

Beatrice Müller & Hannes Schweiger

ABSCHLUSSBERICHT FORSCHUNGSPROJEKT

DEUTSCHFÖRDERKLASSEN AN DER VS 1120, DECKERGASSE 1

November 2022



WIEN

GERECHTIGKEIT MUSS SEIN

Abschlussbericht Forschungsprojekt

Deutschförderklassen an der VS 1120, Deckergasse 1

Beatrice Müller & Hannes Schweiger

Wien, November 2022

Inhalt

1. Ausgangslage und Erkenntnisinteresse	2
2. Forschungsstand	4
3. Forschungsdesign.....	12
3.1. Ziele	12
3.2. Projektstruktur	12
3.3. Methoden der Erhebung und Auswertung	13
3.3.1 Erhebung	13
3.3.2. Auswertung.....	15
3.4. Limitationen.....	16
4. Studienergebnisse.....	18
4.1. Allgemeine Einschätzungen.....	18
4.2. Soziale Aspekte.....	19
4.3. Sprachliche Aspekte	24
4.4. Fachliche Aspekte	26
4.5. Zusammenfassung	27
5. Fazit	28
6. Quellen.....	30

1. Ausgangslage und Erkenntnisinteresse

Mit dem Schuljahr 2018/19 wurde in österreichischen Schulen das Modell der Deutschförderklassen bzw. -kurse als alleiniges Modell für die Sprachförderung in deutscher Sprache eingeführt. Dieses Modell der Deutschförderklassen ist an den außerordentlichen Status (ao.) von Schüler:innen geknüpft, der für maximal zwei Jahre vorgesehen ist.

Der außerordentliche Status wird bei Schulanfänger:innen vor Schulbeginn durch die sogenannte MIKA-D Testung (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) festgestellt und zu verschiedenen Testzeitpunkten wiederholt durch dieses Instrument überprüft. Bei Seiteneinsteiger:innen wird der Test mit Schuleintritt durchgeführt. Das Testergebnis „unzureichend“ bestimmt, dass Schüler:innen eine Deutschförderklasse besuchen. Bei dem Testergebnis „mangelhaft“ sind sie verpflichtet, einen Deutschförderkurs im Ausmaß von sechs Wochenstunden zu besuchen – beide Maßnahmen sind (mit wenigen Ausnahmen) grundsätzlich unterrichtsparallel umzusetzen. Der außerordentliche Status ist die Voraussetzung für gesonderte Deutschförderung und kann innerhalb von zwei Jahren ausschließlich durch die MIKA-D Testung aufgehoben werden. Solange Schüler:innen den ao.-Status haben und eine Deutschförderklasse besuchen, werden sie nicht benotet. Schüler:innen in Deutschförderkursen „können, unter Beachtung ihrer sprachlichen Schwierigkeiten in den einzelnen Pflichtgegenständen, beurteilt werden. Sofern die notwendigen Leistungen aufgrund noch nicht ausreichender Sprachkenntnisse nicht positiv bewertet werden können, erfolgt keine Beurteilung, allerdings ist ein entsprechender Vermerk zu machen. (vgl. BMBWF 2019, 16f.) Unabhängig von der Testung läuft der ao.-Status nach zwei Jahren aus. Folglich erhielten Schüler:innen bis Herbst 2022 unabhängig von ihren Ergebnissen in der MIKA-D Testung nach zwei Jahren gesetzlich keine besondere Deutschförderung mehr.

Die Deutschförderung umfasst in diesem Modell 15 Wochenstunden in der Primarstufe und 20 Wochenstunden in der Sekundarstufe, die die Schüler:innen separiert von der Regelklasse verbringen. Grundsätzlich findet die Förderung an einem Schulstandort in einer Deutschförderklasse statt, wenn mindestens acht Schüler:innen das Testergebnis „unzureichend“ erhalten. Wenn dies nicht der Fall ist, werden Kinder integrativ in der Regelklasse gefördert. Die Deutschförderklassen sehen pro Schulstandort klassen-, jahrgangs- und schulartenübergreifende Deutschförderung vor (BMBWF 2019a). Pro Klasse ist eine Lehrkraft für den gesamten Unterricht vorgesehen, zudem ist keine Höchstanzahl der Schüler:innen festgelegt. Folglich können diese Klassen über 25 Schüler:innen unterschiedlichen Alters sowie mit unterschiedlichen Voraussetzungen umfassen. So betrug in der Volksschule (Schuljahr 2018/19) die durchschnittliche Klassengröße 14,49 Schülerinnen und Schüler pro Deutschförderklasse mit vereinzelt bis zu 27 Schüler:innen pro Klasse (BMBWF 2019b, 11).

Wider die Bezeichnung handelt es sich bei den Deutschförderklassen nicht um Klassen im schulrechtlichen Sinne (SCHUG § 2b, Abs. 5). Sie setzen sich aus Schüler:innen mit einem ao.-Status zusammen, die verschiedenen Regelklassen zugeteilt sind, in denen sie eine geringe Zeit ihrer Schulwoche verbringen. Sie haben weder eine Klassenlehrer:in noch Eltern- bzw. Schüler:innenvertretung, die innerhalb der Schulorganisation oder mit Blick auf

Schulentwicklungsprozesse Berücksichtigung finden. Zusätzlich ist aufgrund der Zusammensetzung der Klasse kein gemeinsamer Unterrichtsbeginn und -abschluss vorgesehen.

Im Vergleich zu anderen Modellen der Deutschförderung in ähnlichen Kontexten (z.B. Vorbereitungsklassen, Sprachlernklassen oder Willkommensklassen) wird durch die alleinige Förderung in Deutschförderklassen nicht zwischen den unterschiedlichen Voraussetzungen sowie Vorbildungen der Schüler:innen differenziert. So unterscheidet das Deutschförderklassenmodell zum Beispiel nicht zwischen neu zugewanderten Schüler:innen und Schüler:innen, die in Österreich bereits eine andere Bildungseinrichtung besucht haben. Die Voraussetzungen und damit auch die Förderbedingungen dieser beiden Gruppen sind sehr verschieden (Ahrenholz 2017, Rösch 2011), worauf mit dem Modell der Deutschförderklassen nicht eingegangen wird. Vorgesehen war von Beginn der Einführung der Deutschförderklassen an, dass die Deutschförderung mit dem Übertritt in eine Regelklasse durch das erfolgreiche Bestehen der MIKA-D Testung oder durch das automatische Auslaufen des außerordentlichen Status nach zwei Jahren beendet wird – unabhängig von weiterem Förderbedarf.

Da das Modell der Deutschförderklassen erstens die einzige gesetzliche Möglichkeit der Förderung darstellt, zweitens vergleichbare Modelle im internationalen Kontext der Sprachförderung nicht existieren sowie drittens Warnungen verschiedener Expert:innen vor und seit der Einführung des Modells existieren (vgl. u.a. Müller/Schweiger et al. 2018, ÖDaF 2018, verbal 2018, Wildemann 2019, Füllekruss/Dirim 2020), besteht das Erkenntnisinteresse dieser Studie darin, die Auswirkungen der Deutschförderklassen auf den Bildungsprozess von Kindern und die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens aus einer wissenschaftlichen Perspektive zu untersuchen. Da Spracherwerb ein komplexer Prozess ist, der mehr als linguistische Teilaspekte beinhaltet (Ahrenholz 2017; Rösch 2011), versucht die Studie weitere Aspekte in Verbindung mit dem Deutscherwerb im Kontext der Deutschförderklassen zu bestimmen und zu beschreiben. Die Effekte der Deutschförderklassen sollen auch mit Blick auf die soziale Ebene und auf das fachliche Vorankommen der Schüler:innen untersucht werden, um ein umfassenderes Bild zu erhalten. Die Studie möchte einen tieferen Einblick in die Deutschförderung und das Schulleben unter den Bedingungen von Deutschförderklassen gewinnen. Durch die Begleitung verschiedener Akteur:innen (Schüler:innen, Eltern, Lehrer:innen & Schulleitung) in der Schule über einen Gesamtzeitraum von zwei Schuljahren sollen Zusammenhänge, Abhängigkeiten, Entwicklungen und Bedingungen im Kontext der Deutschförderklassen untersucht werden. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven ist dabei ebenso von zentraler Bedeutung wie der Anspruch, der Komplexität von Bildungsprozessen durch die Betrachtung sowohl der sprachlichen als auch der fachlichen und sozialen Ebene gerecht zu werden (siehe die detaillierten Forschungsfragen in Abschnitt 3).

2. Forschungsstand

Zuwanderung allgemein und die Folgen der Zuwanderung für das Schulsystem sind auch in Österreich kein neues Phänomen. Die Markierung als Ausnahmezustand mit der einhergehenden Problematisierung verstärken den Druck und die Aufmerksamkeit (vgl. Radtke 1996; Mecheril/Shure 2015) auf Kinder und Jugendliche, denen ein Deutschförderbedarf in der Schule attestiert wird. Darüber hinaus gab es auch in Österreich wiederholt Phasen, in denen verstärkt Menschen vor Krieg und Verfolgung geflüchtet sind und damit in den Schulen der Anteil mehrsprachiger Kinder stieg. Demzufolge kann auf eine längere Tradition im Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen und zusätzlichem Deutschförderbedarf zurückgeblickt werden. In ihrem Überblick über die Entwicklung der Deutschförderung an österreichischen Schulen seit Beginn der 1990er Jahre verdeutlicht Elfie Fleck, dass die Einführung der Deutschförderklassen eine Zäsur darstellt. Von Anfang der 1990er Jahre bis 2018 zielten die unterschiedlichen Deutschfördermaßnahmen auf eine vorwiegend integrative Förderung in den Regelklassen ab, bei zeitweiliger Herausnahme der Schüler:innen aus ihrem Klassenverband für eine vergleichsweise geringere Stundenanzahl. Überdies hatten die Schulen einen weitaus größeren Spielraum in der Gestaltung der Deutschförderung (Fleck 2019, 20).

Eine Besonderheit an den Deutschförderklassen in Österreich im internationalen Vergleich ist die fehlende Differenzierung nach Zielgruppen (vgl. den Überblick in Binanzer 2022, in dem die Entwicklung der Deutschförderung an Schulen in Österreich, Deutschland und der Schweiz verglichen wird). Eine Kategorisierung des Modells der Deutschförderklassen ist somit im internationalen Forschungskontext schwerlich möglich. Grundsätzlich sollten bei der Analyse von Deutschfördermaßnahmen diese zwei Gruppen unterschieden werden: die Gruppe der Schüler:innen, die neu in Österreich ankommen und die Gruppe der Schüler:innen, die in Österreich geboren wurden, aber einen „Migrationshintergrund“¹ haben. Diese Differenzierung sieht das Modell der Deutschförderklassen nicht vor, ist aber im internationalen Kontext üblich.

Hinsichtlich der Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler können nach Massumi & Dewitz (2015) vier Modelle unterschieden werden:

1. Integratives Modell
2. Submersives Modell
3. Teilintegratives Modell
4. Parallele Modelle (mit oder ohne Schulabschluss)

¹ Der Begriff „Migrationshintergrund“ soll hier nicht kritikfrei verwendet werden. Obwohl der Begriff nur eine statistische Größe sein sollte, reproduziert er machtvollte Verhältnisse. Der Begriff ist unzureichend in der Wiedergabe der Lebensrealität der betroffenen Personen und nicht selbst gewählt. Er verschleiert den innewohnenden Rassismus, der meist auf Zuschreibungen beruht (mehr dazu in Dirim 2017). Da er aber im deutschsprachigen Raum am häufigsten zur Unterscheidung verwendet wird, muss im Sinne der Vergleichbarkeit dieser Begriff berücksichtigt werden.



Abb. Schulorganisatorische Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (Massumi & Dewitz 2015, 45)

In **integrativen** Modellen werden Schüler:innen sofort in die Regelklasse aufgenommen und im Unterricht, aber auch additiv im Deutschen gefördert. Das Modell der **Submersion** nimmt Schüler:innen ebenfalls direkt in den Regelunterricht auf, jedoch ohne zusätzlich Förderung, was das Verstehen und Erlernen stark erschwert bzw. behindert. Klassen, die besonders für neu ankommende Schüler:innen eingerichtet werden und durch die zunehmende Teilnahme der Schüler:innen am Regelunterricht gekennzeichnet sind, können dem **teilintegrativen** Modell zugeordnet werden. Fehlt der schrittweise Übergang in die Regelklasse und ein festgelegter Zeitpunkt markiert den Übergang, kann von einem **parallelen** Modell gesprochen werden. Vereinzelt gibt es auch parallele Modelle, in denen die Schüler:innen ihren Schulabschluss machen, ohne je in einer Regelklasse gewesen zu sein. Dies betrifft vor allem die Sekundarstufe II.

