, wie zum Beispiel der Gefahr des Laufbahnverlustes, entgegenzuwirken, wurde auch nach Gegenmaßnahmen gefragt (vgl. ebd.). Es wurde unter anderem eine individuelle Fortschrittsdokumentation zusätzlich zur MIKA-D-Testung sowie eine Überprüfung der weiteren Kenntnisse vor allem bei Seiteneinsteiger*innen gefordert (vgl. Spiel et al. 2021, S. 11). Durch diese Ergebnisse konnte eine Basis geschaffen werden, auf die sich die Evaluation der Deutschförderung stützen konnte.

Im Sommersemester 2022 wurde folglich die Evaluationsstudie durchgeführt, die sich mit den Implementierungsfaktoren, die eine Auswirkung über die Verweildauer im außerordentlichen Status haben können, auseinandersetzte (vgl. Spiel et al. 2022, S. 2). Mittels eines Extremgruppendesigns wurden zwei Gruppen von Schulen miteinander verglichen, die sich hinsichtlich des „Erfolgskriteriums“, folglich wie schnell Schüler*innen vom außerordentlichen in den ordentlichen Status übergingen, unterschieden (vgl. Spiel et al. 2022, S. 4). 110 Schulen wurden eingeladen an der Studie teilzunehmen, davon füllten insgesamt 693 Personen das Erhebungsinstrument aus, die sich in ihren Rollen als Schulleitung, Lehrkraft in

der Deutschförderung sowie Lehrkraft in der Primarstufe unterschieden (vgl. Spiel et al. 2022, S. 2). Ein hoher Prozentsatz gab an, Bedarf zu haben, das Deutschfördermodell auf der Steuerungsebene Bund-Bildungsministerium sowie Länder-Bildungsdirektionen zu optimieren (vgl. Spiel et al. 2022, S. 20-21). Auch in dieser Studie wurden Verbesserungen hinsichtlich mehr Autonomie und Flexibilität, kleinere Gruppen sowie integrativer statt segregierter Förderung vorgeschlagen (vgl. Spiel et al. 2022, S. 26). Besonders anzumerken ist der Wunsch nach einer Flexibilisierung des Wechsels in den ordentlichen Status, da hier die Einschätzung der Deutschförderlehrkraft miteinbezogen werden sollte (vgl. Spiel et al. 2022, S. 27). Darüber hinaus wird eine weiterführende Förderung nach dem Übergang in den ordentlichen Status gefordert, um die Verzahnung mit der Fachsprache gewährleisten zu können (vgl. ebd.). In puncto Autonomie soll die Schulleitung über die Art der Förderung entscheiden können sowie Fokus auf eine stärkere Integration der Schüler*innen mit außerordentlichem Status gelegt werden (vgl. ebd.). Es zeigte sich abschließend, dass die Befragten tendenziell einer möglichst längeren Verweildauer der Schüler*innen im außerordentlichen Status zustimmten als einer kürzeren Verweildauer (vgl. Spiel et al. 2022, S. 4). Dies ist insofern ein überraschendes Ergebnis, als dass genau ein kurzer Aufenthalt in der Deutschförderklasse und somit ein schneller Übergang in die Regelklasse das eigentliche Ziel des Deutschfördermodells ist.

3.2. Multiperspektivische Studien zu den Deutschförderklassen

In einem erneut quantitativen Untersuchungsdesign stellte ein Team rund um Susanne Schwab 1267 Lehrer*innen sowie Lehramtsstudierenden Fragen rund um ihre Einstellungen und Haltungen zum Deutschförderklassenmodell sowie der Deutschförderung im Allgemeinen (vgl. Dirim, Müller & Schweiger 2021, S. 31; Schwab, Kast & Lindner 2020). Die Befragten, die in acht Bundesländern als Deutschförderlehrkräfte arbeiteten, sahen es als notwendig an, dass mindestens zwei Lehrkräfte in der Deutschförderklasse mit maximal 16 Schüler*innen, 60% dieser sollen Deutsch als Erstsprache haben, unterrichten sollen (vgl. Schwab, Kast & Lindner 2020, S. 2). Dies ist insofern hervorzuheben, da hierbei der integrative Sprachunterricht zum Tragen kommt, der von vielerlei Expert*innen als sinnvoller und nachhaltiger eingestuft wird. Eine beachtliche Mehrheit, über 80 Prozent der Befragten, stimmte positiv für ein teilintegratives Sprachfördermodell (vgl. Schwab, Kast & Lindner 2020, S. 3). Im Gegensatz dazu werden die Deutschförderklassen von 27,6% negativ beziehungsweise von 26,7% als eher negativ angesehen (vgl. Schwab, Kast & Lindner 2020, S. 5). Auch bei dieser Studie sahen die Teilnehmer*innen den Nachteil, dass die Lehrkraft das einzige Sprachvorbild innerhalb der Klasse ist (vgl. Schwab, Kast & Lindner 2020, S. 3). Schlussendlich wird das

Deutschfördermodell als herausfordernd wahrgenommen (vgl. Schwab, Kast & Lindner 2020, S. 5). Es wird im Rahmen unabhängiger Forschung gefordert, die Perspektiven der Schüler*innen sowie deren Eltern miteinzubeziehen.

In einer multiperspektivischen Längsschnittstudie zu den Deutschförderklassen wurden Daten hinsichtlich der akademischen, emotionalen, sozialen sowie sprachlichen Entwicklung von Schüler*innen in den unterschiedlichen Deutschfördermodellsettings erhoben. Der Erhebungszeitraum belief sich auf die Schuljahre 2022/23 sowie 2023/24 an Wiener Pflichtschulen und enthielt eine Kombination aus quantitativen sowie qualitativen Methoden (vgl. Schwab & Hassani o.J.). Befragt wurden Schulleiter*innen, Lehrpersonen sowie Schüler*innen in Volks- und Pflichtschulen der Sekundarstufe mit Deutschförderklasse im Raum Wien (vgl. ebd.). Die ersten Ergebnisse lieferten Öztürk, Hassani & Schwab, die genauere Einblicke in die Erfahrungen von Schülern mit sozialer Eingliederung und Ausgrenzung während des Besuchs von Sprachförderklassen erhalten wollten (vgl. Öztürk, Hassani & Schwab 2024, S.1). So führte das Forschungsteam mit 49 Kindern der Primarstufe Interviews durch, die zu diesem Zeitpunkt eine Deutschförderklasse oder eine Vorschule in Wien besuchten. Die Auswertung zeigt deutlich, dass die Kinder einen Unterschied hinsichtlich der Zugehörigkeit erleben. Ein Kind formulierte dies so, indem es meinte, dass es in die Deutschklasse gehe und die anderen in die richtige Schule gehen (vgl. Öztürk, Hassani & Schwab 2024, S. 6). Hinsichtlich der Beziehung zu Gleichaltrigen gaben einige an, dass es für sie ein Grund war, warum sie sich auf die Schule freuten, während andere negative Gefühle erfuhren, wenn sie einen Mangel an Freunden aufwiesen (vgl. ebd.). Soziale und situative Faktoren wurden als entscheidende Determinanten für die Wertschätzung der Deutschförderklassen hervorgehoben. Dass die Befragten sich negativ zur Deutschförderklasse äußerten, basierte auf lautem oder störendem Verhalten durch andere Schüler (vgl. ebd.). In den Interviews betonten die Schüler*innen die Bedeutung von Freundschaften für ihr Wohlbefinden in der Deutschförderklasse. Wenn die Kinder mehr Freunde in der Regelklasse aufwiesen, tendierten sie dazu, sie zu vermissen und somit weniger gerne die Deutschklasse zu besuchen. Wieder andere zogen es vor, in der Deutschförderklasse zu sein, da es in der Regelklasse kaum Interaktion mit den Mitschüler*innen gab und sie sich dementsprechend einsam fühlten. (vgl. Öztürk, Hassani & Schwab 2024, S. 7). Abgesehen von der sozialen Zusammensetzung der beiden Klassen sahen die Kinder Schwierigkeiten beim Aufbau von Freundschaften in der Regelklasse aufgrund der räumlichen Trennung. Die Schüler*innen betonten, dass Zeit ein entscheidender Faktor sei, der die Entwicklung von Freundschaften in der Regelklasse entweder erleichtere oder behindere. Einige Schüler*innen kritisierten den Mangel an

wahrgenommener sozialer Beteiligung an Peer-Aktivitäten nach dem Besuch der Deutschförderklasse. Die Erfahrungen mit sozialer Ausgrenzung führten zu negativen Gefühlen innerhalb der Deutschförderklasse, der Regelklasse oder gar gegenüber der Schule selbst. (vgl. Öztürk, Hassani & Schwab 2024, S. 7).

In Anbetracht der Erfahrungen der Schüler*innen und der Bedeutung, die sie Freundschaften für ihr Wohlbefinden beimessen, wurde der Besuch der Deutschförderklassen auf mehreren Ebenen als Herausforderung für den Aufbau und die Aufrechterhaltung von Peer-Verbindungen gesehen. Die Beschulung in der Deutschförderklasse wurde als einschränkend und hinderlich für die Interaktion mit Schüler*innen der Regelklasse empfunden, er wurde mit der Wertung ihrer Deutschkenntnisse oder des persönlichen Versagens in Relation gesetzt und mit dem Verlust von Freunden durch das Wiederholen der Klasse in Verbindung gebracht. (vgl. . Öztürk, Hassani & Schwab 2024, S. 10).

3.3.Projekt Deckergasse

Recht zeitnah nach der Einführung der Deutschförderklassen begann das qualitative Forschungsprojekt an der Volksschule Deckergasse im 12. Bezirk in Wien. Federführend waren Beatrice Müller und Hannes Schweiger mit dem Forschungsprojekt betraut und entwickelten mit Esra Güngör ein Forschungskonzept, das die Effekte auf das fachliche sowie das sprachliche Lernen als auch Aufschlüsse auf das soziale Gefüge innerhalb der Regel- und der Deutschförderklasse untersuchen sollte (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 13; Dirim, Müller & Schweiger 2021, S. 32). Die Deutschförderung wurde im Zeitraum der Untersuchung in zwei verschiedenen Formen realisiert: In einem separaten Klassenzimmer lernten Schüler*innen für 15 Stunden im Sinne einer Deutschförderklasse, während die andere Klasse in Form eines räumlich-integrativen Modells, nach den Standards des BMBWF für Schulstandorte mit Raummangel, betrieben wurde (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 13). Es wurde die Schulleitung, Lehrer*innen sowie Eltern mittels leitfadengestützten Interviews befragt. Anhand von Sprachenportraits und Zeichnungen von der Deutschförder- und Regelklasse, die als Basis für ein semi-offenes Interview verwendet wurden, wurde eine altersangemessene Erhebungsmethode für die Kinder gewählt (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 14).

Soziale Auswirkungen

Besonders hervorzuheben sind die Äußerungen der Kinder, die in die räumlich-segregative Deutschförderklasse gingen. In ihren Zeichnung spiegelte sich deutlich wider, dass sie sich in

der Regelklasse wohler fühlten als in der Deutschförderklasse (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 23). Es zeigte sich bei fünf von sieben Kindern ein deutlicher Unterschied, sie zeichneten sich selbst in der Deutschförderklasse mit einem traurigen Ausdruck, ließen ihre Hände oder Füße weg, während sie sich in der Regelklasse mit einem freudig, lachenden Gesicht malten (vgl. Müller & Schweiger 2022, S 20-21).

Äußerst aussagekräftig sind die Erklärungen der Kinder auf die Frage, warum sie sich selbst so gemalt haben:

- weil ich in meine Klasse gehen wollte, deshalb hab ich das so gemacht...
- ich mag da nicht sein, weil ich will in die 1C
- beide Klassen sind gleich, aber meine Klasse ist besser
- weil ich die DFKL nicht mochte, weil ich diese Klasse mehr mag

(Müller & Schweiger 2022, S. 23)

Aufgrund des täglichen Wechsels fühlten sie sich „aus ihrer Regelklasse und dem sozialen Gefüge herausgerissen.“ (Müller & Schweiger 2022, S. 23). Die Regelklasse ist ein entscheidendes Kriterium für nahezu alle Fälle im Sinne der Bildung von Freundschaften (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 24). Dies wird auch durch die Aussagen der Eltern gestützt, die berichteten, dass ihre Kinder wenig Kontakt zu ihren Freund*innen in der Regelklasse haben und sie die Deutschförderklasse als diskriminierend und ausgrenzend erleben (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 20). Hinsichtlich der MIKA-D-Testung gaben die Eltern an, dass ihre Kinder und sie selbst eine enorme Belastung spüren, zumal berichtet wird, dass die Eltern große Verunsicherungen erleben, da sie unter anderem auch unterschiedlich gut, betreffend des Formates und den Auswirkungen von MIKA-D, informiert sind (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 19-20). Wie auch in bereits vorhandenen Studien belegt wurde, werden die Kinder, die einer Deutschförderklasse zugewiesen wurden, als die „Anderen“ wahrgenommen (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 19).

Sprachliche und fachliche Auswirkungen

In puncto sprachliche Ebene wurde der Mangel an Sprachvorbildern durch den separierenden Charakter der Deutschförderklasse seitens der Eltern kritisiert (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 24). Insbesondere wird eine negative Assoziation mit der deutschen Sprache hervorgerufen und die ausschließliche Konzentrierung auf das Erlernen des Deutschen als großer Druck wahrgenommen (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 25). Weiters wurde die Sorge geäußert, dass die anderen Lernbereiche zu kurz kommen und andere Fähigkeiten nicht gefördert werden (vgl. Müller & Schweiger 2022, S.25-26). Diese Sorge teilten auch die Lehrkräfte, die eine

„nachhaltige Behinderung des Lernprozesses für viele Kinder“ sehen (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 26).

Die Ergebnisse dieser qualitativen Studie zeigen deutlich auf, dass die Deutschförderklassen und -kurse eine Belastung für alle Beteiligten und Betroffenen darstellen. Ausgrenzende und lernhinderliche Effekte geben Aufschluss darüber, dass Kinder in dem momentanen Modell der Deutschförderung nicht erfolgreicher in der Schule sind und Schuljahresverluste die Folgen sind. (vgl. Müller & Schweiger 2022, S. 28).

3.4. Einzelstudien im Rahmen von Masterarbeiten

In qualitativen Masterarbeiten wurde das österreichische Modell der Deutschförderung aus der Perspektive der Eltern sowie aus dem Blickwinkel der Lehrkräfte und Schulleitungen untersucht (vgl. u. a. Lackner, 2019; Kolbiarz 2022; Al-Khazraji & Kestane 2021; Ruprecht 2021). Mit dem Fokus auf die Schüler*innen, der bisweilen nur eher wenig Betrachtung erhielt, beschäftigten sich Melanie Huber sowie Margarita Kasper. Kasper lieferte einen wichtigen Beitrag dazu, die Sichtweisen der betroffenen Schüler*innen aufzuzeigen. Für ihre Abschlussarbeit interviewte sie sechs Schüler*innen, die in problemzentrierten Interviews Auskunft über ihre Erfahrungen in den Einstieg der Sekundarstufe 1 gaben (vgl. Kasper 2022, S. 31). Im Hinblick auf die sozialen Beziehungen wurde deutlich, dass Peers die wichtigsten Bezugspersonen für die Schüler*innen waren (vgl. Kasper 2022, S. 97). Diejenigen, die keinen Anschluss fanden, empfanden sich auch als schlechter unterstützt und fühlten sich einsam und wenig eingebunden (vgl. ebd.). Die Rolle der Lehrkraft spielte einen zentralen Part, ob die Schüler*innen ihr Erleben in der Schulzeit negativ oder positiv artikulierten. Besonders positiv empfanden die Befragten Lehrkräfte, die ihnen freundlich entgegenkommend und geduldig Anweisungen und Lerninhalte mehrmals erklärten sowie Probleme ansprachen und ihnen Zeit widmeten (vgl. Kasper 2022, S. 100). Kasper schließt, dass das Verhalten der Lehrkräfte das Wohlbefinden der Schüler*innen in hohem Maße beeinflusst (vgl. ebd.).

Es existieren weitere Beiträge und Forschungsarbeiten zu den Deutschförderklassen und -kurse, auf die im Theorieteil bereits eingegangen wurde.

- Ableidinger (2019)
- Dirim, Müller & Schweiger (2021)
- Fleck (2019)
- Füllekrus & Dirim (2019)
- Resch, K. & Erling, E. J (2023)

- Wildemann (2019)

Durch das Aufzeigen des aktuellen Forschungsstandes wird deutlich, dass im Allgemeinen die Sichtweise der Schüler*innen noch eher wenig Beachtung im Forschungskontext erhielt. Meist wurden Lehrkräfte sowie Schulleitungen befragt, während die Betroffenen selbst eher weniger zu Wort kamen. Doch besonders die subjektive Sichtweise und die Innensicht der Schüler*innen gibt Einblick auf das, was es noch zu verbessern gilt und im Hinblick auf den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs noch besser vertreten sein muss. Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit eben dieser Inneneinsicht von Jugendlichen. Hervorzuheben gilt, dass Schüler*innen mit außerordentlichem Status in Fachmittelschulen noch keinerlei Beachtung im Forschungskontext erhalten haben. Um diese Forschungslücke zu schließen, soll diese Masterarbeit einen Beitrag leisten.

3.5.Kritik am Modell der Deutschförderklasse

Die folgende Kritik wird auf dem Fundament des aktuellen Forschungsstandes aufgebaut, welcher somit die Basis bildet. Es wird demnach auf die verschiedenen Kritikpunkte unterschiedlicher Institutionen und Fachdidaktiker*innen eingegangen, die sich seit dem Gesetzesentwurf und der Einführung der Deutschförderklassen dazu geäußert haben.

3.5.1. Fehlende Berücksichtigung der Bildungs- und Sprachkompetenzen

Erst die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch legitimiert die Teilnahme am Regelunterricht. Dass es eine der wesentlichen Aufgaben der Schule ist, eine erfolgreiche Teilnahme am Schulgeschehen möglich zu machen, gilt als unumstritten (vgl. Wildemann 2019, S. 38). Wildemann sieht es als widersprüchlich, dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule nach, an, dass die Teilnahme am Regelunterricht so bedingungslos mit der bildungssprachlichen Kompetenz einhergeht (vgl. Wildemann 2019, S. 38). Dies ist insofern paradox, da es unklar ist, welchen Umfang die bildungssprachliche Kompetenz umfassen muss, um dem Unterricht folgen zu können. Sie sieht den Indikator für Schulfähigkeit in einer ausreichenden Beherrschung der Alltagssprache, um folglich auf dieser aufbauen zu können. Dass dies jedoch für Schüler*innen im Sekundarstufenbereich anders aussieht als für Kinder im Primarstufenbereich wird bei Wildemann zwar diskutiert, da erstere im Vergleich zu den anderen im besten Fall bereits Schulunterrichtserfahrungen in ihren Herkunfts- oder Transitländern sammeln konnten, dies jedoch hinsichtlich der Aneignung von Kompetenzen in den bildungs- und fachsprachlichen Bereichen im österreichischen Diskurs wenig Beachtung und Berücksichtigung erhält. (vgl. Wildemann 2019, S. 38)

Resch und Erling (vgl. 2023, S. 22) erkennen diesen Widerspruch, den Wildemann hervorhebt, und sehen die Schüler*innen einer erheblichen Vulnerabilität ausgesetzt. Besonders in dem österreichischen Schulsystem, das von Monolingualität geprägt ist, steht das Deutschdefizit im Fokus und Mehrsprachigkeit wird weder als Ressource anerkannt noch dementsprechend genutzt (vgl. ebd.). Kinder mit einem geringeren Zugang zur deutschen Sprache erleben in diesem monolingual, deutschsprachig geprägtem Bildungssystem Benachteiligungen (vgl. Füllekruss & Dirim, S. 24).

Auch Müller und Schweiger (vgl. 2022, S. 3) kritisieren diese Benachteiligung, da nicht auf unterschiedliche Voraussetzungen oder Vorbildungen der Schüler*innen Rücksicht genommen wird. Im Besonderen verwies der Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien in seiner Stellungnahme im April 2018 auf das Sprachfördermodell der Deutschförderklasse. Durch Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung wird belegt, dass vorwiegend integrative Maßnahmen gewinnbringend und nachhaltig für die Unterstützung beim Erwerb der jeweiligen Unterrichts- und Bildungssprache sind. Weder die Deutschförderklassen noch die Deutschförderkurse sind in ihrer Struktur integrativ, sondern dienen lediglich einer additiven Maßnahme. Dementsprechend sind sie nicht förderlich oder nachhaltig. (vgl. Institut für Germanistik 2018, S. 1) Der Lehrstuhl des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache der Universität Graz beschreibt die eingeführte Maßnahme mit den Worten „Österreich fällt damit hinter bisher erreichte wissenschaftliche Erkenntnisse in der Zweitsprachenerwerbsforschung und -didaktik zurück.“ (Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät Graz 2018, S. 1).

Besonders die Bildungseinrichtung Schule spielt im Sinne des Rechts auf Entfaltung und Entwicklung eine zentrale Komponente, wie der OGH und der VFGH festhalten (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 2). In ihrem Positionspapier zu Sprachstandsfeststellung mittels MIKA-D-Testungen stellen die Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich fest, dass die Herausnahme der Schüler*innen mit außerordentlichem Status aus dem Klassenverband diametral zum Recht auf Entwicklung und Entfaltung steht (vgl. ebd.).

3.5.2. Unzureichende Teilhabe im Fachunterricht

Den Kindern und Jugendlichen wird die Teilnahme am Regelunterricht und somit zu den unterschiedlichsten Fächern verwehrt. Der versäumte Unterrichtsstoff soll von den Schüler*innen eigens aufgeholt werden, um die fachlichen Lücken zu schließen. Die

Wissenslücken, die den Aufstieg und den weiteren Bildungsverlauf erschweren, sind den erheblichen Zeitressourcen der Deutschförderklasse geschuldet. (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 3). Besonders Lehrkräfte äußerten die Sorge über nachhaltige Lernlücken im fachlichen Unterricht (vgl. Schweiger & Müller 2021, S. 48). Sprachunterricht bedarf einer Verknüpfung mit dem Fachunterricht, da dies laut aktuellen Forschungsergebnissen von ungemeiner Bedeutung für die Aneignung von Bildungssprache ist sowie mit einer Erhöhung der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen einhergeht (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 3; Schweiger & Müller 2021, S. 49; Institut für Germanistik 2018, S. 1). Wird dies außer Acht gelassen, wie es bei den Deutschförderklassen der Fall ist, erleben Kinder und Jugendliche mit einem außerordentlichen Status eine Bildungsungerechtigkeit, die auf ihre Schullaufbahn einen erheblichen Einfluss hat.

3.5.3. Kein offizieller Klassenstatus

Die Deutschförderklasse wird im Gegensatz zur Regelklasse nicht als offizielle Klasse geführt, die Kinder und Jugendlichen sind Mitglieder ihrer jeweiligen Stammklassen (vgl. Haberler 2023, S. 210). Sie soll lediglich als Zusammenfassung und Gruppierung von Schüler*innen dienen, die sich temporär zusammenfinden und gemeinsam lernen. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung begründet diesen Schritt mit dem kurzfristigen Charakter der Deutschförderklasse, vorgesehen ist sie ja für lediglich ein Semester, und sieht dadurch einen Mangel der Klasseneigenschaft (vgl. BMBWF 2019c, S. 25)¹. Dies hat zur Folge, dass es weder ein Klassenforum gibt noch Klassensprecher*innen gewählt werden können (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 7). Den Schüler*innen bleibt somit die Partizipationsform, in der es um die Mitgestaltung des Schullebens und demokratische Teilhabe, die sich nach den Wünschen und Bedürfnissen der jeweiligen Klassen orientiert, verwehrt (vgl. ebd.).

3.5.4. Separation und Stigmatisierung

Die Schüler*innen werden zwar formal ihren Regelklassen zugeteilt, finden sich jedoch stundenausmaßtechnisch viel mehr in der Deutschförderklasse ein. Dies führt wiederum dazu,

¹ Anm. BK.: Der vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung veröffentlichte Leitfaden für Schulleiter*innen wurde 2019 erstmals publiziert und ist 2024 überarbeitet wieder erschienen. Da die Datenerhebung dieser Masterarbeit bereits vor der Veröffentlichung der neuen Ausgabe erfolgte, wird vor allem für den Punkt des fehlenden Klassenstatus der Leitfaden von 2019 herangezogen, da dies in der überarbeiteten Version nicht angesprochen wird. An dem Fakt, dass die Deutschförderklasse nicht als eigenständige Klasse angesehen wird, hat sich, trotz fehlender Nennung in dem neuen Leitfaden, nichts geändert.

dass sie in ihren regulären Klassen wenig soziale Beziehungen eingehen können und Freundschaften oft nicht zustande kommen. Auch in der Deutschförderklasse selbst ist es schwierig, eine gute Klassengemeinschaft anzustreben, da es zum einen keinen Klassenvorstand gibt, der für die Klasse verantwortlich wäre und zum anderen eine hohe Fluktuation innerhalb der Deutschförderklasse herrscht, die es erschwert, Freundschaften zu knüpfen und aufrechtzuerhalten (vgl. Ableidinger 2019, S. 108). Diese Fluktuation erschließt sich einerseits aus der Sprachstandsfeststellung am Ende der jeweiligen Semester, die entscheidet, ob die Schüler*innen weiterhin die Deutschförderklasse besuchen müssen und andererseits aus dem Zuzug schulpflichtiger Kinder während des laufenden Schuljahres. Dies beobachtet auch eine Lehrkraft in der Mittelschule, die dies in ihrem Artikel „MIKA-D im Schulalltag. Ein Praxisbericht“ festhält. Sie erzählt von einem Schüler, der Kontakte zu seinen Mitschüler*innen nicht aufrecht erhalten kann, da die Fluktuation innerhalb der Deutschförderklasse zu hoch sei (vgl. Haberler 2023, S. 210).

Das Modell der Deutschförderklassen zeigt, dass die Strategie der Deutschförderung für Kinder mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen auf keinerlei integrativer Förderung mehr basiert, da Kinder und Jugendliche in eigene, für sie eingerichtete, Klassen separiert werden. Besonders die hohe Stundenanzahl in der Deutschförderung bringt eine segregierende Wirkung mit sich, da die Schüler*innen kaum Zeit in ihren Regelklassen verbringen können (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 2). So werden sie nicht als vollwertiges Mitglied innerhalb der Klassengemeinschaft angesehen, was einen erheblichen Rückschritt im Hinblick auf Gleichberechtigung und Anerkennung sowie Wertschätzung der Vielfältigkeit der Menschen bedeutet (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 3).

Gerade diese räumliche Trennung der Schüler*innen mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen hat eben zur Folge, dass es wenig Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen mit deutscher Erstsprache gibt (vgl. Resch & Erling 2023, S. 224). Falls Kinder nach vier Semester Deutschförderklasse die MIKA-D-Testung nicht geschafft haben, haftet nicht nur das Stigma des*der Förderklassenschülers*in an den Schüler*innen, sondern geht mit einer weiteren Erniedrigung einher (vgl. Ableidinger 2019, S. 107). Im Zuge dessen lässt sich festhalten, dass die Begrifflichkeit außerordentlich zwar in vielen Kontexten mit einer positiven Bedeutung einhergeht, hier jedoch eine Zuordnung beschreibt, die sich außerhalb der ‚Norm‘ befindet (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S. 24). Der Begriff suggeriert, dass die Schüler*innen nicht Teil der eigentlichen Schulgemeinschaft sind (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S. 25). Dies beobachtet auch Meltem Arslan, eine Lehrkraft an einer öffentlichen Mittelschule in Wien. Sie

beschreibt in ihrem Artikel „Deutschförderklassen – fördern sie wirklich?“ (2023) wie die Existenz der Kinder, die einer Deutschförderklasse zugewiesen wurden, sobald sie in der Regelklasse sind, negiert wird. Besonders Lehrkräfte, ein überaus wichtiger Teil der Schulgemeinschaft, sind sich oft unsicher, wie sie mit diesen Schüler*innen umgehen sollen. Sie geben oft kein differenziertes Arbeitsmaterial und schenken ihnen, aufgrund des Faktums, dass sie nicht benotet werden, wenig Aufmerksamkeit (vgl. Arslan 2023, S. 216). Über Lehrkräfte und ihren Umgang mit Kindern, die sich in einem außerordentlichen Status befinden, berichtet auch Franziska Haberler, eine Lehrkraft einer Mittelschule in Wien. Sie erlebt oft eine Gleichgültigkeit der Lehrer*innen, wenn es um Kinder der Deutschförderklasse oder des Deutschförderkurses geht. Vielen ist die Kommunikation zu anstrengend und können demnach oft keine Beziehung zu ihren Schüler*innen aufbauen, da sich diese 20 Stunden in der Woche nicht in ihrer Klasse befinden. Heranwachsende mit außerordentlichem Status werden als Belastung und Bürde wahrgenommen, als zusätzliches Problem in dem bereits schwierigen Schulalltag. (vgl. Haberler 2023, S. 210-211).

Lehrer*innen berichten, dass die Kinder aus Deutschförderklassen als ‚anders wahrgenommen werden, darüber hinaus wird das Herausnehmen aus der Regelklasse oft als ‚Strafe‘ wahrgenommen, was in einem Unglücklichsein der Schüler*innen resultiert (vgl. Schweiger & Müller 2021, S. 49). Gerade diese Stigma des ‚anders-seins‘ steht im Zwiespalt mit der Wichtigkeit von sozialen Beziehungen beim Sprachenlernen (vgl. ebd.). Auch Forschende und Lehrende verschiedener österreichischen Universitäten bemängeln in einer Stellungnahme im Jänner 2018 den fehlenden sozialen Austausch und halten die Wichtigkeit der Beziehungen der Kinder untereinander fest:

Sprache wird wesentlich durch soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache erworben. Diese entsteht vor allem dadurch, dass Schüler*innen dazugehören, sich austauschen, miteinander spielen oder lernen wollen. Segregativer Förderunterricht entzieht dieser positiven Sprachlernmotivation ihre Grundlage. (Müller & Schweiger 2018, S. 2)

Auch die Kinder- und Jugendanwaltschaften betonen die fehlende Integration auf sozialer Ebene durch den separaten Unterricht in der Deutschförderklasse und schlussfolgern eine Segregation sowie eine Stigmatisierung der Schüler*innen mit außerordentlichem Status. (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 2).

Positive Wirkungen der Selektionsmechanismen auf den jeweiligen Lernerfolg der Schüler*innen können nicht nachgewiesen werden, es hat sich dementsprechend viel häufiger

gezeigt, dass Selektion negative Auswirkungen hat. Besonders dreht es sich hierbei um Motivationsverlust, Entmutigung, negativere Einstellung zur Schule und Verminderung des Selbstvertrauens (vgl. Herzog-Punzenberger 2017, S. 15).

Füllekruss und Dirim treffen in ihrem Fazit mit den Deutschförderklassen und im Zuge dessen mit dem österreichischen Bildungssystem den Nagel auf den Kopf:

„Das österreichische Bildungssystem bleibt [...] eines, das durch die Orientierung an der Monolingualität im Deutschen für Schülerinnen und Schüler, die dieser Anforderung nicht entsprechend, benachteiligend ist. Letztlich werden Schülerinnen und Schüler, die Deutsch sprechen, bevorzugt und die Einordnung und Gruppen des ‚Wir‘ und ‚Anderen‘ reproduziert [...]. Die Deutschförderung stellt den Versuch der Kompensation dieser diskriminierenden Struktur dar, allerdings wird dadurch, dass sie in den Regeklassen zu wenig integrativ verankert wird, die Gefahr der Ausgrenzung und Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, nicht ganz gebannt. Die Lage war und bleibt dilemmatisch, spannungsreich und widersprüchlich“ (Füllekrus & Dirim 2019, S. 26)

Es schließt sich, dass das Modell der Deutschförderklasse eine segregative Maßnahme darstellt und sich aufgrund ihres segregierenden Charakters wesentlich von den Sprachfördermodellen in der Vergangenheit unterscheidet (vgl. Schweiger & Müller 2021, S. 1).

3.6.Kritik an MIKA-D

Untrennbar mit den Deutschförderklassen und -Kurse ist das MIKA-D-Screening. Das Netzwerk SprachenRechte hat gemeinsam mit dem ÖDaF, dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache im Juni 2019 eine Stellungnahme zur MIKA-D Testung veröffentlicht, in denen sie die Segregation und die Diskriminierung, die der Test mit sich bringt, analysieren und kritisieren. Auch die Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs haben im Jahr 2022 mittels eines Positionspapiers Stellung zur MIKA-D-Testung und den resultierenden Zuordnungen der Schüler*innen genommen. Auch Verena Blaschitz thematisiert in ihrem Artikel „»Zeig mir bitte: Banane« –kritische (sprach-) wissenschaftliche Anmerkungen zum Deutschscreening »MIKA-D«“ die fehlende Aussagekraft des MIKA-D-Screenings. Mit dem Praxisbericht von Franziska Haberler „MIKA-D im Schulalltag. Ein Praxisbericht“ soll das Unterkapitel durch einen Einblick in den Alltag einer Deutschförderlehrkraft ergänzt werden. Auf alle Stellungnahmen mit der darauffolgenden Kritik wird im Folgenden eingegangen.

Die Reduktion auf die zu prüfenden Klassifikationen „Wortschatz“, „Sprachverständnis“ und „Satzverständnis und Sprachproduktion“ lassen einige Basisqualifikationen außer Acht, die im Zusammenhang mit Sprachaneignung nicht getrennt voneinander betrachtet werden können, da

sie miteinander in Interaktion stehen und zusammen die Grundausrüstung der Sprache abbildet (vgl. Blaschitz 2023, S. 187). Darüber hinaus weist Franziska Haberler in ihrem Praxisbericht auf die Bildergeschichten hin, die für keinen Jugendlichen altersangemessen sind. Im Zuge der Prüfung eines korrekten Satzbaues müssen die Schüler*innen über Sandburgen, Gummistiefel und Pferde im Wohnzimmer, die Äpfel stehlen, sprechen. Diese infantilisierten Bildergeschichten und der resultierenden fehlenden Zielsprache enden in einer unwürdigen Sprachstandsfeststellung, die zur Lustlosigkeit führt und in vielen Fällen zu einer abgebrochenen Schullaufbahn führt, da die Jugendlichen bereits viel älter sind als die jeweiligen Mitschüler*innen. (vgl. Haberler 2023, S. 211).

Das Netzwerk SprachenRechte weist im Zuge der Testdurchführung auf Widersprüche zur aktuellen Handhabung im Sinne der Standards international anerkannter Sprachprüfungen hin: es wird als fahrlässig beschrieben, dass der Test im Einzelsetting und somit lediglich von einer Person durchgeführt wird. Dies ist vor allem aus testethischer Perspektive unzulässig. Aus ihrer Sicht ist es, insbesondere mit Blick auf die erhebliche Wirkung auf die Bildungslaufbahn der Schüler*innen, erforderlich, dass der MIKA-D-Test von zwei Personen durchgeführt wird. (vgl. Netzwerk Sprachenrechte & ÖDaF 2019, S. 2)

Besonders zentral ist die Stellung des Verbs bei der produktiven Fertigkeit im Gespräch zwischen der Testleitung und der Testperson. Dass dies aus mehreren Perspektiven problematisch ist, wird näher ausgeführt:

- 1) Es bedeutet nicht automatisch, dass ein Kind dem Unterricht nicht folgen kann, wenn es nicht in der Lage ist das Verb an die korrekte Stelle zu setzen. Diesbezüglich wird auch nicht ausreichend zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten differenziert. (vgl. Netzwerk Sprachenrechte & ÖDaF 2019, S. 3) Insbesondere sind mehr produktive und kaum rezeptive Fertigkeiten im Augenmerk der Testung. Dies ist insofern als problematisch anzusehen, da die Kinder durch die Geheimhaltung des Testformats nicht wissen, auf was – sei es inhaltliche oder eben die grammatikalische Korrektheit – Wert gelegt wird. Dies macht eine Vorbereitung und eine Fokussierung auf die zentralen Bereiche des Tests unmöglich.
- 2) Speziell die Geheimhaltung stimmt nicht mit den Kriterien überein, die die Association of Language Testers in Europe gemeinsam mit dem Europarat ausgearbeitet haben (vgl. Netzwerk Sprachenrechte & ÖDaF 2019, S. 4).

- 3) Im Sinne dieser Kriterien verabsäumt die MIKA-D-Testung: die Transparenz, die Offenlegung der Entscheidungsprozesse sowie die Bedingungen der Durchführung und den Nachweis der Übereinstimmung von Prüfung und Prüfungsziel (vgl. ebd).
- 4) Das Verfahren basiert auf einem Sprachbegriff, der seit langem überholt ist und somit die neuesten Erkenntnisse der Pragma- und Soziolinguistik nicht berücksichtigt. Sprache ist in der ersten Aneignung ein Instrument, das zulässt, miteinander zu interagieren. Erst auf dieser Grundlage wird als nächster Schritt die grammatische Kompetenz aufgebaut. Schüler*innen im Kinder- und Jugendalter lernen in der ersten Zeit, dass sie die Sprache nutzen, um etwas auszudrücken und folglich erst, wie dies normgerecht erfolgt. Der MIKA-D-Test berücksichtigt nicht, dass Sprache ein soziales Instrument ist, da er nicht auf den Inhalt der produzierten Aussagen Wert legt, sondern lediglich auf die formal korrekte Ausführung geachtet wird. (vgl. Netzwerk Sprachenrechte & ÖDaF 2019, S. 2-3)

Die Kategorisierung der Sprachkenntnisse in „unzureichend“, „mangelhaft“ und „ausreichend“ erschließt sich nicht nur als vage, sondern ist diskriminierend und abwertend. Dem Bewertungssystem fehlt jegliche Art der positiven Wertschätzung und ist in seinem Kern rein defizitorientiert (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 6).

Mit Blick auf den massiven Stress, den die Kinder unter anderem durch die MIKA-D-Testung erfahren, beeinträchtigt dies das subjektive Wohlbefinden der Kinder und kann die „(gesundheitliche) Lebensqualität [...] beeinträchtigen“ (Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich 2022, S. 7).

Es wird festgehalten, dass die Testung in keinem Fall eine realistische Einschätzung der deutschen Sprachkenntnisse der Schüler*innen zulässt. Anstatt zu unterstützen, wird der Bildungsweg der Schüler*innen behindert. Darüber hinaus werden weder Eifer, Interessen noch der sprachliche Fortschritt innerhalb der Deutschförderklasse oder des Deutschförderkurses berücksichtigt: die Kinder werden abgewertet, wenn sie in ihrer spontan produzierten Äußerung das Verb an die falsche Stelle setzen. (vgl. Netzwerk Sprachenrechte & ÖDaF 2019, S. 5) Das Konzept der Deutschförderklasse und das mit ihm verbundene Messinstrument verlängern die Schulzeit für viele Heranwachsende und erschwert ihnen den Zugang zum Lernen von Gleichaltrigen, es segregiert und benachteiligt in einem schwerwiegenden Ausmaß.

Nach dieser umfangreichen Beleuchtung des Systems der Deutschförderklassen sowie der dazugehörigen Kritik wird im zweiten Teil dieser Arbeit auf das Thema Wohlbefinden im Kontext der Schule eingegangen und eine Arbeitsdefinition aus den Modellen und Theorien festgelegt, um im weiteren Verlauf der Arbeit mit den erhobenen Daten aussagekräftige Ergebnisse zu liefern.

4. Wohlbefinden

In dem vorliegenden Kapitel werden zunächst einige Begrifflichkeiten geklärt, die im weiteren Verlauf der Arbeit von hoher Bedeutung sein werden. Es wird erläutert, weshalb Schwierigkeiten in Bezug auf die Formulierung einer einheitlichen Definition über das Wohlbefinden vorliegen, zudem wird Fokus auf die Erklärung gelegt, warum es sinnvoll ist, Wohlbefinden bereichsspezifisch zu analysieren. Es soll aufgezeigt werden, welche Faktoren das Wohlbefinden von Schüler*innen innerhalb der Schule positiv wie auch negativ beeinflussen können. Diese werden mit Ergebnissen unterschiedlicher qualitativen sowie quantitativen Studien unterlegt. Schließlich wird dargelegt, auf welche Faktoren sich die vorliegende Arbeit in der qualitativen Analyse konzentriert.

4.1. Theorie des Wohlbefindens

Durch die Vielzahl an theoretischen Konzepten und Definitionen, die versuchen, Wohlbefinden greifbarer zu machen, spiegelt sich die Komplexität des Phänomens Wohlbefinden wider. In den letzten Jahrzehnten erhielt das umfangreiche und auf den ersten Blick unüberschaubare Feld der Wohlbefindensforschung, vor allem im Bereich der Psychologie, immer mehr Beachtung (vgl. Hascher 2004a, S.9). In der Alltagssprache wird der Begriff *Wohlbefinden* oft uneinheitlich oder auch teilweise missverständlich gebraucht: Er dient einerseits als Oberbegriff für unterschiedliche angenehme Gefühle wie Stolz, Glück oder Freude, kann als Synonym für Zufriedenheit verwendet werden oder als Ausdruck für positives Befinden und Indikator für Entspannung und Stressfreiheit gesehen werden (vgl. Hascher 2004a, S. 9).

Die psychologische Forschung für Wohlbefinden, so Tina Hascher (vgl. 2004b, S.10), die im Bereich Wohlbefinden und Gesundheitsförderung in der Schule forscht, bemüht sich seit etlichen Jahren zu erklären, in welchen Lebenssituationen und -bereichen sich Menschen wohlfühlen. Ein gelungenes Leben wird gemeinhin als Indikator für das Wohlbefinden eines Menschen betrachtet (vgl. Hascher 2004a, S. 9). Dies jedoch genügt im Rahmen der psychologischen und pädagogischen Wissenschaft nicht, weshalb definitorische Präzisierungen

vorzunehmen sind (vgl. Hascher 2004b, S.10). Doch jegliche Versuche, Wohlbefinden an objektive Lebensumstände zu knüpfen, konnten als nicht erfolgreich verbucht werden, man bemühte sich vielmehr um personenbezogene Erklärungen (vgl. ebd.). In Anbetracht der Tatsache, dass der Kontext der Individuen, sprich der Alltag der Personen und wie dieser wahrgenommen wird, bei vielerlei Arbeiten jedoch nicht beachtet wurde, sind auch diese Ansätze nicht fruchtbringend (vgl. ebd.). Darüber hinaus muss miteinbezogen werden, dass sich Personen nicht nur in positiven Situationen, sondern auch in negativen Lebensverhältnissen wohlfühlen können und somit nicht automatisch von rein positiven Emotionen beim Komplex des Wohlbefindens gesprochen werden kann (vgl. ebd.).

Die Schwierigkeiten innerhalb der Forschung über das Wohlbefinden ergeben sich auch durch das Unvermögen, allgemeingültige Entschlüsse und Ursachen über die Bedingungen des Entstehens von Wohlbefinden zu erschließen (vgl. Hascher 2004b, S. 11). Wohlbefinden betont einen Erfahrungsaspekt, der ein Gefühl beschreibt, das oft als *subjektives Wohlbefinden* bezeichnet wird (vgl. Vögele 2022, S. 13-14). Dies unterstreicht auch die World Health Organisation Europa, die statuiert, dass subjektives Wohlbefinden mit den Lebenserfahrungen von Menschen verknüpft ist (vgl. WHO 2014, S. 97). Lebenserfahrungen gestalten sich aus positiven und negativen Aspekten, die gemeinsam das subjektive Wohlbefinden beschreiben, Vögele spricht von positiven und negativen Affekten, die gemeinsam die affektiven Komponenten des subjektiven Wohlbefindens bilden (vgl. Vögele 2022, S. 18). Das subjektive Wohlbefinden ist in erster Linie ein psychologisches Konstrukt, da es sich mit der Bewertung des Lebens durch den Menschen selbst befasst, das zudem eine breite Palette von Begriffen umfasst, die von momentanen Stimmungen bis hin zu globalen Bewertungen der Lebenszufriedenheit reichen (vgl. Vögele 2022, S.15).

4.2. Wohlbefindensdefinitionen im Laufe der Zeit

Die ersten Versuche einer Klärung des Begriffes in der Forschung lassen sich in den Überblicksarbeiten aus den Jahren 1984 von Ed Diener, 1991 von Peter Becker sowie 1991 von Philipp Mayring finden. In diesen stößt man auf Zusammenfassungen sowie Vorschläge für die Klassifizierung und Einteilung verschiedener Definitionen zur Thematik des Wohlbefindens (vgl. Hascher 2004a, S. 10).

Diener (vgl. 1984, S. 543f.) schreibt Wohlbefinden drei Merkmale zu:

- 1) Wohlbefinden ist individuell und subjektiv.

- 2) Wohlbefinden erschließt sich nicht nur aus dem Fehlen unangenehmer, negativer Gefühle, sondern beinhaltet positive Gefühle – vorangestellt das Empfinden von Freude.
- 3) Wohlbefinden ist ein Konzept, das globaler, dauerhafter Natur ist und nicht flüchtig auftritt.

Aus der Zusammenarbeit mit Larsen präzierte Diener den Begriff subjektives Wohlbefinden als eine Kombination aus Intensität und Häufigkeit von unangenehmen und angenehmen Gefühlen (vgl. Larsen & Diener 1987, S. 27). Dadurch werden positive Gefühle wie Heiterkeit, die zwar schwach sind, aber häufig auftreten, von negativen Gefühlen wie Depression, die dauerhaft und stark sind, theoretisch unterschieden (vgl. Hascher 2004a, S. 10).

Becker (vgl. 1994, S. 13-15) trennt in seiner Systematik das aktuelle vom habituellen Wohlbefinden. Ersteres besteht im Moment und ist somit kurzfristig, während zweiteres überdauernd und somit langfristig ist. Aktuelles Wohlbefinden wird beim momentanen Ausüben einer Lieblingstätigkeit beobachtet oder kann sich auf bestimmte Erlebnisse beschränken, während habituelles Wohlbefinden als kognitives Aggregat von negativen und positiven emotionalen Erlebnissen über einen bestimmten, längeren Zeitraum auftritt (vgl. Becker 1994, S. 13; vgl. Hascher 2004b, S. 29). Darüber hinaus grenzt er psychisches Wohlbefinden wie Lebensfreude oder gute Laune von physischem Wohlbefinden ab, das mit einem Gefühl der Fitness einhergeht (vgl. Hascher 2004a, S. 10).

Mayring untersuchte eine Vielzahl an Studien, die sich mit Faktoren zum subjektiven Wohlbefinden auseinandersetzten. Trotz vielerlei Unterschiede konnte er einige Schlüsse aus den Ergebnissen ziehen, die er in seinem Vier-Faktoren-Ansatz beschrieb. Vier Zustände sind ausschlaggebend für das Sich-Wohl-Fühlen eines Menschen. (vgl. Mayring, 1991, S. 73). Ein Mensch, der sich in einem Zustand des Wohlbefindens befindet, ist frei von Belastungen, die sich durch Sorgen und Probleme äußern können, und empfindet positive Emotionen, die sich wiederum aus Freude, Glück und Zufriedenheit zusammensetzen (vgl. Mayring, 1991, S. 74). Dies wird in folgender Abbildung dargestellt:

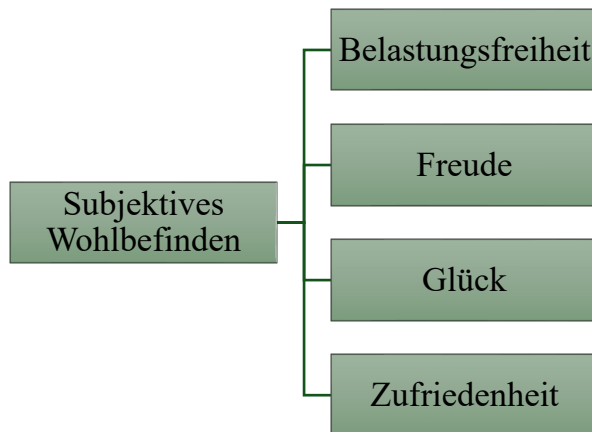


Abbildung 4: Der Vier-Faktoren-Ansatz in Anlehnung an Mayring (vgl. 1991, S. 74)

Zudem macht Mayring deutlich, dass diese Zustände beziehungsweise Konstrukte nicht einzig und allein als Indikatoren für Wohlbefinden angesehen werden dürfen. Vielmehr muss der Vier-Faktoren-Ansatz mit den Lebensbedingungen, der Lebensqualität und den Personenmerkmalen eines Individuums in Beziehung gesetzt werden (vgl. Hascher 2004b, S.26). Diese Argumentation wird von Maderthaner unterstützt, da das subjektive Wohlbefinden eines Individuums nicht nur auf den psychischen und physischen Zustand zurückgeführt werden soll, sondern es sich auch in seiner ökologischen und sozialen Lebensumwelt widerspiegelt (vgl. Maderthaner 2008, S. 373).

Die Wissenschaft ist sich unter anderem in dem Punkt einig, der besagt, dass das Wohlbefinden multidimensional ist und somit von unterschiedlichen Faktoren (mit-)bestimmt wird (vgl. Hascher 2004b, S. 34; WHO 2012, S. 97; Hascher & Hagenauer 2011, S. 14). Demnach bedeutet das, dass mehrere Dimensionen Wohlbefinden besser beschreiben können als nur ein einzelner Faktor dies ermöglichen kann.

Aufschlussreich sind auch jene Forschungen, die Wohlbefinden als bereichsspezifisch beziehungsweise kontextspezifisch ansehen (vgl. Hascher 2004b, S. 146). Insofern wird Wohlbefinden als ein mit kognitiven und emotionalen Anteilen verknüpftes Konstrukt gedeutet, das die Komponenten Bewertung und Gefühl miteinschließt (vgl. Hascher 2004b, S. 12). Dass man dies unmöglich auf eine allgemeingültige Definition ummünzen kann, stärkt die Annahme der bereichsspezifischen Betrachtung von Wohlbefinden. Es gilt zu betonen, dass es sich bei Wohlbefinden um keinen andauernden Fixzustand oder gar Endzustand handelt, vielmehr muss es als ein Zustand angesehen werden, der unterschiedlich in seiner zeitlichen Dauer ist. Für Hascher ist Wohlbefinden „ein situativ verankerter Ausdruck der Bewertung des Lebenskontexts und – selbst wenn sich diese Bewertung auf einen längeren Zeitraum bezieht – eng an die aktuelle Situation [...] gebunden“ (2004b, S. 13). Sie beschreibt des Weiteren, dass

es sich um spezifische Schlüsselerlebnisse handelt, die mit unterschiedlichen Komponenten gemeinsam auf das Wohlbefinden einwirken (vgl. Hascher 2004b, S. 13).

Zusammenfassend erschließen sich aus den genannten theoretischen Ansätzen folgende Dimensionen aus der Forschung über Wohlbefinden, die unter anderem Hascher (vgl. 2004b, S.34-35) in ihrer Arbeit zum Teil aufweist.

1. Wohlbefinden gestaltet sich aus positiven sowie negativen Bewertungen und Gefühlen. Damit besteht Wohlbefinden nicht aus einer reinen Form positiver Eindrücke und Erlebnisse, sondern wird als Mischung verschiedener Kognitionen und Emotionen angesehen. Es wird jedoch nicht nur als die Absenz von negativen Emotionen gedeutet, sondern es wird Wert darauf gelegt, positive Aspekte herauszufinden, weshalb sich eine Person wohl fühlt.
2. In den Begriffsdefinitionen müssen kognitive Aspekte berücksichtigt werden und nicht nur Emotionen allein hervorgehoben werden. Der Lebenskontext, die soziale und ökologische Lebensumwelt der Person muss in einem Zusammenspiel betrachtet werden.
3. Wohlbefinden ist ein multidimensionales Konzept, das nicht anhand einer Dimension oder eines Faktors erhoben werden kann.
4. Wenn kognitive und emotionale Aspekte berücksichtigt werden, ist es möglich, das Konzept Wohlbefinden von Einzelemotionen wie ‚Freude‘ oder Begriffen wie ‚Zufriedenheit‘ abzugrenzen.
5. In Bezug auf verschiedene Zeitdimensionen kann das Wohlbefinden in ein aktuelles und in ein habituelles unterschieden werden.
6. Da das Wohlbefinden in unterschiedlichen Lebensbereichen variieren kann, ist es sinnvoll, es bereichsspezifisch zu untersuchen.

Diese sechs Punkte sollen helfen, die Begrifflichkeiten des Konzepts Wohlbefinden besser zu verstehen. Damit im weiteren Verlauf näher auf die spezifische Perspektive der Schüler*innen eingegangen werden kann, muss definiert werden, welche Faktoren miteinfließen, wenn von Wohlbefinden in der Pädagogik sowie von Wohlbefinden im Kontext der Schule die Rede ist.

4.3. Wohlbefinden in der Pädagogik

Bei Wohlbefinden in der Pädagogik handelt es sich um die gezielte Gestaltung und die Gewährleistung lern- und leistungsförderlicher Umgebungen in der Schule (vgl. Hascher 2004a, S. 7). Schule soll den pädagogischen Auftrag haben, einen lernfokussierten Kontext zu schaffen, abseits von der ständigen Bewältigung negativer Gefühle (vgl. Hascher 2004a, S. 8).

Mit steigendem Interesse an dem Forschungsbegriff erhielten besonders im Kontext der problemorientierten Schulpädagogik – Umgang mit Schulunlust, Prävention von Schwierigkeiten hinsichtlich der Disziplin oder Gewalt an den Schulen – positiv formulierte Werte wie der Begriff Wohlbefinden neue Relevanz (vgl. Hascher 2004a, S. 8). Vor allem gilt es im Zuge der Verbesserung von Schulqualität im Allgemeinen emotionale Faktoren von Schüler*innen miteinzubeziehen und im Speziellen das Wohlbefinden im Kontext der Schule genauer zu untersuchen (vgl. Hascher & Hagenauer 2011, S. 14). Dass das Wohlbefinden ein potenzieller Faktor für Bildungserfolg, Bewältigung negativer Erfahrungen sowie als Faktor für Lern- und Leistungsmotivation darstellt, wird als pädagogischer Auftrag angesehen und besprochen (vgl. Hascher & Hagenauer 2011, S. 19).

Diese genauere Untersuchung des Wohlbefindens in der Schule liegt unter anderem auch an einem Aufkommen der pädagogischen Maxime, die viele Schulen in ihren Leitbildern verankert haben: Jugendliche sollen sich in Schulen wohlfühlen (vgl. Hascher 2004b, S. 13). Es wird im Zuge der aufstrebenden Beachtung des Wohlbefindens im Schulkontext seitens der Bildungspolitik immer öfter das Wohlbefinden an Schulen gemessen sowie Fokus auf die Gestaltung einer Schule gelegt, in der sich Kinder und Jugendliche wohlfühlen (vgl. ebd.). Es wird davon ausgegangen, dass das Wohlbefinden der Schüler*innen einen Beitrag dazu leistet, dass sie entsprechende Leistungen erbringen, in einer Gemeinschaft arbeiten und Zeit miteinander verbringen und infolgedessen eine Identifikation mit und eine Integration in der Schule möglich gemacht wird (vgl. ebd.).

Als nahezu paradox wird von Hascher die Doppelfunktion der Schule (vgl. Hascher 2004b, S. 15) beschrieben: Einerseits stellt sie als Pflichtinstitution Aufgaben und Anforderungen an die Schüler*innen, die sie erfolgreich erfüllen müssen, und andererseits bestraft sie Misserfolge. Darüber hinaus steht die Selektion als zentrale Funktion einer Schule im Zusammenhang mit einem großen Leistungsdruck (vgl. ebd.). Der schulische Alltag ist durchzogen von (An-)Forderungen an die Schüler*innen, sei es analytisches oder kreatives Denken oder das schnelle Auswendiglernen und Abrufen von Fakten (vgl. ebd.). Sie müssen sich auf unterschiedliche Interaktionsstile der Lehrpersonen einstellen und unterordnen, darüber hinaus ist Schule ein soziales Konstrukt, in dem Schüler*innen ihre Sozial- und Selbstkompetenz erwerben und festigen (vgl. ebd.). Demensprechend sieht es Hascher (vgl. 2004b, S. 16) als widersprüchlich an, sich unter diesen gegebenen Bedingungen wohlfühlen. Dennoch ist dieser pädagogische Anspruch nicht nur notwendig, sondern auch realistisch. Insbesondere aus dem Grund, als dass

in den vorangegangenen Theorien bereits erläutert wurde, dass sich Personen auch im Beisein von negativen Gefühlen und Situationen wohlfühlen können.

In Anlehnung an Fend et al. (1976, S. 144f, zit. n. Hascher 2004b, S. 77) formuliert Hascher zwei pädagogische Ziele, die in der Schule verfolgt werden müssen: 1) gilt es Angst durch die vorhandene zu starke Orientierung an Misserfolgen zu vermindern, da sie das subjektive Wohlbefinden einschränkt sowie 2) die Erfolgszuversicht sowie die Freude an der Schule zu erhöhen, um die Leistungsfähigkeit von Schüler*innen zu steigern. Als Kritik muss jedoch angebracht werden, dass häufig nur die Entwicklung der schulischen Leistung und das Ergebnis der Leistung als Indikator für Schulerfolg herangezogen wird, Persönlichkeitsaspekte und deren Entwicklungen werden außer Acht gelassen (vgl. Hascher 2004b, S.77).

4.4. Wohlbefinden in der Schule

Für Jugendliche kann das Wohlbefinden, das sie in der Schule empfinden, eine wichtige Quelle für ihre individuelle, positive Entwicklung darstellen (vgl. Hascher & Hagenauer, 2011, S. 15). Diesbezüglich muss, wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, erwähnt werden, dass Wohlbefinden als klar abgrenzbarer Begriff zu definieren schwierig ist, da dieser vor allem im Schulbereich oft relativ undifferenziert verwendet wird. In den bereits vorangegangenen Forschungen zum Thema Wohlbefinden wurde keine bereichsspezifische Definition des Konzepts Wohlbefinden in der Schule erarbeitet (vgl. Hascher 2004b, S. 143). Dessen hat sich Hascher Tina in ihrer Publikation (2004b) angenommen, um so ein Forschungsthema zu etablieren und damit in Zukunft valide Forschungsarbeiten durchgeführt werden können. Grundsätzlich lässt sich vorerst folgendes festhalten: Allgemeines Wohlbefinden eines Jugendlichen unterscheidet sich von seinem*ihrem Wohlbefinden im Kontext der Schule (vgl. Hascher 2004a, S. 17). Darüber hinaus kann das Wohlbefinden in der Klasse sehr individuell und unterschiedlich sein, je nach Erfahrungen seitens der Schüler*innen und wie er*sie die Schule und das Umfeld erlebt (vgl. Hascher & Baillod 2004, S. 134). Es wird auch im Kontext der Schule zwischen aktuellem Wohlbefinden und habituellem Wohlbefinden unterschieden (vgl. Hascher 2004b, S. 150).

Wohlbefinden in der Schule darf seitens der Schüler*innen nicht als ein passiver Gefühlszustand verstanden werden, der sie verleitet, nichts aktiv tun zu müssen (vgl. Hascher 2004b, S. 16). Es bedeutet nicht, dass vom schulischen Geschehen Distanz aufgebaut werden kann, indem sich der*die Schüler*in zurückzieht (vgl. ebd.). Dass Konfliktlosigkeit und Harmonie oberste Priorität sein sollen, trägt nicht zum Wohlbefinden in der Schule bei (vgl.

ebd.). Sich in der Schule wohlfühlen, bedeutet das Empfinden von angenehmen Emotionen, sowie die Bewältigung von den schulischen Anforderungen, die durch die Lehrkräfte gestellt werden (vgl. ebd.). Es gehört eine aktive Auseinandersetzung mit dem Alltag innerhalb der Schule sowie eine Involviertheit im Unterrichtsgeschehen dazu bei, dass man sich als Schüler*in innerhalb der Schule wohlfühlen kann (vgl. Hascher 2004b, S. 16).

