



universität
wien

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/ Title of the Master's Thesis

Sprachförderung und Bildungsdisparität – MIKA-D, DFK und Co.

Eine Bestandsaufnahme betreffend der standardisierten Sprachstandsüberprüfung
MIKA-D und der damit gekoppelten Deutschförderung im Primarbereich

verfasst von/ submitted by: Lisa Burgstaller, BEd

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt

degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt/

degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von/ Supervisor:

Ass.-Prof. Dott. ric. Dott.ssa mag. Evi Agostini

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Ich habe die vorliegende Arbeit weder in Teilen noch zur Gänze anderwärtig verwendet. Diese Arbeit stimmt mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig überein.

Wien, am

.....
(Unterschrift)

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit thematisiert das von der Bundesregierung mit dem Schuljahr 2018/2019 eingeführte Modell der Deutschförderklassen, kurz DFK. Im Fokus steht eine Bestandsaufnahme im Hinblick auf die standardisierte Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und die damit gekoppelte Deutschförderung im Primarbereich. Das Thema der Deutschförderung wird unter einer internationalen Perspektive, im Vergleich mit deutschsprachigen Nachbarländern, bis hin zur detaillierten Betrachtung in Österreich, bearbeitet. Die qualitative Studie, die im Rahmen dessen durchgeführt wurde, umfasst ausgewählte Regelschulen im Primarbereich im 10. Wiener Gemeindebezirk.

Auf der Basis der umfangreichen Sichtung von Literatur werden mittels drei problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften im 10. Wiener Gemeindebezirk, die eine DFK führen, erste Forschungserkenntnisse generiert. Kontroversen und weiterführende Fragestellungen zum Thema „Bildungsgerechtigkeit“ sowie offene Punkte wurden in einem weiteren Forschungsschritt mit ExpertInnen anhand eines aus den Erhebungen mit den Lehrkräften konzipierten Leitfadens diskutiert.

Das zentrale Interesse gilt den Sichtweisen der Lehrpersonen, welche im Schuljahr 2020/21 eine Deutschförderklasse im Primarschulbereich im 10. Bezirk in der Bundeshauptstadt leiten. Für die Analyse der problemzentrierten Interviews wurde die Auswertungsmethode der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2008; Mayring 2015; Mayring 2020) gewählt. Die Befragungen mit ExpertInnen erfolgten mit einem Leitfaden, welcher aufgrund der Ergebnisse des ersten Forschungsabschnitts konzipiert wurde. Die Auswertung der ExpertInneninterviews erfolgte anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010; Mayring 2015; Mayring 2020).

In den ExpertInneninterviews wurden mit Bezug auf die ausgewerteten Interviews Fragestellungen nach Jahresverlust sowie Chancen und Risiken für Kinder mit sog. niedrigen sozio-ökonomischem Status nachgegangen.

Im Ergebnis zeigte sich, dass konkrete Vorgaben, Ziele und durchdachte Strukturen des Modells der Deutschförderklassen fehlen und es einer praxisorientierten Weiterentwicklung und konzeptionellen Überarbeitung bedarf. Die herausgearbeiteten Problemfelder, etwa die rasche Einführung des Modells oder die Unsicherheit bei den Lehrkräften, bilden einen möglichen Ansatzpunkt für weitere Erhebungen, um mehr Bildungsgerechtigkeit für SchülerInnen zu ermöglichen. Perspektiven auf mögliche Verbesserungen sowie Limitationen der vorliegenden Arbeit werden abschließend diskutiert.

Abstract

To cover a wide range and allow a comparison of different models of language acquisition this thesis starts with an international overview by comparing concepts of teaching the language of instruction in Europe. After an introduction of different ways of gaining the language spoken in class in various countries, the following thesis focuses on the acquisition of the German language in Austria. After a general summary of the concepts such as decrees of teaching German in compulsory schooling in Austria the main interest lies on primary schools.

After discussing this in the theoretical field, a survey in two parts, problem-centered interviews with teachers and finally interviews with experts were conducted.

The accomplished study investigates the concept of the „Deutschförderklassen“ in primary schools in the 10th district in Vienna. The focus lies on the implementation process of this model, how the involved teacher experienced it and how it was adapted to this particular school context. The central interest is the perspective of the teachers who are affected by the current model of teaching German as a second language. The knowledge was gained through three problem-centered interviews with teachers who led a „Deutschförderklasse“ in the school year of 2019/20. Mayring's method of summarizing content analysis was chosen as evaluation method (Mayring 2008; Mayring 2010; Mayring 2020).

Further three experts were questioned about the findings of the first series of interviews with teachers in the 10th district in Vienna. Found difficulties and challenges were discussed and illuminated in more detail to complete the picture, especially focusing on educational equality. The transcripts of the interviews with three experts were analyzed by a structuring method from Mayring (2010; 2015; 2020).

The important factors for the adaptation to the school context are different. Particular implementation problems, insufficient supervision arrangements and the attitude of the teachers are of major relevance. The model was and still is accompanied by uncertainties, fears and a certain lack of knowledge. The picture emerges that

concrete specifications, goal and well-thought-out structures of the model are missing, and further practice-oriented developments are required. Needs of the teachers and problems of the model of the “Deutschförderklassen” seem to be well known, both by teaching staff as by experts of the field, they affect room and staff situation as well as the basic structure of the model itself. There seem to be the need of further exploration when it comes to the model of “Deutschförderklassen”, especially educational equality should be further discussed in this context.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei all jenen Personen herzlich zu bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Bedanken möchte ich mich zunächst bei Frau Ass.-Prof. Dott. Agostini Evi, PhD für die Unterstützung und Betreuung meiner Masterarbeit. Der stets wertschätzende Umgang und die raschen Rückmeldungen und Feedbacks waren eine wichtige und wertvolle fachliche wie auch menschliche Unterstützung. Immer waren die richtigen Worte und Literaturtipps parat, es war ein Arbeiten auf Augenhöhe – vielen Dank dafür!

Auch danke ich den InterviewpartnerInnen für die Bereitschaft, ihre Zeit und ihr Wissen zur Verfügung gestellt zu haben. Ohne sie hätte diese Untersuchung nicht entstehen können. Im Sinne der zugesagten Anonymität können diese leider nicht namentlich genannt werden, umso größer ist das Dankeschön.

Ein besonderer Dank gilt meinem Freund Robert für den Beistand, den Austausch sowie die Zustimmung und Ermutigung während des Forschungsprozesses. Die Pandemie brachte schon zahlreiche Herausforderungen im Alltag mit sich – in einem systemrelevanten Beruf in Vollanstellung ein Studium abzuschließen, hätte ich ohne Geduld und Unterstützung deinerseits nicht geschafft. Danke, dass du mir immer zur Seite stehst!

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Test der Unterrichtssprache bei neu angekommenen SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, 2015/2016.... 25

Abbildung 2: Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen 2018 nach Migrationshintergrund 44

Abbildung 3: Umgangssprache von Kindern in Österreich 48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategorien der problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften..... 101

Tabelle 2: Kategorien der Auswertung in den ExpertInneninterviews 117

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung	3
Kurzzusammenfassung	4
Abstract.....	6
Danksagung.....	8
Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	9
Inhaltsverzeichnis	10
Vorwort.....	15
Hinführung zur Thematik und Darstellung des Forschungsinteresses an der Deutschförderung im Pflichtschulbereich	17
1 Hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Forschung	22
1.1. Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im europäischen Vergleich	23
1.1.1. Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland.	27
1.1.2. Zusammenhänge zwischen Bildungslaufbahn und Landessprache am Beispiel Deutschland und Österreich	30
1.2. Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich	31
1.2.1. Eckdaten und Grundlagen der Deutschförderung im Elementar- und Primarbereich in Österreich	31
1.2.2. Sprachförderung im Kindergarten.....	32

1.2.3. Einfluss der sozialen Schicht auf die Fördermaßnahmen im Elementarbereich.....	34
1.3. Umgang mit Kindern mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in der Primarstufe.....	35
1.3.1. Begriffsklärung sowie rechtliche Grundlagen zur MIKA-D Testung	36
1.3.2. Sprachförderung nach den Ergebnissen der Sprachstandserhebung – Deutschförderklasse und Deutschförderkurse	38
1.4. Bildungsdisparität in Österreich.....	38
1.4.1. Herkunftsbedingte Bildungsdisparität in Österreich	40
1.4.2. Wien – Durchmischung und Chancengleichheit an Wiener Schulen	45
1.4.3. Sprachenvielfalt an Wiener Volksschulen.....	48
1.4.4. Sprache als Schlüsselkompetenz, Hierarchie, defizitäre Sichtweisen und gesellschaftspolitische Fragen	51
1.5. Implementierung der Deutschförderklasse in Österreich	53
2. Forschungslücke und Forschungsfragen	59
2.1. Identifizierung der Forschungslücke.....	60
2.2. Überlegungen zum Forschungsdesign und zur TeilnehmerInnen-Auswahl	61
3. Methode.....	65
3.1. Annäherung an die Methode – Legitimation und Gütekriterien	66
3.2. Datenerhebung mit Lehrkräften.....	70
3.2.1. Das problemzentrierte Interview	70
3.2.2. Erstellung des Interviewleitfadens	73

3.2.3.	Auswahl der interviewten Lehrkräfte.....	77
3.2.4.	Erhebungsprozess.....	80
3.2.5.	Transkription.....	81
3.2.6.	Auswertung: Qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring	82
3.3.	Datenerhebung anhand von Interviews mit ausgewählten ExpertInnen.....	84
3.3.1.	Das ExpertInneninterview.....	86
3.3.2.	Erstellung des Interviewleitfadens	88
3.3.3.	Auswahl der interviewten ExpertInnen	91
3.3.4.	Erhebungsprozess.....	92
3.3.5.	Transkription.....	93
3.3.6.	Auswertung: Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring.	93
4.	Ergebnisse.....	99
4.1.	Beschreibung der Ergebnisse – Interviews mit Lehrkräften	100
4.1.1.	Qualifikation der Lehrkräfte.....	101
4.1.2.	Organisation und Praxis der DFK.....	103
4.1.3.	Subjektive Überforderung.....	107
4.1.4.	Verortete schulspezifische Bedürfnisse.....	109
4.1.5.	MIKA-D Testung	110
4.1.6.	Zukunftsorientierung.....	111
4.2.	Beschreibung der Ergebnisse – Interviews mit ausgewählten ExpertInnen	114

4.2.1.	Entscheidungsfindung im Pflichtschulbereich.....	118
4.2.2.	Bewertungen und Aussagen im Hinblick auf die Stimmung beim Personal	119
4.2.3.	Ausbildung der Lehrkräfte.....	120
4.2.4.	Idealbild der Deutschförderung (Inputs, Vorschläge).....	121
4.2.5.	Implementierung der Maßnahmen.....	122
4.2.6.	Einschätzungen zum Forschungsbereich, dem Schulstandort im 10. Wiener Gemeindebezirk	122
4.2.7.	MIKA-D Testung	123
4.2.8.	Rolle der Schulleitung.....	123
5.	Diskussion	125
6.	Resümee, Limitationen und Ausblick	133
6.1.	Resümee.....	134
6.2.	Limitationen.....	136
6.3.	Ausblick und weiteres Forschungsinteresse	138
	Literaturverzeichnis	143
	Anhänge.....	154
	Anhang 1: Aussendung zur Generierung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern	154
	Anhang 2: Richtlinien für die Transkription	157
	Anhang 3: Auszug aus Transkript 1 – Gespräch mit Lehrperson 1	160

Anhang 4: Interpretationsregeln (Z1-Z4 Regeln) der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse	173
Anhang 5: 1. Reduktion des 1. Interviews mit einer Lehrkraft	175
Anhang 6: Beispiel Tabelle Kategorien Interviews Lehrkräfte, Lehrkraft 1	222
Anhang 7: Letter of Intent- Anfrage Expertinnen und Experten für Interviews .	227
Anhang 8: Einverständniserklärung ExpertInneninterview	229

Vorwort

Mein persönlicher Ansporn für die Themenwahl war das große Interesse am Phänomen der Bildungsungleichheit. Bereits in frühen Semestern meines Studiums der Bildungswissenschaft wurde ich darauf aufmerksam. Meine berufliche Tätigkeit als Pädagogin im Primarschulbereich im 10. Wiener Gemeindebezirk ergänzte die wissenschaftliche Perspektive um ein Beispiel aus der Schulrealität.

Die Ergänzung der täglichen persönlichen Erfahrungen in dem Milieu einer sog. Brennpunktschule an der Quellenstraße in Wien-Favoriten mit dem Ziel, die bildungswissenschaftliche Expertise aus dem Studium zu erweitern und hier mein Forschungsgebiet für die Masterarbeit zu verankern, sehe ich als Chance, pädagogische Praxis mit bildungswissenschaftlicher Theorie fruchtbringend zu vereinen. Die häufig als „Krise“ bezeichnete Pandemie bildete eine große Herausforderung für mich als Lehrerin, besonders auch für die Fertigstellung meiner Masterarbeit. Die durch Covid19 verschärften Hygienemaßnahmen, besonders an Schulen, wurden während des gesamten Prozesses eingehalten. Ein gewisses Maß an Flexibilität war in dieser dynamischen Lage jedoch unabdinglich. Gerade in Zeiten von kurzfristigen Umstellungen von Präsenzunterricht auf Distance Learning erscheinen LehrerInnen teilweise überlastet und wenig empfänglich für die Beantwortung von Forschungsanfragen. Das Schuljahr 2020/21 wird oft als ein verlorenes Jahr bezeichnet, und ich war mir zeitweilig nicht sicher, ob die qualitative Forschung stattfinden könnte. Leider hat sich in der Pandemie gezeigt, dass trotz Schulschließungen die Nöte und Bedürfnisse der Lehrkräfte, ebenso wie die in der Presse immer wieder aufgegriffenen Versäumnisse im Bildungssystem keine auf „Corona“ zurückzuführenden Defizite sind. So kommentiert eine Lehrkraft am 16. März 2021 in der Online-Ausgabe des STANDARD dass *„endlich zögerlich der Blick auf jene gerichtet wird, die sonst gerne übersehen werden, an den Rand und in die Restschulen geschobene [...]“*. Die Aufmerksamkeit bezieht sich hauptsächlich auf die negativen Aspekte, wie das Fernbleiben und Abtauchen. Weiters beklagt die Lehrperson aus Wien im STANDARD-Interview den nur wenig veränderten Umgang mit MIKA-D Testungen, obwohl teilweise kaum Förderung vor Ort stattfand. Die durch

die Covid-19-Pandemie erschwerten Rahmenbedingungen wirken sich gemäß der Pädagogin kaum auf die Testungen an der Schule aus (DER Standard, online 2021).

Die Verortung des Forschungsthemas im eigenen Tätigkeitsbereich stellen ein Spannungsverhältnis und eine besondere Herausforderung im Hinblick auf das wissenschaftliche Arbeiten dar. Die Gefahr des eingeschränkten Blicks durch das eigene Vorwissen und die eigenen Erfahrungen, aber gerade deshalb auch die Chance für lohnende Forschungsfragen sehe ich hier gleichermaßen. Meine berufliche Erfahrung wirft lediglich ein Blitzlicht auf diese komplexe Thematik und ist weder generalisierbar, noch darf sie meinen Forschungshorizont vorab einschränken. Diese Arbeit kann das Thema nicht in seiner ganzen Breite darstellen oder gar im Sinne der quantitativen Forschung ein repräsentatives Bild für ganz Österreich bieten. Stattdessen beschränke ich mich exemplarisch auf den Bereich der Primarstufe, im Genaueren auf ausgewählte öffentliche Wiener Schulen im 10. Bezirk, da dieser Bereich besonders häufig als Referenz für pädagogische Herausforderungen in der Deutschförderung herangezogen wird.

Hinführung zur Thematik und Darstellung des Forschungsinteresses an der Deutschförderung im Pflichtschulbereich

Allein im Jahr 2015 kamen laut Schätzungen der OECD (2020, S. 55) 4,8 Millionen MigrantInnen in OECD-Ländern an; diese Welle verstärkte einen langanhaltenden Aufwärtstrend in der Migration. Laut Statistik Austria (2020, S. 11) ist ein Motor für Integration neben dem Arbeitsmarkt das Bildungssystem. Fürstenau und Gomolla (2009, S. 7) schreiben hierzu, dass das öffentliche Bewusstsein für Migration, besonders im Hinblick auf Bildung und Integration, zunehmend gewachsen sei. Kernproblem der gegenwärtigen Bildungspolitik sind über Ländergrenzen hinaus die vielfältigen Herausforderungen der Bildungssprache und der davon abweichenden Umgangssprache der Heranwachsenden (Fürstenau & Gomolla 2009, S. 7). Der Erwerb und die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch in österreichischen Pflichtschulen sollen in dieser Untersuchung daher näher beleuchtet werden.

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit werden die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, kurz BMBWF, vorgegebene einheitliche Testung sowie die damit zusammenhängende Einstufung von SchülerInnen – mit für den Regelunterricht nicht ausreichenden Deutschkenntnissen im Primarstufenbereich – behandelt. Die Testung, die „Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch“ (kurz: „MIKA-D“) genannt wird, ist ein für alle Bundesländer je nach Schultyp variierender, einheitlich vorgegebener Sprachtest und derzeit für Volks- und Sekundarschulen verpflichtend anzuwenden. In der Primarstufe wird seit dem Jahr 2018 mit dem Messinstrument gearbeitet. Seit April 2020 steht auch eine eigene Version dieser Methodik für die Sekundarstufen zur Verfügung. In der elementaren Bildung kennt man seit dem Schuljahr 2019/2020 ebenfalls eine standardisierte Feststellung mit Dokumentation zur Übergabe an die nächste Bildungseinrichtung: Es handelt sich dabei um den sog. „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz – Deutsch als Zweitsprache“, kurz: „BESK-DaZ KOMPAKT“. Dieses bundesweit einheitliche Instrument zur Feststellung der Sprachkompetenz in

der Bildungssprache Deutsch dient Erhebungen bei Kindern im Kindergarten (BMBWF 2020, online).

Das „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens“ (abgekürzt: BIFIE) war mit der Entwicklung wie auch Schulung jener PädagogInnen betraut, die in den Bildungsinstitutionen den Test durchführen. Im Rahmen des Umbaus der Schulverwaltung wurde das BIFIE per 1. Juli 2020 durch die Einrichtung des Institutes des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) abgelöst.

Die Ergebnisse der Testung sind – unbeeinflusst von dieser strukturellen Veränderung – nach wie vor ausschlaggebend für die konkreten Fördermaßnahmen, was sich im Weiteren auf personelle Ressourcen im Hinblick auf den jeweiligen Schulstandort auswirken kann (BMBWF 2020, online).

Vor dem beschriebenen Hintergrund befasst sich die vorliegende Arbeit mit folgender übergeordneter Forschungsfrage:

Wie gestaltet sich die Deutschförderung seit der 2018 implementierten standardisierten Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und der dadurch zugewiesenen Deutschförderung im Primarbereich in Form von Deutschförderklassen und -kursen an ausgewählten Wiener Primarschulstandorten im 10. Bezirk?

Aus der Hauptfragestellung ergeben sich nachfolgende Subfragen:

- Wie gestaltet sich die Deutschförderung seit der standardisierten Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und die damit gekoppelte Deutschförderung im Primarbereich an ausgewählten Wiener Primarschulstandorten im 10. Bezirk laut befragten Lehrkräften?
- Wie bewerten Lehrpersonen die Überprüfung, und welche Probleme oder Herausforderungen ergeben sich laut den befragten Lehrkräften im Hinblick auf die damit standardisierte Deutschförderung im Rahmen der Deutschförderklassen und Deutschkurse?

- Wie wurden die Entscheidungen im Hinblick auf das neue Modell der Deutschförderung im Pflichtschulbereich laut ExpertInnen umgesetzt? Wie gestaltet(e) sich laut den befragten ExpertInnen die Implementierung des Systems der sog. Deutschförderklassen?
- Wie gestaltet sich die Förderung im Bereich der Unterrichtssprache an Schulstandorten im Primarbereich? Welche Herausforderungen gibt es seitens der Leitungen, des Personals und im Bereich der LehrerInnenbildung?
- Inwiefern beschreiben die ausgewählten ExpertInnen mögliche Verbesserungen im Bereich der Deutschförderung im Primarbereich? Welche Empfehlungen oder auch Bewertungen hinsichtlich des Ist-Zustandes der Deutschförderung formulieren sie?

Darüber hinaus wird ausgehend von der oben aufgezeigten Hauptfragestellung und den sich dadurch ergebenden Subfragen insbesondere das Thema der Bildungsgerechtigkeit beleuchtet:

- Inwiefern hängt Deutschförderung an Volksschulen in Österreich, am Beispiel Wien untersucht, laut den untersuchten Lehrkräften und ExpertInnen mit Bildungsgerechtigkeit zusammen?

Bearbeitet werden diese Fragestellungen neben der qualitativen Forschung in Form von Interviews auch anhand der kritischen Aufarbeitung der dazu auffindbaren Literatur. Damit die politische Dimension nicht außer Acht gelassen wird, fließt auch die mediale Behandlung des Themas kontrastierend in die Literatursichtung mit ein. Die Haupt- wie auch die Subforschungsfragen werden durch hermeneutisches Arbeiten wie auch qualitative Forschung mittels Interviews nachstehend behandelt.

Im ersten Abschnitt 1.1. („Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im europäischen Vergleich“) der Arbeit wird ein internationaler Vergleich dargestellt, mit ausgewählten europäischen Ländern. Dabei wird vor allem der Blick auf die Vorgangsweise im Nachbarland Deutschland gerichtet, das dieselbe Unterrichtssprache hat. Eingangs wird also eine prägnante internationale Betrachtung des Themas wiedergegeben, um anschließend die österreichische Bildungslandschaft

hinsichtlich der Sprachförderung im Pflichtschulbereich einordnen zu können; diese Auseinandersetzung erfolgt im Teilbereich 1.2. („Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich“) und Abschnitt 1.3. („Umgang mit Kindern mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in der Primarstufe“).

Möglicherweise lohnende Diskussionspunkte zur Bildungsdisparität in Österreich können hier bereits erkannt werden, weshalb sich Subkapitel 1.4. („Bildungsdisparität in Österreich“) umfassend mit Ursachen von Ungleichheit befasst, wobei die Sprache als eine Schlüsselkompetenz für Bildungserfolg herausgearbeitet wird. Im Abschnitt 2 („Forschungslücke und Forschungsfrage“) wird die konkrete Forschungslücke erörtert, und es wird die Festlegung des Forschungsdesigns anhand dieser erläutert.

Die methodische Vorgangsweise der durchgeführten Erhebung wird in Kapitel 3 („Methode“) aufgeschlüsselt. Um die aufgezeigten Forschungsfragen beantworten zu können, wurden drei problemzentrierte selektive Befragung von PädagogInnen an Volksschulen aus dem 10. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt, welche anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008; 2015; 2020) ausgewertet werden. In einem darauf aufbauenden Forschungsprozess wurden Fragestellungen mit Hilfe eines Interviewleitfadens an drei ausgewählte ExpertInnen aus dem Feld der Bildungswissenschaft formuliert. Der zweite Forschungsabschnitt wird anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010, 2015) interpretiert. Diese weiterführende Interview-Erhebung soll zusätzliche Antworten auf noch offene Fragen liefern und Aufschluss über das Thema der Bildungsgerechtigkeit geben. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 4 („Ergebnisse“).

Die hermeneutische Ausarbeitung der narrativen Interviews mit PrimarstufenlehrerInnen an sog. Brennpunktschulen in Wien zusammen mit den Erkenntnissen aus den ExpertInneninterviews wird anhand ausgewählter gewonnener Ergebnisse im Kapitel 5 („Diskussion“) beleuchtet.

Diese Arbeit kann durch die Bestandsaufnahme der derzeitigen Situation über die Befragung von Lehrkräften einen wertvollen Beitrag zur Diskussion rund um die Deutschförderung von sozial schwachen SchülerInnen leisten und eine Vielzahl weiterer Forschungsfragen für den Dialog eröffnen – jedoch ist sie keineswegs

repräsentativ. Ein Fazit wird in Abschnitt 6.1 („Resümee“) gezogen; auf die Kernerkenntnisse aufbauend werden in gleichnamigen Abschnitt 6.2. Limitationen problematisiert. In einer abschließenden Sammlung unter Punkt 6.3. („Ausblick und weiteres Forschungsinteresse“) werden mögliche methodische sowie inhaltliche Forschungsperspektiven aufgezeigt.

1 Hermeneutische

Auseinandersetzung mit dem
Gegenstand der Forschung

1.1. Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im europäischen Vergleich

2017 betragen die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro BildungsteilnehmerInnen für den Primar- bis Tertiärbereich in den OECD-Ländern insgesamt 11.200 US-Dollar. Hinter diesem Durchschnittswert verbirgt sich jedoch in den OECD- und Partnerländern eine große Bandbreite an Werten und Ursachen für die jeweiligen Kosten. Die jährlichen Ausgaben pro BildungsteilnehmerIn reichten von ca. 3.300 US-Dollar in Mexiko, über mehr als 16.000 US-Dollar in Norwegen, Österreich und den Vereinigten Staaten, bis hin zu über 23.000 US-Dollar in Luxemburg (OECD 2020, S. 339f.). Ein Bildungsthema kommt in den letzten Jahren weit über die Finanzierungsfrage hinaus auffallend häufig ins Gespräch: Wie gestaltet man den Umgang und die Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund, vor allem das rasche Erlernen der Unterrichtssprache, damit sie dem Regelunterricht folgen können?

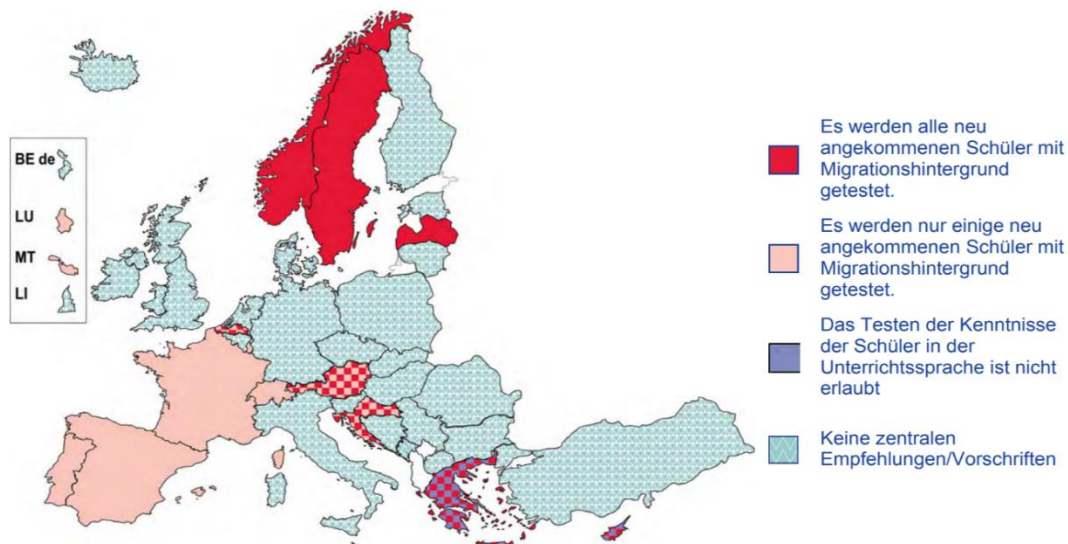
Czejkowska (2018, S. 139f) führt aus, dass Menschen mehr oder weniger freiwillig in die Lage versetzt werden, außerhalb des Herkunftslandes zu arbeiten oder sich andernorts niederzulassen. Die fortschreitende Globalisierung und Internationalisierung bringen das Bildungswesen unter Druck und begründen die Notwendigkeit für einen Paradigmenwechsel von einer Einwanderungsgesellschaft hin zur Migrationsgesellschaft (Czejkowska 2018, S. 139f.). Den Ausführungen der Europäischen Kommission (2017, S.131) zufolge bedarf es aufgrund des Anstieges bei der Aufnahme, Beschulung und Integration neu angekommener SchülerInnen¹ eines Bündels an Fördermaßnahmen über die sprachliche Förderung hinaus. SchülerInnen mit Kenntnissen der Unterrichtssprache, die nicht ausreichend sind, um dem Unterricht zu folgen, weisen teilweise erhebliche lückenhafte Schullaufbahnen,

¹ Definiert sind neu angekommene SchülerInnen, im Einklang mit den nationalen Vorschriften über die Schulpflicht, unabhängig von ihrem rechtlichen Status im sog. Aufnahmeland. Kinder, die „*außerhalb ihres derzeitigen Aufenthaltslandes von Eltern geboren wurden, die ebenfalls außerhalb des Aufnahmelandes geboren wurden, und die im schulpflichtigen Alter oder jünger sind [...] dürfen in Schulen an der formalen Bildung teilnehmen.*“ (Europäische Union, 2013)

traumatische Erfahrungen oder sogar das Erleben von Gewalt auf (Europäische Kommission 2017, S.131).

Über Landesgrenzen hinaus wird vermehrt ein Akzent auf die Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund gesetzt. Dies wird u.a. durch eine wachsende Anzahl vielfältiger Förderkonzepte und bildungspolitischer Bemühungen sichtbar (Ennemoser 2013, S. 230). Bestehende Gefälle in den Leistungen abzubauen und Möglichkeiten optimal zu fördern, stellt gegenwärtig das Kernproblem nationaler wie auch internationaler bildungspolitischer Bemühungen dar (Fürstenau & Gomolla 2009, S. 7).

Die Europäische Kommission (2017, S. 131ff.) hebt hervor, dass in praktisch allen europäischen Ländern ein Zusatzunterricht in der Unterrichtssprache angeboten wird, jedoch ist die Erfahrung im Umgang mit der Beschulung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund mannigfaltig. Das Ermitteln der notwendigen Förderung der Sprachkompetenz gehört zu den ersten Schritten im Umgang mit neu angekommenen SchülerInnen, um die Lernbedürfnisse beurteilen zu können. In etwa einem Drittel der europäischen Länder wird die zentrale Empfehlung ausgesprochen, den Sprachstand der betroffenen Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf die Unterrichtssprache zu überprüfen. Überwiegend legen Schulen ihre eigenen Verfahren fest, und so stellen Ankömmlinge in den meisten Ländern in einem ganz informellen Rahmen die Kenntnisse in der Unterrichtssprache unter Beweis.



Quelle: Eurydice.

Abbildung 1: Test der Unterrichtssprache bei neu angekommenen SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Elementar-, Primar- und Sekundarbereich, 2015/2016²

Neuangekommene in Lettland werden von einer dreiteiligen Kommission aus Lehrkräften beurteilt. Lettisch-Kenntnisse und Wissen in anderen Fächern des Kindes werden beurteilt, wonach über Jahrgangsstufe und Fördermaßnahmen entschieden wird. Stark auf die bestmögliche individuelle Aufstellung eines Lernplans abzielend, wird die Kompetenz von neu angekommenen SchülerInnen in Schweden erhoben, wo auch Kenntnisse in anderen Sprachen neben Schwedisch beurteilt werden. Einige andere Bildungssysteme, darunter Österreich, Belgien oder Kroatien, beurteilen in bestimmten Phasen die Sprachkenntnisse aller SchülerInnen, um etwaigen Förderbedarf festzustellen (ebd., S. 132f). In Österreich werden gemäß dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020, online), kurz BMBWF, die Deutschkenntnisse aller SchülerInnen bei der Einschulung in die Primarschule (Schulreifetest) überprüft. Außerhalb der Feststellungen ankommende Heranwachsende, die ins Pflichtschulsystem eintreten, werden ebenfalls getestet (BMBWF 2020, online).

² Bildquelle:

http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1, S. 133

Neben der vielfältigen Landschaft hinsichtlich der Zuweisung zu Fördermaßnahmen gibt es auch ein breites Spektrum an Modellen zur Förderung der Unterrichtssprache. Laut der Europäische Kommission (2017, S. 134) stellt neben Sprachförderkursen der Unterricht in eigenen Klassen eine der Maßnahmen zur Förderung dar. Unabhängig von der Gestaltung wird in jedem Fall der rasche Wechsel in die Regelklasse in allen Konzepten als primäres Ziel formuliert.

In sog. Vorbereitungsklassen kann für neu angekommene SchülerInnen ein Intensivsprachunterricht mit angepasstem Lehrplan erfolgen (Europäische Kommission 2017, S. 134). Durch den Besuch von Vorbereitungsklassen soll die jeweilige Unterrichtssprache erlernt werden. SchülerInnen werden bei diesem Förderkonzept in einer eigenen Klasse unterrichtet (Europäische Kommission 2017, S. 134). Das Modell der Deutschförderklassen kommt in Österreich seit 2018 zur Anwendung und reiht sich in die Förderung in Form von Vorbereitungsklassen ein (BMBWF 2020, online). Die bildungswissenschaftliche Forschung aus anderen Ländern zur Ergänzung heranzuziehen erscheint daher lohnenswert.

Während in mittel- und nordeuropäischen Ländern, wie Norwegen, Schweden, der Schweiz und Deutschland, auf Vorbereitungsklassen gesetzt wird, sieht das belgische Modell flexible Lernpfade mit alternativem Stundenplan je SchülerIn vor. Italien, Spanien oder Frankreich beschulen neu angekommene SchülerInnen im Klassenverband integrativ mit zusätzlichen Fördermaßnahmen (Europäische Kommission 2017, S. 134ff.).

Schulen genießen laut der Europäischen Kommission (2017, S. 134) in Europa große Entscheidungsfreiheit im Hinblick auf die Integration und Beschulung von neu angekommenen SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die Gestaltung der unterstützenden Maßnahmen obliegt meistens den Schulen; es kommt allerdings auch vor, dass allgemeine Leitlinien oder Vorschriften von zentralen bzw. den obersten Bildungsbehörden zu dem Thema erlassen werden (ebd., S.134).

Sprachstandserhebungen und die Umsetzung der Förderung unterscheiden sich nicht nur länderspezifisch voneinander, es finden sich – bspw. in der Schweiz nach Kantonen und in Deutschland variierend nach Bundesländern – zudem

unterschiedliche Vorschriften für die Vorbereitungsklasse innerhalb eines Landes (ebd. S. 135). Speziell in Deutschland ergeben sich dadurch verschiedene Arten von Vorbereitungsklassen, welche wiederum zehn anderslautende Bezeichnungen tragen, etwa: Willkommensklassen, Vorbereitungskurse, Vorkurs Deutsch, Sprachlernklassen oder Übergangsklassen (ebd. S. 235f.). Deutschland hat sowohl dieselbe Unterrichtssprache als auch ein Modell, an das die Deutschförderklassen in Österreich angelehnt zu sein scheinen. Brüggemann und Nikolai (2016, S. 4) beschreiben, dass Vorbereitungsklassen schon seit längerem in der deutschen Schullandschaft zu finden seien, weshalb im nächsten Abschnitt 1.1.1. („Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland“) der Umgang des deutschen Bildungssystems mit Zuwanderung beleuchtet wird.

1.1.1. Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland

Für das deutsche Bildungssystem sind der Umgang und die Förderung der Sprachkompetenz von neu angekommenen Kindern mit anderer Umgangssprache geschichtlich bedingt kein neues Phänomen. Die Qualität der Beschulung von Kindern der damaligen ArbeitsmigrantInnen – umgangssprachlich „GastarbeiterInnen“ genannt – ist jedoch nicht als Best-Practice-Beispiel zu verstehen (Karakayalı 2020, S. 180ff.).

Mit der Verankerung der sog. Ausländerregelklassen 1995/96 fand in Berlin eine nicht temporäre separate Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund statt. Stigmatisierung, die Separierung selbst und eine mangelnde Qualität wurden bemängelt. Erst nach langjährigen und intensiven Kämpfen insbesondere migrantischer Elternverbände wurde diese Form der spezifischen Deutschförderung aus dem Schulrecht wieder gestrichen. Eine systematische Erforschung ist nie erfolgt (ebd., S. 180ff.).

In Berlin wurden im Schuljahr 2011/12 Vorbereitungsklassen, unter dem Titel der „Willkommensklassen“, für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne

Deutschkenntnisse wiedereingeführt. Seitdem kann ein kontinuierlicher Anstieg der Zahl der SchülerInnen, die in separaten Klassen unterrichtet werden, festgestellt werden (Brüggemann & Nikolai 2016, S. 4). Vor dem Hintergrund der Abschaffung der sog. Ausländerregelklassen verdient der Rückgriff der Berliner Schulpolitik auf eine separierte Beschulungsform für SchülerInnen mit Migrationserfahrung eine besonders sorgfältige Analyse, wie Karakayali verlangt (2020, S. 120), auch wenn sie in diesem Fall nur als Vorbereitung für die Regelklasse konzipiert ist. Im Hinblick auf ein konkretes Curriculum bemängelt Karakayali (2020, S. 124), dass es schlicht fehle. Sie führt aus, dass die Lehrinhalte von Schule zu Schule und selbst von Klasse zu Klasse an einer Schule variierten. Ihre Untersuchung zeigt auf, dass unter involvierten Lehrkräften in Berlin weitgehend Unklarheit hinsichtlich der Umsetzung, der Inhalte und der Ziele dieser Förderung herrscht. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, kurz „SenBJF“, hat angekündigt, im Jahr 2019 ein Curriculum für Willkommensklassen zu erarbeiten – dies ist bis Februar 2020 allerdings noch nicht erfolgt (ebd., S. 120). Bereits 2017 wurden von Karakayali et. al in einer Studie mit Lehrkräften und Schulleitungen im Hinblick auf Vorbereitungsklassen belegt, dass Ziele des Unterrichts unterschiedlich realisiert werden und Lehrpersonen generelle Ziele je anders auslegen (ebd. 2017, S. 6ff.).

Einen rasanten Anstieg im Hinblick auf den Bedarf an Willkommensklassenlehrkräften gab es angesichts starker Migrationsbewegungen Richtung Deutschland (Klesmann 2016, zitiert nach Eilert 2018, S. 170) im städtischen Bereich. Mitte 2016 unterrichteten 1.400 Lehrkräfte in Berliner Willkommensklassen. Erwähnenswert sind an dieser Stelle die prekären Arbeitsverhältnisse entsprechender Lehrkräfte, etwa in Form einer geringeren Entlohnung im Vergleich zu Regelklassen sowie kurzzeitig befristeter Arbeitsverträge. Personal wurde bspw. mit Hilfe des Projekts „Sprachlernassistent_innen“ lukriert; Berliner und Potsdamer Lehramtsstudierende wurden im Rahmen dieses Projekts in Willkommensklassen zur Unterstützung der Lehrkraft eingesetzt, erklärt Eilert (2018, S. 170).

Gemäß dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019, S. 267f) hat der erhebliche Anstieg der Zahl von Flüchtlingen im schulfähigen Alter Bund und Länder in Deutschland vor eine große Herausforderung gestellt. Laut eigenen Angaben war

man mit erheblich erhöhtem Ressourceneinsatz personeller und räumlicher Natur konfrontiert.

Spezielle Kontingente für LehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache und die Auswahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sollen den schulischen Erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterstützen. Ein gelingendes Eingliedern der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die deutsche Schule war das Ziel, welches je nach Ländern mit verschiedenen Maßnahmen in vielfältigen unterschiedlichen Organisationsformen bewältigt wird, nämlich mit:

- Vorbereitungsklassen, Vorkursen Deutsch oder Deutschförderkursen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zur Vermittlung der deutschen Sprache;
- Sprachlernklassen, Deutschförderklassen oder Übergangsklassen, in denen der Unterricht in den Kernfächern mit dem intensiven Lernen der deutschen Sprache verbunden wird;
- zweisprachigen Klassen (mit Herkunftssprache und deutscher Sprache als Unterrichtssprache);
- Intensivkursen in Deutsch als Fremdsprache sowie
- Förderstunden außerhalb der Stundentafel.

Gerade die Betreuung von Flüchtlingen wird in Verbindung mit vielfältigen Herausforderungen beschrieben, weshalb die Länder thematisch auf die Erweiterung der Ausbildung der Lehrkräfte sowie ihrer Fort- und Weiterbildung im Bereich der Interkulturellen Bildung und von Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache setzen.

Im Oktober 2016 hat die Kultusministerkonferenz, kurz KMK, eine Erklärung zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung verabschiedet. Bund und Länder stehen des Weiteren intensiv im Austausch im Hinblick auf Zuständigkeiten oder auch zu Fragen der Finanzierung (ebd., S. 268).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ressourcen – personell und infrastrukturell – eine Herausforderung darstellen, es aber auch problematisch ist, dass konkrete Ziele und ein Rahmenlehrplan nicht zu finden sind, sodass die Lehrkräfte in hohem Maße gefordert werden.

1.1.2. Zusammenhänge zwischen Bildungslaufbahn und Landessprache am Beispiel Deutschland und Österreich

Im nachfolgenden Abschnitt wird auf die Zusammenhänge zwischen der Bildungslaufbahn und der Sprache am österreichischen und deutschen Beispiel eingegangen.

Ennemoser (2013, S. 229f.) fasst zusammen, dass internationale Vergleichsstudien übereinstimmend in den letzten Jahren dokumentiert hätten, dass der Migrationshintergrund einen bedeutsamen Risikofaktor für die schulische Laufbahn darstelle (Baumert et al., 2001; Bos et al., 2007; Stanat, 2003, zitiert nach Ennemoser 2013, S. 229ff.). Wie im vorherigen Kapitel 1.1.1. („Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im europäischen Vergleich“) erwähnt, gibt es zahlreiche Bemühungen und Konzepte zur Förderung der Kenntnisse der Unterrichtssprache in Europa. Diese Anstrengungen wurden durch teils alarmierende Befunde internationaler Vergleichsstudien zur Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund deutlich verstärkt (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnbauer, 2005, zitiert nach Ennemoser 2013, S. 230). Heranwachsende mit Migrationshintergrund sind in deutschen Hauptschulen über-, im Gymnasium dagegen unterrepräsentiert (Baumert & Schümer 2001). Das Bildungssystem in Deutschland scheint rückblickend betrachtet wenig erfolgreich darin zu sein, Kindern mit Migrationshintergrund zu einem angemessenen Bildungserfolg zu verhelfen, formuliert Ennemoser (2013, S. 230) kritisch. Laut der OECD (2020, S. 69) hänge es von verschiedenen Faktoren ab, wie Geschlecht, Alter, Bildungsstand und Migrationsstatus, wenn junge Menschen sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden (NEETs: Neither Employed nor in Education or Training).

Der Statistik Austria (2019, S. 10) zufolge weisen Personen mit und ohne Migrationshintergrund signifikant andere Bildungsprofile auf. Ähnlich wie in Deutschland lässt sich eine Überrepräsentation an Sonderschulen, Mittelschulen und polytechnischen Lehrgängen erkennen. In Schulen, welche mit Matura abschließen, sind Lernende mit Migrationshintergrund tendenziell unterrepräsentiert. Darüber hinaus besitzen 70 % der drei- bis sechsjährigen Kinder mit nichtdeutscher

Muttersprache kein altersgemäßes Sprachniveau in Deutsch und bedürfen daher zusätzlicher Fördermaßnahmen (ebd., S. 46ff.).

Im Vergleich zu europäischen Ländern, wie Schweden (19,9 %), Norwegen (18,5 %) oder Finnland (10,9 %), lag der Anteil der Kinder mit differierender Umgangssprache in Österreich bereits vor der sog. Flüchtlingskrise bei 23,4 % (Schwippert et al. 2011, S. 193). Seit Jahren wird auf das pädagogische Problem hingewiesen, das in der Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und schwachem sozio-ökonomischem Hintergrund im Schulsystem besteht (Herzog-Punzenberger & Unterwurzacher 2009, S. 165). Gemäß den Daten der Statistik Austria (2020, S. 12) betrug im Schuljahr 2018/19 der Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache durchschnittlich 26,4 % in Österreich; die Gefälle zwischen Land und Stadt sind dabei beträchtlich (Statistik Austria 2020, S. 12).

1.2. Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich

In Österreich wird jemand formal als Person „mit Migrationshintergrund“ bezeichnet, wenn das Individuum selbst oder seine beiden Elternteile im Ausland geboren wurden (Statistik Austria 2018, S. 22). Für eine große Zahl der Kinder in Wien ist nicht nur die Beschreibung „mit Migrationshintergrund“ bezeichnend, sondern zusätzlich der Begriff „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ zutreffend, welcher den alltäglichen Gebrauch von mindestens zwei verschiedenen Sprachen ausdrückt (Gogolin 2010, S. 544).

1.2.1. Eckdaten und Grundlagen der Deutschförderung im Elementar- und Primarbereich in Österreich

Die frühe institutionelle Möglichkeit, sog. negative Herkunftseffekte zu reduzieren (Becker 2016; Anders 2013), ist mit dem in Österreich eingeführten verpflichtenden Kindergartenjahr beachtet worden. Bildung beginnt bereits vor der Schule; dies wird

auch deutlich, wenn man die medialen Diskurse zur Akademisierung im Hinblick auf die Elementarpädagogik verfolgt. Für einen gelingenden Übergang wurde hier nach Vorbild des MIKA-D Tests eine einheitliche Dokumentation eingeführt. Welche Maßnahmen gibt es zur Förderung der Deutschkenntnisse, und wie gestalten sich diese in unterschiedlichen Altersstufen der Lernenden im österreichischen Bildungssystem?

Die Deutschförderung im Primarbereich ist gesetzlich geregelt – sowohl Förderbedarf als auch Umfang sind von Seiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung festgelegt. Im Folgenden wird die Förderung unter dem Blickpunkt der gesetzlichen Vorgaben dargelegt. *„Sprachliche Fähigkeiten sind grundlegend für erfolgreiche Lernprozesse sowie Bildungswege und ermöglichen soziale Teilhabe“*, leitet das BMBWF seine Ausführungen zur Sprachförderung im Kindergarten ein (BMBWF 2020, online). Bruneforth, Weber und Bacher (2012, S. 16) sowie Herzog-Punzenberger (2016, S. 3f.) zeigen auf, dass Kinder höherer sozialer Schichten in ihren sprachlichen bzw. mathematischen Kompetenzen stärker vom Kindergartenbesuch profitieren als Kinder, die sog. niedrigen Schichten zugeordnet werden. Herzog-Punzenberger (2016, S. 4) hebt die Komplexität des Themas hervor und verweist darauf, dass sozial benachteiligte Kinder in sozial durchmischten Einrichtungen bessere Ergebnisse als in homogenen Bildungsstätten erzielen (Herzog-Punzenberger 2016, S. 4).

1.2.2. Sprachförderung im Kindergarten

Mit der Aufgabe der Deutschförderung sowie Wertevermittlung vor Eintritt in die Volksschule ist die im Juli 2018 gegründete „Abteilung I/4 – Elementarpädagogik, Sozialpädagogik und vorschulische Integration“ betraut. Laut eigenen Angaben des BMBWF (2020, online) bilden die Bereiche „Sprachförderung“, „Wertevermittlung“ und die Schnittstelle „Kindergarten – Schule“ zusammen mit der Qualifikation des Personals Schwerpunkte dieser Abteilung. Kinder sollen so früh wie möglich ein Verständnis für ein gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben sowie Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben (ebd.), fasst die Abteilung des Ministeriums ihre

Ziele zusammen. Konkret wurde für die Kindergärten, für welche die Länder zuständig sind, eine Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern geschlossen. Der Bund legt die Rahmenbedingungen fest und steuert entsprechend Artikel 12 des Beschlusses die Verfahren und die Formulare im Hinblick auf die Sprachförderung bei. In Artikel 9 wird die frühe sprachliche Förderung wie folgt festgelegt:

„(1) Geeignete elementare Bildungseinrichtungen haben von Beginn der Betreuung an den gesamten Entwicklungsstand und insbesondere die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu fördern, damit deren Potenziale bestmöglich unterstützt und eine gute entwicklungsbezogene Grundlage für den Eintritt in die Schule gelegt wird. Eine Förderung der Bildungssprache Deutsch mit Fokus auf die Sprachkompetenzen bei Schuleintritt soll jedenfalls ab dem Alter von vier Jahren stattfinden.

(2) Kinder, die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, sind in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen von Beginn der Betreuung an, insbesondere aber in den letzten beiden Kindergartenjahren, im Sinne des Art. 2 Z 8 lit. a so zu fördern, dass sie mit Eintritt in die Schule die sprachlichen Kompetenzen in der Bildungssprache Deutsch möglichst beherrschen. Die Überprüfung dieser Kompetenzen findet durch die Schule im Zuge der Schülereinschreibung (sic) statt.

(3) Der Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ist anzuwenden“ (RIS 2020, online).

Diese Vereinbarung soll einen bestmöglichen Start der Bildungslaufbahn für Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen ermöglichen sowie zur Verbesserung der Bildungschancen und auch zur Stärkung elementarer Bildungseinrichtungen in ihrer Rolle als erste Bildungsinstitution beitragen; laut derzeitigem Stand gilt dies bis 2021/22. Die aktuelle Vereinbarung umfasst u.a. den Schwerpunkt der einheitlichen kompakten Sprachstandsfeststellungsinstrumente „BESK (DaZ) kompakt“ und die

Förderung der Sprachkompetenz ab vier Jahren. Aufgrund der Besuchspflicht³ kann hier vor Eintritt in die Volksschule bei jedem Kind der Förderbedarf dokumentiert und verortet werden. Um die Transition besser zu gestalten, wird ein verpflichtendes Übergabeblatt von der elementaren Bildungseinrichtung an die Volksschulen übermittelt. Es basiert auf den Ergebnissen des Sprachstandsinstrumentes „BESK (DaZ) kompakt“ und gibt Informationen im Hinblick auf die Stärken und zu fördernden Aspekte des Sprachstandes des Kindes. Im Bereich des Spracherwerbs stellt dies eine konkrete Ausgangslage für die weitere Förderplanung dar.

1.2.3. Einfluss der sozialen Schicht auf die Fördermaßnahmen im Elementarbereich

Im Kontext der frühen Förderung ist anzumerken, dass Bruneforth, Weber und Bacher (2012, S. 16) sowie Herzog-Punzenberger (2016, S. 3f.) aufzeigen, dass Kinder höherer sozialer Schichten in ihren sprachlichen bzw. mathematischen Kompetenzen stärker vom Kindergartenbesuch profitieren als Kinder, die sog. niedrigeren Schichten zugeordnet werden, wie im Kapitel 1.2.1. („Eckdaten und Grundlagen der Deutschförderung im Elementar- und Primarbereich in Österreich“) in Anlehnung an Herzog-Punzenberger (2016, S. 4) bereits erwähnt wurde. Herzog-Punzenberger (2016, S. 4) verweist darauf, dass sozial benachteiligte Kinder in sozial durchmischten Einrichtungen bessere Ergebnisse als in homogenen erzielen (ebd., S. 4). Den Ausführungen von Salchegger et al. (2021, S. 3) folgend, werde nach dem mittelmäßigen Abschneiden bei internationalen Schülerleistungsstudien und dem relativ engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung (Bruneforth et al. 2012; Salchegger et al. 2016, 2017 zitiert nach Salchegger 2021, S. 3f.) auf politischer Ebene verstärkt auf die Thematik eingegangen. Forciert werden Maßnahmen mit dem Ziel, basale Fähigkeiten und Grundkompetenzen –

³ Die halbtägige beitragsfreie Besuchspflicht für elementare Bildungseinrichtungen gilt für Kinder verpflichtend, sobald sie bis zum 31. August des jeweiligen Jahres das fünfte Lebensjahr vollendet haben (BMBWF 2020, online; RIS 2020, online).

insbesondere die Deutschkompetenz – einzuleiten. Einen stärkeren Chancenausgleich bereits in der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) zu erreichen ist das übergeordnete Ziel. Kinder des niedrigsten SES-Quartils können in Untersuchungen signifikant weniger von einem mindestens zweijährigen Kindergartenbesuch profitieren als Kinder des höchsten SES-Quartils (Salchegger et al. 2021, S. 10). Ursachen hierfür werden im sehr vage gehaltenen Bildungsrahmenplan vermutet: Die Qualität der Sprachfördermaßnahmen wird nicht durch Mindeststandards definiert – eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen wird daher für den Elementarbildungsbereich empfohlen, weil die kompensierende Wirkung des Kindergartens nur bei hoher pädagogischer Qualität zu erwarten ist (ebd., S. 12).

1.3. Umgang mit Kindern mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen in der Primarstufe

Entsprechend der Adaptierung des Schulorganisationsgesetzes im Hinblick auf die Beschulung von Kindern mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen werden ab dem Schuljahr 2018/19 aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache außerordentlich geführte Kinder nicht nur durch Kurse beschult. Es gibt zudem die Möglichkeit des Unterrichts in einer eigenen Deutschförderklasse.