Eine weitreichende Untersuchung von **integrativen** und **teilintegrativen** Modellen wurde im Modellprogramm FörMig geleistet. Wie in integrativen Modellen eine nachhaltige Deutschförderung gewährleistet werden kann, zeigen Ergebnisse aus Kooperationen mit einer Reihe von Schulen. Aus dieser Zusammenarbeit wurde das Konzept der Durchgängigen Sprachbildung entwickelt (FörMig 2011), das auf unterschiedlichen Dimensionen und in konkreten Merkmalen auf eine nachhaltige Förderung des Deutschlerwerbs verweist (Lange & Gogolin 2010). Das darauf basierende Kompetenzzentrum informiert weiterhin über Inhalte, Merkmale und Konzepte².

² <https://www.foermig.uni-hamburg.de/kompetenzzentrum.html>

Untersuchungen des **parallelen Modells** der Berliner Willkommensklassen von Juliane Karakayali, Birgit zur Nieden, Sophie Gross, Çağrı Kahveci, Mareike Heller und Tutku Güleriyüz (2017) zeigen, dass die separierenden Klassen eine Reihe von Problemen auf organisatorischer, sprachlicher und fachlicher Ebene hervorrufen. Aufgrund fehlender Lehrpläne oblag die Organisation der Inhalte weitgehend den Lehrkräften, was zu stark variierenden Klassenunterschieden in den Lernzielen, -inhalten und Unterrichtsgegenständen führte (vgl. ebd.). Nur vereinzelt war überhaupt ein Sprachbildungskonzept vorhanden und die Schüler:innen hatten nur selten Fachunterricht. Darüber hinaus waren die Lehrkräfte meist Quereinsteiger:innen mit diversen Ausbildungen, die zwar häufig sehr engagiert waren, aber sich auch meist als überfordert beschrieben (ebd.).

Die Wissenschaftlerinnen der Untersuchung kamen zum Schluss, dass ein paralleles Modell segregiert und ein System erschafft, welches sich den Regeln, Vorgaben und der Kontrolle des Regelbetriebs entzieht. Dabei droht besonders bei Ressourcenknappheit ein unterrichtlicher Qualitätsverlust. Es entsteht ein Parallelsystem, das den Deutschwerb der Schüler:innen durch den mangelnden Kontakt mit deutschsprechenden Gleichaltrigen erschwert sowie kulturalisierendes Differenzwissen reproduziert und Sprache aus dem Fokus verliert (ebd.). Die Wissenschaftler:innen raten in ihrem Abschlussbericht dezidiert von parallelen Modellen ab (ebd. 27).

In der Umsetzung zeigt sich, dass die Modelle (teil-)integrativ und parallel häufig vermischt werden und weniger voneinander zu trennen sind (vgl. Terhart et al. 2017). Ausgenommen ist das Modell der Submersion, das keine Deutschförderung vorsieht. Folglich zeigt es keine positiven Ergebnisse für den Erwerb des Deutschen (vgl. Reich 2017, 81). In einem Vergleich der Deutschfördermodelle in Deutschland, Österreich und der Schweiz zeigt sich „ein sehr heterogenes Bild, was das Ausmaß der Integration in den Regelunterricht, die Quantität und die Qualität“ der Angebote betrifft (Binanzer 2022, 372). Die Wahl des Modells hat finanzielle, personelle, schulorganisatorische und räumliche Bedarfe und Konsequenzen. Grundsätzlich bleibt bei dieser Einteilung zu bedenken, dass ihr implizit die Annahme zu Grunde liegt, Deutschlernen sei die Voraussetzung für die Teilhabe am Bildungssystem (vgl. Döll 2020, 101). Ansätze, die von einer gleichberechtigteren Partizipation ausgehen, werden ausgeblendet (ebd.).

Zusammenfassend zeigt sich, dass eine Verschränkung additiver und integrativer Deutschförderung erfolgversprechender ist als eine alleinige additive Förderung (Rösch 2013). Weiters zeigen Forschungsergebnisse, dass Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Familiensprache die deutsche Sprache sowie Kompetenzen in anderen Unterrichtsgegenständen in integrativen Fördermodellen nachhaltiger und besser als in fast ausschließlich additiver Förderung (Gogolin u.a. 2011) erwerben. In ihrem Überblick zur Deutschförderung in unterschiedlichen Modellen auf der Basis einer Analyse von Evaluationsstudien und Fallstudien kommen Barbara Geist und Barbara Thomas zu dem Schluss, dass eine gezielte Deutschförderung, „die an den bereits erworbenen Fähigkeiten ansetzt und individuell gestaltet sowie von sehr gut ausgebildeten Fachkräften durchgeführt wird, Voraussetzung für deren Wirksamkeit ist.“ (Geist & Thomas 2019, 163) Sie identifizieren eine Reihe weiterer Faktoren, die für eine wirksame und

nachhaltige Förderung entscheidend sind: die sprachdiagnostische Kompetenz von Lehrkräften; das Vorhandensein geeigneter Diagnoseverfahren, die auf die Identifizierung des spezifischen Förderbedarfs abzielen; die Verzahnung von sprachlichen und fachlichem Lernen in einem sprachbewussten Fachunterricht; eine Kombination aus expliziter und impliziter Sprachförderung und die Möglichkeit für Lehrkräfte, im Tandem zu unterrichten. „Wirksame Sprachförderung gibt es demnach nicht zum Nulltarif. Personelle Ressourcen in den jeweiligen Bildungsinstitutionen sind quantitativ und qualitativ weiter auszubauen.“ (Ebd.)

Das Modell der Deutschförderklassen liegt zwischen dem integrativen und dem parallelen Modell. Da die Schüler:innen rechtlich einer Regelklasse zugeordnet sind und einen kleinen Teil des Unterrichts (in der Volksschule Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Bewegung und Sport, Werken) in diesen Klassen haben, scheint es zunächst dem integrativen Modell zugeordnet werden zu können. Da jedoch der größte und vor allem auch ein wesentlicher Teil, der zum Schulerfolg beiträgt, gesondert stattfindet, sind die Deutschförderklassen vornehmlich dem parallelen Modell zuzuordnen.

Seit der Bekanntgabe und Einführung wurde das Modell der Deutschförderklassen und -kurse aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht. Aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen liegen folgende Studien dazu vor:

- Dirim, İ., Müller, B., Schweiger, H. (2021). Deutschförderklassen in Österreich. In: Journal für Schulentwicklung 4/2021: Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung
- Erling, E. J., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2022). Is segregated language support fit for purpose? Insights from German language support classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573-586. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573>
- Füllekruss, D., & Dirim, İ. (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, J. (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. Weinheim/ Basel: Beltz, S. 68–84.
- Gitschthaler M., Erling, E. J., Stefan, K., & Schwab, S. (2022). Teaching Multilingual Students During the COVID-19 Pandemic in Austria: Teachers' Perceptions of Barriers to Distance Learning. *Frontiers in Psychology*, 13:805530. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.805530>.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021a). Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight into the Perception of Teachers. In J. Goldan, J. Lambrecht, & T. Loreman (Eds.), *International Perspectives on Inclusive Education: Vol. 15. Resourcing Inclusive Education* (pp. 67-88). Bingley: Emerald.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021b). Inclusion of multilingual students—teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: [10.1080/13603116.2021.2011439](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011439)
- Kasberger, G., & Peter, K. (2019). Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. *Ergebnisse aus einer Pilotstudie*. *ÖDaF Mitteilungen* 35(1+2), S. 123–141.

- Kast, J., & Schwab, S. (2020, open access). Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. International Journal of Inclusive Education.
DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837267>.
- Schweiger, H., Müller, B. (2021): Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Resch, K., Lindner, K., Streese, B., Proyer, M., Schwab, S. (Hrsg.), Inklusive Schulentwicklung. Münster: Waxmann, S. 43-54.
- Wildemann, A. (2019). Erst Deutsch – und dann ...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen. ÖDaF-Mitteilungen 35 (1+2), S. 33–47.

In empirischen Abschlussarbeiten wurden die Deutschförderklassen und Deutschförderkurse an unterschiedlichen Standorten mit folgenden Schwerpunktsetzungen untersucht:

Mit dem Fokus Lehrer:innen und Schulleiter:innen:

- Hereida Dani-Pongracz (2021): „Deutschförderklassen als Maßnahme der Deutschförderung“
- Maren Eisl (2022): „Bedingungen für eine erfolgreiche Sprachförderung im Rahmen der Deutschförderklassen“
- Katharina Kolbiarz (2022): „Deutschförderklassen oder doch die Deutschförderung von früher?“
- Lisa Sarah Lackner (2019): „(Un)überbrückbare Differenzen? Über theoretische Vorgaben und die praktische Umsetzung von Deutschförderklassen an Wiener Volks- und Mittelschulen“
- Lara Leitner (2020): „Wiens Volksschulen auf dem Weg zu separaten Deutschförderklassen –der richtige Weg?“

Mit dem Fokus Eltern:

- Verena Al-Khazraji & Hümeýra Kestane (2021): „Was sagen eigentlich Eltern zu den Deutschförderklassen? –Elternstimmen zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen“
- Manuela Ruprecht (2021) „Evaluation der Deutschförderklassen nach zwei Unterrichtsjahren aus Elternperspektive“

Mit dem Fokus Schüler:innen:

- Melanie Huber (2020): „Differenzierung und individuelle Förderung von QuereinsteigerInnen in der Deutschförderklasse durch den Einsatz von offenem Lernen und der Berücksichtigung ihres Vorwissens“
- Margarita Kasper (2022): „Perspektiven migrierter Jugendlicher auf ihren Einstieg in die österreichische Mittelschule –...und was man aus ihren Erfahrungen lernen kann“

Außerdem liegen bereits seit dem Frühsommer 2021 Empfehlungen aus dem Arbeitsprozess zur vom BMBWF beauftragten Evaluationsstudie zur Implementierung der Deutschförderklassen vor:

- Spiel, Christiane, Popper, Vera & Holzer, Julia (2021): Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zielexplication und Implementierung. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung. Juni 2021. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dc3a144a-7cef-4a48-ac8c-4c09b6ca14ad/dfkeval.pdf>

Theoretische Auseinandersetzungen mit dem Modell der Deutschförderklassen verweisen vor allem auf die segregierende und diskriminierende Ausrichtung des Modells: „Das Modell der Deutschförderklassen ist Ausdruck eines defizitorientierten und segregierenden Blicks auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler.“ (Wildemann 2019, 44). In den Deutschförderklassen liege der Fokus fast ausschließlich auf dem Deutschlernen, womit der monolinguale Habitus der Schule reproduziert würde, die Mehrsprachigkeit der Kinder sowie das fachliche Lernen werde vernachlässigt und Schüler:innen würden zu Migrationsanderen gemacht und dadurch ausgegrenzt (Füllekruss & Dirim 2020). Weiters wird das Fehlen von langfristigen und integrierten Formen der Förderung der Bildungssprache Deutsch kritisiert (ebd.).