Hascher fasst dies zusammen und erläutert, was unter Wohlbefinden in der Schule verstanden werden kann:

Wohlbefinden in der Schule bezeichnet einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen. Wohlbefinden in der Schule kann kurzfristig und aktuell entstehen oder sich über einen längerfristigen Zeitraum entwickeln und in seiner Intensität variieren. Hascher 2004b, S. 150

Wohlbefinden bedeutet demnach, eine positive Haltung der Schule gegenüber zu haben sowie ein Rollenverständnis zu entwickeln, das sich verantwortungsbewusst in einem sozialen Miteinander orientiert und integriert (vgl. Hascher 2004b, S. 16). Darüber hinaus fügt sie den Aspekt, dass positive Emotionen negativen Emotionen überlegen sein sollen, hinzu, um Wohlbefinden zu erreichen. Das Individuum steht mit seinen Erlebnissen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Schule im Mittelpunkt der Definition. Wohlbefinden im Schulkontext ist mit Herausforderung und Auseinandersetzung, mit Aktivität im Schulalltag sowie mit Entwicklung verbunden (vgl. Hascher 2004b, S. 17).

Für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Wohlbefinden in der Schule. Folgende Definition schlägt Hascher für diesen Begriff vor:

Aktuelles Wohlbefinden in der Schule bezeichnet ein temporäres Gefühlserleben, in dem positive Emotionen und Kognitionen im Zusammenhang mit der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext im Vergleich zu negativen Emotionen und Kognitionen sowohl in Bezug auf ihre Häufigkeit als auch auf ihre Intensität überwiegen. Die aktuelle Emotionsgenese in der Schule hängt von den situativen Erlebnissen, den individuellen Situationsbewertungen der Schüler/innen, ihren Persönlichkeitseigenschaften, den Bedingungen des Schulkontexts und der Gestaltung des Schulalltags ab. Hascher 2004b, S. 150.

Insbesondere wird auf die situativen Erlebnisse und die individuellen Bewertungen gewisser Situationen sowie die Gestaltung des Schulalltags Fokus gelegt.

Relevant für den Forschungskontext sind unter anderem die unterschiedlichen Perspektiven, in welchen das Wohlbefinden von Schüler*innen erhoben werden kann. Dies ist in folgender Abbildung ersichtlich:

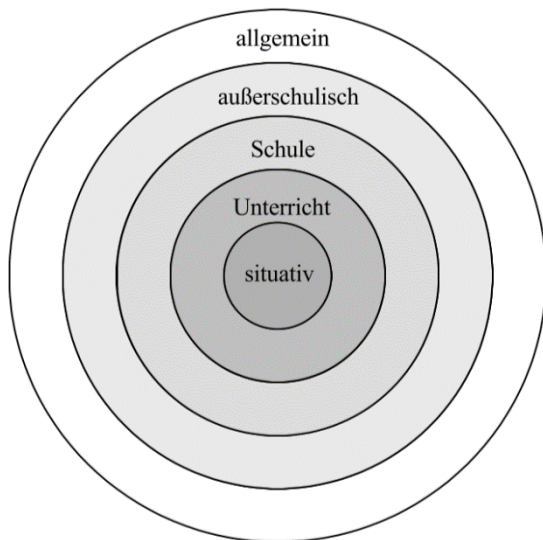


Abbildung 5: Wohlbefinden von Schüler*innen: Empirische Zugänge (vgl. Hascher 2004a, S. 18)

Es werden fünf Ebenen unterschieden, in denen Wohlbefinden empirisch messbar gemacht werden kann. Sieht man sich den Kern der Abbildung an, kann das Wohlbefinden in situativen Kontexten beforscht werden. Dies können bestimmte Schulsituationen, wie zum Beispiel Prüfungen sein. Es kann auch allgemein der Unterricht und die Klasse während des Unterrichtes sowie in der nächsten Schale die Schule insgesamt zum Wohlbefinden beitragen und demnach erforscht werden. Gewisse außerschulische Bereiche spielen eine Rolle sowie das allgemeine Wohlbefinden, das die Außenschale bildet. In der vorliegenden Arbeit wird sowohl das Wohlbefinden in gewissen situativen Bereichen erforscht als auch das Befinden während des Unterrichtes und im Gesamtkontext der Schule befragt.

Eine erweiterte Perspektive lässt sich in Arbeiten erkennen, in denen die Emotionen der Lerner*innen hinsichtlich der Schule im Allgemeinen und ihren Lernsituationen untersucht wurden (vgl. Hascher 2004b, S. 110). In diesen empirischen Studien ging es darum, besonders die spezifische Perspektive der Schüler*innen und deren Affektrelevanz im Kontext der Schule aufzuzeigen (vgl. Hascher 2004b, S. 110). Besonders das Gefühl der Freude wird im Forschungskontext hervorgehoben. Dies bestätigt auch Fend (2001, S. 100) indem er den Begriff der Schulfreude in seinen Studien aufgreift und diesen als glückliches Eingebettetsein innerhalb der Schule sowie Erfreulichkeit an dem Erleben im Kontext der Schule beschreibt.

Aus den bereits aufgezeigten Zugängen und Modellen lassen sich im Folgenden sechs Komponenten erschließen, die das Wohlbefinden von Schüler*innen beschreiben. Hascher und Baillod (vgl. 2004, S. 134) haben diese in ihrem Artikel *Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden* beschrieben und erläutert.

1. Gegenüber der Schule haben die Schüler*innen positive Emotionen und Kognitionen.
(z.B.: Sie bewerten die Schule als sinnvoll.)
2. Sie haben Freude an und in der Schule.
(z.B.: Sie freuen sich über Erfolge.)
3. Sie erlangen schulisches Selbstbewusstsein.
(z.B.: Sie fühlen sich den Anforderungen der Schule gewachsen.)
4. Sie haben keine Probleme und empfinden Sorge wegen der Schule.
(z.B.: Sie müssen sich keine Sorgen über das Erreichen der jeweiligen Lernziele machen.)
5. Sie haben keine körperlichen Beschwerden.
(z.B.: Sie leiden nicht unter Herzklopfen bei mündlicher Mitarbeit.)
6. Sie haben in der Schule keine sozialen Probleme.
(z.B.: Sie fühlen sich von anderen innerhalb der Klasse akzeptiert.)

Es wird verdeutlicht, dass das Wohlbefinden vielfältige Ebenen des kindlichen beziehungsweise jugendlichen Erlebens betreffen kann. Umso schwieriger ist es, pauschale Aussagen zum Wohlbefinden der Schüler*innen zu formulieren (vgl. Ritter 2008, S. 12).

Um Veränderungen des Wohlbefindens seitens Schüler*innen aufzuzeigen, formulierten Hascher und Hagenauer 2011 (vgl. S.21) in ihrer Publikation Forschungsfragen, die sich rund um die Einflussfaktoren des Wohlbefindens drehen und sich an den sechs Komponenten aus dem Jahr 2004 von Hascher und Baillod (vgl. S. 134) anlehnen. In folgender Abbildung sind diese Faktoren ersichtlich:

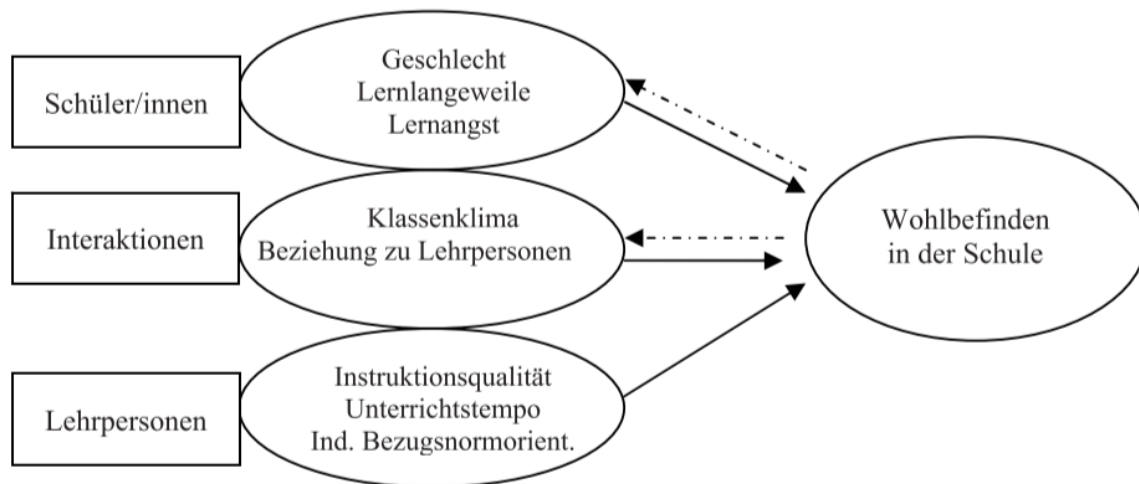


Abbildung 6: Modell der Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden in der Schule (Hascher & Hagenauer 2011, S. 22)

Es stellte sich für den Forschungskontext die Frage, inwieweit Emotionen, Unterrichtsmerkmale sowie Aspekte der sozialen Interaktion innerhalb der Klasse bedeutungsvoll für das Wohlbefinden in der Schule sind (vgl. Hascher & Hagenauer 2011, S. 21). Diese Frage wurde in die Einflussfaktoren Lehrpersonen, Schüler*innen und ihren Interaktionen zueinander gegliedert, die sich wiederum in Unterpunkte einteilen lassen, welche das Wohlbefinden in der Schule verändern und beeinflussen können.

Wie Mayr und Ulich (vgl. 2002, S. 61) beschreiben, sind die lebensweltbezogenen Dimensionen im Vergleich zu den Dimensionen der Wohlbefindensforschung inhaltlich heterogen. Es vermischen sich generalisierte Einschätzungen mit affektivem Erleben von Interaktionen, die den*die Schüler*in persönlich betreffen (vgl. ebd.). Das Erleben von Schule wird als besonders heterogen hervorgehoben, da sich das Wohlbefinden in der Schule auf so unterschiedliche Situationen und Aktivitäten beziehen kann (vgl. ebd.). Wohlbefinden kann sich nicht nur auf die Dimension des sozialen Miteinanders von Schüler*innen untereinander beziehen, sondern dreht sich auch um Freude und Spaß am Unterricht und einer positiven Sicht der Lehrkraft hinsichtlich Hilfestellungen und Rückhalt geben (vgl. Mayr & Ulich 2002, S. 61).

Diese unterschiedlichen Faktoren hat Hascher aufgegriffen und in ein Modell eingebettet, das Einflussfaktoren und Quellen des Wohlbefindens innerhalb der Schule aufgreift und darstellt:

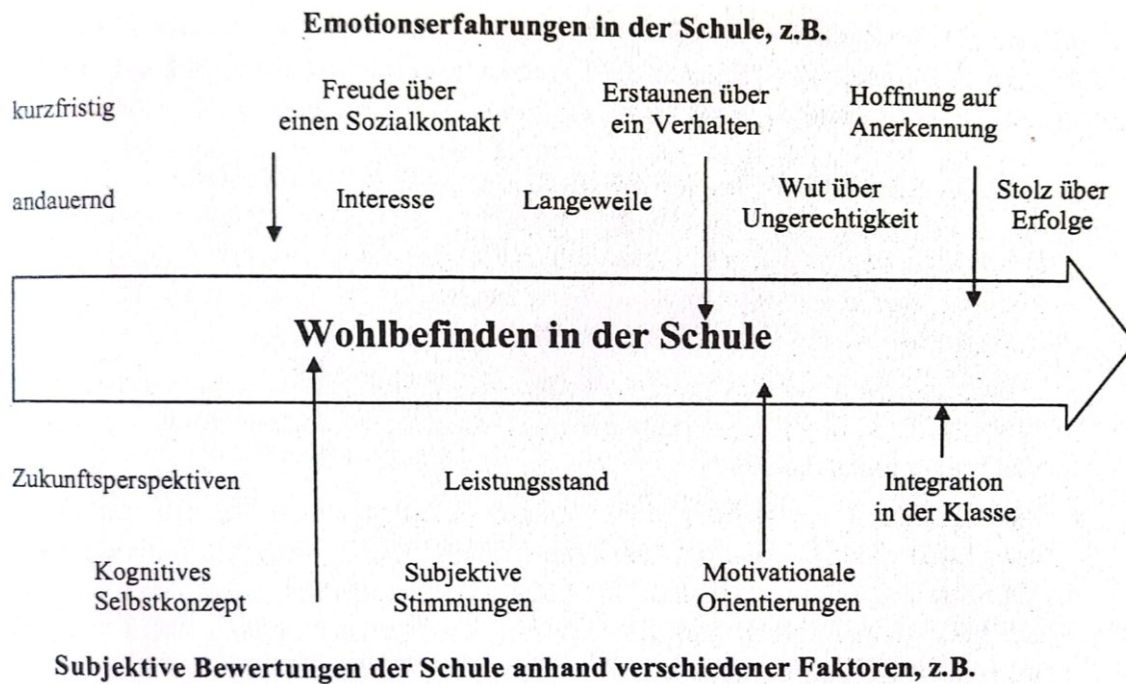


Abbildung 7: Modell zu Quellen und Einflussfaktoren des Wohlbefindens im Kontext der Schule (Hascher 2004b, S. 167)

Das Wohlbefinden, das in der Schule erlebt wird, basiert auf subjektiven Bewertungen der Schüler*innen hinsichtlich der Schule wie Zukunftsperspektiven oder Integration innerhalb der Klasse sowie den Emotionserfahrungen in der Schule wie Langeweile oder Freude über einen Sozialkontakt und wird von diesen beeinflusst (vgl. Hascher 2004b, S. 167). Diese Bewertungen sind eng an die jeweiligen Lernenden geknüpft. Es gilt zu bestimmen, welche Bewertungen zur Genese von Wohlbefinden von Schüler*innen beitragen (vgl. ebd.).

Das Gefühl, einbezogen zu sein und zu den zwischenmenschlichen Interaktionen in der Schule zu gehören, ist ein zentraler Aspekt einerseits der gesellschaftlichen Integration und andererseits der schulischen Inklusion. Es ist demnach von großer Bedeutung für die folgende Auswertung wie sich die zwischenmenschlichen Interaktionen, mit den Peers und mit den Lehrkräften, gestalten (vgl. Öztürk, Hassani & Schwab 2024, S. 2). Auf Basis der erläuterten Forschung und des Status Quo wird in dieser Arbeit ein besonderer Fokus auf die folgenden Dimensionen gelegt.

4.4.1. Beziehungen zu Peers

Schule ist ein Ort voller sozialer Interaktionen, insbesondere die Schulklasse ist ein Ort, der soziale Netzwerke beheimatet und sich durch eine Vielzahl von Interaktionen ausdrückt (vgl. Hascher 2004b, S. 159). Soziale Beziehungen sind eine besonders wichtige Quelle für positive Emotionen, die mit Wohlbefinden einhergehen (vgl. Hascher 2004b, S. 27). Besonders soziale

Interaktionen zwischen den Schüler*innen, die sich durch das Gefühl der Zugehörigkeit und die soziale Integration zu einer Klasse oder Gruppe zeigen, haben eine außerordentliche Bedeutung für das Wohlbefinden innerhalb der Schule. Verschiedene empirische Untersuchungen belegen diese erhebliche Bedeutung der Beziehung zwischen den Gleichaltrigen (vgl. z.B.: Eder, 1995; 2007; Hascher, 2004a; Hascher & Baillod, 2004, Eschenbeck & Lohaus, 2022).

Der Beziehungsaufbau zu sogenannten Peers, also Personen gleichen Alters, ist eine Entwicklungsaufgabe, die spezielle Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen stellt (vgl. Eschenbeck & Lohaus 2022, S. 103). Es muss angemerkt werden, dass die Bindungen zu anderen Jugendlichen sowohl als Schutzfaktor, jedoch auch als Risikofaktor angesehen werden können (vgl. Eschenbeck & Lohaus 2022, S. 103). Jugendliche können mit kritischen Lebensereignissen, hohen Anforderungen durch individuelle Entwicklungsaufgaben sowie mit alltäglichen Problemen zu kämpfen haben. Angesichts dessen und ihrem noch eher geringen Schatz an Lebenserfahrungen im Zuge des Umgangs mit Problemen können sich Beziehungen zu Peers positiv entwickeln, sich jedoch auch als Entwicklungsrisiko herausstellen (vgl. Eschenbeck & Lohaus 2022, S. 104). Die Sorge vor Ausgrenzung innerhalb der Klassengemeinschaft geht laut empirischen Befunden mit einer Beeinflussung der Bildungseinstellungen und Bildungshandlungen von Schüler*innen einher (vgl. Gysin 2017, S. 15). Mayr und Ulich beschäftigten sich im Sinne der Tradition der Kindersurveys mit einer Befragung von Einstellungen, Meinungen und Wünschen von Kindern und Jugendlichen zu den unterschiedlichsten Themen. Das LBS-Kinderbarometer soll ausgehend von der Perspektive der Kinder ihnen eine Stimme verschaffen und ihre Interessen in der Öffentlichkeit zu vertreten (vgl. Hülster & Müthing, 2020, S. 11). In der aktuellen Herausgabe des LBS-Kinderbarometer, in dem Kinder aus Deutschland zu unterschiedlichen Themen, unter anderem zum Wohlbefinden in der Schule, befragt werden, wurde auch nach der Ausgrenzung in Form von Mobbing beziehungsweise Bullying gefragt. Hierbei ging es um aktive und passive Erfahrungen mit Bullying, das sowohl seitens der Mitschüler*innen als auch von Lehrer*innen erfolgen konnte. Jegliche Erfahrungen gehen mit einem verminderten allgemeinen sowie mit einem verminderten bereichsspezifischen Wohlbefinden im Kontext der Schule einher. (vgl. Hülster & Müthing 2020, S. 128).

Für fast alle Kinder stellt der Freundeskreis einen wichtigen Lebensbereich dar, der sich auf das Wohlbefinden auswirken kann. Bei Kindern, die nicht in das Erleben eines festen Freundeskreises kommen, ist das Wohlbefinden deutlich schlechter (Klößner et al., 2002, S.

37). Jugendliche und Kinder schätzen die Schule im Hinblick auf das Ausleben ihrer sozialen Beziehungen untereinander, da sie dort Zeit mit ihren Freund*innen verbringen, in den Pausen miteinander spielen und sich unterhalten können (Hascher 2004b, S. 158). Für viele ist es somit das wichtigste Qualitätsmerkmal der Schule, sich mit den Mitschüler*innen zu treffen und dort Gemeinschaft zu erleben. Insbesondere das Gefühl der Unterstützung trägt einen großen Teil zum Wohlfühlen und zum Erleben von Freude in der Klasse bei (vgl. Eder 2007, S. 186). Almquist et al. (vgl. 2014, S. 146) konnten in ihrer Studie zeigen, dass ein unterstützendes Freundschaftsnetzwerk mit positiven Assoziationen hinsichtlich des Wohlbefindens junger Erwachsener gleichzusetzen ist. Auch Roisman et al. (vgl. 2004, S. 123) wiesen auf, dass soziale Beziehungen mit Gleichaltrigen die Gesundheit beeinflussen können und demnach Schlüsse auf das Wohlbefinden zulässig sind. Dass somit die Qualität der sozialen Beziehungen als einer der wichtigsten Einflussfaktoren für das subjektive Wohlbefinden angesehen werden kann, gilt als unumstritten (vgl. Eder 1995, S. 66).

4.4.2. Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Die Beziehungen zu den Lehrkräften haben einen hohen Einfluss auf das Befinden und die Sozialkompetenz der Schüler*innen: „Eine anerkennende und vertrauensvolle Beziehung zwischen Schüler und Pädagoge bildet dabei die Grundlage für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung und positives Beziehungslernen [...]“ (Prenzel 2013, S. 74, zit. n. Veramendi 2019, S. 248). Positive Beziehungen zueinander verringern erlebte Belastungen und fördern ein positives Selbstkonzept der Schüler*innen (vgl. Eder 2007, S. 152). Zentral für das Wohlbefinden der Lernenden ist die pädagogische Haltung der Lehrkraft. Lehrer*innen mit einem negativen pädagogischen Ansatz, der sich durch Autorität, Kontrolle und Druck äußert, erleben in ihrer Klasse ein ganz anderes emotionales Klima als die Lehrkräfte, die durch Beziehungsarbeit und positivem Interesse an die Jugendlichen glauben und ihnen auf Augenhöhe begegnen (vgl. Fend & Sandmeier 2004, S. 173). Demnach hat das Bewusstsein um die Hilfsbereitschaft der Lehrkräfte im Besonderen auch bei persönlichen Anliegen seitens der Schüler*innen besonderen Einfluss auf das Wohlbefinden und die Leistungsbereitschaft von Schüler*innen. Es kann hier von einem Klima des Vertrauens gesprochen werden: je angenehmer die Sozialbeziehungen sind, desto erfreulicher wird das schulische Leben empfunden (vgl. Fend 2001, S. 79). Wohlbefinden korreliert somit positiv mit dem pädagogischen Engagement der Lehrkraft, Gerechtigkeit im Unterricht, Mitspracherecht, dem Gefühl der Gemeinschaft im Klassenverband, eigene Lernbereitschaft, die Vermittlungsqualität

von Lernstoff, die Beteiligung im Unterricht und einem schüler*innenzentrierten Unterricht (vgl. Eder 2007, S. 157).

Emotionale Zuneigung der Lehrpersonen sowie Wertschätzung gegenüber der Lerner*innen haben eine wichtige Bedeutung im Zuge der schulischen Motivation (vgl. Looser 2019, S. 102). Für die Entwicklung dieser Art von Motivation sind Beziehungserfahrungen, die in einem herausfordernden Kontext stattfinden, besonders wichtig. Es gilt seitens der Lehrer*innen den Lernenden beziehungssensibel zu begegnen und Motivation ernst zu meinen. Lob auszusprechen, wenn erbrachte Leistung anerkannt werden soll, die den Schüler*innen in herausfordernder Situation gelungen ist, ist motivationsgewinnend (vgl. Behrensen, Sauerhering & Solzbacher 2019, S. 167).

Massumi fand im Zuge ihrer Dissertation, die sich um Migration im deutschen Schulsystem handelt, heraus, dass fehlende Förderung und fehlende Beachtung der Lehrkräfte nicht nur zu einem geringeren Wohlbefinden führen, sondern sich in weiterer Folge als Behinderung des schulischen Verbleibs äußern (vgl. Massumi 2019, S. 317). Etwa wenn Lehrer*innen mit Unverständnis gegenüber des Nicht-Erfüllens spezifischer Leistungserwartungen reagieren und diese dann in unterschiedlicher Ausprägung sanktionieren. Diese Sanktionen äußern sich dann durch schlechte Noten, die die schulische Laufbahn der Jugendlichen beeinflussen. (vgl. Massumi 2019 S. 317). Darüber hinaus darf der Faktor Stress, der sich zwar durch die Selbstkompetenz der Lehrperson ausgleichen kann, nicht außer Acht gelassen werden. Stress führt in der Beziehungsfähigkeit zwischen Lehrenden und Lernenden zu Unsicherheit und gestörter Empathie. (vgl. Behrensen, Sauerhering, Solzbacher 2019, S. 168)

Es kann folglich statuiert werden: Je positiver die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen empfunden wird, desto wohler fühlen sich Schüler*innen in der Schule und desto geringer ist das Belastungserleben (vgl. Eder 1995, S. 137; 2007, S. 152; Ritter 2008, S. 21).

4.4.3. Die Rolle der Lehrkraft im Umgang mit jugendlichen Geflüchteten

Schulen, die als ‚segregierte‘ Schulen bezeichnet werden, haben einerseits eine besondere, herausfordernde Lage, andererseits eine damit verbundene heterogene Zusammensetzung der Schüler*innen. Insbesondere „durch schulartspezifische Selektionskriterien wird auch unabhängig von der sozialräumlichen Lage eine Schülerzusammensetzung evoziert, die zu (benachteiligten) differenziellen Entwicklungsmilieus führen kann“ (Felouzis & Charmillot

2013, zit. n. Liegmann, Schuchart 2021, S. 9). Zentral für diese Schulen mit besonderen Herausforderungen sind die Lehrkräfte, die sich den pädagogischen Herausforderungen stellen.

Antonia Veramendi beschreibt in ihrem Artikel die Beziehungsarbeit an Schulen im Umgang mit Jugendlichen, die von ihrem Heimatland flüchten mussten. Lehrkräfte nehmen oft eine besondere Rolle für Schüler*innen mit Fluchterfahrungen ein, da sie ihnen Sicherheit, Wertschätzung und Anerkennung geben können. Bedürfnisse, die im Zuge der Flucht, insbesondere wenn erlittene Verluste oder Trennungen von Angehörigen erlebt wurden, häufig unerfüllt bleiben (vgl. Veramendi 2019, S. 248).

Speziell an segregierten Schulen muss es ein zentraler Bestandteil der Lehrerprofessionalität sein, reflexiv zu denken und eigene Normalitätsvorstellungen und Handlungsmuster infrage zu stellen. Ein stereotypisches Handlungsmuster verstellt den Blick auf die Individualität und Bedürfnisse der Lernenden, was das positive Beziehungsklima beeinträchtigt. (vgl. Pfaff und Rotter, 2021, S. 20). Das Spannungsfeld, in dem sich die Pädagog*innen in der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen bewegen, gestaltet sich aus Nähe und Distanz sowie aus Regeln und Ausnahmen. Darüber hinaus „[...] müssen Lehrkräfte an segregierten Schulen in besonderer Weise als Anwält*innen fungieren, sich solidarisieren oder empowern, damit Schüler*innen ermächtigt werden, sich gegenüber Zuschreibungen und Diskriminierungen zu positionieren [...]“ (Pfaff und Rotter 2021, S. 21). Es bestätigt sich, dass ein stabiles Selbstkonzept auf der Seite der Lehrpersonen von ungemeiner Bedeutung für die Beziehungsarbeit mit geflüchteten Schüler*innen ist. Auch müssen trotz dem notwendigen und aufrichtigen Interesse am Wohlbefinden der Schüler*innen, die jeweiligen Rollen der Schulmitarbeitenden auf Basis der jeweiligen Fachdisziplin klar sein. Seien es Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen oder Schulpsycholog*innen, die unterschiedliche Rollen als Beziehungsarbeiter*innen haben, die gemeinsamen Ziele, aber auch die Grenzen müssen im Sinne der Schüler*innen eindeutig definiert sein. (vgl. Veramendi 2019, S. 252).

4.4.4. Anpassungsdruck

Fend beschäftigte sich in seiner Studie mit dem Zusammenhang zwischen Einschüchterung im Sinne von Anpassungsdruck und lernrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen wie unter anderem Schulinvolviertheit, Leistungsbereitschaft und Partizipationsverhalten. Er stellte sich die Frage, wie es in einer Klasse aussieht, in denen Schüler*innen von einem hohen Anpassungsdruck berichten, der sich durch wenig Beteiligung an Entscheidungen im Unterrichtsgeschehen sowie durch ausgrenzende und erniedrigende Sanktionen auszeichnet. Je höher der Anpassungsdruck

empfundene wurde, desto höher war die Schulverdrossenheit seitens der Schüler*innen. Das Ergebnis zeigt klar, dass ein steigender Anpassungsdruck zu einem Unwohlsein der Kinder und Jugendlichen führt. Auch verringern sich das Selbstvertrauen sowie das Partizipationsverhalten. (vgl. Fend 2001, S. 75-76).

4.4.5. Bewältigung der Anforderungen

Das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen nimmt während der Schule konstant ab (vgl. Mayr & Ulich 2002, S. 62). Dies beruht, so Mayr und Ulich (vgl. 2002, S. 63), auf dem erlebten Prüfungsstress sowie dem Leistungsdruck und auf empfundene mangelnde Mitbestimmung. Hascher maß sich keiner Erklärung dieses Phänomens an, schlussfolgert jedoch, dass die Schule kein Kontext ist, an den sich Kinder und Jugendliche im Laufe der Jahre so gewöhnen, dass dies mit einem stabilen Wohlbefinden einhergehen könnte (vgl. Hascher 2004b, S. 158). Thematisiert werden im Speziellen die Bewältigung der Anforderungen, die oftmals mit einem Leistungsdruck einhergehen. Zu hoher Leistungsdruck führt zu einem geringeren Selbstbewusstsein seitens der Schüler*innen (vgl. Fend 2001, S. 72). Nicht außer Acht zu lassen ist das Ergebnis von Fend, das belegt, dass sich Leistungsdruck in affektive Erlebnisformen niederschlägt, was das Empfinden von Angst und das Gefühl des Ausgeliefertseins betrifft (vgl. Fend 2001, S. 73). Dennoch ist hervorzuheben, dass ein hoher Grad an Schulinvolviertheit seitens der Schüler*innen nicht mit geringen Leistungsanforderungen zusammenhängt. Dies ist insofern bemerkenswert, da sich Schüler*innen trotzdem mit der Schule verbunden fühlen, auch wenn sie hohen Leistungsanforderungen ausgesetzt sind (vgl. Fend 2001, S. 74). Fühlen sich die Schüler*innen den Anforderungen des Unterrichts gewachsen, gaben sie häufiger an, dass sie sich in der Schule wohlfühlen. Vor allem wenn die Schüler*innen persönlich mit ihrer Leistung zufrieden waren, korrelierte dies mit positiv mit ihrem Wohlbefinden. (vgl. Hascher 2004b, S. 161)

4.4.6. Klassenklima und Orientierung

Erfahren die Schüler*innen innerhalb ihrer Klasse gute Beziehungen zueinander und zu ihren Lehrkräften, hat dies ein positives Klassenklima zur Folge (Ritter 2008, S. 22). Darüber hinaus wird das Klima von der Lehrkraft insofern beeinflusst, als dass geringe Zufriedenheit und geringes Wohlbefinden zu einem gereizten Klima führen könnten, in dem die Frustrationstoleranz sowie der Toleranzpegel sehr gering sind (vgl. Fend 2001, S. 57). Ergebnisse zeigen vor allem bei den unteren Schulstufen, dass ein Sich-Auskennen im Unterricht, sprich die Orientierung, das Belastungsgefühl senkt und das Selbstwertgefühl

wesentlich fördert. Schüler*innen, die den Unterricht als subjektiv bedeutsam erleben, weisen ein hohes schulisches Wohlbefinden auf (vgl. Eder 1995, S. 139).

Wie versucht aufzuzeigen, ist das Konzept des Wohlbefindens aus der Theorie heraus nicht innerhalb weniger Sätze definierbar, weshalb es auch in der vorliegenden Arbeit nicht auf einzelne vorhandene Modelle reduziert werden kann. Dennoch existieren Faktoren, die Schlüsse auf das empfundene Wohlbefinden erlauben. In der vorliegenden Arbeit werden folgende Faktoren, auf Basis der erläuterten Forschung, für die Analyse des subjektiven Wohlbefindens der Jugendlichen untersucht.

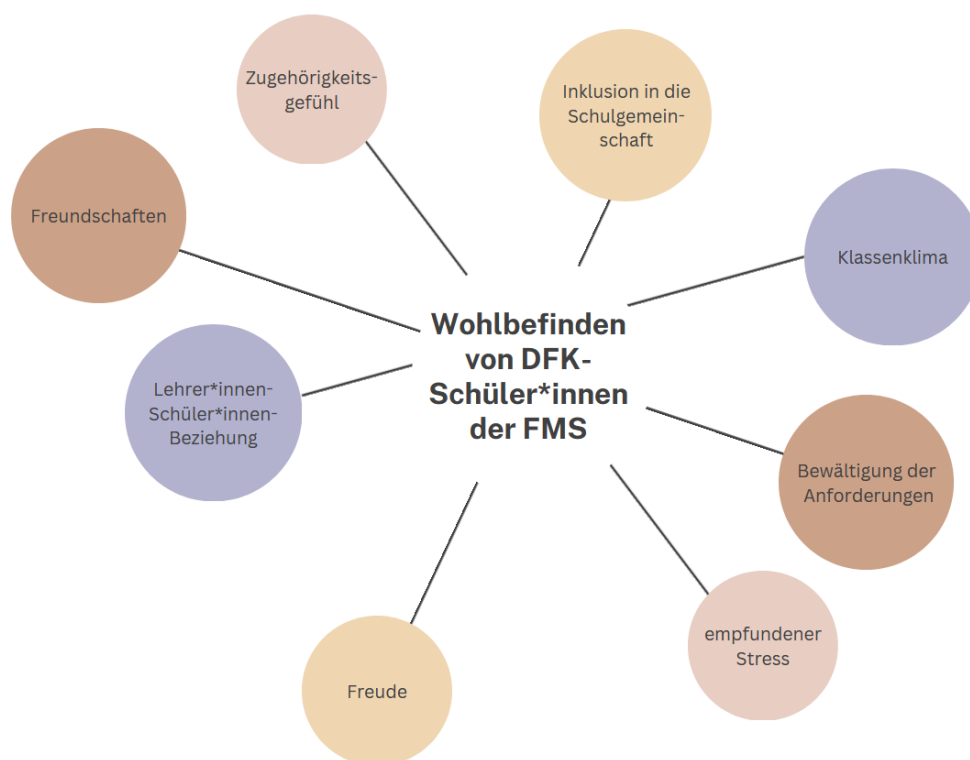


Abbildung 8: Eigene Darstellung der Einflussfaktoren von Wohlbefinden von DFK-Schüler*innen der FMS

Das Wohlbefinden der Jugendlichen der Fachmittelschule wird hinsichtlich der *geknüpften Freundschaften* oder des *Fehlens von Peer-Beziehungen* untersucht. Je nachdem in welcher Klasse, ob Deutschförderklasse oder Regelklasse, sie sich wohl fühlen, werden somit die jeweiligen Kontakte zu Gleichaltrigen näher beleuchtet, da diese ein ausschlaggebender Faktor im Zuge des subjektiven Wohlbefindens ist. Im Zusammenhang mit Beziehungen wird auch der Blick auf die jeweiligen Lehrer*innen gerichtet, da eine positive *Bindung zwischen Schüler*innen und Lehrkräfte* auf ein erhöhtes Wohlbefinden schließen lässt. Auf Basis der Theorie wird auch auf den Faktor *Freude* eingegangen, aufgrund dessen man diverse Schlüsse ziehen kann. Das *Klassenklima* wird vom Verhalten der Schüler*innen untereinander

beeinflusst und findet somit auch Betrachtung, wenn es um das Thema Wohlbefinden geht. Das *Zugehörigkeitsgefühl* und die *Inklusion in die Schulgemeinschaft* werden auch thematisiert. Augenmerk wird vor allem auch auf die MIKA-D-Testung gelegt, da sie die beiden Aspekte *Bewältigung der Anforderungen* und *empfundener Stress* abdeckt.

5. Methodische Vorgehensweise

Anknüpfend an die vorangegangenen theoretischen Konzepte und Erkenntnisse sowie die daraus resultierende Arbeitsdefinition wird nun der empirische Teil der Masterarbeit dargelegt. Es werden zu Beginn die Forschungsfragen näher erläutert, um das Forschungsinteresse noch einmal deutlich zu machen. Als Nächstes wird der Forschungskontext beschrieben, in dem die Daten erhoben wurden. Aufgrund meiner Lehrerinnentätigkeit einer Deutschförderklasse an einer Fachmittelschule in Wien ergab sich daher für die vorliegende Masterarbeit das Setting am Schulstandort mit den eigenen Schüler*innen vor Ort. Weiterführend wird auf die Polytechnische Schule und ihre statistischen Daten hinsichtlich ordentlicher und außerordentlicher Schüler*innenzahlen eingegangen sowie ein Einblick auf sozioökonomische Faktoren und deren Auswirkungen auf Chancengerechtigkeit gegeben. Folgend wird das Forschungsdesign betreffend der qualitativen Forschung und der qualitativen Interviews beschrieben. Das konkrete Interviewdesign, die Leitfadenerstellung, sowie ausführliche forschungsethische Überlegungen werden im weiteren Verlauf näher erläutert. Zum Abschluss des Forschungsdesignkapitels wird das Sampling, unter Einhaltung der Anonymität, kurz charakterisiert. Es folgen die Beschreibungen zur Interviewdurchführung, zur Reflexion der Interviewdurchführungen sowie zur eigenen Rolle im Forschungskontext. Kurz umrissen werden auch noch die Limitationen der konkreten qualitativen Durchführung. Das Kapitel Aufbereitung der Daten sowie die Datenauswertung schließen den Methodikteil.

5.1. Forschungsgegenstand und Zielsetzung

Folgende Forschungsfragen werden versucht mithilfe der Daten von den durchgeführten Interviews von Schüler*innen einer Deutschförderklasse in einer Fachmittelschule zu beantworten:

F1: *Wie bewerten die Jugendlichen das Verhältnis der Deutschförderklasse und der Regelklasse hinsichtlich ihres Wohlbefindens?*

F2: *Wie empfinden die Jugendlichen den Umstieg von der Deutschförderklasse in die Regelklasse?*

F3: *Wie erleben die Schüler*innen die MIKA-D-Testung?*

F4: *Welche Möglichkeiten und Grenzen sehen die Schüler*innen in der Fachmittelschule?*

Das vorrangige Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, das Befinden, die Meinungen und die Erlebnisse von Jugendlichen, die eine Deutschförderklasse als Schüler*innen besucht haben, zu erheben und ihnen somit Gehör zu verschaffen. Die Forschungsfragen werden auf Basis der Interviews beantwortet, zudem soll die erkannte Forschungslücke mithilfe der Daten dieser Jugendlichen geschlossen werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit leisten vor allem deshalb einen wertvollen Beitrag zum Forschungsstand, da bis zum aktuellen Zeitpunkt noch keine Schüler*innen einer Fachmittelschule, die eine Deutschförderklasse besucht haben, rund um die Thematik der Deutschförderklassen befragt wurden.

Forschungskontext

Zuerst gilt festzuhalten, was eine Polytechnische Schule (PTS) definiert. Unter einer PTS versteht man eine Schulform, bei der die Schüler*innen ihr letztes Jahr im Sinne der allgemeinen Schulpflicht absolvieren können (vgl. BMBWF 2019d). In Wien werden diese aufgrund eines autonomen Projektes Fachmittelschulen (FMS) genannt (vgl. Bildungsdirektion Wien 2020). Schüler*innen können die 9. Schulstufe in der PTS ablegen und haben darüber hinaus die Berechtigung bei einem nicht erfolgreich abgeschlossenen 9. Schuljahr erneut ein weiteres Schuljahr, das freiwillige 10. Schuljahr, an der PTS zu absolvieren (vgl. SchUG § 32, Abs. 2b). Die PTS dient dazu, dass Jugendliche während des Schuljahres eine Entscheidung hinsichtlich einer dualen Berufsausbildung, sprich einer Lehre, oder eines weiterführenden Bildungsweges treffen können und unterstützt sie bei dieser (vgl. BMBWF 2019d). Die PTS übernimmt in Österreich somit eine Art Doppelrolle insofern sie berufsorientierende als auch berufsbildende Funktionen inne hat (vgl. Obermeier et al. 2022, S. 1). In verschiedenen Fachbereichen wie zum Beispiel Mechatronik, Handel und Büro oder Oberstufentraining werden die Schüler*innen mit spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet, um sie auf den beruflichen Einstieg oder den weiterführenden Bildungsweg vorzubereiten (vgl. BMBWF 2019d).

Seit Jahren kämpft die PTS mit einem Imageproblem, wie auch diverse Forschungsbeiträge anhand ihres Titels implizieren: „Die Polytechnische Schule – ein unterschätzter Schultyp?“ ein Fachartikel von Obermeier, Heinrichs & Prammer 2022 oder weiters der Artikel „Notlösung PTS. Die Polytechnische Schule: letzte oder gute Wahl?“ veröffentlicht von Birgit Velickovic 2021. Recherchiert man zur PTS, fällt auf, dass es nur selten empirische Studien gibt, die die

PTS im Fokus haben, insbesondere waren Studien zum Thema Wohlbefinden oder Zufriedenheit mit Fokus auf Schüler*innen bis vor der Veröffentlichung des Forschungsbeitrages von Obermeier et al. 2022 inexistent.

Blickt man auf die Schulzahlen für das Schuljahr 2022/23², besuchten 14.613 Jugendliche eine PTS in Österreich als ordentliche Schüler*innen (vgl. Statistik Austria 2024a). In Wien waren es 2.712 ordentliche Schüler*innen in FMS, davon registrierte man 191 als außerordentliche Schüler*innen und von diesen 191 Heranwachsenden nahmen 153 an einer Deutschförderklasse teil (vgl. ebd.).

Im Schuljahr 2021/22 besuchten 146 Schüler*innen eine Deutschförderklasse, während die Zahl der außerordentlichen Schüler*innen in jenen Deutschförderklassen im Schuljahr 2020/21 bei 104 lag (vgl. ebd.). Der außerordentliche Status wird fast nur an Schüler*innen vergeben, die als Seiteneinsteiger*innen³ in das Schulsystem einsteigen, weshalb sie durch diese Kategorisierung in der Statistik erscheinen. Eine eigene tabellarische Aufschlüsselung rein für Seiteneinsteiger*innen, die während des Schuljahres an eine Schule kommen, existiert jedoch (noch) nicht. Es existieren auch keine Aufzeichnungen zu außerordentlichen Schüler*innen, die in eine Deutschförderklasse in einer 5. Klasse AHS oder einer 1. Klasse einer weiterführenden höheren Schule gehen. Dies legt den Verdacht nahe, dass Seiteneinsteiger*innen, wenn sie zu alt für die Mittelschule sind, aber noch schulpflichtig sind, einer PTS zugewiesen werden, ohne ihren vorherigen Bildungsweg zu berücksichtigen.

Wirft man einen Blick auf die recht kleine Zahl an Deutschförderklassenschüler*innen in Fachmittelschulen in Wien zurück, erscheint dies im Vergleich zu den ordentlichen Schüler*innen im Raum Wien eine geringe Anzahl zu sein. Dennoch haben diese Jugendlichen das Recht auf eine Stimme und das Recht, gehört zu werden, da sie ein Teil der Gesellschaft sind. Es gilt ihnen als „sozial Agierende mit eigenen Rechten und einer eigenen Stimme [...]“ (Arztmann 2016, S. 16) Anerkennung zuzusprechen und sie im Forschungskontext mehr zu beachten.

Sozioökonomische Faktoren und Bildungschancen

Das Bildungsniveau der Eltern, das Haushaltseinkommen oder die Herkunft werden als sozioökonomische Einflussfaktoren bezeichnet. Im Fokus auf den Bildungsbereich geben vor

² Dieses Schuljahr ist von Relevanz für die Masterarbeit, da in diesem Schuljahr die Daten erhoben wurden.

³ Der Begriff „Seiteneinsteiger*innen“ bezeichnet Kinder und Jugendliche, die schulpflichtig sind und aufgrund des kürzlich erfolgten Zuzuges nach Österreich in das österreichische Schulsystem einsteigen.

allem der Sprachgebrauch zuhause, der Bildungshintergrund und die berufliche Stellung der Eltern Auskunft über mögliche Auswirkungen im Bildungs- und Lebensweg der Kinder (vgl. Statistik Austria 2014, S. 52). So kann anhand des sozioökonomischen Status ermittelt werden, welchen Zugang Kinder zu wirtschaftlichen und sozialen Ressourcen haben und inwiefern sie einen Vorteil daraus ziehen oder im Vergleich zu ihrem Umfeld benachteiligt sind (vgl. BMSGPK 2024, S. 353). Auch die schulische Segregation spielt im Zuge der Bildungschancen eine große Rolle.

Neben einem niedrigen Bildungsniveau können auch die finanzielle Situation im Elternhaushalt und die Herkunft der Eltern mögliche Hindernisse in der Bildungsbiografie darstellen (vgl. BMSGPK 2024, S. 45.). Dies wird durch die Ergebnisse der seit 2012 in Österreich flächendeckend durchgeführten Überprüfungen der Bildungsstandards von Schüler*innen untermauert. Diese zeigen, dass sozioökonomische Benachteiligte über die gesamte Schullaufbahn hinweg beispielsweise im Kompetenzbereich Mathematik weiterhin ungleiche Ausgangsbedingungen haben (vgl. ebd.). Kinder, deren Eltern einen formal niedrigen Bildungsabschluss haben, haben es vergleichsweise schwieriger, einen Abschluss einer höheren Schule oder einen Universitätsabschluss zu erreichen (vgl. Statistik Austria 2024b, S. 104).

Die Verteilung von Bildungsabschlüssen unterscheidet sich bei Personen im Erwerbsalter, sprich von 18 bis 64 Jahre, auch nach der Staatsbürgerschaft (vgl. BMSGPK 2024, S. 38). Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft haben häufiger entweder sehr hohe oder sehr niedrige Bildungsabschlüsse, während der Anteil an mittleren Bildungsabschlüssen geringer ist als bei Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft (vgl. ebd.). Insgesamt variieren die erreichten Bildungsniveaus von Zugewanderten stark, abhängig vom Herkunftsland, dem Zeitpunkt des Zuzugs, dem Alter beim Zuzug und dem Zuzugsmotiv (vgl. ebd.).

Blickt man auf die Staatsbürgerschaften an der FMS in Wien befinden sich unter den 2.712 Lernenden 50,3% ausländische Schüler*innen, die somit nicht die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. Statistik Austria 2024c). Hierzu muss angeführt werden, dass Personen mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft erhöhten Armutsgefährdungsrisiken ausgesetzt sind (vgl. Statistik Austria 2014). Mit einer Staatsangehörigkeit eines Landes innerhalb der EU bzw. EFTA sind 30%, bei sonstigen Ländern sogar 41% armutsgefährdet (vgl. ebd.). Betreffend des Bildungsabschlusses sind Personen, die höchstens einen Abschluss einer Pflichtschule haben, zu 27% einem erhöhten Armutsgefährdungsrisiko ausgesetzt (vgl. Statistik Austria 2024b, S. 109). Seit 2011 lassen sich keine nachhaltigen Veränderungen des formalen

Bildungsniveaus von Personen aus bildungsfernen Haushalten (gemessen an der „Pflichtschulquote“) feststellen (vgl. BMSGPK 2024, S. 45).

Doch niedrige Leistungen und Bildungschancen sind nicht rein durch einen vorhandenen Migrationshintergrund zu erklären. Vor allem der sozioökonomische Status ist bei der Untersuchung von Ungleichheiten von großer Bedeutung (vgl. Schweifer-Ruff & Weber 2020, S. 7) Insbesondere muss auch schulische Segregation, verstanden als räumliche Trennung der unterschiedlichen Gruppen an Schüler*innen und steht im Gegensatz zur Gleichverteilung von Schüler*innen gemäß sozialer Herkunft, in die Diskussion miteinbezogen werden (vgl. Gruber 2019, S. 150 zit. n. Schweifer-Ruff & Weber 2020, S.4). Diese Ungleichverteilung, die in Österreich noch herrscht, wirkt benachteiligend auf Schüler*innen (vgl. Schweifer-Ruff & Weber 2020, S. 5).

Sprachliche Heterogenität

Hinsichtlich der sprachlichen Heterogenität zeigt sich, dass 2.122 Jugendliche an einer FMS mehrsprachig sind (vgl. Statistik Austria 2024c). Auch zur gebrauchten Alltagssprache der Schüler*innen wurden Daten erhoben. 2.119 Jugendliche gaben an, im Alltag nicht als erste Sprache Deutsch zu verwenden (vgl. ebd.). Dies sind 78% aller Gesamtlernenden in Fachmittelschulen in Wien. In Österreich ist Deutsch die Unterrichtssprache und somit grundlegend für erfolgreiche Lernprozesse und soziale Teilhabe (vgl. BMBWF 2021, S. 32). Das Verstehen der Unterrichtssprache wird als wesentlicher Faktor für einen Bildungserfolg betrachtet (vgl. ebd.). Es ist jedoch wichtig, die Mehrsprachigkeit frühzeitig zu fördern, da sonst die Gefahr besteht, dass keine ausreichenden Kompetenzen in beiden Sprachen erworben werden (vgl. Schweifer-Ruff & Weber 2020, S. 6).

Abschließend wird festgehalten, dass sozioökonomische Benachteiligung sich auf die Entwicklung und das Wohlbefinden in einem beeinträchtigenden Maß auswirkt, da sie den Zugang zu wichtigen Aktivitäten und die Nutzung essenzieller Leistungen erschwert (vgl. BMSGPK 2024, S. 376).

5.2. Forschungsdesign

Das folgende Kapitel legt dar, was qualitative Forschung bedeutet, und gibt einen Einblick in das Interviewdesign sowie die Entwicklung des Leitfadens. Die forschungsethischen Überlegungen werden, wie auch das Sampling, ausführlich erläutert.

5.2.1. Qualitative Forschung

Ziel der qualitativen Forschung ist es, das Handeln der Untersuchungsteilnehmer*innen zu verstehen und ihre Sichtweise so zu erfassen, dass Zusammenhänge oder etwaige Muster entdeckt werden und in einem begrenzten Maß erklärt werden können (vgl. Schmelter 2014, S. 41). Aufgrund dessen war von Anfang an klar, dass bei dieser Thematik und den formulierten Forschungsfragen eine qualitative Forschung aufschlussreiche Ergebnisse erzielen kann. Beachtet muss jedoch werden, dass bei einem qualitativen Design verbale Daten erhoben werden, die als nicht standardisierte Daten vorliegen (vgl. Riemer 2014, S. 22). Diese Daten sind immer kontextabhängig und gleichen sich bei Wiederholung nicht (vgl. Helfferich 2011, S. 154). Auf eine Generalisierbarkeit wird dementsprechend weitgehend verzichtet (vgl. Riemer 2014, S. 22), es greifen jedoch bei qualitativen Interviews Grundprinzipien (nach Helfferich 2011), die im folgenden Unterkapitel erläutert werden. Im Zuge der qualitativen Forschung stand demnach rasch fest, dass ein Interview im Sinne eines dialogischen Gespräches mit der Möglichkeit, offenere Antworten zu geben, die Erfahrungen und Gefühle der Jugendlichen am besten einfangen kann. Die Daten von qualitativen Interviews sind so tiefgründiger und reichhaltiger, da die Befragten in ihrer Breite der Beantwortung nicht eingeschränkt sind (vgl. Riemer 2022, S. 169).

5.2.2. Qualitative Interviews

Qualitative Interviews zeichnen sich durch vier Prinzipien aus, auf die als Interviewende während des Erstehungs- bzw. Planungsprozesses, der Durchführung und der anschließenden Analyse der Daten achtgegeben werden sollen: Prinzip der Offenheit, Prinzip der Reflexivität, Prinzip Kommunikation und Prinzip der Vertrautheit und Fremdheit (vgl. Helfferich 2011, S. 24). Unter Offenheit versteht Helfferich (2014, S. 114) die Haltung der Interviewenden, die sich nicht durch theoretische Vorstrukturierung beeinflussen lässt und die Beobachtung somit weitgehend offen vorstattengehen kann. Den Untersuchungsteilnehmer*innen soll dadurch mehr Möglichkeiten zu offeneren und tiefgründigeren Antworten gegeben werden (vgl. Riemer 2022, S. 169). Die Reflexivität ergibt sich aus dem eigenen Part der interviewenden Person während des Interviews (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014, S. 110). Hierbei ist die Rede von der Erhebungssituation, in der die interviewende Person für sich reflektive Aspekte in den Interviewprozess miteinbringt. Diese können das Vorwissen, die impliziten Annahmen, gewisse Ängste oder Aufmerksamkeitshaltungen betreffen (vgl. Helfferich 2014, S. 157). Das Prinzip der Kommunikation bezieht sich darauf, dass jede Interviewsituation eine Kommunikationssituation ist und erst durch diese Forscher*innen Zugang zu den inneren

Sichtweisen der Erforschenden erhalten (vgl. Helfferich 2014, S. 79). Vorab ist nicht gewiss, inwiefern die Erzählperson mit der forschenden Person Differenzen oder Deckungsgleichheiten im Kontext des Vorverständnisses haben (vgl. Helfferich 2014, S. 130). Daase et al. (2014, S. 110) warnen bei dem Prinzip der Differenz- oder Fremdheitsannahme vor dem Übertrag der Normalität der Interviewenden auf die Erzählpersonen. Die beiden Akteur*innen unterscheiden sich zum Beispiel im Hinblick auf die unterschiedlichen sozialen Welten, Milieus und Sozialisierungskontexte (vgl. Helfferich 2014, S. 130).

5.2.3. Interviewdesign

Es wurden sechs themenzentrierte – in Anlehnung an Massumi (2019) und Kaspar (2022) wird hier der Begriff „problemzentriert“ mit dem Begriff „themenzentriert“ ersetzt, da dies einen wertfreieren Umgang mit der Thematik ermöglicht – Interviews mit Jugendlichen an einer Fachmittelschule in Wien durchgeführt. Die Themenzentriertheit sticht durch das „diskursiv-dialogische Vorgehen“ heraus, die vor allem Zweitsprachenlernenden zugutekommt (Daase, et al. 2014, S. 112). Weggelassen wurde jedoch der Kurzfragebogen, der bei themenzentrierten Interviews anfänglich ausgeteilt wird (vgl. Riemer 2022, S. 172), da demographische Variablen aufgrund des bereits bestehenden Lehrer*in-Schüler*innen-Verhältnis bekannt waren.

Ein semistrukturiertes Interview zeichnet sich durch einen zuvor erstellten Interviewleitfaden aus, der nicht nur Halt und Struktur vorgibt, sondern auch eine Richtung angibt, in die sich das Gespräch bewegen soll (vgl. Daase et al. 2014, S. 111). So gesehen ist also ein Leitfadeninterview eine semi-offene Variante eines qualitativen Interviews (Riemer 2022, S. 170). Zusammen mit den Überlegungen meinerseits erschloss sich mir, dass dies die passendste Interviewform ist, da sie trotz ihrer Strukturiertheit einen gewissen Raum frei lässt, um offene Erzählungen seitens der Jugendlichen zuzulassen.

5.2.4. Leitfadenerstellung

Die Erstellung des Leitfadens stand unter dem SPSS-Prinzip nach Helffert (2011, S. 182). Die Methode gestaltet sich aus vier Schritten: Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (vgl. ebd.). Anfangs werden alle möglichen Fragen gesammelt, die im Zuge des Forschungsvorhabens interessant sein können (vgl. ebd.). Diese Phase des Sammelns von Formulierungen und Fragen kann man unter einem erstem Brainstorming zusammenfassen. Durch das anschließende Prüfen werden unwichtige oder unbrauchbare Fragen wie Faktenfragen oder Vorwissen reproduzierende Fragen eliminiert und die bestehenden Fragen

weiter ausformuliert (vgl. Daase et al. 2014, S. 111). Der nächste Schritt dreht sich um die Sortierung der Fragen je nach Forschungsinteresse, nach Inhalt oder Chronologie (vgl. Helffert 2011, S. 185). Beim Subsumieren werden die Fragen zu Frageblöcken subsumiert und Impulse generiert, die Erzählaufforderungen evozieren (vgl. ebd.). Aus diesem Prozess entstanden folgende Themengebiete, zu denen Leitfragen, konkrete Fragen sowie Aufrechterhaltungsfragen erstellt wurden: *Wohlbefinden in der Deutschförderklasse, Wohlbefinden in der Regelklasse, Vergleich, MIKA-D, Umstieg auf Regelklasse, Fachmittelschule, Wünsche/Offenes*.

Um den Jugendlichen den Einstieg in das dialogische Gespräch zu erleichtern wurde ein erzählgenerierender Stimulus gewählt, wie es auch der letzte Schritt von Helffert (2011) empfiehlt und auch von Daase et al. (2014, S. 112) sowie Riemer (2022, S. 172) vorgeschlagen wird. So wurde der Einstieg in das Interview folgendermaßen gewählt: *Erzähl mir bitte, welche Erinnerungen du an die Deutschförderklasse in deinem ersten Semester hast*. Mithilfe von Leitfragen und näheren konkreten beziehungsweise ergänzenden Fragen wurden die Interviews durchgeführt. Weitere Aufrechterhaltungs- / Steuerfragen wurden formuliert, um im Falle eines Abebben des Gesprächs gegensteuern zu können und so genauere und weitere Einsichten zu erhalten. Für den Schluss des Interviews war es mir wichtig, dass die Schüler*innen Raum haben für etwaige Erzählungen, Wünsche oder Anregungen, die ihnen noch wichtig waren und noch keinen Platz im Interview gefunden haben.

5.2.5. Forschungsethische Überlegungen

Im Zusammenhang mit der Erstellung des Leitfadens und der konkreten Umsetzung sowie meiner eigenen Involviertheit als Lehrkraft am Schulstandort galt es sich vorab forschungsethische Überlegungen und Reflexionen zu machen.

Anonymisierung und Vertraulichkeit

Besonders hervorzuheben gilt, dass es sich um Daten handelt mit denen unabdingbar vertraulich umgegangen werden muss. Da die Jugendlichen alle Fluchterfahrungen mit sich bringen, gilt es hier besonders Aufmerksamkeit auf den Schutz dieser vulnerablen Forschungsgruppe zu legen (vgl. Gibson-Kunze, Happ, Kühnel & Schmidt 2021, S. 57). In Verbindung dazu steht die Anonymisierung der Daten sowie der Verwendung von Pseudonymen, die sich die Schüler*innen selbst aussuchten. Auch die Vertraulichkeit der Daten wurde nicht nur im Gespräch mit den Eltern und der Einverständniserklärung erwähnt, sondern auch noch einmal vor dem Interview betont. Insbesondere, dass die Aufnahmen nur ich als Forscherin höre und

nur ich Zugang zu den Audiodateien habe und dass im Transkript ihre Pseudonyme zu lesen sind. Außenstehenden werden somit keine Rückschlüsse auf ihre Person ermöglicht.

Da jedoch die Klassenvorstände aufgrund meiner Nachfrage zur Verfügbarkeit ihrer Schüler*innen und des darauffolgenden Zeitplanes Bescheid wussten, wer interviewt wurde, war die komplette Wahrung der Anonymität hier unmöglich. Diesbezüglich war und ist mir bewusst, dass mit den Daten die Notwendigkeit größtmöglicher Sensibilität einhergeht.

Freiwilligkeit

Wichtig zu betonen war mir in meiner Rolle als Forscherin und auch vor allem als Vertrauensperson, dass die Schüler*innen die Interviews freiwillig durchführen und dass sie das Interview oder ihre Einverständnis auch jederzeit abbrechen bzw. zurücknehmen können, ohne Konsequenzen befürchten zu müssen. Dies wurde auch im Gespräch mit den Erziehungsberechtigten noch einmal betont sowie in der Einverständniserklärung schriftlich festgehalten.

Einverständniserklärungen

Vorab ersuchte ich um Genehmigung seitens der Direktion sowie der Erziehungsberechtigten. Die Zustimmungserklärungen (siehe Anhang C Zustimmungserklärungen für die Schüler*innen und Eltern) mussten unterschrieben werden und erhielten die genaue Angabe des Forschungsgegenstandes sowie die Bitte, den Jugendlichen interviewen zu dürfen. Allen Personen erläuterte ich die Aufzeichnung des Interviews mittels Tonaufnahme und besprach dies auch direkt vor der Interviewdurchführung noch einmal mit den Interviewpartner*innen. Auch bei der Pilotierung wurde der erziehungsberechtigten Person die schriftliche und zu unterschreibende Bestätigung gegeben und mir wieder ausgehändigt.