Deutschförderklassen sind ab einer Anzahl von acht außerordentlichen Kindern von der jeweiligen Schulleitung einzurichten (Bundesgesetz des SchOG, §8h. Abs. 1 und 2). Bei mangelhaften Deutschkenntnissen besucht das Kind einen Deutschförderkurs im Rahmen der Schule, und bei ungenügenden Deutschkenntnissen wird es einer Deutschförderklasse zugeteilt. Die Teilungszahl für Deutschförderklassen liegt bei 15 Kindern, diese Zahl wird mit dem Schuljahr 2020/21 auf 21 erhöht. Die Einstufung der Deutschkenntnisse wird anhand der sog. MIKA-D Testung festgelegt. Grundsätzlich ist der Besuch einer Deutschförderklasse für ein Semester vorgesehen. Es können maximal vier Semester in Anspruch genommen werden. Ein Übertritt in die

Regelklasse ist durch den standardisierten Test am jeweiligen Semesterende möglich (BMBWF 2021, online).

Das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D) ist ein standardisiertes Messverfahren zur Feststellung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen, welches vom BIFIE im Auftrag des BMBWF entwickelt wurde (Erlass des BMBWF vom 14.12.2018).

„Der Erwerb bzw. die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich.“ (Leitfaden Deutschförderklassen und Deutschförderkurse des BMBWF 2019, S. 3)

1.3.1. Begriffsklärung sowie rechtliche Grundlagen zur MIKA-D Testung

Zweck der Testung ist laut Angaben des BIFIE, des IQS sowie der Testung vorangegangener Erlässe des BMBWF die objektivierte Zuteilung der SchülerInnen in verschiedene Sprachfördermaßnahmen nach § 8h SchOG (Bundesgesetz des SchOG, §8h. Abs. 1 bis 6). Die Ergebnisse der Testung, welche zu mehreren Zeitpunkten in der Schullaufbahn der Kinder angewendet werden – seit 2018 in der Primarstufe und seit September 2020 auch in der Sekundarstufe – stellen den aktuellen Sprachstand fest.

Dieser Test entscheidet über die weitere Förderung. Etwa im Rahmen der Einschreibung von SchülerInnen oder bei SeiteneinsteigerInnen bei Eintritt ins österreichische Schulsystem stellt die Überprüfung den Sprachstand der Lernenden fest und bestimmt damit den weiteren Verlauf der Förderung dieser Kinder. Am Ende jedes Semesters wird die Testung für SchülerInnen, die Deutschförderklassen sowie Deutschförderkurse besuchen, innerhalb einheitlich vorgegebener Zeitspannen wiederholt. Auf Grundlage des Erlasses des BMBWF vom 14.12.2018 wird diese

Testung seit April 2019 gemäß §4 Abs. 2a SchUG verpflichtend sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe eingesetzt.

Die Erhebung obliegt der Schulleitung unter allfälliger Heranziehung sonstiger geeigneter Lehrpersonen des Schulstandortes. Die Testung ist mit maximal 30 Minuten pro Kind veranschlagt, hierfür werden Material sowie Schulungen online vom BIFIE bereitgestellt. Die Unterlagen sind seit Herbst 2020 über die Seite des IQS via Moodle abzurufen. Die Erhebung ist in einem Einzelsetting vorgesehen, und die Auswertung der Ergebnisse findet simultan zur Durchführung statt.

Laut Information des BIFIE kann die Durchführung nur durch eine anderslautende Entscheidung der zuständigen Schulbehörde bzw. der zuständigen Bildungsdirektion auch durch die Behörde erfolgen (BIFIE 2020, online).

Im Sinne der Qualitätssicherung und der damit verbundenen Standardisierung wurden die Testzeiträume bundesweit einheitlich wie folgt festgelegt:

- Der Testzeitraum im Wintersemester für bereits in Deutschförderung nach § 8h SchOG befindliche SchülerInnen beginnt mit dem ersten Schultag nach den Weihnachtsferien und endet mit dem letzten Schultag vor Beginn der Semesterferien.
- Der Testzeitraum im Sommersemester wurde vom BMBWF ab dem 15. April als Datum festgelegt.
- Der Testzeitraum für SchülerInnen im Rahmen der Schuleinschreibung begann am 1. April 2019.
- Der Testzeitraum ab der Schuleinschreibung für das Schuljahr 2020/21 wurde dagegen mit 1. März festgelegt.

Der Zeitpunkt der Datenerfassung ist in allen Fällen von der jeweiligen Bildungsdirektion zu bestimmen (Erlass BMBWF 1. Februar 2019).

Wie bereits ausgeführt, entscheidet die Testung derzeit im Pflichtschulbereich somit über die Förderung im Rahmen der Deutschförderklasse oder eines Deutschkurses und beeinflusst darüber hinaus mit einem Etikett zwischen „Mangelhaft“ und

„Ungenügend“ auch die Jahresverluste von Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache haben (BIFIE 2020, online).

1.3.2. Sprachförderung nach den Ergebnissen der Sprachstandserhebung – Deutschförderklasse und Deutschförderkurse

Wie bereits oben erwähnt, deckt die Testung linguistische Bereiche zu Wortschatz, Sprachverständnis (W-Fragen, Satzverständnis) und Sprachproduktion (Verbstellung) ab und stuft die Kinder in einen ordentlichen oder außerordentlichen Status ein. Entsprechend dem Leitfaden „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse“ des BMBWF (2019, S. 8) werden jene Lernende, die auf Basis des MIKA-D Testergebnisses über ungenügende Deutschkenntnisse verfügen, einer Deutschförderklasse zugeteilt. Kinder, die mangelhafte Deutschkenntnisse vorweisen, werden einem Deutschförderkurs zugewiesen. In der Primarstufe erhalten die SchülerInnen der Deutschförderklasse 15 Wochenstunden intensives Sprachtraining im Rahmen der jeweiligen Gesamtwochenstundenanzahl laut Stundentafel.

Das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse für außerordentliche SchülerInnen auf der Primar- und Sekundarstufe setzt hierbei einen weiteren Akzent, um die Qualität der Deutschförderung in Österreich laufend zu verbessern (ebd., S. 3).

1.4. Bildungsdisparität in Österreich

Lebensweltlich mehrsprachige Volksschulkinder – dies sind Kinder, die zwei oder mehr Sprachen in ihrem Alltag nutzen – sind im österreichischen Bildungssystem keine Ausnahmerecheinung.

Wie bereits in vorherigen Kapiteln in einem zusammenfassenden Blick über die Landesgrenzen hinaus aufgezeigt wurde, weisen Bildungslaufbahn und Herkunft einen erkennbaren Zusammenhang auf. Deutsch wird häufig als Schlüsselkompetenz

für Bildung wie auch Integration angesehen – daher ist der Erwerb der deutschen Sprache bedeutend für den Bildungserfolg. Dies wird vom BMBWF ebenso hervorgehoben, das gleichfalls auf den Zusammenhang mit dem Bildungserfolg verweist: *„Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg“* (Leitfaden Deutschförderklassen und Deutschförderkurse des BMBWF 2019, S. 3). Es stellt sich die Frage, ob dies Rückschlüsse auf eine Benachteiligung von Kindern zulässt, die Deutsch nicht als Muttersprache haben, und inwiefern sich diese mangelnden Kenntnisse der Unterrichtssprache äußern mögen.

Der Begriff der Disparität wird – angelehnt an den Begriff der ‚sozialen Ungleichheit‘ – verwendet, *„wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“* (Hradil 2001, S. 30). Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948. Es wurde im Sinne eines kulturellen Menschenrechtes gemäß Artikel 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IpwskR) noch erweitert.

Bei genauerer Betrachtung des Besuchens spezifischer Schulformen oder des Erreichens von bestimmten Schulabschlüssen lassen sich Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von SchülerInnen erkennen. Diese Differenzen müssen *„nicht an sich ungerecht sein, sie sind aber zu hinterfragen und sind in jedem Fall rechtfertigungsbedürftig“* (Ditton 2004, S. 606). So führt etwa Diefenbach (2011, S. 139) aus, dass von dem letztendlich erzielten Schulerfolg oder eben auch Misserfolg die Bildungslaufbahn und damit die Lebenschancen, das Einkommen, die allgemeine Zufriedenheit und die Gesundheit abhängen (Diefenbach 2011, S. 139).

Die Universität Wien führte im Wintersemester 2014/15 eine Diversity-Studienbefragung durch. Im Rahmen dieser gaben zwei Drittel der Studierenden an, dass mindestens ein Elternteil die Schullaufbahn mit Matura beendet hat (Universität Wien 2014, S. 36). Die Bildungslaufbahn vom Kindergarten bis zum Studium wird in Österreich durch die soziale Herkunft beeinflusst (Becker 2016, S. 146). Als eine institutionelle Möglichkeit, negative Herkunftseffekte zu reduzieren, gilt die frühe

Förderung im Kindergarten – daher wurde seit 2010 das verpflichtende Kindergartenjahr im österreichischen Bildungssystem initiiert.

1.4.1. Herkunftsbedingte Bildungsdisparität in Österreich

Wie bereits mehrfach erwähnt – z.B. bei der Kompensationswirkung von früher Förderung –, spielt der sozio-ökonomische Status eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Bildungslaufbahn. Die Auseinandersetzung mit Bildungsdisparität findet in der soziologischen Bildungsforschung seit den 1960er-Jahren statt (Bude u.a. 2010, S. 7). Kopp (2009, S. 11) beschreibt, dass die Bildungssoziologie „*recht großen konjunkturellen Schwankungen*“ ausgesetzt war. Nach dem Aufschwung in den 1960er-Jahren folgte ein Rückgang, doch 1990 nahm das Interesse an der Materie wieder zu. PISA führte zu Folgeuntersuchungen, welche die Bildungsforschung wieder zu einem Höhepunkt gelangen ließen. Es ist zu beobachten, dass seit den 1990er-Jahren eine stärkere Interdisziplinarität herrscht. Der Aufschwung wird auch von öffentlichen Diskursen und einem erhöhten Forschungsinteresse getragen, welches nach dem Matthäus-Prinzip⁴ in einer höheren Zahl an wissenschaftlichen Arbeiten resultiert (Kopp 2009, S. 12). So formuliert Kopp zur Auseinandersetzung mit sowie Reproduktion und Beleuchtung der Ursprünge der Ungleichheit Folgendes:

„Das wesentliche Charakteristikum der Bildungssoziologie besteht darin, eine der sicherlich ältesten und interessantesten soziologischen Fragen nach den Ursprüngen der sozialen Ungleichheit und dabei nach den Gründen für die erstaunliche Persistenz

⁴ Der amerikanische Soziologe Robert K. Merton (1910–2003) operationalisierte den Matthäus-Effekt (als sog. *Matthew effect*) im Rahmen seiner wissenschaftssoziologischen Überlegungen, welche sich primär auf die Zitierhäufigkeit von wissenschaftlichen Veröffentlichungen bezogen: Seiner Annahme nach werden bekannte AutorInnen häufiger zitiert als unbekannte und werden dadurch noch bekannter („*success breeds success – Erfolg führt zu Erfolg*“). Dieses Phänomen soll dem Grundsatz der positiven Rückkopplung folgen (Merton 1985, S. 147f.). Mittlerweile wird dieser Effekt auf zahlreiche andere Bereiche angewandt; Bonfadelli und Friemel (2015, S. 548f.) sehen den Matthäus-Effekt in den Medien als Trendverstärker (Bonfadelli & Friemel 2015, S.548f.).

dieser sozialen Ungleichheit im historischen Ablauf über die Generationen hinweg zu ergründen.“ (Kopp 2009, S. 15f.)

Matschnigg-Peer (2018, S. 22f.) fasst zusammen, dass gemäß Vertretern der ungleichheitstheoretischen Perspektive – etwa nach Pierre Bourdieu, Basil Bernstein und Raymond Boudon – Bildungsdisparität und deren Ursachen auch im schulischen Kontext zu verorten seien. Die Institution Schule setzt „*außerschulische Sozialisations- und Lernprozesse sowie Unterstützungsleistungen*“ (Niermann u.a. 2012, S. 874 zit. n. Matschnigg Peer 2018) voraus, welche Kinder aus der Unterschicht zu großen Teilen nicht erfüllen werden oder können – Schule als Institution scheint also für Kinder mit höherem sozioökonomischem Status konzipiert zu sein. Für solche aus wenig privilegierten Familien ist die Schule, so wie diese Institution angelegt ist, keineswegs optimal, denn die soziale Herkunft beeinflusst schon bei Schuleintritt die Bildungschancen. Im fehlenden kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital sowie im damit einhergehenden schichtspezifischen Habitus verortet bspw. Bourdieu das ursächliche Problem und den Ursprung für Ungleichheit im Hinblick auf Bildung. Bernstein beschreibt den elaborierten Sprachcode, der von der Institution Schule vorausgesetzt wird, als ungeeignet für Lernende aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (Matschnigg-Peer 2018, S. 22f.). Kindergartenbesuche jedoch können durch frühe Förderung der Kinder diese primären Herkunftseffekte reduzieren. Der Besuch von elementaren Bildungseinrichtungen wirkt sich sowohl auf die kognitiv-leistungsbezogenen als auch die sozio-emotionale Entwicklung förderlich aus, desgleichen wird die „Lebensbewältigung“ der Kinder geschult (ebd. 2018, S. 25).

Im Hinblick auf den Elementarbereich sollten besonders Kinder aus wenig privilegierten Familien von einem früheren Eintritt in institutionelle Betreuung profitieren, so Anders (2013, S. 238). Der Besuch von Kinderbetreuungseinrichtungen beeinflusst die kognitiv-leistungsbezogene und sozio-emotionale Entwicklung sowie die „Lebensbewältigung“ (ebd., S. 238). Vor diesem Hintergrund wird der bereits erwähnte verpflichtende Besuch eines Kindergartens – dieser setzt nach neuen Vereinbarungen und Zielsetzungen des Bundes mit den Ländern einen Fokus auf sprachliche Förderung und die einheitliche Überprüfung und Dokumentation – in einem positiven Licht dargestellt: „*Es existieren verschiedene Studien, die belegen,*

dass ein früher Eintritt in die institutionelle Betreuung und Bildung vor allem für Kinder förderlich sein kann, die in bildungsbenachteiligten Familien aufwachsen.” (Anders, 2013)

Als Bestätigung lassen sich auch die Ausführungen von Becker (2016, S. 146) ergänzen, der in seiner Studie: *„Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung“* (Becker 2016, S. 146) den Umstand beklagt, dass ein Jahr nur marginal dazu beitrage, Bildungsdisparität zu verringern. Allerdings hebt er hervor, dass frühe Förderung der Kinder die primären Herkunftseffekte reduzieren könne.

Nichtsdestotrotz lässt sich hinsichtlich der Durchmischung von SchülerInnen mit bestimmten Merkmalen – etwa mit nichtdeutscher Alltagssprache, mit einem vergleichsweise geringen Sozialstatus oder mit Migrationshintergrund – eine ungleichmäßige Verteilung erkennen (Biedermann, Weber, Herzog-Punzenberger & Nagel 2016, S. 133ff).

Im Jahr 2019/20 besuchten 9.117 Kinder mit sog. unzureichenden Sprachkenntnissen laut MIKA-D Testung Österreichs Volksschulen, wie der Schulstatistik entnommen werden kann (Statistik Austria 2020, online). Diese wurden in reinen Deutschförderklassen oder in ihren regulären Klassen integrativ nach dem Lehrplan der Deutschförderklasse unterrichtet, wobei 4.226 SchülerInnen auf die Bundeshauptstadt Wien entfallen. Im Jahr zuvor zählten Volksschulen in Summe 11.045 Kinder, die eine Deutschförderklasse besuchten (5.243 in Wien). Eine Beobachtung ist, dass im Folgejahr von diesen Kindern 1.667 noch auf dem Sprachstand „Unzureichend“ und damit auf dem schlechtesten Spracherwerbsstand eingestuft wurden, der bei der MIKA-D Testung erreicht werden kann. Davon waren 852 Wiener Volksschulkinder, welche im Folgejahr wieder in der Deutschförderklasse waren, obwohl diese grundsätzlich für ein Semester angedacht ist. Der Großteil der Kinder (insgesamt 5.410) wechselt, wie sich aus den Zahlen der beiden vorliegenden Jahre nachvollziehen lässt, von der Deutschförderklasse in einen sog. Deutschkurs (in Wien waren es 2.603 SchülerInnen). Von den Kindern, welche im Schuljahr 2018/19 in der Deutschförderklasse unterrichtet wurden, erreichten österreichweit 3.600 SchülerInnen im Folgejahr den ordentlichen Status. 1.669 entfallen hiervon auf Wien. Aktuellere Zahlen sind im Rahmen der Recherche und trotz zahlreicher

Anfragen an die Bildungsdirektion nicht zugänglich und können daher nicht in Betrachtung genommen werden. Fraglich ist, wie viele Kinder nach zwei Jahren immer noch nicht den ausreichenden Sprachstand erreichen oder wie die Anzahl der Kinder mit A.O. Status sich innerhalb von Wien auf die unterschiedlichen Bezirke oder gar Schulen verteilt. Lediglich eine teilweise Auskunft, welche die Zahlen der vorliegenden Schulstatistik erweitert, wurde auf schriftliche Anfrage hin von der Referentin der Stadt Wien für die Region Ost an die Autorin dieser Arbeit via E-Mail übermittelt. So werden mit dem einheitlichen Stichtag des 1. Novembers 2020 im 10. Bezirk 7.581 VolksschülerInnen an öffentlichen Schulen gezählt. Davon entfallen 728 SchülerInnen zu demselben Stichtag auf Deutschförderklassen. Die weiteren Zahlen obliegen der Bildungsdirektion Wien, welche auf schriftliche Anfragen hin nicht antwortet oder maximal auf andere Stellen verweist. Im Interview mit Expertin 1 wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass Zahlen nicht zugänglich gemacht werden (Kastanek 2021, via E-Mail).

In den letzten Jahren gelangen national wie auch international immer wieder Schulen in den medialen und bildungspolitischen Diskurs, die durch eine Häufung von als benachteiligt bezeichneten SchülerInnengruppen – oft am Anteil der nichtdeutschsprachigen Kinder gemessen – herausstechen. Oft werden im Hinblick auf Herausforderungen bei den Bildungsanstalten, die als Brennpunktschulen bezeichnet werden, Schwierigkeiten beim Erreichen der Leistungsstandards genannt.

Diese Bildungseinrichtungen weichen hinsichtlich der SchülerInnenpopulation von anderen Schulen ab. Sie werden vermehrt von sozial schwachen und/oder SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht (Weber, Moosbrugger, Hasengruber, Altrichter & Schrodtt 2019, S. 143f.). Unterschiede in der Schulzusammensetzung schlagen sich über Kompositionseffekte auf die Kompetenzentwicklung aller SchülerInnen nieder (Biedermann et al., 2016, S. 134f.). Demnach hat nicht nur die eigene soziale und ethnische Herkunft, sondern auch die Herkunft der SchulkollegInnen Einfluss auf die Leistungen. Der wachsende Anteil an SchülerInnen mit nichtdeutscher Alltagssprache unterscheidet sich stark zwischen den Schultypen. Für Schulen und Klassen bedeutet dieser Umstand, dass diese Segregation zu Unterschieden in den Rahmenbedingungen des Lernens führt. Der

Zusammensetzung dieser Schulen wird im Hinblick auf die Leistungsentwicklung ihrer Lernenden – in Form sog. Kompositionseffekte – eine zentrale Bedeutung beigemessen (Dumont, Neumann, Maaz & Trautwein 2013, S. 163). „Demnach erzielen Schüler/innen an Brennpunktschulen schlechtere Leistungen, als sie in einer anderen Schule erreichen würden.“ (Weber, Moosbrugger, Hasengruber, Altrichter & Schrodt 2019, S. 143)

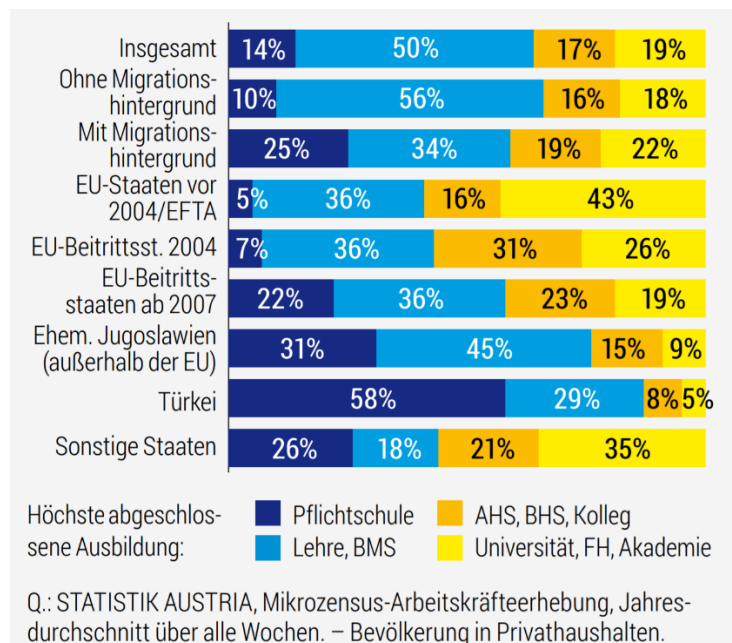


Abbildung 2: Bildungsstand der 25- bis 64-Jährigen 2018 nach Migrationshintergrund⁵

Laut Statistik Austria (2019, S. 11) hat sich in den letzten Jahrzehnten das Bildungsniveau der österreichischen und ausländischen Bevölkerung kontinuierlich erhöht – an den wesentlichen Strukturmerkmalen hat sich allerdings wenig geändert. Relativ zur Aufnahmegesellschaft ist die Population mit Migrationshintergrund im untersten und obersten Bildungssegment überdurchschnittlich vertreten, in der mittleren Qualifikation hingegen unterdurchschnittlich repräsentiert.

⁵Bildquelle:

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Migration-Integration-2019.pdf (Statistik AT 2019, S. 13)

Im Jahr 2018 zählten 22 % der 25- bis 64-Jährigen mit Migrationshintergrund zu AbsolventInnen mit akademischem Abschluss, während der Anteil bei der gleichaltrigen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund bei 18 % lag. Im Gegenzug verfügten aber 25 % der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung mit Migrationshintergrund maximal über einen Pflichtschulabschluss. Dem stehen gerade einmal 10 % der gleichaltrigen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund gegenüber (Statistik Austria 2019, S. 11f.).

1.4.2. Wien – Durchmischung und Chancengleichheit an Wiener Schulen

Die qualitative Untersuchung im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit befasst sich mit dem Ist-Stand der Sprachförderung an ausgewählten Primarschulen im 10. Bezirk in Wien. Warum dieser Bezirk einen lohnenswerten Untersuchungsbereich darstellt, wird bei der näheren Auseinandersetzung mit den statistischen Daten ersichtlich.

Matschnigg-Peer (2018, S. 99) diskutiert, dass jedem Kind dieselben Chancen und Voraussetzungen ermöglicht werden sollten, damit es die Bildungslaufbahn möglichst erfolgreich durchschreiten kann – als Ziel formuliert sie eine herkunftsunabhängige Chancengleichheit im Bildungssystem. Laut einer Untersuchung zur Bildungsgerechtigkeit im Wiener Grundschulsystem anhand von 16 Einzelinterviews mit SchülerInnen scheint Chancengleichheit ihrer Ansicht nach nicht realisiert zu sein. Sie sieht die Tendenz, dass sich Ungleichheit fortsetze und vor allem Jahresverluste bei Kindern mit schwachem sozio-ökonomischem Status gehäuft in der Bildungslaufbahn zu entdecken seien (Matschnigg-Peer 2018, S. 99). Es drängt sich daher die Frage auf, wie unterschiedlich die Ausgangsvoraussetzungen der Kinder in Wien tatsächlich sind und wie sich diese ausgleichen lassen.

Gemäß Statistik Austria (2021, online) gab es im Schuljahr 2017/18 in Wien 288 Volksschulen. Im 10. Wiener Gemeindebezirk zählt die Statistik im gleichen Jahr 12.980 SchülerInnen an allgemeinen Pflichtschulen, wovon 8.202 Kinder die Primarstufe besuchten. 70.398 VolksschülerInnen gab es in diesem Jahr in Wien insgesamt. Laut Angaben der Stadt Wien zählt man im Jahr 2018 in Wien Favoriten 33 Volksschulen, wovon sechs Privatschulen sind. 15 Neue Mittelschulen (hiervon drei privat), fünf AHS (davon zwei privat) und vier Berufsbildende Höhere Schulen

vervollständigen die Pflichtschullandschaft in diesem Bezirk. Die Dichte an Privatschulen liefert hierbei gemäß der Einschätzung der Autorin der vorliegenden Arbeit ein Indiz für die soziale Durchmischung dieses Bezirks. Horst-Edgar Pinterich, Direktor der Volksschule Quellenstraße – eine der zahlenmäßig größten Primarstufenschulen im Land –, spricht mit Nina Brnada für den Artikel: „Eine Volksschule in Favoriten“, welcher im Falter am 05.02.2020 abgedruckt wurde, über seinen Schulstandort im 10. Wiener Gemeindebezirk. Schulen wie seine würden laut Angaben des Schulleiters als Albtraum für Eltern beschrieben werden und bildeten ein Schreckgespenst für PolitikerInnen. Die Klientel der Schule sei für den Bezirk Favoriten gängig. Unterdurchschnittliche Einkommen und ein geringer Anteil an AkademikerInnen prägen die Zusammensetzung der SchülerInnen, nicht nur in Innerfavoriten an der Quellenstraße. Der „AusländerInnenanteil“⁶ sei sogar für Wien im Vergleich hoch (Brnada 2020, online). So führt etwa Schluß (2016, online) aus, dass die Bildungsreform der 1970er-Jahre klassisch für Konzepte der Regelgerechtigkeit stehe. Erklärtes Ziel war es, die Ungleichbehandlung im Verfahren abzubauen, etwa im Hinblick auf die Zugänge zu Universitäten. Allgemein geltende Regelungen waren sodann gerechter, jedoch profitierten ohnehin schon als privilegiert Geltende in überdurchschnittlichem Maße von den Umbrüchen im Bildungswesen (Schluß 2016, online).

In der Zeitschrift „Profil“ sticht am 09.02.2018 im Artikel: „*Wien: Der rote Mythos von der sozialen Durchmischung bröckelt gewaltig*“, die Verwendung des Begriffs der Durchmischung als zentraler Punkt des Artikels zur Situation an Wiener Schulen hervor (Clemens Neuhold 2018, online).

„*Segregation nimmt in größeren Städten weltweit zu. Auch in Wien hat sich die Situation in den letzten Jahren verschärft*“, meint Justin Kadi, Assistent an der

⁶ Auffallend sind die unspezifische Verwendung und undifferenzierte Argumentation, die im Artikel nicht auf konkrete Definitionen darüber eingeht, wer als sog. „AusländerIn“ gilt. Eine sensible Verwendung der Sprache wäre wünschenswert und wertschätzender.

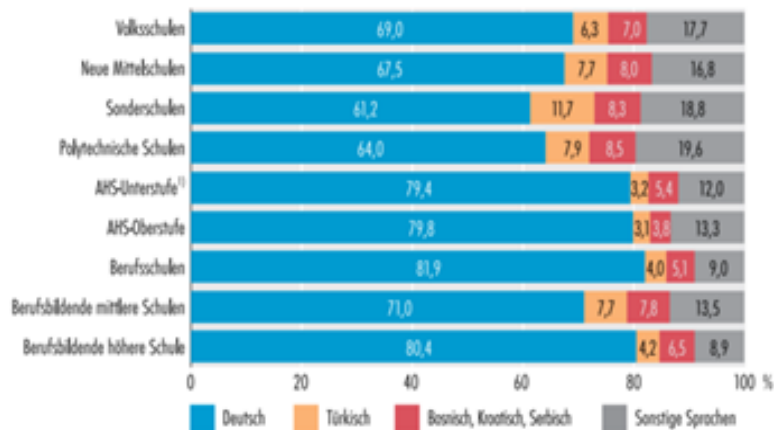
Technischen Universität mit den Schwerpunkten Stadtentwicklung, Gentrifizierung und soziale Ungleichheit, im gleichen Artikel (ebd.).

Es steht hier eine lange Tradition des Diskurses zur sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit der weiter auseinanderdriftenden Bildungsrealität gegenüber. Das Thema „Bildung“ wird gerade in Wahlkampfzeiten immer wieder für Diskussionen instrumentalisiert. Das Thema „Durchmischung und Bildung“ wird von PolitikerInnen gerne herangezogen. Im Sommer 2020 zeigt es sich im Hinblick auf die Sommerschule erneut im medialen Diskurs. *„Qualitätsvolle Deutschförderung und somit eine wichtige Unterstützung für die erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen im nächsten Schuljahr“* (Leonard Foeger 2020, online) werden im Presse-Service der Stadt Wien beworben. Bedenkt man jedoch, dass es sich hierbei lediglich um eine Budgetverschiebung und somit um kein Sonderbudget für zusätzliche Förderung handelt, wie DER Standard aufhorchen lässt, lässt dies den häufig angerufenen Fokus auf die Deutschförderung hinterfragen (Leonard Foeger 2020, online).

Im Abschnitt 1.4.1. („Herkunftsbedingte Bildungsdisparität in Österreich“) wird bereits erwähnt, dass Kinder von einer Durchmischung profitieren würden. Diese Zahlen lassen vermuten, dass es hier regional zu starken Schwankungen kommt. Auch die Verteilung auf verschiedene Schultypen ist spannend zu beleuchten.

Entsprechend Statistik Austria (2020, S. 12) betrug im Schuljahr 2018/19 der Anteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache 26,4 %. Innerhalb des Landes konzentriert sich die Bevölkerung ausländischer Herkunft auf städtische Agglomerationen. Zum Stichtag 1. Jänner 2019 lag der Anteil der Bevölkerung ausländischer Herkunft in der Bundeshauptstadt Wien bei 40,7 %, bundesweit war er mit 22,0 % durchschnittlich halb so groß. Im Hinblick auf den größten Anteil an Personen mit ausländischem Geburtsland oder ausländischer Staatsangehörigkeit sind der 15. Wiener Gemeindebezirk (53,5 %), gefolgt vom 20. (50,5 %), 10. (48,8 %) sowie vom 5. Bezirk (48,7 %) zu nennen. Die geringsten Anteile an Personen ausländischer Herkunft waren in den Waldviertler Bezirken Zwettl (3,1 %) und Waidhofen an der Thaya (4,3 %) zu finden (Statistik Austria 2020, S. 12f.).

7 Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schultypen und Umgangssprache



Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik 2018/19. – 1) Inkl. Modellversuch NMS an Standorten der AHS-Unterstufe.

Im Schuljahr 2018/19 hatten 69,0% aller Volksschulkinder Deutsch als Umgangssprache.

Abbildung 3: Umgangssprache von Kindern in Österreich⁷

Betrachtet man die Verteilung der Lernenden nach ihrer Umgangssprache in verschiedenen Schultypen, haben in Volksschulen rund drei von zehn Kindern (31,0 %) nicht Deutsch als Umgangssprache. Neue Mittelschulen weisen hierzu einen Anteil von 32,5 % auf, in der AHS-Unterstufe liegt dieser bei 20,6 %. Türkisch sowie Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch) sind die häufigsten nichtdeutschen Umgangssprachen der SchülerInnen (Statistik Austria 2020, S. 24).

1.4.3. Sprachenvielfalt an Wiener Volksschulen

Bei 58,5 % der Wiener Volksschulkinder wurde im Schuljahr 2016/17 im Rahmen der Datenerhebung zur Schulstatistik in der Rubrik: „Im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ als erste Sprache eine andere Sprache als Deutsch angeführt (Statistik Austria 2017), die

⁷ Bildquelle:
Statistik Austria 2020, S. 24

Unterrichtssprache differiert somit bei all diesen Kindern von der (alleinigen) Umgangssprache (Statistik Austria 2017).

Wiedner (2019, S. 63) weist auf die bedenkenswerte Wahrscheinlichkeit hin, dass manche SchülerInnen, bei denen im Rahmen dieser Datenerhebung zur Schulstatistik beim Merkmal „im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ als erste Sprache Deutsch angegeben wurde, eine oder mehrere zusätzliche Sprachen in ihrem Alltag nutzen. Dies führt zu der Überlegung, dass der Anteil an lebensweltlich mehrsprachigen Volksschulkindern in Wien den Wert von 58,5 % sogar noch übersteigen könnte (Wiedner 2019, S. 63). Matschnigg-Peer (2018, S. 100) beschreibt fehlendes kulturelles wie auch ökonomisches Kapital als wesentliche Ursache für herkunftsbedingte Bildungsdisparität. In ihrer Untersuchung vom Jahr 2017 mit SchülerInnen aus Wien gaben befragte Kinder aus Favoriten und Simmering an, gesagte Inhalte der Lehrperson häufig misszuverstehen, und verweisen auf die Hürde durch die sprachlichen Barrieren. In der Befragung wurde sichtbar, dass Kinder die Inhalte nur bedingt verstehen, das Missverstehen von Fragen erschwerend wirkt und eigenständig grammatikalisch korrekte Sätze zu formulieren schwerfällt (Matschnigg-Peer 2018, S. 100).

Die von Wiener Volksschulkindern am häufigsten gesprochenen Alltagssprachen sind, gefolgt von Deutsch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (abgekürzt BKS) und Türkisch. 14,8 % der Wiener PrimarschülerInnen sprechen BKS, weitere 13,5 % Türkisch, und 27,5 % eine von zahlreichen anderen Alltagssprachen, deren Vielfalt kontinuierlich wächst (Vogtenhuber et al. 2016, S. 42).

Bereits im Schuljahr 2008/09 wurden von SchülerInnen in Wiener Volksschulen 110 verschiedene Sprachen gesprochen. Angesichts dieser enormen sprachlichen Heterogenität wird in der Literatur auch von „Super-Diversität“ gesprochen (Herzog-Punzenberger & Schnell 2012, S. 237).

Kulturelle Differenzen beschreibt der Schulleiter Horst-Edgar Pintarich (Brnada 2020, online) nicht als problematisch, sondern eher als nebensächlich. Als Kernproblematik in seiner Schule stellt er vielmehr mangelhafte Deutschkenntnisse, auch von Kindern, die in Österreich geboren wurden, dar. Deutschförderklassen waren zum Zeitpunkt

des Interviews noch neu und wurden vom Direktor skeptisch betrachtet. Er spricht die Separation der Kinder durch diese Förderung an und gibt die Gefahr von demotivierenden Dauerschleifen früh in der Schullaufbahn der Kinder zu bedenken. Besonders die Jahresverluste der SchülerInnen kritisiert der Schulleiter. Die altersgemäße Einstufung bringe ebenfalls Herausforderungen mit sich, wenn bspw. Kinder ohne Beschulung im Herkunftsland altersgemäß in höhere Klassen eingeschult werden. Der Direktor der Volksschule, die als Brennpunktschule bezeichnet werden könnte, lehnt jegliche Form von Schubladisierung ab, da sie schlichtweg nicht funktioniere und ein differenzierter Blick auf die Individuen nötig sei. Er spricht davon, dass einige Kinder „an unserem System“ einfach scheitern würden, und gibt zu bedenken, dass Eltern häufig nicht berufstätig wären und dadurch keinen Anspruch auf Nachmittagsbetreuung haben, welche er aus pädagogischer Sicht gerade für seine SchülerInnen als sehr wertvoll und förderlich empfindet (Brnada 2020, online). Matschnigg-Peer (2018, S. 100) gibt zu bedenken, dass die fehlende Unterstützung von Seiten des Elternhauses sich zusätzlich negativ auf den Bildungserfolg auswirke. Sein konkreter Vorschlag hierzu wäre eine Ausdehnung der verbrachten Zeit in der Bildungseinrichtung. Dies würde sich an die Ausführungen von Pintarich (2020) anschließen, der den fehlenden Anspruch auf Nachmittagsbetreuung dieser Familien hervorstreicht (Brnada 2020, online). Matschnigg-Peer (2018, S. 100f.) problematisiert ebenfalls die mangelnden Ressourcen an Wiener Schulen und führt aus, dass sich von den befragten Kindern in ihrer qualitativen Untersuchung viele eine weitere Lehrperson im Klassenzimmer wünschen, weil die Lehrkraft oft nicht ausreichend Zeit für die Unterstützung einzelner Kinder zu haben scheint. Zusammenfassend kann man hier den Ausführungen mehrerer AutorInnen folgen und den affirmativen Untersuchungsergebnissen von Matschnigg-Peer (2018, S. 100f.) entnehmen, dass fehlendes kulturelles und ökonomisches Kapital, eine elaborierte Sprache der Lehrperson, sprachliche Defizite der SchülerInnen, primäre und sekundäre Herkunftseffekte, die frühe Segregation im Alter von zehn Jahren, fehlende familiäre Unterstützung sowie mangelnde personelle Ressourcen Ungleichheitsverhältnisse an Wiener Grundschulen hervorrufen und aufrechterhalten. *„Das Wissen über Bildungsdisparität in Wien wird als Voraussetzung angesehen, um Veränderung denken zu können“* (ebd., S. 102). Die Verteilung von Ressourcen scheint beleuchtet

werden zu müssen, um Angebote und Hilfestellungen – möglicherweise auch bewusst ungleich – zu verteilen (Matschnigg-Peer 2018, S. 100ff.).

1.4.4. Sprache als Schlüsselkompetenz, Hierarchie, defizitäre Sichtweisen und gesellschaftspolitische Fragen

Um „sprachschwachen“ Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine angemessene berufliche und folglich gesellschaftliche Perspektive zu ermöglichen, bedarf es gelingender Sprachförderung. Letztlich ist Sprachförderung eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Integration (Leisen 2016, S. 3). Ein wesentliches Werkzeug der Menschen stellt die Sprache dar, denn Verständigung innerhalb einer Gemeinschaft sowie das Gewinnen von Erkenntnissen, auch das Ausdrücken von Bedürfnissen und Gedanken bedürfen der Kommunikation durch Sprache. Gerade im Kontext der Deutschförderung ist das Thema der Zuwanderung nicht vermeidbar. Menschen aus anderen Regionen der Welt bringen neue Erfahrungen sowie andere Sprachen und Sichtweisen in soziale Zusammenhänge ein. Dies kann ein wesentlicher Antrieb für gesellschaftliche Veränderung sein. Mecheril (2018, S. 8) beschreibt, dass sich jedoch eine negativ- bzw. defizitorientierte Perspektive auf Menschen mit anderer Erstsprache und wenigen Kenntnissen der Zielsprache europaweit hartnäckig hält, wenngleich Migration immer ein bedeutsamer Motor gesellschaftlicher Veränderung und Modernisierung war. Mecheril (2010, S. 8) führt bereits vor der sog. großen Flüchtlingsbewegung aus, dass Migration gesellschaftlich vor allem mit Armut, Kriminalität, Bedrohung und Störung assoziiert werde (Mecheril 2010, S. 8). Der Begriff der Heterogenität entstammt dem Griechischen und kann mit „Verschiedenartigkeit“ übersetzt werden (Wahrig-Burfeind 2000, S. 376). Mittlerweile ist die Migrationsrealität zwar in gesellschaftlichen und schulischen Einrichtungen in Form von Lehrgängen, Schwerpunkten oder Initiativen angekommen, allerdings wird mit MigrantInnen meist eine höchst problematische Vorstellung von Differenz verbunden (Dirim & Mecheril 2010, S. 25). Sprachliches Können und der erfolgreiche Schulbesuch sind untrennbar miteinander verbunden (Wildemann & Fornol 2017, S. 53). Zu allen historischen Zeiten und fast überall gab es Bewegungen von Menschen

über relevante Grenzen hinweg. Migrationsphänomene sind von ausgeprägter Bedeutsamkeit für gesellschaftliche Verhältnisse der Gegenwart (Mecheril 2010, S. 7).

Jeuk (2018, S. 19) verortet die Ursachen von Bildungsbenachteiligung in einer Benachteiligung von zugewanderten Familien auf sozialer sowie gesellschaftlicher Ebene. Unter anderem identifiziert er einen niedrigen Lebensstandard, eine höhere Arbeitslosigkeit sowie einen niedrigeren Bildungsstand beim Beleuchten von Zahlen aus Deutschland. Einen weiteren Faktor sieht er aufgrund der fehlenden Durchmischung, beginnend mit der Durchmischung von Wohnvierteln, die in nicht sozial durchmischten Klassenzimmern mündet. Er vermutet eine hohe Dichte an zugewanderten Familien als bremsend für Anreize zum Erlernen der Sprache (Jeuk 2018, S. 19). Dieses Phänomen der scheinbar nicht gelungenen sozialen Durchmischung wird im ersten Kapitel („Hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Forschung“) dieser vorliegenden Arbeit u.a. anhand von statistischen Daten im Hinblick auf Wien detailliert auseinandergesetzt.

Gesellschaft und Schule stehen in einer komplexen Wechselwirkung zueinander. Die Institution Schule erreicht die Kinder der Gesellschaft und ist Ort gesellschaftlicher Einflussnahme, übt selbst aber ebenso Einfluss auf die Gesellschaft aus (Mecheril & Vorrink 2018, S. 69).

Im deutschsprachigen Raum sind öffentliche Schulen überwiegend monolingual: Die Unterrichtssprache ist also Deutsch. Eine deutliche Hierarchie der Sprachen wird bei näherer Betrachtung sichtbar, denn an oberster Stufe steht Deutsch als einzige Unterrichtssprache, dann folgt – für alle verpflichtend – die „wichtige“ Sprache Englisch; weiter unten in der Rangordnung findet sich der muttersprachliche Unterricht, etwa in Türkisch oder in einer der BKS-Sprachen, nur noch als freiwilliges Angebot (ebd., S. 215f.). Diesen Ausführungen schließen sich Schweiger und Müller (2021, S. 43) an. Als kennzeichnend für die Auseinandersetzung mit sprachlicher Heterogenität werden Defizitorientierung und ein monolingualer Habitus verortet. Sie spiegeln sich in der starken Fokussierung auf Deutsch und die Deutschförderung bei gleichzeitiger Vernachlässigung vorhandener Mehrsprachigkeit wider.

Der pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Fokus beim Thema der Mehrsprachigkeit liegt primär auf der Förderung von Deutsch als Zweitsprache, wobei hier eine defizitorientierte Sichtweise verortet werden kann (Dirim & Mecheril 2010, S. 99). Der Fokus der Sprachstandsfeststellung MIKA-D zielt laut Wiese et al. (2020, S. 45) auf den Sprachgebrauch des „Bildungsbürgertums“ ab, sodass der sozio-ökonomische Status das Ergebnis stark beeinflusst – wer zu Hause Deutsch spreche, sei im Vorteil (Wiese et al. 2020, S. 45).

Der zweite Band des Nationalen Bildungsberichtes (2018, Band 2, S. 22) führt aus, dass sich *„erfolgreicher Umgang mit Heterogenität nicht nur an Wissensvermittlung festmachen lässt“*, sondern auch an gleichwertigen Parametern wie der sozialen Teilhabe, dem Schul- und Klassenklima oder der individuellen Förderung. Darüber hinaus wird auf Basis der Daten der Bildungsstandard-Überprüfung angegeben, dass nur ein Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund in der 8. Schulstufe ein ausreichendes Leseverständnis erreicht; in der 4. Schulstufe sind es immerhin knapp 40 %. Die Förderung des Umgangs mit Heterogenität wird in der LehrerInnenbildung im Rahmen eines Schwerpunktes aufgegriffen. Bei der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte fällt allerdings auf, dass im Jahr 2018 durchschnittlich nur 4 % der Studierenden im Lehramtsstudium der Primarstufe den Schwerpunkt „Sprache und Kulturen“ wählten, davon waren es hauptsächlich Studierende im Bundesland Kärnten sowie im Burgenland (ebd., S. 69).

1.5. Implementierung der Deutschförderklasse in Österreich

Schulkinder, die aufgrund ihrer Sprachdefizite in Deutsch dem regulären Unterricht nicht folgen können, sollen nach einem der definierten Ziele des Gesetzgebers möglichst rasch – idealerweise innerhalb eines Semesters bis nach höchstens zwei Jahren nach Einstufung in den außerordentlichen Status – die Unterrichtssprache Deutsch erwerben. Hierfür wurde eine standardisierte Lösung implementiert: die Deutschförderklasse mit dem Sprachstandstest in Form von MIKA-D als Zuweisung (BMBWF 2021, online).

Das Fördermodell von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch in österreichischen Schulen wurde von der Bundesregierung, einer ÖVP-FPÖ-Koalition, überarbeitet und mit dem Schuljahr 2018/2019 in einer standardisierten Form, dem Modell der verpflichtenden Deutschförderklassen und Deutschförderkursen, anhand von Ergebnissen der MIKA-D Testung festgelegt (Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter des BMBWF 2018, Seite 6). Dieses Konzept ist unter BildungsexpertInnen höchst umstritten (Andergassen, 2018, S. 151). Schweiger und Müller (2021, S. 44) merken hierzu an, dass sich die Deutschförderklassen und ihre Implementation höchst kontrovers gestaltet. Die fehlende Schulautonomie in der Umsetzung, die Kurzfristigkeit der Einführung, große organisatorische sowie administrative Herausforderungen für die Schulleitungen, das Ausbleiben der Evaluation der vorangegangenen Förderung sowie das Fehlen der Einbeziehung von Forschenden und ExpertInnen werden dabei diskutiert (Schweiger & Müller 2021, S. 44).

Das bisherige Modell mit Sprachfördergruppen und Sprachstartkursen, die schulautonom an den Standorten eingerichtet sind, wird durch das einheitliche System abgelöst. Die Implementierung wird im Nachstehenden beleuchtet, da die Maßnahme ohne Übergangsphase eingeführt wurde. Die entsprechende Verordnung erlangte im Juni 2018 Verfassungsrang, der dazugehörige Lehrplan erschien erst einige Tage vor Beginn des Schuljahres der Umsetzung (BMBWF 2021, online). Die rasche Implementierung des einheitlichen Systems wird mit den Ergebnissen des Nationalen Bildungsberichts 2018 auf Grundlage der Ergebnisse der „Progress in International Reading Literacy Study“ (kurz: „PIRLS-Studie“) gerechtfertigt. Diese Untersuchung lässt erkennen, dass die Lesefähigkeiten von Kindern der 4. Schulstufe mit und ohne Migrationshintergrund in Österreich besonders weit auseinander liegen Lediglich in Bulgarien und der Slowakischen Republik ist dieser Leistungsabstand zwischen Kindern der 4. Schulstufe mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund noch größer als in Österreich (BMBWF 2018, online).

Die rasche Umstellung der Fördermaßnahmen sowie die Aufweichungen durch Sondererlässe angesichts der Neueinführung bzw. der Pandemie erschweren die Beurteilung der Maßnahme sowie deren Umsetzung. Die Forschungslage zum Thema der DFK und MIKA-D Testungen ist derzeit ebenfalls ausbaufähig.

Deichsel (2020, S. 39) hält nach einer qualitativen Befragung von Lehrkräften in Deutschförderklassen im Primarbereich in Wien fest, dass sowohl der tatsächliche Förderumfang und die Kinderanzahl in den Deutschförderklassen als auch die Gestaltung – integrativ, teilintegrativ oder die Gruppen tatsächlich trennend – variieren. Die Zusammensetzung der Deutschförderklassen, etwa in jahrgangsübergreifenden Formen oder auch schulstufenübergreifend, wird bei den Interviews mit Lehrkräften festgestellt (ebd., S. 39f.). Die Gestaltung der Deutschförderung variiert von der Förderung in einer eigenen Klasse, über die Trennung in Deutschförderklasse und Regelklasse, bis hin zu unterschiedlichen Umsetzungen teilintegrativer Förderung im Klassenverband – die konkrete Art und Gestaltung der Fördermaßnahme unterschied sich neben den Rahmenbedingungen ebenfalls (ebd., S. 40). Die Beweggründe für die Adaptierung des Modells am Schulstandort sind in der Befragung der Lehrkräfte vielseitig und vielschichtig und zum Großteil standortbedingt. Sie beruhen auf organisatorischen Faktoren sowie auf Überzeugungen oder Wertevorstellungen, aber auch auf Raummangel (ebd., S. 44). Bei den von Deichsel befragten Lehrpersonen entstand bereits vor den Sommerferien des Schuljahres 2018/2019 das Gefühl der Uninformiertheit. Das Fehlen von Informationen von Seiten der verantwortlichen Institutionen wird von den Befragten als Verunsicherung empfunden, da das Modell zu diesem Zeitpunkt eine Innovation darstellt (Deichsel 2020, S. 40f.).

Werlberger (2020, S.59ff.) beschreibt in ihren Untersuchungsergebnissen anhand einer selektiven Befragung von sieben Lehrkräften zur Umsetzung der Deutschfördermaßnahmen, welche an Tiroler Pflichtschulen Deutschförderklassen unterrichten, in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 eine zumindest stundenweise Doppelbesetzung der Deutschförderklassen. Lehrpersonen soll so die individualisierte Zuschneidung der Lehrinhalte und Unterrichtsmethoden auf die Kinder erleichtert werden. Somit wird dem Anspruch auf ein hohes Maß an Differenzierung bei diesen sehr heterogenen Lerngruppen Rechnung getragen. Ein Lernen und Vertiefen in kleineren Gruppen wird seitens der Lehrkräfte als förderlich beschrieben, da häufig Kinder aus verschiedenen Schulstufen mit sehr unterschiedlichen Wissenständen in einer DFK zusammen unterrichtet werden. Werlberger (2020, S. 29f) erhebt hervor, dass seitens der Direktion zumindest eine Doppelbesetzung der DFK für einige Stunden aus

schuleigenem Kontingent möglich gemacht wird. Als Reaktion auf die Rahmenbedingungen, wie die genannte Heterogenität der Lerngruppen, aber auch etwa die kurzfristige Zuteilung der Lehrkräfte und kurze Vorbereitungszeit – erst einige Tage vor Schulbeginn erschien der Lehrplan für die DFK – werden aus schulinterner Stundenkontingenz (z. B. Vorschulstunden oder unverbindliche Übungen) Personalressourcen verschoben.

Nach Werlberger (2020, S. 34) haben in den Schuljahren 2018/19 und 2019/20 fünf der befragten Tiroler Lehrkräfte weniger als zehn Jahre Berufserfahrung. Die Lehrpersonen geben allerdings an, Berufserfahrung als hilfreich für das Unterrichten in einer Deutschförderklasse anzusehen (ebd., S. 45ff.).

Alle Befragten in der Untersuchung teilen mit, im Studium zu wenig Inhalte für den Unterricht mit Kindern anderer Erstsprachen bearbeitet zu haben; fast alle Lehrpersonen können sich an wenige DaZ-Inhalte im Rahmen ihrer Ausbildung erinnern. Die Inhalte beschreiben sie als nur in geringem Maße für die praktische Arbeit verwendbar. Die befragten Tiroler Lehrkräfte erachten Fortbildung als unbedingt notwendig für das Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache. Es werden Unsicherheiten angegeben, beginnend bei der Auswahl der Schulbücher, bis hin zur Erwartung von Seiten des Gesetzgebers im Hinblick auf die Umsetzung des Unterrichts in Deutschförderklassen (ebd., S. 42).

Werlberger (2020, S. 63) stellt in ihrer Befragung fest, dass der Unterschied zwischen der Alltags- und der Bildungssprache wenig bekannt sei, und verortet hier einen Mangel an Aus- bzw. Fortbildung zum Thema aufseiten der Lehrkräfte.

Zahlreiche Anforderungen neben dem Erlernen sollen von den Lehrpersonen in Deutschförderklassen erfüllt werden; besonders das Vermeiden des Schullaufbahnverlusts fordert SchülerInnen und Lehrkräfte (ebd., S. 53f.). Die am häufigsten von den Tiroler PädagogInnen genannte Eigenschaft für das Leiten einer DFK ist „Geduld“. Weitere nötige Fähigkeiten sind: Beziehungsaufbau, Offenheit, Optimismus, Durchhaltevermögen, Empathie, Toleranz, Struktur und soziale Kompetenzen (ebd., S. 50f.). Die Differenzierung zwischen den Schulstufen, wie es die Zusammensetzung der Gruppen häufig verlangt, wird als aufwändig und

kompliziert beschrieben. Differenzierung und Individualisierung finden meist durch die Methode des offenen Lernens, etwa als Frei- oder Planarbeit, statt (ebd., S. 57). *„Die Bedürfnisse der Kinder sind vielfältig, selten brauchen zwei Schülerinnen und Schüler dasselbe.“* (Werlberger 2020, S. 59)

Die Bedürfnisse der Lehrpersonen zur Verbesserung der Situation in Deutschförderklassen sind gleichfalls vielfältig. Sie reichen von fachlichen, über räumliche und personelle Belange, bis hin zum Bedarf an Unterrichtsmaterialien (ebd., S. 80). Zu bemerken ist, dass im Gegensatz zu Lehrkräften in Wien die Tiroler KollegInnen Beratung und Coaching als hilfreiche Ressource einschätzen und dass das Angebot beinahe von allen befragten Lehrpersonen genutzt wird (ebd., S. 78).