Quantitative Untersuchungen von Marie Gitschthaler, Julia Kast, Rupert Corazza und Susanne Schwab und ihrem Team untersuchen die Einstellungen und Haltungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zu Fragen des Modells der Deutschförderklassen im Besonderen und der Deutschförderung im Allgemeinen. Es ergaben sich eine deutliche Präferenz für ein teilintegratives Sprachfördermodell, das in der Fragebogenerhebung, an der sich österreichweit mehr als 1.200 Lehrkräfte beteiligten, von über 80% der Befragten als positiv eingestuft wurde. Noch 55,5% sahen ausschließlich integrative Deutschförderung positiv, während über 50% das Modell der Deutschförderklassen als negativ klassifizierten. Deutlich wurde in der Studie auch ein Bedarf an zusätzlichen personellen Ressourcen durch mehr Lehrkräfte in Deutschfördermaßnahmen und eine entsprechende Doppelbesetzung. Weiters ist aus der Sicht der Lehrkräfte eine Reduktion der Gruppengröße, mehr Unterstützungspersonal (Psycholog:innen, Sozialarbeiter:innen) sowie mehr Aus- und Fortbildung im Bereich der Zweitsprachdidaktik notwendig. (Gitschthaler, Kast, Corazza & Schwab 2020). Die Befragten sehen Deutschförderklassen aus sprachdidaktischer Perspektive mehrheitlich nicht als problematisch, befürchten aber, dass sie nachteilige Effekte für das Zugehörigkeitsgefühl von Schüler:innen in Deutschförderklassen haben, segregierend wirken und *Othring* verstärken. (Resch, Gitschthaler & Schwab 2022)

Qualitativ ausgerichtete Arbeiten untersuchen die Perspektive der Lehrkräfte und Schulleitungen (siehe oben) und zeigen zu großen Teilen organisatorische Schwierigkeiten sowie Konsequenzen für Lehrer:innen, die sich mit Deutschförderklassen ergeben. In ausführlichen Interviews mit drei Lehrkräften in Deutschförderklassen an Volksschulen in Oberösterreich konnte der Bedarf an mehr konzeptueller Unterstützung der Lehrkräfte (bspw. in Form von Handreichungen und differenzierten Unterrichtsmaterialien) sowie einer stärkeren Professionalisierung in DaZ-Didaktik grundsätzlich aufgezeigt werden. Darüber hinaus zeigte sich die Notwendigkeit einer

stärkeren Verschränkung des Unterrichts in den Deutschförderklassen und Regelklassen im Sinne eines integrierten Sprach- und Fachlernens deutlich. Daraus ergab sich eine Forderung nach mehr personellen Ressourcen, um die entstehenden Schwierigkeiten bewältigen zu können (Kasberger & Peter 2019)

Abschlussarbeiten am Institut für Germanistik der Universität Wien mit vorwiegend qualitativem Ansatz verdeutlichen die Forderungen nach mehr Schulautonomie und nach Berücksichtigung jener Expertise und Erfahrung, die an den Standorten bereits vorhanden war (Lackner 2019, Kolbiarz 2022). Eine wesentliche Forderung der Lehrer:innen war jene nach Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, um der hohen Heterogenität der Schüler:innen hinsichtlich ihres Alter, ihrer Sprachkompetenz und schulischer Vorerfahrungen in den Deutschförderklassen gerecht zu werden (Huber 2020). Auch diese Untersuchungen verdeutlichen den Bedarf in der Professionalisierung von Lehrkräften (Winkler 2019) für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit sowie für die grundsätzlichen vielfältigen und herausfordernden Aufgaben der Lehrkräfte in den Deutschförderklassen (Werlberger 2020). Untersuchungen zur Perspektive von Eltern auf die Deutschförderklassen (Al-Khazraji & Kestane 2021; Ruprecht 2021) zeigen, dass ein großes Informationsdefizit auf Seiten der Eltern vorliegt und die Kommunikation zwischen Schule und Eltern verbessert werden müsste. Eltern befürchten, dass Deutschförderklassen einen segregierenden Effekt haben und zur Benachteiligung und zum Ausschluss von Kindern führen. Erfahrungen der strukturellen Diskriminierung werden in den Gesprächen mit Eltern deutlich.

Der „Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zieleexplikation und Implementierung“ zum „Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung“ von Christiane Spiel, Vera Popper und Julia Holzer aus dem Sommer 2021 unterstützt die bisherigen Forschungsergebnisse. Der Bericht ergibt sich aus den Ergebnissen zweier Workshops, in denen „Expert*innen aus Schulen, Schulaufsicht, Bildungsministerium und Hochschulen zur Zieleexplikation und zur Aufarbeitung des Implementierungsprozesses der Deutschförderung“ gearbeitet haben (Spiel, Popper & Holzer 2021, 2). Im Bericht zu diesem Vorprojekt, der auf der Website des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) öffentlich ist, wird bereits darauf hingewiesen, dass die Deutschförderung in Form der Deutschförderklassen weiterentwickelt werden muss (Spiel, Popper & Holzer 2021).

In den Workshops wurden drei Bereiche der potenziellen Weiterentwicklung identifiziert:

- i) im Unterricht in der Klasse,
- ii) in der Professionalisierung der Lehrpersonen und
- iii) auf System- & Organisationsebene.

Auf der ersten Ebene wurden vor allem fehlende Sprachvorbilder und der fehlende Raum für den un gelenkten Sprachgebrauch in gemischten Gruppen kritisiert. Diese Forderungen stützen sich auf die Annahme, dass besonders junge Lerner:innen von spielerischen und un gelenkten Lernsituationen profitieren (Jeuk 2015, 133). So lässt sich ebenfalls die Forderung nach möglichst viel Zeit in integrativen Unterrichtssettings begründen. Darüber hinaus hebt die Vorevaluation die Bedeutung der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit hervor (Spiel, Popper & Holzer 2021, 10).

Auf der zweiten Ebene (Lehrer:innenprofessionalisierung) werden die notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten für die Schaffung möglichst sprachlerngünstiger Settings thematisiert. So werden sowohl Basiskompetenzen in Sprachlicher Bildung für alle Lehrpersonen gefordert, aber auch spezifische Qualifikation für den Deutschunterricht für mehrsprachige Lernende (ebd.). Um der Mehrsprachigkeit der Schüler:innen gerecht werden zu können, werden zum einen „professioneller Umgang der Lehrpersonen mit sprachlicher Variation“ (ebd.), aber zum anderen auch die Ausbildung der Lehrkräfte für mehrsprachige Unterrichtskonzepte im Spezifischen und ressourcenorientierte Unterrichtskonzepte im Allgemeinen gefordert.

Auch auf Organisationsebene (iii) fordert der Bericht eine deutliche stärkere Autonomie und mehr standortspezifische Entscheidungsmöglichkeiten. Konkret werden geringere Klassengrößen und bessere Arbeitsbedingungen, wie angemessene Räumlichkeiten, mehr Möglichkeiten des Aufstiegs und eine Deutsch- und Sprachförderung über den ao.-Status hinaus gefordert. Weiters wird die Situation der Schüler:innen, die noch nicht das notwendige Niveau erreicht haben, aber nicht mehr schulpflichtig sind bzw. sich am Übergang befinden, thematisiert.

Der Bericht fokussiert nicht nur den Deutscherwerb, sondern fordert darüber hinaus Unterstützung für Lehrer:innen mit Blick auf ihre psychische Verfassung (beispielsweise durch Supervision) und auch für Schüler:innen mehr Unterstützungspersonal in Form von Sozialarbeiter:innen und Psycholog:innen (ebd.). Neben diesen Forderungen gibt es zudem den Vorschlag zur Überarbeitung der MIKA-D Testung, da er nicht die relevanten Bereiche abbilde (ebd.). Insgesamt zeigt der Bericht eine Reihe verschiedener Aspekte, die im Sinne einer nachhaltigen und für alle Akteur:innen angemessenen Lernsituation, verbessert werden müssen.

Die Frage nach dem nachhaltigsten und zielführendsten Modell der Deutschförderung stellt sich aktuell auch angesichts des Angriffskriegs der Russischen Föderation auf die Ukraine im Jahr 2022 und der zunehmenden Zahl an neu ankommenden Schüler:innen. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) in Deutschland rät in einer Stellungnahme von der Einrichtung von Vorbereitungsklassen ab und fordert möglichst integrative Modelle, da diese das Zugehörigkeitsgefühl der Kinder und Jugendlichen nachweislich fördern. Ihre Empfehlung ist auch für die Situation in Österreich adaptierbar: „Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Sprachförderung – insbesondere zu Beginn – einen großen zeitlichen Umfang benötigt, in Abhängigkeit vom Alter und den Vorkenntnissen in Deutsch über einen Zeitraum von mehreren Jahren mit abnehmender Intensität fortgesetzt werden und qualitativ hochwertig sein muss.“ (SWK 2022, 13)

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass Deutschförderklassen aus bildungs- und sprachwissenschaftlicher Sicht eine umstrittene Maßnahme bleiben. Sie gehen mit sozialer und sprachlicher Diskriminierung einher; berücksichtigen die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nur unzureichend und halten an dem traditionell monolingualen Habitus des Bildungssystems fest. Angelehnt an ältere Untersuchungen zu „institutionalisierter Diskriminierung“ (vgl. Gomolla & Radtke 2000) zeigt sich, dass diese Art der Unterscheidung über die Vorstellungen und Handlungen der einzelnen Lehrkräfte hinaus wirksam werden. Das bedeutet, dass der

Mechanismus der Deutschförderklassen trotz des pädagogischen Handelns einzelner Lehrkräfte ausschließt und diskriminiert.

3. Forschungsdesign

3.1. Ziele

Das vorliegende Projekt begann zeitnah nach Einführung der Deutschförderklassen. Die Untersuchungen fokussieren auf Erfahrungen und Einstellungen der Lehrer:innen und der Eltern. Überdies sollten die Effekte der Deutschförderklassen auf die Kinder ermittelt werden. Was sie von dieser Art der Förderung halten, wie sie die Deutschförderklassen erleben und welche Auswirkungen sie auf ihre Bildungsbiographien haben, ist bisher weitgehend ein Forschungsdesiderat und somit ein wesentlicher Teil dieses Projektes. Weiters wurden bisher keine Tiefenanalyse durchgeführt und es wurde nicht erforscht, welche Auswirkungen die Zuweisung zu Deutschförderklassen auf das soziale Wohlbefinden der Kinder über einen längeren Zeitraum hat.

Die Erfahrungen in der Umsetzung des Modells der Deutschförderklassen aus unterschiedlichen Perspektiven sind zentral für die Untersuchung. So werden die Perspektiven der Eltern, der Kinder, der Lehrer:innen sowie der Schulleitung im Einzelnen, aber auch in der gegenseitigen Bezugnahme fokussiert.

Zusätzlich soll ein Beitrag zur Ermittlung der Gelingensbedingungen für eine zielführende und nachhaltige Deutschförderung unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen im Modell der Deutschförderklassen geleistet werden.

3.2. Projektstruktur

Das Projekt wurde an der Volksschule Deckergasse im 12. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt. Beatrice Müller und Hannes Schweiger (Assistenzprofessor und Senior Lecturer am Institut für Germanistik der Universität Wien) entwickelten als Projektleitung in Zusammenarbeit mit Esra Güngör (Doktorandin an der Universität Wien) und in Abstimmung mit der Schulleitung der Deckergasse ein Forschungskonzept, das die Ausgangsbasis für die empirische Studie bildete.

Esra Güngör arbeitete im Projekt Deckergasse auch in ihrer Rolle als Lehrerin an der VS Deckergasse mit und analysiert Ergebnisse daraus in ihrem laufenden Dissertationsprojekt. Als drittmittelfinanzierte Projektmitarbeiterinnen fungierten Lisa Lackner (15.08.2021 bis 31.12.2021), Gülsah Hizli (01.03.2020 bis 31.03.2020 und 01.01.2021 bis 31.05.2021), Jana Reissmann (01.03.2020 bis 31.08.2020) und Marija Cubalevska (01.03.2020 bis 31.07.2020). Unterstützt wurde das Projekt durch das Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien in Form von Beratungsgesprächen und durch die Durchführung und Übersetzung von Interviews mit Eltern.

In der Volksschule Deckergasse wurden im Untersuchungszeitraum Deutschförderklassen in zwei unterschiedlichen Formen umgesetzt: In einer Deutschförderklasse wurden die Kinder für 15 Stunden in einem eigenen Klassenraum unterrichtet. Die andere Deutschförderklasse wurde den Richtlinien des BMBWF für Schulstandorte mit Raummangel entsprechend als räumlich-integrative Klasse geführt. Es lagen somit unterschiedliche räumliche Bedingungen für die beiden Deutschförderklassen vor. Die Untersuchungen fanden in beiden Formen der Deutschförderklassen statt.

3.3. Methoden der Erhebung und Auswertung

Die qualitative Studie an der Wiener Volksschule Deckergasse verfolgt das Ziel, die bisherigen Erfahrungen mit Deutschförderklassen aus der Perspektive der Schüler:innen, Eltern, Lehrkräfte und der Schulleitung zu erheben. Diese in unterschiedlicher Weise von der Maßnahme der Deutschförderklassen betroffenen Personen standen im Mittelpunkt des gesamten Forschungsprozesses.

Die Verbindung unterschiedlicher Erhebungsdimensionen machte eine ausgeprägte Triangulation in der Datenerhebung notwendig: So galt es, das komplexe Zusammenspiel der verschiedenen Perspektiven über einen Zeitraum zu erfassen, die Beziehungen und Abhängigkeiten verschiedener Akteure und Effekte aufzuzeigen und die unterschiedlichen Personengruppen kontinuierlich als Bezugspunkt zu berücksichtigen (Knorr/Schramm 2022, 97).