5.2.6. Sampling

Die Stichprobe umfasst sechs Jugendliche, jeweils drei Jungen und drei Mädchen. Nach Helfferich (2011, S. 175) gilt eine Stichprobengröße von sechs Personen als zu erreichende Größe für eine Diplomarbeit und somit einer Abschlussarbeit. Am Schulstandort befand sich zum Zeitpunkt der ersten Überlegung im Zuge des Samplings eine Deutschklasse mit rund 20 Schüler*innen sowie ein Deutschförderkurs mit 9 Schüler*innen. Aufgrund meiner Einsicht durch meine Rolle als ihre Lehrkraft konnte ich bereits im Vorfeld Schüler*innen ausschließen, die erst seit kurzem bei uns an der Schule waren und bei denen ich der Ansicht war, dass sie die Fragen noch nicht ausreichend genug verstanden oder beantworten konnten. Dass genau

diese Proband*innen ausgewählt wurden, ergab sich aus den bereits stark fortgeschrittenen Deutschkenntnissen und ihrer Bereitschaft, sich interviewen zu lassen. Nach Grum und Legutke (2022, S. 93) kann man dieses Vorgehen als Sampling „typischer Fälle“ bezeichnen. Die forschende Person konzentriert sich auf jene Personen, die mit Blick auf die Forschungsfrage typische Erfahrungen oder Merkmale aufweisen. Sprich jene, die typisch für die Mehrzahl für diese zu untersuchenden Fälle sind (vgl. ebd.).

Die interviewten Jugendlichen waren entweder 14 oder 15 Jahre alt und zum Zeitpunkt der Erhebung seit maximal eineinhalb Jahren am Schulstandort. Drei von ihnen absolvierten das 10. Schuljahr, während sich drei im 9. Schuljahr befanden. Alle Befragten traten zum ersten Mal mit dem österreichischen Schulsystem in der FMS/PTS in Kontakt, keine*r von ihnen besuchte zuvor eine andere Schule in Österreich. Um ein genaueres Bild des Samples zu kreieren, aber dennoch die Anonymität zu wahren, werden biografische Aspekte wie das Heimatland oder die Erstsprache nicht erwähnt.

5.3. Erhebung der Daten

Dieses Kapitel beschreibt die konkrete Interviewdurchführung sowie die anschließende Reflexion dieser. Insbesondere wird der Reflexion über die eigene Rolle in diesem Forschungskontext Platz gegeben sowie etwaige Limitationen erläutert.

5.3.1. Interviewdurchführung

Die leitfadengestützten Interviews wurden wie bereits beschrieben an dem Schulstandort der Schüler*innen durchgeführt. Die Überlegung war es, einen ruhigen Ort zu finden, an dem möglichst wenig Störungen durch hereinkommende Schüler*innen oder Schulpersonal stattfinden konnte. Aufgrund der eher problematischen Raumsituation, die sich aus der eher geringeren Anzahl der Räume ergab, die nicht bereits besetzt waren, entschied ich mich für die Bibliothek. Diese ist von keinerlei Klassen, lediglich einer Werkstatt für einen Fachbereich, umgeben, weshalb es auch in den Pausen relativ ruhig ist. Die Bibliothek muss mit einem Schlüssel, der rein für die Lehrkräfte zugänglich ist, aufgesperrt werden, dies führt zu einer weiteren Minimierung von möglichen Störfaktoren. Zusätzlich ist sie ein Ort, der nicht wie ein Klassenzimmer gestaltet und recht gemütlich eingerichtet ist, ein Wohlfühlfaktor, der erlauben soll, dass die Schüler*innen frei und ohne Druck sprechen können.

Im Zusammenhang mit einem Elternabend teilte ich den Schüler*innen ein paar Tage vor dem Schüler*innen-Eltern-Lehrer*innengespräch ein Handout aus, auf dem ich mein Vorhaben

näher beschrieb und sie um ihre Mithilfe bat (siehe Anhang Handout Schüler*innen). Bei dem Elternabend sprach ich dann mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern etwaige Fragen und gab ihnen die Zustimmungserklärung für zuhause mit, um ihnen einen Überlegungszeitraum einzuräumen. Die Schüler*innen sollten mir diese dann im Laufe der nächsten Tage wieder unterschrieben mitbringen.

Um meine Rolle als Interviewerin zu schulen und die Leitfragen zu testen, organisierte ich mit einem Schüler aus der Deutschförderklasse ein Probeinterview, welches ich in dem gleichen Setting durchführte wie die darauffolgenden Interviews. In Absprache mit den zuständigen Klassenvorständ*innen erarbeitete ich Zeitslots für die vorletzte Juniwoche, in denen ich die Interviews durchführte. Dank der Zusammenarbeit mit dem Kollegium wurden, mit Bedacht auf jeweilige Exkursionen oder außertourliche Aktivitäten und meinen Lücken im Stundenplan, innerhalb von vier Tagen in den jeweils ersten Stunden die Schüler*innen von ihren Stammklassen geholt und mit ihnen gemeinsam in die Bibliothek gegangen. Das Kollegium wusste Bescheid, dass zu den jeweiligen Zeitpunkten der Raum besetzt war, zusätzlich wurde ein „Nicht-Stören“-Schild an die Tür geklebt. Dass das Interview mit der Schülerin Ella kurz gestört wurde, lag an einem Buchlieferanten, der seine Bestellung in die Bibliothek ablegen wollte.

Während der Gesprächsführung hielt ich mich an die Gesprächsführungstipps von Froschauer und Lueger (2020, S. 71). Besonders wichtig war mir, dass ich den Schüler*innen Interesse und Neugierde vermittele und mich im Rahmen des Forschungskontextes auf ihre Erzählungen einzulassen. Als Interviewerin musste ich vor allem lernen, dass ich mich informieren lasse. Es galt den Jugendlichen einen Spielraum gewähren zu lassen, in denen sie ihre Antworten und Aussagen geben konnten, ohne sie zu unterbrechen. Darüber hinaus sind die befragten Personen Expert*innen von ihren eigenen Erfahrungen, während die Forscher*innen über die Lebenswelt der befragten Personen lernen (vgl. ebd.).

Die Dauer der jeweiligen Interviews pendelte sich rund um 30 Minuten ein, wobei das längste Interview circa 42 Minuten dauerte und das Kürzeste sich auf 20 Minuten belief. Ich wählte aufgrund der eher sensibleren Fragen hinsichtlich Wohlbefinden innerhalb der Klasse, Gefühle bei MIKA-D und des Faktes, dass die Schüler*innen in der Deutschklasse alle Klassenkamerad*innen waren bewusst das Setting der Einzelinterviews. In diesem Rahmen genossen sie die Freiheit, alles sagen zu können, was sie mit mir teilen wollten, ohne auf ihre Mitschüler*innen Acht geben zu müssen. Es ging mir darum, dass sie allein zu Wort kommen und nicht von anderen unterbrochen werden konnten. Dieses Einzelsetting hatte natürlich dann

den Nachteil, dass ich bei eher zurückhaltenden Schüler*innen oft nachfragen musste oder versuchte, das Gespräch auf dem Laufenden zu halten. Hierbei rückte meine Position als Zuhörer*in eher in den Hintergrund, wobei ich versuchte, meine Involviertheit so gering wie möglich zu halten.

Die Sprache der Interviews war in den meisten Fällen Deutsch, wobei das Interview mit Aishe fast ausschließlich auf Englisch stattfand und sich Ella mit Englisch aushalf, wenn sie etwas genauer beschreiben wollten oder ihr das Wort nicht einfiel. Um etwaige Verständigungsprobleme zu minimieren, wurde versucht, die Fragen so einfach wie möglich zu halten und die Sprache an den Sprachstand der Jugendlichen anzupassen. Dahingehend wurde versucht ein ganz normales Alltagsgespräch zwischen mir und den Schüler*innen herzustellen. Jeglicher Druck oder Stress beim Sprechen sollte gemindert werden und ich wies sie darauf hin, dass sie natürlich Fehler machen dürfen. Die Schüler*innen wussten dies bereits von meinem Unterricht, dass sie Fehler machen sollen, um daraus zu lernen und nichts Schlechtes passiert, wenn sie Fehler machen. Generell wurde seitens der Jugendlichen nicht gefordert, das Interview auf ihrer Erstsprache zu führen, ich jedoch habe dies auch nicht angesprochen und sie somit auch nicht auf den Gedanken gebracht, dass dies möglich sein könnte. Die Konsequenz, die Interviews auf Deutsch durchzuführen, wird im Kapitel Limitationen näher beschrieben.

Für mich als Interviewerin war es dann spannend zu sehen, dass, sobald das Interview mit Beendigung der Tonaufnahme zu Ende war, sich mit jedem Schüler und jeder Schülerin noch weitere Gespräche ergaben. Wir saßen dann noch für ein paar Minuten in der Bibliothek und die Jugendlichen hatten unterschiedlichste Intentionen mit mir zu sprechen. So tauschten wir uns über die Interviews, über das Deutschlernen, über die Situation an der FMS oder über ihr Privatleben aus. Da ich ihre Lehrkraft war, hatten sie ein besonderes Vertrauensverhältnis zu mir, das insbesondere nach dem offiziellen Teil des Interviews noch zu beobachten war. Retrospektiv betrachtet hatten einige Angst, nicht gut genug Deutsch zu sprechen, dies wurde von mir zwar im Vorfeld immer wieder betont, dass sie dies sehr wohl täten, sie jedoch auch während des Interviews manchmal besorgt waren. Ihnen die Stärke und das Vertrauen zu geben, dass sie die Fähigkeit haben, hat mich das gesamte Schuljahr über begleitet und kam im Gespräch nach den Interviews mit einigen von ihnen noch einmal zur Sprache.

5.3.2. Reflexion der Interviewdurchführungen

Bedingt durch meine fehlende Erfahrung als Forscher*in im Besonderen bei der qualitativen Forschung, wurden manche Interviewsituationen mit einem zu starken Blick auf die Leitfragen durchgeführt und weniger auf die freie Erzählung der Schüler*innen eingegangen. Zurückblickend betrachtet ergaben sich auch aus den beiden Feldern Vergleich DFK und Regelklasse und Wechsel in die Regelklasse ähnliche Antworten, die die Schüler*innen dann oft wiederholen mussten. Dies hätte man bei der Leitfragenerstellung mit einem größeren Erfahrungsschatz von Interviewdurchführungen umgehen können.

Das Stichwort „Freude“, das in der Theorie oft im Zusammenhang mit Wohlbefinden Anklang fand, kristallisierte sich leider erst bei der Transkription einige Male als fehlverstandene „Freunde“ heraus. Dies ist auf die fehlende Expertise als Interviewerin, meiner Nervosität und meiner undeutlichen Aussprache zurückzuführen. Leidglich bei zwei Jugendlichen übersetzte ich den Fachbegriff während des Interviews mit dem englischen Wort „joy“ und erhielt daraufhin die inhaltlich geforderte Antwort [siehe Transkription *Aishe* & Transkription *Kenan*]. Generell muss angemerkt werden, dass die Heranwachsenden einige Male meine Fragen inhaltlich nicht verstanden, was jedoch nach Erneutem erklären oder der Verwendung anderer Wörter, kein Problem mehr darstellte. Im Zuge dessen fiel mir auch auf, dass die Schüler*innen oftmals nach gewissen Wörtern suchten, um ihre Antworten bestmöglich zu formulieren. Meiner Meinung nach ist dies gut verständlich, wenn man bedenkt, dass sie erst seit maximal 1,5 Jahren Deutsch lernen, drei von ihnen sogar erst seit einem Schuljahr. Für die anschließende Auswertung stellte dies kein Problem dar.

Mit Aishe führte ich das zweite Gespräch und war wohl deshalb so überrumpelt, als sie anfang Englisch zu sprechen, da mir Jan, mein erster Interviewpartner, ohne zu zögern immer auf Deutsch antwortete. Ich sagte ihr, dass sie meine Fragen auch auf Deutsch beantworten kann. Rückblickend würde ich das nicht mehr so bestimmend sagen, da es ihr wichtig war, Englisch zu sprechen, weil sie sich damit genauer ausdrücken konnte. Wir führten das Interview dann in einer Art Mischung aus, indem ich sie auf Deutsch fragte und sie mir auf Englisch antwortete. Nachdenklich machte mich meine eigene Haltung, da ich zu erpicht darauf war, dass sie auf Deutsch antworten sollte. Dies hing wohl damit zusammen, dass ich in meiner Rolle als Lehrkraft wusste, dass sie das konnte, ich mich jedoch zurückhalten hätte sollen, da sie sich offensichtlich wohler mit der englischen Sprache fühlte. So gesehen habe ich mich zu wenig empathisch in die Erzählperson hineinversetzt, was ich jedoch bei den nachfolgenden Interviews mehr beachtete.

Einige Schüler*innen wiesen während der Interviews darauf hin, dass die Schule von einem hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund besucht wird. Zudem wurden Situationen beschrieben, in denen entweder sie unwohl fühlten oder Situationen beobachteten, in denen Mitschüler*innen diskriminierend behandelt wurden. Dies wurde nach Beendigung der Tonaufnahme noch ausführlich mit den interviewten Jugendlichen besprochen und weitere Schritte gesetzt, um ihnen zur Seite zu stehen und ihnen zu helfen. So war meine Rolle als Lehrkraft mit Ende der Aufnahme gefordert und ich musste sofort von der Forscherin zur Lehrerin umswitchen. Die Interviewsituation konnte ich somit erst in Ruhe reflektieren als ich die Schüler*innen wieder in ihre Klasse begleitete und allein war. Diese unterschiedlichen Rollen beschreibt auch Wöhrer (2016a, S. 19) in ihrer Publikation. Forscher*innen hätten oft gerne mehr Zeit und Ruhe, um zu reflektieren, während Lehrkräfte immer in Interaktion bleiben und handeln müssen. Es gilt die Spannung zwischen dem Zwang handeln zu müssen und dem Reflexionswunsch situativ zu lösen. (vgl. ebd). Nach jedem Interview schrieb ich mir stichwortartig auf, was mir während des Interviews auffiel und welchen Dingen ich vielleicht als Lehrerin noch nachgehen musste.

5.3.3. Eigene Rolle im Forschungskontext

Schlussendlich muss noch meine Rolle reflektiert werden, die natürlich keine einfache ist, da ich an dieser Schule unterrichte und die Interviewenden meine (ehemaligen) Schüler*innen waren. Festgehalten werden muss, dass die Person, die interviewt, einen Einfluss auf die Teilnehmer*innen hat. Daase et al (2014, S. 115) führen hier das Alter, das Geschlecht, die Ethnizität sowie den Kleidungsstil und das Verhalten an. In meinem Fall kam hinzu, dass ich die Schüler*innen zum Zeitpunkt der Erhebung bereits ein ganzes Jahr unterrichtet hatte und ein klares Naheverhältnis zu ihnen hatte. Darüber hinaus muss angemerkt werden, dass zwischen Lehrenden und Lernenden vor allem im Kontext der Schule eine gewisse Hierarchie besteht. Dass ich jedoch in meiner Rolle als Lehrerin nicht nur eine ‚Machtposition‘ habe, sondern als vertraute Person und Vertrauensperson agiere, wurde während des Interviews und nach Beendigung der Tonaufnahme deutlich. Einige Schüler*innen vertrauten mir sehr private Details hinsichtlich erlebten negativen Situationen an, während andere mit mir noch über ihre Zukunftswünsche und Pläne sprachen. Aus ihrer Erfahrung im Umgang mit mir wussten sie, dass ich immer ein offenes Ohr für sie habe und sie mit mir über alles sprechen können.

Meine Position galt es für mich vor und während des Interviews zu reflektieren, weshalb ich im Briefing vor der Interviewaufnahme betonte, dass es für sie ein normales Gespräch sein soll und sie sich mich nicht als ihre Lehrerin vorstellen dürfen, sondern als einfache

Gesprächspartnerin. Auch für die Datenauswertung musste ich mir im Klaren sein, dass es einen Unterschied macht, ob die forschende Person ein Naheverhältnis zu den Proband*innen hat oder nicht. Als Person, die weiß, wer etwas wie formuliert hat, habe ich schlussendlich eine ganz andere Distanz zu dem Gesagten der Interviewten.

5.3.4. Limitationen

Die Ergebnisse liefern einen ersten Einblick in das Wohlbefinden von Deutschförderklassenschüler*innen und versuchen darzulegen, wie diese Heranwachsenden den Schulbesuch in einer FMS empfinden. Dass die zu erlernende Sprache Deutsch als Kommunikationssprache für das Interview gewählt wurde, war ein Risikofaktor im Hinblick auf eine ausreichende, outputorientierte Beantwortung der Leitfragen. Dennoch traute ich es den Jugendlichen zu, die Fragen auf Deutsch zu beantworten, da ich sie als befähigt genug empfand, dies zu tun. Dies spiegelt sich auch in meiner Art zu unterrichten wider, da ich insbesondere diese Gruppe an Schüler*innen die Fähigkeiten und Befähigung zuspreche, vieles erlernen zu können, insbesondere weil oft Deutsch nicht die erste Sprache ist, die sie neu erlernen müssen. Aufgrund ihrer Fluchtbiographie wusste ich, dass die Interviewten oft mehr Sprachen als nur ihre Erstsprache fließend sprechen können. Ich wollte ihnen das Selbstvertrauen mitgeben und sie wissen lassen, dass sie die Stärke und das Wissen haben, um mir meine Fragen zu beantworten. Dies habe ich sowohl vor dem Interview als auch bei einigen während des Interviews mehrmals betont.

5.4. Aufbereitung der Daten

Das Audiomaterial wurde mit dem Microsoft Video Indexer grob vortranskribiert und schließlich in die Software MAXQDA eingespielt. In dieser wurde die Transkription nach den Regeln von Rädiker & Kuckartz (2019, S. 44-45) in mehreren Durchgängen von mir ausgebessert und verfeinert, sodass schlussendlich mit einheitlich transkribierten Interviews gearbeitet werden konnte. Anzumerken gilt es, mit Blick auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, dass jedes Interview vollständig transkribiert wurde, lediglich die Stellen, bei denen standortbezogenen oder personenbezogene Daten vorkamen, anonymisiert wurden.

Als besonders hilfreich während der Transkription waren die folgenden Regeln (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019, S. 44-45):

- Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte markiert. Sobald die Pause mehr als drei Sekunden andauert, wird die Zahl gleich der Dauer der Pause in Sekunden in Klammer gesetzt.
- Zustimmungende Laute während eines Sprechbeitrages von der anderen Person wie „mhm“, „aha“, „ok“, werden nicht mittranskribiert, sofern der Redefluss dadurch nicht beeinträchtigt oder gestört wird.
- Wenn die andere Person kurze Worte in den Redebeitrag einbringt, wie zum Beispiel "Ja" oder "Nein", werden diese in Klammern und mit dem Kürzel der Sprechenden Person in den Redebeitrag eingefügt.
- Störungen unter der Angabe ihrer Ursache werden in Doppelklammern angegeben, wie zum Beispiel: ((Hereinkommen von Schüler*innen)).
- Lautäußerungen wie lachen werden in einfachen Klammern gesetzt, wie zum Beispiel: K: (lacht)
- Passagen oder Wörter, die unverständlich sind, werden durch (unv.) markiert.
- Etwaige Rückschlüsse auf gewisse Personen werden durch eine Anonymisierung versucht auszuschließen. Häufig vorkommend waren diverse Namen von Schüler*innen oder Lehrkräfte, die mit einem (Name Lehrer*in 1) oder (Name Schüler*in 2) transkribiert wurde.

Es wurde entschieden, jegliche Wortdoppelungen auszulassen, sofern sie nicht der Betonung eines Sachverhaltes dienen. Dies war von hoher Wichtigkeit, da während des Redeflusses aller Jugendlichen sehr oft Wortdoppelungen vorkamen, ohne dass sie jedoch etwas betonen wollten. Auch wurde jede Abweichung von der grammatikalischen Norm originaltreu transkribiert. Die Sprechbeiträge finden sich in eigenen Absätzen mit eigenen Nummern. Im Teil der Analyse der Daten werden die Positionsnummern immer mitangegeben.

5.5. Datenauswertung

Das Datenmaterial wurde nach der Transkription Schritt für Schritt gesichtet und anhand eines vorab gefertigten Kategoriensystems konnten alle relevanten Textstellen codiert werden. Das Kategoriensystem wurde zuerst deduktiv, sprich anhand des Leitfadens, angelegt sowie induktiv durch weitere Kategorien am Datenmaterial ergänzt. Die Bildung von Subkategorien erfolgte im darauffolgenden Schritt. Kuckartz & Rädiker (2022, S. 102) benennen diese konkrete Entwicklung eines Kategoriensystems als Mischform beider Varianten, die

sogenannte „deduktiv-induktive“ Kategorienbildung. Die Kategorien mit den dazugehörigen Subkategorien sind in der folgenden Tabelle ersichtlich.

	Kategorie	Subkategorie
1.	Wohlbefinden in DFK	- Positive Gedanken & sich „gut“-fühlen (= Wohlbefinden) - Stichwort Freude - Freundschaft - Verhältnis zur Lehrkraft - negative Gedanken
2.	Wohlbefinden in Regelklasse	- Positive Gedanken & sich „gut“-fühlen (= Wohlbefinden) - Stichwort Freude - Freundschaft - Verhältnis zur Lehrkraft - negative Gedanken
3.	Vergleich DFK / Regelklasse	- bessere Klasse hinsichtlich Wohlbefinden - Wechsel
4.	MIKA-D	- Gefühle bei Testung - Vorbereitung auf die Testung - Erster MIKA-D-Test - Test als Zuweisungsinstrument
5.	Umstieg auf Regelklasse	- Helfende Personen - Freunde - Neue Fächer / Fachbereich - Neue Lehrkräfte - Vermissen der DFK - Rücksichtnahme auf vormals DFK-Besuch - Kontakt mit DFK-SuS
6.	FMS	- Schulklima - FMS als Schultyp - Zukunftsvorstellungen nach FMS - Fachsprache im Fachbereich - Allgemeinempfinden zur FMS - Wahl des Fachbereiches

Abbildung 9: Eigene Tabelle der Auswertungskategorien

Anhand dieser Kategorien wurde das Datenmaterial systematisch durchgearbeitet und relevante Aussagen den einzelnen Subkategorien zugeordnet. Die Hauptkategorien sowie die Subkategorien ergaben sich aus dem erstellten Leitfaden. Im Erstellungs- und Codierprozess wurden einige Subkategorien hinzugefügt und wieder gestrichen, lediglich das Schulklima als Subkategorie wurde nachfolgend ergänzt und blieb bestehen. Im Verlauf des Codierprozesses ergaben sich einige inhaltliche Ähnlichkeiten bei den Kategorien Regelklasse und Umstieg auf die Regelklasse. Hier konnten einige Textstellen mehreren Subkategorien zugeordnet werden, was auch in der Theorie beschrieben wird (vgl. Kukartz & Rädiker 2022, S. 76). Mittels der gesammelten und zugeordneten Textstellen werden im folgenden Ergebnisteil diese nun analysiert und präsentiert.

6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die erhobenen Daten der sechs qualitativ durchgeführten Interviews dargestellt und analysiert. Die Kategorisierung der Daten ergab sich vorrangig aus dem Leitfaden, weshalb sich der Ergebnisteil auch primär auf jene gefertigten Sinneinheiten stützt. Es gilt noch einmal zu betonen, dass diese sechs Jugendlichen nicht für alle Schüler*innen einer Deutschklasse in Polytechnischen Schulen sprechen. Die Stichprobe kann nicht die gesamte Breite an Perspektiven, Erfahrungen und Meinungen einer größeren Stichprobe abdecken. Insbesondere bei dieser Stichprobe gilt es zu erwähnen, dass die Ergebnisse stark von den interviewten Personen und ihren Merkmalen abhängen, da sie zum Zeitpunkt der Befragung noch Schüler*innen an dieser Schule waren. Trotzdem liefern die Aussagen der Jugendlichen wichtige Einblicke in die Erfahrungen von außerordentlichen Schüler*innen an einer FMS. Damit diese Wahrnehmungen greifbarer werden und die Analyse dieser nachvollziehbarer wird, werden die Kapitel mit vielen Direktziten der Befragten untermauert.

6.1. Wohlbefinden in der Deutschförderklasse

Als Interviewerin war mir besonders wichtig zu erheben, wie sich die Schüler*innen in der Deutschförderklasse fühlen. Wie in der Theorie bereits dargelegt, hängt das Wohlbefinden stark mit den geknüpften Freundschaften und der Beziehung zur Lehrkraft zusammen, diese Aspekte werden in den folgenden Aussagen näher beleuchtet. Wurden die Jugendlichen zum Thema Wohlfühlen in der Deutschförderklasse befragt, so waren die Antworten stets positiv und freudig. Aishe, meine zweite Interviewpartnerin, zögerte nicht lange und gab sogar Beispiele an, warum sie sich innerhalb dieser Klasse so wohl fühlte.

I: Also hast du dich wohl gefühlt? You had a good well-being?

Aishe: Yes, it would like just the peoples there was good and it's funny and I just feel totally good and good myself, yeah. Because I feel that everyone is like me here, like everyone's past is the same of me so that's why it's like something like home and yeah.

Position: 25 – 26

Das Gefühl, dass sie alle auf dem gleichen Stand sind und dieselbe Erlebnisse hinsichtlich ihrer Vergangenheit erfahren haben, deutet auf ein hohes Maß an Wohlbefinden hin. Die positive Beziehung zu den Mitschüler*innen wird deutlich, indem sie beschreibt, dass die Leute dort „gut“ sind und es „lustig“ ist. Auch der Fakt, dass sie sich selbst gut fühlte, deutet auf ein unterstützendes Netzwerk hin und hängt mit einem positiven Selbstbild zusammen. Die Befragte betonte, dass sie das Gefühl hatte, dass „jeder hier wie ich“ war und „dieselbe Vergangenheit wie ich“ hatte. Die Zugehörigkeit, die sie hierbei verspürte, schaffte ein Gefühl der Verbundenheit und der Gemeinschaft. Vor allem wird dies untermauert durch den Vergleich mit „wie Zuhause“, da ein Zuhause oft als Ort der Geborgenheit empfunden wird. Durch diese Analogie verstärkt sich die Annahme, dass sie sich innerhalb der Klasse sicher und akzeptiert fühlte. Diese Parallele zogen auch noch von weitere Jugendliche, indem sie die Deutschförderklasse wie eine Familie beschrieben.

Ella: Ja ich habe Freunde gemacht, viele Freunde gemacht und (...) ja. Es war so, how do you say comfortable?

I: Ja, gemütlich, du hast dich eh sehr wohl gefühlt.

Ella: Ja, wie in einer Familie.

Position: 10 – 12

Die Deutschförderklasse an sich wurde bei Ella als Familie angesehen und spricht für die enge Bindung zwischen den Lernenden. Das Gefühl, Teil einer „Familie“ zu sein, zeigt, dass die Klasse ein hohes Maß an sozialem Zusammenhalt hatte, was für das Wohlbefinden der Jugendlichen essenziell war.

Ella: Hm. (4s) Ich weiß nicht wirklich, es ist so ein Gefühl. Sie sind meine Familie. Nur wegen die Deutschförderklasse war diese change.

I: War dieser Wechsel-

Ella: Dieser Wechsel von (Herkunftsland) nach Österreich so. Es war so (.) ich sag das auf Englisch: Thanks to them it didn't feel like I came to a different country, it just felt like I was going to a new school, they were like my classmates in (Herkunftsland), they are my friends, they are my family and everything felt so nice.

Position: 165 – 167

Auch bei der nächsten Aussage von Ella ist deutlich zu sehen, dass die Deutschförderklasse für sie ein sicherer Raum war, der ihr Ankommen in Österreich ungemein positiv beeinflusste. Sie führte aus, dass ihre Mitschüler*innen ihr halfen, sich in der neuen Umgebung wohlfühlen. Mit den Worten, "thanks to them it didn't feel like I came to a different country" [Ella, Pos. 167], betonte sie die emotionale Unterstützung, die sie in der Zeit

der Deutschförderklasse erfuhr. Diese schien dazu beigetragen zu haben, den Stress und die Unsicherheiten, die mit einem Umzug in ein neues Land verbunden sind, erheblich zu reduzieren. Der Wechsel von einem Land in ein anderes wurde durch das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse gemildert. Die Klasse fungierte für sie somit als Brücke, die den kulturellen Übergang erleichterte. Die Aussage "they are my friends, they are my family and everything felt so nice" [Ella, Pos. 167] zeigt, dass die Schülerin nicht nur in ihrer neuen Umgebung angekommen war, sondern dass sie sich auch positiv mit ihr identifizierte. Das Gefühl des Wohlbefindens ist eng mit dem sozialen Netz verknüpft, das sie in der Klasse gefunden hat.

I: Und welches Gefühl hast du, wenn du an die Deutschförderklasse denkst? Hast du ein Gefühl?

Sofie: Ja, eine Family. Für mich, eine Family, ja, nur das.

Position: 15 – 16

Auch für Sofie war die Deutschförderklasse wie eine Familie. Sie führte die Beschreibung in ihrer darauffolgenden Aussage noch näher aus.

I: Also, du hast dich sehr wohl gefühlt. (S: Mhm) Es war ein gutes Gefühl (S: Ja) für dich in der Deutschförderklasse. (...) Ihr wart eine Familie, sagst du, wie kannst du das genauer erklären, wie, wie wird man eine Familie?

Sofie: Familie, weil Lehrerin so nett, Lehrerin ist immer glücklich und wir machen alles zusammen, alle Spaß lernen so ja. Meine Family auch sehr Spaß und sehr glücklich und ja.

Position: 21 – 22

Die Befragte betonte die positive Ausstrahlung und Freundlichkeit der Lehrerin, was auf die zentrale Rolle der Lehrkraft innerhalb der Deutschförderklasse hinweist. Sie wurde als Stütze wahrgenommen und ihre positive Einstellung trug dazu bei, dass die Klasse als Familie empfunden wurde. Darüber hinaus wurde die Lernatmosphäre angesprochen, die von Spaß und Freude geprägt war. Die Gemeinschaft wie sie bei Ella angesprochen wurde, fand auch hier in Sofies Aussage Platz. Sie beschrieb das Zusammensein, ein zentraler Aspekt einer Gruppe, in der gemeinschaftliche Erfahrungen gemacht werden und dadurch die Bindung zueinander gestärkt wird. Für sie war die Klasse also nicht nur ein Lernort, sondern fungierte wie ihre Familie, in der sie auch Spaß hatte und alle glücklich waren. So wie es Ella und Sofie ging, erlebte es auch Jan. Der Jugendliche nahm die Deutschförderklasse nicht wie eine reguläre Klasse innerhalb der Schule wahr, sondern bezeichnete die Menschen in diesem Raum und den Ort per se als eine Familie.

Jan: Ja, in der Deutschförderklasse, das war komplett so gut also mit also erstens unsere Lehrerin war so komplett alles war gut, also wir haben die andere Sprache ((Anm: Erstsprachen)) bisschen gelernt, dann Deutsch wir haben gesehen so komplett was anderes, einfach wie eine Familie so es war, nicht wie Schule, es war wie eine Familie, so einfach, wir waren einfach wie eine Familie so.

Position: 15 - 16

Insbesondere die Lehrkraft findet in diesem Zitat wieder Platz, indem sie sogar als erstes Beispiel aufgelistet wird, warum die Deutschförderklasse so gut war. Welchen Stellenwert die Lehrer*innen innerhalb der Klasse hat, ergibt sich aus den nachfolgenden Erfahrungsberichten der Befragten.

In der Deutschförderklasse gab es zu diesem Zeitpunkt zwei Lehrkräfte, die aufgrund ihres großen Kontingents an Stunden innerhalb der Klasse die Klassenleitung inne hatten. Diese beiden Lehrerinnen wurden auch immer wieder genannt. Zudem beschrieben drei Schüler*innen auch die Lehrperson, die sie in ihrem ersten Jahr an der FMS unterrichtete. Zu diesem Zeitpunkt war ich noch nicht Lehrerin an der Schule, da ich die Deutschförderklasse erst im Schuljahr 2022/23 von dieser Lehrkraft übernahm. Die Befragten sprachen ausschließlich positiv von den Lehrer*innen der Deutschförderklasse, da Schlagwörter wie „nett“, „lieb“ und „freundlich“ im Vordergrund der Erzählungen standen.

Aishe: [...] my teacher was (Name Lehrer*in 2) and she was so nice, and she was so cute [...]

Position: 6 – 6

Aishe hob die Freundlichkeit der Lehrenden hervor und signalisierte damit eine positive emotionale Bindung. Die Beschreibung mit dem Wort „cute“ könnte auf einen liebevollen und fürsorglichen Charakter der Lehrer*in hinweisen.

Sofie: Ich liebe (Name Lehrer*in 1), ich mag sie, sie ist sehr freundlich.

Position: 8 – 8

Die Interviewte Sofie zeigte durch die Verwendung des Verbes „liebe“ ihre starke Zuneigung und tiefe Wertschätzung gegenüber der Lehrperson. Sie mochte ihre Lehrkraft sehr und empfand ihr Wesen als freundlich.

Ella: [...] Die Lehrer waren alle so nett. Hm, dann war ich so mehr gemütlich die Klasse. Mh, mehr (.) gemütlich?

I: Du fühltest dich wohl?

Ella: Ja (lacht)

Position: 6 - 8

Diesen Eindruck hatte auch Ella, da sie sich in der Klasse „gemütlich“ fand, was gleichzusetzen mit dem Gefühl des Wohlfühlens ist. Wenn Lernende sich "gemütlich" fühlen, ist dies ein Zeichen dafür, dass sie sich in ihrer Umgebung sicher und geborgen fühlen. Der Wesenszug der Lehrkraft hatte somit direkte Auswirkungen auf das Befinden der Schülerin. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung von Zuneigung, emotionaler Verbundenheit und Gemeinschaftsgefühl geprägt war.

Das soziale Miteinander spiegelte sich vor allem auch in den geknüpften Freundschaften unter den Schüler*innen wider. Die Jugendlichen bezeichneten nicht nur wegen der Lehrkraft die

Deutschförderklasse als Familie, sondern insbesondere wegen ihren Peers innerhalb dieser Gemeinschaft.

I: Kannst du dich vielleicht an eine Situation genau erinnern, die sehr gut für dich war?

Ella: Hm. (9s) (...) Wenn (Name Schüler*in 1) und (Name Schüler*in 2) gekommen sind. Sie waren meine erste Freunde, es war so, so süß.

Position: 19 - 20

Im Interview mit Ella wurde nach Situationen gefragt, die für sie besonders gut waren. Sie antwortete mit dem Ankommen ihrer Freund*innen in der Deutschförderklasse. Hier wurde nicht explizit nach den Freund*innen gefragt, doch es war das Erste, was ihr in den Sinn kam, was eine hohe Wichtigkeit zeigt. In dem folgenden Gesprächsausschnitt mit Oliver wurde das Wort Freude im Zusammenhang mit Freunden interpretiert.

I: Und hast du Freude, wenn die Deutschförderklasse denkst? So Freude, Spaß, (O: Ja) gutes Gefühl einfach?

Oliver: Ja, ich habe zum Beispiel mit (Name Schüler*in 1) Spaß oder mit (Name Schüler*in 2) oder aber ist egal, weil diese Kinder akzeptieren diese, weil du machst Spaß, es geht gut, aber halt auch Kinder kann ich akzeptieren diese du sie oder sein will nicht Spaß machen mit dir und so okay egal und sitzen auf dem Platz.

Position: 27 - 28

Vorherrschend waren positive Erlebnisse mit konkreten Mitschüler*innen. Er beschrieb, dass er mit ihnen viel Spaß hatte und eine allgemeine Akzeptanz in diesem Raum herrschte. Dies zeigt, dass der Schüler soziale Verbindungen innerhalb der Klasse hatte, die ihm ein gutes Gefühl gaben und Freude bereiteten. Die Akzeptanz schilderte er, indem es für seine Peers in Ordnung war, wenn man nicht mitspielen mochte oder keinen Spaß haben mochte und dann auf dem Platz sitzen blieb. Es wurde so das Bild von einer Balance in der Deutschförderklasse zwischen sozialer Interaktion mit den Gleichaltrigen und dem Alleinsein und der Akzeptanz, wenn sich jemand zurückziehen möchte, gezeichnet.

I: Und in der Deutschförderklasse hattest du Freunde?

Sofie: Mhm, weil alles kennt nicht Deutsch und anderen zusammen lernen so ja.

Position: 29 - 30

Sofie wies auf die, ihres Empfindens nach, ähnliche sprachliche Ausgangslage hin, die ein verbindendes Element zu sein schien. Die Tatsache, dass sie gemeinsam eine für sie neue Sprache lernten, schuf eine Atmosphäre der gegenseitigen Unterstützung und vermittelte ein Gemeinschaftsgefühl. Das gemeinsame Lernen spielte eine zentrale Rolle im sozialen Leben der Deutschförderklasse.

Im Hinblick auf die empfundene Freude, oder im konkreten Beispiel bei Ella die Vorfriede im Zusammenhang mit dem Besuch der Deutschförderklasse, ließ sich dies bei den Schüler*innen einheitlich beobachten.

I: Verstehe ich und hattest du Freude, wenn du in die Deutschförderklasse gegangen bist, kannst du das vielleicht beschreiben oder genauer erzählen?

Ella: Also in die erste Stunde war ich in (Klassenname) und ich konnte so nicht (.) I couldn't wait to go into the german class.

I: Du hast es nicht abwarten können?

Ella: Ja. Wann ist die Stunde fertig.

I: Wann ist die Stunde fertig, wann kann ich endlich in die Deutschförderklasse (E: Ja), war das das Gefühl?

Ella: Ja, mhm (lacht).

Position: 27 - 32

Ellas Ungeduld während der Regelklasse zeigt, wie wichtig und bedeutungsvoll ihr die Deutschförderklasse war und welche positive Einstellung sie gegenüber dieser hatte. Dass sie in ihrer Regelklasse das Gefühl hatte, auf die Deutschförderklasse warten zu müssen, könnte darauf hinweisen, dass sie sich in der Deutschförderklasse wohler fühlte. Hier kann man auch einen Vergleich zwischen den Klassen ziehen, da sie beschrieb, dass sie in der Regelklasse an die Deutschförderklasse dachte und dies der Ort war, an dem sie sich mehr zugehörig fühlte. Die Zusammenfassung meinerseits wurde durch ihr mehrmaliges „Ja“ und ihr anschließendes Lachen bestätigt.

I: Also hast du Freunde gefunden (K: Ja) in der Deutschförderklasse. Und hast du dich wohl gefühlt?

Also hast du ein gutes Gefühl (K: Ja) gehabt? Und hattest du Freude? Spaß? Joy?

Kenan: Ja, ich habe am Sportunterricht, habe viel Spaß so.

Position: 21 - 22

Kenan, der recht pragmatische Antworten gab und sehr zufrieden während des gesamten Interviews mit seiner Situation schien, hatte vor allem viel Spaß im Sportunterricht innerhalb der Deutschförderklasse. Zwei Lehrkräfte versuchten regelmäßig in den Stundenplan Sporteinheiten zu integrieren, dies wurde von Kenan als sehr positiv aufgefasst. Er hatte durchwegs ein gutes Gefühl und viel Spaß in dieser Zeit. Sofie erzählte in Bezug auf die Freude und den Spaß in der Klasse, dass sie vor allem auch Glück empfand.

I: Also viel Freude, viel Spaß?

Sofie: Ja, und ich hab sehr Glück in der Deutschklasse

Position: 17 - 18

Um ein vollständiges Bild auf die Erfahrungen zu erhalten, ist es wichtig, nicht nur positive Aspekte zu erfassen, sondern auch negative Situationen zu erfragen. Durch das Ansprechen dieser können Herausforderungen aufgedeckt werden und das soziale Gefüge sowie das Schulumfeld besser beleuchtet werden. Besonders im Hinblick auf die Dynamiken innerhalb der Klasse war es wichtig nachzufragen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben ihre Erfahrungen zu reflektieren.

Ella thematisierte zu Beginn des Interviews ihr Ankommen in der Schule.

Ella: Anfang hatte ich so viel Angst. Ich wusste nicht, was passiert ist und wie es geht. Ja, aber ich wollte lernen, so, ja.

Position: 2 - 2

Ihr war nicht klar, wie die Schule organisiert war und was alles nun passieren würde. Sie empfand Angst aufgrund ihrer Unwissenheit, dennoch war sie bedacht darauf zu lernen. Dieses Gefühl teilen viele neu ankommende Schüler*innen, da sie oft einfach nur in die Klasse gesteckt werden, ohne sie vorab über die Strukturen ausreichend aufzuklären. Auch Oliver thematisierte dies kurz in seinen Aussagen, dass er am ersten Tag bereits Fachbereich bis halb sechs am Abend hatte und er diese Information erst durch eine Mitschülerin erfuhr [vgl. Oliver, Pos. 152-156].

Einige Befragte wiesen darauf hin, dass es in der Deutschförderklasse sehr laut und chaotisch war.

I: Hast du irgendwelche negativen Erinnerungen vielleicht auch?

Ella: Ja, dass sie so laut sind. Ja, es stört ein bisschen die Stunde, ja.

I: Und warum war es so laut?

Ella: Weil sie viel Energie haben, die Kinder.

I: Und weil es viele Kinder waren?

Ella: Ja.

Position: 13 - 18

Die Lautstärke wurde von Ella als störender Faktor wahrgenommen, der negative Erinnerungen in ihr hervorrief. Das „ein bisschen“ könnte darauf hindeuten, dass sie die Lautstärke zwar als unangenehm empfand, aber nicht als extrem belastend wahrnahm. Auf die Frage hin, warum es so laut war, erklärte sie, dass die Kinder „viel Energie“ hatten und bejahte die Frage, ob es viele Kinder waren. Die Schülerin versuchte zu artikulieren, dass die Schüler*innen möglicherweise Schwierigkeiten hatten, ihre Energie zu bündeln und sich zu konzentrieren, was sich in diesem lauten Verhalten äußerte. Zudem war die Klassengröße zu diesem Zeitpunkt hoch, was zu einem Anstieg der Lautstärke beitrug. Auch Oliver benannte dieses Problem bereits am Anfang des Interviews.

Oliver: Deutsch ist gut, aber ich weiß nicht. Schüler und Schülerin ist bisschen bei wie kann ich sagen, das ist viel sprechen auch Stunde zu viel spricht auch Stunde und du kannst nicht konzentrieren auf Deutsch und du kannst nicht lernen. [...]

Position: 3

Oliver sprach klar an, dass seine Mitschüler*innen auch während der Unterrichtszeit zu viel miteinander redeten und die Klasse somit unruhig und laut war. Oliver schien dadurch abgelenkt sein, da er empfand, dass man sich nicht auf das Deutschlernen konzentrieren konnte. Das viele Sprechen der Schüler*innen während der Unterrichtsstunde führte somit zu Konzentrationsproblemen und Lernbarrieren.

Für andere Schüler*innen in der Deutschklasse gab es jedoch keine negativen Erinnerungen oder Situationen. Für Kenan war alles in Ordnung, da er sich nicht schlecht fühlte oder negative Dinge erlebte [vgl. Kenan, Pos. 29-30] und Sofies Antwort auf die Frage, ob sie nicht so gute Erinnerungen an die Deutschklasse hatte, war klar formuliert:

Sofie: Nein, Deutschklasse ist beste für mich.

Position: 10

6.2. Wohlbefinden in der Regelklasse

Um nachfolgend einen Vergleich zwischen den Klassen ziehen zu können, werden nun die Aussagen zum Wohlbefinden der Schüler*innen in ihren Regelklassen analysiert.

I: Erzähl mir jetzt mal bitte, wie es dir in einer Regelklasse geht.

Jan: Ja, geht schon, manchmal schwer so manche Frage oder so manche Dinge kommt so schwer zu wissen, zu verstehen, aber sonst alles eh gut, aber ich frage Freunde ja, wie geht das, manchmal ich verstehe es nicht, aber ich versuche es so einfach schaffen und einfach, ich versuche es immer, wenn es wird schwer oder so einfach, ich schreibe weiter, ich denke, und einfach. Aber, das die einzige ist zu schwer für mich, ich hab weniger Zeit so, weil ich brauch ein bisschen Zeit zu denken in Schule und so, aber Regelklasse ist was anderes, man muss immer schnell sein.

Position: 17 – 18

Jans Aussage begann mit einem Zuspruch, der eine gemischte, aber eine doch eher positive Haltung gegenüber der Regelklasse ausdrückte. Er signalisierte, dass er sich einigermaßen zurecht fand, wobei es definitiv Herausforderungen zu bewältigen gab. Durch die eher neutrale Aussage „Ja, geht schon [...]“ vermittelte er, dass er sich mit der Situation arrangierte, die nicht optimal war, für ihn aber in Ordnung ging. Da manche Fragen und Dinge im Unterricht eher schwer zu verstehen waren, brauchte er mehr Zeit als andere Regelschüler*innen. Die Diskrepanz zwischen der Deutschförderklasse und der Regelklasse hinsichtlich des Inhaltes und des Lerntempos zeigt sich hier deutlich. Für ihn war es wichtig, zu lernen und er versuchte sich dem Tempo der Regelklasse anzupassen. Trotz dieses Zeitdruckes und der Schwierigkeiten des Verständnisses der Sprache zeigte er eine proaktive Haltung, indem er seine Freunde fragte, wenn er etwas nicht verstanden hatte. Hier wird auch die soziale Unterstützung von Freund*innen wieder klar bemerkbar, die für Schüler*innen der Deutschförderklasse besonders in der Regelklasse von Wichtigkeit sind. Sein Verhalten zeigte Engagement und die Stärke, Herausforderungen anzunehmen und zu überwinden, auch wenn es schwierig für ihn waren. Auch Ella sah diese Schwierigkeiten in der Regelklasse, da sie nicht alles verstand.

I: Mhm sehr schön und erzähl mir mal bitte, wie es dir jetzt in einer Regelklasse geht.

Ella: Es geht gut, hm (.) es ist ein bisschen schwierig. Ich verstehe, aber nicht alles, aber ja, es ist gut.

Position: 35 - 36

Grundsätzlich ging es ihr in ihrer regulären Klasse gut, jedoch wies sie auch auf die Verständigungsprobleme hin, die bereits Jan erwähnte. Für Aishe war der Übergang von den Stunden in der Deutschförderklasse zur Regelklasse ungemein problematisch.

Aishe: [...] when I was in German course ((Anm.: meint Deutschförderklasse)) and then just I go one hour like to my own class right that was so, so bad because-

I: Ok, warum?

Aishe: So we have four classes with (Name Lehrer*in 1) and then one class I should go to my own class right, and that time they already did something and then just I come to middle and then I don't understand nothing because it's in the middle of the thing and they're just doing themselves and I don't have to do something so I should do my own thing to do because I come in the middle or even if like even if the just Deutsch and then mathematic. I come in the mathematic but I didn't come before classes so that's why I don't know about before things. So that's why I cannot do even because I didn't, you know?

Position: 54 - 56

Sie beschrieb eine klare emotionale Belastung, die dadurch entstand, dass sie nicht vollständig in den Unterricht integriert war. Aishe fühlte sich sehr schlecht, wenn sie von der Deutschförderklasse, in der sie vier Stunden lang unterrichtet wurde, in ihre Regelklasse wechselte, die sich zu diesem Zeitpunkt mit einem Thema befasste, dessen Anfang sie nicht mitbekommen hatte, da sie eben in der Deutschförderklasse unterrichtet worden war. Die Schülerin kam also in den Unterricht, wenn die anderen Schüler*innen bereits an etwas arbeiteten. Ihr fehlte die angemessene Unterstützung dort anzuknüpfen, wo die anderen zu diesem Zeitpunkt waren. Ihre oftmalige Wiederholung, dass sie etwas nicht verstehe oder nicht könne, deutet auf ein hohes empfundenes Stressempfinden hin. Die Jugendliche beschrieb, wie es vielen anderen Deutschförderschüler*innen ging, da sie oft in der Regelklasse saßen und nicht verstanden, was gerade in den Fächern durchgenommen wurde, da sie oft einfach viele Stunden bereits versäumt hatten. Sie führte dies dann in unserem weiteren Gespräch noch näher aus, dass sie in der Regelklasse dann auch einfach nichts zu tun hatte.

Aishe: [...] so when I was like four hours in (Name Lehrer*in 1) class ((Anm.: Deutschförderklasse)) and just one hour here (Anm.: Regelklasse)), it was so bad. It was really, really so bad because I didn't have anything to do it was like so weird so that's why I think always the class is like that so they're so (.) boring like that but when I go there absolute and then it's not so boring, like I have to do something.

Position: 88 - 88

Für sie war es demnach sehr komisch und unglaublich langweilig, da sie in der Regelklasse keine Beschäftigung erhielt. Deswegen hatte sie den Glauben, dass ihre Regelklasse grundsätzlich einfach langweilig sei, dies erwies sich jedoch als falsch, da sie bei ihrem vollständigen Wechsel in die Regelklasse etwas zu tun erhielt und somit vollständig mit dem Lernstoff vertraut wurde.

Für Kenan wiederum war die Regelklasse genauso eine Klasse wie die Deutschförderklasse, er sah keinerlei Probleme oder Schwierigkeiten [vgl. Kenan, Pos. 31-34]. Er erläuterte dies auch noch näher in der folgenden Aussage.

I: Und (.) du fühlst du dich in deiner Regelklasse wohl?

Kenan: Ja.

I: Und warum?

Kenan: Weil da ist auch viel Spaß mit anderen und da ist auch ich finde das interessant, so.

I: Und hast du Freude, wenn du in die Regelklasse gehst?

Kenan: Ja.

Position: 45 - 50

Kenans Priorität lag vor allem auf den erlebten Spaß mit seinen Mitschüler*innen, den er nicht nur in der Deutschförderklasse hatte, sondern auch in der Regelklasse erlebte. Er schloss recht schnell Freundschaften und lebte diese in beiden Klassen aus. Hinsichtlich des Lerninhaltes sagte er, dass der Stoff in der Regelklasse interessant sei und er auch Freude hätte, wenn er in die Regelklasse ging.

Unterstützend waren besonders die Lehrkräfte von Ella, die sie in der folgenden Aussage erwähnte.

Ella: Manche Wörter ich verstehe sie nicht, aber die Lehrer*innen (Name Lehrer*in 1) und (Name Lehrer*in 2) sie erklären genau, wenn ich etwas nicht verstehe, es ist gut.

Position: 38 - 38

Dies sah auch Oliver so, der seine Unterstützung seiner beiden Lehrkräfte in der Regelklasse betonte und gleich einen Vergleich zwischen den Klassen zog.

I: Kannst du es beschreiben, welches Gefühl du hast, wenn du an die Regelklasse denkst?

Oliver: Gefühl, weil (9s) ich denke auf Regelklasse ist auch so gut und Lehrer ist auch so gut (Name Lehrer*in 3) und (Name Lehrer*in 4) aber ich denke auf Regelklasse ist besser als die Deutschklasse.

I: Die Regelklasse ist besser als die Deutschklasse? Warum denkst du das?

Oliver: Weil du kannst lernen Deutsch besser und du kannst, ich weiß nicht, es ist nichts so laut, weil in Deutschklasse ist so laut, ja, weil Kinder gar nicht spricht so viel Lehrer ist so, wie heißt das?

I: Streng?

Oliver: Streng und du kannst nicht sprechen, (unv.) kann, nur konzentrieren [...].

Position: 37 – 42

Grundsätzlich beschrieb er die Regelklasse als „gut“ und hob die Lehrkräfte hervor, indem er sie ebenfalls als „gut“ betitelte. Olivers Aussage zeigt deutlich, dass er die Regelklasse in gewissen Aspekten bevorzugte. In dieser konnte er nämlich besser Deutsch lernen, da es viel ruhiger war als in der Deutschklasse. Für ihn war die Lernatmosphäre wie auch im Kapitel 1.1 bereits beschrieben sehr wichtig, da er eine geringere Lautstärke für ein positives Lernumfeld brauchte. Die strenge Disziplin durch die Lehrpersonen in der Regelklasse erleichterten ihm dies.

I: Und Freunde dann in der Regelklasse letztes Jahr?

Jan: Die waren auch gut, die haben auch mich so viel geholfen, wenn ich würde sie nicht verstehen oder so, habe ich nicht was verstanden oder so, die haben mich so viel geholfen. Ja, die waren auch so gut.

Position: 61 - 62

Durch Jans Aussage wird deutlich, dass die Peer-Beziehungen vor allem durch die Unterstützung in Bezug auf die sprachliche Komponente wichtig waren. Er beschrieb, dass er positive Verbindungen zu seinen Mitschüler*innen knüpfen konnte, die ihm während der Stunden in der Regelklasse halfen, wenn er etwas nicht verstanden hatte. Die Beziehungen und erfahrene Unterstützung tragen zu einem Gefühl der Integration in der Klassengemeinschaft bei und zeigen, dass Freundschaften enorm wichtig für das Wohlbefinden sind. Jan führte dies dann zu einem späteren Zeitpunkt im Interview noch näher aus, wie seine Mitschüler*innen ihm halfen und wie er aktiv Hilfe auf sprachlicher Ebene einforderte.

Jan: Ja, ich, so, die haben immer so wenig (unv.) Fragen, die haben immer mich angewortet, also zum Beispiel war die Blätter oder so irgendwie ich hab oder ein paar Wörter, ich wusste es nicht, ich hab immer den gefragt und ich habe gesagt erklär mir irgendwie mit Deutsch, ich will nicht so Google Translate mehr, irgendwie mit Deutsch, dass ich werde das verstehen, wenn ich werde so mit Google Translate, ich würde das wieder vergessen. Dann habe ich immer so gefragt, ich rede immer mit dem Leute, wenn ich sage, irgendwie was falsch ist, sag es mir die wichtig. so die richtige, weil das bleibt immer so, ich werde dann immer (unv.) nehmen und ja, ist so. Die waren gut dieses Jahr, auch letztes Jahr auch, immer. Ich hab was eine Frage gestellt und die haben immer angewortet.

Position: 97 - 100

Spannend herauszufiltern aus dieser Aussage ist die Haltung von Jan, da er bei neu zu lernenden Wörter auf den Google-Übersetzer verzichten wollte. Dies zeigt eine ungemein reflektierte Haltung gegenüber seinem Lernprozess, da ihm bewusst war, dass eine aktive Verwendung der Sprache auch vor allem im sozialen Kontext mit seinen Kolleg*innen der nachhaltigere Weg ist, um sich Dinge zu merken. Er machte die Erfahrung, dass er durch das bloße Nachschlagen von Wörtern über den Google-Übersetzer schneller vergisst. So bat er aktiv seine Freunde darum, ihm bei Fragen und Unklarheiten die Erklärung auf Deutsch zu liefern. Zudem erwähnte er, dass er auf Fehler hingewiesen werden möchte und ausgebessert werden möchte. Jan zeigte dadurch, dass Freundschaften innerhalb der Regelklasse ungemein wichtig für den sozialen Austausch und vor allem für den Spracherwerb und die schulische Leistung sind. Darüber hinaus wurde deutlich, dass eine proaktive Haltung und das Einfordern von Unterstützung, ihm in seinem Lernstand deutlich weiterhalfen.

Oliver: [...] es ist gut ist alles du kannst hat viel Freund, bessere Freunde in Deutschklasse, weil in Regelklasse. Weil in Regelklasse will nicht so spricht, weil du kommst jetzt in Regelklasse du bist neu und es ist egal, weil (Name Schülerin 5) akzeptieren mir, ist mir so Freund.

I: Sie hilft dir?

Oliver: Ja, sie hilft mir, weil sie weiß wie ist in (Herkunftsland) und weil ich spricht (Erstsprache), sie kann auch und wir geht gut.

I: Sie hilft dir zu lernen.

Oliver: Ja, sie auch hilft mir zu lernen, weil ich verstehe nicht gut Deutsch, sie sagt zu mir das ist das, das ist das, du kommst morgen, ist Exkursion, du kommst hier, wir gehen zusammen.

Position: 46 - 50

Bei Oliver lässt sich ein gleiches Bild erkennen. Der Schüler wies zuerst darauf hin, dass er in der Deutschklasse bessere Freunde hätte, weil er in der Regelklasse nicht so viel sprechen wollte. Jedoch war ihm das egal, dass er den Status als „der Neue“ hatte, da er in einer Mitschülerin eine Freundin fand, die Wurzeln aus dem gleichen Land wie er hatte und somit seine Erstsprache sprach. Die Erstsprache ist nicht nur für die Verständigung untereinander, sondern auch für organisatorische Belange von großer Bedeutung. So wurde er in die Klassengemeinschaft durch seine Klassenkameradin inkludiert, indem sie ihm genau mitteilte, wo er wann auf Exkursion mitgehen sollte. Dies ist vor allem für Klassenvorständ*innen von Vorteil, wenn Schüler*innen in der Klasse sind, die die jeweilige Erstsprache der Deutschförderkinder sprechen, da die Sprachbarriere somit überwunden werden kann und die Schüler*innen somit besser inkludiert werden können. Auch für die Jugendlichen ist dies ein großer Vorteil, da sie eine direkte Ansprechperson haben, die ihnen helfen kann.

Für Sofie hingegen war es in der Regelklasse oft schwer, da sie sehr traurig war, da sie keinen Anschluss fand.

I: Welches Gefühl hast du in der Regelklasse?

Sofie: Ja, Regelklasse, alles ist, alles kann Deutsch und alles spielen mit eure Freunden und ja ich hab alleine manchmal ja (...) estes Semester ich habe sehr traurig meine Regelklasse und echt alles arbeiten mit ihren Freundin und ich war immer alleine und ja, ich bin sehr traurig diese (...)

I: Also du hattest in der Regelklasse, keine Freunde?

Sofie: Ja

Position: 25 - 28

Für sie war wahrscheinlich die Sprachbarriere ein großes Problem, da unter anderem bereits Freundschaften in der Regelklasse unter den ordentlichen Schüler*innen bestanden und alle zusammenarbeiteten, sie jedoch außen vor gelassen wurde. Sie verwies auf diese Sprachbarriere, da sie erwähnte, dass alle anderen Deutsch konnten. So deutet ihre Aussage darauf hin, dass es Schwierigkeiten gab, in die Klassengemeinschaft integriert zu werden und keine Maßnahmen gesetzt wurden, dies zu ermöglichen. Sie betonte mehrmals, dass sie „sehr traurig“ war, was zeigt, dass diese Isolation eine starke emotionale Belastung für sie darstellte. Die Traurigkeit, die sie empfand, könnte mit dem Gefühl verbunden sein, nicht dazugehören oder nicht die gleichen sozialen und schulischen Möglichkeiten wie ihre Mitschüler*innen zu haben. Die Erfahrungen von Sofie zeigen eine Form der Segregation, die Schüler*innen der Deutschförderklasse oftmals erleben. Im weiteren Verlauf wird noch näher darauf eingegangen, dass sie zwar eine Mitschülerin hatte, mit der sie sich verständigen konnte, diese jedoch Freundinnen in der Klasse hatte, mit denen sie auch kommunizierte, Sofie jedoch nicht [vgl. Sofie, Pos. 40-42]. Dass es auch im Deutschkurs schwer ist, Freundschaften zu schließen, wird durch die nächste Aussage von Sofie verdeutlicht.