Schweiger und Müller (2021, S. 44) richten ihr Augenmerk ebenfalls auf die Perspektive der Unterrichtenden und befragten leitfadenbasiert sechs LehrerInnen an einer Volksschule in Wien. Herausforderungen in der Stundenplangestaltung, Probleme rund um das Thema: „Räume und die Bereitstellung adäquater Räume“, das Zurechtfinden der SchülerInnen im Gebäude bei einem Raumwechsel sowie die Notwendigkeit einer überdurchschnittlich hohen Vorbereitung der Lehrkräfte für die hohe Heterogenität im Hinblick auf Alter und Sprachstand der Kinder werden dabei beschrieben. Der Wunsch nach dem Ausbau der personellen Ressourcen, sowohl quantitativ als auch qualitativ, kommt wiederholt auf (ebd., S. 45ff.). Aufgrund der starken Fokussierung auf das Deutschlernen machen sich Lehrkräfte Sorgen, dass nachhaltige Lernlücken in fachlichen Bereichen entstehen (ebd., S. 48). Im Lehrplan zu den Deutschförderklassen wird die Bedeutung des sozialen Gefüges für den Lernprozess betont, allerdings beschreiben Lehrkräfte das Herausnehmen der Kinder als stigmatisierend. Kinder würden es sogar als „Strafe“ empfinden. Die dadurch geschaffene „Nicht-Zugehörigkeit“ sowie der Ablauf an sich werden als negativ für die Klassengemeinschaft, aber auch für den Ablauf des Schulalltags beschrieben (ebd., S. 49). Der Arbeitsaufwand sei dem einer Mehrstufenklasse vergleichbar – er sei allerdings durch eine Lehrkraft alleine zu stemmen. Lehrkräfte beschreiben jedenfalls, dass sie sich unter Druck fühlen. Die von Schweiger und Müller befragten Lehrpersonen sind durchwegs unzufrieden mit dem gegenwärtigen Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse (ebd., S. 50).

Wie bereits angemerkt, konnten bisher in Österreich zu diesem Thema nur wenige Studien durchgeführt werden. Ein Team rund um die Wiener Bildungswissenschaftlerin Susanne Schwab untersucht bspw. Einstellungen und Haltungen von LehrerInnen sowie Lehramtsstudierenden zu Fragen der Deutschförderung (Gitschthaler, Kast, Corazza & Schwab, 2020; Resch, Gitschthaler & Schwab, 2020). Gerade die noch eher unerforschte Maßnahme der Deutschförderklasse sowie deren Umsetzung in Kombination mit vielfältigen Anforderungen an den Unterricht in Wiener Klassenzimmern machen die qualitative Erforschung des Ist-Standes der DFK in Wien – in diesem Fall eingegrenzt auf den 10. Wiener Gemeindebezirk – so herausfordernd und spannend.

2. Forschungslücke und Forschungsfragen

2.1. Identifizierung der Forschungslücke

Einerseits lassen sich verschiedene Arten von sog. Vorbereitungsklassen in der europäischen Bildungslandschaft entdecken, andererseits ist die konkrete Ausführung derselben sowohl innerhalb ganz Europas als auch im jeweiligen Land, aber auch von Schule zu Schule unter Umständen unterschiedlich gestaltet (Europäische Kommission 2017, S. 134).

Zudem gehören, wie Brüggemann und Nikolai (2016, S. 4) beschreiben, Vorbereitungsklassen schon seit längerem zur deutschen Schullandschaft, aber ihre Umsetzung und Praxis ist bildungswissenschaftlich kaum erforscht (S. 4). Die österreichische Implementierung der Deutschförderung stellt daher ein faszinierendes Forschungsfeld dar: Innerhalb dieses breiten Gebiets lassen sich Forschungslücken zur Umsetzung, zur Testdurchführung des MIKA-D und zum Erfolg der Maßnahmen verorten. Diese Hypothese zur geringen Erforschung wird auf Grundlage der in Kapitel 1 („Hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Forschung“) gewonnenen Erkenntnisse aufgestellt. Die Maßnahme wurde in der österreichischen Bildungslandschaft nicht nur rasch implementiert, sondern bis dato kaum oder nur mangelhaft evaluiert.

Im Abschnitt 1.4.4. („Sprache als Schlüsselkompetenz, Hierarchie, defizitäre Sichtweisen und gesellschaftspolitische Fragen“) wird etwa auf die Ergebnisse von Schweiger und Müller (2021) eingegangen, welche hervorheben, dass die von ihnen befragten Lehrkräfte durchwegs unzufrieden mit dem gegenwärtigen Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse (ebd., S. 50) sind.

In Abschnitt 1.5. („Implementierung der Deutschförderklasse in Österreich“) ist bereits beschrieben worden, dass das Konzept unter BildungsexpertInnen (Andergassen 2018, S. 151; Schweiger & Müller 2021, S. 44) als höchst kontrovers gilt. Die fehlende Schulautonomie in der Umsetzung, die Kurzfristigkeit der Einführung, große organisatorische sowie administrative Herausforderungen für die Schulleitungen, das Ausbleiben von Evaluation der vorangegangenen Förderung sowie der fehlende Einbezug von Forschenden und ExpertInnen werden gleichfalls diskutiert (Schweiger & Müller 2021, S. 44).

Es stellt sich die Frage, wie sich der Ist-Stand in der Praxis darstellt und welche Chancen und Probleme von Seiten der untersuchten PädagogInnen festgestellt werden.

2.2. Überlegungen zum Forschungsdesign und zur TeilnehmerInnen-Auswahl

Wie gestaltet sich die Deutschförderung seit der standardisierten Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und der damit gekoppelten Deutschförderung im Primarbereich an ausgewählten Primarschulstandorten im 10. Wiener Bezirk?

Aufgrund der im Kapitel 2.1. („Identifizierung der Forschungslücke“) gefundenen Forschungslücke stellt sich die Autorin dieser vorliegenden Arbeit diese Frage. Die Überlegungen zur Beantwortung im Rahmen der qualitativen Forschung und damit zur Auswahl des Untersuchungsdesigns und der Interpretationsmethoden werden nachstehend wiedergegeben.

Das Ausreifen der konkreten Fragestellung und später des Forschungsdesigns sind vom Leitgedanken getragen, verbesserungswürdige Bereiche der Maßnahmen im Rahmen des Paragraphen 8h des Schulorganisationsgesetz, kurz SchOG, – sowohl hinsichtlich der Testung MIKA-D, die zu Fördermaßnahme zuweist, als auch der Deutschförderung im Rahmen von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen – zu identifizieren. Ausgehend von der Literatursichtung wird eine qualitative Forschung entworfen, welche auf die Erkenntnisse der hermeneutischen Auseinandersetzung in Kapitel 1 („Hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Forschung“) aufbaut. Diese schließt sich an die Überlegungen von ausgewählten ExpertInnen an, die im einleitenden Passus zitiert sind, etwa zur Unzufriedenheit der Lehrkräfte (Schweiger & Müller 2021), zur raschen Implementierung des Modells (BMBWF 2018, online), zu defizitären Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit (Dirim & Mecheril 2010; Mecheril 2010; Mecheril 2018) oder zur fehlenden Beachtung der sozialen Dimension des Themas „Sprachförderung“ (Jeuk 2018). Eine Darstellung des Ist-Standes an österreichischen Schulen sollte demnach mit dem Bewusstsein für

diese Probleme erfolgen. Der Fokus wird zuerst auf die Schulform, die Primarstufe, und anschließend auf den Untersuchungsort, den 10. Wiener Gemeindebezirk, gelegt.

Fragen zur Erreichung des Erkenntniszieles können im Rahmen eines qualitativen Verfahrens sowohl an PädagogInnen als auch alternativ an ExpertInnen gerichtet werden. Zunächst wird mit Gesprächen mit Lehrkräften begonnen. Aufbauend auf die Ergebnisse dieser Interviews wird eine weiterführende Befragung von ExpertInnen vorgenommen.

Zu Beginn des Forschungsprozesses werden die konkreten Fragestellungen für die Interviews mit Lehrkräften noch offen und gemäß der Forschungsfrage der Arbeit breit gefasst. Für die Deutschförderklassen leitenden und/oder MIKA-D Testungen durchführenden Personen werden im Rahmen der Untersuchung problemzentrierte Interviews ins Auge gefasst. In Anhang 1 findet sich die Aussendung, welche zur Generierung von Teilnehmenden verschickt wurde. Die Auswahl der TeilnehmerInnen wird hier nur kurz andiskutiert, um die Überlegungen zu den Abschnitten der Forschungsarbeit besser zu verdeutlichen. In Abschnitt 3.2.3. („Auswahl der interviewten Lehrkräfte“) werden die Auswahl und der Ablauf im Hinblick auf die Befragung von Lehrkräften umfassend dargelegt. Ursprünglich war es geplant, gedruckte Beschreibungen des Forschungsinteresses und der Studie persönlich an Schulstandorten zu deponieren, um ggf. direkt in den persönlichen Kontakt mit Lehrkräften im Bereich der Deutschförderung zu treten. Alternativ wurde auch das Vorstellen der angestrebten Studie im Sprachenzentrum angedacht, wo PädagogInnen für die Tätigkeit in der Deutschförderklasse fortgebildet werden. So sollte durch eine möglichst hohe Anzahl an Befragten die Repräsentativität des ersten Untersuchungsabschnittes erhöht werden. Die Hygienebestimmungen aufgrund der Pandemie erforderten jedoch ein geändertes Vorgehen. Die eingeschränkte Zugänglichkeit zum Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Qualifizierungsarbeit spielt hierbei eine maßgebliche Rolle, da es nicht möglich war, persönlich auf Lehrkräfte im Schuldienst zuzugehen und die Arbeit zu bewerben. Schulungen wurden in den virtuellen Raum verlegt oder abgesagt, und schulfremden Personen war das Betreten von Schulgebäuden untersagt. Bereits befürchtet wurde, dass der unpersönliche Weg via E-Mail und die telefonische Präsentation der Erhebung

möglicherweise negativen Einfluss auf den Rücklauf haben könnten. Für die selektive Befragung melden sich insgesamt drei Lehrkräfte.

Da trotz wiederholter Anfragen in digitaler und telefonischer Form nicht mehr als drei Lehrpersonen für die Untersuchung gewonnen werden konnten, ist eine Auswahl der TeilnehmerInnen aus methodischen Überlegungen heraus nicht möglich. Es sind aber mindestens drei Lehrkräfte nötig, um in der selektiven Befragung ausreichend Material und Erkenntnisse für die Konzipierung der nachfolgenden Befragung von ExpertInnen zu sammeln. Darüber hinaus musste die Eingrenzung auf die Quellenstraße, welche medial oft als Sinnbild für Brennpunktschulen verwendet wird, in einer zweiten Aussendung auf den 10. Wiener Gemeindebezirk ausgeweitet werden.

Im Zeitraum von Februar 2021 bis April 2021 erfolgen drei positive Rückmeldungen. Drei Lehrkräfte an ausgewählten Schulstandorten im 10. Wiener Gemeindebezirk werden in digitaler Form via Zoom für ein problemzentriertes Interview befragt. Die Transkripte werden anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Dieses Vorgehen wird gewählt, weil bei dieser Auswertungsmethode mit induktiver Kategorienbildung *„streng regelgeleitet und damit stark intersubjektiv überprüfbar [...]“* vorgegangen wird (Mayring & Fenzl 2014, S. 543; Herv. L. B.). Die Methode erstrebt zugleich im Sinne einer *„[...] möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers [...] eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“* (Mayring 2015, 86).

Nach der Durchführung und Auswertung der Interviews mit Lehrkräften wird anhand der Resultate ein Leitfaden für die Befragung von ausgewählten ExpertInnen aus dem bildungswissenschaftlichen Bereich konzipiert; offene Fragestellungen aus den Gesprächen mit Lehrkräften können mit diesen Befragungen beleuchtet werden. In Abschnitt 3.3.1. („Das ExpertInneninterview“) wird näher auf die Rolle von ExpertInnen eingegangen, während im Kapitel 3.3.2. („Erstellung des Interviewleitfadens“) die Erstellung des Interviewleitfadens zur Erörterung gelangt. Da die beforschte Thematik durchaus spannungsgeladen ist, lässt sich nachvollziehen, dass allen teilnehmenden ExpertInnen der sensible Umgang mit dem Forschungsmaterial wichtig ist – der Schutz der Anonymität ist neben dem Erkenntnisinteresse höchstes Ziel. Die Auswahl

der befragten ExpertInnen wird unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsrechte im Abschnitt 3.3.3. („Auswahl der interviewten Expertinnen und Experten“) beleuchtet. Das Material wird nach der Transkription anhand der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, wobei das Kategoriensystem im Gegensatz zur zusammenfassenden Inhaltsanalyse des Autors theoriegeleitet und damit deduktiv bestimmt wird, weshalb diese Auswertungsmethode für die ExpertInnenbefragungen gewählt wurde.

3. Methode

3.1. Annäherung an die Methode – Legitimation und Gütekriterien

„Qualitative Forschung will an konkreten sozialen Problemen ansetzen, will Forschung für die Betroffenen machen [...]“ (Mayring 2002, S. 146).

Geleitet wird die Forschung vom Grundgedanken, mit Hilfe der Untersuchung Probleme in der Praxis und Optimierungsmöglichkeiten im Bereiche der Testung MIKA-D, die zu Fördermaßnahme zuweist, sowie der Deutschförderung im Rahmen von der Deutschförderklasse und Deutschförderkursen zu identifizieren. Welchen Unterstützungs- und Verbesserungsbedarf weist diese 2018 implementierte Maßnahme auf? Durch die Kombination von zwei qualitativen Methoden und unterschiedlicher Perspektiven auf die Problemstellung wird das Forschungsfeld aus mehreren Blickwinkeln beleuchtet, womit es sich besser untersuchen lässt als durch die Verwendung eines methodischen Zugangs allein.

Die qualitative Untersuchung in zwei Phasen, wie in Abschnitt 2.2. („Überlegungen zum Forschungsdesign und der TeilnehmerInnenauswahl“) detailliert ausgeführt wird, erlaubt es darüber hinaus, die im Rahmen der Interviews mit Lehrkräften aufgeworfenen Fragen und Unklarheiten in den nachfolgenden Gesprächen mit ausgewählten ExpertInnen zu klären.

Zur Gewinnung der wissenschaftlichen Erkenntnisse wird zuerst die empirische Forschungsmethode gewählt, die in Kapitel 1 („Hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Forschung“) abgebildet ist. Darauf aufbauend wird eine Forschungslücke identifiziert, was in Abschnitt 2.1. („Identifizierung der Forschungslücke“) beschrieben wird. Anschließend wird die Forschungsfrage auf Grundlage dessen mit einem geeigneten Forschungsdesign zu beantworten versucht.

Um zur Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen, wird im Vorfeld die Methode der qualitativen Forschung ausgewählt. Das Interesse besteht an einem in die Tiefe gehendem Verständnis – dieses soll mit Hilfe von persönlichen Erfahrungsberichten mit Lehrkräften erreicht werden.

Laut Kaiser (2014, S. 2) können als qualitative Methoden unterschiedliche Zugänge gewählt werden. Häufig werden narrative Interviews zur Erfassung von biographischen Daten und ethnographische Interviews zur Untersuchung von Einstellungen, Wertvorstellungen etc. verwendet (Kaiser 2014, S. 2). Im Fall der vorliegenden Arbeit werden problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften geführt; ausgehend von den Erkenntnissen dieser werden leitfadengestützte Befragungen mit ausgewählten ExpertInnen durchgeführt.

Das Interview in seinen diversen qualitativen Formen ist zugleich eine alte wie auch moderne Methode, die sich großer Beliebtheit und Verbreitung erfreut. Als Grund hierfür gibt Lamnek (2010, S. 301) die Zugänglichkeit an. Für die Sozialwissenschaft relevante Themen sind über qualitative Interviews zugänglicher, als dies bei Forschungsmethoden durch Beobachtung der Fall ist (Lamnek 2010, S. 301). Gerade in Zeiten von Schulschließungen und Ausgangsbeschränkungen ist diese Methode für die Autorin der vorliegenden Arbeit in jederlei Hinsicht – im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse, die Auswertungsmöglichkeiten sowie zuletzt die Zugänglichkeit – die Methode der Wahl.

Die aus der zentralen Fragestellung abgeleiteten Subfragen werden im Abschnitt 3.2.2. („Erstellung des Interviewleitfadens“) und 3.3. („Datenerhebung anhand von Interviews mit ausgewählten ExpertInnen“) beleuchtet. Als Grundlage und Ausgangspunkt für die Erstellung der konkreten Fragestellungen und Unterfragen für die Befragung der Lehrkräfte dienen die Erkenntnisse der Literaturarbeit. Auf Basis der Resultate der problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften wird wiederum ein Leitfaden für das ExpertInneninterview erstellt, um die formulierten Subfragestellungen einer Beantwortung zuzuführen. Die Festlegung der Analysetechnik(en) und deren Ablaufmodell haben laut Mayring (2015, S. 61; 2020, S. 497) durch die qualitative Inhaltsanalyse gegenüber anderen Interpretationsverfahren die Stärke, den Prozess nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar zu gestalten. Diese Methode erlaubt es, Inhalte übertragbar auf andere Gegenstände und somit für diese nutzbar zu machen. Der Ablauf der Analyse kann auf das jeweilige Material abgestimmt und auf die konkreten Fragestellungen zugeschnitten gestaltet werden, jedoch bietet die Vorgehensweise ein allgemeines

Modell der Orientierung (Mayring 2015, S. 61; 2020, S. 497f.). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit werden zwei Interpretationsformen angewendet: die qualitative zusammenfassende und die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring, (2008, 2010, 2015, 2020), welche im Abschnitt 3.2.6. („Auswertung: Qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring“) und 3.3.6. („Auswertung: Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring“) beschrieben werden.

Die detaillierte Darlegung des Erhebungsprozesses und der Auswertung soll positiv die Güte der vorliegenden Untersuchung beeinflussen. Flick (2020, S. 247) beschreibt, dass in der qualitativen Forschung verschiedene Ansätze zur Bestimmung der Qualität verfolgt werden, etwa die von ihm als klassisch eingeordneten Kriterien der Validität, der Reliabilität und der Objektivität. Flick (2020, S. 248) verweist auf das Problem, die Güte qualitativer Forschung unter der Überschrift und mit dem Fokus „Kriterien“ zu behandeln, und macht dabei auf den langwährenden Diskurs dazu aufmerksam. Sprenger (2021, S. 115) problematisiert diese klassischen Gütekriterien ebenfalls und die umfangreiche Kritik an diesen (Döring & Bortz 2016, S. 107; Fuhs 2007, S. 17; Kuckartz 2016, S. 203; Mayring 2015, S. 125; Mayring 2016, S. 140; Steinke 1999, S. 206). Sprenger (2021, S. 115f.) geht darauf ein, dass etwa qualitative Interviews immer vom Kontext abhängig seien und daher kaum identisch sein könnten, wenn sie zu mehreren Erhebungszeitpunkten wiederholt werden würden. Er lehnt sich mit diesem Beispiel an die Ausführungen von Helfferich (2011, S. 155) an. Sprenger (2021, S. 116) exemplifiziert dies weiter und zieht die Schlussfolgerung, dass fehlende Objektivität bei qualitativer Forschung keinen Mangel, sondern vielmehr eine Grundvoraussetzung darstelle. Steinke (1999, S. 207ff.) formuliert sieben Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung, welche absichtlich unspezifisch gefasst sind und die Begriffe Objektivität, Reliabilität und Validität aussparen:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit,
- Indikation,
- empirische Verankerung,
- Limitation,
- reflektierte Subjektivität,
- Kohärenz und

- Relevanz (Steinke, 1999, S. 207 ff.).

Mayring (2016, S. 145f.) beschreibt in übergreifender Weise – für verschiedene Erhebungsmethoden – allgemeine Kriterien zur Güte qualitativer Forschung. Insgesamt nennt er sechs Gütekriterien, welche teilweise denen von Steinke (1999) ähneln, sich mit ihnen überschneiden oder in manchen Aspekten noch umfangreichere Überlegungen berücksichtigen. Als grundlegendes Kriterium wird die „Verfahrensdokumentation“ angegeben, welche den Forschungsprozess nachvollziehbar gestalten soll, indem das Vorgehen sowie die verwendete Methode möglichst detailliert beschrieben werden. Darüber hinaus werden von Mayring (2016, S. 146ff.) als Gütekriterien beschrieben:

- Interpretationsabsicherung mit Hilfe von Argumenten,
- Regelgeleitetheit,
- eine Nähe zum Gegenstand (konträr zum klassischen Experiment im Labor, in klinischem oder gar sterilem Setting vom Gegenstand entkoppelt),
- kommunikative Validierung (um etwa Argumente zur Relevanz der Ergebnisse gemeinsam mit den Beforschten zu diskutieren) und
- Triangulation (mit dem Ziel, Stärken und Schwächen verschiedener Analysewege aufzuzeigen und Ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, um dies möglichst gewinnbringend etwa durch die Kombination von Methoden auszugleichen).

Sprenger (2021, S. 117) hebt die Überschneidungen vor den Unterschieden der Gütekriterien von Steinke (1999) und von Mayring (2016) hervor.

Bei der vorliegenden Studie wird explizit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke, 1999) berücksichtigt, welche bei Mayring (2016) „Verfahrensdokumentation“ und „Regelgeleitetheit“ genannt wird. Durch das Element der unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsmethoden findet die Triangulation ebenfalls Beachtung. Die kommunikative Validierung wird in bestimmten Teilen erreicht, denn die Rücküberprüfung der Ergebnisse durch die Gespräche mit den ausgewählten ExpertInnen im Hinblick auf die Erhebung mit Lehrkräften kann nur teilweise als gegeben angesehen werden. Zusätzlich wird diesem Aspekt jedoch durch die

wissenschaftliche Begleitung der Betreuerin der vorliegenden Masterarbeit teilweise Genüge getan. Der Nähe zum Gegenstand und damit eine Gegenstandsangemessenheit wird durch die Beforschung der Alltagswelt der untersuchten Personen entsprochen. Dieses Erfordernis beschreibt Mayring (2016, S. 146ff.) mit dem Bestreben nach einer Interessensannäherung und -übereinstimmung mit Beforschten, wie z.B. durch die Erarbeitung einer Lösung für soziale Probleme. Das übergeordnete Forschungsinteresse im Hinblick auf Bildungsdisparität kann als dieses gemeinsame Problemfeld von Forscherin und TeilnehmerInnen verstanden werden. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Interpretation der Forscherin nach bestem Wissen und Gewissen nachvollziehbar gestaltet ist, um den Gütekriterien zu entsprechen. Sie ist schrittweise klar abgebildet, damit eine angepasste Vorgangsweise an das Material nicht die Güte beeinträchtigt.

3.2. Datenerhebung mit Lehrkräften

Wie gestaltet sich die Deutschförderung seit der standardisierten Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und der damit gekoppelten Deutschförderung im Primarbereich an ausgewählten Wiener Primarschulstandorten im 10. Bezirk?

Diese Hauptfragestellung zur Bestandsaufnahme in Bezug auf MIKA-D und DFK soll im Interview mit Lehrkräften näher beleuchtet werden. Darüber hinaus wird, ausgehend von dieser an Lehrkräfte gerichteten Fragestellung, anhand der formulierten Subfragen etwa das Thema der Bildungsgerechtigkeit kritisch beleuchtet. Im nachstehenden Teil werden die Datenerhebung sowie -auswertung ausführlich erörtert.

3.2.1. Das problemzentrierte Interview

Das Adjektiv „problemzentriert“ beinhaltet bereits das zentrale Merkmal der Methode: den Fokus auf Probleme. Bei dieser Interviewform lenkt die forschende Person somit das Gespräch immer wieder auf die zugrundeliegende Problemstellung zurück. Bei

dem Verfahren handelt es sich um eine Methodenintegration aus dem qualitativen Interview, der Fallanalyse, der biographischen Methode sowie der Gruppendiskussion, die ursprünglich auf Witzel zurückgeht (Witzel 1985, S. 230 zitiert nach Lamnek 2010, S. 332). Die gewählte Form des Interviews findet allerdings auch Anwendung als Einzelmethode, in der vorliegenden Forschungsarbeit wird jedoch die multimethodische Konzeption von Witzel vernachlässigt (Lamnek 2010, S. 230), um den Umfang der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen. Das problemzentrierte Interview wird daher im konkreten Fall als Einzelmethode angewandt.

Alle Formen der offenen und halbstrukturierten Befragung werden bei dem problemzentrierten Interview kombiniert. Vordergründig wird angestrebt, ein offenes Gespräch entstehen zu lassen, bei dem die Interviewten möglichst frei zu Wort kommen. Das Hauptkriterium dieser Methode verlangt gleichzeitig die Konzentration auf eine bestimmte Problemstellung, die immer wieder im Gesprächsverlauf aufgegriffen werden soll (Mayring 2002, S. 67). Ein gesellschaftlicher Problembereich wird dabei von verschiedenen Seiten aus betrachtet und analysiert.

Das Gespräch besteht im Wesentlichen aus drei Teilen (Mayring 2002, S. 69f.):

- (1) **Sondierungsfragen:** Sondierungsfragen sind allgemein gehaltene Einstiegsfragen zum Thema, welche zur Eruierung der Einstellung der interviewten Person gegenüber dem Untersuchungsgegenstand dienen.
- (2) **Leitfragen:** Um für die Untersuchung relevante Aspekte und Bereiche abzudecken, bedient man sich eines Leitfadens.
- (3) **Ad-hoc-Fragen:** Die Ad-hoc-Fragen ergeben sich während des Interviews aus dem Erzählten der befragten Person heraus und sind nicht vorab im Leitfaden festgehalten (ebd., S. 70).

Als spezifische Form des Leitfadeninterviews, laut Misoch (2015, S. 65), handelt es sich um einen Metabegriff, unter welchem verschiedene qualitative Techniken für Interviews subsumiert werden können (Misoch 2015, S. 65).

Beim problemzentrierten Interview wird davon ausgegangen, dass ForscherInnen nicht ohne theoretisches bzw. wissenschaftliches Vorverständnis in die Erhebungen starten (ebd., S. 70). Im konkreten Fall dieser wissenschaftlichen Arbeit bedeutet dies,

dass die intensive hermeneutische Vorbereitung zeitlich gesehen in jedem Fall vor den Interviews stattfinden hat müssen (ebd., S. 70). Der vorangegangene erste Teil (Kapitel 1 „Hermeneutische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Forschung“) der Masterarbeit gibt in diesem Fall diese zuvor erfolgte Vorbereitung wieder. Mayring (2002, S. 70f.) führt aus, dass die forschende Person sich durch Literaturstudium oder eigene Erkundungen im Untersuchungsfeld vorbereitet. Relevant erscheinende Faktoren des jeweiligen Problembereichs werden sodann aus den gesammelten Informationen ausgewählt. Forschende sind dabei keine unbeschriebenen Blätter, die sich theorie- und konzeptionslos ins Feld begeben (ebd., S. 333). So ist bspw. die Autorin dieser Masterarbeit im pädagogischen Bereich tätig, wodurch sie vorab natürlich Wissen und Erfahrung mitbringt.

Das problemzentrierte Interview dient in dieser vorliegenden Arbeit als angewandte Methode, da Bildungsungleichheit als gesellschaftliches Problem aufgefasst wird. Die Erhebungsmethode scheint dafür geeignet zu sein, die Fragestellungen der Untersuchung zu beantworten, da etwa darauf abgezielt wird, eine Gesprächsatmosphäre herzustellen, welche es erlaubt, Probleme systematisch zu eruieren (Witzel 1985, S. 230).

Beweggründe für die Auswahl des problemzentrierten Interviews sind zunächst, dass nach Flicks Ausführungen (2009, S. 114) die zu interviewenden Personen nicht nur die Möglichkeit haben, zu vorgegebenen Themen Stellung zu nehmen, sondern auch persönliche Sichtweisen, Erfahrungen sowie Erzählungen einbringen können. Dies wird durch diese Methode gefördert, weil sie den befragten Personen die Gelegenheit gibt, so frei und ausführlich zu antworten, wie sie es möchten (Flick 2009, S. 114). Darüber hinaus erlaubt es die Vorgehensweise, spontan im Gespräch auf Äußerungen, Aussagen und Erzählungen einzugehen – gezieltes Nachfragen oder das Klären von Unverständlichkeiten sind ebenso möglich (Nohl 2009, S. 19ff.). Wenn bedacht wird, dass Lehrkräfte eine häufig und intensiv beforschte Berufsgruppe darstellen, so erscheint es als erstrebenswert, ein möglichst ungezwungenes Interviewsetting herzustellen. Die Durchführung via Zoom wird im Nachhinein als Hilfe hierfür angesehen, denn das digitale Format gestattet es, dass die TeilnehmerInnen in einem für sie angenehmen räumlichen Kontext befragt werden. Die Distanz, die

durch das Medium erzeugt wird, wirkte nach Ansicht der Autorin enthemmend und ermöglichte es, freier und ungezwungener zu sprechen.

3.2.2. Erstellung des Interviewleitfadens

Unter Berücksichtigung der forschungsleitenden Fragestellung wird in diesem Abschnitt vor allem die Beantwortung der nachstehenden Subfragen angestrebt:

- Wie gestaltet sich die Deutschförderung seit der standardisierten Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und die damit gekoppelte Deutschförderung im Primarbereich an ausgewählten Wiener Primarschulstandorten im 10. Bezirk laut befragter Lehrkräfte?
- Wie bewerten Lehrpersonen die Überprüfung, und welche Probleme oder Herausforderungen ergeben sich laut den befragten Lehrkräften im Hinblick auf die damit standardisierte Deutschförderung im Rahmen der Deutschförderklassen und Deutschkurse?
- Insbesondere aber wird die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit beleuchtet: Inwiefern hängt Deutschförderung an Volksschulen in Österreich, am Beispiel Wien untersucht, laut den untersuchten Lehrkräften und ExpertInnen mit Bildungsgerechtigkeit zusammen?

Als Steuerungs- und Strukturierungselement dient bei der vorliegenden Untersuchung ein Leitfaden, der bei der thematischen Rahmung und der Fokussierung auf das Forschungsinteresse unterstützen sollte. Der Leitfaden hilft darüber hinaus, die Inhalte, welche vorab als relevant herausgearbeitet wurden, vergleichbar zu machen, um die Daten anschließend sinnvoller auswerten zu können. Gerade bei der geringen Zahl an befragten Personen im Rahmen einer Masterarbeit scheint dies zu Zwecken der Eingrenzung unerlässlich zu sein. Witzel (2000, online) bemerkt, dass nach Misoch eine gewisse Flexibilität während des Untersuchungsprozesses möglich sei; die Methode, die Gesprächstechnik oder auch der Leitfaden sollten begründeter Weise jederzeit angepasst oder verändert werden können (Witzel 2000, online). Vorab, so Misoch (2015, S. 73), werden sozialdemografische Daten mit Hilfe eines

Kurzfragebogens erhoben, im Falle der vorliegenden Arbeit vor dem Gespräch in mündlicher Form.

Kurzfragebogen:

- Eckdaten der interviewten Person
- Alter, Geschlecht
- Ausbildung (evtl. Zusatzausbildungen)
- Berufserfahrung (Jahre)
- Jahre als Lehrkraft in der DFK
- Plan der beruflichen Laufbahn (Möchten Sie zukünftig weiterhin eine DFK führen, begründen Sie kurz)

Eckdaten zur Schule:

- Ganztagsform/Verschränkte Form
- Beschreibung des Standortes in eigenen Worten (max. drei Sätze)
- Anzahl der DFK an der Schule, Anzahl der KK unzureichend
- Gestaltung der DFK (z.B. teilintegrative Form)

Interviewleitfaden – Bestandsaufnahme zur aktuellen Situation im Hinblick auf Deutschförderklassen an ausgewählten Volksschulen in Wien:

Der Einstieg in das Interview erfolgt mit Hilfe einer vorformulierten Sondierungsfrage, die Leitfragen zur thematischen Lenkung und Abdeckung von für die Forschungsfrage relevanten Aspekten sind als Stütze für die forschende Person formuliert (Mayring 2002, S. 69f.).

Einstiegsfrage: „Sie wissen bereits, dass ich mich für das Modell der Deutschförderklasse und der Deutschförderkurse an Volksschulen in Wien

interessiere. Ich würde Sie bitten, mir zu erzählen, wie die Einteilung der Kinder sowie die Förderung an Ihrer Schule konkret umgesetzt wird. Stichworte: Testungen, Einschulung Personal, Routinen, Abläufe, Räume oder Stundenverteilung?“

Organisation und Umsetzung der Deutschförderklasse – Konkrete Umsetzung der Deutschfördermaßnahmen am Schulstandort:

- Wie gestaltet sich die Umsetzung der Deutschförderklasse an Ihrer Schule konkret (Lehrmittel, Räumlichkeiten, Stundenverteilung integrativ/teilintegrativ, etc.)?
- Inwiefern wird die Erstsprache der SchülerInnen berücksichtigt, etwa im Hinblick auf muttersprachlichen Unterricht (Rücksichtnahme in der Stundenplanerstellung, Überschneidungen, versäumte Einheiten durch den Besuch der DFK)?
- Wer führt bei Ihnen am Standort die MIKA-D Testungen durch?
- Gibt es Entfälle (abgesehen von durch Krankenstand bedingten) der DFK bzw. Deutschförderkurse?
- Wie ist die Gestaltung des Stundenplans? Bei Überschneidungen: Mit welchen Einheiten überschneiden sich die DFK-Einheiten?
- Gibt es neben der DFK Angebote zur Sprachförderung an Ihrer Schule?

Abstimmung und Zusammenarbeit mit Regelklassen:

- Wie erleben und bewerten Sie die Umsetzung an Ihrer Schule? Vorbereitung, Know-how und Betreuung des durchführenden Personals
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit im LehrerInnenteam und wie bewerten Sie diese?

Betreuung und Schulung des Personals:

- Inwieweit erfolgte im Vorfeld eine Einführung zu der Zielsetzung oder Gestaltung der Deutschförderklasse seitens der Direktion oder anderer Institutionen?

- Welche Aus- oder Fortbildungen haben Sie im Bereich DaF/DaZ oder Interkulturelles Lernen besucht?
- Welche Betreuungsmaßnahmen, Schulungsmaßnahmen, etc. wurden durchgeführt?
- Wie bewerten Sie die Vorbereitung im Hinblick auf die Einführung in die Deutschförderklasse?
- Was würden Sie sich hinsichtlich der Umsetzung und Durchführung wünschen?

Chancen und Herausforderungen

- Fühlen Sie sich fachlich ausreichend spezialisiert?
- Gibt es Austausch mit anderen Schulstandorten, Supervisionen oder Evaluationen?

Persönliche Stellungnahme und Einschätzung der Lehrkräfte

- Welche Chancen und Herausforderungen sowie Problemfelder ergeben sich bei der Umsetzung des derzeitigen Deutschförder-Modells?
- Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich beim Unterrichten in einer Deutschförderklasse?
- Welche Funktion und Bedeutung sowie welchen Erfolg schreiben Sie dem Modell der Deutschförderklasse zu?
- Welche Potenziale sehen Sie in der Deutschförderklasse?

Einschätzung der eigenen Fachkompetenzen

- Welche praktischen Erfahrungen haben Sie mit den Themen „Sprachförderung/Deutsch als Zweitsprache oder Mehrsprachigkeit“?
- Wo sehen Sie die größten Stärken der Deutschförderklasse?
- Wo sehen Sie die größten Schwachstellen der Deutschförderklasse?
- Welche Gedanken haben Sie zur Chancengleichheit für Ihre SchülerInnen?
Bitte erörtern Sie diese näher!

- Haben Sie das Gefühl, den Kindern im Hinblick auf die Deutschförderung gerecht zu werden? Begründen Sie!

3.2.3. Auswahl der interviewten Lehrkräfte

„In einem sehr engen Zusammenhang zu Repräsentativität und Generalisierbarkeit steht die Frage, welche Untersuchungspersonen oder -gruppen ausgewählt werden“ müssen (Lamnek 2010, S. 167). Im Hinblick auf die Bedeutsamkeit der Auswahl der interviewten Personen ist es demnach wichtig, den Prozess der Findung und Auswahl der tatsächlich befragten Personen klar darzulegen. Hierbei ergeben sich in der vorliegenden Arbeit Limitationen, welche bei der Betrachtung der Ergebnisse nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

Mit dem einführenden Zitat von Lamnek (2010, S. 167) wird verdeutlicht, dass die Auswahl der zu befragenden Personen einen bedeutenden Stellenwert für die Untersuchung einnimmt. Wie bereits eingangs in dieser Arbeit erläutert, haben pandemiebedingte Rahmenbedingungen die Gewinnung von TeilnehmerInnen für die Forschung an Schulen im 10. Wiener Gemeindebezirk erschwert. Zusätzlich unterliegt, wie ebenfalls bereits in Abschnitt 2.2. („Überlegungen zum Forschungsdesign und zur TeilnehmerInnen-Auswahl“) geschildert, das Thema einer gewissen Tabuisierung. Die geringe Bereitschaft, an der Untersuchung teilzunehmen, lässt sich womöglich durch folgende Umstände erklären: Zunächst stellen dynamische Zeiten wie die derzeitige Pandemie für alle eine große Herausforderung mit ständigen Anpassungen dar, die vor allem Personen in systemrelevanten Berufen, zu denen PädagogInnen gehören, als sehr belastend erleben. Darunter könnte die Bereitschaft, an Forschungsprozessen teilzunehmen, gelitten haben. Des Weiteren handelt es sich bei dem Untersuchungsgegenstand um ein Tabuthema. Die Fragestellungen sind durchaus – auch politisch – brisant, über das Thema der Bildungsgerechtigkeit und Brennpunktschulen spricht man unter Umständen nicht gerne. Wie positioniert man sich in diesem Diskurs, was sagt man dabei, und schadet es der eigenen Person, wenn man einen nicht reibungslos funktionierenden Punkt im Schulsystem anspricht?

Es wurden insgesamt 33 Schulstandorte via E-Mail kontaktiert, wobei ihnen die Beschreibung des Projekts sowie des Forschungsinteresses in Kurzform zugesandt wurden. Zusätzlich wurde nach der Versendung der Unterlagen auch die Schulleitung angerufen, um das Einlangen der Anfrage im Hinblick auf InterviewteilnehmerInnen hervorzuheben und mit diesem persönlichen Kontakt für die Befragung zu werben. Selbst nach einer weiteren Aussendung mit dem Anreiz einer monetären Entschädigung für den Zeitaufwand an alle öffentlichen Volksschulen in Favoriten konnten lediglich drei Personen für die Untersuchung gewonnen werden. Die Anfrage sowie die hierfür erstellte Kurzfassung des Forschungsinteresses finden sich im Anhang 1 der Arbeit. Bei der vorliegenden Arbeit sollte die Auswahl der zu interviewenden Personen mit Hilfe einer Minimierung und Maximierung erfolgen (Kelle & Kluge 2010, S. 48). Nachstehend wird dies kurz erklärt, auch wenn aus pragmatischen Gründen keine tatsächliche Selektion der Teilnehmenden stattfinden konnte, wiewohl alle Personen die Kriterien erfüllten. Laut Kelle und Kluge (2010, S. 48f.) wird bei der Minimierung von Unterschieden die Wahrscheinlichkeit erhöht, ähnliche Daten zum Forschungsthema oder zu einer Kategorie zu erfassen. Hierdurch erfolgt eine Bestätigung einer theoretischen Relevanz. Bei der Maximierung von Unterschieden wird darauf geachtet, Heterogenität im Untersuchungsfeld zu identifizieren (Kelle & Kluge 2010, S. 48f.). Hätte sich wie erhofft eine Vielzahl an potenziellen TeilnehmerInnen auf die Anfrage hin gemeldet, so hätten die nachstehenden Kriterien bei der Auswahl herangezogen werden können:

Minimierung

- Lehrkräfte, die eine Deutschförderklasse führen
- Lehrpersonen aus Wien
- Lehrkräfte aus dem Primarbereich

Maximierung

- Lehrpersonen aus dem 10. Bezirk

- Ausbildung (evtl. Zusatzausbildungen)
- Berufserfahrung (Jahre)
- Spezifische Berufserfahrung in der Deutschförderung: Jahre als Lehrkraft in der DFK

Wie bereits angemerkt, wurde auf einen Kurzfragebogen zurückgegriffen, mit dessen Hilfe biographische Daten und schulspezifische Eckdaten erhoben wurden. Die Vergleichbarkeit der Fälle untereinander wurde hierdurch verbessert. Dabei sei angemerkt, dass die Autorin dieser Arbeit auch darauf geachtet hat, Rückschlüsse auf die jeweilige Person zu verhindern, indem die Anonymisierung der Daten gewissenhaft durchgeführt wurde.

Ohne gegen das Anonymisierungsgebot zu verstoßen, wird kurz ein Überblick über die TeilnehmerInnen zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit gegeben. Die befragten Lehrkräfte unterrichten alle im 10. Wiener Gemeindebezirk in einer Deutschförderklasse, sind durchgängig weiblich, zwischen 25 und 30 Jahren alt, befinden sich noch im Studium und geben an, keine spezifischen Aus- oder Fortbildungen für die Arbeit im Bereich DaF/DaZ absolviert zu haben. Bei den Gesprächen herrschte der Eindruck, dass es sich um engagierte Lehrkräfte handelt, die am Thema der Forschungsarbeit interessiert sind. Detaillierter auf die interviewten Personen eingegangen wird im Kapitel 4.1. („Beschreibung der Ergebnisse – Interviews mit Lehrkräften“).

3.2.4. Erhebungsprozess

Die Lehrkräfte wurden über die Form, in der die Interviews stattfinden sollten, in einer Aussendung in Kenntnis gesetzt, siehe Anhang 1, welche an alle Primarschulstandorte im Wiener Gemeindebezirk Favoriten in digitaler Form versendet wurde. Es wurden, wie bereits vorab in Kapitel 3.2.3. („Auswahl der interviewten Lehrkräfte“) erwähnt, insgesamt 33 Schulstandorte via E-Mail kontaktiert, um die Beschreibung des Projekts sowie des Forschungsinteresses in Kurzform zu übermitteln. Insgesamt erhielt die Autorin der vorliegenden Arbeit nach mehreren Monaten Wartezeit und einer erneuten Aussendung mit Ergänzung um eine finanzielle Entschädigung für den Zeitaufwand drei positive Rückmeldungen. Vereinzelt wurde seitens der Direktionen auf die Forschungsanfrage reagiert, in den meisten Fällen blieb die Aussendung gänzlich unkommentiert. Im Zeitraum von Februar 2021 bis April 2021 wurden die Interviews mit Hilfe von Zoom durchgeführt, um die Richtlinien von Seiten der österreichischen Bundesregierung im Hinblick auf Hygienemaßnahmen während der Corona-Pandemie gewährleisten zu können. Die Aufzeichnung erfolgte sowohl mit Hilfe des Programms Zoom als auch sicherheitshalber mit einem Aufnahmegerät, welches von der Fakultät ausgeliehen werden konnte, um den Verlust einer Aufzeichnung ggf. verschmerzen zu können. Das kürzeste Interview dauerte 39 Minuten, ein Gespräch erstreckte sich über 69 Minuten, und die längste Befragung dauerte 1h 59 Minuten.

Im Sinne des „Informed Consent“ wurde vor der Interviewdurchführung via E-Mail die Einwilligungserklärung, siehe Anhang 1, an die teilnehmenden Lehrkräfte versandt. Vor dem Interviewtermin wurde damit das Einverständnis der Befragten im Hinblick auf die Erhebung und Verarbeitung des Materials eingeholt, im Anschluss daran wurde ein Termin für das Interview in Distance-Form fixiert. Zu Interviewbeginn wurde den interviewten Personen erläutert, dass Kontaktdaten anonymisiert und für Dritte unzugänglich aufbewahrt werden. Des Weiteren wurden die befragten Personen darauf hingewiesen, dass ein Abbruch des Interviews jederzeit möglich und auch die Einwilligung jederzeit zurückziehbar sei. Durch die gewählte Form der Abhaltung konnten sowohl die interviewende Person als auch die Teilnehmenden zum

vereinbarten Zeitpunkt in einem ruhigen Raum ohne störende Hintergrundgeräusche das Gespräch führen.

3.2.5. Transkription

Laut Dresing und Pehl (2020, S. 836) wurden bereits in der Antike Gerichtsprozesse in Griechenland und Ägypten in schriftlichen Protokollen festgehalten. Für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung reichen jedoch in der Regel keine groben Zusammenfassungen. Ausführliche und dem Gegenstand angemessene Protokolle werden benötigt, idealerweise gestützt durch die Verwendung einer Technik zur Aufnahme des Gesagten, um das Gesprochene einer wissenschaftlichen Auswertung zugänglich zu machen (Dresing & Pehl S. 836). Dresing und Pehl (2020, S. 837f.) betonen, dass eine Transkription bei allen Bemühungen um Genauigkeit stets eine Reduzierung darstelle. Daher sei die Transparenz des Vorgehens unabdingbar. Für die LeserInnen müsse nachvollziehbar sein, wie etwa der Umgang mit Pausen und anderen nichtsprachlichen Elementen erfolgt ist. Vorab und während der Auswertung empfiehlt es sich zu reflektieren, welche Elemente erfasst werden sollen. Arbeitsaufwand und spätere Lesbarkeit fließen hier in die Überlegungen mit ein, ebenso wird die Ausführlichkeit des Transformationsprozesses einer Audio- oder Videoaufzeichnung in die Schriftform durch den späteren Auswertungsweg beeinflusst.

Da die Anonymität der TeilnehmerInnen bei Veröffentlichung der Transkripte aufgrund der Ausführungen zum jeweiligen Schulstandort der jeweils befragten Lehrkraft nicht gewährleistet werden kann, sind die vollständigen Transkripte nur auf Anfrage zugänglich. Ein ausgewählter Teil des transkribierten Materials ist in Anhang 4 der Arbeit zu finden. Das verwendete Regelwerk, nach dem die Transkription durchgeführt wurde, ist in Anhang 2 abgebildet.

3.2.6. Auswertung: Qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring

Mayring (2015, S. 50f.) betont, dass die qualitative Inhaltsanalyse im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse den Kommunikationszusammenhang des Materials beibehalte; der Text wird also stets in seinem Kontext interpretiert. Die Methodik soll eine systematische Interpretation ermöglichen, welche an den notwendigerweise enthaltenen qualitativen Bestandteilen ansetzt. Durch Analyseschritte und regelgeleitetes Vorgehen soll eine Überprüfbarkeit erreicht werden. Die Systematik sollte so beschrieben werden, dass eine zweite Auswertungsperson die Analyse in ähnlicher Weise durchführen könne. Bei der Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften handelt es sich um eine induktive Kategoriendefinition, da die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet werden, ohne vorab formulierte Theoriekonzepte als Bezugspunkt zu wählen.

Das Zentrum der Analyse soll das Kategoriensystem darstellen. Die Definition der Kategorien stelle dabei einen sensiblen Prozess, ja eine Kunst dar und bilde den zentralen Schritt der Analyse (Mayring 2015, S. 85). Ziel ist es dabei, die Kategorien zu konkretisieren; die Nachvollziehbarkeit wird dabei als besonders wichtig hervorgehoben (Mayring 2015, S. 50f.), wie in Abschnitt 3.1. („Annäherung an die Methode – Legitimation und Gütekriterien“) näher besprochen. Diese Technik, die systematisch und intersubjektiv überprüfbar – gleichzeitig aber der Komplexität, der Bedeutungsfülle und der „Interpretationsbedürftigkeit“ sprachlichen Materials angemessen – ist, fasst Mayring (2015, S. 10) zusammen.

Mayring unterscheidet grundsätzlich drei voneinander unabhängige Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse, welche auf unterschiedlichen Grundformen des Interpretierens beruhen: die zusammenfassende, die explikative und die strukturierende Vorgehensweise beim Interpretieren (Mayring 1994 S. 164; Mayring 2020, S. 497). Allen Varianten liegt eine schrittweise Analyse des Materials zugrunde; im Fokus steht das systematische Anlegen von Kategoriensystemen (Mayring 2008, S. 62). Die Form der Analyse gemäß Mayring (2015, S. 67) wird auf Basis der Forschungsfrage bzw. des Materials ausgewählt (ebd., S.67). Für die Auswertung der Transkripte der Interviews mit Lehrkräften wurde die zusammenfassende qualitative

Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 2020) herangezogen, da ein Interesse an der inhaltlichen Ebene besteht.

Laut Mayring (2015, S. 70) findet die Zusammenfassung in sieben Schritten statt, mit denen das Material durch Paraphrasierung und Kürzung auf wesentliche Inhalte reduziert werden soll. Durch Abstraktion soll ein überschaubares Korpus geschaffen werden, das immer noch das Grundmaterial abbildet (Mayring 2015, S. 67).

Die Bearbeitung des Materials bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse beginnt mit der Bestimmung der Analyseeinheit. Für den zweiten bis fünften Punkt formuliert Mayring (2015, S. 72) je Arbeitsschritt Interpretationsregeln, kurz Z1-Z4-Regeln, welche vollständig im Anhang 3 angeführt werden. Im zweiten Schritt wird eine Paraphrasierung der inhaltstragenden Teststellen durchgeführt. Daraufhin wird die Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus vorgenommen, unter dem die Paraphrasen generalisiert werden. Im vierten Schritt wird durch Selektion die erste Reduktion des Materials vorgenommen, indem bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen werden.

Bevor mit der Analyse begonnen wird, werden die Analyseeinheiten festgelegt, um die Präzision der Inhaltsanalyse gewährleisten zu können. Gemäß Mayring (2015, S. 61) wird dabei grundsätzlich zwischen Kodiereinheit, Kontexteinheit und Auswertungseinheit unterschieden. Die Kodiereinheit bestimmt den kleinsten und die Kontexteinheit den größten Textbestandteil, der ausgewertet wird. Die Auswertungseinheit definiert, welche Textteile jeweils hintereinander ausgewertet werden (Mayring 2015, S. 61). Um diesen Vorgang zu verdeutlichen und nachvollziehbarer zu gestalten, findet sich die erste Reduktion des ersten durchgeführten Interviews mit einer Lehrkraft im Anhang 5.

Beginnend mit der Paraphrasierung über die erste und zweite Reduktion hinweg wird das Material immer strukturierter, und zentrale Punkte werden gebündelt. Durch die Bündelung und Integration sowie anschließende Kategorisierung werden Aussagen zu gleichen oder ähnlichen Gegenständen zusammengeführt (ebd., S. 73). Das gewählte Abstraktionsniveau wurde bei Fall A getestet, wobei eine Änderung im Kategoriensystem nicht den Aussagen von Mayring widerspricht. Im vorletzten Schritt

der Analyse werden die Aussagen als Kategoriensysteme zusammengestellt, und im Anschluss daran findet eine Rücküberprüfung des Kategoriensystems am Ausgangsmaterial statt (Mayring 1994, S. 165). Die Transkripte wurden im Auswertungsschritt der ersten Reduktion in der vorliegenden Arbeit gänzlich verwertet, lediglich Grußformeln wurden beim Paraphrasieren des Materials ausgespart. Im Anschluss daran wird das Material durch Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen auf dem angestrebten Abstraktionsniveau zur zweiten Reduktion. Im sechsten Schritt werden die Aussagen als Kategoriensystem zusammengestellt. Im siebten Schritt erfolgt eine Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial (Mayring 2015, S. 70). Abschließend wurden Aussagen von befragten Lehrkräften zu den gebildeten Kategorien in jeweils eigene Tabellen eingefügt. Aufgrund der geringen Fallzahl wird auf die quantitative Analyse mit der Anführung der Häufigkeit der Kategorien (ebd. S. 87) verzichtet. Das ganze Kategoriensystem wird im Hinblick auf die Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit interpretiert.

Einschränkend ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass durch den Leitfaden, welcher deduktiv/theoriebezogen erstellt wurde, dennoch Theoriekonzepte in den Auswertungsprozess Eingang gefunden haben. Die Darstellung der gewonnenen Kategorien sowie die genaue Beschreibung der Ergebnisse erfolgt im nächsten Kapitel unter Abschnitt 4.1. („Beschreibung der Ergebnisse – Interviews mit Lehrkräften“).