Da das Forschungsprojekt ebenfalls die Perspektive der Kinder untersucht, musste auf ihre Situation im Forschungsdesign besonders Rücksicht genommen werden. Die Forschung sollte in einem möglichst alltäglichen Umfeld stattfinden, da die Kinder zum einen noch jung sind und zum anderen dadurch das Zusammenspiel der verschiedenen Perspektiven bestmöglich erfasst werden soll (vgl. Schramm 2022b, 121f). Aus diesem Grund wurde die Datenerhebung möglichst niederschwellig gehalten, indem sie im Fall der Kinder im gewohnten Umfeld der Schule stattfand. Die Projektmitarbeiterin, die auch Lehrerin in der Volksschule ist, fungierte als Vermittlerin und war auch federführend in der Datenerhebung. Die Vertrautheit mit der spezifischen schulischen Struktur sowie die Möglichkeit von Beziehungen zwischen der Forscherin und den Proband:innen, können tiefere Einblicke in deren Innenperspektive ermöglichen (Messerschmidt 2010). Probleme des involvierten Forschens wurden reflektiert und in Form von kontinuierlichen wissenschaftlichen Feedbackgesprächen thematisiert (ebd.). Dabei galt es, die eigene Position im Forschungsprozess und das Verhältnis zu den 'beforschten' Kindern zu reflektieren und den eigenen individuellen Zugang offenzulegen.

3.3.1 Erhebung

Die verschiedenen Erhebungsinstrumente werden nun im Folgenden dargestellt:

Sowohl die Lehrer:innen, die Schulleitung als auch die Eltern wurden mit Hilfe von leitfadengestützten Interviews (Riemer 2022, 170) befragt. Die Interviews enthielten semi-offene

Fragen, auf die je nach Situation vertieft werden konnte (ebd.). Die Interviews dauerten zwischen 15 bis 45 Minuten. Folgende Interviews entstanden:

- ein Interview mit der Schulleiterin
- ein Interview mit der Mathematiklehrerin
- ein Interview mit der Deutschförderklassenlehrerin
- zwei Interviews mit den Klassenlehrerinnen
- zehn Interviews mit Eltern aus der integrativen Deutschförderklasse
- sieben Interviews mit Eltern aus der separierten Deutschförderklasse

Die Interviews mit den Lehrerinnen stellten für sie eine Möglichkeit dar, sich frei zu äußern und enthielten vor allem Berichte über ihren Arbeitsalltag innerhalb und außerhalb der Deutschförderklassen, schulorganisatorische Aspekte, MIKA-D, das eigene Wohlbefinden und das wahrgenommene Wohlbefinden der Schüler:innen, die sprachlichen und fachlichen Leistungen der Schüler:innen. Das Interview mit der Schulleiterin fokussierte sich auf schulorganisatorische Fragen der Einrichtung und Führung von Deutschförderklassen.

Die Interviews mit den Eltern wurden teilweise auf türkisch und serbisch von Projektmitarbeiterinnen, die selbst mit der Sprache auf hohem Niveau vertraut sind, geführt. Die Interviews enthielten Fragen zu folgenden Dimensionen: Wohlbefinden der Kinder; wahrgenommenes Verhalten aufgrund der Entscheidung, ob sie in die Deutschförderklasse mussten; schulorganisatorische Aspekte; Information(sweitergabe) über das Schulleben, Deutschförderklassen und MIKA-D sowie den Unterricht der Kinder; soziale Netzwerke der Kinder; Erleben und Wohlbefinden der Kinder während der ersten Phase der Pandemie; sowie schließlich die offene Möglichkeit, weitere Dimensionen zu thematisieren.

Wie bereits beschrieben, wurden zur Erfassung der Perspektive der Kinder altersangemessenere Erhebungsmethoden gewählt. Um einer Subjektperspektive (Bourdieu 1982) zu folgen, wurde ein biographischer Zugang (Busch 2021) über die sogenannten Sprachenportraits gewählt (Busch 2018, 2021). Damit soll ermöglicht werden, dass neben dem sprachlichen Repertoire selbst, Informationen „wie subjektives Erleben, emotionales Empfinden und sprachideologische Wertungen, aber auch Wünsche oder Imaginationen, die mit Sprache verbunden sein können“ (Busch 2021, 19) erfasst werden können. Die Methode der Sprachenportraits wurde altersangemessen und methodentreu durchgeführt (Busch 2021). Darüber hinaus wurden die Kinder gebeten, von sich in ihrer Regelklasse und von sich in ihrer Deutschförderklasse eine Zeichnung anzufertigen. Diese Zeichnungen als Grundlage nutzend konnten die Kinder mit Hilfe von semi-offenen Fragen (Riemer 2022, 171f) zur Situation in der Schule befragt werden. Angesichts der großen Bedeutung sozialer Interaktionen für Sprachaneignungsprozesse (vgl. Becker/Stude 2018; Bushati/Rotter et al 2019, 51f) sollten auch die Beziehungen der Kinder untereinander erhoben werden. Daher wurden sie mittels Fragebogen, der unter Anleitung einer Projektmitarbeiterin von den Kindern ausgefüllt wurde, gebeten, ihre Freund*innen zu nennen und auch anzugeben, aus welchem Kontext sie diese kannten. Damit wurde eruiert, wie sich die Freundschaftsnetzwerke vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Lernsituationen in den

Regelklassen und den räumlich-segregativen sowie räumlich-integrativen Deutschförderklassen gestalteten.

3.3.2. Auswertung

Alle geführten **Interviews** wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Burwitz-Melzer & Steininger 2016, 256) ausgewertet. Die Interviews der Eltern wurden zwischen Transkription und Auswertung noch von sprachkompetenten Projektmitarbeiterinnen ins Deutsche übersetzt. Es wurde mit deduktiven und induktiven Kategorien entsprechend der Komplexität des Erkenntnisinteresses trianguliert (ebd., 260f). Die gemeinsamen deduktiven Kategorien lauten in allen Auswertungen *sozial*, *sprachlich*, *fachlich*, *allgemein*. Folgend finden sich alle Ober- und Unterkategorien:

Kategorie Sozial:

- Auswirkungen nach dem Übertritt in Regelklasse/Deutschförderkurs
- Bezugspersonen für Kinder im räumlich-segregativen Modell
- Bezugspersonen für Kinder im räumlich-integrativen Modell
- Wechsel zwischen Deutschförderklasse & Regelklasse
- Motivation
- Diskriminierungserfahrung/Rassismus
- Zukunftsperspektiven

Kategorie Sprachlich:

- Erledigung der Hausaufgaben (außerhalb des *distance learning*)
- Motivation
- Sprachförderung im Kindergarten
- Einschätzung der Eltern über den Lernfortschritt ihres Kindes
- Deutsch außerhalb der Schule
- Auswirkungen der Pandemie auf den sprachlichen Lernprozess
- Mehrsprachigkeit
- Zukunftsperspektiven
- sprachliche Barrieren

Kategorie Fachlich:

- Entwicklung der Kinder
- Herausforderung für die Kinder
- Motivation für die Kinder

Kategorie Allgemein:

- Einstellung der Eltern zu Deutschförderklasse
- Erfahrungsberichte der Kinder
- Erfahrungen mit den Lehrpersonen

- Kontakt zwischen Eltern und Lehrperson (vor der Pandemie)
- Erstinformation zu den Deutschförderklasse
- MIKA-D
- Lernbedingungen während der Pandemie
- Zukunftsperspektiven

Die Oberkategorien ergeben sich aus dem Forschungsinteresse. Die Unterkategorien wurden deduktiv auf Basis des aktuellen Stands der Forschung zu Faktoren des Lernens in der Primarstufe (Gamper, Marx, Röttger & Steinbock 2020; Kucharz & Reinthoffer 2011; Gogolin 2019; Massumi & Dewitz 2015) und induktiv aus den Interviewdaten ermittelt.

Sowohl die Sprachenportraits als auch die Zeichnungen der Kinder zu ihrer Situation in der Regelklasse und in der Deutschförderklasse wurden im Sinne eines subjektorientierten Zugangs in der qualitativen Forschung als Datenmaterial herangezogen. Die **Sprachenportraits** und die dazu geführten Gespräche wurden in ihrer Tradition als qualitatives Interview (Busch 2021) ausgewertet. So wurde versucht, durch die multimodale Form (ebd.) der Repräsentation das Potenzial der Sprachenportraits zu nutzen, um etablierte Kategorien zu dekonstruieren und die Zeichner:innen als Interpretierende sich selbst zum Subjekt machen zu lassen (vgl. Bourdieu 1982). Die **Kinderzeichnungen** wurden, wie in der prozessorientierten Kinderzeichnungsforschung üblich (vgl. Kekeritz/Kubandt 2022), in Verbindung mit Interviews mit den Kindern ausgewertet. Die Kinder wurden nach dem Zeichnen von einer Projektmitarbeiterin nach der Begründung für ihre Darstellung gefragt, die in die Analyse einbezogen wurde. Das Hauptaugenmerk lag, den oben angeführten Auswertungskategorien folgend, auf sozialen Gesichtspunkten.

Die Darstellung der Ergebnisse, die sich aus der Analyse des gesamten Datenmaterials ergeben, folgt grundsätzlich den Hauptauswertungskategorien *sozial, sprachlich, fachlich & allgemein*. Dabei werden immer die unterschiedlichen Perspektiven der Eltern, Kinder, Lehrer*innen und Schulleiterin herausgearbeitet.

3.4. Limitationen

Die vorliegende Studie stellt eine empirisch qualitative Untersuchung dar und ermöglicht es, die Innenperspektive der Beteiligten zu ermitteln (Schramm 2022a, 53). In der qualitativen Forschung erfolgt eine kriteriengesteuerte Auswahl von Fällen, die für die Beantwortung der Fragestellung relevant sind (Settinieri et al. 2016, 61). Das *purposive sampling* (gezielte Auswahl) dient dabei auch dem fortschreitenden Ausbau der Theorie zur gewählten Fragestellung (ebd.). In diesem Sinne versprach die Untersuchung an der VS Deckergasse nicht nur Aufschluss über die standortspezifische Gestaltung der Deutschförderklassen unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu geben, sondern auch der theoretischen Auseinandersetzung mit Fragen der Sprachförderung, im Besonderen der Deutschförderung in einem segregativen Setting zu dienen. Die Interpretation der im Rahmen qualitativer Forschung erhobenen Daten „erschließt, was konkrete Menschen in spezifischen sozialen und institutionellen Kontexten tun, wie sie interagieren, wie sie ihr Handeln verstehen und bewerten.“ (Caspari, Klippel, Legutke & Schramm

2022, 65) Im Fall der vorliegenden Studie wurden die Effekte der Deutschförderklassen mit Blick auf die Ebenen der sprachlichen, fachlichen und sozialen Entwicklung der Kinder sowie auf die Arbeit der Lehrer:innen und auf schulorganisatorische Fragen untersucht. Überdies wurden auch die Erfahrungen und Einschätzungen der Eltern erhoben. Die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven ermöglichte einen ganzheitlichen Blick auf die Umsetzung der Deutschförderklassen an einem Schulstandort. Damit geht die Studie über viele andere Untersuchungen hinaus, die sich bislang zumeist mit lediglich einer Dimension (jener der Pädagog:innen oder jener der Schulleiter:innen) beschäftigten.

Die Ergebnisse sind trotz der Beschränkung auf einen Schulstandort und damit auf ein kleines Sample aufschlussreich, weil sie aufgrund der qualitativen Ausrichtung und der Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven (Eltern, Kinder, Lehrkräfte, Schulleitung) und den Blick auf die sprachlichen, fachlichen und sozialen Effekte ein differenziertes exemplarisches Bild ergeben.

Die Erhebungen fielen in eine von der COVID-Pandemie geprägte Zeit und verliefen dementsprechend nicht wie ursprünglich geplant. Das Sommersemester 2020 war durch Schulschließungen, Distanzunterricht und eingeschränkten Präsenzunterricht in einem hohen Maße beeinträchtigt. Die Untersuchung war davon auch betroffen und die ursprünglich ebenfalls geplanten Unterrichtsbeobachtungen konnten ausgrunddessen nicht durchgeführt werden. Nach einer Verschiebung wurden im Juni 2020 die leitfadengestützten Interviews mit 17 Elternteilen, sechs Lehrer:innen und der Schulleiterin geführt.