Sofie: Deutschkurs ist bisschen schwer für mich und Deutschkurs auch nicht so viel Freundin, nur Hallo Hallo ja und alles lernt nur Unterricht, niemand redet nicht, ja.

I: Warum glaubst du, ist das so?

Sofie: Ich weiß nicht, weil wir haben nur eine Stunde oder so und wir haben nicht so viel Zeit. Ich glaube das, weil ich, wenn ich Deutschklasse und wir haben ja vier Stunden oder fünf Stunden, wir haben Zeit und aber Deutschkurs, wir haben nur eine oder zwei Zeit, zwei Stunden.

Position: 67 - 70

Eine besonders große Herausforderung stellt der Faktor Zeit dar. Sei es, um Beziehungen in der Regelklasse zu knüpfen, wenn man selbst noch in der Deutschförderklasse ist, oder wenn man schon in der Regelklasse ist und den Deutschkurs besucht. Sofie beschrieb, dass sie nicht so viel Zeit hatten, um eine richtige Gemeinschaft zu sein, da der Deutschkurs viel weniger Stunden hatte als die Deutschförderklasse. Die zeitliche Begrenzung erschwerte es, tiefere Beziehungen aufzubauen. Der Deutschkurs bot demnach für sie wenig Gelegenheiten, Freund*innen zu finden. Diese Erfahrung teilte auch Aishe, die zwar in der Regelklasse eine Freundin an ihrer Seite hatte, jedoch angab, dass sie sich unwohl fühlte, wenn diese nicht anwesend war oder sich mal entfernte. Infolgedessen wäre sie gezwungen gewesen, sich vor den anderen zu verschließen.

Aishe: [...] But if I think that I don't have her, it will be so like so (.) uncomfortable to me like I would just like close myself.

Position: 30

In einer ähnlichen Situation wie Sofie befand sich auch Ella, die die Regelklasse als angstbesetzt und emotional belastend wahrnahm.

Ella: Hm ich bin ein bisschen ängstlich

I: Ängstlich?

Ella: Ja, ich habe Angst von die Schüler.

I: Okay, also fühlst du dich nicht sowohl in der Regelklasse, oder?

Ella: Ja nicht so wohl, sie sind freundlich, aber manchmal machen sie machen sich lustig über mich und (Name Schüler*in 1) so, weil wir so nicht so gut Deutsch sprechen, es ist ja (.) es macht mich traurig.

Position: 40- 44

Sie thematisierte ihre Angst in Bezug auf ihre Mitschüler*innen in der Regelklasse. Sie zeigte ein Gefühl der Unsicherheit und des Unbehagens, da sie sich „nicht so wohl“ in der Klassengemeinschaft fühlte. Obwohl sie angab, dass ihre Kolleg*innen „freundlich“ waren, sagte Ella, dass sie sich lustig über sie und ihre*n Mitschüler*in, auch aus der Deutschförderklasse, machten, da sie nicht so gut Deutsch sprechen konnten. Diese Erfahrungen tragen dazu bei, dass eine soziale Integration kaum möglich ist und Unsicherheiten im Umgang mit der deutschen Sprache verstärkt werden. Eine Sprache dient nicht nur der Kommunikation oder der Verständigung in Situationen, sondern beeinflusst das soziale Miteinander und das Gefühl der Zugehörigkeit. Das Gefühl, dass andere sich über sie lustig machen, löste bei Ella Traurigkeit aus. Das Verhalten ihrer Kolleg*innen hatte eine

tiefgreifende emotionale Wirkung auf sie und war die Ursache ihrer Angst und des mangelnden Wohlbefindens in der Regelklasse. Sie gab preis, dass sie sich von ihren Mitschüler*innen beurteilt und verurteilt fühlte, sobald sie etwas sagte.

I: Also du fühlst dich verurteilt (E: Mhm!) und beurteilt in dem was du sagst?

Ella: Ja.

I: Was- von den Schülern?

Ella: Ja, was ich sage, was ich mache, wie ich mich fühle.

Position: 55 - 58

Nicht Teil der Klassengemeinschaft zu sein, ausgelacht zu werden und das Gefühl „anders“ zu sein, wirkt sich signifikant negativ auf das Wohlbefinden von Schüler*innen aus. Sich beobachtet zu fühlen und verurteilt zu werden, wenn man spricht, hat einen immensen Einfluss auf die Entwicklung. Ella formulierte dies passend, indem sie die Regelklasse mit der Deutschklasse hinsichtlich des Gefühls der Sicherheit verglich.

I: Das heißt, hast du Freude, wenn du in die Regelklasse gehst?

Ella: Hm. ((schüttelt verneinend den Kopf))

I: Sag es bitte.

Ella: Nein.

I: Und warum nicht?

Ella: Hm. Es ist nicht so sicher, sicherer Raum wie in die Deutschklasse. Es gibt viele Kinder, sie alle sprechen gut Deutsch und es ist ein bisschen schwierig. [...]

Position: 47-52

Die gleiche Situation erlebte auch Oliver, der in seinem Interview davon sprach, dass er in der Regelklasse ausgelacht wurde, wenn er einen Fehler machte. Er wurde befragt, ob es für ihn einen Unterschied zwischen der Deutschförderklasse und der Regelklasse gäbe.

Oliver: (4s) Nein, nein ich hab nicht, weil es ist auf mir ist beides gut, weil ich sitze in Deutschklasse oder in Regelklasse ist egal, weil ist beides gut, beides ist auch gut, weil du kannst auch in Deutschklasse lernen, du kannst auch in Regelklasse lernen, du kannst in Deutschklasse bisschen, wie heißt das (..) besser machen oder besser sprechen du kannst auf, weil du weißt, auch Schüler und Schülerin weiß auch nicht gut Deutsch und du kannst das, weil du hast, weil du sprichst mit Lehrerin ist dies (unv.), hast du gut gesprochen oder nicht? Sie sagt, es geht besser und alles, aber du bist in Regelklasse, weil du kannst einen Fehler machen, alles geht lachen oder es geht Gefühl sagt aha, sie, haha, ja, weiß nicht Deutsch oder so. Aber ich glaub beides gut.

I: Das ist dir egal, wenn jemand sowas sagt oder tut es dir schon weh?

Oliver: Ja, ich weiß das, aber es ist auf mir ist es egal, weil ich weiß, wer vor nur noch ein Jahr hier geht in Schule ich auch weiß besser Deutsch als er oder sie oder nicht, das ist egal, du musst nicht weiß perfekt Deutsch, ja du kannst weißt 90 Prozent oder so, du musst nicht weiß 100 Prozent ganz Deutsch.

Position: 56- 58

Oliver betonte am Anfang, dass er beide Klassen als „gut“ empfand. Darüber hinaus erkannte er, dass beide Klassen ihm unterschiedliche Möglichkeiten boten, sich zu verbessern. In der Deutschförderklasse konnte er ein bisschen besser und wohl auch freier sprechen als in der Regelklasse, in der man seiner Aussage nach jedoch auch lernen konnte. In der Deutschförderklasse sah er die Chance, dass er dort mit anderen Schüler*innen zusammen war,

die ebenfalls erst Deutsch lernen mussten und er so seine Sprachkenntnisse in einem sicheren Raum verbessern konnte. Die Betonung auf die Möglichkeit, mit anderen Schüler*innen, die ebenfalls nicht perfekt Deutsch sprechen, zu interagieren, deutet auf eine unterstützende Lernumgebung hin, in der Fehler als natürlicher Teil des Lernprozesses gesehen werden. Er befand sich in der Deutschförderklasse in einer Atmosphäre, in der er sich sicherer fühlte, seine Sprachkenntnisse auszuprobieren und zu erweitern. In der Regelklasse jedoch wurde auf gemachte Fehler mit Spott und Lachen reagiert. Oliver meinte, dass es ihm dies egal sei. Die Aussage, dass es ihm gleichgültig sei, wenn andere über ihn lachen, lässt auf eine gewisse emotionale Distanz zu den Reaktionen seiner Mitschüler schließen. Diese Distanz kann als Schutzstrategie interpretiert werden, die dazu diene, den negativen sozialen Druck zu mindern und eine Konzentration auf die eigenen Lernziele zu ermöglichen.

Oliver zeigte dadurch eine gewisse Resilienz, die er sich wohl durch seine Erfahrungen in der Regelklasse aneignete. Er vermittelte, dass er ein klares Verständnis dafür besaß, dass sich Sprachkenntnisse erst über die Zeit entwickeln. Dies spricht für eine außerordentlich reife und konstruktive Haltung des Jugendlichen. In dem weiteren Verlauf des Interviews führte Oliver noch genauer aus, dass es in der Regelklasse ein Normalzustand sei, dass bei Fehlern Mitschüler*innen lachen [vgl. Oliver, Pos. 72-75]. Er fokussierte sich aber auf das Lernen, da ihm seine Mutter auch beibrachte, dass Fehler wichtig sind, um aus diesen zu lernen.

Zusätzlich zu den erlebten sozialen Ausgrenzungen kamen die Verständnisschwierigkeiten in der Regelklasse.

I: Wie geht es dir noch mit dem Verstehen?

Jan: Ja, ja, so mit Freunde und so es ist eh gut in Regelklasse, aber mit Verstehen habe ich ein bisschen Problem, nicht überall, manchmal, manche Dinge, kommt, das ist so schwer zu wissen, einfach. Also manche, ich höre manchmal manche Wörter, ich habe noch nie gehört in Deutsch oder so, irgendwie in Serien, weil ich hab also das Serien oder Filmen hat mich so viel geholfen oder einfach Lieder, die Musik hat mich auch so viel geholfen, so Deutsch lernen. Aber ich habe manchmal komplett anderes Wörter und die sind komplett einfach anders. Ich weiß, ich denke das bedeutet was anderes, aber das komplett was anderes.

Position: 23 - 24

Jan lernte sich mit Serien, Filmen sowie Liedern Deutsch, hatte jedoch oft noch Schwierigkeiten mit manchen Wörtern, die er zuvor noch nie gehört hatte. Die Diskrepanz zwischen der erlernten Alltagssprache in der Deutschförderklasse und der Bildungssprache in der Regelklasse war enorm hoch und es ist somit klar verständlich, dass die Schüler*innen Schwierigkeiten hatten.

Sofie: Wir lernen Deutsch oder andere Fach und ich kann nicht sehr gut, ich verstehe nicht sehr gut und ich bin sehr traurig, warum mache ich nicht so, so und ich bin sehr traurig, das ja.

Position: 37 - 38

Besonders Sofie betonte während unseres Interviews immer wieder, dass sie traurig war, hier insbesondere, weil es ihr schwer fiel, dem Unterricht in den Fächern zu folgen. Ihrer Ansicht nach verstand sie die Inhalte nicht sehr gut, was sie sehr traurig machte. In keiner Form wurde eine unterstützende Lehrkraft erwähnt, die in der Regelklasse für sie eine Hilfe gewesen wäre.

6.3. Umstieg auf die Regelklasse

Ein Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse bedeutet, dass die Kinder sich von ihrem vertrauten sozialen Umfeld verabschieden müssen und in eine Umgebung wechseln, in der sie zuvor nur wenige Stunden pro Woche verbracht haben und nur begrenzt Gelegenheiten hatten, Freundschaften zu schließen. Die Frage nach der Rücksichtnahme seitens des schulischen Umfeldes auf den Besuch der Deutschförderklasse ist von entscheidender Bedeutung, da sie Aufschluss darüber gibt, in welchem Umfang die Kinder Unterstützung erfuhren, wenn sie in die Regelklasse wechselten.

I: Ok. (.) Das heißt, wurde in der Regelklasse Rücksicht darauf genommen, dass du vorher in der Deutschförderklasse warst oder nicht?

Jan: Wie meinen Sie?

I: Mh (.), dass die Lehrer, dir geholfen haben, weil sie wissen, dass du aus der Deutschförderklasse gekommen bist.

Jan: Ja, sie haben ein bisschen geholfen, aber nicht so viel, aber so geht.

Position: 109 - 112

Jan erhielt etwas Unterstützung seitens der Lehrkräfte, jedoch nicht in großem Umfang. Es zeigt sich, dass zwar eine gewisse Rücksicht auf den vormaligen Besuch der Deutschförderklasse vorhanden war, diese jedoch nur begrenzt war. Jan wirkte trotz dessen nicht unzufrieden, merkte aber an, dass er sich in der Regelklasse mit den neuen Fächern und neuen Wörtern schwer tat.

Jan: Neue Fächer, bisschen ist anderes, weil neue Fächer kommt auch neue Wörter, das komplett anderes. (.) Ja, zum Beispiel bei Physik oder Geologie oder sowas ich hatte in meinem Heimatland. Ich habe immer so gute Note, aber hier, das ist schade, dass ich kann nicht so so gut wissen und so antworten.

I: Also erklärt dir auch (.) erklärt dir jemand die neuen Wörter?

Jan: Nein.

I: Lehrer, Freunde? (**J:** Nein) Nur wenn du fragst?

Jan: Ja, nur wenn ich frage.

Position: 104 - 108

Der Jugendliche identifizierte korrekt, dass im Kontext neuer Fächer auch neue Begriffe auftauchten, die ihm jedoch nur auf Nachfrage erklärt wurden. Es wird ersichtlich, dass die Aneignung des Fachvokabulars, welches in der Deutschförderklasse nicht vermittelt wurde, eine Herausforderung darstellte. Er gab an, dass er in seinem Heimatland auch stets gute Noten in naturwissenschaftlichen Fächern wie Physik oder Geologie erzielt habe. Er bedauere nun,

dass er auf Fragen in diesen Fächern keine Antworten geben könne. Dies verdeutlicht, dass Jugendliche in der Deutschförderklasse bereits über ein breites Wissen verfügen, jedoch noch nicht die ausreichenden sprachlichen Mittel haben, um dieses Wissen angemessen zu kommunizieren. Die sprachliche Barriere wirkt sich somit erheblich auf die schulischen Leistungen aus. Durch Jans Aussage wurde verdeutlicht, dass es an proaktiver Unterstützung seitens der Lehrenden oder Mitschüler*innen mangelte. Diese Erfahrung machte auch Aishe, die die Seite der Lehrkräfte zwar verstand, da ihr klar war, dass sie nicht die einzige Schülerin in der Klasse war, die Hilfe brauchte, sie jedoch auch nur Unterstützung erhielt, wenn sie danach fragte.

I: Was anyone helpful in der Regelklasse?

Aishe: Yeah, teachers was, but not so much like they're right, so they cannot just teach me like alone but (...) not the friends because everyone has his own life and just I should do my thing's own. So that's why the friends not but the teacher when I ask like it's hard but and she explained it to me.

I: Ok, aber du musstest- musstest du fragen?

Aishe: Yes.

Position: 91 - 94

So waren auch für sie die Lehrenden hilfreich, aber nur in einem begrenzten Rahmen. Sie erkannte, dass diese nicht in der Lage waren, individuelle Unterstützung im Umfang eines Einzelunterrichts geben zu können. Zudem erwähnte sie ihre Mitschüler*innen in dem Gespräch über gebotene Hilfestellungen. Ihr halfen keine Kolleg*innen, da sie eigene Leben und somit Herausforderungen zu bewältigen hatten. Dies verdeutlicht eine individuelle Verantwortung und möglicherweise auch eine isolierte Position der Schülerin, da sie mit ihren Schwierigkeiten von ihren Peers allein gelassen wurde. Sofie hingegen hatte in ihrer Klasse eine Mitschülerin, die ihr den Umstieg erleichterte, sowie ihr bei den Fächern in der Regelklasse half [vgl. Sofie, Pos. 123-124]. Auch Ella erlebte diese Unterstützung durch ihre Mitschüler*innen im Fachbereich [vgl. Ella, Pos. 145] sowie in ihrer Regelklasse.

I: Hat dir wer geholfen, den Umstieg zu erleichtern?

Ella: Ja, (Name Lehrer*in 2) hat mich viel geholfen, (Name Lehrer*in 1) auch und auch zwei Freundinnen, sie waren nett zu mir, haben mir geholfen und ja.

Position: 122 - 123

Dies zeigt, dass die Jugendlichen sich dann einleben, wenn von allen Seiten Unterstützung angeboten wird. Es liegt an den Lehrkräften proaktiv an diese Schüler*innen heranzutreten und ihnen Hilfe anzubieten. Dies würde den Umstieg für die Heranwachsenden enorm erleichtern.

I: Haben sie dir extra geholfen, vielleicht Aufgaben bekommen extra oder wurdest du als Teil der Klasse behandelt und das war okay so?

Ella: Ja, ich wurde als Teil der Klasse behandelt, aber (Name Lehrer*in 2) und (Name Lehrer*in 1) sind zu mir gekommen und haben gefragt ist das ok, passt das, verstehst du alles.

I: Also sie sind auf dich zugekommen und haben gefragt, ob du das verstehst.

Ella: Ja und (Name Lehrer*in 4) hat mich Zettel gegeben mit Aufgaben und so Lektionen ja.

I: Also du hast zusätzlich noch Material (E: Ja) bekommen zum Lernen.

Die Lehrkräfte von Ella bemühten sich gezielt, um sie bei ihrem Übergang in die Regelklasse zu unterstützen. Sie beschrieb im Gegensatz zu den anderen Befragten, dass ihre Lehrer*innen aktiv auf sie zukamen. Darüber hinaus stellte eine weitere Lehrkraft zusätzliches Material zur Verfügung, was eine differenzierte und auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerin abgestimmte Unterstützung von dieser Lehrkraft zeigt. Sie machte für Ella den Lernstoff besser zugänglich und ergriff Initiative. Die Lehrende zeigte Empathie und Engagement und trug für eine erfolgreiche Integration in die Klassengemeinschaft bei. Auch waren zwei Freundinnen eine unterstützende Kraft für Ella. Es ergab sich ein soziales Umfeld, das ihr nicht nur bei fachlichen Inhalten zugutekam, sondern ihr auch das Gefühl der Zugehörigkeit und der Integration vermittelten.

Im Zuge des Wechsels auf die Regelklasse wohnten die Schüler*innen nun auch alle Fächer bei, die in der FMS unterrichtet wurden. Mit den neuen Fächern kamen auch neue Ängste, dem Fachvokabular nicht gewachsen zu sein.

Ella: Ich hatte Angst, weil in die Deutschklasse wir haben keine Fächer, wir lernen Deutsch, aber ich habe Angst, weil in der Regelklasse, wir haben Mathe ist einfach, Englisch, auch, weil ich diese Fächer in (Herkunftsland) auch gehabt habe. Aber Politische Bildung und die anderen, die auf Deutsch. Ich hatte Angst, weil ich habe keine politische Wörter auf Deutsch (..) aber ich habe viel gelernt, ich habe viel zu Hause geübt und mit der Zeit es war besser.

Ella sorgte sich um die Fächer, die für das vollständige Verständnis spezielle Begriffe verlangten. Durch ihre bisherige Schulbildung wusste sie, dass sie Englisch und Mathematik bereits konnte, jedoch war sie ängstlich in Bezug auf die restlichen Fachgebiete. Sie bemühte sich sehr und lernte viel zu Hause, was sich lohnte, da sie das Gefühl hatte, mit der Zeit besser zu werden. Ein ähnliches Gefühl hatte Aishe, die ebenfalls keine Probleme mit Englisch und Mathematik hatte, aber Schwierigkeiten mit dem Fachvokabular in den anderen Fächern.

Aishe: It's hard, it's hard in German it's not because it's just we, they teach us the grammar and ok, I understand the grammar and I can do it because just read it right, it's like that in math also like I can do math in English, I can do it but at this something like what I guess politic or something like that-

I: Mhm, Politische Bildung.

Aishe: I should write my own opinion. No, I cannot do that or read the whole text with like just history and just even I know the meaning of the word, I cannot just put together the sentence what it means like I cannot understand the sentence like I know all the words meaning but I cannot put it together. It's something so weird and then when I like the whole text and I try 1 by 1 to translate and just put the sentence together and try to read it when I'm doing just one paragraph, the whole everyone is finished with everything. So then I said I'm not going to do because I cannot do it. It's ok.

Die Jugendliche beschrieb, wie sie gelernt hatte, grammatikalische Regeln zu verstehen und anzuwenden, und dass sie auch Mathematik verstand. Das größte Problem war für sie jedoch, ihre eigene Meinung im Fach Politische Bildung zu formulieren. Auch verstand sie die

einzelnen Wörter eines Geschichtstextes, konnte aber die Sätze nicht zusammenfügen. Sie schilderte, dass sie deutlich länger brauchte, um Texte zu übersetzen und sie zu verstehen, während ihre Mitschüler*innen bereits weiter waren. Zeitdruck und das Gefühl, den Anschluss zu verlieren stellte eine weitere Barriere im Lernprozess dar. Dass sie eine Hilfestellung seitens der Lehrkräfte erhielt, erwähnte sie nicht.

Oliver erhielt in der Regelklasse Hilfe, in dem seine Lehrer*innen ihm auch in der Regelklasse Übungen zum Deutschlernen gaben.

I: Bekommst du extra Aufgaben oder wird es dir ein zweites Mal erklärt von den anderen Lehrer*innen in der Regelklasse?

Oliver: Ja, auch, weil ich weiß nicht, weil ich komme jetzt im September, weil ich weiß nicht so gut Deutsch er gibt, sagt zu mir, mach auf Buch, weil hast du in Deutschklasse, mach das oder mach er gibt mir Tablet und hat eine Seite auf Google und dann ich kann Deutsch lernen, ich habe Verben lernen und alles.

I: Also in der Regelklasse wird auch darauf geschaut, dass du da Deutsch lernst?

Oliver: Ja.

Position: 121 - 124

Sein Lehrender war sehr bedacht darauf, dass Oliver Deutsch lernte und gab ihm differenziertes Material und die Möglichkeit, Onlineübungen zu absolvieren. Es war nicht wichtig, in welchem Fach Oliver saß, der Lehrkraft ging es nur darum, dass er schnellstmöglich Deutsch lernte [vgl. Oliver Pos. 125-130]. Hier wird deutlich, dass es oft rein an der Lehrkraft liegt, in welchem Ausmaß die Kinder am Fachunterricht teilnehmen können. Bei Oliver stand im Vordergrund, dass er schnell Deutsch lernen musste, jedoch war es nicht wichtig, dass er Teilhabe in den anderen Fachbereichen erhielt.

Eine zusätzliche Veränderung betraf den jeweiligen Fachbereich, den die Schüler*innen nun auch vormittags besuchten. Der Fachbereichstag ist in der FMS so organisiert, dass die Jugendlichen den ganzen Tag nur in den Stunden des von ihnen gewählten Fachbereichs unterrichtet werden. Wenn die Schüler*innen nun die Deutschförderklasse besuchten, konnten sie den Fachbereich somit nur nachmittags besuchen, da die Deutschförderklasse vormittags stattfand. Dementsprechend kamen somit neue Fächer hinzu, was oftmals neue Lehrkräfte und neues Fachvokabular bedeutete.

Oliver: Im Vormittag jetzt auf meine jetzt Fachbereich es geht gut, weil wir haben Küche und wir kochen, geht auch Spaß machen und geht alles gut, weil wir kochen und lachen oder Spaß machen. Wir machen Teller auf Tisch und alles kochen und ich weiß nicht Fleisch, eine Suppe oder es geht alles beide, aber jetzt bekomme ich jetzt neu in 10. Schuljahr neuen Fachbereich. Ja, es geht, ich glaube, geht auch gut, weil jetzt ich weiß diese wie geht Nachmittag, weil ich geh Elektro oder Metall oder nochmal Tourismus oder ich weiß nicht was. Es geht auch gut. Ich glaube, es geht auch gut.

Position: 113 - 114

Olivers Fachbereich war Tourismus und er genoss das gemeinsame Kochen sehr. Ihm machte das Lernen in der Küche und die verschiedenen Gerichte zu kochen großen Spaß. Er fühlte sich

in dem Raum wohl und übte dort seine praktische Tätigkeit als Koch aus. Seine positive Einstellung zu dem Fachbereich spiegelt sich in seiner Aussage wider. Im neuen Schuljahr könnte er einen neuen Fachbereich bekommen, was ihn einerseits ungewiss, aber auch optimistisch erscheinen ließ. Er erwähnte verschiedene Fachbereichsmöglichkeiten und zeigte eine offene und positive Haltung, da er nun Bescheid wusste, wie der Fachbereichstag organisatorisch ablief.

Auch Sofie fühlte sich in ihrem Fachbereich wohl, da sie im Oberstufentraining vertiefend Deutsch, Mathematik und Englisch lernte.

I: Sprechen wir ein bisschen über den Fachbereich, wie zufrieden oder wie glücklich bist du denn mit der Wahl deines Fachbereichs?

Sofie: Ja, ich lerne so viel Mathe und Englisch oder Deutsch, ja, sehr gut für mich. Ich kann mich besser sein.

I: Du hast Oberstufentraining (S: Ja), oder? Also würdest du einen anderen Bereiche (S: Nein) besser finden?

Sofie: Obst ((Anm: gemeint Oberstufentraining)) ist sehr gut.

Position: 143 - 146

Sie war mit der Wahl ihres Fachbereiches sehr zufrieden, da er ihr half „besser (zu) sein“. Ella, die auch den Fachbereich Oberstufentraining besuchte, konnte sogar noch mehr Positives daraus ziehen.

Ella: [...] ja, es ist gut. Am Anfang muss ich nicht antworten oder lesen, aber als ich (...) mit der Zeit (..) Ähm (.) habe ich probiert zu antworten und zu lesen und alle haben mich gelobt und ich habe confidence?

I: Ja, Selbstvertrauen

Ella: Selbstvertrauen, gebügelt?

I: gewonnen, gebildet passt auch gut.

Ella: Ja, gebildet

Position: 141 – 145

Die Schülerin musste anfangs nicht antworten oder mitarbeiten, da die Lehrkraft wusste, dass sie von der Deutschförderklasse kam. Sie gab ihr Zeit, um sich zu akklimatisieren und in Ruhe anzukommen. Mit der Zeit traute sich Ella auch zu antworten und wurde für ihre Bemühungen und ihre Leistung auch ausreichend gelobt. Das Schönste war, dass sie durch den Fachbereich Selbstvertrauen gewann.

Im Zusammenhang mit dem Wechsel in die Regelklasse war es mir auch wichtig, die Jugendlichen zu fragen, ob sie die Deutschförderklasse vermissen. Dadurch könnten weitere Punkte hinsichtlich des Wohlbefindens eruiert werden.

I: Vermisst du die Deutschförderklasse?

Aishe: So much.

I: Warum?

Aishe: Because, you know, it was really funny, like every single moment I miss it.

Position: 114 - 118

Besonders Aishe vermisst die Deutschförderklasse jeden einzelnen Moment, da es für sie eine lustige und schöne Zeit war. Oliver teilte diese Ansicht auch und spezifiziert sie noch.

Oliver: Ja, ich hab vermissen, weil ich hab viele Freunde da und alles und ich weiß, weil ich hab in Woche zwei oder dreimal Deutschklasse oder ich weiß nicht. Ja ist vermisst, weil ich hab viele Freunde, und auf (Name Lehrer*in 1) und (Name Lehrer*in 2) so viel vermisst, weil sie hab mir so viel Deutsch gelernt und alles.

Position: 115 - 116

Ihm fehlten seine Freunde und die Lehrer*innen, da ihm diese eine große Stütze beim Deutschlernen waren. Auch für Ella stellte die Beantwortung dieser Frage keine große Schwierigkeit dar.

I: Wenn ich dich jetzt frage, vermisst du die Deutschförderklasse? Was ist deine Antwort?

Ella: (lacht) Ja! Ja, natürlich.

Position: 162 - 163

Alle Schüler*innen drückten in ihren Aussagen deutlich aus, dass sie die Deutschförderklasse vermissten. Die Antworten der Jugendlichen lassen eine starke emotionale Bindung erkennen, die zeigt, dass die Deutschförderklasse für sie nicht nur ein Ort des Spracherwerbs, sondern auch ein wichtiger sozialer und emotionaler Raum war. Sie erlebten starke soziale Bindungen, die sich durch die Wertschätzung der Lehrkräfte sowie durch eine Gemeinschaft ausdrückte, in der sie sich sicher fühlen konnten. Die Jugendlichen verbanden positive Erinnerungen und Gefühle mit der Deutschförderklasse, was auf ein hohes Wohlbefinden während dieser Zeit schließen lässt.

6.4. Deutschförderklasse und Regelklasse im direkten Vergleich

Die direkte Befragung nach einem Vergleich zwischen der Deutschförderklasse und der Regelklasse bot den Vorteil, dass die Jugendlichen direkt schildern konnten, wie ihre Erlebnisse waren und konkrete Rückmeldungen geben konnten. Es ermöglichte ein tieferes Verständnis dafür, wie sie beide Klassen wahrnahmen. Durch den Vergleich konnten die Schüler*innen beide Klassenformen reflektieren und schildern, wie sich diese auf ihr Lernen und Wohlbefinden auswirkte.

Ella: It was really comfortable and I felt better than in my class, because I knew if i made a mistake no one would judge me (.) and yeah.

I: Also es war ein ein sicherer Raum für dich.

Ella: JA

Position: 24 - 26

Für Ella lag der Unterschied zwischen den beiden Klassen klar im Gefühl der Vertrautheit und der Sicherheit. In der Deutschförderklasse wurde sie nie für ihre Fehler verurteilt und sie fühlte

sich deshalb wohler. In diesem Umfeld akzeptierten die Schüler*innen einander und lernten und spielten zusammen, was für Ella von großer Bedeutung war [vgl. Ella, Pos. 70-74].

I: Okay, also fühlst du dich nicht so wohl in der Regelklasse, oder?

Ella: Ja nicht so wohl, sie sind freundlich, aber manchmal machen sie machen sich lustig über mich und (Name Schüler*in 1) so, weil wir so nicht so gut Deutsch sprechen, es ist ja (.) es macht mich traurig.

I: Das versteh ich, das versteh ich.

Ella: Ich habe Freunde, aber es war besser in der Deutschklasse.

Position 43-46

In der Regelklasse hingegen wurde sich über sie lustig gemacht, da sie und ihr Klassenkamerad, der auch in die Deutschförderklasse ging, nicht so gut Deutsch sprechen konnten. Die Ausgrenzung, die sie durch ihre Mitschüler*innen in der Regelklasse erfuhr, machte sie traurig und gab ihr kein Gefühl des Wohlbefindens. Sie merkte zwar an, dass ihre Kolleg*innen auch freundlich waren und sie Freunde hatte, sie es jedoch besser in der Deutschförderklasse fand. Sofie teilte die Meinung von Ella, da sie auch in der Deutschförderklasse ein besseres Gefühl hatte.

Sofie: Mhm, ja und Deutschklasse ist sehr gut für mich, weil alles kennt nicht Deutsch. Wir haben zusammen, alle, immer.

I: Gelernt? (S: Ja) Das heißt, in welcher Klasse fühlst du dich besser?

Sofie: Deutschklasse.

Position: 50 - 56

Ihrer Aussage nach war das gemeinsame Lernen ein wichtiger Faktor, warum für sie die Deutschförderklasse ein angenehmerer Ort war. Alle Schüler*innen waren auf dem gleichen Standpunkt hinsichtlich des Deutschlernens und so entstand eine Gemeinschaft.

I: Ok. Gibt es für dich dann einen Unterschied, wenn du an die Deutschförderklasse denkst und an die Regelklasse denkst im Gefühl her?

Aishe: Yes, because the German class nobody don't know German and you feel like more close of them, but in the normal class everyone know German and they have one plus than you, so they're different than you, so you cannot be like more close than the German class.

I: Mhm. Und in welcher Klasse fühlst du dich dann besser?

Aishe: Deutschförderklasse (lacht).

Position: 51 - 52

Aishe betonte, wie auch Sofie, dass sie sich der Deutschförderklasse und den Mitschüler*innen mehr verbunden fühlte, da niemand die deutsche Sprache beherrschte. Dieses gemeinsame Merkmal schuf ein Gefühl der Solidarität und die Schüler*innen teilten die gemeinsamen Herausforderungen und wuchsen somit enger zusammen. In der Deutschförderklasse herrschte eine unterstützende Atmosphäre, die in der Regelklasse nicht vorhanden war. Aufgrund der sprachlichen Überlegenheit der anderen Schüler*innen fühlte Aishe, dass ihre Mitschüler*innen in der Regelklasse anders waren als sie. Diese Wahrnehmung trug zu ihrer Isolation in ihrer Regelklasse bei, die sich auch in anderen Aussagen widerspiegelte.

Oliver hingegen war der einzige Schüler, der anfangs angab, dass er sich in der Regelklasse besser fühle, weil er in dieser Atmosphäre besser lernen konnte.

Oliver: Gefühl, weil (9s) ich denke auf Regelklasse ist auch so gut und Lehrer ist auch so gut (Name Lehrer*in 3) und (Name Lehrer*in 4) aber ich denke auf Regelklasse ist besser als die Deutschklasse.

I: Die Regelklasse ist besser als die Deutschklasse? Warum denkst du das?

Oliver: Weil du kannst lernen Deutsch besser und du kannst, ich weiß nicht, es ist nichts so laut, weil in Deutschklasse ist so laut, ja [...]

Position: 38 - 40

Ein wesentlicher Grund für die Regelklasse als bevorzugte Lernumgebung war für Oliver, dass er dort besser Deutsch lernen konnte. In der Deutschförderklasse war es ihm zu laut, was er als negativ und störend empfand. Die Regelklasse war für ihn jedoch ein ruhigerer und strukturierter Ort. Oliver konnte sich durch den geringeren Lärmpegel besser konzentrieren. Auf die Frage hin, in welcher Klasse er sich wie fühle, antwortete er, dass er sich in beiden Klassen „gut“ fühle. Auf die Nachfrage hin, in welcher Klasse er sich zumindest ein bisschen besser fühlen würde, gab er die Deutschklasse an.

I: Aber du sagst jetzt, du fühlst dich in beiden Klassen gut. Gibt es trotzdem eine Klasse, in der du dich ein bisschen besser fühlst?

Oliver: Besser fühlst ist die in Deutschklasse.

I: Kannst du mir ein bisschen sagen warum?

Oliver: Weil, es ist nicht so (.) Ja, ich hab jetzt gesagt diese weil du hast einen Fehler in Regelklasse alles lachen und so aber auf mir das ist egal und in Deutschklasse hat viel Spaß, besser Spaß auf Regelklasse und ist nicht so besser lernen, aber ist besser auf Spaß machen, auf Freund. Das ist nur das, nur das ich hab gesagt bei ist Gefühl besser auf Deutschkurs auf Regelklasse.

Position: 59 - 62

Insgesamt fühlte er sich in der Deutschklasse wohler, da er dort mehr Spaß hatte und er sich in Bezug auf Freundschaften dort besser fühlte. Oliver sprach an, dass in der Regelklasse über seine Fehler gelacht wurde, was zwar für ihn „egal“ sei, aber dennoch ein Indiz dafür sein könnte, dass das Klima dort weniger unterstützend war. Die Umgebung in der Regelklasse könnte auf einen weniger gemeinschaftlichen Ort hinweisen, als es die Deutschklasse für ihn war.

I: In welcher Klasse fühlst du dich besser? Fühlst du dich in der Deutschförderklasse besser oder in der Regelklasse?

Kenan: Ich weiß nicht, für mich ist selbst so.

I: Es ist gleich?

Kenan: Ja.

Position: 65 - 68

Pragmatisch und klar zu beantworten war es für Kenan, der sich in beiden Klassen wohlfühlte und keine bevorzugte. Seiner Ansicht nach waren beide Lernorte gleich und er fühlte sich in keinem besser oder schlechter.

6.5. MIKA-D-Testung

Um zu verstehen, welche Gefühle bei der MIKA-D-Testung aufkommen und inwieweit diese das Wohlbefinden der Jugendlichen beeinflusst, wurde zuerst die Erinnerung an ihre erste MIKA-D-Testung aktiviert und nach dieser gefragt.

Aishe: Mhm, it was with (Name Lehrer*in 2) and I don't know nothing and I didn't even say nothing.

Position: 74 - 74

Aishes Aussage spiegelt die Realität vieler Schüler*innen wider, die das erste Mal getestet werden. Ohne den richtigen Wortschatz fühlen sich die Jugendlichen nicht bemächtigt, etwas zu sagen. Wenn sie das erste Mal ohne einer ausreichenden Vorbereitung durch ihre Lehrkräfte MIKA-D getestet werden, ist dies ein großer Schock und bringt Stress sowie Angst mit sich. Dies wurde deutlich, als Aishe gefragt wurde, welche Gefühle sie bei der MIKA-D-Testung hatte.

Aishe: Ohh so stressful. I think that I don't know anything and just absolute nothing and it be so like (..) I feel I didn't learn anything and I don't know anything and I cannot do it. And when like with (Name Lehrer*in 1) it was like ((Anm: spricht über Wörter aus dem MIKA-D-Test, das gefragte Wort klingt ähnlich wie das Wort, das sie gesagt hat, bedeutet aber etwas völlig anderes)) it's because I didn't use in my life so I cannot know like and my head is like ohh what was that and I feel my myself bad because it's so easy but I cannot do it because it just didn't come to my mind and then I'd be more stressful like ohh it's really hard and I'm not going to do but it's actually easy but (.) it's really really easy but because that we don't use or we don't speak in our normal life it's even harder.

Position: 70

Die Befragte beschrieb ihre Erfahrung als überaus stressig, was darauf hinweist, dass der Test für sie eine stark belastende Situation darstellte. Sie äußerte deutlich, dass sie das Gefühl hatte „nichts zu wissen“ und dass sie „nichts gelernt“ hatte. Aishe empfand den Test als besonders frustrierend, da sie wusste, dass die Aufgaben eigentlich „wirklich einfach“ waren. Ihr fiel es jedoch schwer, da die Wörter nicht Teil ihres alltäglichen Sprachgebrauchs waren. Dies zeigt, dass ein Mangel an Kontext und Relevanz der getesteten Sprache für sie eine erhebliche Barriere darstellte. Dies verstärkte ihr Stressgefühl, da sie sich „schlecht“ fühlte, da sie die Aufgaben nicht lösen konnte. Ihre Aussage zeigt, wie belastend diese Sprachstandserhebung für sie war und mit welchem Stress und welcher Frustration sie konfrontiert war. Ähnlich erging es Sofie, die auch von großem Stress berichtete.

Sofie: Ja ich bin sehr stressed, Ich habe sehr, sehr Angst, weil ich muss das machen, ich muss das schaffen und ich gehe andere Schule und ich schaff, ich muss das schaffen

Position: 86 - 86

In ihrer Aussage beschrieb sie, dass sie „sehr, sehr Angst“ hatte, was auf eine große emotionale Anspannung während des Tests hinweist. Sofie empfand Druck, da sie den Test schaffen musste, um in eine andere Schule gehen zu können. Dieser Druck verstärkte möglicherweise

noch ihren Stress und ihre Angst. Sie befand sich somit in einer stark belastenden Situation, in der sie negative Gefühle empfand, die mit dem Druck verbunden waren, den Test zu bestehen.

Oliver: Ja (10s) weil wir haben in MIKA-D-Test ein, das ist ein ((Anm: spricht über ein abgeprüftes Wort im MIKA-D-Test und gestikuliert es)), ja, aber in diese, du hast viel Stress oder so und du kannst nicht denken für diese und du hast vergessen, dass in diese eine Minute und du kannst nicht sagen, und das ist ein Fehler auf MIKA-D-Test. MIKA-D-Test ist so wichtig und (..) weil ich hab den das in dieser, ich weiß nicht, in diese Situation ich habe nicht das gedenkt und ich kann nicht sagen, weil ist ja bisschen Stress so und-

I: Und du hast das Wort dann vergessen?

Oliver: Ja.

I: In dieser Stresssituation?

Oliver: Ja ich hab diese Wort vergessen und ich kann nicht sagen, weil ich weiß nicht in diese Minute, aber später du hast gedenkt und du weißt (..) aber dann nicht.

I: Zu diesem Zeitpunkt, wo es wichtig wäre es zu wissen, fällt es dir nicht ein (O: Ja), aber nachher weißt du es natürlich.

Oliver: Ja.

Position: 78 - 84

Oliver beschrieb, dass der Stress, den er während des Tests empfand, seine Fähigkeiten beeinträchtigte, sich an ein bestimmtes Wort zu erinnern, das abgeprüft wurde. Obwohl er dieses Wort grundsätzlich kannte, fiel es ihm in diesem wichtigen Zeitpunkt nicht ein, da er sich so unter Druck gesetzt fühlte. Die Situation zeigt, wie Stress die Abruffähigkeit von Informationen im Gehirn beeinträchtigen kann. Fehler sind folglich nicht allein auf ein Defizit an Wissen zurückzuführen, sondern können auch durch emotionale Belastung bedingt sein. Der Jugendliche betonte, dass der MIKA-D-Test so wichtig sei, was den Druck auf ihn noch verstärkte. Er schien zu erkennen, dass es ihm somit nicht am Wissen mangelte, sondern der Stress und Druck schuld waren, dass ihm das gesuchte Wort nicht einfiel.

Nicht zu wissen, welche Aufgaben gestellt werden und welche Übungen die Jugendlichen lösen müssen, bringt viele Schüler*innen in eine Stresssituation. Ella sprach hier über die Angst, die sie beim MIKA-D-Test anfänglich hatte.

Ella: [...] The exercises I could understand well and if I had to take it again, I wouldn't be scared.

I: Was- hattest du Angst?

Ella: Ja vorher ich hatte Angst, aber jetzt nicht mehr.

I: Und warum hattest du Angst?

Ella: Weil ich (..) nicht wusste, wie es geht welche Übung. Which-

I: Welche Aufgaben, dass kommen, das wusstest du nicht.

Ella: Ja, ich dachte es würde so schwierig sein, war es aber nicht.

Position: 101 - 107

Sie gab an, dass sie vor dem Test Angst hatte, diese entstand aus der Unsicherheit und der Unwissenheit darüber, was sie erwarten würde. Da die Lehrkräfte nichts über die Prüfungsmodalitäten erzählen dürfen, wissen die Schüler*innen nicht, was sie erwartet. Nach der Durchführung des Tests, so erzählte Ella, hatte sie keine Angst mehr, da für sie der Test

weniger schwierig war, als sie erwartet hatte. Bei der Schülerin muss angemerkt werden, dass sie sich auf den Test vorbereitet hatte und zuhause gelernt hatte.

I: Und hast du dich, weil du sagst, es war leicht für dich, hast du gelernt zu Hause?

Ella: Ja, ich habe zu Hause gelernt und in die Schule mit meiner Freunde, ja, mit meiner Mutter.

I: Also du hast viel gelernt?

Ella: Ja, ich habe viel geübt.

I: Für diesen Test?

Ella: Für diesen Test und ja (.) danach, wenn ich in die Regelklasse gehen werde.

Position: 108 - 113

Sie war eine unglaublich fleißige Schülerin, die nicht nur für den Test gelernt hatte, sondern sich auch gleich für die Regelklasse vorbereitete. Ein unterstützendes Umfeld wie Freundinnen und ihre Mutter halfen ihr dabei, Deutsch zu lernen. Ella eignete sich innerhalb eines Semesters die deutsche Sprache bereits so ausreichend an, dass das Ergebnis der MIKA-D-Testung für sie den Übergang zur ordentlichen Schülerin bedeutete.

Kenan empfand die Testsituation ähnlich wie Ella.

Kenan: Ich habe gedacht, dass MIKA-D-Test schwer ist, aber es war nicht so schwer, so. (...) und es war gut. Ich habe alles verstanden.

Position: 74

Auch bei ihm muss jedoch auch angemerkt werden, dass er sich auf den Test vorbereitet hatte.

I: Also hast du dich vorbereitet gefühlt für den Test? (K: Ja) Hast du zu Hause gelernt?

Kenan: Bisschen.

I: Wie hast du da gelernt oder was hast du gelernt?

Kenan: Weil ich habe einfach über ein Thema Übungen gemacht.

I: Mit einem Buch oder?

Kenan: Manchmal mit Buch, manchmal mit Internet.

Position: 77 - 82

Kenan besaß ein Buch, mit dem er Deutsch lernen konnte, und zeigte Eigeninitiative, indem er sich im Internet Übungen heraussuchte, um seine Sprachkenntnisse zu verbessern. Auch Sofie lernte zuhause, was ihre Angst während des Tests jedoch nicht minderte.

I: Hast du zu Hause gelernt, hast du dich vorbereitet? (S: Ja) Ok, wie hast du das gemacht?

Sofie: Ich habe alle Grammatik, also ich weiß, aber ich kann nicht reden und ich lerne eine Bilder erzählen und so. Also ich kann, ich habe so viel reden und meine Schwester, ja, ich lerne so und ich habe so viel Wörter lernen, ja, aber ich kann andere. Andere Grammatik, Artikel (..)

Position: 91 - 92

Sie erzählte, dass sie sich zu Hause vorbereitete, indem sie sich auf die Grammatik konzentrierte und vor allem auch die Artikel lernte. Sofie betonte, dass sie das Wissen grundsätzlich besaß, jedoch Schwierigkeiten hatte, dieses in der mündlichen Kommunikation umzusetzen. Insbesondere lernte sie, indem sie Bilder vor sich hatte und erzählte, was sie sah. Die Schülerin versuchte also ihre Sprachfertigkeiten durch das Sprechen mit anderen Personen zu verbessern.

Vor allem kümmerte sie sich auch darum, ihren Wortschatz zu erweitern. Dennoch hatte sie große Selbstzweifel auch während des Interviews, da sie immer wieder betonte „dass sie nicht reden kann“. Die bereits beschriebene Aussage von ihr lässt erkennen, dass die Annahme, sie sei nicht fähig gewesen zu sprechen, durch die Stress- und Drucksituation während der MIKA-D-Testung noch verstärkt wurde (vgl. Sofie Pos. 86).

Jans erster Test war für ihn ganz überraschend, da er nicht wusste, dass er an diesem Tag den Test absolvieren musste.

Jan: [...] MIKA-D-Test ich habe gemacht, aber ich wusste nicht. Also von MIKA-D-Test.

I: Was wusstest du nicht?

Jan: Dass ich muss einen MIKA-D-Test machen und ich habe einfach, ja ich war in die Klasse und auf einmal Lehrerin kommt plötzlich und sagt ja, heute muss ich MIKA-D-Test machen und dann habe ich 80 oder so 70 geschafft, also ganz erster Test.

I: Und wenn du den Termin gewusst hättest, hättest du dafür gelernt?

Jan: Ja, safe.

Position: 78 - 82

Die Situation, dass er von der Lehrkraft aus der Regelklasse geholt wurde und er die MIKA-D-Testung absolvieren musste, war für ihn äußerst unerwartet. Er wusste nicht Bescheid, dass die Lehrkraft den Testzeitraum für ihn an diesem Tag festgelegt hatte. Jan wäre bereit dazu gewesen, sich aktiv auf die Testung vorzubereiten, wenn er die Möglichkeit dazu gehabt hätte. Auch wenn er unvorbereitet war und nicht dafür gelernt hatte, konnte er seiner Aussage nach mehr als die Hälfte beantworten. Er blieb jedoch noch in der Deutschförderklasse, was vermuten lässt, dass sich das Ergebnis seiner MIKA-D-Testung nicht mit seiner Selbsteinschätzung deckte. Die Schüler*innen haben keine Möglichkeit, Einsicht in den Test zu nehmen, was eine Reflexion über die eigenen Fehler und die Prüfungssituation sowie einen Abgleich der Selbsteinschätzung mit der tatsächlichen Ergebnislage unmöglich macht.

Oliver: Ich habe gelernt Grammatik, aber ich hab bisschen vergessen, weil ich hab so bisschen Stress, ich hab bisschen vergessen. Aber ich weiß, in zweiten MIKA-D-Test ich weiß wie geht in erste und dann ich hab keine so viel Stress. Und ich habe gelernt auch so ((Anm.: nennt das Wort, das beim MIKA-D-Test abgeprüft wird)) oder Satz machen und Wort so viel und alles, was ich glaube, ich weiß nicht, ich hab alles gelernt, weil ich weiß nicht, was kommt in MIKA-D-Test und du musst alles weiß, weil du weißt nicht, du hast so viel Fehler, du gehst nicht in Regelklasse.

Position: 89 - 90

Für den ersten MIKA-D-Test bereitete sich Oliver nicht so intensiv vor, lernte jedoch für die zweite Testung, um den Stress, den er beim ersten Mal empfunden hatte, zu lindern. Dennoch empfand er großen Stress, trotz der Vorbereitung durch das Lernen der Grammatik. Aufgrund der Drucksituation vergaß er einige Dinge, was darauf hindeutet, dass der Stresspegel während des Tests hoch war und sich negativ auf sein Erinnerungsvermögen auswirkte. Der Schüler betonte, dass er sich auf alles vorbereitet hatte, da er nicht wusste, welche Themen bei der

MIKA-D-Testung abgefragt wurden. Er äußerte seine Sorge, dass zu viele Fehler dazu führen, dass er nicht in die Regelklasse gehen kann. Die Konsequenzen der Testung war ihm sehr bewusst und verstärkte möglicherweise seinen empfundenen Stress.

Diesbezüglich war mir auch wichtig, die Schüler*innen zu fragen, welche Gedanken sie zur Zuweisungsfunktion des Tests hatten. Spannend sind hierbei die Diskrepanzen zwischen den Geschlechtern der Schüler*innen: Für die Jungs war es völlig normal und in Ordnung, dass ein Test darüber entscheidet, ob sie in die Regelklasse gehen dürfen oder nicht. Die Mädchen hingegen äußerten sich reflektierter darüber und merkten an, dass dieser Test nicht allein Aussagekraft hat, ob sie die deutsche Sprache so beherrschten, dass sie dem Unterricht folgen konnten.

I: Wie findest du die Situation, dass ein Test darüber aussagt, ob du in die Deutschklasse gehen musst oder in die Regelklasse gehen darfst? Wie findest du das?

Kenan: Ich finde das normal, weil zum Beispiel Schule muss das wissen, dass du Deutsch kann oder kannst du nicht (..) und wir müssen Test machen, sowieso.

Position: 89 - 90

Für Kenan war die Testsituation ein Teil des schulischen Alltages und er akzeptierte den Zweck, den der Test erfüllte. Er erklärte, dass es wichtig sei, dass die Schule Bescheid weiß, ob ein*e Schüler*in Deutsch kann oder nicht. Der Lernende sah die Testung als unvermeidbar an und reagierte darauf mit einer Akzeptanz, dass es ein notwendiger Bestandteil des Schulsystems sei. Wieder wirkte seine Einstellung pragmatisch und es zeigte sich, dass er sich an das System angepasst hatte.

I: Du hast einen Test und der entscheidet darüber: Du bleibst in der Deutschförderklasse oder du gehst in die Regelklasse. Hast du dein Gefühl oder Gedanken dazu, ist das okay für dich oder nicht okay?

Jan: Ja, es ist schon okay. Eigentlich ist es schon ok. Ja, okay.

Position: 85 - 86

Jan sah es wie Kenan, für ihn war es auch in Ordnung, dass der Test existiert und somit Teil des Modells der Deutschförderklasse ist.

Oliver: Ich finde das ist gut, weil du (..) wirklich weiß nicht, du kannst nicht geht in Regelklasse und weil du hast so viel Fehler, ich weiß nicht 10 oder so, du kannst ich jetzt alles, aber ich weiß nicht, ich glaube das, ich weiß nicht das 100 Prozent ist, aber ich glaube so und das jetzt.

Position: 91 - 92

Oliver empfand die Prüfung grundsätzlich als sinnvoll. Der Test spielte seiner Ansicht nach eine wichtige Rolle, um sicherzustellen, dass die Schüler*innen die nötigen Sprachkenntnisse besitzen, um in der Regelklasse dem Unterricht folgen zu können. Er schien unsicher zu sein, wie viel man bei dem Test erfüllen musste und wie viele Fehler man sich erlauben konnte. Klar

war für ihn, dass es jedoch nur wenige Fehler sein durften, um in die Regelklasse gehen zu können.

Sofie: MIKA-D-Test echt nicht so schwer, aber ich kann es nicht. Ich kann nicht echt reden und für mich echt schwer die, diese Bildern erzählen so und aber andere sehr leicht für mich. (.) MIKA-D-Test (..) ja. (...). Nicht so wichtig, ich glaube.

I: Warum glaubst du das?

Sofie: Weil, MIKA-D-Test, weil ich kann nicht jetzt Deutsch für mich, ich kann nicht, ich kann nicht jetzt, aber ich schaffe MIKA-D-Test. Dann nicht so richtig, glaub ich.

I: Also der Test sagt nicht so viel über (S: Ja) das, was du kannst, glaubst du?

Sofie: Ja, ja.

Position: 79 - 84

Die Jugendliche empfand die Prüfung als grundsätzlich „nicht so schwer“, fügte aber hinzu, dass ihr das Sprechen und das Erzählen von Geschichten anhand der Bilder besonders Probleme bereiteten. Die unterschiedlichen Teile des Tests schienen für Sofie teilweise machbar und teilweise sehr schwer zu sein, insbesondere wenn es um das mündliche Ausdrucksvermögen ging. Die Befragte äußerte ihre Zweifel daran, dass der MIKA-D-Test jedoch wirklich aussagekräftig war. Sie schien zu denken, dass ihre aktuellen Deutschkenntnisse nicht ausreichend waren, obwohl sie aufgrund des Ergebnisses nun in die Regelklasse gehen durfte. Sie sah das Testresultat als nicht vollständig repräsentativ für ihre Sprachfähigkeiten an. Dies zeigt auch, dass sie eine große Unsicherheit bezüglich ihrer Deutschkenntnisse hatte und in diesem Bereich noch mehr hätte gestärkt werden sollen. In einer konkreteren Frage äußerte sich Sofie noch deutlicher.

Sofie: MIKA-D-Test ich schaff das, aber ich kann nicht das Deutsch.

I: Ok, also du glaubst du kannst nicht Deutsch, obwohl du den Mika-D-Test geschafft hast.

Sofie: Ja.

Position: 88 - 90

Trotz der Kompetenz, den MIKA-D-Test geschafft zu haben, berichtete Sofie, dass ihre Deutschkenntnisse nicht ausreichten. Spannend ist die nächste Aussage der Schülerin, da sie ganz klar durch die oftmalige Wiederholung des Testformates die Antworten auf die Fragen bereits kannte.

Sofie: Wenn diese MIKA-D-Testfragen ich weiß, weil ich habe dreimal.

I: Gemacht, du hast-

Sofie: Mhm und ich lerne nur diese Fragen. Ja, und ich weiß nicht andere was, nur ich lerne diese Fragen und ich schaff das.

I: Ok.

Sofie: Aber ich weiß nicht, ich kann nicht andere Deutsch, Grammatik oder so.

Position: 106 - 110

Sofie konnte durch die bereits absolvierten MIKA-D-Testungen so weit lernen, dass sie wusste, was auf sie zukam. Die Annahme, dass sie durch die Fokussierung auf bereits bekannte Fragen

nicht alle relevanten Sprachkenntnisse erworben hatte, wird dadurch deutlich, dass sie immer wieder betonte, sie könne nicht gut Deutsch. Die Anforderungen des Tests waren somit für Sofie nicht in Übereinstimmung mit ihren Deutschkenntnissen.

I: Und nochmal, wie findest du das, dass ein Test darüber sag: du darfst den Regelklasse gehen und du bleibst in Deutschförderklasse wie wie findest du das? Findest du das gut, findest du das schlecht?

Aishe: It means nothing.

I: Was meinst du damit?

Aishe: It means nothing because it doesn't, just THIS test doesn't, you know, I think it just you cannot understand well because (..)

I: Du meinst, du kannst nur aufgrund dieses Tests nicht sagen, ob du gut Deutsch kannst oder nicht?

Aishe: Mhm, yes. No, I think it's really it's good, it's not so bad because the people that did it are professional, I guess. It's good, but it's not, it doesn't show really well that I can know, but I cannot know because it's the same test and nobody don't speak with me. It's the same test, same questions. I did the same test with (Name Lehrer*in 1) and with (Name Lehrer*in 3) and then just I just auswendig say say and go and and they think that I can know it but just I learned it before and so that's why I can know it but if I didn't learn or didn't know before, I'm not going to do it because I didn't learn. It's like that.

Position: 79 - 84

Aishes Position stimmte mit den Aussagen von Sofie überein, indem sie den Test als nicht aussagekräftig ansah. Sie bezog klar Stellung, da sie den Test als „it means nothing“ beschrieb. Für sie war die Testung wenig repräsentativ für die tatsächlichen Sprachfähigkeiten. Die Prüfungsmodalitäten zeigten für sie keine tatsächliche Sprachpraxis oder -verständnis, sondern maß lediglich die Fähigkeit, Fragen auswendig zu lernen und diese zu beantworten. Aishe konnte die geforderten Testantworten aufgrund ihrer mehrmaligen Testantritte auswendig lernen und diesen dadurch „bestehen“. Obwohl diesen Test ihrer Ansicht nach Expert*innen konzipierten, erkannte sie die fehlende Aussagekraft der Testmodalitäten an.

I: Okay und wie findest du denn die Situation, dass ein Test entscheidet, ob du in die Regelklasse gehen darfst oder ob du in die Deutschförderklasse gehen musst? (...)

Ella: Das ist fair. Ja, weil (...) aber ich denke, dass (.) so die Lehrer könnten auch entscheiden, weil- ich sage das auf Englisch, for example in the class you always answer correctly but for example in the test you have a couple of wrong answers because for example you have a bad day and you can't think and it's not fair so the teacher should be able to say oh this child always answers correctly, so I think they should go. That was for (Name Schüler*in 5, aus der Deutschförderklasse) too he was really smart and he has improved but he is not in his class and it's kind of sad.

Position: 116 - 117

Grundsätzlich fand auch Ella anfangs, dass der Test an sich fair sei, um zu entscheiden, welche Person in die Regelklasse gehen kann und welche in der Deutschförderklasse bleiben muss. Jedoch schlug sie sofort eine Verbesserung des Testformates vor, indem sie die Lehrkraft als entscheidenden Faktor miteinbeziehen würde. Die Lehrperson sollte ihrer Ansicht nach somit eine Rolle bei der Entscheidung spielen. Der Test könne ihrer Argumentation nach nicht immer die tatsächlichen Fähigkeiten einer lernenden Person widerspiegeln, insbesondere wenn ein Kind einen schlechten Tag hatte. Ella erwähnte sogar ein konkretes Beispiel, da sie einen

Schüler aus der Deutschförderklasse nannte, der klug war, jedoch nicht in seine Regelklasse zugeteilt wurde und dies als traurig empfand. Der Test gilt für sie somit als nicht völlig zuverlässig hinsichtlich der Beurteilung der Sprachfähigkeiten und sie glaubt, dass die Lehrkraft, die die Schüler*innen regelmäßig im Unterricht beobachtete, besser in der Lage wäre, die Leistungen und Sprachfortschritte der Schüler*innen zu beurteilen. Ein Test kann die individuellen Leistungen und Fortschritte der Lernenden nicht berücksichtigen, da es eine rein punktuelle Erhebung des aktuellen Leistungsstandes ist, was Ella in ihrer Aussage klar erkannte. Für sie wäre die Lösung, die Lehrkraft entscheiden zu lassen, ob ein Kind befähigt dazu ist, in die Regelklasse gehen zu können.