3.3. Datenerhebung anhand von Interviews mit ausgewählten ExpertInnen

Wie sich die Deutschförderung seit der standardisierten Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und der damit gekoppelten Deutschförderung im Primarbereich an ausgewählten Wiener Primarschulstandorten im 10. Bezirk in Form von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen gestaltet, wurde anhand von Interviews mit Lehrkräften eruiert und im Gespräch mit ExpertInnen mit Hilfe

weiterführender bzw. vertiefender Forschungsfragen wiederaufgegriffen. So wurden die personellen wie auch räumlichen subjektiv wahrgenommenen Ressourcenmängel, welche alle befragten Lehrkräfte thematisierten, neben der hohen Fluktuation als Auszug den ausgewählten ExpertInnen präsentiert. Anhand eines kurzen Überblicks über die Ergebnisse wurde ein Einstieg in das Gespräch gestaltet, der auf Probleme hinlenken sollte, wohl aber reserviert und besonders wertschätzend formuliert war. Ziel der Befragung war es, die Ergebnisse der Interviews mit Lehrkräften zu kontrastieren und offene Fragestellungen zu klären. Hierfür wurde zusätzlich zum Einstieg im Hinblick auf die Ressourcenmängel ein Leitfaden erstellt. Die damit zusammenhängenden Subforschungsfragen, welche sich aus der forschungsleitenden Fragestellung ergeben, spielten schon bei der Befragung selbst und später bei der Auswertung – wie in Abschnitt 3.3.6. („Auswertung: Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring“) dargestellt – eine Rolle, da sie das Erkenntnisinteresse bei der Befragung leiteten. Im Hinblick auf die Interviews mit den ExpertInnen waren insbesondere die folgenden Fragestellungen von Relevanz:

- Wie wurden die Entscheidungen im Hinblick auf das neue Modell der Deutschförderung im Pflichtschulbereich laut ExpertInnen umgesetzt? Wie gestaltet(e) sich laut den befragten ExpertInnen die Implementierung des Systems der sog. Deutschförderklassen? Wie gestaltet sich die Förderung im Bereich der Unterrichtssprache an Schulstandorten im Primarbereich? Welche Herausforderungen gibt es seitens der Leitungen, des Personals und im Bereich der LehrerInnenbildung?
- Inwiefern beschreiben die ausgewählten ExpertInnen mögliche Verbesserungen im Bereich der Deutschförderung im Primarbereich? Welche Empfehlungen oder auch Bewertungen hinsichtlich des Ist-Zustandes der Deutschförderung formulieren sie?

Darüber hinaus wird ausgehend von der aufgezeigten Hauptfragestellung und den daraus resultierenden Subfragen insbesondere das Thema der Bildungsgerechtigkeit beleuchtet:

- Inwiefern hängt Deutschförderung an Volksschulen in Österreich, am Beispiel Wien untersucht, laut den untersuchten ExpertInnen mit Bildungsgerechtigkeit zusammen?

Antworten auf diese Fragen sollten im Interview mit den ausgewählten ExpertInnen beleuchtet werden. Darüber hinaus wird davon ausgehend das Thema der Bildungsgerechtigkeit kritisch diskutiert. Im nachstehenden Teil werden die Datenerhebung sowie -auswertung ausführlich beschrieben. Anders als andere Formen des qualitativen Interviews werden ExpertInneninterviews nicht über eine bestimmte methodische Vorgehensweise definiert. Vielmehr sind diese Befragungen, jedenfalls der unmittelbaren Wortbedeutung nach, über den Gegenstand des Interesses bestimmt: durch ExpertInnen, die dabei befragt werden (Bogner et al. 2014, S. 9).

3.3.1. Das ExpertInneninterview

Die lateinische Sprachwurzel „expertus: erprobt, bewährt“ des Wortes „ExpertIn“ leitet sich von einem Verb her, das nur in Passivform vorliegt, nämlich „experiri: prüfen, ausprobieren“. ExpertInnen werden in Lexika gemeinhin als Sachverständige, Fachleute oder auch Kenner beschrieben. Sie werden etwa als sachkundig und über Spezialwissen verfügend charakterisiert (Stehr und Grundmann 2010 zitiert nach Bogner et al. 2014, S. 9f.). ExpertInneninterviews werden u.a. häufig in der Bildungsforschung eingesetzt und dienen dazu, Wissensbestände zu rekonstruieren (Meuser & Nagel 2010, 457).

Die Rolle des/der ExpertIn etablierte sich im 19. Jahrhundert und weitete sich im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung vom Teilbereich der Wissenschaft und Technik in der (post-)modernen Gesellschaft auf praktische Bereiche des Lebens aus (Giddens 1991 zitiert nach Bogner et al. 2014, S. 10). Die breit gefasste Definition von ExpertInnen birgt Diskussionspotenzial, wie Bogner et al. 2014 (S. 11) die entfachte Methodendebatte aufgrund der Zuschreibung des ExpertInnentums seitens der forschenden Person erläutern. Wer im konkreten Fall als ExpertIn gilt, definiert das

spezifische Forschungsinteresse und die soziale Repräsentativität der ExpertInnen. Der/Die ExpertIn ist sowohl ein Konstrukt der forschenden Person als auch der Gesellschaft (ebd., S. 11). Insbesondere sei nach Kaiser (2014, S. 39) zu berücksichtigen, dass die Zuschreibung der Rolle immer durch die Forschenden selbst erfolge (Kaiser 2014, S. 39). Über einen besonderen Wissensstand hinaus wird in spezieller Weise Praxiswirksamkeit und damit orientierungs- und handlungsleitendes Agieren – also ein Berufskontext, etwa eine Forschungsabteilung oder ein Beratungsgremium – als Definitionskriterium des ExpertInnentums ergänzt (Bogner et al. 2014, S. 14). Kaiser (2014, S. 35) mahnt daran, dass zwei Aspekte kritisch reflektiert werden müssen: Erstens wer als ExpertIn gilt und zweitens welche Arten von Wissen generiert werden können (Kaiser 2014, S. 35). *„Expertenwissen ist demnach an eine Funktion oder Berufsrolle gebunden. Der Spezialist wird zweifellos [...] über Sonderwissen verfügen“* (Kaiser 2014, S. 36; Herv. L. B.). ExpertInnen definieren sich gemäß Kaiser (2014, S. 38) einerseits über Position, Status sowie das ihnen zugeschriebene Wissen, andererseits aber auch als Träger des für die wissenschaftliche Analyse relevanten Funktionswissens (Kaiser 2014, S. 38). Lauth et al. (2009, S. 168) zufolge können ExpertInnen über *„Beurteilungen von Situationen, Positionen und Geschehnissen“*, für die eine *„gewisse Intersubjektivität“* angenommen werden kann, Auskunft geben (Lauth et al. 2009, S. 168).

Bogner et al. (2014, S. 22) beschreiben, dass ExpertInneninterviews häufig in Verbindung mit anderen Instrumenten zum Einsatz kommen. In diesem Fall fungieren die Interviews mit ExpertInnen als felderschließend und ergänzend (Bogner et al. 2014, S. 22). Unabhängig von der Stellung im Forschungsprozess – mit explorativen, systematisierenden oder theoriegenerierenden Interviews – handelt es sich im Rahmen der qualitativen Sozialforschung bei ExpertInneninterviews stets um teilstrukturierte Interviews. Zur Vorbereitung und Durchführung dieser Befragungen werden daher Leitfäden entwickelt (Bogner et al. 2014, S. 27). Auch in der vorliegenden Arbeit wurden ExpertInneninterviews nicht als einzige Methode verwendet, sondern als Ergänzung zu vorangegangenen qualitativen Interviews, in diesem speziellen Fall mit Lehrkräften. Im Gegensatz zu narrativen Interviews verläuft das ExpertInneninterview hoch strukturiert, um die nötigen Informationen zu generieren (Kaiser 2014, S. 2f.). Nicht nur das theoretische Wissen aus den

vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit, sondern vorwiegend die Ergebnisse der qualitativen Erhebung mit Lehrkräften waren Ausgangspunkt für die Erstellung des ExpertInneninterviews. Zur Datenauswertung der vorliegenden Studie wurde die strukturierende Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015) ausgewählt, auf welche nachstehend Bezug genommen wird.

3.3.2. Erstellung des Interviewleitfadens

Das Spektrum dessen, was unter einem Leitfaden verstanden wird, ist in der Literatur wie auch in der Praxis der Sozialforschung – von allgemein gehaltenen „topic guides“, bis hin zu konkreten Frageformulierungen – breit (Arthur und Nazroo 2003, zitiert nach Bogner et al. 2014, S. 28). Zur besseren Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit wird der erstellte Leitfaden für die Befragung von ausgewählten ExpertInnen der vorliegenden Arbeit nachstehend abgebildet. Der für das Leitfadeninterview namensgebende Interviewleitfaden dient laut den Ausführungen von Strübinger (2018, S. 102) bei angemessener Handhabung der Vermittlung der beiden gegensätzlichen Anforderungen von Strukturiertheit und Offenheit im Interview (Strübinger 2018, S. 102).

Kurzfragebogen zur Person:

Können Sie mir eingangs bitte Ihren Wirkungsbereich kurz darlegen?

Ggf. Konkretisierung der Forschungsbereiche der befragten ExpertInnen.

Einstiegsfrage mit Statement zur Forschung mit Lehrkräften

Wie Sie bereits wissen, interessiere ich mich für das Modell der Deutschförderklassen sowie die MIKA-D Testung. Meine vorab durchgeführte Befragung im Wiener Gemeindebezirk Favoriten mit Lehrkräften aus der

Primarstufe hat dazu einige weiterführende Fragestellungen aufgeworfen, welche ich mit Ihnen gerne erörtern möchte. Erlauben Sie mir, eingangs möglichst prägnant meine Ergebnisse darzulegen.

In einer selektiven Befragung von Lehrkräften im Primarschulbereich im 10. Bezirk beschrieben Lehrkräfte, die eine DFK leiteten, dass sie tendenziell wenig Berufserfahrung vorweisen. Raumnot und personelle Ressourcenknappheit werden als Herausforderung genannt, die Planung am Schuljahresbeginn als umfangreich beschrieben. Die Durchmischung der Kinder wird ebenfalls erwähnt, es scheint, dass Kinder in sog. Brennpunktschulen doppelt benachteiligt werden, da hier Sprachvorbilder fehlen und die Rahmenbedingungen besonders erschwerend sind. Die Lehrkräfte beschreiben die Situation im Hinblick auf die DFK und Deutschkurse etwa als „nicht realistisch“ und „nicht schaffbar mit den vorhandenen Ressourcen“, da neben Krankenstandvertretungen und MIKA-D Testungen häufig das tatsächliche Fördern, also etwa DFK-Einheiten der Kinder, ausfallen müssen. Der Förderumfang wird in den beforschten Volksschulen von den Lehrkräften als abfallend beschrieben, in der GS⁸ würde vergleichsweise mehr in die Sprachförderung investiert, und dies berge gerade für sog. QuereinsteigerInnen hohe Risiken. In diesem Kontext wird das Thema „Jahresverlust“ häufig thematisiert. Bildungsgerechtigkeit scheint nicht gegeben, da sozio-ökonomische Faktoren die schulische Entwicklung der Kinder zusätzlich hemmen.

Vertiefende Fragestellungen:

⁸ „Die Volksschule umfasst die Grundschule, bestehend aus der Grundstufe I und der Grundstufe II sowie bei Bedarf die Oberstufe.

Die Grundstufe I umfasst bei Bedarf die Vorschulstufe und die 1. und 2. Schulstufe.

Die Grundstufe II umfasst die 3. und 4. Schulstufe“ (BMBWF 2021, online).

- Inwiefern würden Sie die geringe Berufserfahrung der Lehrkräfte als Faktor für die Förderung einschätzen? Welche Rolle spielt Ihrer Meinung nach die (geringe) Berufserfahrung der Lehrkräfte?
- Anhand der bisherigen Untersuchungsergebnisse wurde deutlich, dass keine der befragten Lehrerinnen die Arbeit in der Deutschförderung fortsetzen möchte. Die Arbeit wird allgemein als mühselig und frustrierend beschrieben. Die meisten KollegInnen im Schuldienst scheinen die DFK kaum mehr als ein Jahr zu führen.
- Worauf führen Sie diese hohe Fluktuation der Lehrkräfte zurück?
- Welche Möglichkeiten sehen Sie, die Arbeit im Bereich der Deutschförderung für Lehrkräfte attraktiver zu gestalten?
- Schulen haben aus vielfältigen Gründen sehr individuelle Lösungen für die Deutschförderung gefunden. So fiel die konkrete Umsetzung der Deutschförderklasse an jeder der beforschten Standorte unterschiedlich aus. Erachten Sie diese individuelle Gestaltung der Deutschförderung als förderlich oder riskant?
- Gibt es Ihrer Ansicht nach eine einheitliche Variante, welche im Hinblick auf die Deutschförderung zu favorisieren wäre?
- Welche konkrete Gestaltung wäre Ihrer Meinung nach für die Förderung im Bereich der Unterrichtssprache zielführend?
- Welche Stärken sehen Sie im Konzept der DFK?
- Welche Stärken hat die Anwendung der MIKA-D Testung?
- Inwiefern birgt die Anwendung von standardisierten Testungen zur Sprachstandserhebung Risiken?
- Wie würden Sie die aktuelle Umsetzung der Deutschförderung an Volksschulen im Kontext der Bildungsgerechtigkeit beschreiben?
- Welche der derzeitigen Rahmenbedingungen erachten Sie als besonders erhaltenswert, etwa die Standardisierung der Testung oder den einheitlichen Schlüssel für den Förderanspruch?
- Welche der derzeitigen Rahmenbedingungen im Kontext der Zuteilung der Kinder an Standorte von öffentlichen Volksschulen erachten Sie als besonders kontraproduktiv für eine gelingende Förderung der Kinder?

3.3.3. Auswahl der interviewten ExpertInnen

Im Hinblick auf die Auswahl der interviewten ExpertInnen bringt die berufliche Tätigkeit in der praktischen Forschungsarbeit nicht nur Aussagekraft mit sich und führt somit auch zur Auswahl der Befragten – sie birgt ebenso Herausforderungen. Diese bestehen etwa in Einschränkungen bei der Freigabe des Interviewmaterials oder im Beharren der befragten ExpertInnen darauf, dass Rückschlüsse auf die konkrete Person möglichst ausgeschlossen werden müssen.

Zur Generierung von teilnehmenden Personen wurden insgesamt 18 Aussendungen an ausgewählte ExpertInnen aus dem Feld der Sprachförderung verschickt, etwa an verschiedene leitende Kräfte des Sprachförderzentrums und an SchulqualitätsmanagerInnen (kurz: SQM) der Stadt Wien mit entsprechenden Arbeitsschwerpunkten oder an leitendes pädagogisches Personal, etwa SchulleiterInnen von großen Schulstandorten an der Quellenstraße im 10. Wiener Bezirk (ausgenommen den Schulstandort, an dem die Autorin der vorliegenden Arbeit tätig ist). ExpertInnen aus dem universitären Feld der Bildungswissenschaft wurden ebenfalls angefragt. Auf diese Aussendung hin haben sich drei ExpertInnen mit einer positiven Rückmeldung bei der Autorin der Arbeit gemeldet – mit diesen ausschließlich weiblichen Personen wurden Befragungen geführt.

Das Thema wird von politischer Seite nicht gerne aufgegriffen und scheint tabuisiert zu sein. Durch die großen Herausforderungen in Bezug auf die Generierung von TeilnehmerInnen für die Studie wurde diese Tabuisierung für die Autorin dieser Arbeit in der praktischen Arbeit deutlich. So wurden von 18 Anfragen nur drei beantwortet, diese allerdings positiv. Darüber hinaus haben alle teilnehmenden Personen auf die Wahrung ihrer Anonymität besonderen Wert gelegt, weshalb zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit nur eine grobe Umreißen des ExpertInnentums ergänzt wird, allerdings detaillierte Zuschreibungen zu Positionen oder Behörden bewusst vermieden werden.

Aufgrund der Ergebnisse der Befragung von Lehrkräften bildeten vor allem das Thema „Ressourcen“, die Fluktuation und die flexible Gestaltung seitens der einzelnen Schulstandorte die Inhalte der weiterführenden Befragung von ExpertInnen.

3.3.4. Erhebungsprozess

Die geplante Form der Interviews mit den Expertinnen erfolgte mittels Aussendung, siehe Anhang 7, an die im Abschnitt 3.3.3. („Auswahl der interviewten ExpertInnen“) beschriebenen Fachleute. Aus jedem der oben beschriebenen Bereiche meldete sich eine Person, somit umfasst die Befragung sowohl das Management als auch die Organisations- und Forschungsebene im Bereich der Deutschförderung. Die befragten Expertinnen ergaben sich aus den positiven Rückmeldungen von insgesamt 18 ausgewählten ExpertInnen, welche via E-Mail kontaktiert wurden. Potenziellen TeilnehmerInnen wurden die Beschreibung des Projekts und ein Letter of Intent zugesandt sowie eine Beschreibung des Forschungsinteresses in Kurzform. Die Kontaktdaten der ExpertInnen wurden online recherchiert, etwa über die Homepage der Bildungsdirektion Wien und die jeweiligen Schulhomepages. Die Personen konnten auch über Empfehlungen der Betreuerin der Arbeit erreicht werden, welche Kontakte vorschlug und E-Mail-Adressen an die Autorin dieser Arbeit weiterleitete.

Die Befragungen waren gänzlich freiwilliger Natur, da von der Autorin der vorliegenden Arbeit – im Gegensatz zur Befragung mit Lehrkräften, wo eine Aufwandsentschädigung ausbezahlt wurde – keine Gegenleistung oder Gefälligkeit erbracht werden konnte. Die Vorlage, welche zur Einholung und Dokumentation der Einwilligung verwendet wurde, ist Anhang 8 („Einverständniserklärung ExpertInneninterview“) zu entnehmen. Lediglich eine Teilnehmerin schien zusätzlich zur Empfehlung von der Betreuerin der vorliegenden Arbeit zur Teilnahme motiviert worden zu sein. Die Gespräche wurden ausschließlich in digitaler Form via Zoom durchgeführt und zum Zwecke der Transkription aufgezeichnet, sowohl mit Hilfe der Funktion bei Zoom als auch mit einer der Sprachmemo-Apps auf dem Smartphone. Eingangs wurde eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragung mit den Lehrkräften vorgestellt, danach wurden nach einer Stellungnahme dazu anhand eines vorbereiteten Leitfadens zu vorab überlegten Schwerpunkten Rückfragen gestellt.

Gemäß den Ausführungen von Bogner et al. (2014, S. 34) wurde die Funktionalität des Leitfadens reflektiert (Bogner et al., 2014, S. 34). Mit Hilfe einer befreundeten Schulleiterin wurde ein Pretest durchgeführt, wobei die Anmerkungen der Betreuerin

der vorliegenden Qualifizierungsarbeit ebenfalls in die Weiterentwicklung des Leitfadens aufgenommen wurden.

Wie in den Methodik-Empfehlungen von Bogner et al. (2014, S. 31) angeraten wird, wurde Abstand davon genommen, den Interviewleitfaden vor den Befragungen auszusenden – die Teilnehmerinnen verlangten auch nicht explizit danach. Die Gespräche dauerten alle mehr als eine Stunde; das kürzeste Interview war nach einer Stunde und 14 Minuten zu Ende, das längste Gespräch dauerte dagegen eine Stunde und 37 Minuten.

3.3.5. Transkription

Da die Anonymität der teilnehmenden Expertinnen bei Veröffentlichung der Transkripte aufgrund der Ausführungen zu ihrer beruflichen Tätigkeit nicht gewährleistet werden kann, werden die Transkripte nur auf Anfrage zugänglich gemacht. Passagen, die Rückschlüsse auf die konkrete berufliche Tätigkeit erlauben, wurden geschwärzt, und die verwendeten Ankerbeispiele im Kapitel 4 („Ergebnisse“) werden unter besonders sorgsamer Umschreibung des Tätigkeitsfeldes der befragten Person zitiert. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit wurde eine breit gefasste Umschreibung des Tätigkeitsfeldes der interviewten TeilnehmerInnen vorgenommen.

Die angewandten Richtlinien für die Transkription sind dem Anhang 2 zu entnehmen. Bei einem Gespräch wurde seitens der Autorin der vorliegenden Arbeit der leichte Einschlag des Dialekts der teilnehmenden Person im Rahmen der Transkription bereinigt, was im Transkript auch entsprechend vermerkt wurde.

3.3.6. Auswertung: Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring

Zur Heranführung an die gewählte Auswertungsmethode für die Befragung der Expertinnen wird vorab das generierte Wissen durch diese Erhebungsform beleuchtet.

Die methodische Reflexion bezieht sich auf die Arten unterschiedlichen Wissens, das anhand einer Befragung von ExpertInnen für die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung erschlossen werden kann. Verschiedene Kategorisierungen von Wissen zielen gemäß Kaiser et al. (2014, S. 42) darauf ab, eine Art Gewichtung im Hinblick auf die gewonnenen Wissensbestände zu erzielen (Kaiser 2014, S. 42).

3.3.6.1. Wissen von ExpertInnen

Betriebswissen, Kontextwissen und Deutungswissen stellen nach Kaiser et al. (2014, S. 44) unterschiedliche Dimensionen von Wissen im ExpertInneninterview dar. Betriebswissen beschreibt Kenntnisse über Prozesse und Routinen in der Entscheidung über verbindliche Regeln zur Lösung gesellschaftlicher Konflikte. Kontextwissen meint Kenntnisse zu Rahmenbedingungen oder auch Zwängen und Interessensstrukturen bei derartigen Konflikten. Deutungswissen wiederum ist ein Begriff für subjektive Relevanzen, Sichtweisen und Interpretationen im Hinblick auf diese Konfliktfelder (Kaiser et al. 2014, S. 44). Bogner et al. (2014, S. 17) nennen ebenfalls drei Wissensformen. Es wird dabei von technischem Wissen, Prozesswissen und Deutungswissen gesprochen. Technisches Wissen umfasst Daten und Fakten. Prozesswissen beschreibt die Einsicht in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen oder etwa Ereignisse – durch die Nähe der befragten Person zum Ereignis oder deren Erfahrungen soll damit jedoch kein Fachwissen im engeren Sinne gemeint sein, sondern eine Form des „Erfahrungswissens“. Das Deutungswissen, die dritte Wissensform, beinhaltet subjektive Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster aufseiten der ExpertInnen (Bogner et al. 2014, S. 18). Die teilnehmenden Expertinnen verfügen in dieser Untersuchung über eine Art Betriebswissen, etwa im Hinblick auf Abläufe im BMBWF oder in der Bildungsdirektion bzw. LehrerInnenbildung. Sie besitzen auch Kontextwissen oder Deutungswissen, etwa zu den vielfältigen Gründen für die rasche Implementierung der Deutschförderklasse; desgleichen haben sie technisches Wissen und kennen Methoden und Abläufe in der Bildungsforschung und den Gegenstand der Bildungswissenschaft. Auch verfügen sie über eine Fülle an Erfahrungswissen anhand ihres konkreten beruflichen Spektrums. Aufgrund des

ausdifferenzierten Leitfadens, mit dem Forschungslücken zu schließen versucht wurden, eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse für die Auswertung systematisierender ExpertInneninterviews explorativer ExpertInnenbefragungen, die auf Informationsgewinnung abzielen (Bogner et al., S. 24f.).

ExpertInneninterviews müssen gewissen Gütekriterien entsprechen. Als solche gelten laut Kaiser (2009, S. 9) folgende:

- *„Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Verfahren der Datenerhebung und Datenauswertung*
- *Die theoriegeleitete Vorgehensweise*
- *Die Neutralität und Offenheit des Forschers gegenüber neuen Erkenntnissen sowie anderen Relevanzsystemen und Deutungsmustern“* (Kaiser 2014, 9).

Die drei ausgewählten Interviewpartnerinnen können als Expertinnen im bildungswissenschaftlichen Bereich angesehen werden und dienen dazu, die nötigen Informationen zum Forschungsgegenstand zu liefern. Aufgrund ihrer Tätigkeit im beruflichen Kontext werden diese drei Teilnehmerinnen als Expertinnen für die Thematik der Deutschförderung eingeordnet, weil sie entweder in ihrer beruflichen Position diese erforschen oder auch aktiv mitgestalten, wie im Abschnitt 3.3.3. („Auswahl der interviewten ExpertInnen“) beschrieben wird. Im Nachstehenden werden die methodischen Überlegungen zur Auswertung der Transkripte der Expertinnenbefragungen dargelegt. Ebenso wird die Auswertung selbst wiedergegeben und durch die Ergänzung von Anhängen komplettiert, um ein besseres Verständnis zu schaffen.

3.3.6.2. Strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring

Mayring (2015) unterscheidet zwischen vier verschiedenen Formen strukturierender Inhaltsanalyse: zwischen der formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung. Die empirischen Ergebnisse dieser Masterarbeit wurden im zweiten Forschungsabschnitt in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse aufgearbeitet. Diese Technik zielt auf das Herausfiltern und Zusammenfassen von

„bestimmte[n] Themen, Inhalte[n], Aspekte[n] aus dem Material“, wofür theoriegeleitet entwickelte Kategorien und nötigenfalls auch Unterkategorien entwickelt werden (Mayring 2015, S. 103).

Mayring (2010, S. 53) erläutert, dass es die Entstehungssituation des Materials genau zu beschreiben gilt. Es soll angegeben werden, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde. Bei den Unterlagen, die ausgewertet werden sollen, handelt es sich um drei Transkripte von Interviews mit Expertinnen, welche jeweils zwischen elf bis 16 Seiten Umfang fassen. Eine Kürzung des Materials aufgrund eines großen Umfangs war aus diesem Grund nicht notwendig. Im Kapitel 3.3.4. („Erhebungsprozess“) wird der Erhebungsvorgang detailliert beschrieben. Auch die formalen Charakteristika des Materials werden in diesem Abschnitt und in dem darauffolgenden Passus 3.3.5. („Transkription“) ersichtlich.

Mayring (2010, S. 59) zufolge steht im Zentrum der Analyse die Entwicklung eines Kategoriensystems. Im gegenständlichen Fall gehen die Kategorien aus dem vorliegenden Material hervor. Der Ablauf der Analyse gleicht bis zur Bildung der Kategorien dem Umgang mit dem Material aus der Befragung von Lehrkräften – der dazugehörige Auswertungsprozess wird im Kapitel 3.2.6 („Auswertung: Qualitative zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring“) beschrieben –, da auch die ExpertInneninterviews nach den gleichen Regeln transkribiert wurden. Angelehnt an die Ausführungen von Mayring (2010, S. 59f.) werden Kategorien in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie und dem Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert sowie während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft. Gemäß Groeben und Rustemeyer (2002, S. 243) gilt es, anhand der Kategorien, die aus der Theorie abgeleitet wurden, den gesamten Textinhalt im Sinne einer „komplexitätsreduzierte[n] Funktion“ zu bearbeiten (Groeben & Rustemeyer 2002, S. 243). Die Reduktion und die Ableitung der Kategorien erfolgte anhand der theoretischen Kenntnisse und Vorüberlegungen im Rahmen der Erstellung der hermeneutischen Arbeit, hauptsächlich aber mit Hilfe der Frageblöcke, die aus den Ergebnissen der Interviews mit Lehrkräften abgeleitet wurden.

Das Material aus den ExpertInneninterviews wurde im Hinblick auf die forschungsleitende Fragestellung untersucht, wie auch hinsichtlich der Subfragen zur

Implementierung des Systems, zu Herausforderungen seitens der Leitungen, des Personals und im Bereich der LehrerInnenbildung sowie zu möglichen Verbesserungen im Bereich der Deutschförderung im Primarbereich. Insbesondere wird die Frage nach der Bildungsgerechtigkeit beleuchtet.

Im Abschnitt 3.3. („Datenerhebung anhand von Interviews mit ausgewählten ExpertInnen“) werden die Subfragen einleitend dargestellt. Diese Fragen spiegeln das Erkenntnisinteresse der Folgebefragung von Lehrkräften wider und spielen nicht nur bei der Auswertung selbst eine Rolle.

In Orientierung an Mayring (2015, S. 97) wurde vor der Analyse der Interviews das Kategoriensystem der inhaltlichen Strukturierung sorgfältig theoriegeleitet und damit vordergründig deduktiv erstellt. Den Kategorien wurden anschließend Ankerbeispiele – d.h. konkrete Textstellen aus den Transkripten – zugeordnet. Danach galt es, in einem weiteren Schritt Kodierungsregeln zu definieren, welche vor allem dort angegeben werden sollten, *„wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen“* (Mayring 2015, S. 97).

Mayring (2010, S. 66) beschreibt, dass die verschiedenen Untergruppen der Kategorien bei der Strukturierung die Gemeinsamkeit aufweisen, dass hier das Hauptkategoriensystem vorab festgelegt wird. Somit handelt es sich dabei um eine deduktive Kategorienanwendung. Nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten kann eine innere Struktur herausgefiltert werden (formale Strukturierung); es kann Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst werden (inhaltliche Strukturierung); zudem ist es auch möglich, auf einer Typisierungsdimension nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material zu suchen und diese genauer zu beschreiben (typisierende Strukturierung). Schließlich besteht die Option, das Material nach Dimensionen in Skalenform (skalierende Strukturierung) einzuschätzen (Mayring 2010, S. 66).

Quantitative Analyseschritte wurden nicht in die einzelnen Techniken eingebaut, weil eine selektive bzw. beispielhafte und keine repräsentative Befragung durchgeführt wurde. Die Anzahl der Expertinnen ist auch zu gering, um eine quantitative Analyse durchzuführen. Laut Ausführungen von Mayring (2010, S. 60ff.) werden die

Ergebnisse schließlich in Richtung der Hauptfragestellung – der zentralen Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit – interpretiert. Die Aussagekraft der Analyse soll anhand der inhaltsanalytischen Gütekriterien eingeschätzt werden, die in Abschnitt 3.1. („Annäherung an die Methode – Legitimation und Gütekriterien“) beschrieben wurden.

Der Fokus der Auswertung bei der vorliegenden Arbeit lag auf der inhaltlichen Strukturierung, um bestimmte Themen zu bestimmten Inhaltsbereichen zu extrahieren sowie zusammenzufassen. Dadurch sollen neue Erklärungen für Probleme in der aktuellen Implementierung der Sprachfördermaßnahmen im Rahmen des Paragraphen 8h und der damit untrennbar zusammenhängenden MIKA-D Testungen aufgezeigt werden. Laut Oswald (1997, S. 80) können durch diese Ordnung der Wirklichkeit auch „*Zusammenhänge, Bedingungskonstellationen, Erklärungen [...]*“ aus den Daten heraus entwickelt und auf diese gegründet werden (Oswald 1997, S. 80). Die Ergebnisse werden im Abschnitt 4.2. („Beschreibung der Ergebnisse – Interviews mit ausgewählten ExpertInnen“) veranschaulicht.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung, die in zwei Forschungsabschnitten gewonnen wurden, werden nachstehend aufgezeigt. Die inhaltliche Strukturierung zielt auf das Herausfiltern und Zusammenfassen bestimmter Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material ab (Mayring 2015, S. 103). Eingangs werden die auf diese Weise verarbeiteten Interviews mit Lehrkräften aus dem 10. Wiener Gemeindebezirk wiedergegeben. Anschließend werden die Resultate der Interviews mit den ExpertInnen kontrastierend dargestellt.

4.1. Beschreibung der Ergebnisse – Interviews mit Lehrkräften

Im folgenden Abschnitt werden die Resultate der Analyse der im Zeitraum von Februar 2021 bis April 2021 durchgeführten Befragungen von Lehrkräften an ausgewählten Primarschulstandorten im 10. Wiener Gemeindebezirk beschrieben. Wie vor allem in Kapitel 3, Abschnitt 3.2. („Datenerhebung mit Lehrkräften“) bereits ausgeführt wurde, ist das Material anhand der zusammenfassenden Inhaltsanalysen nach Mayring (2008, 2015) ausgewertet worden. Dabei wurden folgende Kategorien (Tabelle 1) induktiv anhand des Interviewmaterials gebildet:

Tab. 1.: Kategorien der problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften

Kategorie	Subkategorie
Qualifikation Lehrkraft	K 1.1 Pädagogische Ausbildung
	K 1.1.1 Ausbildung der Lehrkräfte mit Spezialisierung DaF/DaZ
	K 1.2 Berufserfahrung der Lehrkräfte
	K 1.3 Einschulung der Lehrkräfte
Organisation und Praxis der DFK	K 2.1 Umsetzung an der Schule
	K 2.2 Umsetzung der Lehrkraft
	K 2.3 Inhaltliche Gestaltung der DFK
	K 2.4. Organisatorische Herausforderungen
	K 2.5. Räumliche Situation
	K 2.6. Ausstattung mit Unterrichtsmaterial
	K 2.7. Kritik an DFK
Subjektive Überforderung	K 3.1. Institutionell verortete Problematiken, die subjektive Überforderung bedingen
	K 3.1.1. Hohe Personalfuktuation im Bereich Deutschförderung

	K 3.2. Personenzentrierte Überforderung
Verortete schulspezifische Bedürfnisse	K 4.1. Klassenzusammensetzung
	K 4.2. Problematik des abfallenden Förderumfangs
MIKA-D Testung	K 5.1. Durchführung und Ablauf der MIKA-D Testung
	K 5.2. Auswertung der MIKA-D Testung
	K 5.3. Kritik an MIKA-D Testung
Zukunftsorientierung	K 6.1. Gedanken zur Bildungsgerechtigkeit
	K 6.2. Weiterführende Gedanken und Wünsche
	K 6.3. Konkrete Ziele für den Schulstandort

Table 1: Kategorien der problemzentrierten Interviews mit Lehrkräften

Im Folgenden sollen anhand der Kategorienliste die wesentlichen Ergebnisse in Verbindung mit einigen Zitaten aus den Interviews wiedergegeben werden. Diese wurden dabei der besseren Lesbarkeit halber mit zusätzlichen Satzzeichen versehen und ohne Transkriptionszeichen dargestellt. Die gewonnenen Resultate werden nach den oben erwähnten Hauptkategorien strukturiert. Da die Interviewpartnerinnen – diese werden in der Folge mit den Buchstaben A, B und C bezeichnet – mit dem Ziel ausgewählt wurden, ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen Sichtweisen exemplarisch abzudecken, dürfen deren Aussagen nicht aufeinander bezogen werden.

4.1.1. Qualifikation der Lehrkräfte

Die Kategorien K1.1 bis K1.3 (K 1.1 „Pädagogische Ausbildung“, K 1.1.1 „Ausbildung der Lehrkräfte mit Spezialisierung DaF/DaZ“, K 1.2 „Berufserfahrung der Lehrkräfte“, K 1.3 „Einschulung der Lehrkräfte“) fassen verschiedene Facetten im Hinblick auf die Qualifikation der Lehrkräfte zusammen, welche nachfolgend zusammenfassend erläutert werden.

Die befragten Lehrpersonen geben durchgehend an, sich noch im Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule zu befinden. Die Lehrkräfte A, B sowie C studieren bereits in höheren Semestern, zum Zeitpunkt der Befragung zumindest im 8. Semester: „[...] [Ich] komme jetzt ins 8. Semester von Bachelorstudium für Primarstufe“, erläutert Teilnehmerin A (Fall A, S. 1, Z. 14f.). Eine andere Befragte, Lehrkraft C, gibt an, beinahe am Ende des Masterstudiums angelangt zu sein.

Zusatzausbildungen zur Deutschförderung im DaF/DaZ-Bereich hat keine der interviewten Lehrerinnen vorzuweisen. Lediglich eine befragte Lehrkraft gibt an, im Rahmen der LehrerInnenausbildung in diesem Bereich den Schwerpunkt gewählt zu haben. Alle drei Lehrkräfte befinden sich im ersten Dienstjahr und weisen darüber hinaus keine weiteren Erfahrungen im pädagogischen Dienst auf.

Die Einschulung beschreiben die Interviewten als durch die Pandemie bedingt ausgefallen. Im Schuljahr, in dem die Befragung stattfand, wurden lediglich Unterlagen zum Selbststudium ausgesandt, da die Fortbildungsveranstaltung ausgefallen ist:

„Es gab keine wirkliche Einschulung, es wäre von der Bildungsdirektion eine Schulung geplant, aber die wurde wegen Corona abgesagt und uns wurden nur die Folien zugesandt. Das wären eh nur zwei Termine gewesen, stattdessen [kam] der Link zur Powerpoint, wo man sich selbst einlesen konnte“ (Fall A, S. 5, Z. 197ff.).

„Generell kann man immer ins Lehrerzimmer gehen. Die, die im Lehrerzimmer sitzen, die sind eh bereit zu helfen, die die nicht sitzen [helfen], die trifft man ohnehin dort nicht. Ja, also die kann man dann eh nicht fragen. Und natürlich ist auch unsere Förderlehrerin, also die Lehrerin, die die MIKA-D Testungen macht, eine gute Ansprechperson“ (Fall B, S. 9, Z. 361ff.).

Das am Schulstandort bereits bestehende Personal wird im Fall B als Ressource beschrieben, erfahrene Lehrkräfte unterstützen BerufseinsteigerInnen. In einem informellen Setting wird im LehrerInnenzimmer Know-how weitergegeben, indem etwa Material erklärt wird oder manche ihren Erfahrungsschatz teilen. Teilnehmerin A vermisst diese Möglichkeit am Standort.

„Oder einen Austausch mit anderen Kolleginnen vorab, Erfahrungsberichte zum Beispiel. Seitens der Schule hat's so gesehen nicht viel Anweisung gegeben. Du machst jetzt die DFK, da ist das Material, wobei mir das eh die Kolleginnen eigentlich gesagt haben, und ja (...). Eine andere Lehrerin hat mir dann ein bisschen was erzählt, also hauptsächlich über die Testungen. Also eigentlich alles selbst erarbeitet“ (Fall A, S. 5, Z. 203ff.).

Einschulungen durchzuführen und sich etwa durch einschlägige Fortbildungen zu spezialisieren, obliegt scheinbar den Befragten selbst.

4.1.2. Organisation und Praxis der DFK

Im Hinblick auf die Organisation und Praxis an den ausgewählten Schulstandorten der Studie ergeben sich anhand des Materials sieben Subkategorien.

Zu K2.1. („Umsetzung an der Schule“) ist festzuhalten, dass es an jedem der drei Standorte, an welchen die Interviewpartnerinnen arbeiten, mindestens eine Deutschförderklasse gibt. Es finden sich sowohl Umsetzungen in Form von integrativer wie auch teilintegrativer Förderung der Kinder in der Unterrichtssprache. Die Planung obliegt großteils den Lehrkräften selbst. Laut Aussagen der Interviewten gibt es große Gestaltungsspielräume, aber auch wenig Unterstützung. Die Umsetzung, vor allem in Bezug auf die Stundenplangestaltung, fällt den Lehrkräften in Zusammenarbeit oder Rücksprache mit den KlassenlehrerInnen zu. Die Förderung gestaltet sich von Standort zu Standort unterschiedlich und variiert auch an den Standorten selbst. Die Planung wird durch Rahmenbedingungen, etwa Raumnot, beeinflusst.

Keine der befragten Lehrerinnen gibt an, in einem rein segregativen Setting die Deutschförderung im Rahmen der Deutschförderklasse durchzuführen. Die genaue Umsetzung liegt gänzlich oder zumindest teilweise in der Verantwortung der Lehrkräfte selbst. Es wird nur an einem der drei Schulstandorte der Rahmen von Seiten der Leitung grob vorgegeben, indem der Umfang der Stunden in segregativer Förderung fixiert ist. Die internen Absprachen können sowohl die Gruppenzusammensetzung und die Stundenaufteilung in integrative Förderung und segregative Förderung als auch Inhalte der Förderung betreffen. Die Förderung kann klassenübergreifend und sogar jahrgangsübergreifend stattfinden. Eine Teilnehmerin berichtet, dass im Rahmen der internen Absprachen wegen der großen Heterogenität der Gruppe im Hinblick auf das Alter und den Lernstand eine offizielle DFK in vier Gruppen mit jeweils weniger Förderstunden aufgeteilt wurde, um in kleineren

Lerngruppen gezielter auf die Lernstände der Kinder eingehen zu können. *„Daher ist es schon gut, dass wir aus einer Deutschförderklasse vier gemacht haben“* (Fall A, S. 7, Z.307f.).

Näher auf die Umsetzung durch das Individuum eingehend (K2.2. „Umsetzung der Lehrkraft“ wie auch K2.3. „Inhaltliche Gestaltung der DFK“) gaben die Lehrkräfte an, durchwegs eine eigene Planung zu erstellen. Inhaltlich lehnen sich die Lehrerinnen an die Themen in der Stammklasse an, sofern dies aufgrund der Durchmischung der Gruppen möglich ist.

„Also grundsätzlich versuch ich mitzuhören, was die Klassenlehrer gerade machen, und natürlich auch, wenn sie mich bitten etwas einzubauen. Das irgendwie zu machen, ansonsten ist es aber eigentlich schon unabhängig davon“ (Fall A, S. 3, Z. 105ff.).

Die DFK wird weitgehend entkoppelt von den Regelklassen geführt. Die befragten Lehrerinnen beschreiben den Austausch mit den Lehrkräften der Stammklassen als gering. Er wird aufgrund von Zeitmangel eher auf das Besprechen von Problemen – bspw. einzelner Kinder – beschränkt, was häufig zwischen Tür und Angel geschieht. In Fall B wird die Deutschförderung als Entlastung für wenige Stunden beschrieben, wenn die Kinder aus der Klasse genommen werden – was mit ihnen gemacht wird, erscheint sekundär.

„Es gibt aber auch Lehrer, denen es W U R S C H T ist. Also, es ist so, wie's ist, die sagen halt so in die Richtung, nimm das Kind, lern mit dem Deutsch und bring es wieder, wenn du fertig bist. Denen ist das wurscht, es hängt wirklich von den einzelnen Lehrern ab. Aber es ist wirklich ein Zeitproblem, dass man sich wirklich zeitlich trifft, man hat ja so viele Kinder und Gruppen und Zusammensetzen für ein Kind, ja also“ (Fall B, S. 8, Z. 339ff.).

Bei allen Teilnehmerinnen der Untersuchung herrschen im Hinblick auf die Inhalte und die Gestaltung der Deutschförderung Unsicherheiten. So war etwa der Auftrag von Seiten der Leitung unspezifisch. Es war nicht klar, dass es einen Lehrplan für die DFK gibt. Planungen werden zu Schulbeginn in umfangreicher Form erstellt und bspw. von Teilnehmerin A als mühselig bezeichnet: *„Es gibt so viel Lehrer, die das schon*

gemacht haben, ich hatte das Gefühl, ich muss es neu erfinden. Das war für mich der herausforderndste Punkt, muss ich sagen“ (Fall A, S. 6, Z. 232ff.). Im Fall von Teilnehmerin A startete die Förderung im Rahmen der Deutschförderklasse auch erst im Oktober.

Organisatorische Herausforderungen werden unter der Subkategorie K2.4. („Organisatorische Herausforderungen“) zusammenfasst. Teilnehmerin A beschreibt die Erstellung des Stundenplans als aufwändig, in Fall B wird dies ebenfalls angedeutet, in Fall C wird diese Arbeit als sehr aufwändig und auch frustrierend bezeichnet. So erläutert etwa Teilnehmerin C: *„[...] [M]an verbringt so viel Zeit mit Planen und es ist alles sehr mühselig“* (Fall C, S. 5, Z. 179). Das Setting in segregierter Form führt zu Überschneidungen der DFK mit dem Regelunterricht, was in Versäumnissen in anderen Fächern resultiert. Das klassenübergreifende Element in der Gruppenzusammensetzung führt zu großen Herausforderungen in der Planung der Inhalte, aber auch in der Erstellung der Stundenpläne, da viele Lehrkräfte involviert sind. Manche Rahmenbedingungen, etwa die Verfügbarkeit des Turnsaals, sind nur wenig flexibel angelegt und erschweren die Erstellung des Stundenplans zusätzlich. Sie verstärken auch den zeitlichen Aufwand in der Stundenplanerstellung. Das zeitraubende Einsammeln der Kinder in mehrfach-klassenübergreifenden Übungsgruppen verringert darüber hinaus die effektive Übungszeit.

„Die Kollegin in der GS 2 braucht einmal schon 10 Minuten, bis sie alle beisammen hat, dann sucht sie vielleicht noch eine freie Ecke im Schulhaus und dann kann sie endlich einmal anfangen, dann muss sie schon wieder 10 Minuten früher gehen, damit sie die Kinder wieder zurück bringt. Sie muss diese 10 Minuten aber früher aufhören, weil sie die Kinder ja wieder aufteilen muss, also in die Klassen zurückbringen muss“ (Fall B, S. 7, Z. 264ff.).

Die räumliche Situation, K2.5. („Räumliche Situation“), wird als schwierig beschrieben: Alle drei Teilnehmerinnen der Studie berichten von zu geringen Raumkapazitäten. Die Covid-19-Pandemie habe die Situation zusätzlich angespannt, da ein Arbeiten auf dem Gang aus hygienischen Gründen nicht mehr erlaubt ist. Es gibt in Fall A nur einen Raum für alle Fördermaßnahmen der Schule, den sich die DFK-Lehrkräfte teilen. In Fall B gibt es je Stockwerk einen Raum, der als *„kleines Kammerl“* beschrieben wird,

und in Fall C wird ebenfalls über die Raumnot geklagt. Während des Turnunterrichts werden leerstehende Klassen genutzt, und eine der ausgewählten Schulen hatte eine DFK am Gang eingerichtet. Lehrkraft A beklagt, dass im Gruppenraum nicht einmal alle Kinder der vorgesehenen Gruppe auf einem eigenen Sessel Platz fänden. Die Raumsituation führt zu Stress und verhindert die Schaffung einer angenehmen Lernumgebung, da die Mehrfachnutzung kein Einrichten der Klasse etwa durch Dekorieren zulässt und auch kein sicheres Verwahren der selbsterstellten Lernunterlagen ermöglicht.

Auch im Hinblick auf die Ausstattung (vgl. Subkategorie K2.6. „Ausstattung mit Unterrichtsmaterial“) mit Unterrichtsmaterial beklagen sich die Lehrkräfte über mangelnde Ressourcen, der Materialumfang sei mangelhaft und ausbaufähig. *„Hefte, Stifte, Kreide und so weiter. Ja, mmmm (...). Also die Grundsachen sind schon da. Also so, dass man irgendwie arbeiten kann damit. Es könnte natürlich besser sein“* (Fall A, S. 3, Z. 83ff.).

In Subkategorie K2.7. („Kritik an der DFK“) wird von Teilnehmerin A hinterfragt, ob eine segregative Förderung im Rahmen von 15 Unterrichtseinheiten an ihrem Schulstandort sinnvoll sei, da der Anteil an Kindern im A.O. Status bei der Einschulung beinahe 100 % beträgt. Kritisch sieht Lehrkraft A den Jahresverlust in der frühen Schullaufbahn der Kinder – sie verortet sich in einem unfairen System. Den Kindern werde ihrer Ansicht nach im ersten Schuljahr zu viel abverlangt, und die Defizite zögen sich weiter, da der Förderumfang in der Grundstufe 2 abfalle. Teilnehmerin B kritisiert das reduzierende Denken auf zwei Jahre Spracherwerb, was sie als zu wenig empfindet. Die Erwartungshaltung, dass Kinder nach zwei Jahren den Spracherwerb abgeschlossen hätten, sei fernab der Schulrealität. Auch die Gruppengröße wird als Defizit angesprochen. *„Aber die Grundidee ist ja keine schlechte. Die Kinder aus der Klasse zu nehmen, um sie gezielt zu fördern, ist ja eigentlich gut. Es scheitert halt an der Realität“*, beschreibt Teilnehmerin C (S. 4, Z. 151f.). Im Hinblick auf die Umsetzung formuliert Teilnehmerin B: *„[...] und dann trifft das Konzept auf die Realität und bricht zusammen“* (Fall B, S. 5, Z. 180). Sie kritisiert die zeitaufwändigen Planungen, die etwa durch Krankenstände zusammenbrechen, weil das Personal in die Vertretung eingebunden ist.

4.1.3. Subjektive Überforderung

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Lehrkräfte, die in der Deutschförderung tätig sind, weisen wenig Berufserfahrung und keine spezielle Ausbildung im Hinblick auf die Tätigkeit im Bereich DaF/DaZ auf. Die Organisation in der Praxis ist mit viel Freiraum, aber auch mit viel Unsicherheit verbunden, da individuelle Lösungen gefunden werden müssen. Dieser bedarf es weniger aus pädagogischen Überlegungen heraus, sondern v. a. aufgrund der Rahmenbedingungen. In den nachstehenden Absätzen werden die Subkategorien K3.1. („Institutionell verortete Problematiken, die subjektive Überforderung bedingen“), K 3.1.1. („Hohe Personalfuktuation im Bereich der Deutschförderung“) bis K3.2. („Personenzentrierte Überforderung“) beschrieben, um darzulegen, inwiefern sich die subjektive Überforderung aufseiten der Lehrkräfte widerspiegelt.

Lehrkraft C beschreibt neben den großen und heterogenen Gruppen die Notwendigkeit eines besonders hohen Anpassungsvermögens als Lehrkraft im Bereich DaF/DaZ als herausfordernd, da sie sich oft an spontane Änderungen ihrer Arbeitswoche anpassen, Geplantes verwerfen und etwa spontan neu planen muss. Alle befragten Lehrkräfte (Fall A, Fall B, Fall C) nennen den häufigen Entfall der Deutschförderklasse oder des Deutschförderkurses, weil Ausfälle im Personal immer zuerst von Begleitlehrkräften abgedeckt werden und Testungen durchzuführen sind, die Personal binden. Desgleichen erzählen sie von durch die Covid-19-Pandemie verursachten Herausforderungen im Schulalltag wie den Notbetrieb.

Supplierungen etwa bei Erkrankung einer klassenführenden Lehrkraft bedingen dann einen Ausfall der Fördermaßnahme. In Lockdown-Phasen, so beschreibt es Lehrkraft C, wurde aufgrund der personellen Planung der Notbetreuung am Standort der befragten Lehrkraft ein Totalausfall der Deutschförderung verursacht, da KlassenlehrerInnen für die Beschulung in Distance-Form zuständig waren und Begleitlehrkräfte die Kinder vor Ort betreuten, allerdings ausdrücklich nicht spezifisch beschulen sollten.

„Wenn nicht gerade Lockdown war, habe ich in anderen Klassen vertreten müssen. Supplieren tun ja natürlich auch die Deutschförderlehrerinnen, das ist immer so. Wer

soll es denn sonst machen, über diesen dubiosen Supplierpool kann ich nur lachen. Naja, und Notbetrieb war ja auch von uns getragen, da fiel auch die Deutschförderung aus“ (Fall C, S. 3, Z. 104ff.).

Lehrkraft B beschreibt, dass der Schulalltag Krankenstände, Quarantäne uvm. mit sich bringe und Ersatz immer aus dem bestehenden Team abgezogen werden müsse. Sie erläutert den Fall am Standort, dass durch das Wegfallen einer Risikopatientin eine DFK komplett entfallen sei. Lehrkraft A schließt sich den Klagen über die Personalressourcen an. Sie bemängelt neben dem abfallenden Förderumfang nach der ersten Klasse den Anspruch, mit geringen Ressourcen unrealistische Fortschritte erreichen zu müssen. Die Lehrperson beschreibt die Anforderungen an die Kinder als nicht erfüllbar und bezeichnet diese als „*utopisch*“, da die Kinder im Vergleich zur Regelklasse mehr Inhalte erarbeiten sollten (Fall A, S. 4, Z. 136). *„Die Kinder würden viel mehr Unterstützung brauchen, ideal wäre, wenn man an Brennpunktschulen ohnehin zu zweit in der Klasse wäre und zusätzlich Deutschförderung bekommt“* (Fall A, S. 4, Z. 159f.). Schulintern wird Deutschförderung an zwei der ausgewählten Standorte (Fall A, Fall B) auf Grundlage interner Absprachen teilweise aus Begleitstunden abgezweigt, die nicht für die Deutschförderung gedacht wären, was zu einer zusätzlichen Belastung der Klassenlehrkräfte führt. Lehrkraft B merkt an, dass die Planung der Maßnahme nicht mit der Schulrealität vereinbar sei:

„Langzeitkrankenstand bekommt man doch nie ersetzt, [...] [es] wird dann wieder in der GS2 abgezogen, die haben zwar ohnehin schon weniger Deutschförderung, aber die Kinder sind nicht so lange bei uns. Das sagt zumindest immer unser Direktor, ideal ist das nicht, aber woher nehmen [...]“ (Fall B, S. 6, Z. 223ff.).

Die Deutschförderung wird laut Lehrkraft B – und dies trifft ebenfalls auf alle drei befragten Lehrkräften zu – zu einem Großteil von Studierenden betreut, durch diese Doppelbelastung verortet Lehrerin B eine Quelle für die mögliche Überbelastung von Junglehrkräften, denn *„[...] da werden schon einige Leute vielleicht ein bisschen verbraten. Also man muss da sehr aufpassen, dass dann die Leute nicht nach einem Jahr den Hut drauf hauen [...]“* (Fall B, S. 8, Z. 317ff). Lehrkraft C beschreibt, einen Praxisschock erlitten zu haben und die unrealistischen Anforderungen als sehr belastend zu empfinden. Die Realität nimmt sie als frustrierend wahr – sie ärgert sich

über die Rahmenbedingungen. Lehrerin A empfindet die scheinbar nicht schaffbaren Herausforderungen mit den gegebenen Ressourcen ebenfalls als ermüdend und fordernd.