Studien belegen die massiven Auswirkungen der Pandemie auf den Schulalltag und auf die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen (vgl. die Zusammenschau von Forschungsergebnissen in Altrichter & Helm 2022 sowie die Ergebnisse der Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ an der Universität Wien, Schober, Lüftenegger & Spiel 2022). Besonders Schüler:innen „from socially disadvantaged families suffered more strongly from school closures than their peers from privileged families“ (Altrichter & Helm 2022, 313). Ungleiche Lernbedingungen, die im österreichischen Schulsystem ohnehin strukturell verstärkt werden, wirkten sich in der Zeit der Pandemie besonders negativ auf Motivation und Wohlbefinden von Schüler:innen und damit auch auf ihren Lernerfolg aus (Altrichter & Helm 2022, 321).

Schulschließungen und Distanzunterricht führten zu stark veränderten Lernbedingungen aller Schüler:innen. In einer Studie zu den Leseleistungen von Schüler:innen wurde beispielsweise herausgefunden, dass „low socio-economic status and non-German language use at home negatively predicted post-lockdown reading achievement even after controlling for pre-lockdown reading differences“ (Altrichter & Helm 2022, 313). Auch im Fall der spezifischen Gruppe der Kinder und Jugendlichen in Deutschförderklassen ist angesichts der pandemiebedingten Konsequenzen für das Lehren und Lernen von negativen Auswirkungen auf deren Kompetenzen in den unterschiedlichen Sprachbereichen auszugehen.

4. Studienergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie dargestellt. Aufgrund der Komplexität des Forschungsanliegens ergibt sich ein vielschichtiges Bild der verschiedenen Faktoren und Akteur:innen. Die Ergebnisse werden in den Kategorien allgemein, sozial, sprachlich & fachlich präsentiert, jeweils mit dem Fokus auf die entsprechende Perspektive (Eltern, Kinder, Lehrer*innen, Schulleitung).

4.1. Allgemeine Einschätzungen

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass die Einführung der Deutschförderklassen zu grundlegenden und weitreichenden **schulorganisatorischen Veränderungen** (über die Deutschförderung hinaus) führte. Aus Sicht der Schulleitung mussten „in kürzester Zeit“ (SL, Absatz 15) wichtige Entscheidungen (Zusammensetzung der Deutschförderklassen, Personalplanung, Unterbringung der zusätzlichen Klassen, Gestaltung des Stundenplans) getroffen werden. So war konkret die **Gestaltung der Stundenpläne wegen des Wechsels der Schüler:innen zwischen den Deutschförderklassen und Regelklassen äußerst herausfordernd**, und es war **nicht immer möglich, adäquate Räume** für die Deutschförderklassen zur Verfügung zu stellen.

Die Lehrkräfte beklagten, dass bereits die Einführung der Deutschförderklassen und -kurse zu **kurzfristig** erfolgte und sie **unzureichend informiert** wurden. Außerdem führte die Einführung schulorganisatorisch zu weitreichenden Veränderungen. Der Bedarf an zusätzlichen Räumen sowie der Wechsel der Schüler:innen zwischen ihren Regelklassen und den Deutschförderklassen stellte die größte Herausforderung auf schulorganisatorischer Ebene und hinsichtlich der Gestaltung des Arbeitsalltags dar. Für die Schüler:innen, die teilweise mehrmals täglich und allein ihre Räume wechseln müssen, kam es laut Lehrerinnen „bei manchen Kindern zu einem zusätzlichen Gefühl der Orientierungslosigkeit und Zerrissenheit“, um eine Formulierung aus der Befragung von Lehrkräften durch Gudrun Kasberger und Klaus Peter zu zitieren (Kasberger/Peter 2019, 132). Weiters erschwerte der häufige Wechsel zwischen den Klassen die Tagesplanung für alle und verhinderte eine stabile Grundstruktur (LP1, Absatz 4), die wesentlich für das Lernen im Allgemeinen ist.

Außerdem stellt die außergewöhnliche Heterogenität nach Alter und Deutschkompetenz in einer vergleichsweise großen Gruppe eine weitere besondere, schulorganisatorische Herausforderung für die Lehrerinnen dar (Schweiger & Müller 2021). Die hohe Heterogenität erfordere eine **überdurchschnittlich intensive Vorbereitung der Lehrer:innen**, um für eine individuelle und nachhaltige Deutschförderung jeder und jedes Einzelnen zu sorgen (LP4, Absatz 20).

Um einen für die Kinder nachhaltigen und sprachförderlichen Unterricht zu schaffen, ist eine Individualisierung der Aufgaben und des Lernalltages notwendig. Diese ist allerdings zeitlich sehr aufwendig bzw. sei es **für eine einzelne Lehrkraft nicht machbar** (LP4, Absatz 10). Die Lehrerinnen sehen hier eine dringende **Notwendigkeit nach einer zweiten Lehrkraft**, da sonst die Vorbereitung für die Deutschförderklassenlehrerin überaus aufwendig ist und die notwendige

Individualisierung erschwert wird. (ebd.) Die Lehrer:innen berichten davon, dass sie bei großen Gruppen den Frontalunterricht aus organisatorischen Gründen vorziehen, obwohl dieser weniger aktivierend sei. Dadurch verringere sich auch die Sprechzeit der Schüler:innen, die für den Spracherwerb von entscheidender Bedeutung sei (LP1, Absatz 56). Auch die Schulleitung betont die aus ihrer Sicht bestehende Notwendigkeit von zwei Lehrkräften in jeder Klasse. Dies würde mehr Möglichkeiten zu Binnendifferenzierung und einer am individuellen Kind orientierten Sprachförderung geben (SL Absatz 43 u. 51).

Weiters wird deutlich, dass die Eltern **unterschiedlich gut informiert** sind, was die Inhalte, das Format und die Auswirkungen von MIKA-D sowie von Deutschförderklassen/-kursen betrifft. Ein Elternteil spricht dies in der folgenden Interviewpassage etwa in Bezug auf MIKA-D an:

„Die [anderen Eltern] erfahren das, ich weiß nicht, von wo. Aber das ist, find ich, auch unfair. Die hören das. Die haben Freunde als Lehrerin oder irgendwas und dann erfahren sie, was in dem Test genau kommt und genau das lernen sie mit dem Kind und die Kinder kommen durch.“ (EL3)

Die Schulleitung berichtet von **großer Verunsicherung unter den Eltern** (SL, Absatz 25), die bei einem Elternabend und per Brief (in unterschiedlichen Sprachen) über die Deutschförderklassen informiert wurden. Die Sprachbarriere aufgrund unterschiedlich ausgeprägter Kompetenz in der dominanten Schulsprache Deutsch macht es mitunter auch schwer, ein gemeinsames Verständnis herzustellen. Trotz der Bemühungen seitens der Schule bliebe „immer noch ein sehr großes Fragezeichen bei vielen“. (SL, Abs. 25)

Die vorherrschende **Intransparenz** und das mitunter große **Informationsdefizit** werden auch in anderen Studien, in denen Eltern von Kindern in Deutschförderklassen befragt wurden, bestätigt (vgl. Al-Khazraji & Kestane 2021 sowie Ruprecht 2021). In den Interviews mit diesen Eltern wird deutlich, dass der Mangel an Informationen nicht auf Desinteresse seitens der Eltern, sondern auf **strukturelle Mängel in der Kommunikation** zwischen Bildungsinstitutionen und Eltern zurückzuführen ist (vgl. Al-Khazraji & Kestane 2021, 178f).

4.2. Soziale Aspekte

Nach Aussagen der Lehrerinnen werden Kinder, die eine Deutschförderklasse besuchen, von Schülerinnen und Schülern als die „Anderen“ (LP1) wahrgenommen. Sich dessen bewusst, versuchen die Lehrerinnen dieses **Othering** zwar zu vermeiden (LP3, Absatz 40), jedoch beobachten sie an sich selbst, wie sie dies durch bestimmte Markierungen, die sie aufgrund der schulorganisatorischen Aspekte vornehmen, teilweise entstehen lassen oder verstärken (ähnliche Beobachtung zeigen sich bei Lackner 2019, 104 u. 118 sowie Leitner 2020, 108f.)

Die Lehrer:innen berichteten von großer Verunsicherung der Kinder zu Beginn der Deutschförderklassen in Bezug auf die **Gestaltung des Schulalltages** und der Raumsituation. Die Lehrerinnen beschreiben die Situation **als „unstet“**. Die Tagesplanung werde erschwert, „weil das halt immer ein Kommen und Gehen“ sei und dies die Schaffung einer stabilen Grundstruktur erschwere (LP1, Absatz 4). Das gesamte Unterrichtsgeschehen der Schule werde durch den

Wechsel der Kinder zwischen Deutschförderklassen und „Regelklassen“ bestimmt, besonders zu Beginn des Schuljahres, da die Kinder von Lehrerinnen zunächst in die Extraräume begleitet werden müssten (LP1, Absatz 28; LP2, Absatz 10; LP3, Absatz 10).

Eines der dominanten Themen in den Interviews mit den Eltern ist MIKA-D. Eltern berichten von der **Belastung, die MIKA-D sowohl für ihre Kinder als auch für sie selbst mit sich bringt**, da er als *high-stake-Test*³ entscheidend für die weitere Bildungslaufbahn des Kindes ist. Sie berichten von der Scham, die der Test auslöst, wenn sich das Kind als nicht kompetent erlebt, mit allen damit verbundenen Konsequenzen durch die Zuteilung zu einer Deutschförderklasse:

„Interviewerin: Und was hat [er] Ihnen erzählt über den Test?

Elternteil: Ja er hat gesagt, dass er sich wirklich geschämt hat und dass die Frau ihn irgendwelche Sachen gefragt hat. Und er hat gesagt, obwohl ich es gewusst hab, hab ich es nicht beantwortet.“ (EL3)

Aus Sicht der Eltern wird die Kritik an MIKA-D bestätigt, die es schon aus der Sprachaneignungsforschung und der Sprachdiagnostik an dem Instrument gibt (vgl. u.a. Glaboniat 2020): **MIKA-D bildet nicht notwendigerweise die tatsächliche Deutschkompetenz der Kinder ab**, bedingt durch die Testsituation und die abgefragten sprachlichen Teilkompetenzen.

Zudem befürchten sie mit Blick auf die **soziale Ebene**, dass ihre Kinder **zu wenig Kontakt zu ihren Freund:innen** haben, die nicht in der Deutschförderklasse sind, und es negative Auswirkungen auf die sozialen Netzwerke ihrer Kinder hat, dass sie 15 Stunden pro Woche in der Deutschförderklasse anstatt in der Regelklasse verbringen.

„Aber die Tatsache, dass er von seinen Freunden getrennt ist und in eine andere Klasse gehen muss, um unterrichtet zu werden, macht mich natürlich sehr traurig. Das hat sowohl mein Kind, als auch mich natürlich zwangsläufig beeinflusst. Er ist sogar noch nicht einmal richtig mit seinen Freunden warm geworden.“ (EL1)

Eltern erleben die Deutschförderklassen als ausgrenzende und diskriminierende Maßnahme. In den Worten eines Elternteils:

„... so ist dieses System wirklich bedauerlich und ich will es offen sagen, psychisch belastend. Diskriminierung. Und genau das wollen sie ja. Das wollen sie.“ (EL2)

Befragte Eltern erleben die Besonderung ihrer Kinder durch Zuteilung in eine Deutschförderklasse als Diskriminierung und Ausgrenzung. Es stellt sich umso mehr die Frage, wie die Kinder selbst die Deutschförderklassen erleben. Aufschluss darüber geben die Zeichnungen der Kinder sowie darauf Bezug nehmende Interviews. Besonders auffällig sind die Zeichnungen, die die Kinder angefertigt haben: Der Auftrag war, sich selbst in der Regelklasse und in der Deutschförderklasse zu zeichnen. Auffällig ist, dass von den sieben Kindern, die die räumlich-segregative

³ In der Sprachdiagnostik wird zwischen *high stake tests* und *low stake tests* unterschieden: Erstere haben einen entscheidenden Einfluss auf Bildungsverläufe und sind insbesondere an Nahtstellen des Bildungssystems relevant. Beispielsweise handelt es sich bei der Matura bzw. dem Abitur um einen *high stake test* (vgl. Porsch & Wendt 2019). Im Gegensatz dazu haben *low stake tests* keine unmittelbaren Folgen für die Bildungslaufbahn. Die Pisa-Testungen sind beispielsweise solche *low stake tests*.