6.6. Der Schultyp „Fachmittelschule“

Um die Ansichten der Schüler*innen hinsichtlich des Schultyps zu erfragen, wollte ich wissen, welche Gedanken sie zur Fachmittelschule hatten. Das Bildungsangebot umfasst eine Vielzahl von Exkursionen für Jugendliche, die von Berufsorientierung über Anti-Rassismus-Workshops bis hin zu gemeinschaftsbildenden Ausflügen in Parks oder Museen reichen. Dies merkte Ella überaus positiv an.

Ella: [...] Ich liebe diese Aktivitäten so wie Projektwoche und unsere (...) Ausflug.

I: Exkursionen?

Ella: Ja Exkursionen, das finde ich sehr interessant und es hilft, besser zu lernen

Position: 179 - 181

Sie hob die Exkursionen hervor, da sie diese als besonders interessant ansah und sie sogar einen Mehrwert für das Lernen boten. Sie schätzte die praktische Erfahrungen und die Möglichkeit, Lerninhalte auch außerhalb des Klassenzimmers zu erleben.

Kenan fasste in seiner Aussage klar zusammen, wofür dieser Schultyp eigentlich steht.

Kenan: Schule ist gut für (...) Schüler, welche möchten zum Beispiel arbeiten weiter, oder eine (..)

I: Eine Lehre machen?

Kenan: Ja, so.

Position: 129 - 132

Er empfand, dass diese Art einer Schule für die Jugendlichen ausgelegt ist, die nach ihrem Abschluss arbeiten gehen und eine Lehre absolvieren möchten. Auf die Frage hin, was die Schüler*innen noch so als gut empfanden, antworteten einige, dass ihnen die Fachbereiche großen Spaß machten und diese als sinnvoll anerkannten.

Sofie: Fachbereich ist echt gut, weil Mathe alle Informationen eine Buch, für mich sehr gut, weil ich, ich geht, ich gehe nicht (Herkunftsland), nicht so viel Mittelschule und ich muss lernen und diese Schule Fachbereich uns alle, etwa alle Informationen einer Buch und für mich sehr gefällt, ja.

Position: 167

Sofie konnte in ihrem Fachbereich intensiver Mathematik lernen, da sie in ihrem Herkunftsland weniger Schulerfahrung machen konnte und somit eine intensivere Beschäftigung erforderlich war. Für Kenan war der Fachbereich eine Vorbereitung auf die weiterführende Schule.

I: Hilft dir der Fachbereich für das, was du später machen möchtest?

Kenan: Ja, vielleicht ja, weil ich mache Projekten und das hilft mir in Zukunft, wenn ich lerne. Ich werde in andere Schule lernen, weil vielleicht doch ich muss auch das machen, so (.) und ich probiere das hier erstmal, dann ich lerne und ich weiß, wie muss das man machen.

Position: 143 - 144

Insbesondere die Projektarbeit in seinem Fachbereich half ihm, sich auf seine Zukunft vorzubereiten und zu lernen, wie gewisse Strukturen funktionieren. Dies war für ihn dahingehend förderlich, da er nun wusste, wie man Projekte plant und der Fachbereich ihm auch eine Art sicheren Raum ermöglichte, in dem er sich ausprobieren konnte. Die anderen Schüler*innen äußerten sich zur Thematik der Fachbereiche auch recht positiv.

I: Okay würdest du vielleicht einen anderen Fachbereich besser finden?

Aishe: No, Handel und Büro is good for me, just for me.

Position: 135 - 136

Aishe und Ella waren beide sehr glücklich mit der Wahl ihres Fachbereiches und merkten keine Nachteile des Fachbereichssystems während des Gesprächs an.

I: Und wie zufrieden bist du mit der Wahl deines Fachbereiches?

Ella: Ich bin sehr zufrieden.

Position: 187 - 188

Ella erwähnte auch noch, dass sie den Fachbereichstag insofern als sinnvoll erachtet, da man sich mit anderen Schüler*innen, die auch diesen Fachbereich gewählt hatten, austauschen konnte.

Ella: [...] Fachbereichstage finde ich auch gut, es hilft andere Kinder kennenzulernen von anderen Klassen, ja (...). Viele von meinen Freunden sind nicht von meiner Klasse, sie sind von anderer Klasse, ich hab sie von Fachbereich kennengelernt [...]

Position: 181

So hatte sie die Möglichkeit, neue Freund*innen zu finden, die ähnliche Interessen wie sie hatten. Der soziale Aspekt des Fachbereichstages war Ella von hoher Wichtigkeit, da sie in der Regelklasse diesen Anschluss nicht so gefunden hatte. Auch in Bezug auf andere Fachbereiche fasste sie ihre Gedanken klar zusammen.

Ella: Es hilft, sich für ihre Vergangenheit ((Anm.: meint Vorbereitung auf die Zukunft)) zu bereiten und sie machen, was sie wollen (.) was die mögen, zum Beispiel in Tourismus kochen und in Metall mit Metall arbeiten und in Oberstufentraining für eine weiterführende Schule vorbereiten.

Position: 184

Die Schülerin sah in den Fachbereichen eine wertvolle Vorbereitung auf die zukünftigen Bildungswege. Sie zeigte somit, dass die Fachmittelschule eine praxisnahe und zielgerichtete

Ausbildung bietet, in denen sich die Schüler*innen nach ihren Interessen aus- und weiterbilden können. Da sie mehrere Beispiele nannte, verdeutlichte sie damit die verschiedenen Möglichkeiten, die die FMS birgt, die Interessensgebiete der Jugendlichen abzudecken.

Weiters war es noch von Forschungsinteresse, welche Zukunftsvorstellungen die Schüler*innen hatten. Einige der Schüler*innen erhielten bereits die Zusage von Gymnasien, was bei ihnen große Freude auslöste. Bis auf Oliver, der eine Lehre zum Koch anstrebte [vgl. Oliver Pos. 169-174], wollten alle anderen eine weiterführende Schule besuchen oder eine Lehre mit Matura machen. Ein paar Schüler*innen äußerten den Wunsch, eine Universität zu besuchen und zu studieren.

I: Und (..) wenn du an deine Zukunft denkst, möchtest du deine Lehre machen oder möchtest du aufs Gymnasium gehen?

Kenan: Vielleicht, ich möchte in Gymnasium gehen, weil ich will weiter lernen, Universität und so.

Position: 135 – 136

Das Ziel zu studieren und eine Universität zu besuchen, drückte Kenan im Laufe unseres Gespräches aus. Ihm war es wichtig, weiter zu lernen und auf ein Gymnasium zu gehen, um sein Ziel zu erreichen.

I: [...] Wenn du an deine Zukunft denkst, möchtest du eine Lehre machen oder auf eine andere Schule gehen oder wie?

Jan: Ja, halt, ich will studieren, wenn ich denke, also meine Zukunft. Also mir ist eigentlich egal so, obwohl ich gehe so Lehre oder Lehre mit Matura soll ich machen, oder Gymnasium gehen HTL oder Hasch oder irgendwas anderes. Also die einzige Sachen, ich brauche Matura, weil ich will ich studieren, aber so, das war so für mich sowas, aber ich denke mir, ich finde Lehre bisschen besser, weil mit Lehre man kann was anderes auch arbeiten, zum Beispiel man, man werde auch studieren, auch Zahntechniker sein oder so irgendwo, man braucht nicht zum Beispiel, wenn ich werde so Schauspieler studieren gehen oder so irgendwas anderes, irgendwas, wenn ich würde nicht, dann ich kann wieder so Zahntechniker kommen.

I: Ok, also die Lehre mit Matura wäre ein guter Weg für dich?

Jan: Ja.

Position: 172 - 175

Jan betonte während des Gespräches mehrmals, dass er studieren möchte. Er war sich bewusst, dass eine Matura die notwendige Voraussetzung ist, um diesen Schritt gehen zu können. Der Schüler betonte verschiedene Bildungswege, die er absolvieren könnte und deutete mit seiner Aussage darauf hin, dass er noch eher unsicher war, welchen Weg er gehen sollte. Jan erkannte die Vorteile der Lehre, da er dann bereits einen Beruf in der Tasche hätte, der ihm eine Art Sicherheitsnetz bieten könnte.

I: Wenn du an deine Zukunft denkst, möchtest du da eine Lehre machen oder aufs Gymnasium gehen oder andere Schule?

Aishe: So I'm so happy that I'm going to Gymnasium, but I'm so just, I know that I cannot be the same Aishe, because I should change myself to learn- just I should push myself to learn German. And I know that I'm gonna a lot of cry because that I cannot do it and it's going to so be hard but this is the thing that I

want to do like if I do Lehre so I cannot really understand the German, so I should really learn it to speak like the normal German. I should go there and just learn it a lot. So after like five years if I go to Gymnasium and then I can speak like normal German. But if I go to Lehre and then there is also like my people there also like the people that want not to do a lot of work, let no, they so they don't want to study so that's why they go to Lehre, right? And then when I be with them it will be like it will not help me to learn German or something like that.

I: Und eine Schule, ein Gymnasium wird dir dabei helfen, Deutsch zu lernen.

Aishe: Mhm, yes. It will be more, yes.

Position: 149 - 152

Aishe war sehr glücklich, dass sie nach der FMS ein Gymnasium besuchen kann. Gleichzeitig war ihr bewusst, dass das weitere Lernen der deutschen Sprache eine der größten Hürden für sie sein würde. Sie erwartete, dass es sehr schwierig und vor allem emotional belastend sein würde. Dennoch zeigte sie die Entschlossenheit, diese Herausforderung anzunehmen. Die Schülerin empfand das Gymnasium als besten Ort, Deutsch zu lernen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu perfektionieren. Eine Lehre sah sie als eher negativ an, weil sie glaubte, dass dort weniger Motivation zum Lernen herrschen würde und sie in diesem Umfeld nicht die Unterstützung finden könne, die sie brauchen würde. Der Wechsel ins Gymnasium verlangte, so Aishes Meinung, auch eine persönliche Veränderung. Sie forderte von sich selbst ein, sich anzupassen und zu pushen, um ihre Ziele zu erreichen. Diese Haltung ist natürlich mit großem Druck verbunden und verlangt nach großer Stressresistenz und Eigeninitiative.

6.7. Änderungs- und Verbesserungsvorschläge

Im Laufe der Gespräche und anlässlich der Abschlussfrage des Interviews erhielt ich von den Schüler*innen einige Vorschläge zur Verbesserung in den unterschiedlichsten Bereichen. Diese Ideen erhalten hier ihren Platz.

Im Zuge der Fachbereiche wünschte sich insbesondere Jan mehr Auswahl hinsichtlich kreativeren und praxisorientierteren Fächern für weiterführende Schulen.

Jan: Also bei Fachbereichtage ich denke also zum Beispiel für Schauspielen oder so, also Biologie oder irgendwas anderes würde, wenn würde so kommen, würde viel besser oder es gibt viel neues, anderes Fächer so. Verstehen Sie, was ich meine?

I: Ja, ja, auch Fächer, die dir helfen, für später, wenn du zum Beispiel in eine andere Schule (J: Ja) gehen willst, auf ein Gymnasium mit Biologie und so.

Jan: Ja, ja, ich meine sowas, weil ich bin seit zwei Jahre hier, aber ich hab gar nichts Biologie gelesen und so. Also wir haben ja, wir haben gar kein Biologie und nach diesem Schule bin ich würde so gern Gymnasium gehen, das würde komplett schwer für mich.

Position: 179 - 185

Er gab außerdem an, dass ihm der fehlende Biologieunterricht in der FMS an einem Gymnasium große Schwierigkeiten bereiten könnte. Seine Bedenken hinsichtlich des fehlenden Fachwissens und der Herausforderungen, die ein direkter Wechsel ins Gymnasium mit sich

bringen würde, zeigten, dass er sich unsicher war, ob er den Anforderungen dort gewachsen wäre. Insbesondere weil er im Gespräch vorher noch äußerte, eine Lehre mit Matura machen zu wollen. So wäre für ihn die bessere Möglichkeit, mehr Fächer in der FMS anzubieten, um sich noch intensiver mit den Anforderungen nach der Schule auseinandersetzen zu können.

In Bezug auf die Deutschförderklasse schlug Ella vor, noch mehr Ausflüge zu organisieren.

I: Und was würdest du an der Deutschförderklasse ändern?

Ella: (.) Ausflüge.

I: Ausflüge?

Ella: Ja, es ist eine Möglichkeit, - passt Möglichkeit - eine Opportunity?

I: Doch sicher, passt gut.

Ella: For the children to socialize better and also to for example when we went to get ice cream they had to like say what type of ice cream they want and I think if we go outside more they have to actually talk in real life situation and they will learn better and they have more fun.

Position: 201 - 206

Sie sah in diesen eine große Möglichkeit, dass die Schüler*innen außerhalb des Klassenzimmers Deutsch sprechen müssen und somit einen größeren Lerneffekt hätten. Die Schülerin erzählte von einem Ausflug zu einem Eissalon bei dem die Schüler*innen lernten, wie sie Eiscreme bestellen. Für sie war es eine Chance, das gelernte Wissen im echten Leben anzuwenden. Die Jugendlichen könnten dank der Ausflüge mit Spaß ihr Deutsch verbessern.

Jan: [...] in Deutschklasse, wir könnten alles wissen, also aber wir könnten so viel, viel so viel besser werden, wenn wir könnten so in Regelklasse wissen alles, aber das was anderes so, ich habe ein paar mal immer so in der Regelklasse, also gefragt und so, aber also die lernen komplett was anderes und man kann es nicht wissen.

I: Also du meinst, wenn ich das richtig verstanden habe (J: Ja), dass du in der Deutschklasse den Stoff, den Unterrichtsstoff von der Regelklasse gern hättest, (J: Ja) damit du in der Regelklasse besser das verstehst.

Jan: Ja, ja, wenn ist es so, dann man kann zweites Jahr komplett Deutsch sprechen.

Position: 4 - 6

Auch Jan gab gleich zu Beginn unseres Interviews einen Vorschlag ab, wie man die Deutschklasse verbessern könnte. Ihm wäre es wichtig, dass der Stoff, den die Schüler*innen in den Regelklassen lernen auch in der Deutschförderklasse vermittelt werden würde. So könnten die Jugendlichen der Deutschförderklasse besser lernen und der Wechsel in die Regelklasse wäre nicht so hart, da sie bereits über Vorwissen verfügen würden. Weiters würde er sich kreativere Ansätze wünschen, Deutsch zu lernen,

Jan: Ja, ich meine so, also ich meine da mit dem Schüler würde so viel helfen, das hat mich die Sachen geholfen, so ein Schule, man lernt so zum Beispiel, wenn man würde mehr Übungen mit Hören und so Schreiben machen und also wenn man würde die Gedichte so kleine Gedichtbücher sind also also das genau groß wie ein Handy, so klein und die sind auch so kurze Geschichte, aber die sind so Bücher so und ich habe immer so von denen gelesen oder sowas.

I: Also mehr Musik zum (J: Ja) Hören, zum Verstehen (J: Ja), Gedichte zum Lernen.

Jan: Ja und irgendwie Zeitung würde auch helfen.

I: Zeitung mhm, okay.

Jan: Weil im Zeitung kommt immer so News oder so was da steht. Der Mann, der hat das gemacht und die Wörter sind komplett neu, das Wörter so viel besser zu verstehen. So ich wusste so lange nicht, was bedeutet "plötzlich" zum Beispiel, ich habe immer gehört im Fernsehen oder sowas auf einmal. Ich habe immer einen Film geschaut und er hat gesagt witzig (unv.) zu der plötzlich Schluss macht einfach, dann hab ich gesehen, das bedeutet plötzlich komplett was andres, also wie ich kann das nicht erklären, aber ich weiß was bedeutet.

Position: 191 - 195

Jan schlug vor, mehr Übungen in den Bereichen Hören, Schreiben und das Lesen von Gedichten in den Unterricht zu integrieren. Er betonte, wie hilfreich es für ihn war, kleine Gedichtbücher oder kurze Geschichten zu lesen. Auch das Lesen von Zeitungen würde helfen, aktuelle und reale Informationen zu erfassen und Sprache in einem authentischen Kontext zu verstehen. Vor allem im Bezug auf Wortschatzerweiterung würde diese Methode helfen, da ihm durch den Kontakt mit echten Sprachsituationen im Fernsehen das Wort „plötzlich“ auf einmal klar wurde. Durch einen vielfältigeren Zugang zur Sprache mit Musik und Gedichten könnten die Sprachkenntnisse der Schüler*innen erweitert werden und mit einem kreativen Ansatz viele Möglichkeiten geschaffen zu werden, Sprache spielerisch zu erlernen.

Abschließend wird noch Ellas Zitat beleuchtet, das sich direkt um das Verbessern des Wohlbefindens der Schüler*innen dreht.

Ella: Es ist wichtig, dass in die Klasse eine gute Atmosphäre gibt. Ja (...) was kann man erreichen durch so Spiele und Ausflüge und Aktivitäten und interaktive Lektionen.

I: Und für was ist das wichtig, dass man eine gute Atmosphäre hat in der Klasse?

Ella: Die Schüler fühlen sich wohl, sie können besser lernen, wenn sie nicht so pressure, gedruck, fühlen und ja.

Position: 208 - 210

Eine positive Atmosphäre innerhalb der Lerngruppe stellte für sie eine wesentliche Voraussetzung für effektives Lernen dar. Um ein angenehmes Lernumfeld zu schaffen, schlug sie vor Spiele, Ausflüge und interaktive Lektionen in den Unterricht zu integrieren. Sie verband das Wohlbefinden der Schüler*innen direkt mit einer guten Atmosphäre in der Klasse. Ella schlussfolgerte korrekt: wenn sich die Lernenden in der Klassengemeinschaft wohlfühlen und nicht unter Druck stehen, können sie besser lernen.

7. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst sowie mit den vorhandenen Forschungsergebnissen in Bezug gestellt und verglichen.

Folgende Themen waren in den Interviews mit den Jugendlichen präsent: die Deutschförderklasse als sicheren Raum, die Peer-Beziehungen in der Deutschförderklasse, die unterstützenden und freundlichen Lehrkräfte der Deutschförderklasse, die überfordernden Regelklassen sowie die fehlenden Initiativen die Integration in diesen voranzutreiben, Freundschaften, die sich durch dieselbe Erstsprache entwickelten und zu tatkräftigen Helfer*innen wurden, die Angst vor der MIKA-D-Testung sowie die Fachbereiche als Angebote, Interessen und Fähigkeiten zu vertiefen.

Die Deutschförderklasse kristallisierte sich für alle als Ort heraus, an dem sich die Interviewpartner*innen zuhause fühlten. In diesem Raum konnten sie sich ausleben, Fehler machen, Beziehungen schließen und vertiefen. Sie hatten miteinander Spaß am Lernen und am Beisammensein. Die Jugendlichen fühlten sich einander zugehörig und miteinander verbunden. Diese Ergebnisse decken sich mit denen von Massumi (2019, S. 333-337; 298), da auch hier von einem Gemeinschaftsgefühl, aufgrund der sprachlichen Probleme im Deutschen, gesprochen wurde. Dies betonten auch viele meiner Interviewpartner*innen, beispielsweise Aishe, die die fehlenden Kenntnisse in der deutschen Sprache als Merkmal der Verbundenheit zu ihren Mitschüler*innen sah.

I: Ok. Gibt es für dich dann einen Unterschied, wenn du an die Deutschförderklasse denkst und an die Regelklasse denkst im Gefühl her?

Aishe: Yes, because the German class nobody don't know German and you feel like more close of them, but in the normal class everyone know German and they have one plus than you, so they're different than you, so you cannot be like more close than the German class.

I: Mhm. Und in welcher Klasse fühlst du dich dann besser?

Aishe: Deutschförderklasse (lacht).

Position: 51 - 52

Die Peer-Beziehungen, die sie in der Deutschförderklasse knüpfen konnten, waren für sie von enormer Wichtigkeit. Soziale Beziehungen als Quelle für positive Emotionen sind besonders relevant, da diese mit einem Wohlbefinden in der Klasse einhergehen (vgl. Hascher 2004b, S.27). Eine Schülerin merkte sogar an, dass sie sich nicht so gefühlt hätte, als würde sie in ein anderes Land kommen, sondern lediglich eine neue Schule besuchen. Die Mitschüler*innen in der Deutschförderklasse waren für die Jugendliche eine große Stütze und diese nahmen sie sofort in die Klassengemeinschaft auf. Durch meine Ergebnisse wird die hohe Relevanz von Peers erneut verdeutlicht und bestätigt (vgl. Metzner et al. 2018, Massumi 2019, Kaspar 2022).

Auch wurde die Lehrkraft der Deutschförderklasse positiv erwähnt, da sie als Unterstützung wahrgenommen und mit positiven Adjektiven beschrieben wurde. Insbesondere haben Menschen, die soziale und emotionale Unterstützung geben und sich durch Verständnis für die Situation auszeichnen, einen positiven Effekt auf Jugendliche und ihre psychische Gesundheit (vgl. Metzner et al. 2018, S. 6). Besonders Lehrkräfte und ihre Beziehung zu den Schüler*innen sind ausschlaggebend für das Wohlbefinden der Lernenden. Positive Beziehungen verringern Belastungen und fördern die Schüler*innen hinsichtlich ihres positiven Selbstkonzeptes (vgl. Eder 2007, S. 152). Lehrer*innen, die den Schüler*innen Aufmerksamkeit und Verständnis für die migrationsbedingten erschwerten Lebens- und Schulbedingungen zeigten, standen in direkter Verbundenheit mit einem erhöhten Wohlbefinden der Schüler*innen (vgl. Massumi 2018, S. 315). Auch dies konnte durch die Ergebnisse der Interviews deutlich gemacht werden. Die Schüler*innen profitierten von den Lehrkräften der Deutschförderklasse, die sie als unterstützend und freundlich empfanden. Die Lehrkraft sorgte zudem für eine Atmosphäre, in der sich die Schüler*innen angenommen fühlten. Generell konnte man die Klassenatmosphäre als angenehm bezeichnen, lediglich ein Schüler äußerte sich negativ aufgrund des zu hohen Lärmpegels. Die starke Beziehung der Jugendlichen zueinander sowie die Charakterzüge der Lehrkräfte waren ausschlaggebend für ein gemeinschaftlich hohes Wohlbefinden.

In Bezug auf die Regelklasse konnten unterschiedliche Erfahrungen vernommen werden. Alle Befragten berichteten, dass sie meist von einem Peer Unterstützung erhielten, der in allen Fällen die jeweilige Erstsprache beherrschte. Die Erstsprache als Brücke zum Versuch der Integration in die Regelklasse war von großer Bedeutung und spielte eine ausschlaggebende Rolle in der Phase der Einfeldung und der Unterstützung im Fachunterricht (vgl. Metzner et al. 2018, S. 8). Dies war für die Interviewpartner*innen die größte Stütze und wohl auch der Grund, wieso sie an dem Regelunterricht teilnehmen konnten, da sie seitens der Lehrkräfte eher weniger Unterstützung erhielten. Lediglich wenn sie aktiv nachfragten, erhielten sie Hilfe. Lehrpersonen, die sich nicht um die Förderung ihrer Schüler*innen kümmerten und sie nicht beachteten, trugen dazu bei, dass der schulische Verbleib behindert wurde (Massumi 2019, S. 311). Es zeigte sich auch bei den Interviews deutlich, dass es auf die Initiative der Lehrkraft ankam, inwieweit die Schüler*innen am Fachunterricht teilnehmen konnten. Einige der Befragten äußerten Bedenken, Ängste und Unsicherheiten im Zusammenhang mit der Regelklasse. Zumal die Sprachbarriere ihnen oftmals im Weg stand und sie für Aufgaben mehr Zeit benötigten als die „regulären“ Schüler*innen. Darüber hinaus war die Überforderung in der Regelklasse oftmals Schuld des Fachvokabulars, das die Jugendlichen in der Deutschförderklasse nicht erlernten. Dies nahmen auch die Teilnehmer*innen von Massumi als

problematisch wahr (vgl. 2019, S. 300). Eine aktive und engagierte Haltung der Jugendlichen konnte mit einer Bewältigung der Herausforderungen in Relation gesetzt werden. Andere, die eine weniger proaktive Einstellung hatten und emotional stark belastet waren, reagierten mit Rückzug. Auch hier können zu Massumi Parallelen aufgewiesen werden (vgl. 2019, S. 301). Ihre Interviewpartner*innen reagierten auf den sprachlichen Kontrast und das Sprachtempo der Lehrkraft in der Regelklasse mit Rückzug, Angst und Gedanken bezüglich eines Schulabbruchs (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die anderen Schüler*innen in der Regelklasse dominierte bei den ehemaligen Schüler*innen der Deutschförderklasse oft das Gefühl der Andersartigkeit. Die migrierten Lernenden, die Massumi befragte, erfuhren auch fehlende Beachtung, sowie Ablehnung insbesondere in den Regelklassen, was sich durch ein Gefühl fehlender Zugehörigkeit zeigte (vgl. Massumi 2019, S. 363). Manche Befragten wurden für ihre Fehler von den Mitschüler*innen ausgelacht und nur eine Schülerin sprach von proaktiven Lehrkräften, die sich ihr widmeten. Alle anderen Interviewten äußerten keine Bemühungen der Lehrkräfte, sie in die Regelklasse zu integrieren. Zwei Schülerinnen empfanden sich als isoliert von der Klassengemeinschaft und folglich einsam. Das Fehlen einer gemeinsamen Sprache und fehlende aktive Handlungen kristallisierten sich als Hauptfaktoren heraus, weshalb die Schüler*innen keinen Anschluss in der Regelklasse fanden. Diese unterschiedlichen Erfahrungen der Beziehungen zu Gleichaltrigen konnten auch Öztürk, Hassani & Schwab (2024) in ihren Studienergebnissen aufzeigen. Ein Mangel an Freund*innen war gleichzusetzen mit negativen Gefühlen, während positive Beziehungen zu Peers mit Gefühlen der Freude auf die Schule einhergingen (vgl. ebd, S. 6).

Die Jugendlichen reagierten auf Ausgrenzungen und Spöttereien von ihren Kolleg*innen in den Regelklassen unterschiedlich. Einen Schüler verletzte es weniger und er versuchte das Auslachen nicht erst zu nehmen. Er zeigte von gewisser Resilienz, die er sich wahrscheinlich durch seine Erfahrungen aufgebaut hatte. Seine reflektierte Haltung über die längere Dauer des Spracheignungsprozesses und die Einstellung, dass Fehler Teil dessen sind, halfen ihm in dieser Situation eine Distanz zu den Äußerungen zu schaffen. Andere Schülerinnen reagierten auf die Ausgrenzungen der Mitschüler*innen mit Trauer, Angst und Einsamkeit. Der fehlende Anschluss in der Regelklasse war für eine Schülerin besonders belastend, da sie oft erwähnte, sehr traurig zu sein. Jugendliche, die Sorgen vor Ausgrenzungen haben und diese erleben werden hinsichtlich ihrer Bildungshandlungen beeinflusst (vgl. Gysin 2017, S. 15). Dies wurde durch diese Schülerin bestätigt, da sie sich vollständig zurückzog und in der Regelklasse keinen

positiven Aspekt mehr fand. Auch bei Massumi (2019, S. 339) wurde von großer Angst sowie dem belastenden Gefühl berichtet, nicht zu einer Klassengemeinschaft zugehörig zu sein.

Im direkten Vergleich zwischen den beiden Klassen ist deutlich zu erkennen, dass sich die Schüler*innen auch nach ihrem Wechsel in der Deutschförderklasse wohler fühlten als in ihren Regelklassen. Die Isolation, die sie in der Regelklasse verspürten, führte zu einer noch größeren Sehnsucht nach dem Umfeld der Deutschförderklasse. Auch dies deckt sich mit den Forschungsergebnissen von Öztürk, Hassani & Schwab (2024, S.7). Kinder, die weniger Interaktionen mit ihren Mitschüler*innen hatten, zogen es vor in der Deutschförderklasse zu sein.

Ein weiterer Stressor war die MIKA-D-Testung. Im Zuge der Bewältigung der Anforderungen konnte deutlich gemacht werden, dass die Schüler*innen ein geringes Wohlbefinden hatten, da Prüfungsstress und Leistungsdruck auf sie einwirkte. Auch Mayr und Ulich konnten dies in ihrer Publikation darlegen (vgl. 2002, S. 62-63). Zudem wiesen die Schüler*innen auf Widersprüche des Testformates auf, da sie nach mehrmaligen Wiederholungen bereits die Antworten auf die gestellten Fragen wussten. Wie Blaschitz bereits konstatierte ist MIKA-D ein unspezifisches Verfahren, das sprachaneignungstheoretische, methodologische sowie testtheoretische Defizite aufweist (vgl. Blaschitz 2023, S. 193). Es würde den Lernenden helfen, Einsichtnahme auf die Testergebnisse zu haben, um aus ihren Fehlern lernen zu können. Darüber hinaus führen einmalige punktuelle Diagnosen oftmals zu falschen Resultaten, da die Sprachaneignung bei mehrsprachigen Kindern nicht-linear verläuft und es deshalb erforderlich wäre, an mehr als einer biographischen Stelle solch sprachliche Diagnosen vorzunehmen (vgl. Blaschitz 2023, S. 186). Die Jugendlichen berichteten von Angst, Stress und Druck im Zusammenhang mit der Prüfungssituation und den Konsequenzen, die die MIKA-D-Testung mit sich bringt. Dass dieser massive Stress sich negativ auf das subjektive Wohlbefinden der Kinder auswirkt und die Lebensqualität beeinträchtigen kann, bestätigen auch die Kinder- und Jugendanwaltschaften (2022, S. 7). In Bezug auf die abgeprüften Deutschkenntnisse waren sich die Interviewpartner*innen oft unsicher, da oft erwähnt wurde, dass zwar der MIKA-D-Test bestanden wurde, sie jedoch ihre Deutschkenntnisse als schlecht einschätzten. Die Testung war somit für sie nicht repräsentativ für ihre tatsächlichen Sprachfähigkeiten. Blaschitz (2023, S. 194) bestätigt diese Annahme der Schüler*innen, da MIKA-D keine validen Aussagen über die Deutschkompetenzen von Kindern erlaubt und daher keine adäquate Grundlage für bildungsbiographische Entscheidungen darstellt.

Ella äußerte in ihrem Interview die Möglichkeit, dass die Lehrkräfte entscheiden könnten, welche Kinder in die Regelklasse gehen könnten.

Ella: [...] ich denke, dass (.) so die Lehrer könnten auch entscheiden, weil- ich sage das auf Englisch, for example in the class you always answer correctly but for example in the test you have a couple of wrong answers because for example you have a bad day and you can't think and it's not fair so the teacher should be able to say oh this child always answers correctly, so I think they should go. [...]

Position: 117

Ein Test war für sie nicht hinreichend in der Beurteilung der Sprachkenntnisse und ihrer Ansicht nach wäre es sinnvoll, dass die Lehrpersonen, die die Schüler*innen und ihre Leistungsfortschritte bereits über einen gewissen Zeitraum beobachten konnten, über den weiteren Weg der Lernenden entscheiden könnten.

Zusätzlich wurden noch die Gedanken rund um den Schultyp der FMS erhoben. Diesbezüglich wurden die Fachbereiche als Möglichkeiten genannt, in denen sich die Schüler*innen wohlfühlten und diese als sinnvoll anerkannten. Insbesondere wurde der Fachbereich Oberstufentraining als wertvoll anerkannt, um auf die Anforderungen der weiterführende Schulen vorbereitet zu werden. Da fünf Interviewpartner*innen den Wunsch äußerten die Matura machen zu wollen, ist der genannte Fachbereich für sie von Relevanz.

Als Lehrerin, die mit dieser Arbeit einen Beitrag zur Verbesserung der Situation leisten möchte, war es mir wichtig, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, ihre Wünsche nach Verbesserungen und Veränderungen zu äußern. So konnten sie nicht nur von ihren Erfahrungen sprechen, sondern fungierten als Expert*innen. Kreativere Lernmethoden, mehr Auswahl im Fachbereich sowie alltagssprachliche Situationen mit Ausflügen zu schaffen, um besser lernen zu können, wurden seitens der Jugendlichen vorgeschlagen.

Abschließend ist mir noch wichtig anzumerken, dass Schüler*innen von Beginn an in die Regelklasse integriert werden könnten, wenn sie integrativ unterrichtet werden würden. Denn besonders in parallel geführten Modellen, wie sie Massumi et al. 2015 (S. 45 & 50) aufzeigte, werden die Schüler*innen zunächst aus dem Regelunterricht exkludiert. Die Deutschförderklasse besitzt, wie bereits im Theorieteil ausführlich erläutert, die Eigenschaften eines parallelen Modells. Ein integratives Modell würde verhindern, dass die Schüler*innen zunächst aus der Regelklasse herausgenommen und einer Deutschförderklasse zugewiesen werden, wodurch sie in dieser Zeit bereits soziale Bindungen eingehen, Freundschaften schließen und ein Gefühl von Sicherheit entwickeln. Das anschließende Zurückführen in die Regelklasse würde sie dann nicht aus ihrem gewohnten Umfeld herausreißen und ihnen den erneuten Stress des Prozesses der Integration und Sozialisation ersparen. Man muss jedoch

anmerken, dass nun, dank des neuen Leitfadens, ein Unterschied zum Schuljahr der Einführung 2018/19 existiert, da ein Übertritt aufgrund der flexibleren MIKA-D-Testung während des laufenden Schuljahres erfolgen kann. Folgt ein rascher Übertritt in die Regelklasse und ein Wechsel in den ordentlichen Status, sind die Schüler*innen dennoch mit einem Beurteilungszwang konfrontiert, da es den Schüler*innen nicht ermöglicht wird, mit einem „nicht beurteilt“ in eine nächsthöhere Schulstufe zu wechseln (vgl. Gruber, Tölle, Kremzar 2020, S. 9).

Grundsätzlich schlägt die Arbeiterkammer in dem sogenannten Sprachschlüssel für Seiteneinsteiger*innen in der Sekundarstufe eine Eingewöhnung bei ihrer Ankunft vor, die sich durch Kurse in Kleingruppenformaten von maximal 10 Teilnehmenden auszeichnet (vgl. ebd. S. 13). Auch sollen je nach Bedarf sozialpsychologische Beratung, Alphabetisierung sowie Basisförderung bereitstehen. Abhängig von der Sprachkompetenz in der Erstsprache sowie des Bildungsstandes soll dies ein ein- bis dreimonatiges Angebot sein (vgl. ebd.) Anschließend haben die Schüler*innen Anspruch auf eine Intensivförderung, die aus einem 10 Wochenstunden geführten parallelen Sprachfördermodell besteht, das Gelernte soll anhand von Übungen und stetigem Austausch mit Regelschüler*innen geschehen (vgl. ebd. S. 12). Zudem sollen dort maximal zehn Schüler*innen unterrichtet werden und Lernenden hätten Anspruch auf zwei Jahre Beschulung in diesem Modell, danach sollen sie sukzessive integrativ in den Regelunterricht übertreten (vgl. ebd.). Sprachpädagog*innen sollen darauffolgend weitere zwei Jahre unterstützend für fünf Kinder, sowie nach dieser Zeit erneut zwei Jahre für zehn Kinder jeweils 5 Wochenstunden zur Verfügung stehen (vgl. ebd.). Diese engmaschige Betreuung ermöglicht darüber hinaus durch ihren integrativen Charakter einen ausreichenden Sprachkontakt mit Gleichaltrigen und es werden Schuljahresverluste automatisch vermieden (vgl. ebd.) Der AK-Sprachschlüssel hat somit eine stärkere Einbindung in die Regelklasse sowie ein enges Betreuungsverhältnis und einer jahrelangen kontinuierlichen Begleitung der Lernenden zum Ziel (vgl. ebd. S. 10).

8. Fazit

Betreffend der eingangs gestellten Forschungsfragen werden nun abschließend Antworten auf Basis der im Ergebnisteil dargelegten Aussagen formuliert. Auf die Frage hin, wie die Jugendlichen ihr Wohlbefinden in der Deutschförderklasse bewerten, wurden stets positive Antworten gegeben. Die Bezeichnung einer „Familie“ fiel bei den meisten Interviewpartner*innen und spiegelt ihre Haltung gegenüber der Deutschförderklasse wider. Für sie war dieser Ort ein sicherer Raum, in dem sie während ihres Sprachenlernprozesses Fehler machen konnten, ohne seitens der Mitschüler*innen oder der Lehrkräfte be- und verurteilt zu werden. Sie fühlten sich so wohl, dass es für sie ein Zuhause wurde, da sie aufgrund der Verbundenheit durch den gleichen Sprachstand eine Gemeinschaft bildeten. Es zeigte sich ein Klassenklima, das von Toleranz und Akzeptanz geprägt war, in dem ein allgemeines Gefühl von Solidarität und Freude herrschte. Lediglich ein Schüler berichtete von Schwierigkeiten in der Deutschförderklasse zu lernen, da er sich aufgrund der erhöhten Lautstärke schwer konzentrieren konnte. Dies war für ihn jedoch kein Grund, die Deutschklasse im Zuge seines Wohlbefindens schlechter zu bewerten. Für ihn war sein Wohlbefinden in der Deutschförderklasse dennoch höher als in seiner Regelklasse. Vor allem die Lehrkräfte fanden in den Erzählungen oft Platz und waren zusätzlich zu den Peers ausschlaggebend für ein erhöhtes Wohlbefinden. Wohlwollende und positive Wesenszüge der Lehrkräfte standen in direktem Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Schüler*innen.

In Bezug auf die Regelklasse konnte festgestellt werden, dass die Schüler*innen große Schwierigkeiten hatten, sich mit ihren Sprachkenntnissen in der Regelklasse zurecht zu finden. Die Befragten äußerten auch oft große Probleme mit der Zeit, die sie hatten, um den Unterrichtsstoff zu übersetzen, zu verstehen und dann noch mit den Aufgaben fertig zu werden. Lediglich eine Schülerin erwähnte proaktive Lehrkräfte, die auf sie zukamen und ihr Hilfestellungen leisteten. Bei allen anderen Interviewpartner*innen war die Eigeninitiative und der Mut nach Hilfe zu fragen, der Grund, weshalb sie dann nachträglich Unterstützung von den Lehrkräften erhielten. Oftmals wurde von fehlender Integration berichtet, die sich dahingehend äußerte, dass die Schüler*innen oftmals für ihre Fehler, die sie in der Regelklasse beim Sprechen machten, ausgelacht wurden. Das Gefühl der Andersartigkeit verstärkte ihre Unsicherheit und die Empfindung nicht dazugehören. Dennoch bestätigen einige Aussagen die Annahme, dass Freund*innen als helfende Personen von ungemein großer Bedeutung für den Integrationsprozess in die Regelklasse waren. So konnten manche Interviewpartner*innen einzelne Freund*innen finden, die ihre Erstsprache beherrschten und sie so in den unterschiedlichsten Fächern unterstützen. Diesbezüglich herrschte eine große Dankbarkeit

gegenüber ihren Freund*innen in den Regelklassen, da die Sprachbarriere für die Befragten eine große Belastung darstellte. Bezieht man sich auf alle Faktoren der Arbeitsdefinition kann resultiert werden, dass das Wohlbefinden in der Regelklasse deutlich geringer war als das Wohlbefinden in der Deutschförderklasse.

Blickt man auf die Ergebnisse zum Wohlbefinden in der Regelklasse ist es nicht verwunderlich, dass der Umstieg von der Deutschförderklasse auf die Regelklasse von einem Gefühl der Überforderung und der Angst geprägt war. Die Jugendlichen berichteten von Problemen beim Anknüpfen an den Wissensstand, der in der Regelklasse herrschte. Zudem trug das verwendete Fachvokabular zu einer Erweiterung der sprachlichen Barriere bei. Insbesondere muss erwähnt werden, dass viele Jugendliche das Wissen bereits in ihren Herkunftsländern erlangt hatten, sie jedoch aufgrund der fehlenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeit in der Unterrichtssprache Deutsch nicht in der Lage waren, dieses Wissen zu kommunizieren. Der Umstieg wurde für die Interviewpartner*innen dann erleichtert, wenn sie von den Lehrkräften oder den Mitschüler*innen Hilfe erhielten. Ebendiese Schulkolleg*innen wurden während der Interviews stark hervorgehoben, da sie als Helfer*innen fungierten, um die Teilnahme am Fachunterricht möglich zu machen. Zu diesen Mitschüler*innen hatten die Jugendlichen oft ein enges Verhältnis, das sich durch die gemeinsame Erstsprache und die damit verbundene intensive Unterstützung begründete. Positive Verhaltensweisen der Lehrer*innen in der Regelklasse nahmen die Befragten dankbar an. Im Fachbereich konnten sie nun auch vormittags ihren Interessen nachgehen, was sich für die Interviewpartner*innen als positiv erwies. Schlussendlich muss jedoch noch angemerkt werden, dass alle Schüler*innen ihre Freund*innen der Deutschförderklasse sehr vermissten. Die positiven Erlebnisse und das Gefühl der Verbundenheit, die sie in der Deutschförderklasse erlebten, trugen dazu bei, dass der Umstieg in die Regelklasse, in der sie sich nicht zugehörig fühlten, noch schwerer war.

Zum Thema der MIKA-D-Testung konnte gezeigt werden, dass der Großteil der Jugendlichen die Prüfungssituation als extrem stressig und überaus belastend empfand. Gefühle wie Angst und Überforderung sowie Druck dominierten bei den meisten Befragten. Spannend zu sehen war, dass zwei Schüler*innen sich aktiv auf den Test vorbereitet hatten und anfänglich zwar schon Angst empfanden, die Testung jedoch nachfolgend als leicht bezeichneten. Wieder andere berichteten von mehrmaligem Wiederholen des Tests und der bereits auswendig gemerkten Antworten auf die gestellten Fragen. Die Sinnhaftigkeit, dass ein Test darüber entschied, ob sie in die Regelklasse wechseln durften, wurde vor allem von den befragten Mädchen stark infrage gestellt. Eine Schülerin äußerte sich mit einem Verbesserungsvorschlag, in dem die Lehrkraft darüber entscheiden könnte, ob die Schüler*innen noch in der

Deutschförderklasse bleiben sollten oder nicht, da sie den besten Einblick auf die Leistungsfortschritte und den individuellen Lernstand hätte. Unumstritten ist jedoch, dass der MIKA-D-Test für die Mehrheit der Jugendlichen eine erhebliche Belastung darstellte, da er entscheidend für ihren Zukunftsweg war und deshalb mit großem Druck verbunden war.

In puncto Grenzen und Möglichkeiten der Fachmittelschule empfanden die Schüler*innen die Exkursionen und Projektstage als bereichernd. Besonders positiv angemerkt wurde, dass ihnen in diesem Schultyp praxisnahes Lernen vermittelt wurde. Anhand der Fachbereiche konnten sie verschiedene Interessen ausleben oder sich dank des Fachbereiches Oberstufentraining, den drei von ihnen besuchten, auf die weiterführende Schule vorbereiten.

Hinsichtlich der Grenze des Schultyps war ihnen allen bewusst, dass sie in eine weiterführende Schule wechseln mussten, um die Matura zu erlangen. Fünf von ihnen wollten entweder eine Lehre mit Matura oder, an die FMS anschließend, in eine weiterführende Schule wechseln, um die Reifeprüfung zu absolvieren und studieren zu können. Diese Ambitionen sprechen für den Lernwillen der Interviewpartner*innen. Da sie keinen Vergleich mit anderen Schultypen in Österreich hatten, war die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen wohl schwer zu beantworten, weshalb bei dieser Forschungsfrage ein kürzeres Fazit gezogen werden muss.

Abschließend war es mir persönlich noch wichtig, dass Änderungs- sowie Verbesserungsvorschläge ihren Platz finden. Einige von ihnen legten mir im Laufe unseres Gespräches sowie am Ende des Interviews noch ihre reflektierte Meinung zu den unterschiedlichsten Themen dar. Von kreativen Ansätzen zum Lernen hin zum praxisnahen Ausbauen der Lernmodalitäten in der Deutschförderklasse äußerten sich die Schüler*innen proaktiv zum Verbessern der Situation. Viele von ihnen bedankten sich nach Beendigung der Tonaufnahme für das Gespräch und empfanden es als besonders wertschätzend, dass jemand nach ihren Ansichten und Erfahrungen fragte.

Zum Schluss möchte ich noch einmal das Zitat von Ella aufgreifen, das zusammenfasst, warum eine gute Atmosphäre in einer Klasse von äußerster Wichtigkeit ist.

Ella: Es ist wichtig, dass in die Klasse eine gute Atmosphäre gibt. Ja (...) was kann man erreichen durch so Spiele und Ausflüge und Aktivitäten und interaktive Lektionen.

I: Und für was ist das wichtig, dass man eine gute Atmosphäre hat in der Klasse?

Ella: Die Schüler fühlen sich wohl, sie können besser lernen, wenn sie nicht so pressure, gedruck, fühlen [...].

Position: 208 - 210

9. Quellenverzeichnis

- Ableidinger, L. (2019). Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 97–115.
- Al-Khazraji, V. & Kestane, H. (2021). Was sagen eigentlich Eltern zu den Deutschförderklassen? –Elternstimmen zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen. Universität Wien: Masterarbeit.
- Almqvist, Y. B., Östberg, V., Rostila, M., Edling, C., & Rydgren, J. (2014). Friendship network characteristics and psychological well-being in late adolescence: exploring differences by gender and gender composition. *Scandinavian journal of public health*, 42(2) S. 146–154.
- Arslan, M. (2023) Deutschförderklassen – fördern sie wirklich? In *ÖDaF-Mitteilungen* 39 (1+2). S. 214-219.
- Arztmann, D. (2016). Warum sozialwissenschaftlich Forschen mit K & J? In V. Wöhrer, T. Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser, D. & Arztmann, D. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene*. Wien: Science Communications Research e.V. S. 12-18.
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In Abele, A. & Becker, P. (Hrsg.). *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik*. 2. Auflage. Weinheim: Juventa. S. 13-49.
- Behrensen, B., Sauerhering, & M., Solzbacher, C. (2019) „...dass die Kinder sich wohlfühlen in der Schule.“ Eine Untersuchung über den Zusammenhang von Beziehung, Motivation und Selbstkompetenz in der Grundschule. In U. Herrmann (Hrsg.) *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 159-170.
- Bildungsdirektion für Wien. (2020, August 24). *Projekt „Fachmittelschule“ (FMS)*. <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Projekt--Fachmittelschule---FMS-.html>
- Blaschitz, V. (2023) »Zeig mir bitte: Banane« –kritische (sprach-) wissenschaftliche Anmerkungen zum Deutschscreening »MIKA-D«. In *ÖDaF-Mitteilungen* 39 (1+2). S. 174-191.
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem. (2024, August 24). *Schulunterrichtsgesetz*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018, Juli 23). *Informationen zum verpflichtenden Einsatz des Instruments zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status in Deutsch ab April 2019 (MIKA-D)*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5b47b2c8-1c86-4617-921f-20f70ef3e102/mika_d_erlass_20181214.pdf

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019a, Juli 23).
Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 2019. Ausgegeben am 9. August 2019. Teil II. 235.: Verordnung: Änderung der Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015, der Lehrpläne für technische, gewerbliche und kunstgewerbliche Fachschulen 2016, der Lehrpläne für die Handelsakademie und die Handelsschule, der Lehrpläne der humanberuflichen Schulen, der Lehrpläne der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik 2016 und des Lehrplans der Polytechnischen Schule.
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2019_II_235/BGBLA_2019_II_235.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019b, Mai 23).
Informationen zu MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch): nächste Schritte – Testzeitraum – Verwendung der MIKA-D Materialien.
https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:70eeaeb2-a590-49f7-b3f6-932a59a1a885/mika_d_erlass.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019c). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. BMBWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019d, August 24).
Polytechnische Schulen.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/pts.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021, August 24). *Nationaler Bildungsbericht 2021.* <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023, Juli 23).
Deutschförderklassen und Deutschförderkurse.
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. BMBWF.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (2024, August 24). *Sozialbericht 2024. Band II: Sozialpolitische Analysen.*
<https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Soziale-Themen/Allgemeine-Sozialpolitik.html>
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In: J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. S. 103-121.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. In *Psychological Bulletin* 95(3), S. 542–575.
- Eder, F. (1995). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule.
 Forschungsbericht im Auftrag des BMUK. Innsbruck: StudienVerlag Ges.m.b.H.
- Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Innsbruck: StudienVerlag Ges.m.b.H.
- Eschenbeck, H. & Lohaus, A. (2022). Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele, H. Willems (Hrsg.) *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter*.

- Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze.* Wiesbaden: Springer VS, S. 101-128.
- Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät Graz. (2018, Nov 24). *Stellungnahme der Lehrenden und Forschenden des Fachbereichs Deutsch als Zweitsprache der Universität Graz.*
https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/SNME/708/imfname_689349.pdf
- Fend, H. (2001). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. 2. Auflage. Weinheim + München: Juventa.
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: "Wellness" oder Indiz für gelungene Pädagogik. In T. Hascher (Hrsg.) *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern.* Bern u.a.: Haupt. S. 161-184.
- Fleck, E. (2019). Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In *ÖDaF-Mitteilungen* 35 (1+2). S. 12–22.
- Froschauer, U., Lueger, M. (2020). Das qualitative Interview: zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 2. Auflage. Wien: facultas.
- Füllekruss, D., & Dirim, I. (2019). Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.). *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration.* Münster: Waxmann Verlag GmbH. S. 13-28.
- Gibson-Kunze, M., Happ, D., Kühnel, W., & Schmidt, M. (2021). Bildung und Arbeit als Integrationsfeld für Geflüchtete. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Gruber, O., Tölle, M., & Kremzar, K. (2020, September 24). *Deutsch wirksam fördern. Der AK-Sprachschlüssel zur Förderung der Bildungssprache Deutsch.*
https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/AK-INFO_Sprachschluessel_final.pdf
- Grum, U. & Legutke M.K. (2022). Sampling. In: D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Francke Attempo. 2. Auflage. S. 85-96.
- Gysin, S. (2017). Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Haberler, F. (2023). MIKA-D im Schulalltag. Ein Praxisbericht. In *ÖDaF-Mitteilungen* 39 (1+2). S. 206-213.
- Hascher, T. (2004a). Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern u.a.: Haupt.
- Hascher, T. (2004b). Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und*

- Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern u.a.: Haupt. S. 133-160.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel, H. Merckens, & L. Stecher (Hrsg.). *Jahrbuch Jugendforschung*. 10. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 15-45.
- Helfferrich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). Selektion in der Bildungslaufbahn. Policy Brief #6. Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: AK Wien.
- Huber, M. (2020). Differenzierung und individuelle Förderung von QuereinsteigerInnen in der Deutschförderklasse durch den Einsatz von offenem Lernen und der Berücksichtigung ihres Vorwissens. Universität Wien: Masterarbeit.
- Hülster, J. & Müthing, K. (2020). So denken wir! Stimmungen, Meinungen und Trends von 9- bis 14-Jährigen. LBS-Kinderbarometer Deutschland. Bielefeld: wbv Publikation.
- Institut für Germanistik. (2018, Juli 23). *Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien*. https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/SNME/688/imfname_689417.pdf
- IQS (o.J., Juli 23). *MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status*. <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>
- Kasper, M. (2022). Perspektiven migrierter Jugendlicher auf ihren Einstieg in die österreichische Mittelschule –...und was man aus ihren Erfahrungen lernen kann. Universität Wien: Masterarbeit.
- Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich. (2022, Juli 23). *Positionspapier zu Sprachstandsfeststellungen mittels Mika-D-Testungen und den daraus resultierenden Zuordnungen von SchülerInnen zu Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen*. https://www.kija.at/images/MIKA-D_AT.pdf
- Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreich. (2023, Juli 23). *Sprachstandsfeststellungen in Schulen. Neue „Sonderregelung“, welche ein Aufsteigen für SchülerInnen an Nahtstellen ermöglichen soll*. https://www.kija.at/images/PA_MIKA-D_Sonderregelung.pdf
- Klößner, C., Beisenkamp, A. & Schröder, R. (2002). Das LBS-Kinderbarometer. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.). *Kindheit 2001 - Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich. S. 21-44.
- Kolbiarz, K. (2022). Deutschförderklassen oder doch die Deutschförderung von früher? Universität Wien: Masterarbeit.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kurtz, G., Hofmann, N., Biermas, B., Back, T., Haseldiek, K. (2014). Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lackner, L.S. (2019). (Un)überbrückbare Differenzen? Über theoretische Vorgaben und die praktische Umsetzung von Deutschförderklassen an Wiener Volks- und Mittelschulen. Universität Wien: Masterarbeit.

- Larsen, R.J. & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality* 21, S. 1–39.
- Liegmann A. B., & Schuchart, C. (2022). editorial. In Bühler et al. (Hrsg). *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 21(4). Bad Heilbrunn: Klinkhart. S. 8-12.
- Looser, D. (2019). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie. In U., Herrmann (Hrsg.) *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 100-112.
- Maderthaner, R. (2008). Psychologie. Wien: Facultas.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griebbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., Altinay, L., Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Massumi, M. (2019). Migration im Schulalter. Systemische Effekte der deutschen Schule und Bewältigungsprozesse migrierter Jugendlicher. Berlin: Peter Lang.
- Mayr, T., & Ulich, M. (2002). Wohlbefinden im späten Kindes- und frühen Jugendalter – Wie erleben Kinder/Jugendliche Familie, Freunde und Schule? In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.). *Kindheit 2001 - Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich. S. 45–69.
- Mayring, P. (1991). Psychologie des Glücks. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Metzner, F., Zimmer I., Wolkwitz, P., Wlodarczyk, O., Wichmann, M., & Pawils, S. (2018). Soziale Unterstützung bei unbegleitet und begleitet geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen nach der Ankunft in Deutschland: Ergebnisse einer Befragung in „Willkommensklassen“ an Hamburger Berufsschulen. In *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung* 2(1). S. 3-31.
- Müller, B. & Schweiger, H. (2022, Juli 23). *Abschlussbericht Forschungsprojekt. Deutschförderklassen an der VS 1120, Deckergasse 1.*
https://ooe.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/BIK_2024_Deutschfoederklassen-an-der-VS-1120.pdf
- Müller, B. & Schweiger, H. (2018, Juli 23). *Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung.*
<https://www.germ.univie.ac.at/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf>
- Netzwerk Sprachenreche & ÖDaF. (2019, Juni 23). *Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte und des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) zum Einsatz von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) (nach SCHUG § 4 Abs. 2a).*
https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKJmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKAD_NWSR_OeDaF_final.pdf
- Netzwerk SprachenRechte. (2018, August 23). *Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte zu dem Gesetzesentwurf, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz geändert werden*

- (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse). https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2018/04/2018-04-12_Stellungnahme_Aenderung-Schulorganisationsgesetz_2018_Netzwerk_SprachenRechte.pdf
- Obermeier, R., Heinrichs, K. & Prammer, W. (2022, August 24). *Die Polytechnische Schule – Ein unterschätzter Schultyp? Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung der PTS durch Schüler*innen, Lehrkräfte und Eltern*. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/1086/1103>
- Öztürk, N., Hassani, S., & Schwab, S. (2024). Insights into students' experiences of social inclusion and exclusion during attending language pull-out classes. In *International Journal of Inclusive Education*. S. 1–14.
- Pfaff, N. & Rotter, C. (2022). Pädagogisches Handeln an segregierten Schulen. Besondere Anforderungen an Lehrkräfte? In *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 21(4). Bad Heilbrunn: Klinkhart. S. 14-25.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Berlin: Springer VS.
- Resch, K. & Erling, E. J. (2023). Die spezifischen Vulnerabilitäten von Schüler*innen in Deutschförderklassen während der COVID-19 Pandemie. In N. Dimmel & G. Schweiger (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 221–234.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. S. 15-28.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In: D. Caspari, F. Klippel, M.K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempo. 2. Auflage. S. 155-172.
- Ritter, S. (2008). Lebensraum Schule. Möglichkeiten des Wohlbefindens von Kindern in Schule zu verbessern. Hamburg: Diplomica.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D. & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. In *Child Development*, 75, S. 123–133.
- Ruprecht, M. (2021). Evaluation der Deutschförderklassen nach zwei Unterrichtsjahren aus Elternperspektive. Universität Wien: Masterarbeit.
- Scheible, J. A., & Rother, N. (2017, August 23). *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen - wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten*. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/67668/ssoar-2017-scheible_et_al-Schnell_und_erfolgreich_Deutsch_lernen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2017-scheible_et_al-Schnell_und_erfolgreich_Deutsch_lernen.pdf

- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In: J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. S. 33-45.
- Schulunterrichtsgesetz. (2024, August 24). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
- Schwab, S., Kast, J. & Lindner, K.-T. (2020, Juli 23). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen*.
https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf
- Schwab, S. & Hassani, S. (o.J., Juli 23). *Ein multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen. Das Projekt*. <https://dfk-studie.univie.ac.at/das-projekt/>
- Schweifer-Ruff, P. & Weber, F. (2020, August 24). *Elternbildung in Wien. Evaluative Studie im Auftrag der MA 17 – Integration und Diversität. Wien: prospect Unternehmensberatung*. <https://www.prospectgmbh.at/wp-content/uploads/2022/12/elternbildung-studie-2020-prospect.pdf>
- Schweiger H. & Müller, B. (2021). Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In K., Resch, K.-T., Lindner, B., Streese, M., Proyer & S., Schwab (Hrsg.). *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster/New York: Waxmann. S. 43-54.
- Spiel, C., Popper, V. & Holzer, J. (2021, Juli 23). *Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zieleexplikation und Implementierung. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dc3a144a-7cef-4a48-ac8c-4c09b6ca14ad/dfk_eval.pdf
- Spiel, C., Popper, V. & Holzer, J. (2022, Juli 23). *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf
- Statistik Austria. (2014, August 24). *Lebensbedingungen in Österreich – ein Blick auf Erwachsene, Kinder und Jugendliche sowie (Mehrfach-)Ausgrenzungsgefährdete*. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/EU-SILC_2014_Bericht.pdf
- Statistik Austria. (2024a, August 24). *Außerordentliche Schüler:innen, Deutschförderklassen und sonderpädagogischer Förderbedarf im Schuljahr 2022/23*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Statistik Austria. (2024b, August 24). *Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesseelindikatoren.pdf

- Statistik Austria. (2024c, August 24). *Schüler:innen im Schuljahr 2022/23 nach Staatsangehörigkeit bzw. Alltagssprache*.
<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen>
- Velickovic, B. (2021). Notlösung PTS: Die Polytechnische Schule: letzte oder gute Wahl? *#schuleverantworten*, 1(2), 138–142.
- Veramendi, A. (2019). Beziehungsarbeit im Umgang mit jugendlichen Geflüchteten lernen. Psycho-soziale Aufbau- und Stabilisierungsarbeit an Schulen. In U., Herrmann. (Hrsg.). *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 248- 256.
- Vögele, C. (2022). Health and Well-being from a Psychological Perspective. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele, H. Willems. (Hrsg.). *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter. Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze*. Wiesbaden: Springer VS. S. 11-26.
- Weltgesundheitsorganisation Regionalbüro für Europa. (2014, Juni 23). *Der Europäische Gesundheitsbericht 2012: ein Wegweiser zu mehr Wohlbefinden*.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/326370>
- Wild, E. (2002). Lebensraum Schule — Analysen zum Wohlbefinden von Schülern und ihren Einstellungen zu Schule und Lernen. In LBS-Initiative Junge Familie. (Hrsg.). *Kindheit 2001 - Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich. S. 237–255.
- Wildemann, A. (2019). Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. In *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2). S. 33–47.
- Wöhrer, V. (2016a). Forschende Haltung. In: Wöhrer, V., Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser, D. & Arztmann, D. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene*. Wien: Science Communications Research e.V. S. 19-24.
- Wöhrer, V. (2016b). Forschungsethik. In: Wöhrer, V., Wintersteller, T., Schneider, K., Harrasser, D. & Arztmann, D. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftlich Forschen mit Kindern und Jugendlichen. Handbuch für begleitende Erwachsene*. Wien: Science Communications Research e.V. S. 25-28.