4.1.4. Verortete schulspezifische Bedürfnisse

Die interviewten Lehrkräfte äußerten ihrerseits Bedürfnisse und Anregungen zum eigenen Schulstandort, welche die Fördermaßnahmen in der Unterrichtssprache betreffen. Die Subkategorie K 4.1. („Klassenzusammensetzung“) befasst sich mit den Lerngruppen, die Subkategorie K 4.2. („Problematik des abfallenden Förderumfangs“) beschreibt das an allen ausgewählten Standorten auftretende Phänomen der Förderstundenverteilung. Es besteht in der Tendenz aus einem abfallenden Förderumfang in höheren Klassen, welcher durch interne Einteilung und Gewichtung sowie bessere Ergebnisse bei der MIKA-D Testung – etwa „mangelhaft“ statt „unzureichend“ – verursacht wird. Der abfallende Förderumfang sei gemäß den Ausführungen aller befragten Lehrkräfte nicht mit weniger Bedarf an Förderung zu verwechseln.

Lehrkraft A verortet an ihrem Schulstandort einen höheren Förderbedarf, als er derzeit gegeben ist. Denn die Zusammensetzung der Klassen und der hohe Bedarf an Unterstützung, die mangelnden Kenntnisse der Unterrichtssprache und geringe Vorläuferfähigkeiten machten diesen ihrer Meinung nach notwendig. Sie beklagt, dass Sprachvorbilder neben der Lehrkraft kaum vorhanden seien und die Kinder überwiegend aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status, oft mit Migrationshintergrund, stammten. Sie meint, dass *„[...] der Großteil der Kinder aus Migrationshintergrund kommt und eher aus sozial schwachen [Familien]“* (Fall A, S. 1, Z. 29f.). Lehrkraft B beschreibt darüber hinaus das Fehlen von DolmetscherInnen für Neuankömmlinge, was oft nur durch Kinder in der Klasse abgedeckt werden könnte. Lehrkraft C berichtet von einer großen Spanne bei den Vorkenntnissen der Kinder.

Lehrkraft A, B und C erkennen und beschreiben anhand von Beispielen den abfallenden Förderumfang in der Grundstufe 2, kurz GS2. Lehrerin A erzählt:

„[...] die Kinder von der ersten Klasse [sind] länger bei uns [...] [,] die Großen [kommen nachrangig] dran und müssen verzichten, obwohl die ohnehin schon weniger haben. Dann muss sich halt die MS damit beschäftigen, wenn diese Kinder dann immer noch schwach sind“ (Fall A, S. 7, Z. 288f.).

Der Fokus wird auf die Förderung in den ersten Klassen gelegt, da die Kinder hier noch am längsten am Standort beschult werden. Kinder, die altersgemäß eingestuft und als sog. SeiteneinsteigerInnen in die GS2 eingeschult werden, haben hohe Anforderungen im Hinblick auf den Inhalt in der Stammklasse zu bewältigen; zudem müssen sie mit weniger Förderumfang als die SchulanfängerInnen zurechtkommen. „Und irgendwann gibt es dann aber keine Deutschförderung mehr und die Kinder haben dann einfach Pech gehabt“, beschreibt Lehrkraft A das Ende der Deutschförderung nach zwei Jahren (Fall A, S. 7, Z. 288f.).

4.1.5. MIKA-D Testung

Die Durchführung, Auswertung und auch Kritik werden in drei Subkategorien unter Hauptkategorie 5 („MIKA-D Testung“) beschrieben. Subkategorie K 5.1. („Durchführung und Ablauf der MIKA-D Testung“) legt dar, wie die Testungen ablaufen. Kategorie K 5.2. („Auswertung der MIKA-D Testung“) fasst zusammen, wer diese Sprachstandserhebungen auf welche Weise auswertet, und in Subkategorie K5.3. („Kritik an der MIKA-D Testung“) wird die Kritik an dieser standardisierten Testung zusammengefasst und gegenübergestellt.

Wie in Subkategorie 5.1. („Durchführung und Ablauf der MIKA-D Testung“) zusammengefasst wird, werden die Testungen an allen drei Standorten von den Förder- und Stützlehrkräften und konkret auch von allen befragten Lehrerinnen selbst durchgeführt. In Fall B erledigt eine langjährige Kollegin die MIKA-D Testungen, wodurch alle Förderstunden dieser Lehrkraft entfallen. „Das sind halt die zwei Wochen, wo die Einschreibungen sind, da sitzt sie wirklich den ganzen Tag und macht Testungen“ (Fall B, S. 6, Z. 234f.). Die Routine wird von der Lehrkraft für die Testungen als hilfreich eingeschätzt. Bei Ausfall oder zu hohem Bedarf an Testungen gibt es noch

zusätzlich zwei Lehrkräfte, welche die Schulung für die Testung gemacht haben, um einzuspringen bzw. zu unterstützen.

In Fall A und C teilen sich die Lehrkräfte der DFK die Testungen auf oder werden hierfür seitens der Leitung eingeteilt. In jedem Fall gibt es für die Durchführung der Überprüfungen, welche mehrmals im Schuljahr anfallen, kein zusätzliches Personal und kein Kontingent an Überstunden. Teilnehmerin A führt den Ablauf detailliert aus und beschreibt die sprachliche Überprüfung mit Hilfe von Wimmelbildern und Bildkarten. Diese dauert mindestens 20 Minuten je Kind und verlangt aufgrund der Einschulung und Vorgaben zu laufenden Evaluierungen mehrere Testdurchläufe pro Kind im Schuljahr.

Die Auswertung ist vorgegeben und legt eine Einstufung des Sprachstandes des überprüften Kindes fest. Das Ergebnis entscheidet über den Förderumfang und ggf. über einen Jahresverlust in der Schullaufbahn. Lehrerin A spricht von einem „Interpretationsspielraum“ bei den Auswertungen der Testungen, da diese von den Lehrkräften selbst vorgenommen werden. *„Es gibt theoretisch sehr viel Möglichkeiten, weil abgesehen vom Helfen sehr viel Interpretationsspielraum gegeben ist“* (Fall A, S. 10, Z. 428ff.). Lehrkraft A geht auch über den bemängelten Ausfall von Förderung in Testzeiträumen, der von allen befragten Lehrkräften angesprochen wird, auf die Gewichtung bei der Auswertung und bei dem in der Testung verwendeten Wortschatz ein. Sie gibt zu bedenken, dass schüchterne Kinder zudem nur aufgrund ihrer Schüchternheit ein schlechtes Ergebnis bei der Überprüfung erzielen könnten.

4.1.6. Zukunftsorientierung

In der letzten Hauptkategorie 6 („Zukunftsorientierung“) wird in drei Subkategorien gegliedert, was die befragten Lehrkräfte zu Bildungsgerechtigkeit – Abschnitt K6.1. („Gedanken zur Bildungsgerechtigkeit“) – berichtet haben. Ausführungen und weitere Gedanken, welche sich nicht in die erste Subkategorie einordnen lassen, wurden in K6.2. zusammengefasst („Weiterführende Gedanken und Wünsche“). Eindeutig auf

den Bedarf des eigenen Schulstandortes formulierte Wünsche wurden unter Subkategorie K 6.3. („Konkrete Ziele für den Schulstandort“) gesammelt.

Lehrkraft A scheint das Thema der Bildungsungleichheit zu beschäftigen. Die Lehrerin spricht davon, dass bereits benachteiligte Kinder – sie spricht die Eltern an, welche kaum schulisch unterstützen könnten – zusätzlich durch das System gebremst würden.

„Gerade die aus sozial schwachen Familien, wo die Frau oft zu Hause ist und aber den Kindern kaum oder gar nicht helfen kann. Die bräuchten das wirklich. [...] Also es sollte personell möglich sein, dass die Förderung für jedes Kind da ist, das es braucht.“ (Fall A, S. 10, Z. 449ff.).

Auch Lehrkraft B spricht die fehlende Unterstützung der Eltern an, die keine Ressource darstellten. Außerhalb der Schule fehlten darüber hinaus die Sprachvorbilder. Sie kritisiert in diesem Zusammenhang die Benachteiligung der Kinder aus sozio-ökonomisch schwachen Familien, da die Förderung am Nachmittag in verschränkten Formen – wie auch an dieser OVS – von der Berufstätigkeit der Eltern abhängig sei und diese bedingt, um einen Platz für die Nachmittagsbetreuung zu erhalten. Lehrkraft C meint, sog. Brennpunktschulen würden mehrfach benachteiligt, und hält das Verteilungskonzept im Hinblick auf Förderungen für intransparent und unfair. Lehrkraft B sieht die Notwendigkeit des Spracherwerbs für die Kinder sowie Eltern nicht gegeben – sie beklagt eine Ghetto-Bildung im 10. Bezirk. Engagierte Familien würden nach Möglichkeit wegziehen.

Lehrkraft B denkt, die Ausbildung entwickle sich in eine falsche Richtung. Sie beklagt die fehlende Schulung im Handwerk der LehrerInnenschaft, etwa die methodische Durchführung oder didaktische Planung von Unterricht, die Differenzierung und den Umgang mit Kindern (etwa im Hinblick auf den Umgang mit Konflikten) oder soziales Lernen. *„[...] da menschelt es schon sehr. Das kriegt man bei der Ausbildung irgendwie nicht mit. Dieses Zwischenmenschliche fehlt mir total, da fehlt's irgendwie sehr“* (Fall B, S. 11, S. 450f.). Lehrkraft A wünscht sich die Möglichkeit zur Einzelförderung von Kindern sowie die Doppelbesetzung von Klassen und Förderung im tatsächlich von

den Lehrkräften benötigten Umfang, um die SchülerInnen bestmöglich unterstützen und fördern zu können.

„Ich wundere mich immer über die großen Projekte und Fördermaßnahmen, da wird ja nur Papier produziert. Dass wir mehr Personal an der Front bräuchten, wissen eigentlich eh alle. Das ist ja kein Geheimnis“, merkt Lehrerin C an (Fall C, S. 5, Z. 172ff.).

Konkrete Wünsche und Ziele für den eigenen Standort formuliert Lehrerin C etwa mit der damit verknüpften Hoffnung, dass die Zahl von RepetentInnen verringert werden könnte. Hierfür würde sich Lehrerin C mehr Personal und Obergrenzen von maximal zehn Kindern in der Deutschförderung wünschen. Auch Lehrkraft A ist der Ansicht, dass Jahresverluste durch mehr Ressourcen, vor allem mehr Personal, verringert werden könnten. Sie wünscht sich darüber hinaus AnsprechpartnerInnen und zumindest eine erfahrene DFK-Lehrkraft als Hilfe und für die Einschulung künftiger DFK-Lehrkräfte. Die Entkoppelung des Anspruchs auf Nachmittagsbetreuung von der Berufstätigkeit und eine zusätzliche Förderung vor der Einschulung ist ebenfalls ein Verlangen der Lehrkraft A. Der Wunsch nach mehr Personal in allen pädagogischen Bereichen, vor allem im Tätigkeitsfeld der Deutschförderung, wird bei allen drei Lehrerinnen laut.

4.2. Beschreibung der Ergebnisse – Interviews mit ausgewählten ExpertInnen

Die im Zeitraum von Juni 2021 bis Juli 2021 durchgeführten Interviews mit ausgewählten ExpertInnen aus dem Feld wurden mit der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2010) ausgewertet. Die Ergebnisse werden im nachstehenden Abschnitt nach den zuvor in Kapitel 3.3.6. („Auswertung: Qualitative strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring“) beschriebenen Regeln in Hauptkategorien strukturiert. Die drei befragten Expertinnen werden mit den Ziffern 1, 2 und 3 betitelt, um eine leichtere Lesbarkeit im Gegensatz zu den Ergebnissen mit den Lehrkräften zu erreichen, welche mit Buchstaben versehen wurden. Dabei wurden folgende Kategorien (Tabelle 1) deduktiv anhand des auszuwertenden Interviewmaterials gebildet:

Tab. 2.: Kategorien der Auswertung in den ExpertInneninterviews

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1 Entscheidungsfindung im Pflichtschulbereich	Entscheidungen werden von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst und kommen manchmal nicht nur auf Grundlage pädagogischer Abwägungen zustande. Im Rahmen des Pflichtschulbereichs werden einflussnehmende Faktoren beschrieben und Interessen, die teilweise konträr zueinander sind. Der Entscheidungsprozess ist von vielen Faktoren beeinflusst und wird nur teilweise im Rahmen der	<i>E1: „[...] wo es darum ging, es geht ja nicht immer um pädagogische Entscheidungen in der Politik, eben auch um politische Entscheidungen, und das ist meine Wahrnehmung zu diesem Paragraph“ (E1, S. 3, Z. 108f.).</i>	Für diese Kategorie wurden alle Aussagen entnommen, die sich auf die in den Gesprächen behandelte Entscheidungsfindung rund um die Pflichtschule beziehen, etwa im Hinblick auf die konkrete Umsetzung von Maßnahmen oder die Festlegung von Schwerpunkten z.B. bei den Testungen.

	Befragungen ersichtlich, etwa im Hinblick auf die Frage, warum sehr rasch implementiert wurde.		
K2 Bewertungen und Aussagen zur Stimmung beim Personal	In dieser Kategorie sind subjektive Bewertungen der erzählenden Personen zum Klima beim Lehrpersonal (etwa Frustration) an Schulen zusammengefasst.	<i>E1: „[Lehrkräfte] halten das Schuljahr durch oder auch nicht, werden sofort wechseln, wenn möglich und dann können wir wieder neu einschulen“ (E1, S. 10, Z 443).</i>	Hier wird auf die präsentierten Forschungsergebnisse Bezug genommen. Es geht um Aussagen, in denen die Expertinnen Anregungen, Überlegungen oder Erklärungsansätze für die hohe Fluktuation oder Überforderung der Lehrkräfte im Bereich der Deutschförderung im Rahmen von MIKA-D besprechen.
K3 Ausbildung der Lehrkräfte	In dieser Kategorie berichten und beurteilen die Expertinnen im Hinblick auf die Qualifikation der Lehrkräfte im Bereich der Deutschförderung.	<i>E2: „Ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin hat die Aufgabe, sich um soziale Gerechtigkeit zu bemühen, sich da zu engagieren. Und was gibt es denn da für politische Maßnahmen, es ist nicht immer alles lösbar mit einem individualisierten Zugang und zu sagen, ja ich bin eh nett zu allen Kindern“ (E2, S. 5, Z. 209-212).</i>	Die Expertinnen kommentieren etwa die Ausbildung für die spezifische Aufgabe im Bereich DaF/DaZ. Es werden alle Aussagen inkludiert, die auf den Ist-Stand der Qualifikation der Lehrkräfte eingehen. Dabei werden Aussagen zusammengefasst, welche sowohl die universitäre Grundausbildung als auch Fortbildungen zum Thema haben.
K4 Idealbild (Inputs, Vorschläge) der Deutschförderung	Diese Kategorie fasst zusammen, wie die befragten Expertinnen den Idealzustand der	<i>E2: „Ich würde sagen, die besten Lehrkräfte für die benachteiligtesten</i>	Vorschläge, etwa zu Rahmenbedingungen (Gruppengröße bei der Deutschförderung

	Deutschförderung im Primarbereich beschreiben.	<i>Schülerinnen und Schüler“ (E2, S. 1, Z. 34f.).</i>	im Primarbereich) oder zum Umfang der Fördermaßnahmen (Personalressourcen anspielend oder explizit erwähnend) werden in dieser Kategorie gesammelt.
K5 Implementierung der Maßnahmen	Es werden konkrete strukturelle Maßnahmen im Schulkontext besprochen, die umgesetzt wurden.	E3: <i>„viel zu schnell ins Feld gebracht“ (E3, S. 10, Z. 440)</i>	Schulungen und organisatorische Maßnahmen werden hier kommentiert und teilweise bewertet.
K6 Einschätzungen zum Forschungsbereich, 10. Bezirk	Im Rahmen dieser Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, welche den präsentierten ersten Forschungsabschnitt kommentieren. Die sog. Brennpunktschulen sind mit herausfordernden Rahmenbedingungen konfrontiert, besonders im Hinblick auf die Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft.	E1: <i>„Der 10. ist momentan ein absoluter Brennpunktbezirk“ (E1, S. 8, Z. 374f.).</i>	Hier werden Aussagen gesammelt, welche die Familiensprachen und die sozio-ökonomischen Gegebenheiten der Familien der Kinder behandeln.
K7 MIKA-D Testung	Die folgende Kategorie sammelt Aussagen im Hinblick auf die MIKA-D Testung.	E3: <i>„einem Dilemma, also normalerweise müsste also jemand, der diesen Test konstruiert, diesen Test länger machen,</i>	

		<i>weil wir also eine Obergrenze bekommen haben, 25 Minuten für den Test, inklusive Begrüßung und Auswertung“ (E3, S. 3, Z. 125ff.).</i>	
K8 Rolle der Schulleitung	In dieser Kategorie wird dargestellt, welche förderliche oder bremsende Rolle ein/e SchulleiterIn spielen kann. Wie wirken sich eine ablehnende Haltung gegenüber der DFK, die Einstellung und der Habitus der Leitung auf die Maßnahme am gesamten Standort aus?	E2: <i>„Mit der Schulleitung steht und fällt sicherlich auch ganz viel“ (E2, S. 4, Z. 166f.).</i>	Diese Kategorie befasst sich sowohl mit der Unterstützung von DirektorInnen als auch mit der Kritik im Hinblick auf Schulleitungen und ihren Einfluss auf die Maßnahmen gemäß Paragraph 8h.

Tabelle 2: Kategorien der Auswertung in den ExpertInneninterviews

Nachfolgend werden nun ausgewählte Ergebnisse aus den Interviews mit den ExpertInnen dargestellt. Anhand der Kategorienliste sollen im Folgenden die wesentlichen Resultate mit einigen Zitaten aus den Interviewtranskripten zusammenführend dargestellt werden. Um eine bessere Lesbarkeit zu ermöglichen, wurden die Passagen aus den Transkripten teilweise mit zusätzlichen Satzzeichen versehen und ohne Transkriptionszeichen abgebildet. Die Ergebnisse werden nach den zuvor erwähnten Hauptkategorien, siehe Tabelle 2 („Kategorien der Auswertung in den ExpertInneninterviews“), strukturiert.

4.2.1. Entscheidungsfindung im Pflichtschulbereich

Entscheidungen im Schulbereich werden laut den befragten ExpertInnen von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst und kommen manchmal nicht nur auf Grundlage pädagogischer Abwägungen zustande. Es werden einflussnehmende Faktoren beschrieben und Interessen, die teilweise konträr zueinander sind. Der Entscheidungsprozess ist teilweise von vielen Faktoren abhängig, was nur exemplarisch im Rahmen der Befragungen ersichtlich wird, etwa in Bezug auf den Grund, warum die DFK sehr rasch implementiert wurde. Expertin 1 beschreibt, dass Entscheidungen zu Maßnahmen nicht immer nur durch pädagogische Überlegungen entstehen, sondern ihrer Wahrnehmung nach auch politische Einflüsse die Umsetzung der Deutschfördermaßnahmen beeinflusst haben. *„[...] es geht ja nicht immer um pädagogische Entscheidungen in der Politik, eben auch um politische Entscheidungen, und das ist meine Wahrnehmung zu diesem Paragraph“* (E1, S. 3, Z. 108f.).

Die Verteilung der zugewiesenen Ressourcen soll der Ansicht von Expertin 1 nach durch die Schulleitung und auf Grundlage pädagogischer Überlegungen erfolgen. Expertin 2 gibt zu bedenken, dass nicht nur die Entscheidungsfindung zu bedenken sei, sondern auch deren Vermittlung an diejenigen, die direkt betroffen seien. Die handelnden Akteure müssten die Maßnahmen mittragen, damit diese fruchten, was nachstehend in Kategorie 4.2.8. („Rolle der Schulleitung“) zusammengefasst wird:

„Das ist natürlich ganz ganz wichtig und da sieht man, man sieht das ja auch bei den Coronamaßnahmen, man kann Sachen verordnen, auch in der Schulpolitik. Wenn die handelnden Akteure nicht mitmachen, nicht die entsprechende Einstellung haben, dann leider kann es NULL Effekt haben und ein großer Aufwand sein oder sogar einen negativen Effekt haben“ (E2, S. 5, Z. 190ff.).

Im Hinblick auf ein Projekt zur geplanten Evaluierung der DFK merkt Expertin 2 an, dass die Besetzung nicht nur durch pädagogische oder wissenschaftliche Überlegungen zustande kommen könnte: Auch in der Besetzung und der Zusage zu einer Ausschreibung spielten möglicherweise andere Faktoren mit, wie sie anklingen lässt: *„[Es ist ein] bisserl eine politische Geschichte. Die Kollegin hat seitens des*

Ministers möglicherweise einen gewissen Vertrauensvorschuss genossen“ (E2, S. 12, Z 554f.).

Zu den Veränderungen durch die einheitliche Testung beschreibt Expertin 3, dass Neuerungen auch politisch mitgetragen werden müssten und durch die Neueinführung wohl eine andere Verteilung bestehe, aber durchschnittlich etwa ähnlich viele Kinder in der Fördermaßnahme gewesen seien: *„[...] so ein bisschen dieser Proof of Concept, was so ein bisschen eine Mischung aus politisch und pädagogisch war, weil wenn es jetzt auf einmal fünfmal soviel ist, das ginge gar nicht, das politisch umzusetzen“ (E3, S. 6, Z. 258f.).* Die rasche Implementierung der Maßnahme, welche viele ExpertInnen aus dem wissenschaftlichen Bereich mit Sorge verfolgt haben, beschreibt Expertin 3 als eine politische Entscheidung: *„Das war eine politische Entscheidung, von politischer Ebene“ (E3, S. 10, Z. 464f.),* welche sie sich damit erklärt, dass die Regierung zeigen wollte, dazu fähig zu sein, Maßnahmen auf den Weg zu bringen und diese rasch umzusetzen. Diese Vorgehensweise sei nicht im Sinne einer nachhaltigen Bildungsreform, allerdings auf politischer Ebene gängig, da man unter Beweis stellen kann, Reformen rasch umsetzen zu können.

4.2.2. Bewertungen und Aussagen im Hinblick auf die Stimmung beim Personal

In dieser Kategorie werden subjektive Bewertungen und Wahrnehmungen der befragten ExpertInnen im Hinblick auf das Lehrpersonal zusammengefasst. Diese kamen vor allem durch die Rückmeldungen zu den Resultaten aus dem ersten Forschungsabschnitt, d. h. zu den Interviews mit den Lehrkräften zustande.

Als Beispiel dafür, wo sie Frustration aufseiten der Lehrkräfte gut nachvollziehen könne, nennt Expertin 3 die Raumknappheit an manchen Wiener Schulstandorten. Sie selbst habe diese im Rahmen ihrer Arbeit erlebt, wo am Gang gearbeitet werden musste, da nicht einmal die Bibliothek am Schulstandort für die MIKA-D Testung frei gewesen sei. Rahmenbedingungen, welche zum Unwohlsein der Lehrkräfte beitragen könnten, gibt auch Expertin 1 zu bedenken. Sie spricht die zu große Gruppengröße

der Lerngruppen an: „[...] aus meiner Sicht die Höchstzahl, aus meiner Sicht 12“ (E1, S. 7, Z. 316), beschreibt die Expertin 1 ihr Idealbild der DFK im Hinblick auf die Gruppengröße. Expertin 2 sieht in der hohen Fluktuation nur die logische Folge davon, dass die Lehrkräfte in herausfordernden Gruppen ohne die nötige Erfahrung und Ausbildung arbeiten müssten. Dies wird bei der Betrachtung der nachfolgenden Kategorie 4.2.3. (Ausbildung der Lehrkräfte) noch deutlicher.

4.2.3. Ausbildung der Lehrkräfte

In dieser Kategorie berichten und beurteilen die ExpertInnen im Hinblick auf die Qualifikation der Lehrkräfte im Bereich der Deutschförderung. Die Expertinnen kommentieren etwa die Ausbildung für die spezifische Aufgabe im Bereich DaF/DaZ als zu gering – die Lehrkräfte sollten für diese Aufgabe geschult sein und über Fachwissen verfügen.

Expertin 2 führt an, dass die Lehrpersonen gerade für die Aufgaben im DaZ/DaF-Bereich eine solide Ausbildung bräuchten. Nur mit dieser könnten sie dann auch gezielt fördern und auf die Kinder eingehen. Expertin 3 hebt ebenso die Wichtigkeit einer guten Ausbildung der Lehrkräfte für diese Aufgabe hervor; auch für die Abwicklung der MIKA-D Tests würde sie einschlägig geschultes Personal bevorzugen. Expertin 1 beklagt die hohe Fluktuation in diesem Zusammenhang und den fehlenden Erfahrungsschatz der DaF/DaZ-Lehrkräfte.

„Ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin hat die Aufgabe, sich um soziale Gerechtigkeit zu bemühen, sich da zu engagieren. Und was gibt es denn da für politische Maßnahmen, es ist nicht immer alles lösbar mit einem individualisierten Zugang und zu sagen, ja ich bin eh nett zu allen Kindern“ (E2, S. 5, Z. 209ff.)

Nach dieser Anmerkung führt Expertin 2 weiter aus, dass Migrationspädagogik und der Umgang mit Bildungsungleichheit auf dem Lehrplan der Pädagogischen Hochschulen zu wenig Platz fänden: „[...] das sehe ich ja als eines der Probleme, auch in der Grundausbildung wiederum, dass hier nicht der Grundstein gelegt wird“ (E2, S. 5, Z. 202f.).

4.2.4. Idealbild der Deutschförderung (Inputs, Vorschläge)

Wie sollte die Förderung der Unterrichtssprache nach den Vorstellungen der drei befragten Expertinnen aussehen? Vorschläge, etwa zu Rahmenbedingungen (Gruppengröße bei der Deutschförderung im Primarbereich) oder zum Umfang der Fördermaßnahmen (Personalressourcen anspielend oder explizit erwähnend) werden in dieser Kategorie gesammelt.

Mit Spannung erwartet etwa Expertin 3 die Reaktion der Politik auf die Tatsache, dass man durch MIKA-D nun feststellen könne, dass es über die vorgesehenen zwei Jahre Förderung hinaus noch Bedarf nach Sprachförderung gibt. Denn nicht alle Kinder erreichten nach den zwei Jahren gemäß der Testung den ordentlichen Status, sondern lediglich wegen des festgelegten Auslaufens des A.O. Status nach zwei Jahren. Expertin 3 beobachtet die Umsetzung des Chancenindex mit Spannung und hofft darauf, dass auf die Gründe für ein schlechtes Vorankommen im Erlernen der Unterrichtssprache eingegangen werde. *„[...] der Test sagt, wenn ein Kind kein Deutsch kann, ich sagt's halt ganz flapsig und wenn es das eben nach einem halben Jahr noch nicht kann. Es erfasst aber nirgends Gründe“* (E3, S. 8, Z. 336ff.).

„Ich würde sagen, die besten Lehrkräfte für die benachteiligtesten Schülerinnen und Schüler“, formuliert Expertin 2 (E2, S. 1, Z. 34f.) ihren Wunsch und argumentiert, dass gerade benachteiligte Kinder am sensibelsten für die Qualität von Unterricht seien. Sie wünscht sich gut ausgebildetes Personal, das im Idealfall selbst mehrsprachig ist. Zwei Ebenen der Intervention werden von der Expertin im Hinblick auf die Ausbildung der Lehrkräfte angedacht: das Selbstverständnis, in multiprofessionellen Teams zu arbeiten, und die fachliche Ausbildung im Bereich DaF/DaZ.

Den Bereich DaF/DaZ, gerade in Brennpunktschulen, müsse man *„[...] attraktiv machen, das würde dann in allen Dimensionen bedeuten, also angefangen von der Ausstattung“* (E2, S. 4, Z. 140f.). In diesem Punkt stimmen Expertin 1 und 2 überein: Hier solle die Möglichkeit geschaffen werden, dass an den einzelnen Schulstandorten Know-how wachse und man auf Erfahrung zurückgreifen könne.

4.2.5. Implementierung der Maßnahmen

Die Einführung der Maßnahmen im Jahr 2018 beschreiben alle befragten Expertinnen als zu übereilt. Einigkeit herrscht darin, dass die Maßnahme zu rasch eingeführt wurde, als *„viel zu schnell ins Feld gebracht“* drückt es etwa Expertin 3 aus. Die Expertin hätte sich zumindest ein Jahr, besser noch zwei vor der Implementierung gewünscht (S. 10, Z. 440ff.). Gründe für der rasche Umsetzung werden von Expertin 1, 2 und 3 im politischen Bestreben vermutet. *„Das war eine politische Entscheidung, von politischer Ebene“* kommentiert Expertin 3 (S. 10, Z. 464f) die übereilte Einführung des Modells.

4.2.6. Einschätzungen zum Forschungsbereich, dem Schulstandort im 10. Wiener Gemeindebezirk

Die befragten Expertinnen wurden im Rahmen der Befragung mit den Ergebnissen der selektiven Studie mit Lehrkräften aus dem 10. Wiener Gemeindebezirk vertraut gemacht. Nachstehend sind unter dieser Kategorie ihre Aussagen zu diesem Schulbezirk wiedergegeben.

„Der 10. ist momentan ein absoluter Brennpunktbezirk“ (E1. S. 8, Z. 374f.). Im Hinblick auf die herausfordernden Rahmenbedingungen wegen des sozio-ökonomischen Status und des geringen Bildungskapitals beschreibt Expertin 2, dass *„[...] eine hohe Segregation gegeben ist und schon davor ist schon eine hohe Segregation gegeben, nicht zuletzt aufgrund der Wohnraumsegregation“* (E2, S. 5f, Z. 238f.). Expertin 2 beschreibt die niedrigen Zugewinne, die solche Kinder durch den mehrjährigen Besuch der Elementarbildung erreichten, weil bereits hier die Zusammensetzung der Gruppen sowie die Qualität der Förderung und der Infrastruktur bedenkliche Unterschiede aufweisen würden. Schuleinschreibungsmechanismen könnten dem laut Expertin 2 jedoch entgegenwirken. Die umfangreichen Testungen an den im Rahmen dieser Qualifizierungsarbeit beforschten Standorten kommentiert Expertin 3 mit folgenden Worten: *„Schulen mit vielen Kindern und das ist in Wien und*

wahrscheinlich im 10. Bezirk besonders so, dann ist das eine besondere Herausforderung“ (E3, S. 3, Z. 131ff.).

4.2.7. MIKA-D Testung

Expertin 3 beschreibt das Spannungsfeld der Ansprüche an die Testung zwischen einfacher Anwendbarkeit mit kurzem Testumfang und der aussagekräftigen Beurteilung des Sprachstandes für die österreichweit einheitliche Zuteilung zu einer Fördermaßnahme als ein *„Dilemma, also normalerweise müsste also jemand, der diesen Test konstruiert, diesen Test länger machen, weil wir also eine Obergrenze bekommen haben, 25 Minuten für den Test, inklusive Begrüßung und Auswertung“* (E3, S. 3, Z. 125ff.). Die Vorgaben seitens des BMBWF haben gemäß den Ausführungen von Expertin 3 die Gestaltung der Sprachstandstestung maßgeblich im Hinblick auf die Dauer und damit gekoppelt auch auf die Notwendigkeit, wenige Indikatoren auszuwählen, beeinflusst. Es werden keine Inhalte abgeprüft, die primär für die Teilhabe am Unterricht als zentral beschrieben werden, sondern Aspekte, welche Rückschlüsse auf die Sprachentwicklung eines Kindes in der knappen Zeit ermöglichen. Durch die Gestaltung des Tests kann MIKA-D laut Expertin 3 nicht spezifisch an jeden Einzelfall angepasst werden – manchen Kindern werde die Testung nicht gerecht. Expertin 3 würde sich daher Flexibilität im System wünschen: *„[...] also eigentlich, um allen gerecht zu werden, bräuchte ich größtmögliche Flexibilität, um aber sozusagen der Förderungsgerechtigkeit Genüge zu tun, brauche ich größtmögliche Standardisierung“* erläutert Expertin 3 (S. 7, Z. 287f.). Und sie fügt hinzu, es sei *„[...] durchaus auch berechtigt, die die Kritik, ähm, dass wir zu wenig oder nicht das Richtige abtesten“* (E3, S. 4, Z. 135f.). Expertin 3 beschreibt, dass die Testung beibehalten, allerdings aber stets aktualisiert werden sollte, um eine gefühlte Kontinuität aufseiten von Eltern und Lehrkräften zu erreichen.

4.2.8. Rolle der Schulleitung

Expertin 1, 2 und 3 besprechen die Rolle der Schulleitung und führen etwa aus, dass es einen Zusammenhang zwischen DirektorInnen eines Standortes und dem Erfolg

der Maßnahmen gemäß Paragraph 8h geben könne. Unterstützung durch DirektorInnen sowie die Kritik der Schulleitungen sind die Themen, die nachfolgend dargelegt werden.

Die Schulleitung wird als wichtige Figur von Expertin 1 und 2 bezeichnet. Sie hat demnach hohen Einfluss darauf, ob Maßnahmen im Allgemeinen fruchten. *„Mit der Schulleitung steht und fällt sicherlich auch ganz viel“* (E2, S. 4, Z. 166f.). Trägt die Leitung die Maßnahmen mit und vermittelt dies auch im Team, so sei dies laut Expertin 2 sehr förderlich – ansonsten könnten gesetzte Maßnahmen zur Verbesserung gar negative Effekte zeitigen.

„[...] der Wille der Schulleitung, da mitzumachen und daraus etwas Gutes zu machen. Und das zu nutzen, ist letzten Endes als entscheidend beschrieben worden, ob es dann einen wirklichen Effekt auf die Lernleistungen der SchülerInnen hatte oder nicht“ (E2, S. 4f, Z. 188ff.).

5. Diskussion

Im Zuge der anfangs dargestellten hermeneutischen Auseinandersetzung wurden in der vorliegenden Arbeit die europäische sowie nationale Förderung von SchülerInnen in der jeweiligen Unterrichtssprache des Landes beleuchtet. Der zweiteiligen qualitativen Studie wiederum gelingt es, einen Überblick über die aktuelle schulische Praxis im Hinblick auf die Deutschförderung im Primarbereich im 10. Wiener Gemeindebezirk zu geben. In diesem Abschnitt werden nun wesentliche Ergebnisse aufgegriffen und im Zusammenhang mit ausgewählter Literatur diskutiert.

Gemäß der Europäischen Kommission zeigt sich, dass vor allem jene Staaten eigene Vorbereitungsklassen eingeführt haben, die auch besonders viele Flüchtlinge bei sich aufgenommen haben. Hierzu zählen neben skandinavischen Ländern wie Schweden oder Dänemark auch die Bundesrepublik Deutschland. Mehrere Länder beschränken den Zeitraum für den Intensivsprachunterricht im separierten Setting und legen ihn mit ein bis zwei Jahren fest (Europäische Kommission 2017, S. 135).

In Deutschland führte die sog. Flüchtlingskrise zu einem exponentiell angestiegenen Bedarf an Lehrkräften im DaZ/DaF-Bereich (Klesmann 2016, zitiert nach Eilert 2018, S. 170). Eilert (2018, S. 170) erläutert, dass es unterschiedliche Modelle in den Bundesländern gäbe, und kritisiert, dass Lehrkräfte mit prekären Arbeitsverhältnissen – etwa mit kurzzeitig befristeten Verträgen und vergleichsweise geringer Entlohnung – konfrontiert seien. Ähnlich dem Versuch, Personalengpässe in Wien in Form von Sonderverträgen⁹ zu überbrücken, wurden LehramtsstudentInnen angeworben; Berlin und Potsdam haben hierfür mit Hilfe des Projekts „Sprachlernassistent_innen“ Personal beschafft (Eilert 2018, S. 170). In Deutschland ergeben sich durch die

⁹ Gemäß einer parlamentarischen Anfrage im Bereich des Bundes- und Landeslehrpersonals – die schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 3136/J-NR/2019 betreffend „QuereinsteigerInnen und Lehrkräftemangel“ (Parlament.gv 2019, online, S.4ff.) – stiegen beim Bundes- und Landeslehrpersonal seit dem Schuljahr 2014/15 die Anstellungen mittels Sondervertrag kontinuierlich an. Im Schuljahr 2014/15 zählte man im Primarbereich noch 329 Lehrkräfte mit dieser Anstellungsform, im Schuljahr 2018/19 bereits 613 Lehrpersonen in Anstellung via Sondervertrag, womit in diesem Schuljahr an Volksschulen 1,7 % der Lehrkräfte in dieser Form beschäftigt waren (Parlament.gv. 2019, online, S.4). Die Frage nach dem Anteil dieser meist noch in Ausbildung befindlichen Lehrkräfte, welche nach drei bzw. sechs Jahren den Beruf aufgaben, konnte angesichts des damit verbundenen hohen bürokratischen Aufwandes – „händische Sichtung jedes einzelnen Personalakts unter Einbeziehung der Dienstbehörden bzw. Personalstellen des Bundes und der Länder“ – nicht beantwortet werden (ebd., S.6f).

Zuständigkeiten der Bundesländer verschiedene Arten von Vorbereitungsklassen, welche wiederum zehn andere Bezeichnungen tragen, etwa: Willkommensklassen, Vorbereitungskurse, Vorkurs Deutsch, Sprachlernklassen oder Übergangsklassen (Europäische Kommission, S. 235f).

In Österreich wurde mit der Einführung des Modells der Deutschförderklassen seitens der Bundesregierung mit dem Schuljahr 2018/2019 ein einheitliches Modell etabliert. Die Zuteilung zu einer Deutschförderklasse bzw. zu einem Deutschförderkurs erfolgt auf Basis der einheitlichen und standardisierten MIKA-D Sprachstandstestung (BMBWF 2021, online). Schulkinder, die aufgrund ihrer Sprachdefizite in der Unterrichtssprache dem regulären Unterricht nicht folgen können, sollen nach einem der definierten Ziele des Gesetzgebers möglichst rasch – idealerweise innerhalb eines Semesters bis nach höchstens zwei Jahren nach Einstufung in den außerordentlichen Status – die Unterrichtssprache erwerben. Hierfür wurde eine standardisierte Lösung implementiert: die Deutschförderklasse mit dem Sprachstandstest in Form von MIKA-D als Zuweisung (BMBWF 2021, online).

Für PrimarschülerInnen ist eine Deutschförderklasse im Ausmaß von 15 Wochenstunden, für Lernende in der Sekundarstufe ein Umfang von 20 Wochenstunden vorgesehen. In der verbleibenden Zeit sollen die SchülerInnen den Regelunterricht besuchen. Der Deutschförderkurs ist sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe mit sechs Wochenstunden vorgesehen, dieser soll parallel zum Unterricht abgehalten werden (Leitfaden Deutschförderklassen und Deutschförderkurse des BMBWF 2019, S. 8f). Entgegen dem Bestreben nach Vereinheitlichung und Standardisierung ist in den Befragungen der Lehrkräfte eine starke Abweichung in der Umsetzung zu verorten. Die Deutschförderung weicht in den untersuchten Fällen sogar innerhalb des Standortes ab, etwa in Bezug auf die konkrete Umsetzung der Förderung, im Hinblick auf den Stundenumfang oder die Verteilung der Unterstützung im Klassenverband durch die DFK-Lehrkraft, es gibt zahlreiche Varianten von integrativen Nutzung des DFK-Stundenkontingents, aber auch Förderung außerhalb der Stammklasse und Kombinationen hiervon. Werlberger (2020, S. 29f) findet neben diesen Varianten die segregative Beschulung in einer DFK in einer teilweisen Doppelbesetzung vor, die durch Verzicht auf andere Förder- und

Förderungsangebote, etwa auf unverbindliche Übungen, schulintern ins Leben gerufen wurde, um den heterogenen Lerngruppen gerecht zu werden (Werlberger 2020, S.29f). Deichsel (2020, S. 44) bringt die Gründe für die unterschiedliche Umsetzung mit den konkreten Standorten in Verbindung und vermutet organisatorische Faktoren sowie Überzeugungen und Wertevorstellungen als Ursachen (Deichsel 2020, S. 44).

Ursachen für integrative Förderung sind neben pädagogischen Überlegungen auch Rahmenbedingungen wie Raummangel, der eine Segregation in vollem Stundenausmaß der DFK nicht möglich macht, was in Kategorie 2 („Organisation und Praxis der DFK“) deutlich wird. Es finden sich an den beforschten Standorten sowohl Umsetzungen in Form von integrativer als auch teilintegrativer Förderung der Kinder in der Unterrichtssprache.

Es scheint hier eine Diskrepanz zwischen Vorgaben und Schulrealität zu herrschen, welche schließlich in einer individuellen Gestaltung der Deutschförderung resultiert, was sich auch in der Untersuchung klar abzeichnet. „Der 10. ist momentan ein absoluter Brennpunktbezirk“, (E1. S. 8, Z. 374f.) beschreibt Expertin 1 den beforschten Schulbezirk. Die PädagogInnen sind mit vielseitigen Herausforderungen konfrontiert, etwa mit großen Gruppen und starker Heterogenität im Hinblick auf den Wissensstand der Kinder über die Deutschkenntnisse hinaus.

Wie sich in Subkategorie 1.1. („Ausbildung der Lehrkräfte mit Spezialisierung DaF/ DaZ“) zeigt, verfügen die befragten Lehrkräfte über wenig Berufserfahrung, sind durchwegs noch im Lehramtsstudium und können kaum oder keine Ausbildungen im Hinblick auf die spezifische Aufgabe vorweisen. Dies entspricht nicht dem Idealbild, das Expertin 2 skizziert, die beschreibt, dass Kinder mit niedrigem Bildungskapital besonders empfindlich gegenüber der Qualität von Unterricht seien (E2, S. 1, Z. 34f). Sie führt hierzu aus, dass „[...] diese benachteiligten Kinder [...] am sensibelsten für Qualität sind, das heißt, es muss sehr guter Unterricht sein.“ (E2, S. 1, Z. 38f)

Die Frage, ob nun die Maßnahmen schulautonom festgelegt werden sollen, hängt mit der Ausbildung der Lehrkräfte zusammen, da hierfür in jedem Fall Fachwissen in dem Bereich notwendig ist, was etwa Expertin 2 und Expertin 3 hervorheben. Expertin 2

führt an, dass die Lehrkräfte gerade für die Aufgaben im DaZ/DaF-Bereich einer soliden Ausbildung bedürften, damit sie Kinder gezielt fördern könnten. Expertin 2 bemängelt, dass neben Kompetenzen im Hinblick auf den Spracherwerb und die Migrationspädagogik der Umgang mit Bildungsungleichheit auf dem Lehrplan der Pädagogischen Hochschulen zu wenig Platz fände (E2, S. 5, Z. 202f.).

Die Einführung der Maßnahmen im Jahre 2018 beschreiben alle befragten Expertinnen als übereilt. Einigkeit herrscht darin, dass die Maßnahme zu rasch eingeführt wurde, als „viel zu schnell ins Feld gebracht“ drückt es etwa Expertin 3 aus (S. 10, Z. 440). Wie in Subkategorie 5.1. („Durchführung und Ablauf der MIKA-D Testung“) zusammengefasst wird, werden die Testungen an allen drei Standorten von den Förder- und Stützlehrkräften und konkret auch von allen befragten Lehrerinnen selbst durchgeführt. Alle befragten Lehrkräfte geben an, dass durch die Sprachstandstestungen Einheiten der DFK oder der Deutschförderkurse entfallen. In Fall B erledigt eine langjährige Kollegin die MIKA-D Testungen, weshalb alle Förderstunden dieser Lehrkraft ausfallen (Fall B, S. 6, Z. 234f.). Expertin 3 hebt hervor, dass aufgrund des straffen vorgegebenen Zeitrahmens die Sprachstandstestung MIKA-D nur wenige Gesichtspunkte berücksichtigen könne. Durch das BIFIE angefragte ExpertInnen legten Kriterien, wie etwa die Verbzweitstellung, als Ankerpunkt für den Stand im Spracherwerb fest. Expertin 3 meint, Kritik sei „durchaus auch berechtigt“, (E3, S. 4, Z. 135f) und ist sich des Spannungsfeldes der Ansprüche an die Testung zwischen einfacher Anwendbarkeit mit kurzem Testumfang und der aussagekräftigen Beurteilung des Sprachstandes zur österreichweit einheitlichen Zuteilung bewusst (ebd., S. 3, Z. 125ff.).

Schweiger und Müller (2021, S. 44) kritisieren die fehlende Schulautonomie bei der Umsetzung der DFK (Schweiger & Müller 2021, S. 44). Expertin 3 erläutert, dass größtmögliche Flexibilität zur größtmöglichen Förderungsgerechtigkeit führen würde, allerdings nicht mit dem Bestreben nach größtmöglicher Standardisierung vereinbar sei (Expertin 3, S. 7, Z. 287f). „Daher Schulautonomie, überlassen wir es den Menschen, die sich auskennen, aber die gehören gut geschult. Die müssen sich auskennen“, schließt sich Expertin 1 (S. 7, Z. 301f) an. Die Förderung im Bereich der Unterrichtssprache an Schulstandorten im Primarbereich gestaltet sich laut allen

befragten Lehrkräften als herausfordernd. Alle befragten Lehrkräfte (Fall A, Fall B, Fall C) beschreiben, dass Einheiten der Deutschförderklasse oder des Deutschförderkurses entfallen; sie sprechen von einem hohen Maß an Flexibilität und Frustrationstoleranz als Grundvoraussetzung für Lehrkräfte in dem Bereich sowie von herausfordernden Gruppenzusammensetzungen, welche ähnlich einer Mehrstufenklasse beschrieben werden, allerdings ohne die personelle Ressource einer zweiten Lehrkraft. Die in Kategorie 3 („Subjektive Überforderung“) zusammengefassten Belastungsfaktoren und Überforderungserlebnisse könnten möglicherweise der Grund für die zu verortende Frustration bei den befragten Lehrkräften sein.

Einen weiteren Problempunkt stellt die zeitliche Begrenzung dar. Den Ausführungen des Leitfadens Deutschförderklassen und Deutschförderkurse des BMBWF (2019, S. 8f) zufolge ist die Fördermaßnahme für ein Semester angedacht. Maximal kann vier Semester lang im außerordentlichen Status gefördert werden, anschließend muss der/die SchülerIn in den ordentlichen Status überführt werden.

Die Dauer der Förderung schließt sich den Umsetzungsmodellen in anderen europäischen Ländern an, allerdings ist anzumerken, dass der Sprachstand nach zwei Jahren nicht immer dem nötigen Niveau entspricht, das die Betroffenen brauchen, um dem Regelunterricht folgen zu können. Eine Folgeförderung wäre nötig, damit die Defizite nicht in die weitere Schullaufbahn verschleppt werden. Lehrperson B meinte hierzu: „[I]nnerhalb von zwei Jahren können Kinder selten, [...] so schnell die Sprache lernen, dass sie dann Aufsätze schreiben können“ (Fall B 2021, S. 3, Z. 96ff). Diesen Eindruck seitens der Lehrpersonen, welche alle drei befragten Lehrkräfte ansprachen, unterstreicht auch Expertin 3 (2021, S. 8). Diese hebt hervor, dass es „im Schnitt 5 bis 6 Jahre“ dauere, bis die Unterrichtssprache beherrscht werde. Sie verdeutlicht, dass es ein Konzept zur Deutschförderung nach der Intensivphase der DFK – im Anschluss an die zwei Jahren – brauche (E3, S. 8, Z. 348ff).

Expertin 1, 2 und 3 besprechen die Rolle der Schulleitung und führen etwa aus, dass es einen Zusammenhang zwischen DirektorInnen eines Standortes und dem Erfolg der Maßnahmen gemäß Paragraph 8H geben könnte. Unterstützung durch DirektorInnen sowie die Kritik der Schulleitungen sind diejenigen Themen, die nicht

vernachlässigt werden sollten. Trägt die Leitung eine Maßnahme mit, so scheint dies gemäß Expertin 2 (S. 4, Z. 166f) das Gelingen zu fördern. „Mit der Schulleitung steht und fällt sicherlich auch ganz viel“, führt Expertin 2 (S.4, Z. 166f) weiter aus. Die Schulleitung wird als wichtige Figur von Expertin 1 und 2 bezeichnet. Sie hat demnach hohen Einfluss darauf, ob Maßnahmen im Allgemeinen fruchten.

Offen bleibt aufgrund der dünnen Evaluierungslage die Frage, ob dieses Modell zu kurz gedacht wird oder es lediglich an einem Anschluss an die Intensivsprachförderung fehlt. Expertin 2 (S. 11, Z. 493) gab im Interview an, dass die Evaluierung der DFK eine wichtige und förderliche Maßnahme sei, eine Ansicht, der sich auch Expertin 3 (S. 11, Z. 494) anschloss. Expertin 3 (S. 11, Z. 494) merkt hierzu an, dass sie nicht wisse, womit die Maßnahme dann im österreichischen Kontext verglichen werden könne, kontrastiert diesen Standpunkt allerdings mit dem Verweis auf die Zahlen der Kinder, die nach zwei Jahren nicht wegen ausreichender Leistungen aus der Förderung fallen, sondern weil das Modell ausläuft. Durch das Aufliegen der MIKA-D Ergebnisse, wie Expertin 3 (S. 7, Z. 304ff.) hervorhebt, könne man diesen Bedarf an weiterführender Sprachförderung nun zumindest aufzeigen. Gemäß der Europäischen Kommission (2017, S. 136) muss unabhängig von der ersten intensiven sprachlichen Förderung ein Wechsel in die Regelklasse erfolgen. Aus diesem Grund ist im Sinne einer wirksamen Sprachfördermaßnahme für kontinuierliches Lernen und Fördern zu sorgen (Europäische Kommission 2017, S. 136).

Über die konkreten Umsetzungen hinaus wird die vorliegende Arbeit von einem weiteren übergeordneten Thema beherrscht: der Bildungsdisparität. Gemäß dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019, S. 267f.) ist der erhebliche Ressourceneinsatz für sog. Vorbereitungsklassen nicht nur personeller Natur, sondern betrifft auch die nötige Erhöhung der Raumkapazität. Neben dem Spracherwerb haben die Lehrkräfte vielfältigen Herausforderungen im Hinblick auf Flucht und Migration zu begegnen (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2019, S. 267f.). Heranwachsende mit Migrationshintergrund sind in deutschen Hauptschulen über-, im Gymnasium dagegen unterrepräsentiert (Baumert & Schümer 2001). Der Statistik Austria (2019, S. 10) zufolge weisen Personen mit und ohne

Migrationshintergrund signifikant andere Bildungsprofile auf. Ähnlich wie in Deutschland lässt sich eine Überrepräsentation an Sonderschulen, Mittelschulen und polytechnischen Lehrgängen erkennen. In Schulen, welche mit Matura abschließen, sind Lernende mit Migrationshintergrund tendenziell unterrepräsentiert.

Das Bildungssystem in Deutschland scheint rückblickend betrachtet wenig erfolgreich darin zu sein, Kindern mit Migrationshintergrund zu einem angemessenen Bildungserfolg zu verhelfen, formuliert Ennemoser (2013, S. 230). In Österreich zeichnet sich dies offenbar ebenfalls ab, allerdings erscheint das Thema weniger beforscht zu sein. „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, ein Begriff, der den alltäglichen Gebrauch von mindestens zwei verschiedenen Sprachen ausdrückt (Gogolin 2010, S. 544), stellt in Wien keine selten passende Definition für ein Schulkind dar. Bei 58,5 % der Wiener Volksschulkinder wird im Schuljahr 2016/17 im Rahmen der Datenerhebung zur Schulstatistik in der Rubrik: „Im Alltag gebrauchte Sprache(n)“ als erste Sprache eine andere Sprache als Deutsch angeführt (Statistik Austria 2017). Mit Spannung erwartet etwa Expertin 3 die Reaktion der Politik auf die Tatsache, dass man durch MIKA-D nun feststellen könne, dass es über die vorgesehenen zwei Jahre Förderung hinaus noch Bedarf an Sprachförderung gibt. Denn nicht alle Kinder erreichten nach den zwei Jahren gemäß der Testung den ordentlichen Status, sondern nur aufgrund des festgelegten Auslaufens des A.O. Status nach zwei Jahren (E3, S. 8, Z. 336ff.).

In Abschnitt 4.2.4.(„Idealbild der Deutschförderung (Inputs, Vorschläge)“) werden die Aussagen der interviewten Expertinnen und deren Empfehlungen hinsichtlich der Deutschförderung gesammelt. „Ich würde sagen, die besten Lehrkräfte für die benachteiligtesten Schülerinnen und Schüler“, zeichnet Expertin 2 (E2, S. 1, Z. 34f.) ihr Idealbild von chancengerechter Schule. Den Bereich DaF/DaZ, gerade in Brennpunktschulen, müsse man attraktiver gestalten, lautet die Ansicht, in der Expertin 1 und 2 übereinstimmen. Dies diene dazu, Beständigkeit im Lehrkörper zu schaffen, damit an den einzelnen Schulstandorten Know-how wachsen und man auf Erfahrung zurückgreifen könne.