Deutschförderklasse besuchten, fünf einen deutlichen **Unterschied zwischen ihrer Selbstdarstellung in der Regelklasse und jener in der Deutschförderklasse** erkennen lassen: Sie zeichnen sich in der Deutschförderklasse entweder mit einem traurigen Gesicht im Unterschied zum lachenden Gesicht in der Regelklasse oder sie zeichnen sich ohne Hände oder Füße oder ohne Körper.

Regelklasse



Deutschförderklasse



Regelklasse

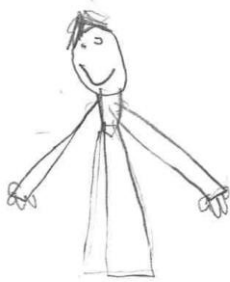
Deutsch



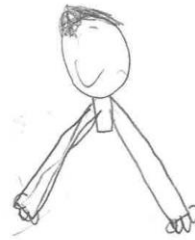
Deutschförderklasse



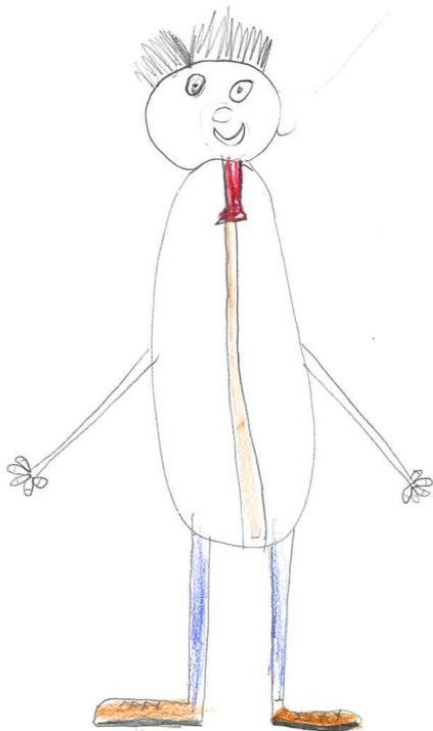
Regelklasse



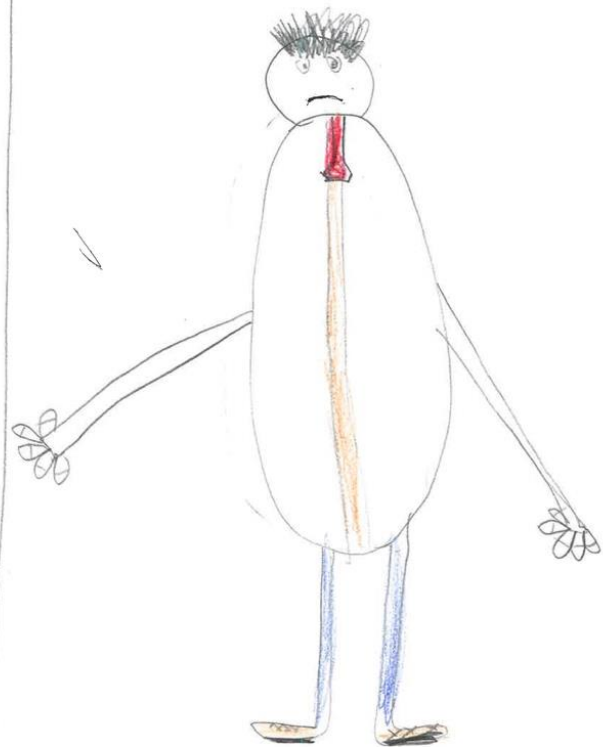
Deutschförderklasse



Regelklasse

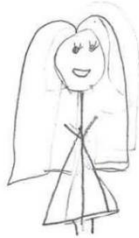


Deutschförderklasse

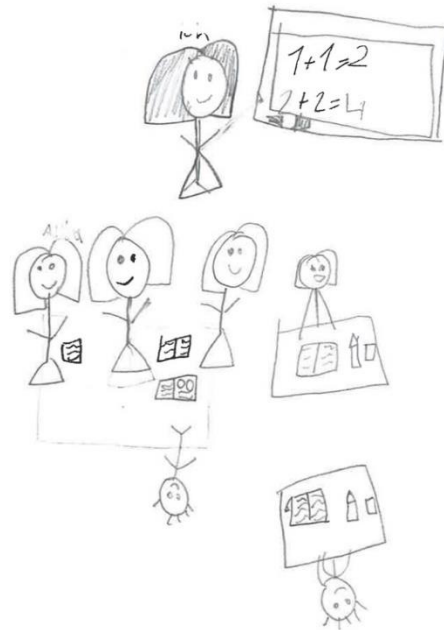


Kein einziges Kind, dass die räumlich-integrative Deutschförderklasse besuchte, zeichnet sich in dieser Form beim Deutschlernen. Im Fall der Kinder in der räumlich-integrativen Deutschförderklasse dominieren zum einen die fröhlichen Gesichter und zum anderen zeichnen sie sich beim Deutschlernen in drei von acht Fällen mit anderen Kindern, in einem Fall mit der Lehrerin. Das Deutschlernen wird in der räumlich-integrativen Deutschförderklasse von vielen mit Gemeinschaft bzw. mit gemeinsamem Lernen assoziiert.

Regelklasse



räumlich-integrative Deutschförderklasse



Regelklasse



Ich beim Deutsch lernen



Aufschlussreich sind auch Kommentare der Kinder zu den Zeichnungen: Sie wurden von der Projektmitarbeiterin gefragt, warum sie sich so gezeichnet haben:

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

In den Begründungen zeichnet sich klar ab, dass sich die Kinder in der Regelklasse wohler fühlten und diese lieber besuchten. Sie fühlen sich durch den täglichen Wechsel in die Deutschförderklasse **aus ihrer Regelklasse und dem sozialen Gefüge herausgerissen**. Dementsprechend berichtet beispielsweise ein Elternteil:

„Mein Sohn war anfangs sehr traurig. [...] Mama, hat er gesagt, immer, wenn wir genau mit dem Unterricht anfangen heißt es: [Name des Kindes], du, du, los, ihr geht dorthin. Und ich bin dann so traurig“ (EL6).

Diese Erfahrung hat entscheidenden **Einfluss auf das Selbstbild und -vertrauen der betroffenen Schüler:innen**, wie die weitere Entwicklung zeigte. Als dasselbe Kind aufgrund des MIKA-D-Ergebnisses nur noch sechs Stunden in der Woche den Deutschförderkurs besuchen musste, war die Freude groß, berichtet der Elternteil:

„Er hat sich sehr gefreut. [...] Er ist plötzlich selbstbewusster geworden. Er hat sogar gesagt, ich gehe zwar [in den Deutschförderkurs], aber bin jetzt nicht mehr so viel getrennt von meinen Freunden.“ (EL7)

Erhoben wurden auch Daten zu den Freundschaften der Kinder. Sie wurden gebeten, in einer Tabelle ihre Freund:innen einzutragen und zu benennen, ob sie sie aus der Deutschförderklasse, der Regelklasse oder aus anderen Zusammenhängen kennen und welche Sprache(n) sie miteinander verwenden. In der Auswertung zeigt sich, dass **die Regelklassen in nahezu allen Fällen entscheidend für die Bildung von Freundschaften** sind. Die allermeisten gaben die Regelklasse als Ort an, an dem sie ihre Freund:innen kennenlernten, nur in Ausnahmefällen kennen die Kinder ihre Freund:innen aus den Deutschförderklassen.

4.3. Sprachliche Aspekte

Kinder lernen eine Zweitsprache am besten und nachhaltigsten durch die Kommunikation mit und Unterstützung von anderen Schüler:innen (Feilke 2016). Dementsprechend wünschen sich die befragten Lehrer:innen auch, dass sich Schüler:innen in der Klasse und in der Schule möglichst gut durchmischen (LP6, Absatz 98). Sie sehen die Separierung der Kinder in den Deutschförderklassen als Einschränkung der Kontaktmöglichkeiten mit Sprachvorbildern im Deutschen und somit als Verhinderung von möglichst viel Kontakt zur deutschen Sprache, der für die Aneignung des Deutschen so wichtig wäre.

Auch in den Gesprächen mit den Eltern waren auf **sprachlicher Ebene** die zentralen Themen die Frage der Sprachvorbilder im Deutschen, die mehrsprachige Lebenssituation in der Familie und im sozialen Umfeld, die Beziehung der Kinder zur deutschen Sprache, der Lernfortschritt im Deutschen und insbesondere MIKA-D. Eltern beklagen den **Mangel an Vorbildern im Deutschen** durch die segregative Lernsituation in der Deutschförderklasse. Ein Elternteil formuliert das wie folgt:

„Die Klasse [gemeint ist die Regelklasse, Anm. d. Verf.] ist ja sowieso voll mit Deutschsprachigen. Wäre er in dieselbe Klasse gekommen, würde er viel leichter Deutsch lernen. [...] Also ich finde, die Kinder sollten nicht von ihren Klassen getrennt werden. Denn dort sind genügend deutschsprachige Kinder, mit denen treten sie in Kontakt und die Lehrerin kann sich laufend um sie kümmern.“ (EL2)

Ein anderer Elternteil beklagt unter Bezugnahme auf Erzählungen seines Kindes:

„[Die Lehrerin] war sehr bemüht. Aber die Kinder haben zum Großteil Türkisch gesprochen untereinander. [...] Gut, das Kind geht zwar hin, aber es lernt halt nichts, weil sie untereinander immer Türkisch sprechen.“ (EL5)

Die Eltern berichten davon, dass sie zu Hause größtenteils ihre Erstsprachen verwenden, in einigen Fällen berichten sie auch, dass sie sich darum bemühten, mit den Kindern zumindest fallweise Deutsch zu sprechen, abhängig von ihren eigenen Deutschkenntnissen, die laut Selbstauskunft stark variieren. Ein Elternteil, der selbst über hohe Deutschkompetenz verfügt, stellt fest, dass sich die **Deutschförderklasse negativ auf die Beziehung seines Kindes zum Deutschen ausgewirkt** hat:

„Interviewerin: Sie sprechen aber sehr gut Deutsch.

Elternteil: Ja...

Interviewerin: Spricht er nicht mit Ihnen?

Elternteil: Nein, er hasst es. Er will sich nicht einmal einen Film anschauen. Er sagt, ich will es nicht hören.“ (EL3, Absatz 24)

Deutlich wird in den Gesprächen, dass die Eltern die Situation aufgrund der Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Gesamtsituation ihrer Kinder in der Schule und für den schulischen Erfolg als **belastend** erleben. Die Fokussierung auf das Deutsche bei gleichzeitiger Ausblendung oder Hintanstellung anderer Kompetenzen erzeugt **großen Druck**.

„Elternteil: Ja. Mein Kind ist psychisch auch fertig.

Interviewerin: Wie haben Sie das beim Kind beobachtet?

Elternteil: Na ja, er weint ständig. Mama, habe ich die Klasse bestanden? Habe ich nicht bestanden? Spreche ich gut Deutsch? Schau, ich spreche. Kann ich gut sprechen? Er fragt ständig.“ (EL6, Absatz 66-68)

Mit Blick auf die fachliche Ebene erleben Eltern es als ungerecht, dass durch die Fokussierung auf die Deutschkenntnisse ihrer Kinder andere Fähigkeiten in den Hintergrund gedrängt werden. Ein Elternteil formuliert dies wie folgt:

„Ich sage nur, es ist sehr schmerzhaft, dass er aufgrund von Deutsch sitzen bleiben wird. [...] Wenn ein Kind schon lesen und schreiben gelernt hat, gut in Mathematik ist, warum wird dann Deutsch zu so einem Problem gemacht?“ (EL1, Absatz 30)

Ein Elternteil formuliert auch die Sorge, dass sein Kind durch die Zuweisung zur Deutschförderklasse in anderen Lernbereichen in Rückstand gerät und das fachliche Lernen auf der Strecke bleibt:

„Ich find das ungerecht. [...] Weil wenn er alles kann und nur weil er die Sprache nicht beherrscht. [...] die werden dann vom Unterricht raus genommen. Die verpassen dann so viel.“ (EL3, Absatz 30 u. 66)

4.4. Fachliche Aspekte

Das Modell der Deutschförderklassen konzentriert sich weitgehend auf die Ausbildung der Deutschkompetenz der Schüler:innen. Zwar findet im Lehrplan für Deutschförderklassen der Verweis auf fachliche Inhalte Erwähnung (BGBl. II v. 31. August 2018 – Nr. 230, S. 3 von 60), jedoch sorgen sich die Lehrkräfte und nach deren Aussagen auch die Eltern sehr, ob den Kindern das **fachliche Lernen** innerhalb der Schulzeit überhaupt ermöglicht werden kann (LP1, Absatz 90). Besonders Zurückstufung bzw. Nichtaufsteigen drohen nach Sorge der Lehrerinnen in einer nachhaltigen Behinderung des Lernprozesses für viele Kinder zu enden (LP4, Absatz 26).