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprachfördermodelle für neu zugewanderte Kinder & Jugendliche (Massumi et al. 2015, S.45)...	S.4
Abbildung 2: Deutschfördermodell für Schüler*innen mit außerordentlichem Status (BMBWF 2019c, S.7)....	S.7
Abbildung 3: Übersicht der Förderformate basierend auf das MIKA-D-Ergebnis (BMBWF 2024, S. 13).....	S.10
Abbildung 4: Der Vier-Faktoren-Ansatz in Anlehnung an Mayring (vgl. 1991, S. 74).....	S.29
Abbildung 5: Wohlbefinden von Schüler*innen: Empirische Zugänge (Hascher 2004a, S. 18).....	S.35

Abbildung 6: Modell der Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden in der Schule (Hascher & Hagenauer 2011, S. 22).....	S.37
Abbildung 7: Modell zu Quellen und Einflussfaktoren des Wohlbefindens im Kontext der Schule (Hascher 2004b, S. 167).....	S.38
Abbildung 8: Eigene Darstellung der Einflussfaktoren von Wohlbefinden von DFK-Schüler*innen der FMS.....	S.44
Abbildung 9: Eigene Tabelle der Auswertungskategorien.....	S.59

11. Anhang

- A) Informationsblatt für die potentiellen Interviewpartner*innen
- B) Einverständniserklärung Pilotierung (Muster)
- C) Einverständniserklärung Schüler*innen und Eltern (Muster)
- D) Einverständniserklärung Schulleitung (Muster)
- E) Interviewleitfaden Schüler*innen
- F) Transkript Aishe
- G) Transkript Ella
- H) Transkript Jan
- I) Transkript Kenan
- J) Transkript Oliver
- K) Transkript Sofie

FÜR MEINE MASTERARBEIT...

BRAUCHE ICH DICH!

THEMA:

Deutschförderklasse versus Regelklasse
Das Wohlbefinden der Schüler*innen mit
„unzureichenden“ Deutschkenntnissen in einer
Fachmittelschule



Für meine Masterarbeit möchte ich gerne mit dir über
deine Zeit in der Deutschförderklasse
und deine **Erfahrungen** und **Erlebnisse** in der
Fachmittelschule sprechen.

Alles, was du mir erzählst, wird **anonymisiert** und nur für
meine Masterarbeit verwendet.

Das Interview wird im Mai/Juni stattfinden und 30-60
Minuten dauern.



WARUM DU MITMACHEN SOLLST?

- Wir möchten aus deinen Erfahrungen lernen. Die Forschung zu diesem Thema hilft, die Situation für andere zu verbessern.



Ich danke dir für deine Bereitschaft,
damit bist du eine große Hilfe für mich
und für die Forschung an diesem Thema.



ELTERN

- Bitte komm mit deinen Eltern zum Elternabend am **25.04.** (16:30-19:00) zu mir in die **Deutschförderklasse**, damit ich mit ihnen & dir über alles sprechen kann und etwaige Fragen klären kann.

KONTAKT:

Bernadette Kalcher, BEd



Information und Einverständniserklärung

Sehr geehrte Erziehungsberechtigte,

mein Name ist Bernadette Kalcher und ich bin/war die Deutschförderlehrerin Ihres Kindes. Nebenbei studiere ich an der Universität Wien und mache den Master für das Lehramt Deutsch und Psychologie/Philosophie.

Ich befinde mich gerade in der Abschlussphase meines Studiums und schreibe an meiner Masterarbeit. In dieser Arbeit stehen die Schüler*innen, die in der Fachmittelschule eine Deutschförderklasse besuchen bzw. besucht haben, mit ihren Erfahrungen und Eindrücken im Vordergrund. Mein Anliegen ist es, dass die Jugendlichen zu Wort kommen und Gehör bekommen.

Im Zuge dessen würde ich sehr gerne mit Ihrem Kind eine Pilotierung eines Interviews durchführen und ersuche hiermit um Ihre Genehmigung.

Das Interview wird im Juni stattfinden und dauert maximal 30-60 Minuten. Das Interview wird mithilfe einer Tonaufnahme aufgezeichnet und verschriftlicht. Die Daten aus dem Interview werden nicht Einzug in die Masterarbeit finden, da sie ausschließlich der Kalibrierung der Technik und des Interviewablaufes dienen werden. Ihr Sohn/Ihre Tochter kann das Interview jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen. Sie oder Ihr Kind können Ihre Meinung jederzeit ändern.

Ich würde mich sehr freuen, mit Ihrem Kind über seine/ihre Erfahrungen zu sprechen.

Bei Fragen können Sie sich gerne telefonisch oder per E-Mail melden:

Ich danke Ihnen von Herzen!

Mit freundlichen Grüßen

Bernadette Kalcher, BEd

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben „*Deutschförderklasse versus Regelklasse – Das Wohlbefinden der Schüler*innen mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen in einer Fachmittelschule*“ (Masterarbeit) ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass die Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich bzw. mein Kind diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass die Aussagen meines Kindes nicht in der wissenschaftlichen Arbeit Einzug finden werden, sondern lediglich der Pilotierung dienen.

Name des/der Erziehungsberechtigten:

Name des Kindes:

Ort, Datum

Unterschrift

Erziehungsberechtigte/r

Information und Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern,

mein Name ist Bernadette Kalcher und ich bin/war die Deutschförderlehrerin Ihres Kindes. Nebenbei studiere ich an der Universität Wien und mache den Master für das Lehramt Deutsch und Psychologie/Philosophie.

Ich befinde mich gerade in der Abschlussphase meines Studiums und schreibe an meiner Masterarbeit. In dieser Arbeit stehen die Schüler*innen, die in der Fachmittelschule eine Deutschförderklasse besuchen bzw. besucht haben, mit ihren Erfahrungen und Eindrücken im Vordergrund. Mein Anliegen ist es, dass die Jugendlichen zu Wort kommen und Gehör bekommen.

Im Zuge dessen würde ich sehr gerne mit Ihrem Kind ein Interview führen und ersuche hiermit um Ihre Genehmigung. Die Erfahrungen und Empfindungen Ihres Sohnes/Ihrer Tochter sind sehr wichtig und können die Situation für andere verbessern.

Das Interview wird im Mai/Juni stattfinden und dauert maximal 30-60 Minuten. Das Interview wird mithilfe einer Tonaufnahme aufgezeichnet und verschriftlicht. Alle Daten werden anonymisiert und nur für diese Masterarbeit verwendet. Ihr Sohn/Ihre Tochter kann das Interview jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen. Sie oder Ihr Kind können Ihre Meinung jederzeit ändern.

Wenn Sie möchten, kann ich Ihnen die Masterarbeit am Ende gerne zuschicken. Falls Sie das in Anspruch nehmen möchten, schreiben Sie mir bitte Ihre E-Mail-Adresse im unten stehenden Feld auf.

Ich würde mich sehr freuen, mit Ihrem Kind über seine/ihre Erfahrungen zu sprechen.

Bei Fragen können Sie sich gerne telefonisch oder per E-Mail melden:

Ich danke Ihnen von Herzen!

Mit freundlichen Grüßen

Bernadette Kalcher, BEd

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben „*Deutschförderklasse versus Regelklasse – Das Wohlbefinden der Schüler*innen mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen in einer Fachmittelschule*“ (Masterarbeit) ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass die Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich bzw. mein Kind diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass die Aussagen meines Kindes abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können.

Name des/der Erziehungsberechtigten:

Name des Kindes:

Ort, Datum

Unterschrift

Erziehungsberechtigte/r

(Bei Interesse an der fertigen Masterarbeit: E-Mail:

_____)

Zustimmungserklärung

Im Rahmen der Masterarbeit von Frau Bernadette Kalcher werden zu Forschungszwecken Schüler*innen der Fachmittelschule interviewt. Die Schulleitung der FMS/PTS,

 , erteilt hiermit die Zustimmung über die Forschung am besagten Schulstandort.

Ort, Datum

Schulleitung + Schulstempel

Leitfadeninterview DFK-Schüler*innen

1. Briefing

1. Bedanken für die Teilnahme und Mithilfe
2. Kurzen Einblick geben über die Forschungsarbeit: Master an der Universität Wien, Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache –

Forschungsbereich: Lerner*innenforschung, Zweitsprachenerwerbserforschung
3. Vorgehen erläutern: Gespräch miteinander führen, das dauert circa 30 Minuten (bis eine Stunde) – so wie wir im Unterricht miteinander sprechen, freue mich auf Erzählungen und dürfen ruhig **mutig** sein und **viel erzählen, Zeit lassen zum Nachdenken**
4. Datenschutz und Vertraulichkeit: alle Daten werden anonymisiert und nur im Rahmen der Forschungsarbeit und zu Forschungszwecken verwendet – dürfen sich im Anschluss ein Pseudonym aussuchen - Gespräch wird mit Tonband aufgezeichnet, das werde nur ich hören
5. Gibt es Fragen?

Beginn mit der Aufnahme

Interviewleitfaden			
<i>Forschungsfrage: Wie bewerten die Jugendlichen das Verhältnis der Deutschförderklasse und der Regelklasse hinsichtlich ihres Wohlbefindens?</i>			
Thema	Leitfrage/Erzählimpuls	konkrete bzw. ergänzende Fragen	Aufrechterhaltungs- / Steuerungsfragen
Einstieg, Gesprächseröffnung	Erzähl mir bitte, welche Erinnerungen du an die Deutschförderklasse in deinem ersten Semester hast.	• An welche Situationen kannst du dich besonders gut erinnern? • Welche positive / negative Erinnerungen hast du?	○ Erzähl mir bitte möglichst genau, an was du dich erinnerst. ○ Wie hast du das erlebt? ○ Woran kannst du dich genau erinnern? (Unterricht, Freunde, Pausen, ...)
Wohlbefinden in der DFK	Erzähl mir bitte, wie es dir in der DFK gegangen ist?	• Welches Gefühl hast du, wenn du an die Deutschförderklasse denkst? • Hast du dich in der DFK wohl gefühlt? • Hattest du Freude, wenn du in die DFK gegangen bist? • Wenn du an die DFK denkst, wie fühlst du dich dabei? • Welche Gedanken / Situationen kommen dir dabei in den Sinn?	○ Kannst du das genauer erzählen? ○ Wie hast du das erlebt?

		• Gibt es positive / negative Situationen / Gedanken, von denen du erzählen willst?	
Wohlbefinden in der Regelklasse	Erzähl mir bitte, wie es dir in deiner Regelklasse geht?	• Welches Gefühl hast du, wenn du an deine Regelklasse denkst? • Fühlst du dich in deiner Regelklasse wohl? Wenn ja, warum – wenn nein, warum nicht? • Hast du Freude, wenn du in die Regeklasse gehst? • Wenn du an die DFK denkst, wie fühlst du dich dabei? • Welche Gedanken / Situationen kommen dir dabei in den Sinn? • Gibt es positive / negative Situationen / Gedanken, von denen du erzählen willst?	○ Kannst du das genauer erzählen? ○ Möchtest du das genauer erzählen?
Vergleich	Gibt es für dich einen Unterschied (im Gefühl), wenn du an die DFK & an die Regelklasse denkst? Was sind die Unterschiede für dich?	• In welcher Klasse fühlst du dich besser? • Warum fühlst du dich besser? • Wie erlebstest du den Wechsel zwischen Regelklasse und DFK im Alltag?	○ Kannst du konkrete Beispiele oder Situationen sagen, warum du dich dort (DFK oder Regelklasse) besser fühlst?

		• Wer sind deine Freund*innen und gingen sie auch in die DFK oder in die Regelklasse?	
<i>Forschungsfrage: Wie erleben die Schüler*innen die MIKA-D-Testung?</i>			
MIKA-D	Welche Gefühle und Gedanken hast du, wenn du an den MIKA-D-Test denkst?	• Wie fühltest du dich bei den letzten MIKA-D-Testungen? • Hast du dich vorbereitet gefühlt für den MIKA-D-Test? bzw. Hast du dich speziell vorbereitet auf MIKA-D? Und wenn ja, wie? • Kannst du dich an deinen ersten MIKA-D-Test erinnern, wenn ja, wie war der für dich? • Wie findest du die Situation, dass ein Test entscheidet, ob du weitergehst in die DFK oder in die Regelklasse wechseln kannst?	○ Was meinst du mit Gefühl x, kannst du das genauer erzählen?

<i>Forschungsfrage: Wie empfinden die Jugendlichen den Umstieg von der DFK in die Regelklasse?</i>			
Umstieg auf Regelklasse	Erzähl mir bitte, wie es dir bei dem Wechsel von der DFK in die Regelklasse gegangen ist	• Hat dir wer geholfen, den Umstieg zu erleichtern? • Hast du in der Regelklasse Freunde, die dir geholfen haben? • Konntest du dich in der Regelklasse schnell zurecht finden? • Wie geht es dir mit den neuen Fächern? • Wie geht es dir mit den neuen Lehrer*innen? • Wie geht es dir im Fachbereich, den du jetzt auch am Vormittag hast? Verstehst du da alles? • Vermisst du die DFK, wenn ja warum, wenn nein, warum nicht? • Wurde in der Regelklasse Rücksicht darauf genommen, dass du aus der DFK gewechselt bist? Wenn ja, wie? • Hast du noch mit SuS aus der DFK Kontakt?	○ Kannst du genaue Beispiele sagen, wie dir Situation / Person X geholfen hat? ○ Erzähl mir das bitte möglichst genau, wie das für dich war

<i>Forschungsfrage: Welche Möglichkeiten und Grenzen sehen die Schüler*innen in der Fachmittelschule?</i>			
Fachmittelschule	Wie denkst du über die Fachmittelschule?	• Wie zufrieden bist du mit der Wahl des Fachbereiches? Würdest du einen anderen Bereich besser finden? • Wie gefällt dir die Schule mit den verschiedenen Fachbereichen? • Findest du das interessant/spannend? • Werden dir im Fachbereich Wörter erklärt, die du nicht verstehst? • Wie wird im Fachbereich damit umgegangen, dass du bis vor kurzem noch in der DFK warst? • Wenn du an deine Zukunft denkst, möchtest du eine Lehre machen oder weiter auf ein Gymnasium oder eine andere Schule gehen? • Was ist gut? • Was soll anders sein?	○
Wünsche/Verbesserungen/Offenes	Möchtest du noch etwas sagen? Möchtest du noch etwas erzählen, was dir wichtig ist?		

Ende der Aufnahme, Wahl des Pseudonyms, Schokolade als Dankeschön

Aishe

20.06.2023, FMS, Schulbibliothek

Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert sowie Anmerkungen als Einschübe in Klammern hinzugefügt. Die Pseudonyme sind selbstgewählte Namen der Jugendlichen.

1	I: Hier mit der Aufnahme. So (.) gut (.) erzähl mir bitte einfach, welche Erinnerungen du an die Deutschförderklasse in deinem ersten Semester hast.
2	Aishe: Mhm.
3	I: Kannst du dich erinnern?
4	Aishe: With (Name Lehrer*in 1) like in this year?
5	I: Nein, letztes Jahr, dein allererstes Jahr.
6	Aishe: I come here at last two months, so everything was finished, so just it was not so lot here and my teacher was (Name Lehrer*in 2) and she was so nice and she was so cute and she did with us like Plakate like that, but it was not so helpful for me, because like it's so hard to remember that all of things like it's because so new words and I cannot remember that if I also remember it it's like the Artikel was hard for me but she did so good. The Plakats color was different like for "die" it was red, for the "das" it was green, so that's why I can remember a little bit, but it was still hard for me and she did also (.) so everyone everything was finished, so we didn't did a lot of things and yeah, it was like that. So I have (Name Schüler*in 1) with me and we are from the same country and we just talked with each other so I didn't learn more, you know, because I have somebody to talk and I'm not so lonely. So that's why I'm not so motivated to learn German. So, because I have something to talk, so that's why I was not: I will learn German. I was not like that and yeah, the first year was like that. At the summer I go to AMS to A1-course and it was so big peoples like 50 years-mommy like that and there was more better than school because (.) it was not better, but it was like at school we talk with each other like it's so loud and we don't learn well, because we have friends, you know, but there I'm so lonely and just the thing that should I do is learning and they're giving more exercises for me but at the school we just learn and go, like not so much exercises and it was more exercises for me and just I go there like two months and then school start again with (Name Lehrer*in 1) and so, like, first it was, (.) at first I guess we learn the Alphabet like ABCD, but it was so normal because we have the students that don't know. And then (.) yeah, so. (.)
7	I: Und gibt es vielleicht Situationen, an die du dich besonders gut erinnern kannst? In der Deutschförderklasse, vielleicht die, die schlecht waren oder die, die gut waren. Und Aishe du kannst dich ruhig trauen, auch auf Deutsch zu sprechen, ich weiß, dass du gut Deutsch sprechen kannst-
8	Aishe: Nein ich kann nicht.
9	I: Doch, du kannst es sehr gut, aber du kannst natürlich auf Englisch sprechen, alles gut.
10	Aishe: Es ist sehr schwer für mich sprechen.
11	I: Okay gut, aber dann kannst du ruhig auf Englisch weitersprechen, alles gut.
12	Aishe: Also-
13	I: Ich stelle die Frage nochmal, wenn du willst. Kannst du dich an irgendwelche Situationen besonders gut erinnern? Vielleicht gute oder schlechte Situationen in der Deutschförderklasse.

14	Aishe: Deutschförderklasse war sehr lustig für mich. Like I always smile, because it was so funny for me because the boys there like the Arabs character is so funny, so I can understand them, it was so funny. The friends was so funny and for me it was just funny and the-
15	I: Du hattest viel Freude in der Deutschförderklasse?
16	Aishe: Yes, yes and with the teacher it was so good also, like I love (Name Lehrer*in 1) really so much and everything was good, I don't remember anything bad, but sometimes I think this was not the thing that I should learn. The things that we learn, I guess at the last one we learned something about winter like "Skifahren" like that, it's, of course like we should learn, Nomen, but like (.) when I asked to my friends do you remember something or like what did you learn like (Name Schüler*in 2) or the Arab boys they said no, we didn't learn anything, like I go to my normal class and then like, I'm so interested because I want to be there like in the Deutschförderklasse and what did you learn and what happened? Nothing. What did you learn? Nothing. Like HOW nothing like because we learn at that time and then time go and then we don't remember anything because we don't use it. Because at the normal life it's so much Arabs here especially in Vienna, it's so much Turks, like I guess 30,000 Turks here and a lot of Arabs, a lot lot of communicatives, so we don't-
17	I: Du brauchst es nicht.
18	Aishe: Yes, yes, absolutely not so that's why we don't use it and we don't remember it but when we go outside we cannot also speak because at normal life we don't. Like (.) my friends is not German, so that's why I don't speak with the normal life just at the situations that in doctor or police or something like that so at there we don't use something about winter.
19	I: Also die Themen, die du gelernt hast in der Deutschförderklasse sollten mehr alltagsbezogen sein, was du draußen brauchst, stimmt das?
20	Aishe: Yes ,yes (.) and so I know English so it is easier for me than the Arab guys but when I look or when I work with them I can know that they don't understand totally nothing because it's so different grammatic and like they (.) don't understand why we this is "den" like why it is and I try to understand but I'm not so understand at all but it's something missing because our mindset is not like that, we just don't understand so that's why we need the sentence, just sentence, like I don't know why should I say "sein" but just I say like it's but also in you like you don't know why do you say but just you say because you speak all the time, the whole life. So that's why when we just learn the grammatic or just the word just, we cannot (.)
21	I: put it together?
22	Aishe: Yeah, put it together, so we just need sentences. It's more better.
23	I: Okay, ich (.) glaube und hoffe, es zu verstehen. Probieren wir noch ein bisschen über die Deutschförderklasse zu sprechen und ich möchte gern wissen, wie es dir in der Deutschförderklasse gegangen ist. Hast du ein Gefühl, wenn du an die Deutschförderklasse denkst?
24	Aishe: I just remember good things.
25	I: Also hast du dich wohl gefühlt? You had a good well-being?
26	Aishe: Yes, it would like just the peoples there was good and it's funny and I just feel totally good and good myself, yeah. Because I feel that everyone is like me here, like everyone's past is the same of me so that's why it's like something like home and yeah.
27	I: Das ist schön, das hast du schön gesagt. Ich möchte jetzt darüber sprechen, wie es dir in deiner Regelklasse geht.

28	Aishe: So this is something (unv.) for me because I have (Name Schüler*in 1) with me so this is so make my life so easy because you know.
29	I: Weil du eine Freundin hast (A: Yes), an deiner Seite-
30	Aishe: Yes, but this is a good thing and bad thing. So I can ask everything and I can talk and I'm not lonely but at the same time, because of that we're of the same country, we talk a lot, lot of our language and then we don't need absolute German, just at the exams and so (.) I feel also good in my own class but it's more (..) so (.) we learn a lot than the German course like I've been so many things, I learned so many things in German class, but I learned more things than my own class and (.) it was also good because I think just I have (Name Schüler*in 1) with me. But if I think that I don't have her, it will be so like so (.) uncomfortable to me like I would just like close myself.
31	I: Warum glaubst du, dass es für dich uncomfortable wäre? Wegen der Sprache oder wegen der Freunde?
32	Aishe: The Language because I am not supposed to talk with her, like with anyone but when I'm just (.) I don't have anybody to talk, just I should talk with somebody, right? Like with anyone else. So at that time I should speak German and it will be so, like I should push myself a lot. And this is so (..) actually this is the thing that I should do, but it's so (..) it's so hard to push myself because I'm just talking to myself, I don't know the other guys. So in my regular life, just I don't learn German at all, nothing ,just I don't do anything about German in my life because just I come to school, I have (Name Schüler*in 1) to talk and just I do the exams and I just memorize it and it's not so hard. The exams was really, really so easy like I just all memorize it and just write it, it's so easy. I'm not going to use my head. It's so easy.
33	I: Es fällt dir leicht, auswendig zu lernen.
34	Aishe: Yes, yes, yes and in my, so I go home and then I go to somewhere else but my friends is Turk, so I should just speak Turkish. So my mom or dad, everyone is Turk so just I speak Turkish and then I don't use German at all because I don't have the community of Germans.
35	I: Ich verstehe. Und wenn wir jetzt noch einmal über (.) vielleicht ein paar Gedanken oder Situationen denken, die dir in den Sinn kommen, wenn du an die Regelklasse denkst. Hat es positive Situationen gegeben in der Regelklasse (..) abgesehen von (Name Schüler*in 1) als deine Freundin?
36	Aishe: Ja.
37	I: Kannst du mir vielleicht ein paar Situationen sagen oder genauer erzählen, was dir in den Sinn kommt, was du denkst? Für positive Situationen?
38	Aishe: It's positive. You know, nobody is not bad because I don't talk with them like if the people is bad also, but I don't talk with them, so it doesn't affect me, right? But so that's it's good, it's really good, love it, I love my own class also.
39	I: Obwohl ihr quasi nichts miteinander spricht und obwohl du mit (Name Schüler*in 1) bist, magst du die Klasse?
40	Aishe: Yes.
41	I: Gibt es vielleicht auch negative Situationen oder Gefühle, die du hast?
42	Aishe: The thing that we, all the "Ausländer" I think they think is that this is not the place that I should be. I think like (.)
43	I: Wie meinst du das?

44	Aishe: Because like you know everybody is talking and you don't know what they're talking about it's like so even I understand and I have opinion something about that, but because that I don't know German I cannot explain myself so that time like it's not like you're (.) you know the homeland is the best all the time so.
45	I: Und du fühlst dich in der Klasse nicht so dazugehörig-
46	Aishe: Mhm. Yes
47	I: Stimmt das?
48	Aishe: Yes.
49	I: Ok. Gibt es für dich dann einen Unterschied, wenn du an die Deutschförderklasse denkst und an die Regelklasse denkst im Gefühl her?
50	Aishe: Yes because the German class nobody don't know German and you feel like more close of them, but in the normal class everyone know German and they have one plus than you, so they're different than you, so you cannot be like more close than the German class.
51	I: Mhm. Und in welcher Klasse fühlst du dich dann besser?
52	Aishe: Deutschförderklasse (lacht).
53	I: Wie hast du denn den Wechsel erlebt im Alltag von einer Stunde Regelklasse, dann Deutschförderklasse, dann wieder Regelklasse. Wie war denn der Wechsel für dich?
54	Aishe: You know humanity just we can, we can (.) how do I say (...) like (.) it's not so hard but when I go when I was in German course ((Anm.: meint Deutschförderklasse)) and then just I go one hour like to my own class right that was so, so bad because-
55	I: Ok, warum?
56	Aishe: So we have four classes with (Name Lehrer*in 1) and then one class I should go to my own class right, and that time they already did something and then just I come to middle and then I don't understand nothing because it's in the middle of the thing and they're just doing themselves and I don't have to do something so I should do my own thing to do because I come in the middle or even if like even if the just Deutsch and then mathematic. I come in the mathematic but I didn't come before classes so that's why I don't know about before things. So that's why I cannot do even because I didn't, you know?
57	I: Ja, ich verstehe es. Wie hast du dir getan oder wie ist es dir gegangen mit dem Umstieg auf zum Beispiel Deutschförderklasse Thema Winter und dann kommst du in die Regelklasse und das ist Thema Ökologie, wie es dir da gegangen?
58	Aishe: It's like shocked but when you're always in the in that class, it's not so bad, you know because I'm already, my mindset is there so just I'm so (.) my head is just going to translate it and doing like that. But when you're come to so easy thing and then at one time so hard thing and you're just like oh I cannot do anything. Even if you can, you cannot do it because like my mindset is: oh this is so hard, so many text I cannot do it but when I'm always in my class, I know it, I can do it. So I just translate one by one and I try to read and like that even in my own class, even if I read the text and I understand everything I cannot write the answer because I don't know how to do the sentence even if I learned, but just don't-
59	I: You just learn the theory (A: Yes), but the- aber die Praxis-
60	Aishe: It doesn't work- Yeah it doesn't work.

61	I: Es ist schwierig dieses verbinden von Theorie und Praxis. Ok, ich verstehe. Und ich meine, bei dir weiß ich das, deine Freundinnen, die sind auch in die Deutschförderklasse gegangen und der Wechsel dann: du in der Deutschförderklasse und sie in der Regelklasse. Wie ist es dir da gegangen, hattest du- wer sind deine Freundinnen in der Deutschförderklasse und wer sind denn die in der Regelklasse?
62	Aishe: At the first it was also like hard because like we should go each other like that and it's like I do something else and another thing else. But at the like time, it's okay, it'd be okay. Like it was not so hard after like I was happy in my class and she was happy in her class. So it was not so hard.
63	I: Und wie ist es dir denn in Deutschförderklasse gegangen mit den Freunden und Freundinnen?
64	Aishe: So with-
65	I: Hattest du Freundinnen und Freunde in der Deutschförderklasse?
66	Aishe: Like I speak with everyone because like, I feel everyone is like, is good. Like I don't feel everyone and like nobody's bad, something like that so I speak with everyone so it was good. But when I have somebody so close to me like (Name Schüler*in 1) we came from same country, everything is ok, so just when I speak with her just I forgot all everyone in the class because I have her but when I don't have her just I want to talk with him and him and him and with her. So I just I learn more things and more funny and it's so good like-
67	I: Entschuldigung, dass ich unterbreche, geht es dir in der Regelklasse dann auch so?
68	Aishe: Because we have so many Turk in our class, yes but if we don't have so Turk in our class, no, absolutely no.
69	I: Ich gehe mal weiter. Ich möchte mit dir über die MIKA-D-Testung sprechen. Welche Gefühle und Gedanken hast du, wenn du an die MIKA-D-Testung denkst?
70	Aishe: Ohh so stressful. I think that I don't know anything and just absolute nothing and it be so like (..) I feel I didn't learn anything and I don't know anything and I cannot do it. And when like with (Name Lehrer*in 1) it was like ((Anm: spricht über Wörter aus dem MIKA-D-Test, das gefragte Wort klingt ähnlich wie das Wort, das sie gesagt hat, bedeutet aber etwas völlig anderes)) it's because I didn't use in my life so I cannot know like and my head is like ohh what was that and I feel my myself bad because it's so easy but I cannot do it because it just didn't come to my mind and then I'd be more stressful like ohh it's really hard and I'm not going to do but it's actually easy but (..) it's really really easy but because that we don't use or we don't speak in our normal life it's even harder.
71	I: Hast du dich dann also nicht für den MIKA-D-Test vorbereitet? Hast du gelernt für den MIKA-D-Test?
72	Aishe: No.
73	I: Und kannst du dich und deinen allerersten MIKA-D-Test erinnern?
74	Aishe: Mhm, it was with (Name Lehrer*in 2) and I don't know nothing and I didn't even say nothing. ((Anm.: von Minute 19:11 bis Minute 19:36 Auslassung im Sinne der Anonymisierung und Wahrung der Qualität des MIKA-D-Tests))
75	I: Und wie findest du die Situation, dass ein Test entscheidet, ob du in der Deutschförderklasse bist oder in die Regelklasse gehen darfst?
76	Aishe: So now we did it the same MIKA-D-Test with (Name Lehrer*in 1) and (Name Lehrer*in 3) like with (Name Lehrer*in 1) I passed it and then with (Name Lehrer*in 3) I passed also and then it was the same test and then when I go like time passed and I like hear much German like that and then when I do with (Name Lehrer*in 3) like I was Oh my God it was so easy and I cannot did it with

	(Name Lehrer*in 1) like really? I didn't say this? Because yeah I just when I was the MIKA-D-Test with (Name Lehrer*in 3) and I was like shocked, I didn't, I cannot say this just this easy thing for you and then it was like that but when I go outside again and I think, oh, that was "den" Apfel not just "Apfel" like, I think like that-
77	I: Du hast noch einmal darüber nachgedacht (A: Yes) im Nachhinein.
78	Aishe: Yes.
79	I: Und nochmal, wie findest du das, dass ein Test darüber sag: du darfst den Regelklasse gehen und du bleibst in Deutschförderklasse wie wie findest du das? Findest du das gut, findest du das schlecht?
80	Aishe: It means nothing.
81	I: Was meinst du damit?
82	Aishe: It means nothing because it doesn't, just THIS test doesn't, you know, I think it just you cannot understand well because (..)
83	I: Du meinst, du kannst nur aufgrund dieses Tests nicht sagen, ob du gut Deutsch kannst oder nicht?
84	Aishe: Mhm, yes. No, I think it's really it's good, it's not so bad because the people that did it are professional, I guess. It's good, but it's not, it doesn't show really well that I can know, but I cannot know because it's the same test and nobody don't speak with me. It's the same test, same questions. I did the same test with (Name Lehrer*in 1) and with (Name Lehrer*in 3) and then just I just auswendig say say say and go and and they think that I can know it but just I learned it before and so that's why I can know it but if I didn't learn or didn't know before, I'm not going to do it because I didn't learn. It's like that.
85	I: Okay. Ich möchte mit dir jetzt nochmal genauer besprechen, wie dir der Wechsel von Deutschförderklasse auf Regelklasse, wie das für dich war. Erzähl mir bitte einfach, wie war das für dich, wie du von Deutschförderklasse in die Regelklasse gekommen bist.
86	Aishe: At first I was so sad because I want to just stay in (Name Lehrer*in 1) class. But first it was hard, I don't wanted to do anything, I think it was so hard but after time I'm supposed to do it like even if I want or not, I should do that. So that's why I did it and it wasn't, you know, I forgot the Deutschförderklasse-
87	I: Was genau war denn schwer?
88	Aishe: To leave my friends and my teachers there and just go something not my place, just (..) and so when I was like four hours in (Name Lehrer*in 1) class ((Anm.: Deutschförderklasse)) and just one hour here (Anm.: Regelklasse)), it was so bad. It was really, really so bad because I didn't have anything to do it was like so weird so that's why I think always the class is like that so they're so (.) boring like that but when I go there absolute and then it's not so boring, like I have to do something.
89	I: Hat dir wer geholfen, den Umstieg zu erleichtern?
90	Aishe: Like what?
91	I: Was anyone helpful in der Regelklasse?
92	Aishe: Yeah, teachers was, but not so much like they're right, so they cannot just teach me like alone but (...) not the friends because everyone has his own life and just I should do my thing's own. So that's why the friends not but the teacher when I ask like it's hard but and she explained it to me.

93	I: Ok, aber du musstest- musstest du fragen?
94	Aishe: Yes.
95	I: Ok, also du musst fragen, wenn du etwas nicht verstehst und dann erklärt dir der Lehrer das.
96	Aishe: Yes
97	I: Oder die Lehrerin. (.) Wie geht es dir denn mit den neuen Fächern?
98	Aishe: Hm, Handel und Büro (.)
99	I: Nicht nur Fachbereich, sondern auch Ökologie, ISB (...) Alle neuen Fächer.
100	Aishe: So. I think we don't have Ökologie, we just (..) I don't even know that in which classes we are like I just I can realize that this is math, this is German, this is English, but the other ones I don't know what is it.
101	I: Ok, deinen Stundenplan kennst du nicht gut?
102	Aishe: Yes, I just, I don't know. Yeah, I don't know that why we're doing this, which the classes is this? So because it's always changes and I don't understand it.
103	I: Okay, aber wenn du dann in der Stunde bist, dann machst du die Aufgaben und fragst nach und googelst die Wörter, die du nicht verstehst.
104	Aishe: It's hard, it's hard in German it's not because it's just we, they teach us the grammatic and Ok, I understand the grammatic and I can do it because just read it right, it's like that in math also like I can do math in English, I can do it but at this something like what I guess politic or something like that-
105	I: Mhm, Politische Bildung.
106	Aishe: I should write my own opinion. No, I cannot do that or read the whole text with like just history and just even I know the meaning of the word, I cannot just put together the sentence what it means like I cannot understand the sentence like I know all the words meaning but I cannot put it together. It's something so weird and then when I like the whole text and I try 1 by 1 to translate and just put the sentence together and try to read it when I'm doing just one paragraph, the whole everyone is finished with everything. So then I said I'm not going to do because I cannot do it. It's ok.
107	I: Okay, verstehe ich. Und die Lehrer*innen, die auch in den neuen Fächern unterrichten, wie helfen dir die?
108	Aishe: (..) so they don't say anything to us, they don't say just do it because they know that we don't know German and they say oh it is okay if you don't do it.
109	I: Also wissen Sie, dass du aus der Deutschförderklasse gekommen bist jetzt-
110	Aishe: Mhm, yes.
111	I: Und sie nehmen Rücksicht oder nicht?
112	Aishe: They know that I was in German course and so that's why they say oh you don't understand it, you're not supposed to do, it's okay. But they don't come to look, this is this and this is this, so this like that. They don't say it if I ask and then I want to learn it and then they say oh okay, like that.
113	I: Okay, dann erklären sie es dir.
114	Aishe: Mhm, yes.

115	I: Vermisst du die Deutschförderklasse?
116	Aishe: So much.
117	I: Warum?
118	Aishe: Because, you know, it was really funny, like every single moment I miss it.
119	I: Hast du noch mit Schülerinnen oder Schüler aus der Deutschförderklasse Kontakt?
120	Aishe: Yes, but not so much like yeah not so much but I have it like when we are in the corridor like hi, how are you doing like good, fine and then go just like that but we still like love each other.
121	I: Wie geht es dir denn im Fachbereich? Den hast du jetzt auch am Vormittag, verstehst du da alles? Wird da darauf Rücksicht genommen?
122	Aishe: So, I understand it because it's easy (.) for me but when (..) yeah it's easy. It's not so hard especially mine it's Handel and Büro just we learn a thing that what should we do in the work something like that and we just do something with numbers it's ok but teachers should say me again and again and then I understand but when just he say one time and just it's so fast and then I'm just shocked I was here but he come to here and here is missing so I don't understand here. So he should say just one time and then again and then I should contact to myself so I should give myself so much to understand it but even it's hard. So when he's talking, I should translate it and then do it and it's so like hard, ja, okay.
123	I: Also es ist nicht so einfach.
124	Aishe: Nicht so einfach, ja.
125	I: Ok, wir sprechen jetzt eh noch ein bisschen über den Fachbereich. Ich möchte mit dir jetzt auch über die Fachmittelschule sprechen. Wie denkst du denn eigentlich über die Fachmittelschule, über diese Schule, in der wir jetzt sind?
126	Aishe: So (..) it's so I just think I don't think a lot of things but so this the ((Anm: nennt den Bezirk der Schule)) so everyone is not, is coming from another where so we don't have German school and then even the teachers is not from Austria so everyone is like from another where so it's so weird to me but I don't feel like I'm in Austria, I don't feel like that I just feel like I'm something international somewhere but I have in my near to my house another Poly, I live in ((Anm: nennt ihren Wohnbezirk)) and there is one Poly there and there is almost everyone is German and the school is so quiet, so, so quiet and everyone is so normal just going there but here like every voice is just fitting like that so this is yeah here is not here's not good (.) but (..).
127	I: Kannst du das noch mal erklären, warum du es hier nicht gut findest?
128	Aishe: Because everyone is not Austrian here and (...) everyone, like (...) I don't have so many contact with the boys or something like that but it doesn't seem good like they're doing like I'm just sitting there just jumping like that, so this is, I know, this is boy, I don't say anything to them, but like, it's weird like the people (...) with that they're not Austrian and they come here and do this in Austria, it's just come weird to me. I don't say anything to boys because this is their character and I know they're just hyperactive and they just want to do and they don't care. But this comes too weird to me, like they're jumping everyone.
129	I: Und du glaubst das hat (...) das ist, weil wir im ((Anm: nennt Schulstandort)) sind (A: Yes) und weil da verschiedene Nationalitäten-
130	Aishe: Yes yes, because of this things that everyone is like wow wow like that and teachers is also like oh I don't want it, like oh my God, like they're so bad, they don't listen anything so they react us

	like that we are so bad and like we don't understand anything and we're not so we are not going to understand, so they think like us like that.
131	I: Glaubst du, dass du viele Vorurteile auch mit dem Spiel sind?
132	Aishe: Mhm.
133	I: Gehen wir nochmal zurück auf den Fachbereich. Wie zufrieden bist du denn mit deinem Fachbereich, mit der Wahl des Fachbereiches?
134	Aishe: (7s) It's like it's hard but it's not so hard so that's why I'm not so feeling something like ohh I like it or ohh I cannot do it, oh my God it's not like that because I can ask to my friend (Name Schüler*in 3) so like she understand to me is she like say it's not so hard because teacher know that I cannot do it so he don't ask me something a lot but when I want to speak that's the where that is hard because I should speak English and I don't want to speak English with him and there is hard and so I feel like so bad when I cannot speak but it's not so hard, yeah, I do a lot of work there, but it's not something like.
135	I: Okay würdest du vielleicht einen anderen Fachbereich besser finden?
136	Aishe: No, Handel und Büro is good for me, just for me.
137	I: Und findest du die Fachbereiche in dieser Schule spannend und interessant?
138	Aishe: (..) Yes, because I think I don't know what the other Fachbereiche is, so, that's why this is good. Ja, so this is normal for me.
139	I: Also du hast keinen Vergleich.
140	Aishe: Yes, yes.
141	I: Und weißt nicht wie die anderen, sind ok. Werden wir dann also im Fachbereich Wörter erklärt, die du nicht verstehst?
142	Aishe: Hm, ja (..) yes.
143	I: Und wie wir den Fachbereich damit umgegangen, dass du vor kurzem noch in Deutschförderklasse warst?
144	Aishe: That was bad. It's (..) I'm so totally sad for the guys that now is going to Deutschförderklasse and then to Fachbereich it's so bad. So at one time I'll go with (Name Schüler*in 4) and that you know the guys with curly hair and his Fachbereich, so he just come from Deutschförderklasse and we was together and like he don't understand anything he just sitting and it's so boring like so extreme boring, it was so bad. It's so bad feeling that because we don't even understand anything. Like so they say that if you stay there, you're gonna just you're (..) gonna understand well, but no, just we don't understand anything.
145	I: Und das ist- helfen dir auch nicht deinen Mitschülerinnen oder Mitschüler in dem Fachbereich, das sind ja verschiedene?
146	Aishe: Yes, also yes-
147	I: Hast du da Freunde?
148	Aishe: When the Arab and they say, oh, what's up? Like that but it's not so helpful because everyone has his own life.
149	I: Wenn du an deine Zukunft denkst, möchtest du da eine Lehre machen oder aufs Gymnasium gehen oder andere Schule?

150	Aishe: So I'm so happy that I'm going to Gymnasium, but I'm so just, I know that I cannot be the same Aishe, because I should change myself to learn- just I should push myself to learn German. And I know that I'm gonna a lot of cry because that I cannot do it and it's going to so be hard but this is the thing that I want to do like if I do Lehre so I cannot really understand the German, so I should really learn it to speak like the normal German. I should go there and just learn it a lot. So after like five years if I go to Gymnasium and then I can speak like normal German. But if I go to Lehre and then there is also like my people there also like the people that want not to do a lot of work, let no, they so they don't want to study so that's why they go to Lehre, right? And then when I be with them it will be like it will not help me to learn German or something like that.
151	I: Und eine Schule, ein Gymnasium wird dir dabei helfen, Deutsch zu lernen.
152	Aishe: Mhm, yes. It will be more, yes.
153	I: Also für deine Zukunft ist es für dich gut, dass du in das Gymnasium gehst, auch wenn es sehr schwer werden wird (...). Noch mal kurz zu dieser Schule, was ist denn gut an dieser Schule, was findest du gut? (...)
154	Aishe: So because I'm Aishe and I'm not Austrian, so everyone here is not also Austrian so I feel like they're gonna understand me and they're not gonna make fun of me. So this is like, I'm comfortable, like oh, ok, I'm good, this is good for me and also actually I didn't have bad experience in the school so I love everything. Just sometimes the teachers is like I can see them like they think that we're not going to understand anything that what they say or like they think like our culture is bad so you know the Arab culture like they're fighting with each other so like that so yeah I see them so they're so bored from the (..) other lands they're so bored like I don't want (.) I can feel it, like they just want to hang out with Austrian people not with "Ausländer" in the school like the teachers like. (...)
155	I: Wirklich? Hast du das Gefühl? (...) Wenn du das Gefühl hast, dann hast du das Gefühl, das ist ja ok, also-
156	Aishe: Yes, I feel like, if somebody come to my country and do like this things I would be like that also, like I would have this feeling also but this doesn't affect us good.
157	I: Ja klar, versteh ich, okay (..) möchtest du noch irgendetwas sagen, was dir wichtig ist? Was- Ja, was dir wichtig ist? Oder möchtest du generell noch etwas sagen, worüber wir vielleicht noch nicht gesprochen haben?
158	Aishe: So I know that why we talk about that the classes so what's the reason? And then I can say from that thing so something like that so I can like so what do you want to reach from this?
159	I: Mhm das ist nur für meine Masterarbeit
160	Aishe: But yes, yes, but what's the (..) so you're gonna just write for your whats the Englisch (..)?
161	I: University?
162	Aishe: Mhm, so you're writing something, right? Yes. So just you'll write the Deutschförderklasse und Regelklasse like that?
163	I: Und möchte einfach wissen, wie es euch geht.
164	Aishe: Ah, okay.
165	I: Das ist der Grund. Ich möchte wissen, wie es euch geht in der Deutschförderklasse.
166	Aishe: Also what you want to change with that.
167	I: Vielleicht was es zu ändern gibt, ja.

168	Aishe: So you want is so you want to find the bad things and good things and change whatever.
169	I: In diesem Falle, ja.
170	Aishe: Ja, ok.
171	I: Also gibt es noch etwas, was du sagen möchtest?
172	Aishe: No actually. So for me, for totally everything is good and just the reason that we cannot do German is that just we don't have community to speak and we just we don't have the energy or the motivation to learn it because we have our own friends, so that's why we don't need it but when we just pushed inside it will be so really hard and so I guess so traumatic for us. It's so hard because if you learn Italienisch or French or something like Latin, it will be easy because it's the same Wurzel you know it's the same. But when you come from the another something like so far it's just so, so-
173	I: Die Sprache ist so anders-
174	Aishe: Yes, so anders, like (...) so the English is hard for the German but it's (..) so for German English is hard for Arab it's more, more, more hard to learn German because it's something complete different and you don't have anything to touch because we don't have Artikel we don't have this mindset also like you speak like when I learn German I really realize that oh we don't have in our culture like it's something another culture and another mindset because we don't think like that either like so it's hard.
175	I: Wie glaubst du könnte man das verbessern?
176	Aishe: So at school we just (.) I think it should be more sentences because I don't like no one is not going to understand why it's "den"? Like when should I use it? So we should learn it also like we should learn that first and then we should just do sentence, sentence, sentence and not like text, just sentence and not like easy sentence like Ich heiße Aishe no, not like that. Like (.) yeah, first like that but when we're learning something like so the Thema is Winter, ok, so we should also learn something like I lost my books or I lost my something like that I find it, I did it. So the Nomen, Verben everything should be like mixed-
177	I: Connected-
178	Aishe: Yes, and the hard second thing is we don't speak in the street like what we learn in school. So in the street is so complete different like and we learn at school "Ich heiße Aishe" but in the normal day I say "Ich bin Aishe" so it's something different. So when we speak somebody in the street, it should be like the normal way, but so we should learn it also like that. So it's really, really hard so that's why we should just have motivation. So if you are teaching and you're doing the best, but even like we don't have the motivation and we don't want to learn it, it's just not going to be.
179	I: Also inhaltlich mehr auf euren Alltag abgestimmt?
180	Aishe: Yeah, yes, winter is also like in our life, but, we just don't-
181	I: Du brauchst es nicht, wenn du zur Polizei gehst oder wenn du auf ein Amt gehst.
182	Aishe: Yes, and maybe just we should more speak German like in the class also like so we have a lot of Arabs and just they're talking Arabs, but everyone is lonely. They're just going to try what is this like, I should remember that. So when we don't have friend, we have something, we push something that I should speak German, but we don't speak German even if we learned it doesn't work.
183	I: Du müsstest auch mit deinen Freundinnen und Freunden mehr Deutsch sprechen, damit das besser funktioniert?
184	Aishe: Yes, yes.

185 I: Gibt es noch irgendetwas, was wichtig ist? Oder sind wir am Ende?

186 Aishe: No, it's ok.

187 I: Gut, dann stoppe ich die Aufnahmen.

Ella

22.06.2023, FMS, Schulbibliothek

Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert sowie Anmerkungen als Einschübe in Klammern hinzugefügt. Die Pseudonyme sind selbstgewählte Namen der Jugendlichen.

1	I: Erzähl mir mal bitte, welche Erinnerungen hast du denn an dein erstes Semester in der Deutschförderklasse?
2	Ella: Mhm, Anfang hatte ich so viel Angst. Ich wusste nicht was passiert ist und wie es geht. Ja, aber ich wollte lernen, so, ja.
3	I: Alles gut. Ella, du brauchst nicht nervös sein. Wir sprechen nur.
4	Ella: Ja. (...) So chaotisch, ein bisschen mit die Schüler, ja.
5	I: Was war denn chaotisch?
6	Ella: Sie waren so laut, ja und ich war so leise. (...) Die Lehrer waren alle so nett. Hm, dann war ich so mehr gemütlich die Klasse. Mh, mehr (...) gemütlich?
7	I: Du fühltest dich wohl?
8	Ella: Ja (lacht)
9	I: Kannst du dich an irgendwelche tollen, positiven Situationen erinnern?
10	Ella: Ja ich habe Freunde gemacht, viele Freunde gemacht und (...) ja. Es war so, how do you say comfortable?
11	I: Ja, gemütlich, du hast dich eh sehr wohl gefühlt.
12	Ella: Ja, wie in einer Familie.
13	I: Das ist schön. Hast du irgendwelche negativen Erinnerungen vielleicht auch?
14	Ella: Ja, dass sie so laut sind. Ja, es stört ein bisschen die Stunde, ja.
15	I: Und warum war es so laut?
16	Ella: Weil sie viel Energie haben, die Kinder.
17	I: Und weil es viele Kinder waren?
18	Ella: Ja.
19	I: Kannst du dich vielleicht an eine Situation genau erinnern, die sehr gut für dich war?
20	Ella: Hm. (9s) (...) Wenn (Name Schüler*in 1) und (Name Schüler*in 2) gekommen sind. Sie waren meine erste Freunde, es war so, so süß.
21	I: Sehr schön. Und erzähl mir dann, ich weiß das wiederholt sich jetzt vielleicht ein bisschen, aber wie ist es dir gegangen in der Deutschförderklasse, welches- welche Gefühle hattest du?
22	Ella: Hm. (...) Ich habe viel gelernt, das ist so schwer (lacht) (Anm: es ist schwer das Wort "gelernt" auszusprechen), ich hab viel gelernt und ahm, das war so (...)
23	I: Du kannst das ruhig sonst auf Englisch auch sagen.

24	Ella: It was really comfortable and I felt better than in my class, because I knew if i made a mistake no one would judge me (.) and yeah.
25	I: Also es war ein ein sicherer Raum für dich.
26	Ella: JA
27	I: Verstehe ich und hattest du Freude, wenn du in die Deutschförderklasse gegangen bist, kannst du das vielleicht beschreiben oder genauer erzählen?
28	Ella: Also in die erste Stunde war ich in (Klassenname) und ich konnte so nicht (.) I couldn't wait to go into the german class.
29	I: Du hast es nicht abwarten können?
30	Ella: Ja. Wann ist die Stunde fertig.
31	I: Wann ist die Stunde fertig, wann kann ich endlich in die Deutschförderklasse (E: Ja), war das das Gefühl?
32	Ella: Ja, mhm (lacht).
33	I: Kommen dir irgendwelche Situationen oder Gedanken noch in den Sinn, die wir vielleicht noch besprechen wollen von der Deutschförderklasse?
34	Ella: Ich hatte dieses Spielstunde sehr gern und diese kleine Exkursionen in dem Markt und ja, so die Aktivitäten.
35	I: Mhm sehr schön und erzähl mir mal bitte, wie es dir jetzt in einer Regelklasse geht.
36	Ella: Es geht gut, hm (.) es ist ein bisschen schwierig. Ich verstehe, aber nicht alles, aber ja, es ist gut.
37	I: Und was verstehst du da nicht oder in welchen Fächern?
38	Ella: Manche Wörter ich verstehe sie nicht, aber die Lehrer*innen (Name Lehrer*in 1) und (Name Lehrer*in 2) sie erklären genau, wenn ich etwas nicht verstehe, es ist gut.
39	I: Welches Gefühl hast du, wenn du an die Regelklasse denkst?
40	Ella: Hm ich bin ein bisschen ängstlich
41	I: Ängstlich?
42	Ella: Ja, ich habe Angst von die Schüler.
43	I: Okay, also fühlst du dich nicht sowohl in der Regelklasse, oder?
44	Ella: Ja nicht so wohl, sie sind freundlich, aber manchmal machen sie machen sich lustig über mich und (Name Schüler*in 1) so, weil wir so nicht so gut Deutsch sprechen, es ist ja (.) es macht mich traurig.
45	I: Das versteh ich, das versteh ich.
46	Ella: Ich habe Freunde, aber es war besser in der Deutschklasse.
47	I: Das heißt, hast du Freude, wenn du in die Regelklasse gehst?
48	Ella: Hm. ((schüttelt verneinend den Kopf))
49	I: Sag es bitte.
50	Ella: Nein.

51	I: Und warum nicht?
52	Ella: Hm. Es ist nicht so sicher, sicherer Raum wie in die Deutschklasse. Es gibt viele Kinder, sie alle sprechen gut Deutsch und es ist ein bisschen schwierig. Hm. (.) es ist sehr laut und (...) ja. Darf ich auch auf Englisch sagen?
53	I: Ja ja, klar.
54	Ella: I feel like they stare into my soul all the time (unv.) and I hate it.
55	I: Also du fühlst dich verurteilt (E: Mhm!) und beurteilt in dem was du sagst?
56	Ella: Ja.
57	I: Was von den Schülern?
58	Ella: Ja, was ich sage, was ich mache, wie ich mich fühle.
59	I: Und das sind deine Mitschüler. Und wie geht es dir mit den Lehrer*innen?
60	Ella: Die Lehrer sind sehr nett, sie helfen mich-mir, sie helfen mir, sie loben viel, ja, aber sie können das, sie können nichts in die Pause machen, weil sie nicht da sind, ja.
61	I: Versteh ich, ja. Also wenn ich dich frage, gibt es negative Situationen in deiner Regelklasse?
62	Ella: Ja, fast jeden Tag, nicht mit mir, sondern mit andere Schüler auch.
63	I: Kannst du das genauer beschreiben, was da passiert?
64	Ella: Hm, sie lachen. ((Anm: beschreibt eine diskriminierende Situationen einer*einem anderen Schüler*in gegenüber))
65	I: Fühlst du dich in diesem Umfeld wohl?
66	Ella: Nein.
67	I: Das heißt, gibt es für dich einen Unterschied zwischen Deutschförderklasse und Regelklasse?
68	Ella: Ja, sicher.
69	I: Kannst du den beschreiben, den Unterschied?
70	Ella: Also in Deutschklasse waren alle Kinder so nett und accepting.
71	I: Sie haben dich akzeptiert-
72	Ella: Ja-
73	I: Und einander akzeptiert?
74	Ella: Ja und freundlich und sie haben so zusammen gespielt, zusammen gearbeitet. Ja, in (Klassenname), sie waren zusammen, arbeiten aber nicht. Ich weiß nicht warum. Und sie sind so gemein.
75	I: Das heißt in welcher Klasse fühlst du dich dann besser?
76	Ella: In Deutschförderklasse.
77	I: Mhm (.) Und wie hast du denn den Wechsel erlebt, du hast das eh vorhin schon ein bisschen angesprochen, im Alltag jetzt zwischen Regelklasse und Deutschförderklasse.
78	Ella: Meine erste Woche in die Regelklasse im zweiten Semester es war so, booaah, ich war so-
79	I: Geschockt?

80	Ella: Ja, geschockt, es war so unterschiedlich und ich hatte viel Angst.
81	I: Zudem kommen wir noch. Ich meine im ersten Semester, wie du noch in Deutschförderklasse gegangen bist. Du hattest da ja eine Stunde Regelklasse, dann Deutschförderklasse und dann wieder Regelklasse.
82	Ella: Aso in die Stunde, wenn wann ich in meiner Klasse war ich hab so nichts gemacht, ich saß nur auf meinem Sessel und schaute auf die Tafel, ja, weil ich konnte nichts verstehen, ja.
83	I: Und-
84	Ella: Es war schwierig, schwierig, schwierig.
85	I: Es war schwierig und wenn du da von der Deutschförderklasse wieder in die Regelklasse gegangen bist, welches Gefühl hattest du da?
86	Ella: Schon nervös, weil ich wusste, dass ich besser Deutsch konnte und es war schwierig, die erste zwei Wochen. Dann (...)
87	I: Sag's auf Englisch, alles gut.
88	Ella: Ja (...)
89	Ella: I forgot this in English too. (...) I became comfortable. Ja, I-
90	I: Du hast dich dann eingelebt.
91	Ella: Ja. I figured out how it is going (Name Lehrer*in 2) hat mir viel geholfen. Sehr viel.
92	I: Also die Lehrerin war für dich da und hat dir geholfen.
93	Ella: Ja.
94	I: Okay (.) Und- Wer sind denn deine Freund*innen sind die Deutschförderklasse gegangen und gehen die jetzt in die Regelklasse mit dir oder wie? Wie hast du denn die Freunde erlebt?
95	Ella: In meine Regelklasse.
96	I: Und in der Deutschförderklasse, ja.
97	Ella: (Name Schüler*in 1) ist mit mir in die (Klassenname) jetzt. Wir sprechen so manchmal, aber er spricht mit die Jungs. Ja, so, ich spreche manchmal mit (Name Schüler*in 3, ehemalgig in der Deutschförderklasse) in Deutschkurs. Hm, ja, (Name Schüler*in 4, ehemalgig in der Deutschförderklasse) ist gegangen, ja, ich vermisse sie und (Name Schüler*in 2) ist noch in der Deutschklasse, wir sprechen über WhatsApp. Ja und ich habe neue Freunde in meiner Klasse gemacht, Freundinnen, wir sprechen jeden Tag. Sie sind nicht so wie meine Freunde in die Deutschklasse, aber es passt, ja.
98	I: Wir werden da auch noch ein bisschen darüber sprechen. Ich würde dich jetzt gerne fragen über den MIKA-D-Test welche Gefühle und Gedanken hast du denn, wenn du an den MIKA-D-Test denkst?
99	Ella: Es war leicht (5s) (...) Also Spaß gehabt, ja (...) und (...) es war sehr leicht. (...) I can't speak.
100	I: Alles gut, Ella. Wir haben Zeit.
101	Ella: Ähm (.) Ich sage das auf Englisch, damit es verständlich ist. So it was easy, I (8s) (...) The exercises I could understand well and if I had to take it again I wouldn't be scared.
102	I: Was- hattest du Angst?
103	Ella: Ja vorher ich hatte Angst, aber jetzt nicht mehr.