6. Resümee, Limitationen und Ausblick

6.1. Resümee

Laut Statistik Austria (2020, S. 11) ist ein Motor für Integration neben dem Arbeitsmarkt das Bildungssystem. Nachstehend wird prägnant auf die Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung eingegangen. Diese lautete:

Wie gestaltet sich die Deutschförderung seit der 2018 implementierten standardisierten Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und der dadurch zugewiesenen Deutschförderung im Primarbereich in Form von Deutschförderklassen und -kursen an ausgewählten Wiener Primarschulstandorten im 10. Bezirk?

Die Grundidee der Vereinheitlichung der Sprachförderung durch eine standardisierte Testung und einen festgelegten Förderumfang scheint in der Schulrealität im 10. Wiener Gemeindebezirk nicht zu greifen. Viele verschiedene Umsetzungen des Modells wurden in der Erhebung im Rahmen der vorliegenden Qualifizierungsarbeit verortet, auch Deichsel (2020) und Werlberger (2020) kommen in selektiven Erhebungen unter österreichischen Pflichtschullehrkräften zu dieser Feststellung. Erlass und Schulrealität scheinen zu weit auseinanderzuklaffen, daher entwickeln sich entgegen dem Bestreben nach Einheitlichkeit und Standardisierung sehr individuelle Umsetzungen, die teilweise nicht einmal innerhalb der Schule gleich sind.

Zahlreiche Kritikpunkte wurden vor der Einführung und auch währenddessen von ExpertInnen aus dem Bildungsbereich sowie von Lehrkräften geäußert. Die Implementierung wurde als zu rasch und überstürzt wahrgenommen. Inhalt, Umfang und Aufwand der Testung werden seitens der durchführenden Lehrkräfte in der Befragung problematisiert. Das segregative Setting wird grundsätzlich aus sozialen Gründen hinterfragt. Die Unzufriedenheit seitens der Lehrkräfte scheint durch Rahmenbedingungen, etwa durch zu wenig Räume, eine hohe Heterogenität und Gruppengröße der Lerngruppen und Personalknappheit sowie durch den ständigen Wechsel zwischen SchülerInnen und Personal, innerhalb der Deutschförderung selbst groß zu sein. Befragte Lehrkräfte empfinden ihr derzeitiges Tätigkeitsfeld ermüdend oder gar frustrierend, was sich den Erkenntnissen von Schweiger und Müller (2021, S. 44) anschließt. Frustration wiederum wirkt sich laut den befragten Lehrkräften

negativ auf die Konsistenz im Personalstamm der Deutschförderung aus; häufig wird ein möglichst rascher Wechsel in einen anderen Bereich angestrebt. Befragte ExpertInnen heben zudem die Qualifizierung der Lehrkräfte als verbesserungswürdig hervor, auch die Lehrpersonen selbst beschreiben die eigene Qualifikation im Bereich DaZ/DaF teilweise als ausbaufähig. Die MIKA-D Testungen sind bewusst im Hinblick auf eine kurze Überprüfungszeit konzipiert – sie fordern an sog. Brennpunktschulen dennoch einen hohen Zeitaufwand ein, an Schulstandorten, wo der Entfall von Fördermaßnahmen zugunsten von Überprüfungen geradezu kontraproduktiv erscheint.

Als besonders herausfordernd lässt sich die vermeintlich fehlende Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Status der Lernenden an Pflichtschulen anmerken. Es ist fraglich, ob der Rahmen der Deutschförderklassen und MIKA-D Testungen besser auf die Lernenden zugeschnitten ist als durch die schulautonom entstandenen Förderkonzepte einzelner Schulen vor 2018. Das niedrige Prestige der Tätigkeit in der Sprachförderung ist ebenso bedenklich wie auch die Segregation, die schon bei der Wohnraumsegregation einsetzt, was auch Jeuk (2018, S. 19) thematisiert.

Ist die aktuelle Umsetzung der Deutschfördermaßnahmen im Modell der Deutschklassen nun als Erfolg zu werten? Einerseits scheint es förderlich, dass ein einheitlicher Rahmen geschaffen wird, andererseits ist fraglich, wie das aktuelle Modell zu bewerten ist, da die vorangegangene bis 2017 gültige Regelung mit Sprachstartgruppen und Sprachförderkursen nicht evaluiert wurde.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass das Erlernen einer Zweitsprache einen längerfristigen Prozess darstellt und die Förderung der Unterrichtssprache nach dem Auslaufen des A.O.-Status nicht unberücksichtigt bleiben kann und darf, was auch die ExpertInnen im Rahmen der Befragung hervorheben. Dazu wird kritisch angemerkt, dass Entscheidungen nicht ausschließlich durch pädagogische Überlegungen zustande kommen, sondern parteipolitischen Bestrebungen geschuldet sind, was in allen drei Gesprächen mit den ExpertInnen beschrieben wird.

Laut den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit sollte eine bedächtige Evaluierung und eventuelle Adaptierung der Deutschförderung stattfinden, da hier eine Vielfalt von

Aspekten Einfluss nimmt. Neue Konzepte wohlüberlegt umsetzen gelingt darüber hinaus vermutlich besser, weil sich alle Beteiligten darauf vorbereiten können.

Die vorliegende Masterarbeit weist auch auf Leerstellen in der Literatur hin, die Ansätze für weitere Forschungsvorhaben liefern könnten. Nachfolgend werden Limitationen der vorliegenden Arbeit beleuchtet und aufbauend darauf inhaltliche sowie methodische Perspektiven in einem Ausblick dargelegt. Zukünftig denkbare Forschungsrichtungen methodischer und inhaltlicher Natur werden hier seitens der Autorin überlegt.

6.2. Limitationen

Die Erkenntnisse dieser Arbeit sind aufgrund der geringen TeilnehmerInnenzahl und der eingeschränkten Auswahlmöglichkeit der befragten Personen selektiv und dadurch nicht repräsentativ. Ein fehlender Vollständigkeitsanspruch des theoretischen Teils der Arbeit setzt den Ergebnissen ebenfalls bestimmte Grenzen.

Dadurch, dass sich die Studie mit den Lehrkräften auf die untersuchten Kriterien beschränkt, kann diese Arbeit nur auf diesen konkret evaluierten Kriterien aufbauen. Beispielsweise wurde das Selektionskriterium Wien näher auf den 10. Bezirk eingegrenzt, wodurch die Ergebnisse u.a. räumlich limitiert sind. Auch für diesen Wiener Gemeindebezirk können die Interviews keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen, denn sie spiegeln nur einen kleinen Ausschnitt der Realität wider. Zudem basieren sie auf geschilderten und individuellen Wahrnehmungen der Befragten. Mit Sicherheit gibt es weitere Aspekte im Hinblick auf die Realität der Deutschförderung in Volksschulen im 10. Bezirk, welche entweder an diesen drei Schulstandorten nicht vorkommen oder von den Lehrkräften bewusst oder unbewusst ausgelassen wurden.

Im Hinblick auf die Auswertungsmethoden der geführten Interviews wurde gemäß der Einschätzung der Forscherin eine zielführende Variante der Auswertung gewählt. Es ist anzumerken, dass in beiden Auswertungsprozessen keine ausschließlich deduktive oder induktive Vorgangsweise eingehalten werden konnte, weil die

Übergänge teilweise fließend sind und die bestmögliche Auswertung des Materials vor die strenge Methodentreue gestellt wurde und auch gestellt werden sollte. Mayring (2010, S. 49) hebt hervor, dass die Inhaltsanalyse kein Standardinstrument ist, das immer gleich aussehe. Vielmehr müsse die Methode an den konkreten Gegenstand der Forschung angepasst werden (Mayring 2010, S. 49). Die Forscherin sieht die verschwommenen Übergänge zwischen induktiver und deduktiver Kategorienbildung nicht als Methodenmängel, sondern als Chance, möglichst genau auf das Material einzugehen. Dies bedeutet im Fall der vorliegenden Arbeit, dass es notwendig war, das Vorgehen an die Befragungen mit den ausgewählten Expertinnen oder den Lehrkräften anzupassen.

Nicht außer Acht lassen möchte die Autorin die forschungsethische Dimension der durchgeführten qualitativen Erhebung. Die ethische Dimension des beforschten Gegenstandes zu reflektieren erscheint unerlässlich, um sich weitblickend mit dem Thema der Limitationen zu befassen. Diese Fähigkeit zur Reflexion spricht Strübing (2018, S. 218) an, der zu bedenken gibt, dass von Forschenden erwartet wird, möglichst hartnäckig den Gegenstand der Forschung zu verfolgen, wobei das Erkenntnisinteresse vordergründig sein sollte. In der empirischen Sozialforschung, so beklagt Strübing (2018, S. 218f.), seien die Auswirkungen auf Individuen, Gruppen oder gar ganze Gesellschaften von unmittelbarer Natur. Denn manche Forschungsmethoden seien tiefgreifend und würden in sensible Wissensbereiche der Teilnehmenden eindringen, was „*ein hohes Maß an forschungsethischer Reflexivität erfordert*“ (Strübing 2018, S. 218). Im konkreten Fall könnte die Teilnahme an den Befragungen bei einem nicht sensiblen Umgang mit dem Material zu möglicherweise negativen Konsequenzen für die Interviewten führen. Dies wird allerdings nur nachrangig zur methodischen Vorgangsweise thematisiert und als bildungswissenschaftlich verortetes Spannungsfeld wahrgenommen, welches von einer näheren Auseinandersetzung und sorgsamem Abwägung profitieren könnte.

6.3. Ausblick und weiteres Forschungsinteresse

Vom methodischen Standpunkt ausgehend und auf Basis der Ausführungen von Kapitel 6.2. („Limitationen“), erscheint eine Untersuchung mit einer anderen Auswertungsform befruchtend. Für die gestellten Forschungsfragen deuten auch andere Erhebungs- und vor allem Auswertungsmethoden an, für weitere Forschungsvorhaben ergiebig zu sein. Inhaltlich wurden gleichfalls spannende neue Fragestellungen identifiziert, die näher untersucht werden sollten.

Mayring (2020, S. 509) befürwortet den Vorschlag von Olaf Jensen (2004), der zur Erforschung der NS-Vergangenheit in Familien Gespräche mit Hilfe einer „*Kombination aus Grounded-Theory-Methodologie und qualitativer Inhaltsanalyse*“ auswertete. Jensen (2004, S. 64) begründet dies „*durch das regelgeleitete Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (1997)*“, welches Schwächen der Grounded Theory, kurz GTM, zu kompensieren vermag (Jensen 2004, S. 64) zitiert nach Mayring (2020, S. 509) betreffend die Perspektiven hinsichtlich der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Diese wohl sehr häufig eingesetzte Methode innerhalb der Sozialforschung wird durch die stetige Arbeit mit ihr und an ihr somit kontinuierlich weiterentwickelt.

Für weitere Untersuchungen wirkt die Methodik der GTM allerdings sehr vielversprechend. Sie scheint für Forschungen im Bereich der schulischen Praxis und in bildungspolitischen Problemfeldern in fruchtbarer Weise anwendbar zu sein. Ziel des Studiums der Bildungswissenschaft war es nie, sämtliche Methoden zu beherrschen, sondern – wie auch in wichtigen Vorlesungen wiederholt erwähnt wurde – zu wissen, wie man kritisch und reflektiert Methoden anwenden und blinde Flecken verorten, vorliegende Arbeiten im Hinblick auf die verwendete Vorgangsweise kritisch hinterfragen und die richtigen Rückfragen stellen könne. Dies erschien der Autorin der vorliegenden Arbeit auch als wesentlich.

Mey und Mruck (2020, S. 524f.) erläutern den in allen Phasen der Grounded Theory stattfindenden Vergleichsprozess mit der Entwicklung einer datenbegründeten Theorie, die „*relevante Vorhersagen, Erklärungen, Interpretationen und Anwendungen*“ (Glaser und Strauss 1998 [1967], S. 11) erlauben soll, welche

wiederum im Zuge des Analyseprozesses zu Kategorien verdichtet werden (Mey & Mruck 2020, S. 524f.). Laut Mey und Mruck (2020, S. 526) wird die analytische Arbeit im Rahmen der Kodierprozedur durchgeführt, um von den Daten zu Konzepten und damit zu Codes zu kommen. Je nach dem jeweiligen Ansatz werden diese als „fokussiertes, axiales, selektives oder theoretisches Kodieren“ bezeichnet – trotz der unterschiedlichen Termini lassen sich Gemeinsamkeiten mit Blick auf das Kodieren ausmachen.

Die Materialauswertung war mit den Konzepten von Mayring für eine ungeübte Forscherin, wie die Autorin der vorliegenden Arbeit sich selbst einordnen würde, in Zeiten von fehlendem Kontakt zu KommilitonInnen und aufgrund der Nachvollziehbarkeit sowie der praxisnahen Darstellung der Interpretationsvarianten – neben methodischen Überlegungen – unter pragmatischen Gesichtspunkten jedoch die Methode der Wahl.

Die Grounded-Theory-Methodologie ist nicht auf eine Datensorte limitiert, sondern bezieht diejenigen Daten mit ein, welche am ehesten die fortschreitende Theoriebildung gestalten helfen. Glaser (2001, Kap. 11) formuliert in diesem Kontext: „*All is Data*“. Die einbezogenen Daten hängen auch von der Forschungsfrage und den leitenden Kriterien ab, die sich „*im Laufe der Analyse herauschälen*“. Daher erscheint ein Blick auf diese Methodensammlung als lohnend, da Datensammlung und Auswertung so lange gegenseitig abgewechselt werden, bis neue Auswertungen keine neuen Kenntnisse mehr hervorbringen, was ein vollständiges Erfassen des Forschungsthemas ermöglicht (Mey & Mruck 2020, S. 518).

Neben Möglichkeiten, welche andere Methoden eröffnen, hat sich auch inhaltlich gesehen ein weiterführendes Forschungsinteresse herauskristallisiert. Es bezieht sich auf breitere Forschungsfragen zum Thema der Bildungsdisparität und auch auf Unklarheiten über bestimmte Probleme in den Rahmenbedingungen der DFK.

Expertin 2 gab im Interview an, dass die Evaluierung der DFK eine wichtige und förderliche Maßnahme sei – eine Ansicht, der sich auch Expertin 3 anschloss. In jedem Fall empfindet die Autorin der vorliegenden Arbeit das Thema als noch nicht ausreichend erforscht. Sie schließt sich dem Wunsch nach Evaluierung der

Maßnahmen im Rahmen des Paragraphen 8h an. Darüber hinaus sollten die vielfältigen Bedürfnisse von neu angekommenen Kindern über die Förderung des Spracherwerbes hinaus – wie im Abschnitt 1.1.1. („Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im europäischen Vergleich“) einleitend dargestellt – im Diskurs hervorgehoben werden. Die soziale Dimension näher zu betrachten, etwa im Hinblick auf Gründe für fehlende Deutschkenntnisse bei Kindern, die in Österreich geboren wurden, das Hinterfragen der Wohnraumsegregation und somit das Thema der sozialen Gerechtigkeit müssen in den Fokus gerückt werden.

Das Thema der Bildungsungleichheit, die ein übergeordneter Gegenstand in der vorliegenden Arbeit ist, bietet zahlreiche Aspekte, die inhaltlich näher beleuchtet werden können – vom Prestige der Tätigkeit, über die Ausbildung der Lehrkräfte, bis hin zu konkreten Erhebungen zur Sinnhaftigkeit von ausgleichenden bildungspolitischen Maßnahmen und deren Wirkung. Ist eine angepasste Ressourcenverteilung im Sinne einer sog. positiven Diskriminierung (Amendt 2018, online) eine lohnende Perspektive, um die oft zitierte Chancengleichheit zu gewährleisten, oder ist die Wohnraumsegregation ein Punkt, der mit Vorzug behandelt werden muss? Gemäß dem Letter of Intent vom 09.04.2021 sowie der Projektbeschreibung von Seiten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021, online) sind Untersuchungen zur Bildungsdisparität geplant, welche einen zusätzlichen Ressourceneinsatz beleuchten sollen. Das Entwicklungs- und Forschungsprojekt für mehr Chancengerechtigkeit: „100 Schulen – 1000 Chancen“ will im Zeitraum von 2021 bis 2023 den spezifischen Bedarf von Schulstandorten eruieren und die Ergebnisse in konkrete Ressourcen- und Maßnahmenpakete umlegen. Das Projekt soll vom BMBWF in Kooperation mit der Universität Wien realisiert werden (BMBWF 2021, online).

In Ausführungen zum Thema „Der dritte Pädagoge“ behandelt Hennig Schluß die Infrastruktur und die Lernumgebung, die Schulen bestenfalls bereitstellen sollten (2020, S. 34). Im Hinblick auf Rahmenbedingungen im Forschungsradius sind die Räumlichkeiten sowohl bei der Befragung der Lehrkräfte als auch bei den ExpertInneninterviews problematisiert worden. Welches Augenmerk wurde den Rahmenbedingungen des Unterrichts bis dato zuerkannt und wie kann man

lernförderliche Umgebungen gestalten und eine gesundheitsförderliche Arbeitsatmosphäre für Lehrkräfte sicherstellen?

Schluß (2020, S. 34f.) führt aus, dass die schlimmsten Pädagogiken in den schönsten Schulen zu finden seien. Er hebt auch hervor, dass Inseln gelingender pädagogischer Praxis unter den unwürdigsten räumlichen Bedingungen entstehen könnten. Gemäß den Erkenntnissen der Interviews mit den befragten Pädagoginnen sind die Räumlichkeiten oft einschränkend; allerdings blockieren fehlende Räume keineswegs die Deutschförderung per se. Die Rahmenbedingungen tragen jedoch, wie in Kapitel 4 („Ergebnisse“) ausgeführt, sehr wohl zur Fluktuation im Lehrkörper bei, da das Fehlen von Räumen als ermüdend empfunden werden kann.

Die eher defizitorientierte Perspektive verlassend, könnte eine Untersuchung abseits der Qualifikationen und der Gestaltung des Modells der Deutschförderung – etwa von Hygienefaktoren¹⁰ – aufschlussreiche Erkenntnisse bringen. Es zeichnet sich ab, dass gerade im Bereich der Deutschförderung eine Unzufriedenheit unter den Lehrkräften vermutet werden kann. Welche Faktoren müssen gegeben sein, damit der Beruf im Bereich der Deutschförderung langfristig attraktiv gestaltet wird, und wie kann man ihn besonders ansprechend für zukünftige LehrerInnen gestalten? Was lässt Sprachförderung förderlich gelingen?

Die Auswertung des Interviewmaterials in Kombination mit der Literaturlarbeit konnte weitere spannende Fragestellungen aufwerfen. Die vorliegende Arbeit vermag möglicherweise einen kleinen, aber vielleicht doch beachteten Anstoß für eine umfassende und im Idealfall geförderte Forschungsarbeit bieten, die sich aufgrund größerer Ressourcen umfangreicher mit der Beantwortung der neu aufgeworfenen Fragestellungen befassen kann.

Gemäß den Ausführungen seitens der NEOS (2021, online) scheitern notwendige Weiterentwicklungen im Bildungsbereich an einer festgefahrenen partei- und

¹⁰ Bestandteil der Zweifaktorentheorie der Arbeitszufriedenheit (Gabler Wirtschaftslexikon 2021, online):
<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/hygienefaktoren-35183>

machtpolitischen Bildungspolitik. Die SPÖ (2021, online) beschreibt Bildung als Schlüssel zur Freiheit – Einkommen und Herkunft sollten keinen Einfluss auf die Bildungslaufbahn von Kindern nehmen. Die ÖVP hat Chancengleichheit im Regierungsprogramm verankert und sieht etwa in der Umsetzung des genannten Projekts: „100 Schulen 1000 Chancen“ eine Möglichkeit dafür (Regierungsprogramm ÖVP 2020, S 202ff.). DIE GRÜNEN (2021, online) fassen Bildung als wichtigste Ressource für die Entwicklung einer Gesellschaft auf und wollen „*kein Kind zurücklassen*“.

Papier ist geduldig.

Literaturverzeichnis

- Amendt, J. (2018). Wir brauchen mehr positive Diskriminierung. ND Journalismus von Links. <https://www.nd-aktuell.de/artikel/1076807.bildungsgerechtigkeit-wir-brauchen-mehr-positive-diskriminierung.html>, Abfrage vom 15.09.2021.
- Andergassen, A. (2018). Schulrecht 2018/2019. Wien: Manz.
- Anders, Y. (2013). Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, Vol. 16(2), S. 237-275.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium, 323–410. Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, A. (2016). Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung - Bessere Bildungschancen für Arbeiter und Migrantenkinder? In: Becker, Rolf, Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 145-181.
- Biedermann, H., Weber, C., Herzog-Punzenberger, B. & Nagel, A. (2016). Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation – Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In: M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 133–174). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-4>
- Bogner, A. et al. (2014). Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. 8. Ausgabe. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bonfadelli, H. & Friemel, T. (2015). Medienwirkungsforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Brüggemann, Ch. & Nikolai, R. (2016). Das Comeback einer Organisationsform: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12406.pdf>, Abfrage vom 27.12.2020.
- Budde, J u.a. (2010): Bildungsungleichheit revisited? - eine Einleitung. In: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom

Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). StF: BGBl. Nr. 472/1986 (WV). RIS - Schulunterrichtsgesetz - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 28.12.2020 (bka.gv.at), Abfrage vom 28.02.2021.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2018). 230. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen. Wien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien: Digitales Druckzentrum Renngasse.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Bundesinstitut bifie (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 3136/J-NR/2019 betreffend „QuereinsteigerInnen und Lehrkräftemangel“.
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_03154/imfname_753923.pdf, Abfrage vom 14. 09. 2021. Wien

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2020). MIKA-D zur Feststellung des (außer-) ordentlichen Status. <https://www.bifie.at/mika-d/>, Abfrage vom 08.03.2021. Wien.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2020). MIKA-D zur Feststellung des (außer-) ordentlichen Status <https://www.bifie.at/mika-d/>, Abfrage vom 25.02.2021. Wien.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2020). Sprachstandsfeststellungsinstrumente „BESK KOMPAKT“ und „BESK-DaZ KOMPAKT“
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html#heading_Sprachstandsfeststellungsinstrumente__BESK_KOMPAKT__und__BESK_DaZ_KOMPAKT__2, Abfrage vom 22.07.2021. Wien.

- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2019). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf>, Abfrage 21.03.2020. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abteilung I/3 - Sprachliche Bildung, Diversität und Minderheitenschulwesen (2020). Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html, Abfrage vom 25.01.2020. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Informationserlass zu MIKA-D des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung vom 14.12.2018 (GZ 27.903/0057-I/3/2018). Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Erlass BMBWF-27.903/0006-I/3/2019; Informationen zu MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch): nächste Schritte – Testzeitraum – Verwendung der MIKA-D Materialien 1. Februar 2019. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). Projektsteckbrief. 100 Schulen – 1000 Chancen. Entwicklungs- und Forschungsprojekt für mehr Chancengerechtigkeit. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). Presseunterlagen zur Pressekonferenz vom 16. März 2021. 100 Schulen – 1000 Chancen. <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/20210316.html>, Abfrage vom 15. April 2021. Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). Schule. Volksschule. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/vs.html>, Abfrage vom 13. September 2021. Wien.
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2020). Gesamte Rechtsvorschrift für Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22, Fassung vom 22.07.2021. Wien.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1996). Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Czejikowska, A. (2018). Bildungsphilosophie Und Gesellschaft. Eine Einführung. Wien: Löcker.

- Deichsel, S. (2020). Bestandsaufnahme zur Situation der Deutschförderklassen in Wien – eine qualitative Untersuchung des neu eingeführten Modells. Masterarbeit. Wien.
- Der Standard (2021). Ist das Schuljahr verloren – oder eigentlich das gesamte Schulsystem? Wien: DER Standard, online.
<https://www.derstandard.at/story/2000124852006/ist-das-schuljahr-verloren-oder-eigentlich-das-gesamte-schulsystem?ref=instagram>, Abfrage vom 05.09.2021.
- DIE GRÜNEN (2021). Das sagen wir zu Bildung und Wissenschaft.
<https://www.gruene.at/themen/bildung-wissenschaft>, Abfrage vom 17.09.2021.
- Diefenbach, H. (2011). Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-159.
- Ditton, H. (2004). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 605- 624.
- Dresing, T. & Pehl, S. (2020). Transkription. Implikationen, Auswahlkriterien und Systeme für psychologische Studien. In: Mey, G. & Mruck, K. (2020). Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie. Band 2. Designs und Verfahren. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. S. 835- 851.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60 (3), 163–183.
<http://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>
- Eilert, A. (2018). Willkommensklassen in Berlin. In: So schaffen wir das - eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. Bielefeld: Transcript Verlag, S.165-180.
- Ennemoser, M. & Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27. Jg., Heft 4, S. 229-239.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2017): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa – Ausgabe 2017. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0003.01/DOC_1, Abfrage vom 26.02.2021.

- Falter.at (2020, online). Eine Volksschule in Favoriten. Wien.
https://www.falter.at/zeitung/20200205/eine-volksschule-in-favoriten/_c24dff78bf, Abfrage vom 05.03.2021.
- Flick, U. (2009). Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA - Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Flick, U. (2020). Gütekriterien Qualitativer Forschung. In: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Springer Fachmedien Wiesbaden. Wiesbaden, S. 247–263.
- Foeger, L. (2020). Kein Extrabudget für Lehrkräfte der Sommerschule. Wien: DER Standard, online. <https://www.derstandard.at/story/2000118472276/kein-extrabudget-fuer-lehrkraefte-der-sommerschule>, Abfrage vom 26.02.2021.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009). Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gabler Wirtschaftslexikon (2021). Hygienefaktoren.
<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/hygienefaktoren-35183>, Abfrage vom 17.09.2021.
- Gogolin, I. (2010). Stichwort. Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 13. Jahrgang, Heft 4. Wiesbaden: Springer VS, S. 529-547.
- Groeben, N. & Rustemeyer, R. (2002). Inhaltsanalyse. In: König, E./ Zedler, P. (Hrsg.) (2002). Qualitative Forschung – Grundlagen und Methoden. Weinheim (u.a.). Beltz Verlag, S. 233- 258.
- Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 229-268.
- Herzog-Pumberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009). Migration-Interkulturalität-Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Werner, S. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2: fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bundesinstitut BIFIE. Graz: Leykam, S. 161-182.
- Herzog-Punzenberger, B. (2016). Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Policy Brief #04. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte.

<https://www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/herzog-punzenberger/policy-brief-4.pdf>,
Abfrage vom 14. Juli 2021.

- Hradil, Stefan (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Jeuk, S. (2018). Deutsch als Zweitsprache in der Schule – Grundlagen – Diagnose – Förderung. 4. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, R. (2014). Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. 8. Ausgabe. Wiesbaden: Springer VS.
- Karakayali, J. & Zur Nieden, B. & Groß, S. & Kahveci, Ç. & Güteryüz, T. & Heller, M. (2017). Forschungsbericht. Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. Berlin: Humboldt-Universität. [forschungsbericht_12_beschulung-neu-zugewanderter-und-gefluechteter-kinder.pdf](#) (hu-berlin.de), Abfrage vom 29.12.2020.
- Karakayali, J. (2020). Spot the Difference. Differenzwissen im Kontext von Segregation in Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen. In: Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril (Eds.), Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 119-140).
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften Springer.
- Kopp, J. (2009). Bildungssoziologie. Eine Einführung anhand empirischer Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung (5. Auflage). Weinheim. Basel: Beltz.
- Lauth, H. et al. (2009). Methoden der vergleichenden Politikwissenschaft. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leisen, J. (2011). Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung. Der sprachensible Fachunterricht. Expertentagung der Hanns-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus am 26./27. Oktober 2011 im Bildungszentrum Kloster Banz. https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf, Abfrage vom 17. Juli 2021.
- Magistrat der Stadt Wien (2020). Sommerschule 2020 in Wien: Archivmeldung der Rathauskorrespondenz vom 20.07.2020. Wien: Magistrat der Stadt Wien.

<https://www.wien.gv.at/presse/2020/07/20/sommerschule-2020-in-wien-100-paedagoginnen-gesucht>, Abfrage vom 26.12.2020.

- Matschnigg-Peer, S. (2018). Herkunftsbedingte Bildungsdisparität an der Wiener Grundschule (Beiträge zu Bildungstheorie und Bildungsforschung; Band 6). Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Mayring, P. (1994). Qualitative Inhaltsanalyse. In: A. Boehm, A. Mengel & T. Muhr (Hrsg.), Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14565>, Abfrage vom 26.12.2020, S. 159-175.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen der Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring P. (2020). Qualitative Forschungsdesigns. In: Mey G., Mruck K. (eds) Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Springer: Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_18.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N./Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer: Wiesbaden, S. 543-556.
- Mecheril, P (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Andresen et. al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7-12.
- Mecheril, P. & Dirim, I. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Andresen et. al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 99-115.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. (2018). Heterogenitätsdiskurse - Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In: Dirim et. al., Heterogenität, Sprache(n), Bildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19-51.

- Merton, K (1985). Der Matthäus-Effekt in der Wissenschaft. In: R. K. Merton (Hrsg.): Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen. Suhrkamp, Frankfurt 1985, S. 147 f.
- Mey, G. & Mruck, K. (2020). Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, G. & Mruck, K. (2020). Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie. Band 2. Designs und Verfahren. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 513- 531.
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. Berlin/ München/ Boston: Welter de Gruyter GmbH.
- NEOS (2021). Cleveres Österreich: Mehr Chancen durch die beste Bildung für alle. <https://www.neos.eu/programm/bildung>, Abfrage vom 17.09.2021
- Neuhold, C. (2018). Wien: Der rote Mythos von der sozialen Durchmischung bröckelt gewaltig. Wien: Profil online. <https://www.profil.at/oesterreich/wien-mythos-durchmischung-8945724>, Abfrage vom 27.12.2020.
- Nohl, A. M. (2009). Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München. Juventa Verlag, S. 71-87.
- OECD (2020). Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren. Bielefeld: Wbv Media <https://doi.org/10.3278/6001821nw>, Abfrage vom 28.12.2020.
- Salchegger, S. & Höller, I. (2019). Haben Reformmaßnahmen im österreichischen Bildungssystem Effekte auf die Lesekompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund? https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/cc762e078124f93e8947ceb49eb8cb032b82c658/PIRLS-2016_NEB_10_Kapitel10.pdf. In: C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend (S. 157–175). Graz: Leykam, Abfrage vom 14. Juli 2021.
- Salchegger, S., Höller, I., Herzog-Punzenberger, B. et al. (2021). Nachhaltiger Chancenausgleich durch mehrjährigen Kindergartenbesuch? Ergebnisse einer österreichischen Vollerhebung. Zeitschrift für Grundschulforschung. In: Götz, M. Zeitschrift für Grundschulforschung. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs42278-021-00114-x#citeas>, Abfrage vom 14. Jul. 2021.
- Schluß, H. (2016). Herausforderungen, Problemstellungen und systematische Erwägungen zur Bildungsgerechtigkeit aus allgemeinpädagogischer

Perspektive - Fundamentalpädagogische Überlegungen zu Begründungsstrategien des Gerechtigkeitsaspekts in der Bildungspolitik
Challenges, problems and systematic considerations on equity in education from a general educational perspective - fundamental educational considerations on strategies to justify the equity aspect in educational policy.

Schluß, H. & Vicentini, C. (2020). Schulen für die Zukunft und die Zukunft der Schule - Der dritte Pädagoge. In: Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. 8.Jg., Heft 2, S. 34-38.

Schweiger, H. & Müller, B. (2021). Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Resch et al. (2021). Inklusive Schule und Schulentwicklung. Münster: Waxmann Verlag, S. 43-54.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017. Bonn: KMK.
<https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/informationen-zum-deutschen-bildungssystem.html>, Abfrage vom 29.12.2020.

Stadt Wien (2021, online). Bildung im 10. Bezirk. Wien.
<https://www.wien.gv.at/bezirke/favoriten/bildung/>, Abfrage vom 27.02.2021.

Statistik Austria (2017). Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17. Wien: Staatsdruck.

Statistik Austria (2018). Migration und Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien: Staatsdruck.

Statistik Austria (2019). Integration und Migration. Zahlen. Daten. Indikatoren. Wien: MDH-Media GmbH.

Statistik Austria (2020). Bildung in Zahlen 2018/19. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien: MDH-Media GmbH.

Statistik Austria (2020). Schulstatistik 2018/19 (endgültige Daten) und 2019/20 (vorläufige Daten Bearbeitungsstand Juni 2020). Erstellt am 09.06.2020. Wien.

Statistik Austria (2021, online). Schulstatistik 2017/18. Bildungsdokumentation. Wien. <https://www.wien.gv.at/statistik/bildung/schulen/#daten>, Abfrage vom 27.02.2021.

- Steinke, I. (1999). Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativempirischer Sozialforschung (Juventa-Paperback). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Strübing, J. (2018). Schön, dass wir darüber gesprochen haben: die Gewinnung verbaler Daten. In: Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung, De Gruyter Oldenbourg: Berlin, Boston, S. 87-120. <https://doi.org/10.1515/9783110529920-004>.
- Strübing, J. (2018). Forschungsethik und qualitative Forschung: In: Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung, Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 2018, S. 218-229. <https://doi.org/10.1515/9783110529920-008>.
- Sprenger, P. (2021). Prozesse Bei Der Strukturierenden Mengenwahrnehmung Und Strukturnutzenden Anzahlbestimmung Von Kindern Im Elementarbereich. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 115–118.
- SPÖ (2021). Bildung als Schlüssel zur Freiheit. <https://www.spoe.at/bildung-als-schluessel-zur-freiheit/>, Abfrage vom 17.09.2021.
- Universität Wien (2014). Hintergrund und zentrale Ergebnisse der Diversity-Studierendenbefragung an der Universität Wien. https://personalwesen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_personalwesen/Gleichstellung/Dokumente/Studierendenbefragung_Zusammenfassung_2014.pdf, Abfrage vom 20.12.2020. Wien.
- Vogtenhuber, S. et al. (2016). Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bruneforth, M. et al. (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, S. 37-70.
- Wahrig-Burfeind, R. (2000). Illustriertes Wörterbuch. Gütersloh/München: Cornelsen.
- Weber, C., Moosbrugger, R., Hasengruber, K., Altrichter, H. & Schrod, H. (2019). Wer unterrichtet wen? Die Zusammensetzung von Klassen und Schulen und die Zuteilung von Lehrkräften. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 143–182). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2>.
- Werlberger S. (2020). Zweitspracherwerb in der Deutschförderklasse – ein Erfolgsmodell?. Masterarbeit. Thiersee: Karl-Franzens-Universität Graz und UNI for LIFE.
- Wiedner, M. (2019). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in Wiener Volksschulen – pädagogische Herausforderungen und Chancen. In: ANKOMMEN BLEIBEN

ZUKUNFT GESTALTEN. Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag (Band 2). Wien: AK Wien, S. 63-74.
https://www.arbeiterkammer.at/service/studien/bildung/Ankommen_Bleiben_Zukunft_gestalten_Band_2.pdf#page=93, Abfrage vom 30.12.2020.

Wiese, H. et. al. (2020): Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen. Berlin: Dudenverlag.

Wildemann, A. & Fornol, S. (2017). Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule - Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht, 2. Auflage. Seelze: Klett.

Witzel, A. (1985) Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227-255. URL:
<https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630>, Abfrage vom 14.04.2021.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>, Abfrage vom 11.05.2021.

ÖVP (2020). Regierungsprogramm 2020-2024. Aus Verantwortung für Österreich. https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf, Abfrage vom 17.09.2021.

Anhänge

Anhang 1: Aussendung zur Generierung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern



Qualitative Forschung zum Thema „Deutschförderklassen in Wien“ – Informationsschreibens an Lehrerinnen und Lehrer

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer,

ich bin Studentin des Instituts für Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Im kommenden Semester werde ich mein Studium mit einer Masterarbeit zum Thema „Deutschförderung an Wiener Volksschulen im 10. Bezirk“ abschließen. In meiner wissenschaftlichen Arbeit soll es einen Forschungsteil geben. Dazu möchte ich Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern führen, die eine **Deutschförderklasse** in Wien leiten. Bewusst wende ich mich mit meiner Anfrage an Ihren Standort, da ich möglichst Schulen in den Forschungsmittelpunkt stellen möchte, die vertraut mit der Thematik Deutsch als Zweitsprache sind. Von den Ergebnissen der Interviews ausgehend werden Interviewfragen an Expertinnen und Experten zum Thema „Deutschförderung im Pflichtschulbereich“ formuliert.

Die Befragung der Lehrerinnen und Lehrer soll im Zeitraum Februar 2021 sowie März 2021 durchgeführt werden. Die Erhebung der Daten ist in Form von

Leitfadeninterviews geplant. Mit einer Stunde Ihrer Zeit können Sie mich beim Abschluss meines Studiums unterstützen und einen Beitrag zur Beforschung der Deutschförderung an Wiener Volksschulen leisten.

Die Befragungen werden zum Zweck der Transkription aufgezeichnet und anschließend anonymisiert. Die erhobenen Daten werden nur im Rahmen meiner Qualifizierungsarbeit verwendet. Die Interviews werden in digitaler Form durchgeführt (beispielweise Zoom). Mit nicht einmal einer Stunde Ihrer Zeit können Sie einen wertvollen Beitrag leisten. Die Zeit von Lehrkräften ist wertvoll und daher möchte ich mich mit einem **Gutschein** (20€) Ihrer Wahl für den **Zeitaufwand** (30min- max. 1h) bedanken.

Ich bitte Sie, den angefügten Abschnitt auszufüllen und zu unterschreiben. Retournieren Sie diesen digital an:

lisaburgstaller@gmx.at

Wenn Sie sich dazu bereit erklären, an den Befragungen teilzunehmen, werde ich Sie umgehend kontaktieren, um weiteres zu besprechen. Für sofortige (Rück-)Fragen stehe ich Ihnen ebenso gerne unter 0664 88583841 zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Freundliche Grüße

Burgstaller Lisa, BEd.

Einverständniserklärung

im Sinne des Datenschutzgesetzes EU-Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO – Verordnung (EU) 2016/679) sowie des österreichischen Datenschutzgesetzes (DSG – in der Fassung des Datenschutz-Anpassungsgesetzes 2018 und des Datenschutz-Deregulierungs-Gesetzes 2018)

Name: _____

Schulstandort: _____

E – Mailadresse und/oder Telefonnummer:

Ich bestätige, dass an der Befragung zum Thema Deutschförderklassen teilnehme

ja

nein

Weiters gebe ich mein Einverständnis, dass das Interviewmaterial in anonymisierter Form im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit verwendet wird.

ja

nein

Datum und Unterschrift der Teilnehmerinnen/ Teilnehmer:

Anhang 2: Richtlinien für die Transkription

Transkriptionsregeln der Gespräche

Die folgende Tabelle gibt die bei der Transkription der Gespräche verwendeten Regeln wieder.

Personennamen und eindeutige Kennmerkmale werden anonymisiert	
bei Sprecher*innenwechsel Leerzeile einfügen	
#	Überlappungen beim Sprechen von Forscher*in und Beforschten F: #Und wie#meinten Sie das? B: #Ja, dann habe ich#mir
//	Unterbrechungen beim Sprechen
(.) (..) (9) (4)	Pausen werden durch einen Punkt pro Sekunde angegeben ab 4 Sekunden durch eine Klammer mit der Sekundenangabe
/eh/mhm/ehm	Planungspausen
((Ereignis))	nicht-sprachliche Handlungen in doppelte Klammern, z. B.((Schweigen)) oder ((zeigt auf ein Bild)) oder ((lacht))

NEIN	Wörter, die lauter gesprochen werden, groß
Nein	Wörter, die leiser gesprochen werden, kursiv
Nein	betontes Sprechen unterstreichen
Nein	Gedehntes Sprechen in die Länge ziehen
()	unverständliche Worte in Klammer setzen
(so schrecklich?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut in Klammer und mit Fragezeichen
(...)	falls man Passagen in der Transkription auslässt
[Interviewpartner*in scheint sehr aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch

Die Abschrift erfolgt **unter Angabe von Ort und Uhrzeit** pro Interview in ein **Word-Dokument** mit **Zeilennummerierung**, um in der späteren Ergebnisdarstellung genaue Quellenangaben machen zu können.

Anhang 3: Auszug aus Transkript 1 – Gespräch mit Lehrperson 1

27 F: Wie würdest du einem Bekannten, der vielleicht garnicht in der Schule arbeitet deine Schule
28 beschreiben, kurz umreißen?

29 B: Mhmm. Ich glaube, ich sage, dass der Großteil der Kinder aus Migrationshintergrund kommt und
30 eher aus sozial s c h w ä c h e r e n Familien, beziehungsweise (..) Klasse, ja ist jetzt schwer zu sagen,
31 eher mittleres Einkommen, so in die Richtung. Das heißt es ist einfach sehr viel Förderbedarf in
32 Richtung Deutsch (..) notwendig, also in der Schule. Mhmm. Ja, es gibt jetzt auch nicht sonderlich viele
33 Zusatzangebote, es gibt also wirklich rein die Volksschule an sich und nicht viel drumherum.

34 F: Wie sieht es betreffend DFKs aus? Von den Klassen und den Kindern her am Standort?

35 B: Wir haben 3 tatsächliche Deutschförderklassen im Moment.

36 F: Tatsächliche heißt?

37 B: Wir haben offiziell 4 DFKs an unserer Schule. Die Vorschulklasse ist offiziell ja auch eine DFK, die
38 gäbe es ja sonst nicht. Also, ja ok. Wobei in jeder einzelnen Klasse so an die 20 Kinder drinnen sitzen.
39 Mmmm (lacht), ja. Was schon sehr viel ist, finde ich.

40 F: Wie kommt das, sind es so viele Kinder mit MIKA-D Ergebnis unzureichend? Oder sind auch Kinder
41 dazugenommen, die mangelhaft getestet wurden?

42 B: Es sind Kinder, die auf Grund der letzten Testung in der DFK sind und jetzt aber schon mangelhaft
43 getestet wurden und nach wie vor drinnen sind. (..) weil die meisten von ihnen schon sehr an der Grenze
44 sind. Und da wir nicht w i r k l i c h Deutschförderkurse jetzt haben macht es halt mehr Sinn die Kinder
45 jetzt mal in den DFKs zu lassen.

46 F: Gut, das war mal der Überblick. Das Grobe.

47 Wie du bereits weißt, interessiere ich mich für das Modell der Deutschförderklasse und der
48 Deutschförderkurse an Volksschulen in Wien. Mich würde interessieren, wie die Einteilung der Kinder
49 für die Förderung an Ihrer Schule konkret umgesetzt aus? Erzähl einfach mal.

50 Später würde ich noch zum Ablauf Testungen, Einschulung des Personals, Routinen, Abläufen,
51 Räumen oder Stundenverteilung nachfragen.

52 B: Also Räumlichkeiten sind eher flexibel. Es gibt zwar einen Raum, der am ehesten als DFK-Raum
53 verwendet wird, und alle DFK-Klassen teilen sich diesen Raum. Bzw. weichen halt auf freie Klassen
54 aus, was im Moment aber recht gut funktioniert, weil der Großteil, eigentlich die Hälfte bei den DFKs in
55 den Klassen, also integrativ drinnen ist. Das heißt, genau (...) von den 15 Stunden, sind je nach Klasse,
56 das ist ein bisschen unterschiedlich, je nach Klasse. (..) Mit den Klassenlehrern vereinbar, wo nicht die

57 gesamte Klasse rausgenommen wird. Genau, also wir haben sehr viel individuell vereinbart, also je
58 nach Klasse mit den Klassenlehrern abhängig, also ich habe zwei erste Klassen und die habe ich dann
59 nochmal geteilt und quasi aus einer DFK zwei gemacht, um eine kleinere Kinderanzahl drin zu haben
60 und sie mittlerweile nochmal geteilt und in unzureichend und mangelhaft gesplittet.

61 F: Also hast du aus einer DFK vier Gruppen gemacht?

62 B: Ja, damit ich besser auf das eingehen kann auf das was sie wirklich brauchen. Also im Endeffekt
63 habe ich aus meiner einen DFK vier Gruppen gemacht, weil es einfach viel mehr Sinn zum Lernen
64 macht. So habe ich jetzt pro Klasse 5-6 Kinder und da geht's wirklich gut zum Üben.

65 F: Wie groß wäre die Gruppe, wenn du sie gemeinsam hättest?

66 B: 21 Kinder wären es.

67 F: 21, richtig. Die DFK ist nach oben hin nicht begrenzt?

68 B: Mhm, n e i n. Es wird eigentlich, also es ist eigentlich nur nach unten hin begrenzt und kommt dann
69 nur halt drauf an wieviele Lehrer verfügbar sind. Was aber halt nicht sehr viel Sinn macht. Also ich hatte
70 halt, weils um die Räumlichkeit auch gegangen ist, wo ich alle zusammen hatte hatte ich nicht mal
71 genug Platz in meiner Deutschförderklasse, damit alle Kinder so sitzen können, dass sie auch gut
72 mitarbeiten können.

73 F: Wie würdest du den Raum beschreiben? Ist das ein regulärer Klassenraum? Weil du sagst du hast
74 nicht ausreichend Platz.

75 B: Ja, also naja, jetzt ist es ein Klassenraum, eigentlich war es ein Gruppenraum. [Interviewpartnerin
76 wirkt verärgert]. Er ist relativ klein und wir teilen den Raum mit der Nachmittagsbetreuung. Das heißt B:
77 Ein Teil davon wird für Spielsachen von der Nachmittagsbetreuung verwendet, die Tafel (..). Es ist halt
78 keine ideale Klasse, es ist abgesehen davon, dass die Tafel nicht ausklappbar oder höhenverstellbar
79 ist, also nur so ein Board. Das heißt man kann auch nicht sehr uneingeschränkt mit den Kindern an der
80 Tafel arbeiten, weil sie mitunter GARNICHT raufkommen und so Sachen eben. Also, IDEAL ist sie jetzt
81 nicht.

82 F: Wie sieht es mit der restlichen Ausstattung für den Unterricht aus? Wie ist das gestaltet?

83 B: Mhm. Ich habe zum Glück von der Vorgängerin noch einiges gelagert gehabt, Hefte, Stifte, Kreide
84 und so weiter. Ja, mmmm (..). Also die Grundsachen sind schon da. Also so, dass man irgendwie
85 arbeiten kann damit. Es könnte natürlich besser sein. Und ich find, dadurch, dass man sich's halt teilen
86 muss mit anderen DFKs und dem Nachmittag kann man die Klasse einfach auch nicht so gestalten,
87 dass es für die Kinder auch irgendwie eine gute Lernumgebung macht. Weiß ich nicht, also zum Thema

- 88 Plakate, Bilder oder irgendwas aufhängen oder mal was stehen lassen und dann weiterarbeiten. Und
89 das macht's halt schon manchmal ein bisserl anstrengend.
- 90 F: Inwiefern ist die Erstsprache der Kinder, in der Einteilung oder auch in der Gestaltung berücksichtigt?
- 91 B: Allgemein oder bei mir.
- 92 F: Erzähl gerne von deinem Beispiel #
- 93 B: Also allgemein#
- 94 F: # Gerne auch von anderen Kolleginnen, wenn du da was weißt.
- 95 B: Also allgemein weiß ich es eh nicht, also von der Einteilung her macht es für mich keinen
96 Unterschied, grundsätzlich. Also ich schaue eher drauf, wie der Stand der Kinder ist. Also eben,
97 unzureichend oder mangelhaft. Ich baue es zum Teil ein, um den Kindern das Gefühl zu geben, dass
98 ihre Sprache eh auch Sinn macht. Und ich versuch's schon auch, also auch die (Eigenheiten?) der
99 einzelnen Sprachen ein bisserl im Fokus zu behalten, warum welche Kinder welche Fehler behalten oder
100 warum das und das bei dem und dem Kind vielleicht länger dauern kann. Zum Beispiel weil sie in ihrer
101 Sprache halt keine Artikel haben. Oder irgendsowelche Sachen.
- 102 F: Wie ist das mit der Stundenplangestaltung? Überschneiden sich die Stunden in der DFK eher mit
103 Hauptfächern oder ist es überschneidend mit Erstsprachunterricht, oder am Rand. Wie sieht das mit
104 deinen vier Gruppen mit deinen zwei betreuten Klassen mit dem Stundenplan aus?
- 105 B: Also grundsätzlich versuch ich mitzuhören, was die Klassenlehrer gerade machen und natürlich auch
106 wenn sie mich bitten etwas einzubauen. Das irgendwie zu machen, ansonsten ist es aber eigentlich
107 schon unabhängig davon. Also weil ich jetzt sehr stark den Fokus drauf leg, dass die Kinder die
108 Satzstellung üben und sprechen. Und das ist jetzt vom Thema, da kann man jetzt fast jedes Thema gut
109 einbauen, wenn das ein Klassenlehrer möchte. Nur grundsätzlich ist es eigentlich ziemlich abgekoppelt.
110 Also ich weiß, dass in einer anderen DFK von uns relativ angelehnt an das. Die machen es auch wirklich
111 mit Alphabetisierung und so, weil sie es eh in der Klasse eigentlich eh genug haben. Ich sehe da jetzt
112 nicht den Bedarf dazu, das nochmal durchzukauen. Also eher die Lautschulungssachen oder ja. Die
113 Vokabeln, die sie für die Alphabetisierung und die Lautschulung dann einzubauen. Und auch Sätze
114 damit zu bauen, also eher in die Richtung. Ja.
- 115 F: Und das geht sich mit den Gruppen so aus, dass sie in den Stammklassen keine zentralen
116 Erarbeitungsschritte versäumen? Zum Beispiel die Buchstabenerarbeitung? Welches Gefühl hast du
117 da oder ist das eher schwierig für dich zu sehen?
- 118 B: Mmmm. Also ich habe den Eindruck, ob es halt 100%ig stimmt, also ich habe den Eindruck, dass es
119 passt. Aber natürlich ist es so, dass sie manche Sachen dann nicht ganz fertig haben, die andere dann

120 schon haben. Aber ich habe jetzt nicht den Eindruck, dass sie einen Nachteil darauß haben. Das ist
121 maximal vereinzelt, dass sie die Buchstaben nicht können und ich glaube nicht, dass das mit der DFK
122 zusammenhängt. Das ist eher ganz vereinzelt. Sonder eher, weil sie zu Hause auch nicht wirklich
123 Hausaufgaben machen oder so Sachen. Also, wenn dann sind das wirklich Einzelfälle. Ja (.). Also für
124 die Alphabetisierung ist es kein Nachteil.

125 F: Also im Fach Deutsch hättest du nicht das Gefühl, dass es sich so überschneidet, dass man sagt sie
126 versäumen jetzt etwas Essenzielles in der Stammklasse. Wie sieht es in den anderen Fächern aus?

127 B: Ehh. Natürlich, weil das was es halt. Was echt schwierig ist, ist dass einfach so zu planen, dass sie
128 nichts Wichtiges versäumen. Also ich glaube Mathematik könnte unter Umständen schon bei manchen
129 Kindern schwieriger sein mitzumachen. W o b e i (.). Im M O ment fallen mir jetzt auch nur von mir
130 beobachtet ganz vereinzelte Kinder auf, bei denen es einfach nötig ist mehr zu üben. Aber, ich meine,
131 der Vorteil ist, dass ich in den jeweiligen Klassen auch die Begleitungslehrerin bin und das auch noch
132 mit den Kindern extra üben könnte in den Begleitstunden. Was natürlich ein Vorteil ist, wenn diese
133 Begleitstunden nicht da wären, wäre es sicherlich sehr schwierig. Also (.), wenn die Klassenlehrerin
134 das alleine mit den Kindern aufholen müsste. Weil in den Stunden, die für DFK vorgesehen sind ist es
135 meiner Meinung nach unrealistisch, KOMPLETT DEUTSCH, KOMPLETT MATHEMATIK und auch
136 NOCH KOMPLETTES DEUTSCH üben, also Sprache üben unterzubringen. Das ist glaube ich utopisch
137 ((lacht kurz)).

138 F: Dein Fokus liegt bei der Förderung also auf dem Sprechen?

139 B: Ja, vor allem deshalb, weil es bei uns am Standort, also du hast (1). Du hast in der ersten Klasse
140 wirklich die Möglichkeit der intensiven Deutschförderung und dann hört's aber eigentlich fast auf. Es ist
141 zwar in der zweiten Klasse, es gibt dann eventuell einen Deutschkurs, also für die Kinder, die wirklich
142 noch sehr schwach sind, aber es ist nicht zwingend vorgesehen. Es gibt bei uns kaum Angebot für
143 Seiteneinsteiger und Kinder in höheren Klassen. Es ist daher umso wichtiger, in diesem Jahr ihnen
144 soviel an Deutschkenntnissen mitzugeben, wie's nur irgend möglich ist und im Notfall Alphabetisierung
145 in der zweiten Klasse zu wiederholen, da sie ab der zweiten Klasse nicht mehr die Möglichkeit haben
146 einen Deutschförderkurs zu haben. Es geht sich leider oft nicht aus, einen Kurs anzubieten, da wir die
147 Gruppengröße anscheinend nicht erreichen. Das ist glaube ich auf lange Sicht gesehen dann noch
148 schlechter.