Aufgrund der starken Fokussierung auf das Deutschlernen in den Deutschförderklassen machen sich Lehrer:innen Sorgen, dass nachhaltige Lernlücken in fachlichen Bereichen entstehen (LP1, Absatz 90). Durch intensive Absprachen, die strukturell nicht verankert sind (z.B. durch Teambesprechungsstunden, die ins Lehrdeputat eingerechnet werden könnten), und durch gemeinsames Arbeiten werden die Nachteile durch fehlende Berücksichtigung des fachlichen Lernens abzufedern versucht. Die Lehrerinnen arbeiten in einem sprachlich und fachlich verschränkten Unterricht mit den Lehrplänen der ersten und zweiten Klasse (LP4, Absatz 2; LP5, Absatz 28). Kinder der Deutschförderklassen lernen teilweise mit Unterstützung der Deutschförderklassenlehrerin und der Eltern außerhalb des regulären Unterrichts zusätzlich Mathematik, um den Anschluss nach dem Übertritt zu schaffen. (LP3, Absatz 20) Nach dem Wechsel in die Regelklasse werden zwar gut ausgeprägte Deutschkenntnisse konstatiert, allerdings stellten die Lehrerinnen in anderen Lernbereichen große Probleme fest. (LP3, Absatz 26; LP3, Absatz 30). Die Lehrerinnen bedauern, dass die Wiederholungs- und Festigungsmöglichkeit von mathematischem Lernen für die Kinder durch ihre ständige Abwesenheit stark eingeschränkt wird. (LP3, Absatz 20) Aus ihrer Sicht sollten die Kinder daher den Mathematikunterricht in ihren Regelklassen besuchen (LP4, Absatz 4). Wie auch Lisa Lackner in ihrer Untersuchung feststellt, entwickeln Lehrer:innen Strategien, um die mögliche Gefährdung durch Vernachlässigung fachlichen Lernens in der Deutschförderklasse zu kompensieren, indem sie fächerübergreifend arbeiten – so berichtet dort etwa eine Lehrkraft:

„Weil das geht halt nicht, dass ich kein Mathe mache, so wie es eigentlich vorgesehen ist, und dann kommen die Kinder zurück und haben da vielleicht nur eine Stunde Mathe in der Klasse. [...] es sind allein im ersten Jahr Mathematik 70 fachspezifische Vokabeln, und die muss man irgendwo lernen.“ (Lackner 2019, 109)

Die **Sorge um den Lernfortschritt in fachlichen Bereichen** aufgrund des Besuchs der Deutschförderklasse teilen viele Eltern.

4.5. Zusammenfassung

Die Organisation des Arbeitsalltags, der notwendige Anschluss an das fachliche Lernen, die Schaffung eines lernförderlichen Klimas und allen voran die Förderung der deutschen Sprache verursachen einen **enormen Druck auf Lehrkräfte**, den sie andauernd spüren (LP1, Absatz 76). Um all diesen Aufgaben gerecht zu werden und den Kindern einen möglichst nachhaltigen und funktionierenden Lernprozess zu ermöglichen, arbeiten die Lehrkräfte sehr intensiv im Team zusammen (LP4, Absatz 70). Im Mittelpunkt stehen dabei die Abstimmung der Lernphasen, der Einsatz von Lehrmaterialien und die Kommunikation mit Eltern (LP3, Absatz 58). Diese enge Zusammenarbeit ist nach aktuellen Forschungsergebnissen (Geist & Thomas 2019, 163) sehr wesentlich für eine intensive Sprachförderung, jedoch existiert dafür im Modell der Deutschförderklassen kein Raum. Wiederholt fordern die Lehrkräfte eine **Doppelbesetzung** in allen Klassen, wobei die eine Lehrkraft unterstützend für Sprachförderung, aber auch Mathematikförderung sein könne. (LP6, Absatz 133; LP5, Absatz 45; LP1, Absatz 51; LP4, Absatz 4, 8, 16; LP4, Absatz 4, 8, 16). **Mehr Ressourcen** für eine Doppelbesetzung und kleinere Gruppen würden bessere Rahmenbedingungen schaffen, die für einen kreativen und abwechslungsreichen Unterricht (LP4, Absatz 123; LP3, Absatz 98; LP6, Absatz 133; LP6, Absatz 141) und für eine Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen (LP1, Absatz 116) notwendig sind.

Grundsätzlich sind die befragten Lehrkräfte mit dem Modell der Deutschförderklassen unzufrieden, was sich mit Ergebnissen anderer Studien deckt (Gitschthaler, Kast, Corazza & Schwab 2020). **Ihre Ansprüche an eine erfolgreiche Deutschförderung und Sprachbildung** decken sich mit aktuellen Forschungsergebnissen: Als entscheidende Parameter werden die folgenden identifiziert: Größe der Lerngruppe, Professionalisierungsgrad der Lehrkräfte in der Zweitsprachdidaktik, Anzahl der Lehrkräfte pro Klasse bzw. Lerngruppe, Qualität des Unterrichts, Gesamtkonzept der Schule hinsichtlich Deutschförderung und sprachliche Vielfalt (Schweiger & Müller 2021). Die Stärkung von schulautonomen Handlungsspielräumen in der Sprachförderung und -bildung, eine chancengerechte Verteilung von Ressourcen sowie eine Erweiterung und Stärkung der Fachkenntnisse der Lehrkräfte im Speziellen müssen nach Ergebnissen der bisherigen Studien im Modell der Deutschförderklassen viel stärker berücksichtigt werden.

5. Fazit

Die vorliegende Studie begann zeitnah zur Einführung der Deutschförderklassen im Schuljahr 2018/19. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse sind das bestehende Modell zur Förderung der deutschen Sprache im österreichischen Schulsystem. Die Förderung ist an den außerordentlichen Status geknüpft, der durch die sogenannte MIKA-D Testung (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) ermittelt wird. Betroffene Schüler:innen erhalten für bis zu zwei Jahre, wenn sie den MIKA-D Test nicht bestehen, separierten Sprachunterricht im Deutschen zum größten Teil außerhalb ihrer Regelklasse.

Seit der Einführung gibt es große Kritik seitens der Wissenschaft und zu großen Teilen aus der Schule selbst heraus, die auch im medialen Diskurs wiederholt aufgegriffen wurde.

Das Ziel dieser Studie war es, Perspektiven der Lehrer:innen, der Schulleitung, der Eltern und der Kinder auf sprachliche, fachliche und soziale Aspekte der Deutschförderklassen zu untersuchen.

Es zeigt sich, dass Deutschförderklassen und -kurse eine **Belastung für Lehrer:innen, Schulleitung, Eltern und allen voran für die betroffenen Kinder** sind. Der enorme Druck, der auf den Kindern in den Deutschförderklassen lastet – verstärkt durch die MIKA-D Testung – erschwert Lernprozesse im Allgemeinen und im Besonderen den Deutscherwerb. Besonders soziale Aspekte, wie das Gefühl der Ausgrenzung und erschwerte Möglichkeiten, Beziehungen und Freundschaften aufzubauen, haben laut vorliegender Studienergebnisse einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Diese **ausgrenzenden und lernhinderlichen Effekte** werden von den Kindern in Gesprächen und Zeichnungen dargestellt, die befragten Eltern explizieren die ausgrenzenden Effekte und fragen nach dem Lernerfolg neben dem Deutscherwerb in den Interviews. Die Befragung der Lehrkräfte und Schulleitung zeigt, dass die einzelnen Personen zwar versuchen die negativen Effekte im Unterricht auszugleichen, das System der Deutschförderklassen dem aber zuwiderläuft. Die tiefenanalytische Untersuchungsperspektive zeigt verstärkende negative Effekte durch eine starke Belastung und eine **hohe Unzufriedenheit** der Lehrer:innen mit den Deutschförderklassen. Es zeigt sich, dass die **problematischen Lehr- und Lernbedingungen für Kinder** im Kontext der Deutschförderklassen negative Effekte sowohl auf das Wohlbefinden der Lehrer:innen als auch jenes der Kinder haben. Die befragten Eltern bestätigen negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder und ihre Beziehung zur deutschen Sprache. Ein weiterer Kritikpunkt an den Deutschförderklassen bleibt die Sorge, dass die Kinder durch den **fehlenden Fachunterricht** einen **Schuljahresverlust** erleiden und auch das erlernte Deutsch unzureichend für einen weiteren Bildungserfolg ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Deutschförderklassen **nicht** dazu beitragen, dass Schüler:innen erfolgreicher in der Schule sind. **Die Studienergebnisse zeigen, dass Deutschförderklassen einen erheblichen Einfluss auf das Zusammenleben in der Schule und die soziale Entwicklung der Kinder haben. Weiters wird deutlich, dass die alleinige Betrachtung der Deutschaneignung den komplexen Prozess des Lernens verkürzt und das fachliche Lernen unter der Fokussierung auf das Deutschlernen leidet.** Es werden problematische Arbeits-, Lehr- und Lernbedingungen durch die Deutschförderklassen hervorgerufen und gestützt. Insgesamt kann

festgehalten werden, dass Deutschförderklassen mit den einhergehenden Bedingungen an der Schule **nicht die optimale Lösung** für die sprachliche, fachliche und soziale Entwicklung der Kinder sind.

Folgende Bedingungen und Implikationen für eine erfolgreiche und nachhaltige Deutschförderung konnten durch die Studie identifiziert werden:

- Die **Lerner:innen** sollten in der Sprachförderung im **Vordergrund** stehen. So müssen individuelle Lernvoraussetzungen stärker leitend für die Fördermaßnahmen sein.
- Die **Mehrsprachigkeit** der Kinder muss berücksichtigt werden.
- Wissenschaftlichen Ergebnissen entsprechend muss zwischen neu zugewanderten Schüler:innen und in Österreich sozialisierten Schüler:innen unterschieden werden.
- Die **Arbeitsbedingungen** der Lehrkräfte haben einen direkten Einfluss auf die Lehr- & Lernbedingungen der Kinder. Aus diesem Grund müssen die Lehrkräfte in der aktuellen und zukünftigen Situation nachhaltig gestärkt werden.
- Zur raschen Verbesserung der aktuellen Situation sind **kleinere Schüler:innengruppen** und **mehr sehr gut ausgebildete bzw. erfahrene Lehrkräfte** notwendig.
- Um die bestmögliche Situation für die Schüler:innen schaffen zu können, müssen die **Autonomie** und der **Handlungsspielraum** der Schulen wieder gestärkt werden.
- Zur Verbesserung der zukünftigen Situation müssen mehr Möglichkeiten geschaffen werden, dass sich Lehrkräfte auf angemessene Weise **fort- und weiterbilden** können.
- Für eine optimalere Deutschförderung sind **eher integrative Modelle mit additiver Ergänzung** den Deutschförderklassen vorzuziehen.
- Es bedarf mehr **empirischer Forschung**, um den komplexen Bedingungen des Lernens – allgemein und konkret der deutschen Sprache – unter den derzeitigen Bedingungen gerecht zu werden. Nur so kann eine gerechte und nachhaltige Form des Deutschlernens unter Berücksichtigung der mehrsprachigen Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen im österreichischen Schulsystem etabliert werden.