104	I: Und warum hattest du Angst?
105	Ella: Weil ich (..) nicht wusste, wie es geht welche Übung. Which-
106	I: Welche Aufgaben, dass kommen, das wusstest du nicht.
107	Ella: Ja, ich dachte es würde so schwierig sein, war es aber nicht.
108	I: Und hast du dich, weil du sagst, es war leicht für dich, hast du gelernt zu Hause?
109	Ella: Ja, ich habe zu Hause gelernt und in die Schule mit meiner Freunde, ja, mit meiner Mutter.
110	I: Also du hast viel gelernt?
111	Ella: Ja, ich habe viel geübt.
112	I: Für diesen Test?
113	Ella: Für diesen Test und ja (..) danach, wenn ich in die Regelklasse gehen werde.
114	I: Kannst du dich an deinen ersten MIKA-D-Test erinnern? Wie war der für dich? (...)
115	Ella: Es war leicht, ich war so nervös am Anfang und dann, als ich die Aufgaben gemacht habe fühlte ich mich besser, fühlte ich mich wohl, das auch wegen (Name Lehrer*in 3).
116	I: Okay und wie findest du denn die Situation, dass ein Test entscheidet, ob du in die Regelklasse gehen darfst oder ob du in die Deutschförderklasse gehen musst? (...)
117	Ella: Das ist fair. Ja, weil (...) aber ich denke, dass (..) so die Lehrer könnten auch entscheiden, weil- ich sage das auf Englisch, for example in the class you always answer correctly but for example in the test you have a couple of wrong answers because for example you have a bad day and you can't think and it's not fair so the teacher should be able to say oh this child always answers correctly, so I think they should go. That was for (Name Schüler*in 5, aus der Deutschförderklasse) too he was really smart and he has improved but he is not in his class and it's kind of sad.
118	I: Also du würdest dir wünschen, dass nicht ein Test das entscheidet, sondern die Lehrpersonen, die die Kinder unterrichtet.
119	Ella: Ja die Lehrperson (...).
120	I: Ok, ich möchte mit dir jetzt ein bisschen darüber sprechen, wir haben schon ein bisschen darüber gesprochen, über den Umstieg auf die Regelklasse. Erzähl mir bitte, wie ist es dir denn beim Wechsel gegangen von der Deutschförderklasse auf die Regelklasse.
121	Ella: Ich hatte Angst, weil in die Deutschklasse wir haben keine Fächer, wir lernen Deutsch, aber ich habe Angst, weil in der Regelklasse, wir haben Mathe ist einfach, Englisch, auch, weil ich diese Fächer in (Herkunftsland) auch gehabt habe. Aber Politische Bildung und die anderen, die auf Deutsch. Ich hatte Angst, weil ich habe keine politische Wörter auf Deutsch (..) aber ich habe viel gelernt, ich habe viel zu Hause geübt und mit der Zeit es war besser.
122	I: Hat dir wer geholfen, den Umstieg zu erleichtern?
123	Ella: Ja, (Name Lehrer*in 2) hat mich viel geholfen, (Name Lehrer*in 1) auch und auch zwei Freundinnen, sie waren nett zu mir, haben mir geholfen und ja.
124	I: Also du hattest Lehrerinnen, die dich unterstützt haben und Freundinnen, die dir geholfen haben. Konntest du dich dann schnell in der Regelklasse zurechtfinden?
125	Ella: Hm ja (..) Kann man sagen in einen Monat. Ja.
126	I: Und nach einem Monat hast du dich dann-

127	Ella: Ja, es war auch ein bisschen leichter, weil ich in der Deutschkurse gegangen bin, da habe ich viel gelernt, mit (Name Lehrer*in 4) auch. Ja.
128	I: Wie geht es dir denn jetzt mit den neuen Fächern? Oder wie ging es dir?
129	Ella: Gut, ich habe Einser (lacht) also gut.
130	I: Das freut mich. Hast du- dann also du hast ja dann auch neue Lehrer*innen bekommen. Wie ist das denn mit denen gegangen?
131	Ella: Gut, ich. Was ist kennen aber Vergangenheit?
132	I: Ich habe gekannt.
133	Ella: Ich habe ja (Name Lehrer*in 1) und (Name Lehrer*in 2) und (Name Lehrer*in 5) und (Name Lehrer*in 6) gekannt mit die (Name Lehrer*in 4) und die (Name Lehrer*in 7) war es leicht sie kennenzulernen. (Name Lehrer*in 4) hat mir geholfen Deutschkurs und das war auch eine Opportunity?
134	I: Eine Möglichkeit, eine Chance?
135	Ella: Eine Möglichkeit sie besser kennenzulernen und ein bond, to create a bond.
136	I: Ah eine Verbindung, ihr habt jetzt eine Verbindung.
137	Ella: Eine Verbindung, ja.
138	I: Ja, sehr gut. Und wie geht es dir im Fachbereich, den hast du jetzt am Vormittag auch. Wie geht es dir da?
139	Ella: Ich habe keine Fachbereich heute.
140	I: Nein, nicht heute. Generell, im Semester.
141	Ella: Aso ja, es ist gut. Am Anfang muss ich nicht antworten oder lesen, aber als ich (...) mit der Zeit (..) Ähm (..) habe ich probiert zu antworten und zu lesen und alle haben mich gelobt und ich habe confidence?
142	I: Ja, Selbstvertrauen
143	Ella: Selbstvertrauen, gebügelt?
144	I: gewonnen, gebildet passt auch gut.
145	Ella: Ja, gebildet. Und auch die Mitschüler, meine Mitschüler von Fachbereiche sind so nett, haben mich geholfen, sind besser als meine Mitschüler von (Klassenname).
146	I: Also fühlst du dich im Fachbereich auch wohl?
147	Ella: Ja.
148	I: Weil?
149	Ella: Ähm. Weil wenn ich einen Fehler mache, niemanden judged.
150	I: Verurteilt.
151	Ella: Verurteilt mich oder lacht. Sie sind immer so akzeptieren. Ja, und ich habe auch einen Freund von (Herkunftsland) und er hilft mich.
152	I: Ah sehr gut. Du hast jemand, der deine Erstsprache spricht.
153	Ella: Mhm.

154	I: (.) Wurde dann in der Regelklasse Rücksicht genommen, dass du aus der Deutschförderklasse kommst?
155	Ella: Rücksicht genommen?
156	I: Haben sie dir extra geholfen, vielleicht Aufgaben bekommen extra oder wurdest du als Teil der Klasse behandelt und das war okay so?
157	Ella: Ja ich wurde als Teil der Klasse behandelt, aber (Name Lehrer*in 2) und (Name Lehrer*in 1) sind zu mir gekommen und haben gefragt ist das ok, passt das, verstehst du alles.
158	I: Also sie sind auf dich zugekommen und haben gefragt, ob du das verstehst.
159	Ella: Ja und (Name Lehrer*in 4) hat mich Zettel gegeben mit Aufgaben und so Lektionen ja.
160	I: Also du hast zusätzlich noch Material (E: Ja) bekommen zum Lernen.
161	Ella: Vom Deutschkurs.
162	I: Wenn ich dich jetzt frage, vermisst du die Deutschförderklasse? Was ist deine Antwort?
163	Ella: (lacht) Ja! Ja, natürlich.
164	I: Und warum?
165	Ella: Hm. (4s) Ich weiß nicht wirklich, es ist so ein Gefühl. Sie sind meine Familie. Nur wegen die Deutschförderklasse war diese change.
166	I: War dieser Wechsel.
167	Ella: Dieser Wechsel von (Herkunftsland) nach Österreich so. Es war so (.) ich sag das auf Englisch: Thanks to them it didn't feel like I came to a different country, it just felt like I was going to a new school, they were like my classmates in (Herkunftsland), they are my friends, they are my family and everything felt so nice.
168	I: Das ist sehr schön zu hören. Ok (.) wir sprechen jetzt noch ein bisschen über die Fachmittelschule. Wie denkst du denn über diese Schule?
169	Ella: Hm (lacht) (unv.) Ich hab ein paar so Meinungen.
170	I: Ja bitte. Ich möchte alle Meinungen hören.
171	Ella: (seufzt) Die Schüler, manche sind so (.) komisch.
172	I: Ok, inwiefern? Kannst du das erklären?
173	Ella: Sie streiten immer. Wie heißt das, (.) bad words?
174	I: Sie sagen Schimpfwörter?
175	Ella: Ja, beleidigen und so manche sind gefährlich, so wie (Name Schüler*in 6) und ich hab Angst ((Anm.: beschreibt eine genaue Situation in der sie sich unwohl gefühlt hat)).
176	I: Also die Schüler?
177	Ella: Nicht so gut.
178	I: Die Lehrer?
179	Ella: Sehr gut. Sehr nett, sehr hilfsbereit, kreativ. Ich liebe diese Aktivitäten so wie Projektwoche und unsere (...) Ausflug.
180	I: Exkursionen?

181	Ella: Ja Exkursionen, das finde ich sehr interessant und es hilft, besser zu lernen mit Erfahrungen und Fachbereichstage finde ich auch gut, es hilft andere Kinder kennenzulernen von anderen Klassen, ja (...). Viele von meinen Freunden sind nicht von meiner Klasse, sie sind von anderer Klasse, ich hab sie von Fachbereich kennengelernt und es hilft auch andere Lehrer kennenzulernen und sich für-
182	((Störung durch hereinkommende Schüler*innen))
183	I: Entschuldige, kannst du das bitte noch einmal wiederholen?
184	Ella: Es hilft, sich für ihre Vergangenheit ((Anm.: meint Vorbereitung auf die Zukunft)) zu bereiten und sie machen, was sie wollen (.) was die mögen, zum Beispiel in Tourismus kochen und in Metall mit Metall arbeiten und in Oberstufentraining für eine weiterführende Schule vorbereiten.
185	I: Also das findest du sehr spannend (E: Ja) und interessant und auch hilfreich.
186	Ella: Mhm.
187	I: Und wie zufrieden bist du mit der Wahl deines Fachbereiches?
188	Ella: Ich bin sehr zufrieden. Ja, das hat mich geholfen. Ich habe viele von Fachbereich gelernt, ich hab was (.) wie war das confidence nochmal?
189	I: Selbstvertrauen.
190	Ella: Selbstvertrauen gebildet im Fachbereich. Ich bin sehr dankbar an die Lehrer, ja und Schüler, und es wäre, es wird mich helfen ins Gymnasium, ja.
191	I: Genau, also wenn du jetzt an deine Zukunft denkst, du wirst in ein Gymnasium weitergehen?
192	Ella: Ja.
193	I: Und hilft dir da diese Schule dafür? Und wie?
194	Ella: Ja ähm (...) ich sag das auf Englisch. So I think that helps because the Fächer are pretty similar not very similar but pretty similar to the ones in High School and I also was able to become more confident thanks to the school and the people who helped me so I think that is going to help me in High School as well.
195	I: Und wie wird denn oder wie wurde im Fachbereich damit umgegangen, dass du in der Deutschförderklasse warst?
196	Ella: Ähm (14s) (...) sie waren okay, sie waren so (...) freundlich und sie haben immer gefragt, wie geht es in der Deutschklasse, hast du Spaß und was hast du gelernt. Sie fragen immer, kann ich dir helfen mit das und das und das, ja. (...)
197	I: Was soll denn an dieser Schule oder an diesem Schultyp der Fachmittelschule anders sein? (...)
198	Ella: I think students should be able to get kicked out from the ninth school year, not the tenth ((benennt eine*n Schüler*in, der*die sie vorab schon genannt hat, der*die problematisch war)). Ja, und auch (.) nein, das wars.
199	I: Also strenger mit den Schüler*innen sein?
200	Ella: Ja
201	I: Und was würdest du an der Deutschförderklasse ändern?
202	Ella: (.) Ausflüge.
203	I: Ausflüge?

204	Ella: Ja, es ist eine Möglichkeit, - passt Möglichkeit - eine Opportunity?
205	I: Doch sicher, passt gut.
206	Ella: For the children to socialize better and also to for example when we went to get ice cream they had to like say what type of ice cream they want and I think if we go outside more they have to actually talk in real life situation and they will learn better and they have more fun.
207	I: Versteh ich gut. Gibt es noch irgendetwas, was du sagen möchtest, was wir noch nicht gesprochen haben oder was du noch einmal betonen möchtest, was dir wichtig ist?
208	Ella: Es ist wichtig, dass in die Klasse eine gute Atmosphäre gibt. Ja (...) was kann man erreichen durch so Spiele und Ausflüge und Aktivitäten und interaktive Lektionen.
209	I: Und für was ist das wichtig, dass man eine gute Atmosphäre hat in der Klasse?
210	Ella: Die Schüler fühlen sich wohl, sie können besser lernen, wenn sie nicht so pressure, gedruck, fühlen und ja.
211	I: Danke, danke dir. Ich stoppe jetzt das Interview.

Jan

19.06.2023, FMS, Schulbibliothek

Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert sowie Anmerkungen als Einschübe in Klammern hinzugefügt. Die Pseudonyme sind selbstgewählte Namen der Jugendlichen.

1	I: Gut. Also erzähl mir mal bitte, welche Erinnerungen du an die Deutschförderklasse in deinem ersten Semester hast.
2	Jan: Äh, erstes Semester, also dieses Jahr oder letztes Jahr?
3	I: In der Deutschförderklasse, letztes Jahr.
4	Jan: Ja, wir haben so am Anfang, also Alphabet so, also ich konnte das, aber die Schüler waren neu, die haben Alphabet gelernt und so weiter die Artikel und wir hatten so Vokabeln und so wir haben ja so Stunde, so eine Stunde oder zwei Stunden nur Vokabeln gelernt, dann Artikel und Grammatik so, die waren einfach gut, und das hat so geholfen aber, ja, bisschen, weil wir haben weniger gelernt, so und bisschen war was anderes, weil die einzige wichtig war, so in Deutschklasse, wir könnten alles wissen, also aber wir könnten so viel, viel so viel besser werden, wenn wir könnten so in Regelklasse wissen alles, aber das was anderes so, ich habe ein paar mal immer so in der Regelklasse, also gefragt und so, aber also die lernen komplett was anderes und man kann es nicht wissen.
5	I: Also du meinst, wenn ich das richtig verstanden habe (J: Ja), dass du in der Deutschklasse den Stoff, den Unterrichtsstoff von der Regelklasse gern hättest, (J: Ja) damit du in der Regelklasse besser das verstehst.
6	Jan: Ja, ja, wenn ist es so, dann man kann zweites Jahr komplett Deutsch sprechen. Bei mir war komplett so und ja ich hab so immer so, dann ich hab immer so zur Lehrerin gefragt, also sie haben komplett was anderes erzählt, aber ich habe immer versucht so mit Schüler oder eine andere Schülerin oder irgendwie jemanden, so der in meinem Alter so, die können also mich erzählen so-
7	I: In der Regelklasse jetzt, oder-
8	Jan: Nein, nein in der Regelklasse, in der Deutschklasse, also ich hab alles verstanden, Deutschklasse war gut.
9	I: Okay verstehe, kannst du dich an irgendeiner besonders positive Situation erinnern, in der Deutschförderklasse?
10	Jan: Ja, ich habe viele. Also ich kenne viele ((Anm: gemeint Freunde)), (Name Schüler*in 1), (Name Schüler*in 2), (Name Schüler*in 3)-
11	I: Also Freunde?
12	Jan: (Name Schüler*in 1), ja, wir haben immer noch Kontakt.
13	I: Das ist sehr schön. (.) Kannst du dich an irgendwelche negativen Situationen erinnern? Was war nicht gut?
14	Jan: Na, na, negativ war nicht in der Deutschklasse, alles war gut, so vorletztes Jahr, alles war gut, aber dieses Jahr so ein bisschen MIKA-D-Test war was anderes. Aber sonst alles gut.
15	I: Über das sprechen wir noch also. Erzähl mir noch mal bitte, wie ist es dir in der Deutschförderklasse gegangen? Wie hast du dich dort gefühlt?

16	Jan: Ja, in der Deutschförderklasse, das war komplett so gut also mit also erstens unsere Lehrerin war so komplett alles war gut, also wir haben die andere Sprache ((Anm: Erstsprachen)) bisschen gelernt, dann Deutsch wir haben gesehen so komplett was anderes einfach wie eine Familie so es war nicht wie Schule, es war wie eine Familie, so einfach, wir waren einfach wie eine Familie so. Und ja, und dann wir haben so wirklich so, es war schwer Deutsch und Artikel so schwer, immer noch ich hab Probleme, aber ja wir haben viele Vokabeln gelernt, weil wenn man viel Vokabeln wisst, dann man weiß komplette Sprache so und viel Vokabel arbeiten ist viel besser und auch viel Grammatik, dies war besser ich glaube als manchmal, wir haben gezeichnet oder so, ich denke es besser als das, aber sonst ja.
17	I: Also du hattest Freude (J: JA), wenn du in die Klasse gegangen bist. Das ist schön. (...) Erzähl mir jetzt mal bitte, wie es dir in einer Regelklasse geht.
18	Jan: Ja, geht schon, manchmal schwer so manche Frage oder so manche Dinge kommt so schwer zu wissen, zu verstehen, aber sonst alles eh gut, aber ich frage Freunde ja, wie geht das, manchmal ich verstehe es nicht, aber ich versuche es so einfach schaffen und einfach, ich versuche es immer, wenn es wird schwer oder so einfach, ich schreibe weiter, ich denke, und einfach. Aber, das die einzige ist zu schwer für mich, ich hab weniger Zeit so, weil ich brauch ein bisschen Zeit zu denken in Schule und so, aber Regelklasse ist was anderes, man muss immer schnell sein.
19	I: Und fühlst du dich wohl in deiner Regelklasse?
20	Jan: Wie meinen Sie?
21	I: Fühlst du dich gut, hast du Freunde?
22	Jan: Ja, ja.
23	I: Wie geht es dir noch mit dem Verstehen?
24	Jan: Ja, ja, so mit Freunde und so es ist eh gut in Regelklasse, aber mit Verstehen habe ich ein bisschen Problem, nicht überall, manchmal, manche Dinge, kommt, das ist so schwer zu wissen, einfach. Also manche, ich höre manchmal manche Wörter, ich habe noch nie gehört in Deutsch oder so, irgendwie in Serien, weil ich hab also das Serien oder Filmen hat mich so viel geholfen oder einfach Lieder, die Musik hat mich auch so viel geholfen, so Deutsch lernen. Aber ich habe manchmal komplett anderes Wörter und die sind komplett einfach anders. Ich weiß, ich denke das bedeutet was anderes, aber das komplett was anderes.
25	I: Ok, also da sind noch Schwierigkeiten hier.. (.) Und hast du Freude, wenn du an die Regelklasse denkst?
26	Jan: (...) (zögerlich) Ja. (.) Ja, geht so.
27	I: Ok und gibt es vielleicht positive Situationen oder Gedanken, von denen du mir erzählen willst in der Regelklasse?
28	Jan: Ja, das im Regelklasse, das Einzige ist, so gut, so, dass ich mag viel. Wir können so Buch lesen und so, alle ist es egal, wie kann wer oder wie schwer es von jemanden oder so, aber kann einfach alle so Buch lesen, wenn man möchte und so.
29	I: Wie meinst du das?
30	Jan: Also wir haben ganze Klasse, also wir lesen die Bücher so.
31	I: Also im Deutschunterricht-
32	Jan: Ja, ja, im Deutschunterricht-

33	I: Da lest ihr viele Bücher-
34	Jan: Ja, ja, wir lesen Bücher und das Einzige ist so gut, also jeder kann einfach Bücher lesen und so. Ich versuche immer lesen.
35	I: Gibt es auch vielleicht negative Situationen oder Gedanken, die du hast oder erlebt hast in der Regelklasse?
36	Jan: Nein, sonst alles sehr gut in Regelklasse.
37	I: Und gibt es einen Unterschied, wenn du an die Deutschförderklasse denkst und an die Regelklasse denkst? Wo fühlst du dich vielleicht besser oder wo hast du dich besser gefühlt?
38	Jan: Ja, Unterschied ist schon viel in Deutschklasse, also ich kann alles verstehen, was die Lehrerin werde so sprechen über was, aber in Regelklasse auch, aber ich, ich denke, es ist besser, wenn man im Woche so drei Tage Deutsch lernt, aber nicht eine Stunde oder zwei Stunden halt bisschen mehr und mehr so Vokabelarbeiten und Grammatik so ist besser als ich gehe pro Woche also ich war nur eine Stunde in Deutschförderklasse. Ja, wir waren immer so in Deutschförderklasse und unsere Lehrerin hat immer gesagt, ja diese Woche wir also arbeiten mit Handy einfach beschäftigt bleiben, dann wir lernen nächste Woche wirklich mehr, aber dann nächste Woche war auch immer gleich, denn ich habe, ich bin nicht gegangen und ich habe gesagt, besser ich bleibe im Regelklasse im Deutschunterricht.
39	I: Du durftest selber entscheiden (J: Ja), ob du in die Deutschförderklasse gehst oder in die Regelklasse. Warum bist du dann in die Regelklasse gegangen?
40	Jan: Ja, weil immer so immer, wir haben gar nicht so gut gelernt, so einfach die ganze Stunde mit Handy oder so.
41	I: Und in der Regelklasse konntest du dann-
42	Jan: Ja in Regelklasse-
43	I: Besser lernen?
44	Jan: Ich durfte nicht so mein Handy anfassen oder so und wir haben die ganze Zeit Deutsch gelernt, das hat auch geholfen im Deutschunterricht in Regelklasse, also die sind ein bisschen hoher ((Anm: gemeint besser)) als ich. Aber sonst (räuspert sich) ja, aber sonst alles eh gut.
45	I: Ok, und wie hast du den Wechsel erlebt im Schulalltag? Einmal Deutschförderklasse, einmal Regelklasse, wie ist es dir gegangen von der einen Klasse zur anderen Klasse und dann wieder zurück.
46	Jan: Das war schon okay.
47	I: Ja?
48	Jan: Das war schon okay so. Die einzige Sache war so besser, dass ich könnte immer so vor dem Prüfung, wenn wir hatten immer Test oder Prüfung, das war, das hat so geholfen, ich war mit (Name Lehrer*in 1) so viel ((Anm: gelernt)) mal so oder mit (Name Lehrer*in 2) habe ich einmal ((Anm: gelernt)), das hat so viel geholfen, das habe ich da so eine Stunde ich hatte Unterricht in Deutschförderklasse ((Anm.: gemeint Deutschförderkurs)), dann nächstes, also nächstes Tag, wenn wir hatten Test. Das hat so geholfen.
49	I: Du meinst jetzt im Deutschförderkurs diese Jahr?
50	Jan: Dieses Jahr.
51	I: Und letztes Jahr, kannst du dich erinnern, wie das für dich war, wenn du von der Deutschförderklasse in die Regelklasse gegangen bist.

52	Jan: So, ach so.
53	I: Du hattest ja so zwei, drei Stunden Deutschförderklasse am Tag und dann bist du wieder in die Regelklasse gegangen.
54	Jan: Ja, Regelklasse war ein bisschen langweilig, weil ich könnte nicht verstehen alles und aber Deutschklasse war für mich war gut. Ich hab die ganze Zeit so Deutsch gelernt und so, aber die einzige so fehlt in Deutschklasse, so vorletztes Jahr, wir haben so nicht Mathe und so Englisch gelernt, also ich finde es besser, wenn man in Deutschförderklasse geht und so Mathe oder Englisch lernen, gleich, also zum Beispiel, ich kann A1 wissen oder A2, wenn ich werde so Mathe so hören und so lernen jemand so redet mit mir gleich wie ich, dann wird es so viel besser und manchmal neue Wörter kommt und so. Ich finde das viel besser.
55	I: Also du würdest dir wünschen in der Deutschförderklasse, dass auch andere Fächer unterrichtet werden, nicht nur Deutsch?
56	Jan: Ja, ja und (...) würde besser, weil ich denke schon ja, wenn andere andere Fächer sind so da, so ist besser, man kann einfach. wissen so wie ich rede, Deutsch zum Beispiel gleich wie ich oder jemand bisschen höher ((Anm.: gemeint besser)) als ich redet so also in Deutschförderklasse man kann so einfach viel verbessern werden mit anderen Fächern. Also ich denke schon.
57	I: Eine andere Frage noch, wie war denn das mit deinen Freundinnen in der Deutschförderklasse und sind die dann auch mit dir in die Regelklasse gegangen oder wie hattest du dann die Freunde in der Regelklasse kannst du mir das ein bisschen erzählen wie das war mit Freunden?
58	Jan: Also mit Freunden-
59	I: In der Deutschförderklasse.
60	Jan: Ja, mit Freunde war eh gut. Also ich, ich war mit einem Junge von unserer Klasse letztes Jahr. Und ja, aber die Junge so die ich habe so gut Kontakte, so, wir waren ein bisschen so gut, die waren immer andere Klasse, aber wir haben immer so, das war alles super.
61	I: Und Freunde dann in der Regelklasse letztes Jahr?
62	Jan: Die waren auch gut, die haben auch mich so viel geholfen, wenn ich würde sie nicht verstehen oder so, habe ich nicht was verstanden oder so, die haben mich so viel geholfen. Ja, die waren auch so gut.
63	I: Fein. Ich würde dich jetzt gerne fragen zu MIKA-D. Welche Gefühle und Gedanken kommen dir dann in den Kopf, wenn du an Mika-D-Test denkst?
64	Jan: Soll ich die Wahrheit sagen?
65	I: Ja bitte.
66	Jan: Ja, die Gedanken kommen bisschen. ((Fängt an, eine Situation zu beschreiben, in der er sich seitens der Lehrkraft rassistisch beleidigt gefühlt hat, führt diese Situation jedoch nicht vollständig aus, es wurde entschieden, nach dem Interview dies noch einmal zu besprechen))
67	I: Okay, inwiefern?
68	Jan: Aber (...) ((hat seine Antwort nicht ausgeführt))
69	I: Letztes Jahr, wie du in der Deutschförderklasse warst?
70	Jan: Aso letztes Jahr, ja, letztes Jahr war gut, MIKA-D-Test wie ich konnte habe ich einfach es angeworhet das war gut. Letztes Jahr war komplett alles war okay, aber dieses Jahr (.).

71	I: Ich komme noch dazu. Wie war denn dein allererster MIKA-D-Test? Kannst du dich an den noch erinnern?
72	Jan: Ja, ich glaube, ich hab fast 70 geschafft oder so von MIKA-D-Test oder 80 ((Anm.: gemeint Prozent)). Dann Lehrerin hat gesagt, ja, ist viel besser, weil ich gehe in die Regelklasse und ich gehe so in Woche zweimal oder dreimal, also Deutschförderklasse.
73	I: Und letztes Jahr noch in der Deutschförderklasse. Wie hast du dich da gefühlt? Bei der Testung warst du-
74	Jan: Das war, das war-
75	I: Nervös?
76	Jan: Das war, das war schon, na, das nervös ist man immer, aber halt, das war gut, hab ich immer, ich war ein bisschen nervös vor Test, aber ich habe immer die Frage gesehen und so ich habe gesagt, ich kann das antworten und alles schon okay.
77	I: Und hast du dich speziell vorbereitet? Hast du gelernt, für den MIKA-D-Test?
78	Jan: Für MIKA-D-Test ich wusste nicht immer so, das dritte Test, MIKA-D-Test ich habe gemacht, aber ich wusste nicht. Also von MIKA-D-Test
79	I: Was wusstest du nicht?
80	Jan: Dass ich muss einen MIKA-D-Test machen und ich habe einfach, ja ich war in die Klasse und auf einmal Lehrerin kommt plötzlich und sagt ja, heute muss ich MIKA-D-Test machen und dann habe ich 80 oder so 70 geschafft, also ganz erster Test.
81	I: Und wenn du den Termin gewusst hättest, hättest du dafür gelernt?
82	Jan: Ja, safe.
83	I: Mhm. (...) Und Wie findest du die Situation, dass ein Test darüber aussagt, dass du in die Regelklasse gehen darfst?
84	Jan: Wie meinen Sie?
85	I: Du hast einen Test und der entscheidet darüber: Du bleibst in der Deutschförderklasse oder du gehst in die Regelklasse. Hast du dein Gefühl oder Gedanken dazu, ist das okay für dich oder nicht okay?
86	Jan: Ja, es ist schon okay. Eigentlich ist es schon ok. Ja, okay.
87	I: Möchtest du das nochmal genauer ausführen, wie es dir da jetzt gegangen ist beim MIKA-D-Test? Möchtest du das noch genauer erzählen?
88	Jan: Letztes MIKA-D-Test war ich weiß noch nicht, aber ja, vorletztes MIKA-D-Test, ich hab alles angewortet. Ich glaube, ich habe ein bisschen so Fehler gemacht, so 10 Prozent vielleicht von 100 Prozent (.) aber ja, und ich konnte sehen, die waren einfach alles richtig, aber ich weiß nicht, warum ich habe es nicht geschafft, aber die andere Schüler oder Schülerin geschafft, dass ich könnte viel besser als denen lesen oder so sprechen.
89	I: Hättest du den Wunsch, dass du das Ergebnis siehst und dass du siehst, welche Fehler du gemacht hast? Würde dir das helfen?
90	Jan: Ja, ja, wieso nicht.
91	I: Ok. Und erzähl mir jetzt bitte mal, wie ist es dir vom Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse gegangen? Hat dir irgendwer geholfen vielleicht den Umstieg zu erleichtern?

92	Jan: Wie bitte?
93	I: Vom letzten Jahr Deutschförderklasse auf dieses Jahr Regelklasse, wie ist es dir gegangen?
94	Jan: Eigentlich, letztes Jahr ich konnte nicht so gut Deutsch sprechen, ich konnte gar nichts reden. So ein bisschen wie (Name Schüler*in 6) oder so. Aber dann, ich habe einfach Sommerferien zuhause geblieben und ich hatte so viel Kontakt mit dem Leute, ich habe mit vielen Leuten geredet, ich habe immer versucht, irgendwie so eine Gespräch halten mit jemandem und so viel reden. Und ich hab so schwer so schnell die Rapper gehört, dann die fernsehen habe ich geschaut, Zeitung habe ich gelesen, weil Zeitung ist komplett was anderes, Nachrichten gehört, die haben mich so viel geholfen, dass ich bisschen besser kann Deutsch reden.
95	I: Und das hat dir geholfen, dass du dann in der Regelklasse mehr verstehst?
96	Jan: Ja, ja, das hat das hat so viel geholfen. So, so Nachricht hören oder News ich meine es das das hat mich so viel geholfen und ja dann ich hab hier auch viel verbessert werden dieses Jahr.
97	I: Schön und hast du in der Regelklasse Freunde, die dir jetzt über das Jahr geholfen haben?
98	Jan: Ja, schon.
99	I: Und wie haben sie das gemacht?
100	Jan: Ja, ich, so, die haben immer so wenig (unv.) Fragen, die haben immer mich angewortet, also zum Beispiel war die Blätter oder so irgendwie ich hab oder ein paar Wörter, ich wusste es nicht, ich hab immer den gefragt und ich habe gesagt erklär mir irgendwie mit Deutsch, ich will nicht so Google Translate mehr, irgendwie mit Deutsch, dass ich werde das verstehen, wenn ich werde so mit Google Translate, ich würde das wieder vergessen. Dann habe ich immer so gefragt, ich rede immer mit dem Leute, wenn ich sage, irgendwie was falsch ist, sag es mir die wichtig. so die richtige, weil das bleibt immer so, ich werde dann immer (unv.) nehmen und ja, ist so. Die waren gut dieses Jahr, auch letztes Jahr auch, immer. Ich hab was eine Frage gestellt und die haben immer angewortet.
101	I: Fein, das freut mich. Und wie geht es dir jetzt mit der neuen Fächern?
102	Jan: Ja, geht so ein bisschen schwer, aber gut.
103	I: Okay, wie meinst du schwer?
104	Jan: Neue Fächer, bisschen ist anderes, weil neue Fächer kommt auch neue Wörter, das komplett anderes. (.) Ja, zum Beispiel bei Physik oder Geologie oder sowas ich hatte in meinem Heimatland. Ich habe immer so gute Note, aber hier, das ist schade, dass ich kann nicht so so gut wissen und so antworten.
105	I: Also erklärt dir auch (.) erklärt dir jemand die neuen Wörter?
106	Jan: Nein.
107	I: Lehrer, Freunde? (J: Nein) Nur wenn du fragst?
108	Jan: Ja, nur wenn ich frage.
109	I: Ok. (.) Das heißt, wurde in der Regelklasse Rücksicht darauf genommen, dass du vorher in der Deutschförderklasse warst oder nicht?
110	Jan: Wie meinen Sie?
111	I: Mh (.) dass die Lehrer, die geholfen haben, weil sie wissen, dass du aus der Deutschförderklasse gekommen bist.

112	Jan: Ja, sie haben ein bisschen geholfen, aber nicht so viel, aber so geht.
113	I: Ok, und wie geht es dir denn im im Fachbereich? Den hast du jetzt auch am Vormittag, verstehst du alles?
114	Jan: Ja, ja. So, ich werde so 80 Prozent oder so bis 90 Prozent ich werde so wissen, alles also, ich kann es einfach verstehen alles, aber 10% fehlt manche Wörter so, ist wirklich schwer und ich denke so Deutsch ist sehr schwere Sprache, wenn das einfacher (unv.) ist normal, ich finde es bisschen normal.
115	((Geräusche aus dem Gang von Personen))
116	I: Und hast du mit den Schülerinnen und Schülern oder mit deinen Freunden aus der Deutschförderklasse noch Kontakt vom letzten Jahr?
117	Jan: Ja, ich habe immer noch Kontakt mit denen, also ein Freund von mir macht Lehre gerade, ja (Name Schüler*in 1) kommt da mit (Name Schüler*in 1) kommt hier, (Name Schüler*in 2) kommt und ja, ich habe, also (Name Schüler*in 3) ist nach Schweiz gegangen. Ja, ich kenne so und war (Name Schüler*in 4), ja, ich habe auch Kontakt mit dem, wir waren aus der Schule dann wir haben so Tischtennis gespielt, draußen immer so wir sind gegangen schwimmen oder irgendwo, das war gut.
118	I: Fein. (.) Vermisst du die Deutschförderklasse (J: JA) vom letzten Jahr?
119	Jan: Ja, ja schon. Die waren so gut und so nette Leute (..). Ich habe immer noch Kontakt mit meiner Lehrerin.
120	I: Ja, schön.
121	Jan: Okay also wir schreiben manchmal, wir schreiben sie, ich sage, ich vermisse Sie manchmal, aber sie ist nicht immer in Wien, aber ich werde, wenn sie wird wieder kommen, wenn sie so treffen. Ich werde sie so eben so in Familie bringen und meine Kultur zeigen, das werde ich machen.
122	I: Sie hat dir sehr geholfen, oder?
123	Jan: Ja, sie hat mich so viel geholfen.
124	I: Sehr schön. (.) Wie denkst denn du über die Fachmittelschule, über diese Schule, wo du jetzt bist?
125	Jan: Ja, geht so.
126	I: Wie meinst du geht so? Kannst du mir vielleicht ein Beispiel sagen oder eine Situation?
127	Jan: Ja, es gibt (.) es gibt da so viele Lehrer oder Lehrerin, die sind ein bisschen, Rassist. Ich sag einfach die Wahrheit. Die sind bisschen Rassist oder so, das ist, das es stört mich einfach, wenn ich sitze in Klasse, es ist Unterricht und die Lehrer, sagt einmal ein Beispiel, und das ist bisschen rassistisch und zweimal, dreimal so, da ist komplett, ja, anderes und man fühlt sich ein bisschen schlecht, aber sonst, man muss einfach mit dem so klar kommen.
128	I: Hattest du das in der Deutschförderklasse auch?
129	Jan: Nein, nein, Deutschförderklasse war das nicht, nur in Regelklasse.
130	I: Okay (..)
131	Jan: So Regelklasse am Dienstag.
132	I: Okay.

133	Jan: Oder ja, oder wenn man mit anderen Gruppen in andere Klasse geht. Das war anders, aber so ist alles eh gut, also das stört mich nicht. Jemand sagt so zu mir Flüchtling oder sowas, aber es gibt viele, mehrere Leute, die werden komplett verletzt, und so, mir kann nichts verletzt machen, aber. Es gibt die andere Leute, die werden extrem verletzt und so traurig.
134	I: Das tut mir leid.
135	Jan: Ist gut.
136	I: Hm. (...) Ich möchte jetzt ein bisschen auf den Fachbereich eingehen. (...)
137	Jan: Fachbereich, Ok.
138	I: Wie zufrieden bist du denn mit der Wahl deines Fachbereichs? Würdest du vielleicht einen anderen besser finden?
139	Jan: Wie meinen Sie ganz genau?
140	I: Wie gefällt dir denn dein Fachbereich?
141	Jan: Ja. (...) Jetzt zum Beispiel, (...) keine Ahnung.
142	I: Gehst du gerne in den Fachbereich?
143	Jan: Ja, ich gehe gerne in Fachbereich, aber der einzige Sachen ist so, es ist so ein bisschen so länger, also bis 17 Uhr, aber so, sonst eh gut, im Fachbereich.
144	I: Das hab ich grad nicht verstanden, Jan. Kannst du das bitte noch mal wiederholen?
145	Jan: Ich habe gesagt, dass Fachbereichtage so, meinen Sie die Praxistage?
146	I: Mhm.
147	Jan: Ja, das ist, das ist eh gut, man kann so Physik lernen und sowas zum Beispiel ich gehe in Mechatronik, wir haben Physik, wir haben viele so Fächer, aber das dauert ein bisschen länger das-
148	I: zum Verstehen?
149	Jan: Na na, das Unterricht ein bisschen länger.
150	I: Weil er bis 17:30 Uhr geht? Du meinst der Tag ist so lang?
151	Jan: Ja, der Tag ist-
152	I: Mhm, okay, versteh ich.
153	Jan: Aber ja, sonst alles eh gut ich. Ich denke mir also bisschen neue Fächer wenn kommt, werde besser, weil, ja keine Ahnung vielleicht für Schauspiel. Also wir bekommen aber was anderes, das wäre so viel besser, weil jemand komplett hat andere Träume, also jeder will nicht so elektronischer Techniker werden.
154	I: Also würde dir ein anderer Fachbereich besser gefallen?
155	Jan: Ja, würde, so wenn (unv.) viele so Fächer sein würden, viel besser.
156	I: Also mehr Auswahl würdest (J: Ja) du dir wünschen?
157	Jan: Ja
158	I: Findest du aber denn den Fachbereich, den du hast, jetzt interessant und spannend?
159	Jan: Ja

160	I: Und (...) Glaubst du, dass der dir für deine Zukunft etwas bringen wird?
161	Jan: Glaube ich nicht so viel, aber würde mir helfen, wenn zu Hause würde was kaputt oder so. Ich werde, ich kann dann später so reparieren.
162	I: Das ist schon mal sehr nützlich, das versteh ich (.). Werden dir im Fachbereich Wörter erklärt, die du nicht verstehst? ((J: schüttelt verneinend mit dem Kopf)) Nicht?
163	Jan: Nein.
164	I: Wie, lernst du das dann? Wie lernst du dann neue Wörter?
165	Jan: Ja, ich frage halt die andere Schüler, oder so. Manchmal ich nehme auf mit Handy, dann ich höre das und ich werde dann diese Wörter so schauen in Google.
166	I: Okay ja, so hilfst du dir, okay. Also kannst du mir nochmal erklären, wie wird im Fachbereich damit umgegangen, dass du in der Deutschförderklasse warst?
167	Jan: Früher, dass ich schon in Deutschklasse war, das war so, Vormittag war, ich war nicht im Fachbereich, also ich war in Deutschförderklasse. Dann ich hatte eine Stunde Pause, dann Nachmittag geh ich war bei Mechatronik. Ja, das war gut, bisschen so schwer zu verstehen, zu denen mit jemandem, wie geht das, wie soll man das machen, wenn jemand also bei mir war immer der Einzige hat mich so viel geholfen immer, ich war im Klasse oder Fachbereich oder in Deutschförderklasse, also es war niemand so war, so versteht meine Sprache, deswegen, ich habe immer so versucht, mit so Deutsch zu sprechen. Und im Regelklasse war ein Junge, der hat immer so, der war so gut Junge auch immer so für mich hat erzählt, aber ich habe mit dem versucht so Deutsch sprechen und ich habe gesagt, wenn ich verstehe was nicht, dann ich frage dir erklär mir es auf Deutsch, wenn ich verstehe auch nicht, dann erkläre mir auf meine Muttersprache. Aber ja (.) so, dann es war so ein bisschen zu schwer zu wissen bei Fächer so Fachbereichstage, so wie geht das zum Beispiel, wie heißt, also die Dinger?
168	I: Die Werkzeuge?
169	Jan: Ja, ja, zum Beispiel sowas. Ich weiß immer noch nicht wie heißt die und ja von wo kann man das nehmen, wie geht das und so, bisschen schwer war (.) und die Lehrerin erklärt das alles, aber ich, ich konnte es nicht wissen wie geht das.
170	I: Und wenn du die Lehrerin dann fragst, erklärt sie es dir (J: Ja) nochmal?
171	Jan: Ja, sie erklärt immer gleich wie erstes Mal und das wieder schwer.
172	I: Ok, versteh ich. (...) Wenn du an deine Zukunft denkst, möchtest du eine Lehre machen oder auf eine andere Schule gehen oder wie?
173	Jan: Ja, halt, ich will studieren, wenn ich denke, also meine Zukunft. Also mir ist eigentlich egal so, obwohl ich gehe so Lehre oder Lehre mit Matura soll ich machen, oder Gymnasium gehen HTL oder Hasch oder irgendwas anderes. Also die einzige Sachen, ich brauche Matura, weil ich will ich studieren, aber so, das war so für mich sowas, aber ich denke mir, ich finde Lehre bisschen besser, weil mit Lehre man kann was anderes auch arbeiten, zum Beispiel man, man werde auch studieren, auch Zahntechniker sein oder so irgendwo, man braucht nicht zum Beispiel wenn ich werde so Schauspieler studieren gehen oder so irgendwas anderes, irgendwas, wenn ich würde nicht, dann ich kann wieder so Zahntechniker kommen.
174	I: Ok, also die Lehre mit Matura wäre ein guter Weg für dich?
175	Jan: Ja.

176	I: Verstehe. Und nochmal kurz zur Schule. Was denkst du denn, was ist gut an dieser Schule, von der von dem System, von den Fachbereichen, von den Fächern, von den Lehrern? Fällt dir da was ein?
177	Jan: (...) Ja. Schulfächer (unv.)
178	I: Oder was vielleicht was soll anders sein?
179	Jan: Ja, in Schule Fächer sind so gut und Fachbereichstage ist auch so gut, aber man hat so weniger Wahl. Also das noch nur paar Fächer so, wenn man, wenn würde so viele sein, würde viel besser, aber sonst sehr gut in dieser Schule. Man kann, also hauptsache man kann lernen.
180	I: Du würdest dir dann also mehr Fächer wünschen (J: Ja), mehr unterschiedliche?
181	Jan: Ja, mehr Fächer und-
182	I: Welche würdest du dir da wünschen?
183	Jan: Also bei Fachbereichtage ich denke also zum Beispiel für Schauspielen oder so, also Biologie oder irgendwas anderes würde, wenn würde so kommen, würde viel besser oder es gibt viel neues, anderes Fächer so. Verstehen Sie, was ich meine?
184	I: Ja, ja, auch Fächer, die dir helfen, für später, wenn du zum Beispiel in eine andere Schule (J: Ja) gehen willst, auf ein Gymnasium mit Biologie und so.
185	Jan: Ja, ja, ich meine sowas, weil ich bin seit zwei Jahre hier, aber ich hab gar nichts Biologie gelesen und so. Also wir haben ja, wir haben gar kein Biologie und nach diesem Schule bin ich würde so gern Gymnasium gehen, das würde komplett schwer für mich.
186	I: Verstehe, verstehe, ok. Möchtest du mir noch irgendwas erzählen? Möchtest du irgendwas noch sagen, was dir wichtig ist? Was ich wissen soll? Oder was du dir wünschst, oder?
187	Jan: Ja, nein, alles gut. Ich wünsche mir so, ich wünsche mir, die andere Schülerinnen würden hier kommen und die können nicht Deutsch, also es würde viel besser mit denen so die Übungen die man hört, dann das Schreiben zum Beispiel mit Lieder oder so.
188	I: Ok-
189	Jan: Ich so, ja-
190	I: Kannst du das genauer erklären, was du da meinst?
191	Jan: Ja, ich meine so, also ich meine da mit dem Schüler würde so viel helfen, das hat mich die Sachen geholfen, so ein Schule, man lernt so zum Beispiel, wenn man würde mehr Übungen mit Hören und so Schreiben machen und also wenn man würde die Gedichte so kleine Gedichtbücher sind also also das genau groß wie ein Handy, so klein und die sind auch so kurze Geschichte, aber die sind so Bücher so und ich habe immer so von denen gelesen oder sowas.
192	I: Also mehr Musik zum (J: Ja) Hören, zum Verstehen (J: Ja), Gedichte zum Lernen.
193	Jan: Ja und irgendwie Zeitung würde auch helfen.
194	I: Zeitung mhm, okay.
195	Jan: Weil im Zeitung kommt immer so News oder so was da steht. Der Mann, der hat das gemacht und die Wörter sind komplett neu, das Wörter so viel besser zu verstehen. So ich wusste so lange nicht, was bedeutet "plötzlich" zum Beispiel, ich habe immer gehört im Fernsehen oder sowas auf einmal. Ich habe immer einen Film geschaut und er hat gesagt witzig (unv.) zu der plötzlich Schluss macht einfach, dann hab ich gesehen, das bedeutet plötzlich komplett was andres, also wie ich kann das nicht erklären, aber ich weiß was bedeutet.

196 I: Jetzt verstehe ich.

197 Jan: Ja, sonst ist alles gut.

198 I: Gut, ich danke dir vielmals. Ich stoppe jetzt die Aufnahmen.

Kenan

22.06.2023, FMS, Schulbibliothek

Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert sowie Anmerkungen als Einschübe in Klammern hinzugefügt. Die Pseudonyme sind selbstgewählte Namen der Jugendlichen.

1	I: Hier gut. Erzähl mir bitte mal, welche Erinnerungen du hast an das erste Semester in der Deutschförderklasse.
2	Kenan: Mhm (.) so (.) Erinnerungen (.) Was muss ich erinnern?
3	I: Erinnerungen? Was dir einfällt, wenn du an die Deutschförderklasse denkst (.) in deinem ersten Semester.
4	Kenan: (...) Was einfällt oder? Ich habe nicht verstanden.
5	I: Hat es Situationen gegeben, die gut für dich waren oder die schlecht waren? Wie war das mit Freunde, Unterricht?
6	Kenan: Erstes Semester war (.) gut, und es gibt keine Situation, wenn ich habe Streit mit andere (..) so und meine Klassenkollegen waren gut und nett. Ja, und ich habe ein bisschen auf (.) ihre Nationalitäten gelernt.
7	I: Was hast du gelernt?
8	Kenan: Ihre Kulturen, oder-
9	I: Ah, verschiedene Kulturen hast du kennengelernt. Auch verschiedene Sprachen?
10	Kenan: Ja.
11	I: Hast du dir davon noch etwas gemerkt? Ein paar Wörter, ein paar-
12	Kenan: (lacht) Ich habe Schimpfwörter gelernt.
13	I: Das war mir klar (lacht). Kannst du dich an etwas besonders gut erinnern?
14	Kenan: Hm besonders gut war (...) Unterricht.
15	I: Warum?
16	Kenan: Weil ich habe neue Worte gelernt und neue Grammatik für mich (.) so (..) wegen das war gut.
17	I: Gut. Und schlecht war? Was war schlecht?
18	Kenan: Nein, nichts war schlecht für mich (..) für mich alles passt.
19	I: Und (.) erzähl mir bitte mal, wie es dir gegangen ist in der Deutschförderklasse. Wie hast du dich gefühlt?
20	Kenan: Erste, wenn ich habe erstes Mal gekommen, wenn ich bin erstes Mal gekommen. Ich habe mich bisschen müde gefühlt, aber dann ich habe mit anderen gesprochen und (..) so und dann es war besser.
21	I: Also hast du Freunde gefunden (K: Ja) in der Deutschförderklasse. Und hast du dich wohl gefühlt? Also hast du ein gutes Gefühl (K: Ja) gehabt? Und hattest du Freude? Spaß? Joy?

22	Kenan: Ja, ich habe am Sportunterricht, habe viel Spaß so.
23	I: Und (..) kannst du vielleicht genauer beschreiben, wie du dich gefühlt hast in der Deutschförderklasse?
24	Kenan: (...) Ich habe (..) mich (4s) gut und (5s) wie heißt das, wie man hat Interess?
25	I: Ja, du hast es interessant gefunden?
26	Kenan: Ich habe interessant gefunden (...) Das ist alles (unv.). Manch- manchmal war bisschen müde für mich.
27	I: Meinst du mit müde, dass du müde warst oder dass der Unterricht langweilig war?
28	Kenan: Nein, dass ich müde war.
29	I: Okay. (7s) Und gibt es vielleicht irgendwelche negativen Dinge? Irgendwas was schlecht, (K: Nein) Wenn du dich schlecht gefühlt hast, in der Deutschförderklasse?
30	Kenan: Nein, gibt es keine.
31	I: Ok und erzähl mir bitte mal, wie es dir in der Regelklasse geht.
32	Kenan: In der Regelklasse normal wie ein, wie in eine Klasse.
33	I: Hattest du das Gefühl auch in der Deutschförderklasse? Das Gefühl wie in einer Klasse zu sein?
34	Kenan: Ja, es ist wie ein, in wie eine normale Klasse.
35	I: Welches Gefühl hast du, wenn du an die Regelklasse denkst?
36	Kenan: Hm (...) auch wie in Deutschklasse, aber manchmal ist es schwer als in Deutschklasse.
37	I: Was ist schwerer?
38	Kenan: Für mich diese (.) so wie Projekten und Diskussionen.
39	I: Warum ist das schwer?
40	Kenan: Weil ich muss über etwas viel sprechen so.
41	I: Und fällt dir das sprechen schwer oder das verstehen?
42	Kenan: Sprechen. Verstehe, ich versteh alles.
43	I: Du verstehst alles, aber sprechen fällt dir schwer?
44	Kenan: Ja.
45	I: Und (.) du fühlst du dich in deiner Regelklasse wohl?
46	Kenan: Ja.
47	I: Und warum?
48	Kenan: Weil da ist auch viel Spaß mit anderen und da ist auch ich finde das interessant, so.
49	I: Und hast du Freude, wenn du in die Regelklasse gehst?
50	Kenan: Ja.
51	I: Und (..) welche Gedanken oder Situationen kommen dir in den Sinn, wenn du an die Regelklasse denkst? (...)

52	Kenan: (7s) Ich weiß nicht vielleicht, einfach ich denke, das ist ein Klasse.
53	I: Und hat die Situation gegeben, in dem du viel Spaß gehabt hast? (K: Ja) Mit wem war das? Wann hattest du viel Spaß?
54	Kenan: Wann habe ich Sport und ich spiele Fußball. Und (.) manchmal wann, machen andere Spaß, etwas.
55	I: Mit Freunden?
56	Kenan: Ja.
57	I: Hast du viele Freunde, in der Regelklasse?
58	Kenan: Ja.
59	I: Und (...) gibt es für dich einen Unterschied zwischen Deutschförderklasse und Regelklasse im Gefühl her wie du denkst oder wie du dich fühlst?
60	Kenan: Ich glaube nein, ist gleich.
61	I: Ist gleich von Freunden, vom Unterricht?
62	Kenan: Ja, von Freunden ja, Unterricht (.) ja, im Deutschklass wir lernen nur Deutsch, das ist so, aber in Regelklasse ich lerne auch andere (..) zum Beispiel Mathe, Englisch und so weiter.
63	I: Wie findest du das? Dass man in der Deutschklasse nur Deutsch lernt?
64	Kenan: Manchmal ist es ein bisschen langweilig, weil wir lernen nur Deutsch, ganzer Tag und so manchmal nicht etwas anderes, zum Beispiel Mathe oder Englisch, so.
65	I: In welcher Klasse fühlst du dich besser? Fühlst du dich in der Deutschförderklasse besser oder in der Regelklasse?
66	Kenan: Ich weiß nicht, für mich ist selbst so.
67	I: Es ist gleich?
68	Kenan: Ja.
69	I: Wie hast du denn den Wechsel im Alltag erlebt? Jetzt im ersten Semester, wo du noch in Deutschförderklasse warst, eine Stunde Regelklasse, dann Deutschförderklasse, dann wieder Regelklasse, wie war das für dich?
70	Kenan: Für mich war das (...) normal. Ich finde das nicht schwer oder nicht schlecht.
71	I: Mhm, ok (...) wir haben schon gesprochen, dass du in der Deutschförderklasse Freund*innen hast und in der Regelklasse Freund*innen hast. Hast du mit denen noch Kontakt, mit den Freund*innen aus der Deutschenförderklasse?
72	Kenan: Ja, mit (..) (Name Schüler*in).
73	I: Ich will jetzt gerne mit dir ein bisschen über den MIKA-D-Test sprechen. Welche Gefühle und Gedanken hast du denn, wenn du an den MIKA-D-Test denkst?
74	Kenan: Ich habe gedacht, dass MIKA-D-Test schwer ist, aber es war nicht so schwer, so. (...) und es war gut. Ich habe alles verstanden.
75	I: Und warum war es für dich nicht schwer?
76	Kenan: Einfach ich haben das auf Deutschunterricht gemacht. Genau, das war ein bisschen gleich.

77	I: Also hast du dich vorbereitet gefühlt für den Test? (K: Ja) Hast du zu Hause gelernt?
78	Kenan: Bisschen.
79	I: Wie hast du da gelernt oder was hast du gelernt?
80	Kenan: Weil ich habe einfach über ein Thema Übungen gemacht.
81	I: Mit einem Buch oder?
82	Kenan: Manchmal mit Buch, manchmal mit Internet.
83	I: Mhm. Und (...) kannst du dich an deinen ersten MIKA-D-Test erinnern?
84	Kenan: Meine erste MIKA-D-Test war für mich war nicht so schwer und nicht so leicht.
85	I: Okay, wie meinst du das?
86	Kenan: Zum Beispiel (..) die folgende Text ich habe nicht so gut gemacht, weil (..) ich habe nicht alles verstanden, aber zum Beispiel, wenn (Name Lehrer*in 1) haben etwas erklärt und ich muss das zeigen, das war für mich leicht und (..) andere Übungen waren nicht so schwer auch.
87	I: Und wie hast du dich da gefühlt, wie du da gesessen bist und den Test gemacht hast?
88	Kenan: Ich habe mich normal gefühlt, wie normal wie in Deutschkurs oder in Regelklasse.
89	I: Wie findest du die Situation, dass ein Test darüber aussagt, ob du in die Deutschklasse gehen musst oder in die Regelklasse gehen darfst? Wie findest du das?
90	Kenan: Ich finde das normal, weil zum Beispiel Schule muss das wissen, dass du Deutsch kann oder kannst du nicht (..) und wir müssen Test machen, sowieso.
91	I: Ok (5s) (...) Wie ist es dir denn beim Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse gegangen?
92	Kenan: Wie war das, oder?
93	I: Wie das für dich war?
94	Kenan: So (..) vielleicht (..) bisschen schwer, weil ich muss auch ein Test schreiben von anderen Stunden, zum Beispiel Mathe, Englisch und so, aber Wechsel war nicht so schwer, war normal.
95	I: Hat dir wer geholfen beim Umstieg auf die Regelklasse?
96	Kenan: Geholfen mit?
97	I: Mit den neuen Fächern, mit den neuen Lehrern.
98	Kenan: Ja, vielleicht mit neuer Fächer hat Lehrerin geholfen (..) und ja, das ist alles.
99	I: Und haben dir die Freunde in der Regelklasse geholfen?
100	Kenan: Ja.
101	I: Wie haben Sie das gemacht?
102	Kenan: Zum Beispiel, wenn ich etwas weiß nicht, ich frage sie und sie sagen, was bedeutet das oder was muss man machen, so.
103	I: Und konntest du dich schnell in der Regelkasse einleben und zurechtfinden?
104	Kenan: Ja (..) ich glaube.
105	I: Und wie geht es dir jetzt mit den neuen Lehrerinnen?

106	Kenan: Es geht, es geht gut, ja, wie in meine Schule (unv.), ja.
107	I: Und helfen sie dir, wenn du das nicht verstehst?
108	Kenan: Ja, sie helfen, wenn ich frage, dann sie helfen mir.
109	I: Und wie helfen sie dir?
110	Kenan: Sie erklären etwas, also.
111	I: Also sie erklären es noch einmal für dich?
112	Kenan: Ja.
113	I: Und wie geht es dir im Fachbereich? Den hast du jetzt am Vormittag auch.
114	Kenan: Ja, Fachbereich ist für mich ein bisschen müde, weil ich muss 10 Stunden quasi sitzen (..) aber es geht gut, ja, auch.
115	I: Warum geht es gut? Was ist gut?
116	Kenan: Es ist (...) gut ist (..) diese Obst-Fach ((Anm.: gemeint Oberstufentraining)), weil wir machen Mathe, Englisch, Deutsch so, wie in normale Regelklasse.
117	I: Und das gefällt dir?
118	Kenan: Ja.
119	I: Warum?
120	Kenan: Weil ich lerne etwas neu und ich vorbereite mich für Prüfungen genau.
121	I: Vermisst du die Deutschförderklasse?
122	Kenan: Vermisst? Das ist-
123	I: Fehlt dir die Deutschförderklasse?
124	Kenan: Ja, fehlt. Deutschförderklasse war gut und ich habe dort viel Spaß mit allen.
125	I: Und wird in der Regelklasse darauf Rücksicht genommen, also wird verstanden, dass du in der Deutschförderklasse warst und vielleicht nicht alles verstehst?
126	Kenan: Ja.
127	I: Und wie wird das gemacht?
128	Kenan: Zum Beispiel sie ((Anm: gemeint Lehrerin)) weiß, dass manchmal ich nicht verstehe nicht alles und sie erklären etwas manchmal, wenn ich verstehe nicht. (...)
129	I: Ich möchte mit dir jetzt ein bisschen über diese über die Fachmittelschule sprechen, das ist ja ein Schultyp. (..) wie denkst du denn über diese Schule?
130	Kenan: Schule ist gut für (...) Schüler, welche möchten zum Beispiel arbeiten weiter, oder eine (..)
131	I: Eine Lehre machen?
132	Kenan: Ja, so.
133	I: Und wie denkst du über diese Schule? Wie ist die für dich, die Fachmittelschule?
134	Kenan: Für mich Fachmittelschule ist wie eine normale Schule, wie andere Schule.

135	I: Und (..) wenn du an deine Zukunft denkst, möchtest du deine Lehre machen oder möchtest du aufs Gymnasium gehen?
136	Kenan: Vielleicht, ich möchte in Gymnasium gehen, weil ich will weiter lernen, Universität und so.
137	I: Und wie zufrieden bist du da mit der Wahl deines Fachbereiches? (...)
138	Kenan: (4s) Ich habe nicht gut verstanden, was?
139	I: Wie zufrieden bist du mit der Wahl deines Fachbereichs? Findest du das gut oder schlecht?
140	Kenan: Ich finde gut.
141	I: Warum?
142	Kenan: Weil, es ist interessant und es gibt verschiedene Sachen.
143	I: Hilft dir der Fachbereich für das, was du später machen möchtest?
144	Kenan: Ja, vielleicht ja, weil ich mache Projekten und das hilft mir in Zukunft, wenn ich lerne. Ich werde in andere Schule lernen, weil vielleicht doch ich muss auch das machen, so (..) und ich probiere das hier erstmal, dann ich lerne und ich weiß, wie muss das man machen.
145	I: Würdest du vielleicht einen anderen Fachbereich besser finden?
146	Kenan: Nein, es ist gleich, für mich ist es egal, aber für andere, ich weiß nicht.
147	I: Wie gefällt dir denn die Schule mit den Fachbereichen?
148	Kenan: Mir gefällt es gut und interessant, weil man kann etwas Neues lernen.
149	I: Werden dir im Fachbereich Wörter erklärt, die du nicht verstehst?
150	Kenan: Ja, weil im Fachbereich wir machen, lesen Texten und manchmal ich verstehe nicht alles und die Lehrerin erklärt mir was bedeutet das.
151	I: Okay und wie wird da im Fachbereich damit umgegangen, dass du vorher in der Deutschförderklasse warst?
152	Kenan: Wie, normal?
153	I: Du bist einfach Teil des Fachbereichs und?
154	Kenan: Ja.
155	I: Und gibt es irgendwas, was du an dieser Schule anders machen würdest?
156	Kenan: Mhm, nein, vielleicht (..) für mich passt alles.
157	I: Ok, möchtest du noch irgendetwas sagen? Möchtest du noch etwas erzählen, was dir wichtig ist? Was wir vielleicht noch nicht besprochen haben?
158	Kenan: Ich, vielleicht (..) nein, ich habe alles gesagt.
159	I: Ja, Ok, dann beenden wir das Interview. Ich drücke da auf Pause.

Oliver

21.06.2023, FMS, Schulbibliothek

Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert sowie Anmerkungen als Einschübe in Klammern hinzugefügt. Die Pseudonyme sind selbstgewählte Namen der Jugendlichen.