149 F: Gibt es neben der Deutschförderung im Rahmen der Deutschförderklasse Angebote betreffend
150 Sprachförderung?

151 B: (3) Mhhh ((Interviewpartnerin schüttelt den Kopf und lacht)). Nein. Gibt's nicht. Es ist theoretisch
152 angedacht, aber an der Umsetzung hapert es ein bisschen. Ob es tatsächlich nur an, naja also ich weiß
153 es ehrlichgesagt *Nicht* woran es wirklich liegt. Eben. Ich denke, an Ressourcenmangel, wäre aber
154 eigentlich natürlich sehr sinnvoll, gerade an einem Standort wie dem unseren. Es würde den Kindern

155 ja auch gesetzlich zustehen. Deutschförderung müsste für alle Kinder bis zur vierten Klasse hin
156 verfügbar sein ((Interviewpartnerin lacht leise und schüttelt den Kopf)). Ich weiß es wirklich nicht, warum
157 wir das nicht schaffen, es wären ja genügend Kinder mit passendem MIKA Test da. Ich glaube, dass
158 hier ein bisschen herumgeschoben wird, damit man zumindest die ersten Klassen ausreichend fördern
159 kann. Die Kinder würden viel mehr Unterstützung brauchen, ideal wäre, wenn man an
160 Brennpunktschulen ohnehin zu zweit in der Klasse wäre und zusätzlich Deutschförderung bekommt.

161 F: Kannst du mir die Deutschförderung deiner Schülerinnen und Schüler beschreiben, wie kann ich mir
162 die Förderung vorstellen? Wie wird die Förderung voraussichtlich im zweiten Schuljahr aussehen.

163 B: Naja, manche von den Kindern sind dann ohnehin schon im dritten Jahr der Schullaufbahn und
164 vielleicht noch immer in der 1. Klasse, aber gut ((Interviewteilnehmerin lacht)). (1) Wenn es so ist, wie
165 es derzeit in den zweiten Klassen der Fall ist, dann ... also beim jetzigen Jahrgang der zweiten Klassen,
166 dann haben die Kinder schon noch teilweise Deutschkurse, aber ich weiß es gerade nicht wie viele
167 Stunden das sind, auf jeden Fall weniger als ihnen zustehen. Wieviele Stunden sie tatsächlich haben,
168 in denen die Kinder draußen sind, ich glaube zwei oder drei Einheiten vielleicht. Also ziemlich wenige.

169 F: Offiziell wären es ja 6 Stunden Deutschförderkurs, die den Kindern mit entsprechendem MIKA –
170 Testergebnis zustehen.

171 B: Also ich weiß es nicht. Ich glaube ein paar sind auch integrativ, aber es sind auf jeden Fall weniger.
172 Also, wenn ich mir denke, dass im zweiten Schuljahr so wenig Förderung da ist, find ich's schon
173 schwach. Für manche Kinder, gerade mit den Lockdowns oben drauf, die gerade unzureichend getestet
174 wurden, die werden innerhalb des nächsten halben Jahres hoffentlich auf mangelhaft kommen und
175 selbst dann ist es noch ein Status, wo sie definitiv noch zusätzlich Deutschförderung brauchen. Auch,
176 wenn es 6 Stunden pro Woche sind, ist es irgendwie wenig. Der Test fällt ja auch gleich mal gut aus
177 und in der Grundstufe 2 müssen die Kinder immerhin Sätze und sollten später Texte schreiben. Das
178 geht sich nicht aus. Ob das allein ausreichend ist und dann wieder in einer großen Gruppe, nicht in
179 einer kleinen Gruppe, dann. Naja (...). Ob ich das schaffe?

180 F: Wie sieht die Abstimmung betreffend dem Stundenplan aus? Wie hat die Einteilung der
181 Förderstunden funktioniert mit 2 Klassen zusammengelegt bzw. später dann 4 Gruppen stelle ich mir
182 das herausfordernd vor.

183 B: Naja, es war ein grober Fahrplan seitens der Direktorin da und sie hat uns dann freie Hand gelassen,
184 was die Einteilung betrifft. Ein paar DFK Stunden sind ja auch integrativ geführt, es machen einfach
185 nicht alle Stunden am Vormittag Sinn, ich werde die Kinder nicht beim Buchstabentag in der
186 Erarbeitungsphase herausnehmen, da ist es besser ich bin in der Klasse als Unterstützung dabei. Mit
187 den zwei Klassenlehrerinnen habe ich das dann gemeinsam eingeteilt.

188 F: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit in diesem Team, inwiefern stimmst du dich mit den
189 klassenführenden Lehrkräften ab?

190 B: Ja, also ich glaube ich hatte sehr Glück. Mit dem Team und auch mit der freien Einteilung, weil ja eh
191 schon so viele Schwierigkeiten drinnen sind und Werken und Turnsaalverfügbarkeit und wenn dann
192 auch noch jemand Außenstehender drein pfuscht es noch schwieriger wird. Es ist also denke ich gut
193 im Dreiergespann, weil von außen keiner mitredet und die Absprache immer sehr kollegial erfolgt und
194 eben keiner noch zusätzlich rein redet. Ich weiß aber nicht, ob das überall so gehandhabt wird.

195 F: Ich wäre noch sehr neugierig, was die Betreuung und die Schulung vom Personal betrifft, inwiefern
196 gab es für die Unterstützung, Leitlinien oder auch Vorgaben betreffend der Deutschförderung?

197 B: K E I N E. Es gab keine wirkliche Einschulung, es wäre von der Bildungsdirektion eine Schulung
198 geplant, aber die wurde wegen Corona abgesagt und uns wurden nur die Folien zugesandt. Das wären
199 eh nur zwei Termine gewesen, stattdessen der Link zu Powerpoint, wo man sich selbst einlesen konnte.
200 Ich habe grundsätzlich nicht so das Problem damit, weil ich mich gerne selbst mit Sachen
201 auseinandersetze und mir Inhalte selbst erarbeite. Also im ersten Unterrichtsjahr, als Studentin, ohne
202 Kurs in dem Sinn, gemacht zu haben, auch, wenn ich den Schwerpunkt an der Uni habe. War es mehr
203 so ein „Jetzt mach einfach mal“, also zumindest ein Onlineseminar hätte ich schon gut gefunden. Oder
204 einen Austausch mit anderen Kolleginnen vorab, Erfahrungsberichte zum Beispiel. Seitens der Schule
205 hat's so gesehen nicht viel Anweisung gegeben. Du machst jetzt die DFK, da ist das Material, wobei
206 mir das eh die Kolleginnen eigentlich gesagt haben und ja (..). Eine andere Lehrerin hat mir dann ein
207 bisschen was erzählt, also hauptsächlich über die Testungen. Also eigentlich alles selbst erarbeitet.

208 F: Welche Schwerpunkte und Themen waren in den Folien thematisiert, die du von der
209 Bildungsdirektion erhalten hast?

210 B: Also es ist hauptsächlich um die Testung gegangen. USB Daz und MIKA Testungen.
211 [Interviewpartnerin grinst und wirkt genervt] Die brauchen, das sehe ich jetzt wirklich viel Vorbereitung
212 und Zeit. Welche Schwerpunkte man legen kann und was man beachten muss. Die Direktorin hat
213 bezüglich USB Daz nochmal nachgefragt, da haben wir dann Unterlagen zugeschickt bekommen. Ja.
214 Ich muss sagen am meisten hat mir das Wissen von der Uni geholfen, da ich hier den Schwerpunkt auf
215 der PH habe. Ohne den Schwerpunkt wäre es sicherlich noch schwieriger gewesen.

216 F: Hast du im Rahmen deines Studiums noch Unterstützung, beispielsweise Praxislehrkräfte oder
217 ähnliches?

218 B: Also es müsste theoretisch jemand kommen, weil das ja auch meine Praxis für's Studium ersetzt.
219 Ich bin ja jetzt mit Sondervertrag angestellt und aber noch in Ausbildung. Aber darüber hinaus kann ich
220 immer meine Kolleginnen fragen, aber einen Mentor oder so in der Richtung habe ich nicht, sollte ich
221 glaube ich aber haben. Ich weiß es nicht. Die Praxisanleiterin von der PH NÖ kommt ohnehin eher

222 selten nach Wien, sonst wäre sie vielleicht einmal im Semester vorbeigekommen. Theoretisch müsste
223 das dann die Direktion übernehmen, die kam eh einmal zum Hospitieren, aber das war eher für die
224 Weiterverwendung und die Verlängerung vom Jahresvertrag.

225 F: Wie würdest du die Einführung seitens der Schule in die Deutschförderklasse bewerten?

226 B: Seitens der Schule (...). (Nein?) [das Nein ist nicht eindeutig erkennbar, wirkt so als wolle die Befragte
227 es nicht aussprechen] Es wird halt eher vorausgesetzt, dass man es einfach so kann und eigentlich ja
228 schon tut. Es wird jetzt nicht wirklich unterstützt, W E D E R von der Bildungsdirektion noch von der
229 Schule selber. Ok, das ist jetzt dein Job, kümmer dich selbst drum.

230 F: Das klingt sehr herausfordernd.

231 B: Naja, ich lese mich gerne in Sachen ein. Einen Leitfaden zu finden, womit beginne ich, was soll ich
232 mit ihnen thematisch abdecken und so weiter. Es gibt so viel Lehrer, die das schon gemacht haben, ich
233 hatte das Gefühl ich muss es neu erfinden. Das war für mich der herausforderndste Punkt muss ich
234 sagen. Also das war für mich so der Punkt, aber da habe ich mit einer Lehrenden von der Uni
235 gesprochen, die hat mir Ratschläge gegeben. Ich arbeite jetzt individuell auf die Gruppe abgestimmt,
236 ich habe mir selbst ein Konzept zusammengebastelt, also im Groben, was ich mit allen erreichen
237 möchte. Ich schaue aber mit den Kindern, die immer noch unzureichend sind mehr zurückzugehen, die
238 Basis noch mehr zu festigen. Thematisch ist es gleich, damit der Wortschatz ähnlich ist, aber halt bei
239 einigen Kindern mehr an der Basis und bei manchen an der Verbzweitstellung arbeitend ((grinst erneut
240 und wirkt zufrieden bzw. stolz auf sich)).

241 F: Fühlst du dich für diese Aufgabe gewappnet?

242 B: Mhmmh. (...) J A, S C H O N. Ich denke mir manchmal, ich hoffe ich lerne ihnen das gut genug, vor
243 allem bei manchen Kindern, wo man merkt es geht überhaupt nix weiter. Man macht eh schon soviel
244 und es kommt nicht an. Ich muss sagen, dass ich eine wirklich, WIRKLICH kompetente Praxisanleiterin
245 von der PH habe passt's für mich persönlich gut. Ohne die Betreuung seitens der Lehrerin wäre es
246 sicher schwieriger. Austausch gibt es ja untereinander nicht, wir DFK Lehrer sprechen uns auch am
247 Standort kaum ab. Eine macht es zum Beispiel mit einem Buch und arbeitet das mit den Kindern durch
248 und ich spreche hauptsächlich. Also sie ist halt auch das erste Jahr da, und noch Studentin. Also ich
249 finde es fehlt schon ein bisschen, mhm (...). Es fehlt schon so ein bisschen eine Person oder halt jemand
250 der sagt, ja der macht das schon einige Jahre und da kann ich hingehen. Das wäre cool.

251 F: Gibt es ein Supervisionsangebot für euch?

252 B: Nein. Ich bin im Bachelorstudium und da ist es nicht vorgesehen, im Masterstudium gibt es das
253 schon.

254 F: Und von Arbeitgeberseite aus?

- 255 B: Nein.
- 256 F: Gibt es seitens der Leitung am Standort Feedback oder Austausch?
- 257 B: (Nein?) Sie war halt einmal in einer Stunde da um zu schauen, wie ich unterrichte. Sie fragt halt
258 manchmal nach, ob wir was brauchen oder so. Aber ich muss jetzt nichts abgeben, Jahresplanungen
259 oder dergleichen.
- 260 F: Mich würde deine Einschätzung noch sehr interessieren, welche Chancen oder auch Problemfelder
261 gibt es im derzeitigen Modell der Deutschförderung?
- 262 B: An der Schule?
- 263 F: Gerne.
- 264 B: Ich glaube, dadurch, dass wir so viele Kinder an der Schule haben, das es nicht passend für uns ist,
265 dass die Kinder quasi regulär in die erste Klasse gehen und alles nebenher lernen sollen. Wie soll sich
266 das ausgehen. Kein Wunder, dass die Kinder schon in frühen Jahren viel wiederholen. Sie müssen
267 alphabetisiert sein, sie müssen den komplette Grundrechenarten lernen und soweit Deutsch, dass sie
268 keine Förderung mehr brauchen. Ich finde, das funktioniert so nicht. Das wird den Kindern nicht gerecht.
269 Es funktioniert vielleicht an Schulen, wo es nur zwei bis drei Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hast,
270 weil Die Kinder es dort von Klassenkameraden lernen. Aber bei uns fällt das komplett weg. Die Kinder
271 müssen ja erstmal die Sprache neu lernen. Es sind in den vier ersten Klassen bei uns an der Schule
272 fast ausschließlich Kinder mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch. Der Großteil der
273 Erstklassler ist AO. Ich glaube auf das Lernen der Sprache müsste am Anfang viel mehr der Fokus
274 liegen, aber das bräuchte viel, V I E L mehr Ressourcen. Das ist in der Umsetzung sehr schwierig. Ja.
275 Also ich persönlich bin einfach der Meinung, dass es eine, also im ersten Jahr für die Kinder einfach
276 mal auf die Sprache sich konzentrieren können. Also, dass die Kinder im ersten Jahr vorher die Sprache
277 lernen und anschließend erst in die erste Klasse einsteigen. Oder dass man zum Beispiel, oder
278 zumindest eine Art Deutschkurs in den Ferien vor der Einschulung haben, damit dann zumindest
279 irgendeine Basis vorher da ist. Weil manche Kinder, naja sie verstehen halt gar nicht, was du ihnen
280 sagst. Sie wären vielleicht in Mathe eh gut, aber sie verstehen dich einfach nicht. Da steht halt dann
281 das Sprachliche dazwischen und ich find's halt J A. Es ist halt den Kindern gegenüber nicht fair. Also
282 den Kindern gegenüber finde ich das so halt wirklich nicht ganz fair.
- 283 F: Inwiefern empfindest du die Förderung nicht fair, die deine Schülerinnen und Schüler erhalten?
- 284 B: Also Ich glaube die gesetzlich vorgegebenen Stunden passen grundsätzlich, wenn sie dann halt
285 auch tatsächlich für alle Kinder stattfinden. Es wären ja eigentlich 15 Stunden vorgesehen,
286 grundsätzlich. Aber Ich glaube es ist einfach für das erste Jahr auch viel zu viel verlangt von den Kinder,
287 gerade wenn wie bei uns die Eltern wenig helfen können. Also so wie es bei uns am Schulstandort ist,
288 zieht es sich immer weiter. Das hängt den Kindern in den höheren Klassen dann immer nach. Und

289 irgendwann gibt es dann aber keine Deutschförderung mehr und die Kinder haben dann einfach Pech
290 gehabt. Und wenn man bevor sie mit der ersten Klasse anfängt oder so. Von mir aus auch das erste
291 halbe Jahr, das wäre für mich denkbar, mehr den Fokus auf Deutsch liegt und dann erst richtig mit der
292 ersten Klasse beginnt. Also danach erst mit der Alphabetisierung, dem Rechnen, vielleicht würde ja das
293 alleine schon helfen. Also Ich glaube es müsste je nachdem, wo der Standort ist und wie der Anteil an
294 Kindern mit nicht Deutsch als Erstsprache ist, Kinder mit nicht deutscher Muttersprache ist einfach
295 individuellen überlegt werden, wie man es handhabt. Bei einer Klasse von 25 Kindern die 20 AO Kinder
296 in die Deutschförderklasse herauszunehmen macht ja auch wenig Sinn. Nicht einfach zu sagen „Das
297 ist unser Deutschförderkonzept und fertig, wurscht, wie die Umgebung ist“.

298 F: Sind für dich auch Stärken der Deutschförderung, so wie sie gerade gemacht wird, zu erkennen?

299 B: Mmm. (1). Mmmm. Ich finde es halt sehr schwierig, weil ich weiß dass es jeder anders sieht. Ich
300 denke mir. Auf jeden Fall, dass ist gut ist, wenn man die Kinder in kleinen Gruppen herausnehmen kann
301 und gezielt spricht und an ihren Lernfeldern arbeitet. Das heißt zwar in unserem Fall jetzt weniger
302 Stunden, aber es bringt viel mehr. Aber du kannst mit den Kindern so, also wenn du wirklich nur vier
303 oder fünf Kinder rausnimmst mit ihnen sprechen und das üben. Und sobald es 10 oder 15 Kinder sind
304 geht das einfach nicht mehr. Eine Obergrenze für die Deutschförderklassen wäre sehr wichtig. In der
305 großen Gruppe denkt ein großer Teil nicht mit oder schweift ab. Ich glaube ja auch, dass je mehr du
306 die Kinder vielleicht sogar einzeln fördern kannst es noch mehr bringt, aber dafür bräuchte man wirklich
307 viel Personal. Daher ist es schon gut, das wir aus einer Deutschförderklasse vier gemacht haben. Für
308 die Klassenlehrer ist das natürlich anstrengend, weil wir dafür auch Begleitstunden verwenden mussten
309 und die ohnehin sehr knapp, also finde ich, bemessen sind. Wären zum Beispiel pro Klasse zwei
310 Lehrkräfte, dann wäre das auch nicht so schlimm, dann könnte man schon mal eine Begleitstunde dafür
311 verwenden. So ist es gerade in den ersten Klassen wirklich schlimm, Vorschulkinder, Deutschmanko
312 *und und*. Es ist eigentlich ein Wahnsinn, dass die Klassenlehrerinnen diese Gruppen alleine haben. Da
313 hat man natürlich ein schlechtes Gewissen, wenn die eine doppelt besetzte Stunde der von der
314 Deutschförderung verschlungen wird. Also wie gesagt, wenn ich es mir aussuchen könnte, ich wäre
315 total für die Deutschförderklassenvorschulklasse ((lacht)). So dass die Kinder einfach
316 gezwungenermaßen, wenn sie unzureichend getestet werden Ein Jahr Deutschklasse haben, bevor sie
317 in die erste Klasse kommen. Und halt wirklich erst danach in die erste Klasse einsteigen. Ich glaube
318 das wäre am allerbesten, dann haben die Kinder auch im ersten Jahr nicht den Druck und vielleicht den
319 Frust, weil sie die Klasse wiederholen müssen. Das Stelle ich mir sehr frustrierend für ein Kind vor. Ein
320 Jahr lang wirklich Zeit die Sprache zu lernen und spielerisch dabei arbeiten zu können, das wäre mein
321 Wunsch. Ein ok, du bist jetzt da um mit mir zu sprechen und Deutsch zu lernen und ja (..).

322 F: Wieviele Deutschförderklassenvorschulklassen bräuchte deine Schule dann?

323 B: ((lacht)). V I E L E. Puh, mindestens eine pro Klasse, besser sogar zwei. Wenn sie danach weiter in
324 die erste Klasse gehen ist es ja trotzdem noch besser als jetzt, wo sie manchmal zwei Jahresverluste
325 in der Volksschule haben. Es würde ihnen dann nicht so lange nachhängen.

326

327 F: Hast du das Gefühl das durch die Gestaltung/ das Konzept an eurer Schule Kinder durch's Raster
328 fallen?

329 B: Vom Deutschfördern alleine Jein. Es kommt halt drauf an, ob es sich weiterzieht. Wenn sie so gerade
330 mal mangelhaft sind, in der zweiten Klasse keine Deutschförderung mehr kriegen, ja. Ja, dann definitiv.
331 Ja, also da gibt's eine Hand voll Kinder, wo ich mir schon Sorgen mache, wenn nächstes Jahr die
332 Deutschförderung aufhört. Es halt bei uns auch eher angedacht, dass die Kinder mangelhaft werden,
333 als unzureichend zu bleiben. Für mich die Schwierigkeit ist halt einfach schon, weil eigentlich willst du
334 die Kinder mit dir in die zweite Klasse nehmen, aber auf der anderen Seite geht das natürlich mit
335 schlechten Deutschkenntnissen nicht gut. Bei manchen Kindern ist das vielleicht nicht das Problem,
336 aber bei manchen Kindern eben schon. Man kann es schwer abschätzen, für welche Kinder es dann in
337 der zweiten Klasse schwer wird. Bei manchen Kindern ist es ein Grenzfall und unsere Direktorin muss
338 ja eigentlich schon sehr früh wissen, welche Kinder die Klasse wiederholen, weil sie die Plätze freihalten
339 muss. Mit dem Deutschstand den sie zur Testung haben, dann ein Auge zudrücken, im Sommer kein
340 Wort Deutsch hören und dann in der zweiten Klasse sitzen, da habe ich schon manchmal Bauchweh.
341 Es kann dann durchaus sein, dass diese Kinder dann durch's Raster fallen. Einfach, weil sie später
342 nicht mehr die Förderung bekommen, beziehungsweise nicht mehr in dem Ausmaß. Also, ja. Was ich
343 eher auch als Problem sehe ist, dass die SPF Testungen so an die Sprache geknüpft sind. Ich finde
344 das eine hat mit dem anderen nix zu tun, aber das sehe ich als Problem. Das hier viel zu viel von der
345 Sprache abhängig ist.

346 F: Wie laufen die MIKA-D Testungen ab?

347 B: Also es gibt ein Wimmelbild, das die Kinder beschreiben müssen. Und angedacht ist, dass sie es
348 mal selber anschauen, ohne das der Tester was sagt. Also das sind immer die DFK-Lehrerinnen, die
349 das machen. Und wenn man merkt, das da keine Wörter kommen, dann hilft man ein bisschen mit. Man
350 zeigt hin und hilft ihnen ein bisschen auf die Sprünge, der Spielraum bei einer sprachlichen Überprüfung
351 ist ja trotzdem da. Ok, also wie heißt das? Der erste Teil ist mal der Wortschatz. Soll ich da gleich
352 meinen Senf dazu geben oder mal organisatorisch beschreiben?

353 F: Vielleicht könntest du es kurz umreißen, was den Ablauf betrifft, wer es macht und anschließend
354 deine Kommentare dazu.

355 B: ((lacht)). Ok, also durchführen tun die Tests die Deutschförderlehrerinnen, in dem Zeitraum fällt die
356 Deutschförderung dann auch leider aus. Und sie werden dafür natürlich von den Stunden abgezogen,

357 was ich nicht sehr sinnvoll finde, weil man testen muss und dann die weiß man mal auf welchem Stand
358 das Kind ist, aber man kann nicht dran arbeiten, weil man ja testen muss und nicht mit dem Kind daran
359 arbeiten kann. Es stehen ja ständig neue Testungen an, mit den Schuleinschreibungen oder Testungen
360 die noch ausständig sind und dann geht es schon wieder los. Und es geht (.) finde ich im Verhältnis
361 schon sehr viel Zeit drauf damit. Ich finde das zwingend nicht so notwendig, man könnte das vielleicht
362 anders aufteilen und nicht eine ganze Woche lang testen. Also eigentlich werden genau die Lehrer, die
363 dafür da sind die Kinder zu fördern abgezogen, um einfach nur zu testen. Obwohl ich mir nicht so sicher
364 bin, ob ich das gut finde. Dann ist vielleicht noch eine Kollegin krank, dann müssen immer die
365 Förderlehrer supplieren, da fällt dann schon viel aus. Mir hat mit meinen DFK Kindern dann gleich eine
366 Woche gefehlt, dann war der Lockdown auch noch, das heißt die Kinder haben nicht viel gemacht,
367 dann fiel das auch noch weg. Ich bin mit dem Plan, was ich mit den Kindern machen will ewig hinterher
368 und es ist wirklich nicht sehr praktisch und es kommen die nächsten Testungen im März, dann kommen
369 die Schulneulinge dran mit gut 50 Kindern, pro Kind ca. 20 Minuten, wenn man schnell ist. Und dann
370 schafft man an einem Tag auch nicht die Masse und dann brauchen wir für diese Kinder sicher auch
371 wieder eine Woche. Es kommt auch drauf an, ob man es zu zweit macht oder alleine. Es ist alleine sehr
372 fordernd, aber sonst fallen gleich zwei Förderlehrer aus und es fehlt ja ohnehin überall am Personal.
373 Es geht dann auch immer auf die Kosten der Begleitlehrerstunden bei mir, aber es ist eh egal, man
374 nimmt es immer irgendwo weg. Also nach dem Wortschatz geht es dann um Fragen zum Wimmelbild
375 passend, der dritte Teil – und der einzige entscheidende Teil in Wahrheit – sind die Bildgeschichten,
376 das Sprechen – die man den Kindern zeigt. Hierfür gibt es ein Skript nachdem man sich vorarbeitet.
377 Also es gibt vier verschiedene Kriterien, die die Kinder erfüllen müssen. Sobald sie Verbzweitstellung
378 und Verbklammer mehr als drei Mal verwendet haben, aber in allen Geschichten, sind sie mangelhaft.
379 Alles darunter wäre unzureichend. Wenn Kinder auch noch Inversion und Nebensatz können, also auch
380 mehr als dreimal, dann wären sie laut Testung ordentlich. Mhm. Also in Wahrheit zählt für das Ergebnis
381 von der Punktgewichtung her eh nur das Erzählen zur Bildgeschichte. Also ich persönlich finde den
382 Test an sich nicht so toll, weil teilweise Kinder dabei sind, die überhaupt keinen Wortschatz haben, aber
383 halt ein paar Verbklammern bilden, die sind dann mangelhaft, aber eigentlich verstehen dich diese
384 Kinder kaum. Weil sie die Wörter alle nicht kennen, die Gewichtung finde ich sehr seltsam, natürlich
385 können sie vielleicht grammatikalisch nicht gut Deutsch, aber es gibt Kinder, die erzählen dir diese
386 Geschichten super nach, aber bilden halt keine Verbklammern. Sie schaffen es vielleicht einfach nicht,
387 eine Verbzweitstellung zu produzieren, weil sie das Verb weglassen oder falsch positionieren. Und das
388 sind halt so schwierige Sachen, weil mit so einem Test zu bestimmen, ob ein Kind einigermaßen
389 Deutsch kann oder eben nicht. Es gibt Kinder, wo ich mir mit einem mangelhaften Ergebnis denke P U
390 H [Interviewpartnerin rollt mit den Augen]. Die sich sicher urschwer tun im Unterricht und andere Kinder
391 sind unzureichend, weil die Sätze von der Satzstellung nicht für ein mangelhaftes Ergebnis reichen, wo
392 ich aber weiß, die kommen im Unterricht super mit, weil sie es einigermaßen verstehen. Das ist halt (.)
393 *Ja. Ideal ist der Test nicht.*

394 F: Was würdest du verändern? Einen schriftlichen Teil ergänzen oder wie sehen deine Vorschläge aus?

395 B: Nein, also einen schriftlichen Teil nicht, da wir es hauptsächlich bei den kleinen machen. Das wäre
396 für die älteren Kinder glaube ich interessant, also GS2. Ich glaube hauptsächlich würde ich die
397 Gewichtung ändern wollen. Also es sind teilweise auch die Wörter, die verwendet werden. Also so,
398 dass man sagt das ist lebensnahe und das muss ein Kind im dem Alter kennen. Also auf dem
399 Wimmelbild gibt es Kinder, die einen Sombrero tragen und gesucht ist das Wort Hut. Abgesehen davon,
400 dass kaum ein Kind einen Sombrero kennt, warum macht man das Bild nicht einfach mit einer Kappe,
401 wenn das alternativ auch als Lösung gilt. Es ist einfach teilweise nicht so aufgebaut, dass ich mir denke,
402 dass ein Kind in dem Alter das so kennen muss. Mir ist zu Ohren gekommen, dass das eine ziemliche
403 Horuck-Aktion war diesen MIKA Test zu erstellen, aber das habe ich nur mal so gehört. Und das der
404 vielleicht nicht so intensiv geprüft und begutachtet wurde. Ich finde das bedenklich, weil der so
405 ausschlaggebend und wichtig für die Kinder ist, immerhin entscheidet der vielleicht darüber ob ein Kind
406 die Klasse wiederholt. Es hat sehr viel Gewicht, dafür dass die Kinder vielleicht 15 oder 20 Minuten
407 dasitzen und einfach nur zu dieser Geschichte nichts sagen können. Es gibt eine Bildergeschichte mit
408 einer umgeschmissenen Vase und einer Katze, da kann fast kein Kind was dazu erzählen. Die habe
409 ich immer schnell mit den Kindern abgehackt, weil kaum ein Kind was zu diesen Bildern erzählen
410 konnte, einfach, weil sie mit dem Bild nichts anfangen konnten. Das ist vielleicht für unsere Kinder nicht
411 so greifbar und ich finde ((lacht)). Ich (.) ich finde es ist einfach seltsam aufgebaut. Ich persönlich finde
412 das USB DAZ besser gemacht, aber es wäre generell besser, wenn man ausführliche Dokumentationen
413 macht und am Ende ein ganzheitliches Bild zum Sprachstand und Bedarf des Kindes hat. Das dauert
414 natürlich und kostet viel Zeit. Ok, hat das Kind im Schujahr das erreicht und kann es das. Nicht, weil es
415 bei dem Test nicht redet, manchmal haben wir dann schon das Wort der Klassenlehrerin einfließen
416 lassen, wenn die sagt, dass Kind redet bei mir in der Klasse, aber es ist schüchtern und spricht nur mit
417 mir. Ja, das Kind müssten wir sonst wiederholen lassen, weil es schüchtern ist oder sich einfach bei
418 der anderen Lehrerin nichts sagen traut. Dann ist das Kind unzureichend, obwohl es eh sprechen kann.
419 J A. N I C H T so toll.

420 F: Inwiefern stellt das eine Ausnahme dar? Geht ihr sehr strikt bei der Auswertung vor?

421 B: Naja, ich bin schon eher streng, aber ich weiß, dass es Spielraum gibt. Was irgendwie blöd ist, weil
422 entweder mache ich einen standardisierten Test oder eben nicht. Die Deutschförderlehrerinnen bei uns
423 sind unterschiedlich streng bei der Auswertung und manche helfen mehr mit als andere Kolleginnen.
424 Ich versuche möglichst objektiv zu sein, weil ich weiß, dass sie auf Grundlage des Tests dann ja auch
425 keine Förderung mehr haben, aber es gibt schon die Fälle, wo man sagt, ja der ist mangelhaft, weil der
426 soll mit der Klassenlehrerin aufsteigen. Wo ich mir immer denke, was bringt es 10 000 Augen
427 zuzudrücken und dann hat das Kind anschließend keine Förderung mehr. J A. Es gibt theoretisch sehr
428 viel Möglichkeiten, weil abgesehen vom Helfen sehr viel Interpretationsspielraum gegeben ist. Also,
429 wenn eine Lehrerin den Satz beginnt und das Kind diesen beendet könnte man den dann gelten lassen,
430 vorgesehen ist das nicht, aber es gibt solche Hilfestellungen. Aber. Ich würde (..) Spielraum gebe es,
431 wenn man nicht so gut zuhört. ((Interviewteilnehmerin lächelt))

432 F: Gibt es noch einen Senf von dir, denn du zu der Deutschförderung an deinem Standort ergänzen
433 möchtest?

434 B: JA. ICH FINDE, DEUTSCHFÖRDERUNG MÜSSTE ES BIS ZUM SCHLUSS GEBEN,
435 UNABHÄNGIG VON DER SCHÜLERZAHL. Also, weil bei uns kommt die Grenze von acht Kindern
436 zwar gut zustande, da ist eher das Problem, dass es keine Obergrenze für die DFK gibt, aber ich kenne
437 Standorte, wo es Kinder gibt, die keine Förderung bekommen, weil sie die Gruppengröße nicht
438 erreichen. Was bei unserer Schule für mich unverständlich ist, ist warum es für die 4. Klasse keine
439 Deutschförderung mehr gibt, bzw. einen Deutschförderkurs im Ausmaß von einer Stunde, der für alle
440 vier Klassen übergreifend ist. Das kann es ja auch nicht sein. Die schreiben Schularbeiten und gerade
441 die Quereinsteiger, also Kinder, die vielleicht gerade erst nach Österreich gekommen sind erhalten
442 dann keine Förderung und grundeln dann ein paar Jahre in der GS2 herum, bis sie jemand
443 weiterschickt. Alphabetisiert werden sie nunmal nicht von selber, woher soll das im Regelunterricht in
444 einer vierten Klasse kommen? [Interviewpartnerin wirkt verärgert] Ich finde es sollte ausreichend
445 Förderung von der ersten bis zur vierten Klasse geben, unabhängig wieviele Kinder mit schlechten
446 Deutschkenntnissen da sind. Und unabhängig davon, gerade bei uns, mehr Stunden, mehr
447 Begleitlehrerstunden, mehr Förderung. Nachmittags, ich fände das eine Ganztagsform für Kinder mit
448 viel Förderbedarf hilfreich wäre. Das sollte unabhängig davon sein, ob beide Eltern arbeiten. Gerade,
449 die aus sozialschwachen Familien, wo die Frau oft zu Hause ist und aber den Kindern kaum oder
450 garnicht helfen kann. Die bräuchten das wirklich. Wurscht, oder fast jeder Standort, glaube ich (...). Also
451 es sollte personell möglich sein, dass die Förderung für jedes Kind da ist, das es braucht. Ich meine,
452 manchmal kommt man sich ja wirklich verarscht vor, unsere mobile Förderlehrerin, also für die
453 sondepädagogische Förderung, ist mit einer Halbtagsstelle für sechs Wochen bei uns eingeteilt, das
454 kann es ja nicht sein? Wer hat sich bitte das überlegt, früher, haben mir Kolleginnen erzählt, war man
455 zum Beispiel in der ersten Klasse immer zu zweit. Manchmal kommt mir vor, wir haben die DFK, das
456 wird schon reichen. Es fehlt hier einfach die Abstimmung für den Schulstandort, die Schulen bräuchten
457 hier viel mehr Autonomie, zu sagen, bitte wir brauchen... ((grinst)). Naja, Personal. Das wär's. (...)

458 F: Danke. (...) Vielen Dank für das Gespräch und deine wertvolle Zeit.

Anhang 4: Interpretationsregeln (Z1-Z4 Regeln) der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse

„Z1: Paraphrasierung

Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!

Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!

Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!

Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!

Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!

Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z3: Erste Reduktion

Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!

Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!

Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!

Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

Z4: Zweite Reduktion

Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!

Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!

Z4.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!“

Mayring (2015, S. 72)

Anhang 5: 1. Reduktion des 1. Interviews mit einer Lehrkraft

Fa ll	Seite/ Zeile	Abstraktionsnivea u	Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
A	S.1/ Z14-15	Qualifikation Lehrkraft	30 Jahre, weiblich. Also ich bin, mhhh. komme jetzt ins 8. Semester von Bachelorstudium für Primarstufe und habe sonst auch keine Zusatzausbildung in dem Sinn, also	30-jährige Junglehrerin, im 8. Semester des Bachelor-Studium im ersten Dienstjahr, hat keine Zusatzausbildung betreffend Sprachförderung	30-jährige Studentin im 1. Dienstjahr, keine Zusatzausbildungen	Ausbildung der LP - Studentin - keine Zusatzausbildung en Berufserfahrung - 1. Dienstjahr
A	S.1-2/ Z35-38	Organisation	Wir haben 3 tatsächliche Deutschförderklasse n im Moment. F: Tatsächliche heißt? B: Wir haben offiziell 4 DFKs an unserer Schule. Die Vorschulklasse ist offiziell ja auch eine DFK, die gäbe es ja sonst nicht. Also, ja ok. Wobei in jeder einzelnen Klasse so an die 20 Kinder	Es gibt offiziell 4 Deutschförderklass en am Schulstandort, eine davon wird als Vorschulklasse geführt. Die Gruppengröße beträgt je etwa 20 Kinder.	4 offizielle DFKs, eine davon dient als VSK; Gruppengröße etwa 20 Kinder	Umsetzung an der Schule - 4 DFKs am Standort - Aufteilung in integrative und Herausnehmen der Kinder Umsetzung der befragten Lehrkraft - Gruppengröße zu groß, daher Teilung der DFK (4 Gruppen aus 1 offiziellen DFK)

	S.2/ Z55-60		<p>drinnen sitzen. Mmmm (lacht), ja. Was schon sehr viel ist, finde ich.</p> <p>weil der Großteil, eigentlich die Hälfte bei den DFKs in den Klassen, also integrativ drinnen ist. Das heißt, genau (...) von den 15 Stunden, sind je nach Klasse, das ist ein bisschen unterschiedlich, je nach Klasse. (..) Mit den Klassenlehrern vereinbar, wo nicht die gesamte Klasse rausgenommen wird. Genau, also wir haben sehr viel individuell vereinbart, also je nach Klasse mit den Klassenlehrern abhängig, also ich habe zwei erste Klassen und die habe ich dann nochmal geteilt und</p>	<p>Etwa die Hälfte der DFK-Stunden wird integrativ abgehalten, variiert je nach Klasse. Absprachen werden sehr individuell mit der Klassenlehrerin getroffen. Eine gemeinsame DFK von zwei ersten Klassen wurde nach individueller Vereinbarung mit den Klassenlehrerinnen geteilt. Aus einer DFK wurden zwei gemacht, um eine kleiner Gruppengröße zu erreichen.</p>	<p>Hälfte der Einheiten integrativ abgehalten; individuelle Absprachen je Klasse; Teilung der DFK in 2 Gruppen für kleinere Gruppengröße, diese wieder unterteilt; 1 offizielle DFK ergibt 4 kleinere Arbeitsgruppen mit je weniger Einheiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> - weniger Einheiten je Gruppe durch Teilung - Teilung notwendig für sinnvolles Arbeiten - Einzelförderung wäre erwünscht
	S.2/ Z62-64					

	S.7/ Z300- 308		<p>quasi aus einer DFK zwei gemacht, um eine kleinere Kinderanzahl drin zu haben und sie mittlerweile nochmal geteilt und in unzureichend und mangelhaft gesplittet.</p> <p>Ja, damit ich besser auf das eingehen kann auf das was sie wirklich brauchen. Also im Endeffekt habe ich aus meiner einen DFK vier Gruppen gemacht, weil es einfach viel mehr Sinn zum Lernen macht. So habe ich jetzt pro Klasse 5-6 Kinder und da geht's wirklich gut zum Üben.</p> <p>Auf jeden Fall, dass ist gut ist, wenn man die Kinder in kleinen</p>	<p>Um besser auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können wurde die beschriebene zweiteilige DFK nochmals geteilt, aus einer wurden also vier Gruppen, um eine kleiner Gruppengröße zu erreichen und besser auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen zu können.</p> <p>Die Aufteilung in Kleingruppen ermöglicht</p>	<p>Eingehen auf Lernfelder wird durch Gruppenteilung möglich; je Kind weniger Umfang; Bedarf an Einzelförderung wird verortet, personell nicht umsetzbar</p>	
--	----------------------	--	---	--	--	--

			<p>Gruppen herausnehmen kann und gezielt spricht und an ihren Lernfeldern arbeitet. Das heißt zwar in unserem Fall jetzt weniger Stunden, aber es bringt viel mehr. Aber du kannst mit den Kindern so, also wenn du wirklich nur vier oder fünf Kinder rausnimmst mit ihnen sprechen und das üben. Und sobald es 10 oder 15 Kinder sind geht das einfach nicht mehr. Eine Obergrenze für die Deutschförderklassen wäre sehr wichtig. In der großen Gruppe denkt ein großer Teil nicht mit oder schweift ab. Ich glaube ja auch, dass je mehr du die Kinder vielleicht sogar</p>	<p>gezielteres Eingehen auf die Lernfelder der Kinder. Diese interne Regelung bedeutet allerdings unterm Strich weniger Stunden je Kind. Selbst mit 10 oder 15 Kindern ist die Gruppe bereits zu groß um jedem die Chance zum Sprechen zu geben, manche Kinder schweifen dann gedanklich ab. Ideal wäre Einzelförderung, das bräuchte dann wirklich viel Personal. In jedem Fall ist es gut, dass wir aus einer DFK vier gemacht haben.</p>		
--	--	--	---	---	--	--

			<p>einzel fördern kannst es noch mehr bringt, aber dafür bräuchte man wirklich viel Personal. Daher ist es schon gut, das wir aus einer Deutschförderklasse vier gemacht haben.</p>			
A	S.5/ Z195.2 07	Einschulung der Lehrkraft	<p>F: Ich wäre noch sehr neugierig, was die Betreuung und die Schulung vom Personal betrifft, inwiefern gab es für die Unterstützung, Leitlinien oder auch Vorgaben betreffend der Deutschförderung? B: K E I N E. Es gab keine wirkliche Einschulung, es wäre von der Bildungsdirektion eine Schulung geplant, aber die wurde wegen Corona abgesagt und uns wurden nur</p>	<p>Forscherin erkundigt sich betreffend Einschulung und Unterstützung für Deutschförderlehrkräfte Es gab keine Einschulung, es war eine geplant, die wurde wegen Corona abgesagt und es wurden lediglich Folien zugesandt. Es wären nur zwei Termine gewesen, in die Powerpoint konnte man sich dann selbst einlesen. Lehrkraft</p>	<p>Fehlende Einschulung, coronabedingte Absage, lediglich digitale Zusendung von Unterlagen, fühlt sich unvorbereitet; Ablauf und LP muss selbst erarbeitet werden</p>	<p>Einschulung auf DFK:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fehlende Einschulung (Entfall durch Corona) - Ablauf und LP selbsterarbeitet - selbst Erarbeiten anstrengend <p>Wünsche betreffend Einschulung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungsaustausch - erfahrene DFK-Lehrkraft als Ansprechperson - grober Fahrplan

			<p>die Folien zugesandt. Das wären eh nur zwei Termine gewesen, stattdessen der Link zu Powerpoint, wo man sich selbst einlesen konnte. Ich habe grundsätzlich nicht so das Problem damit, weil ich mich gerne selbst mit Sachen auseinandersetze und mir Inhalte selbst erarbeite. Also im ersten Unterrichtsjahr, als Studentin, ohne Kurs in dem Sinn, gemacht zu haben, auch, wenn ich den Schwerpunkt an der Uni habe. War es mehr so ein „Jetzt mach einfach mal“, also zumindest ein Onlineseminar hätte ich schon gut gefunden. Oder einen Austausch mit</p>	<p>erarbeitet sich gerne selbst Inhalte und störte das nicht. Man fühlte sich unvorbereitet, wie „Jetzt mach einfach mal“. Zumindest ein Onlineseminar wäre nett gewesen oder ein Austausch von Kolleginnen. Seitens der Schule gab es auch keine Anweisungen, die Einschulung bestand aus dem Verweis auf das vorhandene Material am Standort. Eine Lehrerin am Standort hat ein bisschen was erzählt, hauptsächlich betreffend Testungen. Eigentlich wurden alle Inhalte selbst erarbeitet.</p>	
--	--	--	--	---	--

	S.6/ Z231- 240		<p>anderen Kolleginnen vorab, Erfahrungsberichte zum Beispiel. Seitens der Schule hat's so gesehen nicht viel Anweisung gegeben. Du machst jetzt die DFK, da ist das Material, wobei mir das eh die Kolleginnen eigentlich gesagt haben und ja (..). Eine andere Lehrerin hat mir dann ein bisschen was erzählt, also hauptsächlich über die Testungen. Also eigentlich alles selbst erarbeitet.</p> <p>Naja, ich lese mich gerne in Sachen ein. Einen Leitfaden zu finden, womit beginne ich, was soll ich mit ihnen thematisch abdecken und so</p>	<p>Einen Leitfaden zu finden war schwierig, zu wissen was thematisch abgedeckt werden soll. Man hat das</p>	<p>Leitfaden finden war herausfordernd; Gefühl DFK neu erfinden zu müssen, Erfahrungsaustausch fehlt; Lerninhalte und Ziele wurden individuell festgelegt; Ratschläge und Unterstützung wären gewünscht gewesen</p>	
--	----------------------	--	--	---	---	--

			<p>weiter. Es gibt so viel Lehrer, die das schon gemacht haben, ich hatte das Gefühl ich muss es neu erfinden. Das war für mich der herausforderndste Punkt muss ich sagen. Also das war für mich so der Punkt, aber da habe ich mit einer Lehrenden von der Uni gesprochen, die hat mir Ratschläge gegeben. Ich arbeite jetzt individuell auf die Gruppe abgestimmt, ich habe mir selbst ein Konzept zusammengebastelt, also im Groben, was ich mit allen erreichen möchte. Ich schaue aber mit den Kindern, die immer noch unzureichend sind mehr</p>	<p>Gefühl es neu erfinden zu müssen, obwohl es schon so viele Lehrkräfte zuvor gemacht haben. Eine Lehrerin an der Uni hat mir Ratschläge für die Umsetzung gegeben. Ein Konzept habe ich mir selbst zusammengebastelt, um im Groben festzulegen, was ich erreichen möchte. Mit Kindern, die immer noch unzureichend sind wird aber auch zurückgegangen, um die Basis noch mehr zu festigen.</p>	
--	--	--	---	--	--

			zurückzugehen, die Basis noch mehr zu festigen. Thematisch ist es gleich, damit der Wortschatz ähnlich ist, aber halt bei einigen Kindern mehr an der Basis und bei manchen an der Verbzweitstellung arbeitend ((grinst erneut und wirkt zufrieden bzw. stolz auf sich)).			
A	S.3/ Z105- 114	Zusammenarbeit im Kollegium	Also grundsätzlich versuch ich mitzuhören, was die Klassenlehrer gerade machen und natürlich auch wenn sie mich bitten etwas einzubauen. Das irgendwie zu machen, ansonsten ist es aber eigentlich schon unabhängig davon. Also weil ich jetzt sehr stark den Fokus drauf leg,	Lehrkraft versucht bei den Inhalten der Klassen mitzuhören, um diese in der DFK einzubauen. Ansonsten ist der Inhalt der DFK unabhängig von der Planung der Stammklasse. Der Fokus liegt im Üben der Satzstellung und im Sprechen. Themen der Klasse	Thematische Anlehnung an Stammklasse; Arbeit in DFK entkoppelt von der Klasse; Fokus auf Üben der Grundgrammatik sowie Sprechen	Inhaltliche Gestaltung <ul style="list-style-type: none"> - Thematische Anlehnung an Stammklasse - DFK weitgehend entkoppelt von Stammklasse - Sprechen und Grammatik im Fokus - Stundenplanabsprachen werden von Lehrkräften gemeinsam und kollegial getroffen

	S.5/ Z190- 194		<p>dass die Kinder die Satzstellung üben und sprechen. Und das ist jetzt vom Thema, da kann man jetzt fast jedes Thema gut einbauen, wenn das ein Klassenlehrer möchte. Nur grundsätzlich ist es eigentlich ziemlich abgekoppelt. Also ich weiß, dass in einer anderen DFK von uns relativ angelehnt an das. Die machen es auch wirklich mit Alphabetisierung und so, weil sie es eh in der Klasse eigentlich eh genug haben. Ich sehe da jetzt nicht den Bedarf dazu, das nochmal durchzukauen. Also eher die Lautschulungssachen oder ja. Die Vokabeln, die sie für</p>	<p>können hier gut eingebaut werden, wenn die Klassenlehrerin das möchte. Grundsätzlich ist es ziemlich abgekoppelt, in einer anderen DFK an der Schule wird sehr angelehnt an die Stammklassen gearbeitet. Alphabetisierung ist in den ersten Klassen abgedeckt, Lautschulung oder Vokabeln stehen eher im Fokus der Inhalte der DFK.</p>	<p>Absprachen zum Stundenplan erfolgen kollegial; Stundenplangestaltung wegen zahlreicher Einflüsse (Turnen, Werken) komplex</p>	<p>- Erstellung Stundenplan aufwendig</p>
--	----------------------	--	---	--	--	---

		<p>die Alphabetisierung und die Lautschulung dann einzubauen. Und auch Sätze damit zu bauen, also eher in die Richtung. Ja.</p> <p>Ja, also ich glaube ich hatte sehr Glück. Mit dem Team und auch mit der freien Einteilung, weil ja eh schon so viele Schwierigkeiten drinnen sind und Werken und Turnsaalverfügbarkeit und wenn dann auch noch jemand Außenstehender drein pfuscht es noch schwieriger wird. Es ist also denke ich gut im Dreiergespann, weil von außen keiner mitredet und die Absprache immer sehr kollegial erfolgt und eben keiner noch</p>	<p>Ich glaube ich hatte Glück, auch mit der freien Einteilung, da es ohnehin schon viele Herausforderungen wie die Berücksichtigung von Werken und Turnen gibt. Die Absprachen folgen sehr kollegial und es mischt sich nicht zusätzlich jemand ein. Ob das immer der Fall ist, wissen sie nicht.</p>		
--	--	--	---	--	--

			zusätzlich rein redet. Ich weiß aber nicht, ob das überall so gehandhabt wird.			
A	S.5/ Z171- 179	Subjektive Überforderung	Also ich weiß es nicht. Ich glaube ein paar sind auch integrativ, aber es sind auf jeden Fall weniger. Also, wenn ich mir denke, dass im zweiten Schuljahr so wenig Förderung da ist, find ich's schon schwach. Für manche Kinder, gerade mit den Lockdowns oben drauf, die gerade unzureichend getestet wurden, die werden innerhalb des nächsten halben Jahres hoffentlich auf mangelhaft kommen und selbst dann ist es noch ein	Die Stundenverteilung für das zweite Schuljahr, also die zweite Klasse der jetztigen DFK, ist noch nicht abzusehen, teilweise werden Stunden möglicherweise auch integrativ geführt. Lehrkraft findet es schwach, gerade mit den Lockdowns oben drauf. Manche habe knapp ein besseres Ergebnis bei der MIKA-D Testung erreicht und selbst mit dieser	Abnehmende Tendenz des Förderumfangs in höheren Klassen; Frustration bei Lehrkräften; Umfang in jetztiger Umsetzung erscheint ungenügend; Aufholen der Defizite mit geringen Ressourcen erscheint unrealistisch	Umgang mit abnehmendem Förderumfang - Umfang der Deutschförderung in den 1.Klassen am höchsten - Abfallender Umfang der Förderung in höheren Klassen - Defizite aufholen mit geringen Ressourcen unrealistisch Subjektive Überforderung - scheint nicht schaffbar mit vorhandenen Ressourcen

			<p>Status, wo sie definitiv noch zusätzlich Deutschförderung brauchen. Auch, wenn es 6 Stunden pro Woche sind, ist es irgendwie wenig. Der Test fällt ja auch gleich mal gut aus und in der Grundstufe 2 müssen die Kinder immerhin Sätze und sollten später Texte schreiben. Das geht sich nicht aus. Ob das allein ausreichend ist und dann wieder in einer großen Gruppe, nicht in einer kleinen Gruppe, dann. Naja (..). Ob ich das schaffe?</p>	<p>Verbesserung brauchen sie definitiv noch zusätzliche Deutschförderung. Selbst, wenn 6 Stunden zu Stande kommen ist das wenig. In der Grundstufe 2 müssen die Kinder immerhin Sätze und später Texte schreiben. Der Test fällt gleich mal gut aus, ob sich das ausgeht und die Lehrkraft der DFK das schaffen kann hinterfragt sie.</p>		
A	S.1/ Z31-32	Herausforderungen	Das heißt es ist einfach sehr viel Förderbedarf in Richtung Deutsch (..)	Hoher Förderbedarf im Bereich Unterrichtssprache	Hoher Förderbedarf Deutsch	Schulspezifische Bedürfnisse - hoher Förderbedarf durch