6. Quellen

- Ahrenholz, B., Fuchs, I. & Birnbaum, T. (2016). »... dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt ...: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis«. In: *BiSS-Journal* 5 (11), o.S.
- Altrichter, H. & Helm, C. (2022): Austrian schools in the COVID-19 pandemic era. In: *Tertium comparationis* 28 (2022) 3, S. 300-331 DOI: 10.25656/01:25329
- Arbeiterkammer Wien. (2019, Mai 16). *Erfahrungen nach einem Semester Deutschförderklassen*. AK Wien. <https://wien.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/rueckblicke/Deutschfoerderklassen.html>
- Arbeiterkammer Wien. (2021, Oktober 11). *Wie Schüler:innen und Eltern Deutschförderklassen erleben*. AK Wien. <https://wien.arbeiterkammer.at/deutschfoerderklassen>
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und Fachliches Lernen*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Becker, & Stude, J. (2018). Lernen durch Interaktion, Imitation und Rekonstruktion in Erzählerwerb und Erzähldidaktik. Erzählen in der Zweitsprache Deutsch / Sabine Schmölder-Eibinger, Muhammed Akbulut, Daniela Rotter (Hrsg.), Stuttgart : Fillibach bei Klett ; [2018], Seite 13-. - ISBN 9783126880800, ISBN 3126880800
- Beer, R. (2019, Juli 5). Kein Einserzeugnis für Deutschklassen. *News ORF*. <https://orf.at/stories/3128099/>
- Binanzer, A. (2022). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Schulen des deutschen Sprachraums. In: Földes, C. & Roelcke, T. (Hrsg.). *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (2019). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 4. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.
- Bundesgesetzblatt (2018). 230. *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, die Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie die Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden*. Ausgegeben am 31. August 2018. Teil II. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA2018II230/BGBLA2018II230pdfsig>, (zuletzt eingesehen am 11.11.20).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019a). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>. (zuletzt eingesehen am 11.11.20).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019b). *Beantwortung der schriftlichen parlamentarischen Anfrage Nr. 3087/J-NR/2019 betreffend »Sprachfortschritte in den Deutschförderklassen«*. Verfügbar unter: <https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB03078/imfname752293.pdf> (zuletzt eingesehen am 11.12.20).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (zuletzt eingesehen am 11.11.20).
- Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2022). Inhaltsanalyse. In: Caspari, Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Narr Verlag. 277-290.
- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 53-70.

Busch, B. (2021). Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.

Bushati, B., Rotter, D., Lipp, B., Kedia, G., Corcoran, K., & Schmölzer-Eibinger, S. (2019). Mit Freundinnen und Freunden Sprache lernen. Freundschaftsnetzwerke als Sprachlernressource in sprachlich heterogenen Klassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 48–67. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.48>

Caspari, Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik : ein Handbuch (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Narr Verlag.

Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Dirim, I., (2017). „Jemand hat Migrationshintergrund“ oder „Jemand hat einen Migrationshintergrund“? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion. *Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs*. . Friedrich, A., Anna, F., Thomas, P. & isabella, S. (eds.). Hamburg: Edition Donau-Universität Krems, p. 435-4406 p.

Döll, M. & Guldenschuh, S. (2020). Nutzung sprachdiagnostischer Daten zum Deutschen als Zweitsprache in der Sprachbildungsplanung – Ergebnisse einer qualitativen Pilotstudie. In: *ide 4-2020*, 44. Jg.

Fleck, E. & Österreich Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2001). *Hallo! : interkulturelles Lernen in österreichischen Schulen* (3., aktual. Aufl.).

Füllekruss, D. & Dirim, I. (2019). Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In: Schmölzer-Eibinger, S., Akbulut, M. & Bushati, B. (Hrsg.). *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster New York: Waxmann. 13–28.

Füllekruss, D., & Dirim, I. (2020). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In: Karakayali, J. (Hrsg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. (S. 68–84). Weinheim/ Basel: Beltz.

Gamper, J., Marx, N., Röttger, E. & Steinbock, D. (Hrsg.) (2020). Vorbereitungsklassen & Co. – Umsetzung, Chancen und Grenzen. *InfoDaF 2020*, 4.

Gamper, Marx, N., Röttger, E., & Steinbock, D. (2020). Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. *Info DaF : Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 347–358. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0067>

Geist, B. & Thomas, D. (2019). Wirksame Förderung des Deutschen als Zweitsprache. In U. Ammon & G. Schmidt (2019). *Förderung der Deutschen Sprache Weltweit*. (S. 149–168). Berlin/Boston: De Gruyter.

Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2020). Resources for inclusive education in Austria: An insight into the perception of teachers. In: T. Loreman, J. Goldan, and J. Lambrecht (Hrsg.), *International Perspectives on Inclusive Education – Resourcing Inclusive Education*. Amsterdam: Emerald.

Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R. & Schwab, S. (2020, eingereicht). Inclusion of minority-language students – teachers’ perceptions on second language learning models. *International Journal of Inclusive Education*.

Glaboniat, Manuela (2020): MIKA-D. Eine Betrachtung aus testtheoretischer Perspektive, in: informationen zur deutschdidaktik – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule (*ide*) 4-2020, 61–73.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U. Reich, H.- J., Roth, H.-J., Schwippert, K. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. (=FörMig-Edition Bd. 7). Münster: Waxmann.

Gogolin. (2019). Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) - Transfervarianten. *Die Deutsche Schule*, 111(3), 340–343. <https://doi.org/10.31244/ddS.2019.03.10>.

Gomolla, & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung : Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. ed.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Huber, M. (2020). *Differenzierung und individuelle Förderung von QuereinsteigerInnen in der Deutschförderklasse durch den Einsatz von offenem Lernen und der Berücksichtigung ihres Vorwissens*. Diplomarbeit, Univ. Wien.

- Jeuk, S. (2015). Deutsch als Zweitsprache in der Schule : Grundlagen - Diagnostik - Förderung (3., überarb. und erweiterte Aufl.). Kohlhammer.
- Karakayalı, J., Zur Nieden, B., Kahveci, Ç. & Groß, S. (2017). Die Kontinuität der Separation: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: *Die Deutsche Schule* 109 (3), 223–235.
- Kasberger, G. & Peter, K. (2019). Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. *ÖDaF Mitteilungen* 35 (1+2), 123–141.
- Kekeritz, M. & Kubandt, M. (Hrsg.) (2022): Kinderzeichnungen in der qualitativen Forschung. Herangehensweisen, Potenziale, Grenzen. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34885-4>
- Knorr, D. & Schramm, K. (2022). Triangulation. In: Caspari, Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik : ein Handbuch (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Narr Verlag. 92-104.
- Kucharz, Irion, T., & Reinhoffer, B. (2011). Grundlegende Bildung ohne Brüche (Vol. 15). VS, Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94131-8>.
- Lackner, L.S. (2019). *(Un)überbrückbare Differenzen? Über theoretische Vorgaben und die praktische Umsetzung von Deutschförderklassen an Wiener Volks- und Mittelschulen*. Masterarbeit, Univ. Wien.
- Lange, & Gogolin, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung : eine Handreichung. Waxmann.
- Leitner, L. (2020). *Wiens Volksschulen auf dem Weg zu separaten Deutschförderklassen – der richtige Weg?* Diplomarbeit, Univ. Wien.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator Institut.
- Mayr, P., & Oswald, G. (2018, Juli 31). Expertenkritik an Deutschförderklassen: "Eher segregierend". *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000084490603/deutschfoerderklassen-eher-segregierend>
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016) Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P.; Fenzl, T. (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 633–648.
- Mecheril, P. & Shure, S. (2015). Natio-ethnokulturelle Zugehörigkeitsordnungen – über die Unterscheidungspraxis „Seiteneinsteiger. In Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht (1st ed., p. 109). Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, M. & Tiedemann, K. (2017). *Sprache im Fach Mathematik*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Michalak, M. (2014). *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht: Theorien und Modelle für das Sprachbewusste Lehren und Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Moser, V. (Hrsg.). (2011). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, B. & Schweiger, H. (2018). *Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung*. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/02/-daz-stellungnahme-bildungsprogramm-20180206.pdf>. (zuletzt eingesehen am 11.11.20).
- Porsch, R. & Wendt, H. (2019): High-Stakes-Tests im Kontext von Migration. In: S. Jeuk und J. Settinieri (Hrsg.): Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin/Boston: de Gruyter, 221-241.

- Prenzel, A. (2013). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. Moser (Hrsg.). *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 177–185). Stuttgart: Kohlhammer.
- Radtke, FO. (2008). Schule und Ethnizität. In: Helsper, W., Böhme, J. (eds) *Handbuch der Schulforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_26
- Reich, H. (2017): Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster et al.: Waxmann, S. 77–94.
- Resch, K., Gitschthaler, M., Schwab, S. (2022). Teacher's perceptions of the effects of second language learning models for minority-language students in Austrian schools.
- Riemer, C. (2022). Befragungen. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik : ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Narr Verlag. 162-180.
- Riss, K. (2019, Oktober 14). Noha lernt Deutsch: Deutschförderklassen in der Praxis. *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000109835132/noha-lernt-deutsch-deutschfoerderklassen-in-der-praxis>
- Riss, K. (2020, September 6). Deutschförderklasse zwischen "mangelhaft" und "ungenügend". *Der Standard*. <https://www.derstandard.at/story/2000119804518/deutschfoerderklasse-zwischen-mangelhaft-und-ungenuegend?ref=rss>
- Rösch, H. (2013). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05548-4>
- Ruprecht, Manuela (2021): Evaluation der Deutschförderklassen nach zwei Unterrichtsjahren aus Elternperspektive. Univ. Wien, Masterarbeit.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). *Sprache als Medium des Lernens im Fach*. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und Fachliches Lernen*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 25–40.
- Schramm, K. (2022a). Empirische Forschung. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik : ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Narr Verlag. 49-58.
- Schramm, K. (2022b). Gewinnung von Dokumenten, Texten und Date. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik : ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Narr Verlag. 121-123.
- Schramm, K. (2022c). Aufbereitung und Analyse von Dokumenten, Texten und Daten. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik : ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.). Narr Verlag. 228-230.
- Schweiger, H., & Müller, B. (2021). Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung* (pp. 43-45). Waxmann.
- Settinieri J. Quantitative Forschung. In: Burwitz-Melzer E, Mehlhorn G, Riemer C, Bausch K-R, Krumm H-J, eds. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. . Tübingen: Francke; 2016: 578-582.
- Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance für eine inklusionsorientierte LehrerInnenbildung – ein Dialog über den Tellerrand. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 288–296.
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2021). *Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zieleexplikation und Implementierung. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft

und Forschung. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
<https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dc3a144a-7cef-4a48-ac8c-4c09b6ca14ad/dfkeval.pdf>

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). Stellungnahme zur Unterstützung geflüchteter ukrainischer Kinder und Jugendlicher – Integration in das Bildungssystem. Bonn, verfügbar unter www.swk-bildung.org/veroeffentlichungen.

Tajmel, T. (2011). Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. *Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*. Verfügbar unter: [SprachlicheLernzieleNAWITajmel.pdf\(nrw.de\)](http://SprachlicheLernzieleNAWITajmel.pdf(nrw.de)).

Tandem (Host). (2021, März 23). Der kleine Schulschwindel [Audio podcast episode]. In *Untangled*. Stationista.
<https://untangled-die-reportage.stationista.com/der-kleine-schulschwindel6050edd3b4ac1113c31025bc>

Terhart, H., Massumi, M., & von Dewitz, N. (2017). Aktuelle Zuwanderung - Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. [Ways of School Development under the Conditions of Current Migration in Germany] *Die Deutsche Schule*, 109(3), 236-247.
<https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/aktuelle-zuwanderung-wege-der-schulentwicklung/docview/2317868457/se-2>

Ulrich, K. & Michalak M. (2019). Sprachsensibler Fachunterricht. In *Sprache im Fach*, München, Eichstätt: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. Verfügbar unter: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61756/1/UlrichMichalakSprachsensiblerFachunterricht.pdf>.

Werlberger, S.C. (2020). *Zweitspracherwerb in der Deutschförderklasse – ein Erfolgsmodell?* Masterarbeit, Univ. Graz.

Wildemann, A. (2019). Erst Deutsch – und dann ...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen. *ÖDaF-Mitteilungen* 35 (1+2), S. 33–47.

Winkler, C. (2019). *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung in österreichischen Schulen – eine Bestandsaufnahme*. Diplomarbeit, Univ. Salzburg.

**Mit finanzieller Unterstützung der
Arbeiterkammer Wien**



GERECHTIGKEIT #FÜRDICH

Gesellschaftskritische Wissenschaft: die Studien der AK Wien

Alle Studien zum Download:
wien.arbeiterkammer.at/service/studien



 arbeiterkammer.at/rechner
 youtube.com/AKoesterreich
 twitter.com/arbeiterkammer

 facebook.com/arbeiterkammer
 [@diearbeiterkammer](https://instagram.com/@diearbeiterkammer)
 tiktok.com/@arbeiterkammer

WIEN.ARBEITERKAMMER.AT



WIEN