1	I: So. Also erzähl mir einfach bitte, welche Erinnerungen du an das erste Semester in der Deutschförderklasse hast.
2	Oliver: Ich weiß nicht.
3	I: Was kommt dir in den Sinn, wenn du an die Deutschförderklasse denkst?
4	Oliver: Deutsch ist gut, aber ich weiß nicht. Schüler und Schülerin ist bisschen bei wie kann ich sagen, das ist viel sprechen auch Stunde zu viel spricht auch Stunde und du kannst nicht konzentrieren auf Deutsch und du kannst nicht lernen. Aber ist besser auf meine Klasse.
5	I: Besser als deine Klasse?
6	Oliver: Als meine Klasse. Aber ist gut und (Name Lehrer*in 1) und (Name Lehrer*in 2) ist so gut. Mir lernen auf Deutsch. Ich kann jetzt spricht, ich bin nicht hier jetzt ich, ich weiß nicht Deutsch, ich kann nicht sprechen.
7	I: Kannst du dich an irgendwelche Situationen oder Ereignisse erinnern, die gut waren im ersten Semester?
8	Oliver: Ja, weil (5s) ja, ich hab, aber ich weiß nicht. Ich weiß nicht. Ich kann ich. Denke mal so (..)
9	I: Was war denn gut? Freunde? Der Unterricht?
10	Oliver: Freunde ja, auch, ja ich so viel spricht mit (Name Schüler*in 1) und mit (Name Schüler*in 2) ist mein bester Freunde in Klasse, aber ich habe auch Freunde auf raus, auf so meine Schwester, Mutter oder raus, aber ich hab auch Freunde in Deutschklasse. Ich auch so viel spricht mit (Name Lehrer*in 1) und mit (Name Lehrer*in 2) Und mit (Name Schüler*in 3) auch. Hab so viel, weil sie weiß (Erstsprache) und ich kann sprechen. Und das ist alles.
11	I: Also es ist gut, dass du so viele Freunde (O: Ja) in der Deutschförderklasse hast (O: Ja) und deswegen hast du gute Erinnerungen an die Deutschförderklasse. Und du hast schon angesprochen, also es ist eher sehr laut. Hast du noch negative, schlechte Erinnerungen an die Deutschförderklasse?
12	Oliver: Nein, nein, ich habe nicht, weil ist nur ist so laut du kannst nicht konzentrieren, aber Deutschklasse ist gut, weil Schüler, Schülerin nicht, aber Schüler ist so viel laut, weil (Name Schüler*in 4) oder (Name Schüler*in 5) nicht gepasst so und spricht und kein diese Respekt vor Lehrerin und Schule.
13	I: Hm. Ich möchte dich gerne fragen, wie geht es dir denn in der Deutschförderklasse?
14	Oliver: Von mir gehts super, weil ich hab so viel gelernt und ich hab Freund und ich spricht mit ihm und es geht gut.
15	I: Welches Gefühl hast du denn, wenn du an die Deutschförderklasse denkst? (...)
16	Oliver: (8s) Ich weiß nicht.
17	I: Kannst du vielleicht beschreiben wie du dich fühlst, wenn du in der Deutschförderklasse sitzt?

18	Oliver: Weil, ja, hat aber (...) ich weiß nicht, weil ich hab (...) weil sitzen in Deutschklasse ist gut, weil ich bin in letzter Stelle, aber.
19	I: Du sitzt ganz hinten meinst du?
20	Oliver: Ja, und das ist auch gut, weil du kannst alles sehen und alles, aber ist besser sitzt vorne.
21	I: Ja, du würdest gerne vorne sitzen, damit du dich besser fühlst oder damit du besser lernst oder warum würdest du gerne vorne sitzen?
22	Oliver: Ich will vorne sitzen, weil ich kann besser lernen und ich kann besser konzentrieren auf Stunde, weil ich höre nicht, weil es ist hinten auf mir ich höre das weil (Name Lehrer*in 1) sprichst auf mir was sie das ich kann konzentrieren und ich kann nicht hören was hinter mir.
23	I: Also nochmal (.) Das Gefühl, dass du hast, wenn du an die Deutschförderklasse denkst, wenn du drin sitzt, ist grundsätzlich gut oder?
24	Oliver: Ja.
25	I: Okay und hast du, fühlst du dich wohl? Also bist du gerne in der Deutschförderklasse?
26	Oliver: Ja, ich bin gern in Deutschklasse.
27	I: Und hast du Freude, wenn die Deutschförderklasse denkst? So Freude, Spaß, (O: Ja) gutes Gefühl einfach?
28	Oliver: Ja, ich habe zum Beispiel mit (Name Schüler*in 1) Spaß oder mit (Name Schüler*in 2) oder aber ist egal, weil diese Kinder akzeptieren diese, weil du machst Spaß, es geht gut, aber halt auch Kinder kann ich akzeptieren diese du sie oder sein will nicht Spaß machen mit dir und so okay egal und sitzen auf dem Platz.
29	I: Ok, also es wird alles akzeptiert, ob man Spaß haben will oder nicht Spaß haben will, das ist alles ok.
30	Oliver: Ja, ja.
31	I: Gibt es sonst noch irgendwelche positiven Situationen oder negativen Situationen, an die du dich erinnern kannst in der Deutschförderklasse, die dir wichtig sind?
32	Oliver: Hm (...) auf mir ist wichtig in Deutschklasse, weil du kannst lernen und das ist alles, weil das ist Deutschklasse, du kannst auch machen Spaß, aber ist wichtig, weil du kannst Deutsch sprechen, du kannst nächste Jahr jetzt in Normalklasse lernen und du hast eine Arbeit oder ist gut, ist wichtig, dass du musst lernen. Das ist alles.
33	I: Erzähl mir jetzt mal bitte, wie es dir in der Regelklasse geht.
34	Oliver: Auf mir in Regelklasse es geht gut, weil alles spricht perfekt Deutsch und du kannst lernen auf in, weil du hast das wie geht perfekt und du kannst auch spricht oder lernen, es geht auch gut geht, ich hab so viel auch Spaß in Regelklasse und es geht gut. Beispiel mit (Name Schüler*in 5), sie weiß auch (Erstsprache) und wir machen Spaß, (Name Schüler*in 6) oder (Name Schüler*in 7), das geht.
35	I: Also du hast auch Freunde in der Regelklasse?
36	Oliver: Ja, ich hab auch fünf oder sechs Freunde in Regelklasse
37	I: Kannst du es beschreiben, welches Gefühl du hast, wenn du an die Regelklasse denkst?

38	Oliver: Gefühl, weil (9s) ich denke auf Regelklasse ist auch so gut und Lehrer ist auch so gut (Name Lehrer*in 3) und (Name Lehrer*in 4) aber ich denke auf Regelklasse ist besser als die Deutschklasse.
39	I: Die Regelklasse ist besser als die Deutschklasse? Warum denkst du das?
40	Oliver: Weil du kannst lernen Deutsch besser und du kannst, ich weiß nicht, es ist nichts so laut, weil in Deutschklasse ist so laut, ja, weil Kinder gar nicht spricht so viel Lehrer ist so, wie heißt das?
41	I: Streng?
42	Oliver: Streng und du kannst nicht sprechen, (unv.) kann, nur konzentrieren ist egal hast Englisch oder Deutsch oder BOL oder das geht.
43	I: Was ist sonst noch gut an der Regelklasse? Du hast gerade noch andere Fächer aufgezählt?
44	Oliver: Ja.
45	I: Sind die gut?
46	Oliver: Ja, sind gut, aber ich weiß nicht, es ist gut ist alles du kannst hat viel Freund, bessere Freunde in Deutschklasse, weil in Regelklasse. Weil in Regelklasse will nicht so spricht, weil du kommst jetzt in Regelklasse du bist neu und es ist egal, weil (Name Schüler*in 5) akzeptieren mir, ist mir so Freund.
47	I: Sie hilft dir?
48	Oliver: Ja, sie hilft mir, weil sie weiß wie ist in (Herkunftsland) und weil ich spricht (Erstsprache), sie kann auch und wir geht gut.
49	I: Sie hilft dir zu lernen.
50	Oliver: Ja, sie auch hilft mir zu lernen, weil ich verstehe nicht gut Deutsch, sie sagt zu mir das ist das, das ist das, du kommst morgen, ist Exkursion, du kommst hier, wir gehen zusammen.
51	I: Das ist sehr schön.
52	Oliver: Ja.
53	I: Gibt es auch nicht so gute Situationen oder Gefühle, die du hast oder die Regelklasse denkst?
54	Oliver: Nein, ich hab nicht, ich hab nicht schlecht Situationen in Regelklasse.
55	I: Ok, gut. Gibt es für dich aber einen Unterschied zwischen Deutschförderklasse und Regelklasse? Du hast die Lautstärke schon angesprochen, aber gibt es für dich im Gefühl, wie du dich fühlst, wenn du in Deutschförderklasse sitzt oder wenn der Regelklasse sitzt einen Unterschied?
56	Oliver: (4s) Nein, nein ich hab nicht, weil es ist auf mir ist beides gut, weil ich sitze in Deutschklasse oder in Regelklasse ist egal, weil ist beides gut, beides ist auch gut, weil du kannst auch in Deutschklasse lernen, du kannst auch in Regelklasse lernen, du kannst in Deutschklasse bisschen, wie heißt das (..) besser machen oder besser sprechen du kannst auf, weil du weißt, auch Schüler und Schülerin weiß auch nicht gut Deutsch und du kannst das, weil du hast, weil du sprichst mit Lehrerin ist dies (unv.), hast du gut gesprochen oder nicht? Sie sagt, es geht besser und alles, aber du bist in Regelklasse, weil du kannst einen Fehler machen, alles geht lachen oder es geht Gefühl sagt aha, sie, haha, ja, weiß nicht Deutsch oder so. Aber ich glaub beides gut.
57	I: Das ist dir egal, wenn jemand sowas sagt oder tut es dir schon weh?
58	Oliver: Ja, ich weiß das, aber es ist auf mir ist es egal, weil ich weiß, wer vor nur noch ein Jahr hier geht in Schule ich auch weiß besser Deutsch als er oder sie oder nicht, das ist egal, du musst nicht

	weiß perfekt Deutsch, ja du kannst weißt 90 Prozent oder so, du musst nicht weiß 100 Prozent ganz Deutsch.
59	I: Aber du sagst jetzt, du fühlst dich in beiden Klassen gut. Gibt es trotzdem eine Klasse, in der du dich ein bisschen besser fühlst?
60	Oliver: Besser fühlst ist die in Deutschklasse.
61	I: Kannst du mir ein bisschen sagen warum?
62	Oliver: Weil, es ist nicht so (.) Ja, ich hab jetzt gesagt diese weil du hast einen Fehler in Regelklasse alles lachen und so aber auf mir das ist egal und in Deutschklasse hat viel Spaß, besser Spaß auf Regelklasse und ist nicht so besser lernen, aber ist besser auf Spaß machen, auf Freund. Das ist nur das, nur das ich hab gesagt bei ist Gefühl besser auf Deutschkurs auf Regelklasse.
63	I: Also in der Deutschklasse ist besser, weil man nicht ausgelacht (O: Ja) wird für die Fehler und du hast in der Deutschförderklasse auch sehr viele Freunde.
64	Oliver: Ja.
65	I: Wie geht es dir denn, wenn du von der Deutschförderklasse in die Regelklasse wechselst? Jetzt so im Alltag. Du hast ja eine Stunde Regelklasse, dann vier Stunden Deutsch in der Deutschförderklasse und dann wieder Regelklasse. Wie geht es dir dabei?
66	Oliver: Auf mir das geht gut, weil erste Stunde ist auf mir BOL oder Englisch und ich habe auch Spaß und ich habe lerne das, weil ist Englisch und wir schreiben. Und später ich hab vier Stunde, ich weiß nicht, Deutschklasse und dann in Deutschklasse ist gut und wir lernen diesen Tage oder kleben oder ich weiß nicht, aber ist auch hat Spaß auf mir, das ist nicht Problem, weil ich bin eine Stunde in Deutschklasse, eine Stunde in Regelklasse oder fünf Stunden Regelklasse und eine Stunde in Deutschklasse ist auf mir nicht Problem, weil es ist egal. Ich hab gesagt es ist beides gut und (..) das ist alles.
67	I: Also für dich ist der Wechsel ok?
68	Oliver: Ja, auf mir ist Wechsel ok, weil ist auch beide gut, ist Spaß. Wir haben auch das in (Herkunftsland), weil wir haben ganze Tag in dieser Klasse, aber weil, wir haben Sport, wir müssen gehen in mit anderen Klasse und wir gehen, ich weiß nicht, Beispiel weil wir bin jetzt in F1 und wir haben Sport, wir müssen geht in F2 und F2 kommt in F1, weil diese Sport wir machen beide. Wie heißt das? Soba beide (.) beide Saale, weil wir haben und wir müssen F1 muss in F2 spielen und F2 muss in F1 spielen. Und das ist alles, weil jede Stunde in (Herkunftsland) geht andere Lehrer und das ist nicht Problem, weil ich hab das auch in (Herkunftsland) und jetzt hier ist mir nicht Problem.
69	I: Du kennst das von (Herkunftsland), dass das so ein Wechsel ist und das ist für dich jetzt auch okay?
70	Oliver: Ja.
71	I: Verstehe, ok. Und du hast schon ein bisschen angesprochen, diese Freund*innen, die du in Deutschförderklasse hast und diese Freund*innen, die du in der Regelklasse hast und bei diesem Wechsel vermisst du dann die Freunde aus der Deutschförderklasse oder vermisst irgendwie dann die Freunde aus der Regelklasse oder ist das okay?
72	Oliver: Es ist ok, weil ich weiß nicht, ob (...) Freunde in Deutschklasse ist besser ja, weil du kannst jetzt in Regelklasse. Ich hab gesagt es ist (...) alles weiß nicht, weil du kannst Deutsch oder nicht, weil er kommt zu dir und lachen in dein Gesicht und (...) das geht nicht. Das hat kein Respekt vor dir.

73	I: Und das passiert in der Regelklasse?
74	Oliver: Ja, ich habe das gemacht, weil einmal ich hab einen Fehler gemacht und ich weiß nicht, zwei Schüler und eine Schülerin gelachen, aber auf mir ist egal und mein Freundin (Name Schüler*in 4) sagt, das geht weiter, das ist Regelklasse, das kann nicht geht du kannst einen Fehler machen, alles für dir lacht. Aber das auf mir nicht, weil ich funktioniere, ich konzentriere mich nicht für diese, weil er kommt zu mir lachen und ich mache Probleme warum machst du mir? Mir ist egal, weil ich konzentriere nicht für diese, weil er lacht zu mir oder ich, ich lache nicht für ihn, aber er lacht zu mir, es ist-
75	I: Aber wie du sagst, das ist respektlos (O: Ja) und du weißt, dass du hast deinen Fehlern lernen kannst und es ist wichtig Fehler zu machen
76	Oliver: Auch meine Mutter hat gesagt, weil du machst Fehler oder nicht wie er dir macht das geht nicht so, das geht andere und ich hab gedenkt das und du kannst sprechen besser später.
77	I: Genau. (.) Ich möchte mit dir jetzt über den MIKA-D-Test sprechen. Welche Gedanken oder Gefühle kommen dir in den Kopf, wenn du an den MIKA-D-Test denkst? (...)
78	Oliver: Ja (10s) weil wir haben in MIKA-D-Test ein, das ist ein ((Anm: spricht über ein abgeprüftes Wort im MIKA-D-Test und gestikuliert es)), ja, aber in diese, du hast viel Stress oder so und du kannst nicht denken für diese und du hast vergessen, dass in diese eine Minute und du kannst nicht sagen, und das ist ein Fehler auf MIKA-D-Test. MIKA-D-Test ist so wichtig und (..) weil ich hab den das in dieser, ich weiß nicht, in diese Situation ich habe nicht das gedenkt und ich kann nicht sagen, weil ist ja bisschen Stress so und-
79	I: Und du hast das Wort dann vergessen?
80	Oliver: Ja.
81	I: In dieser Stresssituation?
82	Oliver: Ja ich hab diese Wort vergessen und ich kann nicht sagen, weil ich weiß nicht in diese Minute, aber später du hast gedenkt und du weißt (..) aber dann nicht.
83	I: Zu diesem Zeitpunkt, wo es wichtig wäre es zu wissen, fällt es dir nicht ein (O: Ja), aber nachher weißt du es natürlich.
84	Oliver: Ja.
85	I: Kannst du dich an deinen allerersten MIKA-D-Test erinnern, wie es dir gegangen ist?
86	Oliver: In erste MIKA-D-Test ist gut gegangen, aber ich lerne nicht so gut in erste MIKA-D-Test, weil ich denke eher ich hab das geht und ich hab das geht in Regelklasse und das ist alles für mich gut, aber das passiert nicht so, weil ich in diese Jänner/Februar ich habe nicht so gut gelernt und ich habe Test Fehler machen so viel und (...) das ist alles.
87	I: Also lernst du für den MIKA-D-Test? Bereitest du dich vor?
88	Oliver: Ja und in erste MIKA-D-Test ich hab nichts das gemacht, weil ich hab gedenkt ich geht in der Regelklasse und das geht alles gut und ich hab keinen Stress ich hab nichts, aber im zweite MIKA-D-Test ich hab vor gelernt und alles und (...) es geht besser, es geht gut, weil ich hab jetzt nächste Jahr ich hab Regelklasse und nicht so viel gut, ich hab keinen jetzt Stress, weil für diese ich hab nächste Jahre nochmal Deutschklasse oder so, weil ich weiß ich habe Regelklasse und ich kann besser lernen auch im Sommer ich geht lernen, geht alles, weil nochmal Schule kommt. Und das ist alles.
89	I: Genau, du hast nächstes Jahr die Regelklasse und Deutschkurs. Und du hast gesagt, du hast jetzt für den zweiten Test hast du gelernt, wie hast du das gelernt? Was hast du gelernt?

90	Oliver: Ich habe gelernt Grammatik, aber ich hab bisschen vergessen, weil ich hab so bisschen Stress, ich hab bisschen vergessen. Aber ich weiß, in zweiten MIKA-D-Test ich weiß wie geht in erste und dann ich hab keine so viel Stress. Und ich habe gelernt auch so ((Anm.: nennt das Wort, das beim MIKA-D-Test abgeprüft wird)) oder Satz machen und Wort so viel und alles, was ich glaube, ich weiß nicht, ich hab alles gelernt, weil ich weiß nicht, was kommt in MIKA-D-Test und du musst alles weiß, weil du weißt nicht, du hast so viel Fehler, du gehst nicht in Regelklasse.
91	I: Genau, wenn du Fehler machst, dann darfst du nicht in die Regelklasse gehen. (O: Ja) Wie findest du das, dass ein Test entscheidet, der sagt du darfst in die Regelklasse gehen oder du musst in der Deutschförderklasse bleiben. Wie findest du das, findest du das gut, findest du das schlecht?
92	Oliver: Ich finde das ist gut, weil du (.) wirklich weiß nicht, du kannst nicht geht in Regelklasse und weil du hast so viel Fehler, ich weiß nicht 10 oder so, du kannst ich jetzt alles, aber ich weiß nicht, ich glaube das, ich weiß nicht das 100 Prozent ist, aber ich glaube so und das jetzt.
93	I: Ok. (4s) (...) Wir haben schon darüber gesprochen, wie es dir im Alltag geht zwischen Wechsel von Deutschförderklasse und Regelklasse und hast ja gesagt, dass es ok ist für dich. Was denkst du, wenn du an den bevorstehenden Wechsel jetzt denkst, im Herbst von Deutschförderklasse auf Regelklasse? Du kommst jetzt mit dem Herbst in die Regelklasse, welche Gefühle und Gedanken hast du da? Neue Klasse, neues Jahr. Wie geht es dir?
94	Oliver: Es geht mir gut, weil ich weiß, ich kann besser Deutsch lernen, aber ich weiß nicht, weil ich bleib in ((Klassenname)) oder geht in andere Klasse, ich weiß das nicht noch. Aber ich weiß, dass kein geht gut, weil ich ich glaube, weil ich bleib in ((Klassenname)) echt es geht gut, weil ich weiß, diese Klasse wie geht, weil ich hab diese, diese geht in diese Klasse und ich weiß, weil ich hab neue Klasse, es geht bisschen anderen, weil ich weiß nicht diese Klasse, ich weiß nicht diese Lehrer wie geht. Ja, alles akzeptieren mir, weil du hast Fehler oder nicht auf mir ist egal, aber auf andere. Ich weiß nicht, weil es ein bisschen, ich hab keinen Stress, aber ist bisschen wichtig für mir, weil wie geht das ich geh in die F6 oder in F5 oder in F2, 3, 1? Ich weiß nicht.
95	I: In deiner Klasse kennst du natürlich die Lehrer*innen schon, da weißt du, wie das geht mit deiner neuen Klasse kennst du die Lehrer*innen noch nicht. Was ist, wenn du in eine neue Klasse kommen würdest? Wie geht es dir dabei, wenn du daran denkst? (...)
96	Oliver: Ich weiß nicht, weil du siehst diese Lehrer erste Mal und du weißt nicht wie geht das, wie akzeptieren diese, weil (..) ist gut oder nicht oder ist machst du Fehler, er (unv.) oder nicht oder ist gut oder er akzeptieren diese, weil du machst Fehler, er sagt geht besser oder sagt nein das ist nicht gut, du musst besser Deutsch lernen. Du weißt diese, du weißt nicht diese, weil er sagt das oder nicht und du musst jetzt bisschen (unv.) und geht nicht so viel, weil. es nicht geht so gut, weil du weißt nicht diese Lehrer und du kann nicht denken, weil ich glaube jetzt er ist nicht gut, aber was passiert, weil er ist anderer, weil er ist gut. Weil dann ist dein Fehler und akzeptiere nicht diese, weil er ist gut oder nicht Ist kein schlecht denkt auf diese Lehrer. Es ist egal.
97	I: Freust du dich auf die neuen Fächer, die du haben wirst?
98	Oliver: Äh.
99	I: Oder welche Gefühle hast du, wenn du an den neuen Fächer denkst? (...)
100	Oliver: (...) Ich weiß nicht. Ich weiß nicht, ich habe nicht Gefühl auf diese neue, denkst aber ich weiß nicht, ich hab kein Gefühl.
101	I: Hast du irgendwelche Gedanken dazu?
102	Oliver: Hm (.) Nein.
103	I: Es ist einfach okay?

104	Oliver: Ja, ist okay, das ist egal, okay.
105	I: Du hast schon gesagt, in der Regelklasse gibt es zwei, drei Freund*innen, die (Erstsprache) sprechen und die helfen dir in der Regeklasse und wie helfen sie dir genau?
106	Oliver: Obwohl ich spricht mit (.) Nein, weil er (.) Lehrer spricht und ich hab nichts verstanden, ich habe gesagt (Name Schüler*in 5) oder (Name Schüler*in 4), ich habe nicht verstanden oder sie fragt mir, hast du verstanden und ich hab gesagt ja oder nein, weil ich hab gesagt ja und sie sagt okay gut weil- ich hab nicht gesagt und sie sagt mir auf (Erstsprache) das ist das, du bekommst das hier und das ist ja alles.
107	I: Sie übersetzt dir das.
108	Oliver: Ja, übersetzt oder weil wir schreiben ein Englisch oder Mathematik es ist egal, sie kommen zu mir, das geht das, so du musst hier schreiben, du musst hier Linien machen oder nicht.
109	I: Mhm, also deine Freund*innen helfen dir in der Regelkasse (O: Ja) zu verstehen (O: Ja) und machen das die Lehrerinnen auch helfen, die dir auch?
110	Oliver: Ja auch (Name Lehrer*in 3) auch für mir viel helfen und (Name Lehrer*in 4) auch sagt zu mir: "Oliver, spricht nicht (Erstsprache) in Klasse, spricht Deutsch, weil du kannst besser lernen (.) Deutsch." Weil ich hab auch so viel Freunde in Regelklasse, weil ich sprich (Erstsprache) ich komm in Schule, ich sprich nur (Erstsprache), weil ich weiß diese Person. Ich weiß, weil später geht in Deutschklasse ich muss spricht Deutsch. Auch, aber ich kann auch (Erstsprache) in Deutschklasse, weil (Name Schüler*in 1) ist jetzt da.
111	I: Genau.
112	Oliver: Aber das geht auch andere bei mir gut. Es geht auch bei (Name Lehrer*in 1) gut. (...)
113	I: Wie geht es dir denn im Fachbereich? Wenn du jetzt daran denkst, du bekommst einen neuen Fachbereich im neuen Jahr und dann hast du jetzt auch dann am Vormittag. Wie geht es dir, wenn du daran denkst?
114	Oliver: Im Vormittag jetzt auf meine jetzt Fachbereich es geht gut, weil wir haben Küche und wir kochen, geht auch Spaß machen und geht alles gut, weil wir kochen und lachen oder Spaß machen. Wir machen Teller auf Tisch und alles kochen und ich weiß nicht Fleisch, eine Suppe oder es geht alles beide, aber jetzt bekomme ich jetzt neu in 10. Schuljahr neuen Fachbereich. Ja, es geht, ich glaube, geht auch gut, weil jetzt ich weiß diese wie geht Nachmittag, weil ich geh Elektro oder Metall oder nochmal Tourismus oder ich weiß nicht was. Es geht auch gut. Ich glaube, es geht auch gut.
115	I: Und, gut, auf den Fachbereich kommen wir später eh noch. Glaubst du, wirst du die Deutschförderklasse vermissen?
116	Oliver: Ja, ich hab vermissen, weil ich hab viele Freunde da und alles und ich weiß, weil ich hab in Woche zwei oder dreimal Deutschklasse oder ich weiß nicht. Ja ist vermisst, weil ich hab viele Freunde, und auf (Name Lehrer*in 1) und (Name Lehrer*in 2) so viel vermisst, weil sie habt mir so viel Deutsch gelernt und alles.
117	I: Wird in der Regelklasse darauf Rücksicht genommen, dass du aus der Deutschförderklasse kommst? Wie gehen die Lehrer*innen damit um, dass sie wissen, du kommst aus der Deutschförderklasse? (...)
118	Oliver: (9s) Ich weiß es nicht.
119	I: Helfen sie dir oder wirst du einfach als Teil der Klasse gesehen und-?

120	Oliver: Ja, ich, (Name Lehrer*in 1) und (Name Lehrer*in 2) hilfst mir so viel auch und ich weiß nicht, ich hab ich glaube gut, weil (Name Lehrer*in 1) und (Name Lehrer*in 2) hilft mir und ich habe Respekt vor diese. Und das ist alles.
121	I: Bekommst du extra Aufgaben oder wird es dir ein zweites Mal erklärt von den anderen Lehrer*innen in der Regelklasse?
122	Oliver: Ja, auch weil ich weiß nicht, weil ich komme jetzt im September, weil ich weiß nicht so gut Deutsch er gibt, sagt zu mir, mach auf Buch, weil hast du in Deutschklasse, mach das oder mach er gibt mir Tablet und hat eine Seite auf Google und dann ich kann Deutsch lernen, ich habe Verben lernen und alles.
123	I: Also in der Regelklasse wird auch darauf geschaut, dass du da Deutsch lernst?
124	Oliver: Ja.
125	I: Und was ist mit Fächern wie zum Beispiel Politische Bildung oder Englisch? Lernst du da auch Deutsch oder lernst du den Inhalt dieser Fächer?
126	Oliver: Ich lerne aber Englisch nur in Englisch und Deutsch, weil wir haben oder Buch lesen in Deutsch, aber in Englisch wir haben weil ich weiß es so wichtig auch Englisch weiß in Austria. Und (...) es geht, aber ist ihr gibt mir so viel Deutsch lernen, weil (Name Lehrer*in 4) weiß ich kann Deutsch sprechen aber (..) er gibt zu mir besser Deutsch oder ein Papier oder ich weiß nicht, weil ist BOL ((Anm.: gemeint Berufsorientierung und Lebenskunde)) oder Politische ((Anm.: gemeint Politische Bildung)), er gibt mir also Topic oder ich weiß nicht.
127	I: Er gibt dir was zum Lesen, zum Arbeiten.
128	Oliver: Ja auch-
129	I: Damit er dich in Deutsch fördert?
130	Oliver: Ja.
131	I: Okay (...) Ich möchte mit dir jetzt ein bisschen über die Schule sprechen, in der wir sind. Das ist ja die Fachmittelschule. (O: Ja) Und wie denkst du über diesen Schultyp? Wie gefällt es dir, findest du das spannend oder nicht?
132	Oliver: Wirklich auf mir diese Schule ist nicht gut, weil ich weiß, was habt in dieser Schule, weil ich hab so viel ich weiß nicht, ich glaube diese und ich weiß, diese hat ein Schüler oder Schülerin bei geht nicht so gut und schlag so viel und es geht andere, weil er hat so viele Freunde und kann alles machen, weil wir wir nicht.
133	I: Wer ist wir?
134	Oliver: Weil der, diese ich weiß nicht Schüler und Schülerin, und das ist wie alles, das ist diese Schule, ich glaube, aber ich denke, diese Schule ist nicht gut, weil ich weiß. Ich weiß, diese in dieser Schule ist diese Schule ist auf mir nie gut. Weil ist halt so viel schlechte Schüler und Schülerin.
135	I: Woran merkst du das?
136	Oliver: Äh.
137	I: Woran siehst du das?
138	Oliver: Ich hab, ich hab das gesehen, weil einmal hat mit einem ein Schüler hat mit zweite Schüler gesprochen. Auf diese andere, ich weiß nicht wie, kann ich sagen das auf andere.
139	I: Sprache?

140	Oliver: Auch nicht Sprache. Hm. (6s) Auf diese andere wie heißt (4s).
141	I: Versuche es zu beschreiben. Suche nicht nach dem Wort, sondern versuche es zu beschreiben.
142	Oliver: Auf diese, weil er kann er sagt er geht raus und ich glaube er kommt zurück und das machen wir, was ist nicht gut. Ja, und das hat so viel Schülerin in dieser Schule und ich glaube, weil ich geht nicht raus auf Deutschklasse oder auf (Klassenname) ich kann nicht, aber in Deutschklasse ich kann, hat auch so gut Schüler und Schülerin in dieser Schule. Ich weiß zwei, drei Personen, weil diese ein Kind, weil auch bekomme diese vorsprechen, ich weiß nicht wie sie heißt, er kommt auf Türkei, ich weiß nicht, ich war, ich weiß, er ist auch so gut, ich spricht mit ihm und ich weiß hat diese Schule ist schlecht, ich war auf mir ist schlecht.
143	I: Du fühlst dich nicht gut in der Schule?
144	Oliver: Schule auf mir ist gut, weil ich geht nicht raus auf Deutschklasse oder auf (Klassenname), weil ich weiß diese Person, aber das ist gut, aber diese andere, ich glaube es ist nicht gut oder ich glaube das.
145	I: Es gibt Schülerinnen in dieser Schule, mit denen du keinen Kontakt hast (O:Ja), weil du glaubst, sie sind nicht gut.
146	Oliver: Ja, für mich ja, aber für andere ich weiß nicht, weil ich weiß nicht diese Person, weil andere Schüler oder Schülerin weiß er und sagt er ist gut, aber auf mir glaube für Gefühl. Gefühl ist nicht gut.
147	I: Okay, also du siehst da, dass ein paar Schüler*innen in dieser Schule, wie nenne ich das, auch aggressiv, vielleicht sind?
148	Oliver: Ja.
149	I: Okay. Aber mal zu dem System mit den Fachbereichen, wie findest du denn das?
150	Oliver: Auf Fachbereich alles gut, ich hab kein, ich hab kein was sag schlecht, weil ist gut auch auf Nachmittag und alles es geht auch gut und ich hab, ich hab keinen was sagen schlecht auf diese.
151	I: Also du bist zufrieden mit deinem Fachbereich, du hast Tourismus (O: Ja) und findest du andere Fachbereiche spannend und wie findest du generell, dass die Schule so viele Fachbereiche anbietet? (...)
152	Oliver: (15s) Ich (.) ich weiß nicht weil, hat auch so viele andere Fachbereiche, weil Holz und Bau oder Büro oder Metall oder Elektro ist egal, weil ich hab erste Mal weil ich habe Holz und Bau und später Büro ich glaube und dann Tourismus und es geht auch Holzbau ist auch gut, weil es ist das erste, ich habe bekommen diese, weil ich komme in Schule komme ich anmelden in Freitag und später auf nächste auf Montag ich hab nur Fachbereich und ich glaube das ist bis sechs, ich weiß nicht wie geht. Und dann (Name Schüler*in 4). Dann bin ich hier für mich und sagt das geht alles gut, kein Stress, das ist normal, dass nur weil du bist bis sechs und das ist alles.
153	I: Das war dein erster Schultag?
154	Oliver: Ja, erster Schultag war in Montag ist Fachbereich, ja, weil ich hab ein bisschen Stress, weil ich hab nur auf ganzen Tag, ich hab bis sechs, ich weiß nicht wie geht, aber wir haben ein Holz mach ich weiß nicht Tisch oder so wie er macht so mit, ich weiß nicht wie heißt das ((Anm: gestikuliert Säge))
155	I: Säge?
156	Oliver: Ja, und wir haben das auf Tisch machen und das geht Spaß alles und gut, dieser erste Schultag es geht auch gut.

157	I: War gut. Und wird dir im Fachbereich, werden die da Wörter erklärt, die du nicht verstehst? Oder helfen dir deine deine Kolleg*innen?
158	Oliver: Kollegen. Ich helfe mir, das ist nur (Name Schüler*in 4), weil ich weiß nur (Name Schüler*in 4), weil ich hab das bekommen, weil kommt erster Schultag und ich weiß nicht wie geht, muss sagen, sie spricht auch (Erstsprache) (Name Schüler*in 4) und (Name Schüler*in 5) spricht Kroatisch, aber nicht so gut und (Name Schüler*in 6) spricht so bisschen (Erstsprache) und ich weiß nur diese erste Schultag, ich weiß nur (Name Schüler*in 4). Ja und ich spricht mit ihm*ihr und sagt kein Stress auf (Erstsprache), sagst zu mir kein Stress, du bist neu hier, du kannst auch Spaß machen, weil ist erster Schultag für dich und es geht besser. Erster Schultag war sehr gut.
159	I: Also die haben dir sehr geholfen?
160	Oliver: Ja und nächste Tag ich hab das gemacht nächstes Tag wie gehts bis 6 heute ich bin bis 2 mal geht besser geht gut. Und sie hat mir, (Name Lehrer*in 3) glaube gibt zu mir ein Buch auf Englisch und ein Buch auf Deutsch, ich glaube. Und das war jetzt auf mich und alles geht gut, weil diese zweite Schultag, ich habe nur Deutsch gelernt.
161	I: Wird im Fachbereich Rücksicht genommen, dass du aus Deutschförderklasse bist, wird dir da extra geholfen von der Lehrkraft oder bekommst du extra Aufgaben oder wirst du wie die andern-?
162	Oliver: Äh, extra Aufgabe ich habe bekommen.
163	I: Wie hat die ausgesehen oder wie sieht das aus?
164	Oliver: Wie sieht es aus, gut und das ist Deutsch und das ist Grammatik und weil ich habe ich bekommen das, glaube ich, weiß nicht, was sie das und ich glaube um Fragen (Name Schüler*in 4) und er*sie hat mir übersetzt, was ist das und ich kann das später machen.
165	I: Aber im Fachbereich bekommst du da immer andere Aufgaben als die anderen?
166	Oliver: Nein, weil ich mach das auch, weil ihr macht und weil dies ist zweite oder dritte Fachbereich ich mache auch andere und jetzt ich mach alles, weil ihr macht in Fachbereich.
167	I: Du machst alles, was die anderen machen im Fachbereich?
168	Oliver: Ja.
169	I: Okay und wenn du an deine Zukunft denkst, möchtest du eine Lehre machen oder möchtest du auf eine weiterführende Schule gehen?
170	Oliver: Ich möchte eine andere machen, weil ich will eine bin ein Kochermann.
171	I: Du willst Koch werden?
172	Oliver: Ja, ich will kochen, weil gehe Tourismus und ich will nur kochen, weil ich, weil erste Mal ich hab bekommen, die in diese Schule bekommt ein, weil willst du in Tourismus, willst du in Holzbau oder willst du in Metall erstmal ich glaube geht auf Keramiker und dass ich will ein machen das und mein Vater sagt weißt du wie das geht auch gut, aber was denkst du, was für dir Gefühl geht gut, was willst du machen und dann ich hab gedenkt und sagt ich will kochen, weil ich bin klein, so klein mit zwei, drei Jahre ich hab gesagt, ich will nur kochen, ja und jetzt ich geht auf mir, das geht, weil ich hab auch zu Hause kochen. Ich koche auch zu Hause, ich will, dass ich liebe das machen und auf mir, das geht gut.
173	I: Also wirst du eine Lehre zum Koch machen?
174	Oliver: Ja.
175	I: Schön, Oliver.

176	((Schulglocken läuten))
177	I: Was ist denn gut an dieser Schule?
178	Oliver: In dieser Schule ist gut, weil alles Menschen, du weißt nicht sie kommt zu dir, nicht tun oder sag zu dir, was er will oder sagt zu mir, ich will, dass ich weiß nicht wir schlagen uns, das ist Beispiel oder oder sagt du schlecht, weil diese Schule ist gut. Du kommst und alles hat Respekt vor dir, andere nicht, oder? Es ist kein interessiert ihr nicht, was hast du gemacht Und das ist auch so gut.
179	I: Und könnte irgendetwas anders sein in dieser Schule? Irgendwas, was du an Verbesserungsvorschlägen hast?
180	Oliver: Na, nein, das ist nur diese, diese Schule ist nur für diese gut, aber ist auch schlecht, aber jetzt ist der ist voll gut, aber ist gut nur für diese, weil andere Menschen kann ich sagen was will, was er kann auf mir sagt, weil er kommt zu mir und erst einmal sehen mir und er kann nicht sagt zu mir (..) alles schlecht und er kann nicht das machen und alles hat einen Respekt vor dir. Aber ich weiß nicht, andere Schule Menschen, weil du weißt nicht auch kann sagt oder nicht, weil du weißt nicht diese Menschen oder Schüler und Schülerin.
181	I: Du kennst sie nicht.
182	Oliver: Ja.
183	I: Ok, möchtest du noch etwas sagen, was dir wichtig ist? Über was wir noch nicht gesprochen haben, oder? Irgendwas, was ich wissen soll?
184	Oliver: Nein, ich hab kein, das ist für dir sprechen ich weiß nicht, ich hab kein jetzt. Ja, das ist alles, ja.
185	I: Passt, dann stoppe ich mal die Aufnahme.

Sofie

20.06.2023, FMS, Schulbibliothek

Alle im Interview genannten Personen wurden anonymisiert sowie Anmerkungen als Einschübe in Klammern hinzugefügt. Die Pseudonyme sind selbstgewählte Namen der Jugendlichen.

1	I: Gut, erzähl mir bitte, welche Erinnerungen du hast an die Deutschförderklasse in deinem ersten Semester.
2	Sofie: Ersten Semester. Für mich Deutschkurs ist eine Family und wir lernen zusammen und wir arbeiten und so. Ich mag dort (unv.) und ich habe so Spaß mit lernen, ja.
3	I: Also hast du (.) Gibt es irgendwelche Situationen, an die du dich erinnern kannst? Irgendwas gut ist, was passiert ist? Irgendwas, was schön war?
4	Sofie: In Deutschkurs? In Deutschklasse?
5	I: In der Deutschklasse, ja.
6	Sofie: Ja. (6s) Ich verstehe nicht, diese-
7	I: Vielleicht die Freunde oder die Lehrerin (S: Ja) oder das, was du gelernt hast.
8	Sofie: Ich liebe (Name Lehrer*in 1), ich mag sie, sie ist sehr freundlich und ich mag und (.) Freundin, Freund auch so. Ja, gut für mich und ich lerne echt Deutsch und ich kann, ich kann nicht reden, aber ich verstehe alles ja (unv.).
9	I: Und hast du auch nicht so gute Erinnerungen, negative Erinnerungen an die (S: Nein) Deutschklasse?
10	Sofie: Nein, Deutschklasse ist beste für mich.
11	I: Ok, das heißt, wenn ich dich frage, erzähl mir bitte, wie es dir in Deutschförderklasse gegangen ist. Wie, wie ist es dir da gegangen? In der Deutschklasse?
12	Sofie: Gegangen?
13	I: Wie geht es dir? Wie, welche Erinnerungen hast du, nur gute?
14	Sofie: Ja, gut.
15	I: Und welches Gefühl hast du, wenn du an die Deutschförderklasse denkst? Hast du ein Gefühl?
16	Sofie: Ja, eine Family. Für mich, eine Family, ja, nur das.
17	I: Also viel Freude, viel Spaß?
18	Sofie: Ja, und ich hab sehr Glück in der Deutschklasse und ich gehe meine Real-
19	I: Regelklasse
20	Sofie: Regelklasse und ich habe sehr traurig so. Ahm ja, Deutschklasse ist sehr gut für mich.
21	I: Also, du hast dich sehr wohl gefühlt. (S: Mhm) Es war ein gutes Gefühl (S: Ja) für dich in der Deutschförderklasse. (...) Ihr wart eine Familie, sagst du, wie kannst du das genauer erklären, wie, wie wird man eine Familie?
22	Sofie: Familie, weil Lehrerin so nett, Lehrerin ist immer glücklich und wir machen alles zusammen, alle Spaß lernen so ja. Meine Family auch sehr Spaß und sehr glücklich und ja.

23	I: Und hast du dieses Gefühl in der Regelklasse auch?
24	Sofie: Nein.
25	I: Welches Gefühl hast du in der Regelklasse?
26	Sofie: Ja, Regelklasse, alles ist, alles kann Deutsch und alles spielen mit eure Freunden und ja ich hab alleine manchmal ja (...) estes Semester ich habe sehr traurig meine Regelklasse und echt alles arbeiten mit ihren Freundin und ich war immer alleine und ja, ich bin sehr traurig diese (...)
27	I: Also du hattest in der Regelklasse, keine Freunde?
28	Sofie: Ja
29	I: Und in der Deutschförderklasse hattest du Freunde?
30	Sofie: Mhm, weil alles kennt nicht Deutsch und anderen zusammen lernen so ja.
31	I: Verstehe. (.) Und wie geht es dir jetzt in deiner Regelklasse?
32	Sofie: Jetzt ist gut, weil ich bin gut, ich bin bislang jetzt meine Regelklasse und ich habe Freundin, (Name Schüler*in 1), (Name Schüler*in 2) und meine, ja sie mit (Name Schüler*in 3) mir, mit mir gut.
33	I: Verstehen?
34	Sofie: Ja.
35	I: Das heißt, du hast im Laufe der Zeit Freunde gefunden (S: Ja) und hast du Freude oder Spaß oder bist du glücklich, wenn du in die Regelklasse gehst?
36	Sofie: Manchmal, aber nicht immer.
37	I: Wann ist es, wenn du dich nicht freust?
38	Sofie: Wir lernen Deutsch oder andere Fach und ich kann nicht sehr gut, ich verstehe nicht sehr gut und ich bin sehr traurig, warum mache ich nicht so, so und ich bin sehr traurig, das ja.
39	I: Okay. Welche positiven Situationen gibt es denn in der Regelklasse? Hast du positive Erinnerungen?
40	Sofie: Regeklasse ist (unv.) gut, Kinder alles gut, freundlich, aber (Name Schüler*in 1) hilft mir und ich verstehe nicht eine türkischen Mädchen versteht mir, aber ja nur das aber ich bin alleine und so. Sie redet nur ihre Freundin und ja.
41	I: Also du hast eher weniger Freunde (S: Ja) in der Regelklasse.
42	Sofie: Ja.
43	I: Und gibt es dann auch eben negative Gedanken und Gefühle? Nicht so gute Gedanken, die du hast, wenn du an die Regelklasse denkst.
44	Sofie: Nein, nicht so viel (unv.).
45	I: Okay. (...) Gibt es für dich einen Unterschied zwischen Deutschförderklasse und Regelklasse im Gefühl, wie du dich fühlst? (..) Wenn du jetzt an die Deutschförderklasse denkst und wenn du an die Regelklasse denkst.
46	Sofie: Regeklasse denkst (.) Regeklasse ist (5s) Regeklasse besser Deutschklasse, weil alles weiß Deutsch, alles kann Deutsch, alles Fach und sehr (.) gut, ja besser als ich und ich kann, ich bin sehr-

47	I: Zurückgezogen?
48	Sofie: Ja
49	I: Für dich und-
50	Sofie: Mhm, ja und Deutschklasse ist sehr gut für mich, weil alles kennt nicht Deutsch. Wir haben zusammen, alle, immer.
51	I: Gelernt? (S: Ja) Das heißt, in welcher Klasse fühlst du dich besser?
52	Sofie: Deutschklasse.
53	I: Und warum?
54	Sofie: Ich hab schon gesagt, Deutschklasse ist-
55	I: Weil alle dasselbe lernen und-
56	Sofie: Wir haben zusammen, machen alles so.
57	I: Und wie war denn das Gefühl für dich in der Deutschförderklasse, wenn du dann in deine Regelklasse gegangen bist? Du hattest ja, ich weiß nicht, eine Stunde Regelklasse, dann Deutschförderklasse und dann noch einmal eine Stunde.
58	Sofie: Deutschkurs ist-
59	I: Deutschklasse.
60	Sofie: Deutschklasse.
61	I: Da hattest du ja auch-
62	Sofie: Nein, nur Deutschkurs. Ich geh jetzt Deutschkurs.
63	I: Nein, vor einem Jahr.
64	Sofie: Ach so.
65	I: Wie war das da für dich?
66	Sofie: Ja gut, weil ich gehe in meine Regelklasse und ich lerne bisschen Mathe und so und ich gehe auch meine Deutschklasse und das auch so gut, weil ich habe Freundin gibt es Deutschklasse und ja wir haben zusammen (.) Aber ich gehe jetzt Regeklasse nur und ich hab da alleine nur (Name Schüler*in 1) und meine andere Freundin gehabt.
67	I: Ja, und wie geht es dir jetzt mit Deutschkurs und Regeklasse?
68	Sofie: Deutschkurs ist bisschen schwer für mich und Deutschkurs auch nicht so viel Freundin, nur Hallo Hallo ja und alles lernt nur Unterricht, niemand redet nicht, ja.
69	I: Warum glaubst du, ist das so?
70	Sofie: Ich weiß nicht, weil wir haben nur eine Stunde oder so und wir haben nicht so viel Zeit. Ich glaube das, weil ich, wenn ich Deutschklasse und wir haben ja vier Stunden oder fünf Stunden, wir haben Zeit und aber Deutschkurs, wir haben nur eine oder zwei Zeit, zwei Stunden.
71	I: Also fühlt sich die Deutschförderklasse wie eine richtige Klasse für dich an?
72	Sofie: Ja.

73	I: Okay. (6s) Vor einem Jahr in Deutschförderklasse, wer waren da denn deine Freundinnen in der Deutschförderklasse und sind die dann auch mit dir in die Regelklasse gegangen oder in Regelklasse warst du alleine hast du gesagt?
74	Sofie: Vorjahr ich mit meiner Freundin geht ihre Lande, sie geht nicht diese Schule jetzt.
75	I: Ah, sie ist weggegangen?
76	Sofie: Ja, weggegangen und meine Freunde (Name Schüler*in 2) und so jetzt auch Regeklasse.
77	I: Aber in einer anderen als du?
78	Sofie: Ja.
79	I: Ok, ich möchte mit dir jetzt ein bisschen über den MIKA-D-Test sprechen. Welche Gefühle und welche Gedanken hast du, wenn du an die MIKA-D-Testung denkst?
80	Sofie: MIKA-D-Test echt nicht so schwer, aber ich kann es nicht. Ich kann nicht echt reden und für mich echt schwer die, diese Bildern erzählen so und aber andere sehr leicht für mich. (.) MIKA-D-Test (..) ja. (...) Nicht so wichtig, ich glaube.
81	I: Warum glaubst du das?
82	Sofie: Weil, MIKA-D-Test, weil ich kann nicht jetzt Deutsch für mich, ich kann nicht, ich kann nicht jetzt, aber ich schaffe MIKA-D-Test. Dann nicht so richtig, glaub ich.
83	I: Also der Test sagt nicht so viel über (S: Ja) das, was du kannst, glaubst du?
84	Sofie: Ja, ja.
85	I: Wie hast du dich denn bei der letzten MIKA-D-Testung jetzt gefühlt, während du da gesessen bist und den Test gemacht hast? Wie hast du dich gefühlt?
86	Sofie: Ja ich bin sehr stressed, Ich habe sehr, sehr Angst, weil ich muss das machen, ich muss das schaffen und ich gehe andere Schule und ich schaff, ich muss das schaffen, ja so aber ich könnte echt Deutsch und MIKA-Test ist nicht so alle etwas MIKA-D-Test, nur sehr leichte. Etwas so.
87	I: Wie meinst du das?
88	Sofie: MIKA-D-Test ich schaff das, aber ich kann nicht das Deutsch.
89	I: Ok, also du glaubst du kannst nicht Deutsch, obwohl du den Mika-D-Test geschafft hast.
90	Sofie: Ja.
91	I: Ok (..) hast du gelernt für den MIKA-D-Test? Hast du zu Hause gelernt, hast du dich vorbereitet? (S: Ja) Ok, wie hast du das gemacht?
92	Sofie: Ich habe alle Grammatik, also ich weiß, aber ich kann nicht reden und ich lerne eine Bilder erzählen und so. Also ich kann, ich habe so viel reden und meine Schwester, ja, ich lerne so und ich habe so viel Wörter lernen, ja, aber ich kann andere. Andere Grammatik, Artikel (..)
93	I: Kannst du dich an deinen aller ersten MIKA-D-Test erinnern?
94	Sofie: Erste?
95	I: Den ganz ersten, den du gemacht hast?
96	Sofie: Nein.
97	I: Kannst du dich an den zweiten erinnern? An welchen Test kannst du dich erinnern? An den ersten du gemacht hast?

98	Sofie: Diese.
99	I: Ok (...). Wie findest du denn das, dass ein Test entscheidet, ob du in die Deutschförderklasse gehst oder in die Regelklasse?
100	Sofie: (5s)
101	I: Ist das gut oder schlecht?
102	Sofie: Bisschen schlecht.
103	I: Kannst du das vielleicht erklären?
104	Sofie: Ja (.) beim (...) ich muss, ich hab nur diese Seite, diese Seite lernen und ich kann nicht Deutsch und ich habe nur diese Frage lernen und wenn ich diese Frage gut lernen, ich kann das schaffen, aber ich weiß nicht nur, ich lerne diese Frage, ja und für mich nicht sehr so gut.
105	I: Also wenn du (.) erkläre mir das bitte nochmal. Ich hab das nicht gut verstanden. Erkläre es nochmal, du machst das schon.
106	Sofie: Wenn diese MIKA-D-Testfragen ich weiß, weil ich habe dreimal.
107	I: Gemacht, du hast-
108	Sofie: Mhm und ich lerne nur diese Fragen. Ja, und ich weiß nicht andere was, nur ich lerne diese Fragen und ich schaff das.
109	I: Ok.
110	Sofie: Aber ich weiß nicht, ich kann nicht andere Deutsch, Grammatik oder so.
111	I: Okay, jetzt hab ich dich verstanden. Du kannst sehr gut Deutsch, nur, dass ich das gesagt habe. Du sprichst gut, okay? Bitte denk nicht, dass du schlecht Deutsch sprichst. Okay, das ist jetzt, das muss ich gesagt haben. Ok. (.) Ich möchte jetzt ein bisschen über das sprechen, wie es dir gegangen ist, welche Gefühle, welche Gedanken du gehabt hast von der Deutschförderklasse wie du den MIKA-D-Test geschafft hast und dann in die Regelklasse gekommen bist. Also erzähl mir bitte, wie ist es dir bei dem Wechsel gegangen von der Deutschförderklasse zur Regelklasse?
112	Sofie: (...) Ich will meine Regelklasse. (...) gehen.
113	I: Ich will in meiner Regelklasse gehen?
114	Sofie: Ja, ich will, weil ich muss meine andere Schule gehen und aber ich will nicht, auch, weil meine Deutschklasse ist, sehr gut eine ja, sehr gut, Freundin und meine Lehrerin auch sehr gut, aber ich muss gehen, ja und geschafft, was.
115	I: Also welche Gefühle hattest du da?
116	Sofie: Sehr traurig und sehr glücklich, weil ich gehe ja-
117	I: Weil du es geschafft hast, deswegen warst du glücklich.
118	Sofie: Ja.
119	I: Und hat dir wer geholfen? In der Regelklasse (S: Ja) damit du den Umstieg, damit das besser geht. Wer hat dir geholfen?
120	Sofie: Meine Freunde, meine Freundin, türkischen Mädchen, sie hilft immer mir, weil ich verstehe nicht eine Frage und eine. (.) Unterricht oder so und sie hilft immer mir eine Übersetzung oder so was machen wir jetzt und sie sagt mir ja.

121	I: Konntest du dann (.) schnell dich zurechtfinden, also konntest du schnell den Stundenplan lernen, neue Lehrer (S: Ja), neue Fächer und wie geht es dir mit der neuen Fächern?
122	Sofie: Ich hab schon Englisch und Mathe in (Herkunftsland) auch gemacht und nicht so schwer für mich, aber ich kann (unv.) Englisch und ich lerne nicht Englisch in (Herkunftsland) und für mich bisschen schwer und Deutsch auch, weil Deutsch ist bisschen (..) bisschen schwer für mich, weil B1 oder so oder A2, ich weiß nicht, und ich lerne, ich muss so viel lernen, Schularbeit, ja.
123	I: Ja, und wie geht es dir mit den anderen Fächern? So Politische Bildung oder ja?
124	Sofie: Politische Bildung auch gut, weil es diesen türkischen Mädchen immer hilft, mir und Übersetzungen und was mache ich und so.
125	I: Und wie geht es dir mit den neuen Lehrerinnen?
126	Sofie: Ja gut.
127	I: Helfen sie-
128	Sofie: Ja! Ja, ich mag sie.
129	I: Das heißt wurde Rücksicht oder wird Rücksicht genommen auf das, dass du in Deutschförderklasse warst? Haben sie irgendwie spezielle Aufgaben oder erklären Sie dir das nochmal genauer? Wie wird das gemacht?
130	Sofie: Deutschklasse ich kann nicht echt diese Präsens oder Perfekt oder so und ich lerne in meine Regelklasse diese Grammatik und ich bin das glücklich, weil ich, ich lerne jetzt Deutschkurs, ich weiß nicht und meine Regelklasse, ich kann jetzt.
131	I: Du hast das in deiner Regelklasse gelernt.
132	Sofie: Ja.
133	I: Vermisst du die Deutschförderklasse?
134	Sofie: Ja, so viel.
135	I: Und warum?
136	Sofie: Weil sehr glücklich und sehr Spaß und sehr gut eine Freundin, eine Person, meine Lehrerin sehr gut, ja, sehr nett.
137	I: Hast du mit Schülerinnen aus der Deutschförderklasse noch Kontakt?
138	Sofie: Letzte, vorletzten Jahren ich habe eine Freundin (Name Schüler*in 3) und sie geht ihre Land und ich hab nichts, ich hab keinen diese Nummer und hab nichts Kontakt, aber meine diese Schule, eine nur zwei oder so Freundinnen ja wir haben mit (unv.) und so.
139	I: Ok. (..) Ich möchte mit dir jetzt ein bisschen über die Fachmittelschule sprechen. Wie denkst du denn über diese Schule?
140	Sofie: Fachmittelschule? Diese Schule (..) ich bisschen (..) andere, weil nur weniger Stunde. Meine Schwester geht Mittelschule und sie geht um vier zu Hause, ich habe nur eins oder zwei so wenige (unv.)
141	I: Hättest du gern mehr Stunden in der Schule? Würdest du gern mehr lernen?
142	Sofie: Ja, weil sehr wenig und ich hab nicht so viel lernen. (...)
143	I: Sprechen wir ein bisschen über den Fachbereich, wie zufrieden oder wie glücklich bist du denn mit der Wahl deines Fachbereichs?

144	Sofie: Ja, ich lerne so viel Mathe und Englisch oder Deutsch, ja, sehr gut für mich. Ich kann mich besser sein.
145	I: Du hast Oberstufentraining (S: Ja), oder? Also würdest du einen anderen Bereiche (S: Nein) besser finden?
146	Sofie: Obst ((Anm: gemeint Oberstufentraining)) ist sehr gut.
147	I: Und wie gefällt dir die Schule mit den Fachbereichen, wie findest du das, dass man da verschiedene Sachen ausprobieren kann am Anfang und dann sich auf einen festlegen kann und diesen hat man dann bis zum Ende des Jahres, wie gefällt dir denn die Schule mit den Fachbereichen? Findest du das interessant?
148	Sofie: Ja, für mich Mechatronik ist sehr interessant und ich mag Mechatronik, ich mag etwas machen, ich mag, ich liebe so und aber ich muss auch Oberstufentraining gehen, weil ich muss lernen, Mathe oder andere Fach und ich gehe Oberstufentraining.
149	I: Welchen Fachbereich hattest du letztes Jahr?
150	Sofie: Auch Oberstufentraining.
151	I: Ok, aber du würdest trotzdem gerne auch mal Mechatronik-
152	Sofie: Ja, Mechatronik ist sehr gut für mich.
153	I: Und (..) werden dir im Fachbereich Wörter erklärt, die du nicht verstehst?
154	Sofie: (.) Wie bitte?
155	I: Werden dir im Fachbereich Wörter erklärt, die du nicht verstehst?
156	Sofie: Nein, nicht so viel. Ich habe eine noch eine türkische Freundin und sie hilft mmer mir und ja.
157	I: Also die Freunde helfen dir (S: Ja) sehr viel. Und wird im Fachbereich, wissen die das, dass du vorher noch in der Deutschförderklasse warst? Und bekommst du das spezielle Aufgaben (S: Nein) oder Hilfe?
158	Sofie: Nein.
159	I: Wenn du jetzt an deine Zukunft denkst, möchtest du eine Lehre machen oder auf eine weiterführende Schule gehen oder Gymnasium?
160	Sofie: Ich will Lehre mit Matura machen.
161	I: Du willst Lehre mit Matura machen?
162	Sofie: Ja.
163	I: Und hilft dir diese Schule dafür?
164	Sofie: Ja, ich geh jetzt Basisbildung und ich hab schon einen Test gemacht für Basisbildung. Diese Basisbildung, die 3. Juni bekomme Antworten, ich schaffe, oder nichts.
165	I: Welche Lehre machst du?
166	Sofie: Zahnarztassistentin
167	I: Gut. (..) Was ist denn gut an dieser Schule? Was gefällt dir denn?
168	Sofie: Fachbereich ist echt gut, weil Mathe alle Informationen eine Buch, für mich sehr gut, weil ich, ich geht, ich gehe nicht (Herkunftsland), nicht so viel Mittelschule und ich muss lernen und diese Schule Fachbereich uns alle, etwa alle Informationen einer Buch und für mich sehr gefällt, ja.

169	I: Mhm, hat das sehr geholfen?
170	Sofie: Ja.
171	I: Also der Fachbereich ist gut. Sonst noch irgendetwas?
172	Sofie: Nein. (...)
173	I: (5) Hättest du irgendwelche Verbesserungsvorschläge oder etwas anderes sein sollen in dieser Schule?
174	Sofie: Ich hätte (...). Nein, nicht so viel. Ich mag diese Schule, ok.
175	I: Gibt es noch irgendetwas, was du sagen möchtest, was dir wichtig ist, über was wir noch nicht gesprochen haben, ob jetzt Regelklasse, Deutschförderklasse, MIKA-D-Test, gibt es irgendwas was dir noch einfällt, was du sagen möchtest? (...)
176	Sofie: (...) Nein, ok.
177	I: Dann danke ich dir. Ich stoppe jetzt mal das Interview.