S.4/ Z127- 131		notwendig, also in der Schule.			Zusammensetzung der Klassen
S.4/ Z134- 136		<p>Ehh. Natürlich, weil das was es halt. Was echt schwierig ist, ist das einfach so zu planen, dass sie nichts Wichtiges versäumen. Also ich glaube Mathematik könnte unter Umständen schon bei manchen Kindern schwieriger sein mitzumachen. W o b e i (..). Im M O ment fallen mir jetzt auch nur von mir beobachtet ganz vereinzelte Kinder auf, bei denen es einfach nötig ist mehr zu üben.</p> <p>Weil in den Stunden, die für DFK vorgesehen sind ist es meiner Meinung nach unrealistisch, KOMPLETT</p>	<p>Planung gestaltet sich herausfordernd, wenn Kinder keine Inhalte -etwa in Mathematik- versäumen sollen. In Mathematik könnte es möglicherweise schwierig sein. Im Moment fallen bei den Kindern in der Gruppe nur vereinzelt Kinder auf, wo mehr geübt werden muss.</p>	<p>Andere Inhalte sollen durch gute Planung nicht zu kurz kommen; Stundenüberschneidung DFK und Hauptfächer</p> <p>Mehr als Deutsch üben ist in DFK Einheiten utopisch</p>	<p>Schwierige Planung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überschneidungen führen zu Versäumnissen in anderen Fächern <p>Anspruch an DFK</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anforderungen nicht erfüllbar - alle Inhalte plus Sprachförderung in DFK schaffen utopisch (wäre mehr als in Regelklasse) <p>Abnehmender Förderumfang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defizite werden in die nächsten Klassen mitgeschleppt - Seiteneinsteiger werden zu wenig gefördert, tw. kommt Förderung wegen zu kleiner
S.4/ Z139- 148			In den vorgesehenen DFK Stunden komplett Deutsch und		

		<p>DEUTSCH, KOMPLETT MATHEMATIK und auch NOCH KOMPLETTES DEUTSCH üben, also Sprache üben unterzubringen. Das ist glaube ich utopisch</p> <p>Du hast in der ersten Klasse wirklich die Möglichkeit der intensiven Deutschförderung und dann hört's aber eigentlich fast auf. Es ist zwar in der zweiten Klasse, es gibt dann eventuell einen Deutschkurs, also für die Kinder, die wirklich noch sehr schwach sind, aber es ist nicht zwingend vorgesehen. Es gibt bei uns kaum Angebot für Seiteneinsteiger und</p>	<p>Mathematik zu üben und Üben der Sprache unterzubringen ist utopisch.</p> <p>In der ersten Klasse kann intensiv Deutsch gefördert werden, dann hört es fast auf. Es gibt ab der 2. Klasse eventuell Deutschkurse, aber nicht zwingend. Es gibt kaum Angebote für Seiteneinsteiger und Kinder in höheren Klassen. Es ist umso wichtiger, in der ersten Klasse soviel an Deutschkenntnisse</p>	<p>Deutschförderung in der 1.Klasse sehr umfassend; Umfang in folgenden Schuljahren drastisch verkürzt; Deutschförderkurse in höheren Klassen kommen kaum zustande; Kurse haben geringeren Umfang als gesetzlicher Anspruch der Kinder; Seiteneinsteiger werden kaum gefördert</p>	<p>Gruppen nicht zu Stande</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jonglieren mit Stunden um ausreichend Förderung bei Schuleingang zu schaffen führt zu geringer Förderung von GS2 <p>Höherer Ressourcenbedarf an Brennpunktschulen</p> <ul style="list-style-type: none"> - hoher Personalaufwand für MIKA-D Testungen - vielseitiger Förderbedarf über die Unterrichtssprache hinaus - Schulintern wird Deutschförderung aus Begleitstunden abgezweigt, was zu hoher Belastung der
--	--	---	--	--	--

	S.4/ Z151- 160		<p>Kinder in höheren Klassen. Es ist daher umso wichtiger, in diesem Jahr ihnen soviel an Deutschkenntnissen mitzugeben, wie's nur irgend möglich ist und im Notfall Alphabetisierung in der zweiten Klasse zu wiederholen, da sie ab der zweiten Klasse nicht mehr die Möglichkeit haben einen Deutschförderkurs zu haben. Es geht sich leider oft nicht aus, einen Kurs anzubieten, da wir die Gruppengröße anscheinend nicht erreichen. Das ist glaube ich auf lange Sicht gesehen dann noch schlechter.</p> <p>(3) Mhhh (Interviewpartnerin schüttelt den Kopf</p>	<p>n mitzugeben, wie es nur irgend möglich ist. Notfalls schafft man es die Alphabetisierung in der zweiten Klasse zu wiederholen, aber es geht sich oft nicht aus, einen Kurs für höhere Klassen anzubieten, da die Gruppengröße anscheinend nicht erreicht wird.</p>	<p>Deutschförderung über die DFK hinaus existiert nur am Papier; zusätzliche Förderung wäre sinnvoll; Unverständnis über fehlende Förderung in der GS2; Herumschieben zugunsten der 1.Klassen verursacht Mangel an Förderung</p>	<p>Klassenlehrkräfte führt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klassen sollten doppelt besetzt sein <p>Wünsche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appell: Deutschförderung soll in ausreichendem Umfang für alle Schüler in allen Klassenstufen vorhanden sein - Jahresverluste werden oft durch fehlende Deutschförderung verursacht
--	----------------------	--	--	--	--	---

	S.7/ Z308- 314		<p>und lacht)). <u>Nein</u>. Gibt's nicht. Es ist theoretisch angedacht, aber an der Umsetzung hapert es ein bisschen. Ob es tatsächlich nur an, naja also ich weiß es ehrlich gesagt <i>Nicht</i> woran es wirklich liegt. Eben. Ich denke, an Ressourcenmangel, wäre aber eigentlich natürlich sehr sinnvoll, gerade an einem Standort wie dem unseren. Es würde den Kindern ja auch gesetzlich zustehen. Deutschförderung müsste für alle Kinder bis zur vierten Klasse hin verfügbar sein ((Interviewpartnerin lacht leise und schüttelt den Kopf)). Ich weiß es wirklich</p>	<p>Neben der DFK gibt es keine bzw. kaum Deutschförderung, diese existiert nur in der Theorie. Lehrkraft vermutet, es liegt am Ressourcenmangel, ist sich allerdings nicht sicher. Zusätzliche Förderung wäre sinnvoll, gerade an diesem Schulstandort. Gesetzlich würde es den Kindern auch zustehen, Deutschförderung müsste bis zur vierten Klasse ausreichend verfügbar sein. Warum es an der Umsetzung mangelt ist nicht eindeutig, laut Einschätzung der Lehrkraft sind ausreichend Kinder mit passendem</p>	<p>in GS2; Wunsch nach Doppelbesetzung von Klassen an Brennpunktschulen</p>	
--	----------------------	--	---	--	---	--

	S.10/Z 435- 444		<p>nicht, warum wir das nicht schaffen, es wären ja genügend Kinder mit passendem MIKA Test da. Ich glaube, dass hier ein bisschen herumgeschoben wird, damit man zumindest die ersten Klassen ausreichend fördern kann. Die Kinder würden viel mehr Unterstützung brauchen, ideal wäre, wenn man an Brennpunktschulen ohnehin zu zweit in der Klasse wäre und zusätzlich Deutschförderung bekommt.</p> <p>Für die Klassenlehrer ist das natürlich anstrengend, weil wir dafür auch Begleitstunden verwenden mussten</p>	<p>MIKA-D Test an der Schule. Möglicherweise wird herumgeschoben, um zumindest die ersten Klassen ausreichend fördern zu können. Die Kinder würden viel mehr Unterstützung brauchen. Ideal würde die Lehrkraft eine doppelte Besetzung von Klassen an Brennpunktschulen finden.</p>	<p>Deutschförderung wird aus Begleitstunden abgezweigt; Klassenzusammensetzung ohne Unterstützung für Lehrerin sehr fordernd; große sprachliche und schulische Heterogenität in Klassen</p>	
--	-----------------------	--	--	---	---	--

			<p>und die ohnehin sehr knapp, also finde ich, bemessen sind. Wären zum Beispiel pro Klasse zwei Lehrkräfte, dann wäre das auch nicht so schlimm, dann könnte man schon mal eine Begleitstunde dafür verwenden. So ist es gerade in den ersten Klassen wirklich schlimm, Vorschulkinder, Deutschmanko <i>und und</i>. Es ist eigentlich ein Wahnsinn, dass die Klassenlehrerinnen diese Gruppen alleine haben. Da hat man natürlich ein schlechtes Gewissen, wenn die eine doppelt besetzte Stunde der von der Deutschförderung verschlungen wird.</p>	<p>Werden für die Deutschförderung ebenfalls knapp bemessene Begleitstunden abgewickelt ist die Heterogenität der Gesamtgruppe sehr fordernd für die Klassenlehrerin. Gerade in den ersten Klasse, wo integrativ VSK und verschiedenste Lernstände hinzukommen, obendrauf dann noch die verschiedenen Sprachlevels der Kinder. Man hat ein schlechtes Gewissen, wenn man</p>	<p>Appell: Deutschförderung soll in ausreichendem Umfang für alle Schüler in allen Klassenstufen vorhanden sein; Alphabetisierung von</p>	
--	--	--	--	--	---	--

			<p>JA. ICH FINDE, DEUTSCHFÖRDERUNG MÜSSTE ES BIS ZUM SCHLUSS GEBEN, UNABHÄNGIG VON DER SCHÜLERZAHL.</p> <p>Also, weil bei uns kommt die Grenze von acht Kindern zwar gut zustande, da ist eher das Problem, dass es keine Obergrenze für die DFK gibt, aber ich kenne Standorte, wo es Kinder gibt, die keine Förderung bekommen, weil sie die Gruppengröße nicht erreichen. Was bei unserer Schule für mich unverständlich ist, ist warum es für die 4. Klasse keine Deutschförderung mehr gibt, bzw. einen Deutschförderkurs</p>	<p>Deutschförderung hier abzweigt, weil die Klassenlehrerin dadurch sehr gefordert ist und die Begleitlehrer natürlich fehlen.</p> <p>Deutschförderung sollte bis zum Ende der vierten Klasse in ausreichendem Umfang gegeben sein, unabhängig von der Schülerzahl mit entsprechendem MIKA-D Test. Obergrenzen für die DFK und das Erreichen der Mindestanzahl sollten wegfallen. Gerade an</p>	<p>4. Klässlern funktioniert nicht neben dem Regelunterricht, Jahresverluste wären bei ausreichender Förderung oft nicht nötig</p>	
--	--	--	--	---	--	--

			<p>im Ausmaß von einer Stunde, der für alle vier Klassen übergreifend ist. Das kann es ja auch nicht sein. Die schreiben Schularbeiten und gerade die Quereinsteiger, also Kinder, die vielleicht gerade erst nach Österreich gekommen sind erhalten dann keine Förderung und gründen dann ein paar Jahre in der GS2 herum, bis sie jemand weiterschiebt. Alphabetisiert werden sie nunmal nicht von selber, woher soll das im Regelunterricht in einer vierten Klasse kommen?</p>	<p>Brennpunktschulen ist es mir unverständlich, dass es in den 4. Klassen nur eine Einheit Förderung gibt, klassenübergreifend für 4 Klassen. Das darf nicht sein. Kinder, die neu nach Österreich gekommen sind, Seiteneinsteiger, können so nicht alphabetisiert werden. Man lernt das Alphabet und das Schreiben in einer 4. Klasse nicht von selbst. Mitarbeiten im Regelunterricht ist dann ohnehin unmöglich.</p>	
--	--	--	--	---	--

A	S.2/ Z52-54 S.2/ Z66-72	Räumlichkeiten/ Ausstattung mit Lehrmitteln	<p>Also Räumlichkeiten sind eher flexibel. Es gibt zwar einen Raum, der am ehesten als DFK-Raum verwendet wird, und alle DFK-Klassen teilen sich diesen Raum. Bzw. weichen halt auf freie Klassen aus</p> <p>21, richtig. F: Die DFK ist nach oben hin nicht begrenzt? B: Mhm, nein. Es wird eigentlich, also es ist eigentlich nur nach unten hin begrenzt und kommt dann nur halt drauf an wieviele Lehrer verfügbar sind. Was aber halt nicht sehr viel Sinn macht. Also ich hatte halt, weils um die <u>Räumlichkeit</u> auch gegangen ist, wo ich alle zusammen hatte hatte ich nicht mal</p>	<p>Die Nutzung der Räumlichkeiten gestaltet sich flexibel. Es gibt einen Raum, den sich alle DFKs teilen. Es wird auch auf freie Klassenzimmer ausgewichen.</p> <p>Bei der ursprünglichen Gruppengröße von 21 Kindern hatte die Lehrerin nicht mal genug Platz in der Deutschförderklasse. Es konnten nicht alle Kinder so sitzen, dass sie auch gut mitarbeiten konnten.</p>	<p>Flexible Raumnutzung; Mangel an Räumen (1Raum für alle, Mitnutzung Nachmittagsbetreuung); ursprüngliche Gruppengröße in DFK-Raum wegen Platzmangel nicht möglich</p>	<p>Raumsituation</p> <ul style="list-style-type: none"> - nur 1 Raum für alle DFKs - Beengend Gruppenraum, nicht alle Kinder der DFK finden Platz - mangelhaft für uneingeschränkte Unterrichts ausgestattet - Raumsituation führt zu Stress bei Lehrkräften - es kann keine anregende Lernumgebung geschaffen werden <p>Ausstattung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grundausrüstung, wie Hefte und Kreide sind vorhanden - Materialumfang ausbaufähig
---	--------------------------------------	---	--	---	---	--

	S.2-3/ Z75-81		<p>genug Platz in meiner Deutschförderklasse, damit alle Kinder so sitzen können, dass sie auch gut mitarbeiten können.</p> <p>B: Ja, also naja, jetzt ist es ein Klassenraum, eigentlich war es ein Gruppenraum. [Interviewpartnerin wirkt verärgert]. Er ist relativ klein und wir teilen den Raum mit der Nachmittagsbetreuung. Das heißt B: Ein Teil davon wird für Spielsachen von der Nachmittagsbetreuung verwendet, die Tafel (..). Es ist halt keine ideale Klasse, es ist abgesehen davon, dass die Tafel nicht ausklappbar oder höhenverstellbar ist,</p>	<p>Der Klassenraum für die Deutschförderklassen ist ein Raum, der ursprünglich ein Gruppenraum war. Der Raum ist klein und wird mit der Nachmittagsbetreuung geteilt. Der Raum ist keine ideale Klasse. Es gibt keine richtige Tafel, das Board ist nicht höhenverstellbar und man kann damit nur</p>	<p>Ausstattung des Gruppenraums mangelhaft für uneingeschränktes Unterrichten; Stressbehaftete Rahmenbedingungen (Raummangel, Unterlagen können nirgends verwahrt werden) für DFK-Lehrer</p>	
	S.3/ Z83-89					

		<p>also nur so ein Board. Das heißt man kann auch nicht sehr uneingeschränkt mit den Kindern an der Tafel arbeiten, weil sie mitunter GARNICHT raufkommen und so Sachen eben. Also, IDEAL ist sie jetzt nicht.</p> <p>Mhm. Ich habe zum Glück von der Vorgängerin noch einiges gelagert gehabt, Hefte, Stifte, Kreide und so weiter. Ja, mmmm (..). Also die Grundsachen sind schon da. Also so, dass man irgendwie arbeiten kann damit. Es könnte natürlich besser sein. Und ich find, dadurch, dass man sich's halt teilen muss mit anderen</p>	<p>eingeschränkt arbeiten, weil die Kinder es wegen der Höhe teilweise nicht erreichen. Der Raum ist nicht ideal.</p> <p>Grundausstattung, wie Hefte, Stifte und Kreide, wurde von der Vorgängerin übernommen. Grundsachen sind vorhanden. Man kann irgendwie damit arbeiten. Es könnte besser sein. Das Teilen ist sehr mühselig, weil man die Klasse dadurch</p>	<p>Grundausstattung, wie Hefte und Kreide sind vorhanden; Materialumfang ausbaufähig; es kann keine anregende Lernumgebung geschaffen werden; Rahmenbedingungen werden als Belastung empfunden</p>	
--	--	---	--	--	--

			DFKs und dem Nachmittag kann man die Klasse einfach auch nicht so gestalten, dass es für die Kinder auch irgendwie eine gute Lernumgebung macht. Weiß ich nicht, also zum Thema Plakate, Bilder oder irgendwas aufhängen oder mal was stehen lassen und dann weiterarbeiten. Und das macht's halt schon manchmal ein bisserl anstrengend.	nicht uneingeschränkt gestalten kann, Material kann nicht in der Klasse verbleiben. Man kann für die Kinder keine gute Lernumgebung schaffen, man kann nicht Sachen für den Folgetag liegen lassen und dann einfach weiterarbeiten. Das ist für die Lehrerin anstrengend.		
A	S.1/ Z29-32	Zusammensetzung der Klasse/Gruppen	Mhhh. Ich glaube, ich sage, dass der Großteil der Kinder aus Migrationshintergrund kommt und eher aus sozial schwachen Familien,	Beschreibt den Großteil der Kinder an der Schule als Kinder mit Migrationshintergrund aus tendenziell sozial schwachen Familien.	Großteils sozial schwache Kinder mit Migrationshintergrund, hoher allgemeiner Förderbedarf	Beschreibung Lernende - überwiegend sozial schwache Kinder mit Migrationshintergrund

			beziehungsweise (..) Klasse, ja ist jetzt schwer zu sagen, eher mittleres Einkommen, so in die Richtung. Das heißt es ist einfach sehr viel Förderbedarf in Richtung Deutsch (..) notwendig, also in der Schule.	Verortet einen hohen Förderbedarf bei Kindern an ihrer Schule		
A	S.8/ Z340- 341 S.8/ Z348- 352	MIKA-D Testungen	Mit dem Deutschstand den sie zur Testung haben, dann ein Auge zudrücken, im Sommer kein Wort Deutsch hören und dann in der zweiten Klasse sitzen, da habe ich schon manchmal Bauchweh. Also es gibt ein Wimmelbild, dass die Kinder beschreiben müssen. Und angedacht ist, dass	Bei Grenzfällen beim Test ein Auge zudrücken bereitet Bauchweh. Im Sommer fehlt das Sprachvorbild in Deutsch und dann in die zweite Klasse. Kinder beschreiben ein Wimmelbild, Tester sollt vorerst nichts sagen. Kommen vom Kind keine Ideen hilft	Interpretationsspielraum bei MIKA-D Testung gegeben Ablauf MIKA-D: Sprachliche Überprüfung anhand eines Wimmelbildes	MIKA-D Testungen Durchführung - Durchführung durch DFK-Lehrkräfte - Entfall der Deutschförderung während Testung - Sprachliche Überprüfung mit Hilfe von Wimmelbildern - mindestens 20 Minuten je Kind - mehrerer Testdurchläufe im Schuljahr

	S.8/ Z356- 362		<p>sie es mal selber anschauen, ohne das der Tester was sagt. Also das sind immer die DFK-Lehrerinnen, die das machen. Und wenn man merkt, dass da keine Wörter kommen, dann hilft man ein bisschen mit. Man zeigt hin und hilft ihnen ein bisschen auf die Sprünge, der Spielraum bei einer sprachlichen Überprüfung ist ja trotzdem da. Ok, also wie heißt das? Der erste Teil ist mal der Wortschatz.</p> <p>Ok, also durchführen tun die Tests die Deutschförderlehrerinnen, in dem Zeitraum fällt die Deutschförderung dann auch leider aus. Und sie werden</p>	<p>man mit, zeigt etwa hin oder fragt nach. Der erste Teil bezieht sich auf den Wortschatz. Durchführung durch DFK-Lehrkräfte</p> <p>Durchführung der MIKA-D Testungen durch DFK Lehrkräfte. Deutschförderungen fällt wegen den Testungen aus, was nicht sinnvoll erscheint, weil man gerade dann einen guten Einblick über Lernfelder vom</p>	<p>DFK-Lehrkräfte führen MIKA-D Testung durch; zeitaufwendige Testung (mindestens 20 Minuten je Kind); Entfall Deutschförderung im Testzeitraum (mehrmals im Schuljahr)</p>	<p>MIKA-D Testungen Auswertung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretationsspielraum - legt Kategorie des Sprachstands fest - entscheidet über Fördermaßnahmen - entscheidet über Jahresverlust - Kriterien MIKA-D Testung: Wortschatz, Verbzweitstellung, Verbklammer, Inversion und Nebensatz - Problematische Gewichtung - Wortschatz der Testung ist nicht lebensnah für Kinder (z.B. Sombrero) - Schüchterne Kinder haben Nachteile bei Testung, weil lediglich sprachlicher
--	----------------------	--	--	--	---	---

	S.9/ Z363- 372		<p>dafür natürlich von den Stunden abgezogen, was ich nicht sehr sinnvoll finde, weil man testen muss und dann die weiß man mal auf welchem Stand das Kind ist, aber man kann nicht dran arbeiten, weil man ja testen muss und nicht mit dem Kind daran arbeiten kann. Es stehen ja ständig neue Testungen an, mit den Schuleinschreibungen oder Testungen die noch ausständig sind und dann geht es schon wieder los. Und es geht (.) finde ich im Verhältnis schon sehr viel Zeit drauf damit.</p> <p>Also eigentlich werden genau die Lehrer, die dafür da</p>	<p>Kind hätte. Es stehen ständig neue Testungen an, Schuleinschreibungen, Kinder aus der DFK und den Deutschkursen, die Testungen sind zeitintensiv.</p> <p>Genau die Förderung fällt dem Testen zum Opfer. Wenn Krankenstände sind müssen ebenfalls Förderlehrer supplieren. Durch</p>	<p>Krankenstände führen ebenfalls zu Ausfall der Deutschförderung</p>	Output bewertet wird
--	----------------------	--	---	---	---	----------------------

	S9/ Z378- 390		<p>sind die Kinder zu fördern abgezogen, um einfach nur zu testen. Obwohl ich mir nicht so sicher bin, ob ich das gut finde. Dann ist vielleicht noch eine Kollegin krank, dann müssen immer die Förderlehrer supplieren, da fällt dann schon viel aus. Mir hat mit meinen DFK Kindern dann gleich eine Woche gefehlt, dann war der Lockdown auch noch, das heißt die Kinder haben nicht viel gemacht, dann fiel das auch noch weg. Ich bin mit dem Plan, was ich mit den Kindern machen will ewig hinterher und es ist wirklich nicht sehr praktisch und es kommen die nächsten Testungen im März, dann</p>	<p>das Testen ist gleich eine Woche total ausgefallen, dann kam der Lockdown und dann soll gleich wieder getestet werden, obwohl wir kaum Inhalte gemacht haben. Im März müssen dann auch noch die Kinder von der Schuleinschreibung getestet werden, je Kind 20 Minuten, was knapp bemessen ist, bei 50 Kindern ist viel Zeit, also auch viel Entfall.</p>	<p>Kriterien MIKA-D Testung: Wortschatz, Verbzweitstellung, Verbklammer, Inversion und Nebensatz;</p>	
--	---------------------	--	--	---	---	--

			<p>kommen die Schulneulinge dran mit gut 50 Kindern, pro Kind ca. 20 Minuten, wenn man schnell ist. Und dann schafft man an einem Tag auch nicht die Masse und dann brauchen wir für diese Kinder sicher auch wieder eine Woche.</p> <p>Also es gibt vier verschiedene Kriterien, die die Kinder erfüllen müssen. Sobald sie Verbzweitstellung und Verbklammer mehr als drei Mal verwendet haben, aber in allen Geschichten, sind sie mangelhaft. Alles darunter wäre unzureichend. Wenn Kinder auch noch Inversion und Nebensatz können,</p>	<p>Vier Kriterien werden abgeprüft. Dreimal Verbzweitstellung und Verbklammer führen zum Ergebnis mangelhaft. Alles darunter wäre unzureichend. Dreimal Inversion und Nebensatz bilden ergibt laut Testung ordentlich. Die Gewichtung liegt auf dem Erzählen, das andere ist von der Gewichtung her vernachlässigbar. Ich finde den Test nicht toll. Kinder mit sehr niedrigem Wortschatz können bei Bildung der Verbklammern auf M kommen,</p>	<p>Problematische Gewichtung; Kinder mit geringem Wortschatz können M abschneiden ohne sprachlich Unterricht folgen zu können; Testung entscheidet über Förderung und Schuljahresverlust</p>	
--	--	--	---	---	--	--

	S.9/ Z390- 394		<p>also auch mehr als dreimal, dann wären sie laut Testung ordentlich. Mhm. Also in Wahrheit zählt für das Ergebnis von der Punktgewichtung her eh nur das Erzählen zur Bildgeschichte. Also ich persönlich finde den Test an sich nicht so toll, weil teilweise Kinder dabei sind, die überhaupt keinen Wortschatz haben, aber halt ein paar Verbklammern bilden, die sind dann mangelhaft, aber eigentlich verstehen dich diese Kinder kaum. Weil sie die Wörter alle nicht kennen, die Gewichtung finde ich sehr seltsam, natürlich können sie vielleicht grammatikalisch</p>	<p>verstehen aber kaum was man sagt. Die Gewichtung ist zu hinterfragen. Erzählt ein Kind sehr viel und kennt viele Worte, verwendet aber keine Verbklammer haben sie laut Test einen schlechten Sprachstand, obwohl sie sich gut ausdrücken können. Mit so einem Test die Deutschkenntnisse bestimmen und die Förderung festzulegen ist problematisch.</p>		
--	----------------------	--	--	---	--	--

	S.9/ Z397- 407		<p>nicht gut Deutsch, aber es gibt Kinder, die erzählen dir diese Geschichten super nach, aber bilden halt keine Verbkammern. Sie schaffen es vielleicht einfach nicht, eine Verbzweitstellung zu produzieren, weil sie das Verb weglassen oder falsch positionieren. Und das sind halt so schwierige Sachen, weil mit so einem Test zu bestimmen, ob ein Kind einigermaßen Deutsch kann oder eben nicht.</p> <p>Es gibt Kinder, wo ich mir mit einem mangelhaften Ergebnis denke P U H [Interviewpartnerin rollt mit den Augen]. Die sich sicher urschwer tun im</p>	<p>Es gibt Kinder mit dem Ergebnis M, die können sprachlich dem Unterricht nicht folgen. Manche Kinder mit U kommen im Unterricht einigermaßen mit, weil der Wortschatz da ist. Der Test ist nicht ideal.</p>	<p>Änderung der Gewichtung wäre gewünscht; verwendeter Wortschatz der Testung ist nicht lebensnah</p>	
--	----------------------	--	---	---	---	--

	S.10/ 415- 419		<p>Unterricht und andere Kinder sind unzureichend, weil die Sätze von der Satzstellung nicht für ein mangelhaftes Ergebnis reichen, wo ich aber weiß, die kommen im Unterricht super mit, weil sie es einigermaßen verstehen. Das ist halt (.). <i>Ja. Ideal ist der Test nicht</i></p> <p>Ich glaube hauptsächlich würde ich die Gewichtung ändern wollen. Also es sind teilweise auch die Wörter, die verwendet werden. Also so, dass man sagt das ist lebensnahe und das muss ein Kind im dem Alter kennen. Also auf dem Wimmelbild gibt es Kinder, die einen</p>	<p>Eine Änderung der Gewichtung wäre besser. Der verwendete Wortschatz sollte ebenfalls überdacht werden, näher an die Lebenswelt der Kinder angelehnt sein. Beispiel Sombrero, es ist nicht altersgemäße Alltagssprache der Kinder. Gerüchten zufolge war die Erstellung des Tests eine Horuck-Aktion, er wurde nicht ausreichend geprüft. Alles sehr bedenklich, weil das Ergebnis die Schullaufbahn</p>	<p>Schüchterne Kinder haben Nachteile bei MIKA-D Testung</p>	
--	----------------------	--	--	--	--	--

	S.10/ Z422- 431		<p>Sombrero tragen und gesucht ist das Wort Hut. Abgesehen davon, dass kaum ein Kind einen Sombrero kennt, warum macht man das Bild nicht einfach mit einer Kappe, wenn das alternativ auch als Lösung gilt. Es ist einfach teilweise nicht so aufgebaut, dass ich mir denke, dass ein Kind in dem Alter das so kennen muss. Mir ist zu Ohren gekommen, dass das eine ziemliche Horuck-Aktion war diesen MIKA Test zu erstellen, aber das habe ich nur mal so gehört. Und das der vielleicht nicht so intensiv geprüft und begutachtet wurde. Ich finde das bedenklich, weil der</p>	<p>stark mitbestimmt und eventuell einen Jahresverlust verursacht.</p> <p>Schüchterne Kinder sprechen oft nur mit der Klassenlehrerin</p>		
--	-----------------------	--	--	---	--	--

		<p>so ausschlaggebend und wichtig für die Kinder ist, immerhin entscheidet der vielleicht darüber ob ein Kind die Klasse wiederholt.</p> <p>Nicht, weil es bei dem Test nicht redet, manchmal haben wir dann schon das Wort der Klassenlehrerin einfließen lassen, wenn die sagt, dass Kind redet bei mir in der Klasse, aber es ist schüchtern und spricht nur mit mir. Ja, das Kind müssten wir sonst wiederholen lassen, weil es schüchtern ist oder sich einfach bei der anderen Lehrerin nichts sagen traut. Dann ist das Kind unzureichend, obwohl es eh sprechen kann.</p>	<p>und haben daher dann ein schlechtes MIKA-D Ergebnis, weil sie beim Test stumm sind.</p> <p>Ich bin schon eher streng beim Testen, aber es gibt Spielraum. Es gibt andere Kolleginnen, die viel mithelfen und den Interpretationsspielraum nutzen. Ich denke, dass das</p>	
--	--	---	--	--

			<p>Naja, ich bin schon eher streng, aber ich weiß, dass es Spielraum gibt. Was irgendwie blöd ist, weil entweder mache ich einen standardisierten Test oder eben nicht. Die Deutschförderlehrerinnen bei uns sind unterschiedlich streng bei der Auswertung und manche helfen mehr mit als andere Kolleginnen. Ich versuche möglichst objektiv zu sein, weil ich weiß, dass sie auf Grundlage des Tests dann ja auch keine Förderung mehr haben, aber es gibt schon die Fälle, wo man sagt, ja der ist mangelhaft, weil der soll mit der Klassenlehrerin aufsteigen. Wo ich mir immer denke,</p>	<p>nicht gut ist, erstens ist es nicht grundlos standardisiert und außerdem haben die Kinder dann keine Förderung mehr, wenn man ihnen ein gutes Ergebnis schenkt.</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>was bringt es 10 000 Augen zuzudrücken und dann hat das Kind anschließend keine Förderung mehr. J A. Es gibt theoretisch sehr viel Möglichkeiten, weil abgesehen vom Helfen sehr viel Interpretationsspielraum gegeben ist. Also, wenn eine Lehrerin den Satz beginnt und das Kind diesen beendet könnte man den dann gelten lassen, vorgesehen ist das nicht, aber es gibt solche Hilfestellungen.</p>			
A	S.5/ Z218- 225	Unterstützung für Deutschförderlehrkräfte	<p>Ich muss sagen, dass ich eine wirklich, WIRKLICH kompetente Praxisanleiterin von der PH habe passt's für mich persönlich gut. Ohne die Betreuung seitens</p>	<p>Betreuung durch die Praxislehrerin wirkt unterstützend, das passt gut. Ohne diese Unterstützung wäre es sicher schwieriger. Austausch</p>	<p>Betreuung durch Praxislehrerin seitens der PH; Austausch untereinander fehlt; Umsetzung der DFK inhaltlich variierend; erfahrene DFK-Lehrkraft als Ansprechperson fehlt</p>	

			<p>der Lehrerin wäre es sicher schwieriger. Austausch gibt es ja untereinander nicht, wir DFK Lehrer sprechen uns auch am Standort kaum ab. Eine macht es zum Beispiel mit einem Buch und arbeitet das mit den Kindern durch und ich spreche hauptsächlich. Also sie ist halt auch das erste Jahr da, und noch Studentin. Also ich finde es fehlt schon ein bisschen, mhm (..). Es fehlt schon so ein bisschen eine Person oder halt jemand der sagt, ja der macht das schon einige Jahre und da kann ich hingehen. Das wäre cool.</p>	<p>untereinander fehlt, Absprache der DFK-Lehrkräfte am Standort gibt es kaum. Die Lehrkräfte arbeiten in der Deutschförderung unerschiedlich, manche mit Büchern, andere sprechen hauptsächlich. Es fehlt eine Person, die Ansprechpartner ist, die Erfahrung mitbringt, das wäre cool.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

A	S.7/ Z264- 282	Kinder an Brennpunktschulen	Ich glaube, dadurch, dass wir so viele Kinder an der Schule haben, dass es nicht passend für uns ist, dass die Kinder quasi regulär in die erste Klasse gehen und alles nebenher lernen sollen. Wie soll sich das ausgehen. Kein Wunder, dass die Kinder schon in frühen Jahren viel wiederholen. Sie müssen alphabetisiert sein, sie müssen den komplette Grundrechenarten lernen und soweit Deutsch, dass sie keine Förderung mehr brauchen. Ich finde, das funktioniert so nicht. Das wird den Kindern nicht gerecht. Es funktioniert vielleicht	Durch die hohe Anzahl an Kindern mit nicht Deutsch als Umgangssprache macht es keinen Sinn, dass die Kinder regulär in der ersten Klasse starten, erscheint für den Standort nicht passend. Sie sollen die erste Klasse bewältigen und nebenher alles lernen. Das kann sich nicht ausgehen, darum wiederholen die Kinder in frühen Jahren schon häufig. Sie sollten Alphabetisierung durchlaufen, Grundrechenarten beherrschen und soweit Deutsch, dass sie keine Förderung mehr brauchen. Das wird den Kindern nicht	Kinder aus der Klasse nehmen erscheint bei deutlicher Überzahl von A.O. Kindern unsinnig; Kinder wiederholen in jungen Jahren bereits häufig Deutsch ist nicht Klassensprache; keine Sprachvorbilder unter den Mitschülerinnen und	Klassenzusammensetzung an Brennpunktschulen - Sprachvorbilder in Unterrichtssprache neben Lehrkräften kaum vorhanden - A.O. Anteil beinahe 100% führt herausnehmen von Kindern ad Absurdum - Jahresverluste in früher Schullaufbahn - Kindern steht sprachliches Defizit im Weg - unfaires System - Kindern wird im ersten Schuljahr zu viel abverlangt - Defizite ziehen sich weiter Bildungsgerechtigkeit - bereits benachteiligte Kinder werden zusätzlich durch
---	----------------------	-----------------------------	---	---	---	--

			<p>an Schulen, wo es nur zwei bis drei Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hast, weil Die Kinder es dort von Klassenkameraden lernen. Aber bei uns fällt das komplett weg. Die Kinder müssen ja erstmal die Sprache neu lernen. Es sind in den vier ersten Klassen bei uns an der Schule fast ausschließlich Kinder mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch. Der Großteil der Erstklassler ist AO. Ich glaube auf das Lernen der Sprache müsste am Anfang viel mehr der Fokus liegen, aber das bräuchte viel, V I E L mehr Ressourcen. Das ist in der</p>	<p>gerecht, es funktioniert vielleicht an Schulen mit nur zwei bis drei Kindern je Klasse, weil dort von Klassenkameraden die Sprache gelernt werden kann. Das fällt an dieser Schule komplett weg. In den ersten Klassen sind ausschließlich Kinder mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch, der Großteil ist A.O., am Anfang müsste auf dem Lernen der Sprache der Fokus liegen, das bräuchte mehr Ressourcen. Vor Einschulung Deutschkurs/ Deutschklasse, vielleicht auch schon in den</p>	<p>Mitschülern; Wunsch nach Deutsch vor der Einschulung und zusätzlicher Förderung; Kindern steht sprachliches Defizit im Weg; unfaires System</p>	<p>das System gebremst - Traditionell geprägte Familiensysteme; Mütter sprechen selten Deutsch und können schulisch nicht ausreichend unterstützen</p>
--	--	--	--	--	--	--

	<p>S.7/ Z286- 288</p> <p>S.7/ Z293- 297</p>		<p>Umsetzung sehr schwierig. Ja. Also ich persönlich bin einfach der Meinung, dass es eine, also im ersten Jahr für die Kinder einfach mal auf die Sprache sich konzentrieren können. Also, dass die Kinder im ersten Jahr vorher die Sprache lernen und anschließend erst in die erste Klasse einsteigen. Oder dass man zum Beispiel, oder zumindest eine Art Deutschkurs in den Ferien vor der Einschulung haben, damit dann zumindest irgendeine Basis vorher da ist. Weil manche Kinder, naja sie verstehen halt gar nicht, was du ihnen sagst. Sie wären vielleicht in</p>	<p>Ferien, damit vorher eine Basis da ist. Vielleicht wären manche in Mathematik gut, verstehen aber einfach die Aufgabenstellung nicht. Den Kindern steht das sprachliche Defizit im Weg, um überhaupt am Unterricht teilnehmen zu können, ihr Können zeigen. Es ist den Kindern gegenüber nicht fair.</p>	<p>Kindern wird im ersten Schuljahr zu viel abverlangt; Defizite ziehen sich weiter; Konzepte müssen auf Standorte abgestimmt sein</p>	
--	---	--	---	---	--	--

	S.8/ Z330- 340		<p>Mathe eh gut, aber sie verstehen dich einfach nicht. Da steht halt dann das Sprachliche dazwischen und ich find's halt J A. Es ist halt den Kindern gegenüber nicht fair. Also den Kindern gegenüber finde ich das so halt wirklich nicht ganz fair.</p> <p>Aber Ich glaube es ist einfach für das erste Jahr auch viel zu viel verlangt von den Kindern, gerade wenn wie bei uns die Eltern wenig helfen können. Also so wie es bei uns am Schulstandort ist, zieht es sich immer weiter. Das hängt den Kindern in den höheren Klassen dann immer nach.</p>	<p>Ich glaube man verlangt im ersten Jahr zu viel von den Kindern. Die Eltern können meist wenig unterstützen. Es ziehen sich die Defizite dann in die höheren Klassen weiter, das hängt den Kindern immer nach.</p>		
--	----------------------	--	---	--	--	--

			<p>Also Ich glaube es müsste je nachdem, wo der Standort ist und wie der Anteil an Kindern mit nicht Deutsch als Erstsprache ist, Kinder mit nicht deutscher Muttersprache ist einfach individuellen überlegt werden, wie man es handhabt. Bei einer Klasse von 25 Kindern die 20 AO Kinder in die Deutschförderklasse herauszunehmen macht ja auch wenig Sinn. Nicht einfach zu sagen „Das ist unser Deutschförderkonzept und fertig, wurscht, wie die Umgebung ist“.</p> <p>Vom Deutschfördern alleine kein. Es kommt halt drauf an, ob es sich</p>	<p>Individuelle Konzepte auf die Bedürfnisse der Kinder am Standort wären besser. Bei 20 A.O. Kinder bei 25 Kindern in der Klasse jemanden für die Förderung herauszunehmen ist fraglich sinnvoll. Das Konzept dürfte nicht so starr sein und die Umgebung ignorieren.</p> <p>Defizite ziehen sich weiter, in der zweiten Klasse wird der Förderausmaß</p>	<p>Schulorganisation (frühe Berücksichtigung der Repetenten) erschwert Arbeit</p>	
--	--	--	---	--	---	--

			<p>weiterzieht. Wenn sie so gerade mal mangelhaft sind, in der zweiten Klasse keine Deutschförderung mehr kriegen, ja. Ja, dann definitiv. Ja, also da gibt's eine Hand voll Kinder, wo ich mir schon Sorgen mache, wenn nächstes Jahr die Deutschförderung aufhört. Es halt bei uns auch eher angedacht, dass die Kinder mangelhaft werden, als unzureichend zu bleiben. Für mich die Schwierigkeit ist halt einfach schon, weil eigentlich willst du die Kinder mit dir in die zweite Klasse nehmen, aber auf der anderen Seite geht das natürlich mit schlechten Deutschkenntnissen</p>	<p>signifikant weniger. Manche Kinder sind bei den Testungen an der Grenze und es ist schwierig abzusehen, wie sie sich mit der langen Pause im Sommer zusätzlich entwickeln. Man will die Kinder natürlich mit in die nächste Klasse nehmen, aber mit den nachgeschleiften Deutschdefiziten kann das zu einem Problem werden. Darüber hinaus muss man schon sehr früh im Schuljahr ungefähr wissen, welche Anzahl an Kindern repetieren wird, um Plätze frei zu halten.</p>	
--	--	--	--	--	--

			nicht gut. Bei manchen Kindern ist das vielleicht nicht das Problem, aber bei manchen Kindern eben schon. Man kann es schwer abschätzen, für welche Kinder es dann in der zweiten Klasse schwer wird. Bei manchen Kindern ist es ein Grenzfall und unsere Direktorin muss ja eigentlich schon sehr früh wissen, welche Kinder die Klasse wiederholen, weil sie die Plätze freihalten muss.			
A	S.10/ Z449- 458	Wünsche für den Schulstandort	Gerade, die aus sozialschwachen Familien, wo die Frau oft zu Hause ist und aber den Kindern kaum oder garnicht helfen kann. Die bräuchten das wirklich. Wurscht, oder fast jeder	Sozial schwache Familien mit traditionellen Rollenverteilungen, wo die Mütter wenig bei Schulaufgaben helfen können, brauchen mehr Förderung. Es	Sozial schwache Familien mit traditioneller Rollenverteilung; Mütter übernehmen Großteil der Betreuung können aber kaum Deutsch; Ressourcenmangel über die	Vorschläge der DFK-Lehrkraft für den Standort - Entkoppelung des Anspruchs auf Nachmittagsbetreuung von Berufstätigkeit

			<p>Standort, glaube ich (..). Also es sollte personell möglich sein, dass die Förderung für jedes Kind da ist, das es braucht. Ich meine, manchmal kommt man sich ja wirklich verarscht vor, unsere mobile Förderlehrerin, also für die sondrepädagogische Förderung, ist mit einer Halbtagsstelle für sechs Wochen bei uns eingeteilt, das kann es ja nicht sein? Wer hat sich bitte das überlegt, früher, haben mir Kolleginnen erzählt, war man zum Beispiel in der ersten Klasse immer zu zweit. Manchmal kommt mir vor, wir haben die DFK, das wird schon reichen. Es fehlt hier einfach</p>	<p>sollte personell möglich sein jedes Kind nach seinem Bedarf zu fördern. Man kommt sich verarscht vor. Die mobile Förderlehrerin ist in Teilzeit für sechs Wochen bei uns eingeplan gewesen, was soll das bringen? Die Abstimmung mit den Schulstandorten fehlt, die Autonomie nach Ressourcen zu fragen fehlt, Personal fehlt.</p>	<p>Deutschförderung hinaus; Betreuungsanspruch soll von Berufstätigkeit entkoppelt sein</p>	<ul style="list-style-type: none"> - zusätzlicher Förderung vor der Einschulung - mehr Personal in allen pädagogischen Bereichen
--	--	--	---	---	---	--

			die Abstimmung für den Schulstandort, die Schulen bräuchten hier viel mehr Autonomie, zu sagen, bitte wir brauchen... ((grinst)). Naja, Personal. Das wär's.			
--	--	--	--	--	--	--

Anhang 6: Beispiel Tabelle Kategorien Interviews Lehrkräfte, Lehrkraft 1

Fall	Abstraktionsniveau	Kategorie	2. Reduktion
A	Qualifikation Lehrkraft	K 1.1 Ausbildung	- Lehramtsstudentin, keine Zusatzausbildungen
		K 1.2 Berufserfahrung Lehrkraft	- 1. Dienstjahr
		K 1.3 Einschulung der Lehrkraft	- Fehlende Einschulung (Entfall durch Corona) - Ablauf und LP selbsterarbeitet - selbst Erarbeiten wird als anstrengend beschrieben
	Organisation und Praxis der DFK	K 2.1 Umsetzung an der Schule	- 4 DFKs am Standort - Aufteilung in integrative und Herausnehmen der Kinder - klassenübergreifende DFK
		K 2.2 Umsetzung der befragten Lehrkraft	- Gruppengröße zu groß, daher Teilung der DFK (4 Gruppen aus 1 offiziellen DFK) - weniger Einheiten je Gruppe durch Teilung - Teilung notwendig für sinnvolles Arbeiten
		K 2.3 Inhaltliche Gestaltung der DFK	- Thematische Anlehnung an Stammklasse - DFK weitgehend entkoppelt von Stammklasse - Sprechen und Grammatik im Fokus - Stundenplanabsprachen werden von Lehrkräften gemeinsam und kollegial getroffen

	K 2.4. Organisatorische Herausforderungen	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung Stundenplan aufwendig - Überschneidungen von DFK und Regelunterricht führen zu Versäumnissen in anderen Fächern
	K 2.5. Räumliche Situation	<ul style="list-style-type: none"> - nur 1 Raum für alle DFKs - Beengend Gruppenraum, nicht alle Kinder der DFK finden Platz - mangelhaft für uneingeschränktes Unterrichten ausgestattet - Raumsituation führt zu Stress bei Lehrkräften es kann keine anregende Lernumgebung geschaffen werden
	K 2.6. Ausstattung mit Unterrichtsmaterial	<ul style="list-style-type: none"> - Grundausrüstung, wie Hefte und Kreide sind vorhanden - Materialumfang ausbaufähig
	K 2.7. Chancen durch DFK	
	K 2.8. Kritik an DFK	<ul style="list-style-type: none"> - A.O. Anteil beinahe 100% führt herausnehmen von Kindern ad Absurdum - Jahresverluste in früher Schullaufbahn - Kindern steht sprachliches Defizit im Weg - unfaires System - Kindern wird im ersten Schuljahr zu viel abverlangt - Defizite ziehen sich weiter
Subjektive Überforderung	K 3.1. Institutionell verortete Problematiken, die subjektive Überforderung bedingen	<ul style="list-style-type: none"> - Umfang der Deutschförderung in den 1.Klassen am höchsten - Abfallender Umfang der Förderung in höheren Klassen - Defizite aufholen mit geringen Ressourcen unrealistisch - Umgang mit abnehmendem Förderumfang - Anforderungen und Anspruch an die DFK nicht erfüllbar (alle Inhalte plus Sprachförderung in DFK schaffen utopisch; wäre mehr als in Regelklasse)

			<ul style="list-style-type: none"> - Höherer Ressourcenbedarf an Brennpunktschulen wird ignoriert - hoher Personalaufwand für MIKA-D Testungen - Schulintern wird Deutschförderung aus Begleitstunden abgezweigt, was zu hoher Belastung der Klassenlehrkräfte führt -
		K 3.2. Personenzentrierte Überforderung	<ul style="list-style-type: none"> - scheint nicht schaffbar mit vorhandenen Ressourcen
Verortete schulspezifische Bedürfnisse		K 4.1. Klassenzusammensetzung	<ul style="list-style-type: none"> - hoher Förderbedarf durch Zusammensetzung der Klassen - hoher Förderbedarf, vor allem in der Unterrichtssprache - vielseitiger Förderbedarf über die Unterrichtssprache hinaus - überwiegend sozial schwache Kinder mit Migrationshintergrund - Sprachvorbilder in Unterrichtssprache neben Lehrkräften kaum vorhanden - A.O. Anteil beinahe 100%
		K 4.2. Problematik des abfallenden Förderumfang	<ul style="list-style-type: none"> - Defizite werden in die nächsten Klassen mitgeschleppt - Seiteneinsteiger werden zu wenig gefördert, tw. kommt Förderung wegen zu kleiner Gruppen nicht zu Stande - Jonglieren mit Stunden um ausreichend Förderung bei Schuleingang zu schaffen führt zu geringer Förderung von GS2
MIKA D Testung		K 5.1. Durchführung und Ablauf der MIKA-D Testung	<ul style="list-style-type: none"> - Durchführung durch DFK-Lehrkräfte - Entfall der Deutschförderung während Testung - Sprachliche Überprüfung mit Hilfe von Wimmelbildern - mindestens 20 Minuten je Kind - mehrere Testdurchläufe im Schuljahr

		K 5.2. Auswertung der MIKA-D Testung	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretationsspielraum - legt Kategorie des Sprachstands fest - Ergebnis entscheidet über Fördermaßnahmen
		K 5.3. Kritik an MIKA- D Testung	<ul style="list-style-type: none"> - entscheidet über Jahresverlust - Kriterien MIKA-D Testung: Wortschatz, Verbzweitstellung, Verbklammer, Inversion und Nebensatz - Problematische Gewichtung - Wortschatz der Testung ist nicht lebensnah für Kinder (z.B. Sombrero) - Schüchterne Kinder haben Nachteile bei Testung, weil lediglich sprachlicher Output bewertet wird
		K 7.1. Gedanken bzgl. Bildungsgerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - bereits benachteiligte Kinder werden zusätzlich durch das System gebremst - Traditionell geprägte Familiensysteme; Mütter sprechen selten Deutsch und können schulisch nicht ausreichend unterstützen
		K 7.2. Weiterführende Gedanken und Wünsche	<p>Wünsche bzgl. Setting/ Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einzelförderung der Kinder erwünscht - Klassen sollten doppelt besetzt sein - Deutschförderung soll in ausreichendem Umfang für alle Schüler in allen Klassenstufen vorhanden sein - Jahresverluste werden oft durch fehlende Deutschförderung verursacht <p>Wünsche betreffend Einschulung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungsaustausch - erfahrene DFK-Lehrkraft als Ansprechperson - grober Fahrplan

		K 7.3. Konkrete Ziele für den Schulstandort	<ul style="list-style-type: none">- Entkoppelung des Anspruchs auf Nachmittagsbetreuung von Berufstätigkeit- zusätzlicher Förderung vor der Einschulung- mehr Personal in allen pädagogischen Bereichen
--	--	---	---

Anhang 7: Letter of Intent- Anfrage Expertinnen und Experten für Interviews



Letter of Intent

Qualitative Forschung zum Thema „Deutschförderklassen in Wien“ – Ist-Stand Erhebung mit Lehrkräften im 10. Bezirk und anschließende vertiefende Analyse mit ausgewählten ExpertInnen

Im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema „Deutschförderung an Wiener Volksschulen im 10. Bezirk“ habe ich Lehrkräfte aus dem Primarbereich im 10. Bezirk interviewt, die eine Deutschförderklasse führen.

Die zusammengefassten Erhebungen möchte ich nun mit Ihrem Fachwissen verknüpfen. Gerne würde ich Ihre Sichtweise in die abschließende vertiefende Analyse einfließen lassen und somit offene Fragestellungen von mehreren Blickpunkten beleuchtet wissen. Ziel meiner Ausarbeitung ist es den Ist-Stand zu dokumentieren und eine Abbildung der Herausforderungen betreffend Deutschförderung in diesem Teil Wiens darzustellen.

Anhand Ihrer fachlichen Spezialisierung möchte ich vorerst mit Ihnen die Ergebnisse der Interviewstudie besprechen und anschließend Inputs Ihrerseits betreffend Deutschförderung in der Volksschule einholen.

Die Ausarbeitung im Rahmen meiner Masterarbeit würde sehr an Reichhaltigkeit gewinnen, wenn sich mehrere ExpertInnen bereit erklären würden hierbei mit einem Interview Ihre fundierte Meinung beizutragen.

Die Befragungen werden zum Zweck der Transkription aufgezeichnet und anschließend anonymisiert. Die erhobenen Daten werden nur im Rahmen meiner Qualifizierungsarbeit verwendet. Die Interviews werden in digitaler Form durchgeführt (beispielsweise via Zoom). Mit nicht einmal einer Stunde Ihrer Zeit können Sie einen wertvollen Forschungsbeitrag leisten.

Ich würde mich sehr über eine positive Rückmeldung Ihrerseits freuen!

Bei spontanen Rückfragen können Sie mich telefonisch unter **0664 8858384** erreichen.

Gerne können Sie Ihre Rückmeldung auch via Mail bekannt geben.
saburgstaller@gmx.at

Anhang 8: Einverständniserklärung ExpertInneninterview



Einverständniserklärung ExpertInneninterview

Forschungsprojekt: Sprachförderung und Bildungsdisparität - MIKA-D, DFK und Co.
Eine Bestandsaufnahme betreffend der standardisierten Sprachstandsüberprüfung MIKA-D und der damit gekoppelten Deutschförderung im Primarbereich

Interviewerin: Burgstaller Lisa

Interviewdatum: 08.07.2021

Betreut von: Ass.-Prof. Dott. Agostini Evi, PhD

Befragter Experte/ Befragte Expertin : [REDACTED]

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen. Betreffend Ziel und dem Verlauf des Forschungsprojekts wurde ich informiert. Mit der Aufzeichnung des Gesprächs zum Zwecke der weiteren Verarbeitung im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit in anonymisierter Form bin ich einverstanden. Das Transkript des Interviews wird anonymisiert, d.h. ohne Namen und Personenangaben angefertigt und nicht im Anhang der Qualifizierungsarbeit angefügt.

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze aus dem Transkript, die nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, als Material für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit genutzt werden können.

Meine Teilnahme an der Erhebung und meine Zustimmung zur Verwendung der Daten, wie oben beschrieben, sind freiwillig. Ich habe jederzeit die Möglichkeit, meine Zustimmung zu widerrufen. Ich habe das Recht auf Auskunft, Berichtigung, Sperrung und Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung sowie auf Datenübertragbarkeit meiner personenbezogenen Daten. Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben, und bin damit einverstanden, dass es aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

Ad Verwendung einzelner Sätze aus dem Transkript:

Im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit wünsche ich den Verweis auf die Inhalte meinerseits in folgender Form:

Datum, Ort und Unterschrift der Teilnehmerin:
