

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Evaluation der Deutschförderklassen nach zwei
Unterrichtsjahren aus Elternperspektive“

verfasst von / submitted by

Manuela Ruprecht, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei einigen Menschen bedanken, die mich in der Zeit meines Studiums begleitet und unterstützt haben.

Zunächst danke ich meinem Betreuer, Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger, für die vielen Impulse, Ideen und Kontakte, die er mir für diese Masterarbeit vermittelt hat.

Ein besonderer Dank gilt meinen Arbeitskolleginnen an der Volksschule St. Marien, die mich herzlich aufnahmen und mich während der Studienzeit mit ihren wertvollen Erfahrungen unterstützten. Auch meiner Vorgesetzten, Frau Direktor Sylvia Tesar, möchte ich besonders danken, da sie mir viel Vertrauen und Verständnis entgegenbrachte.

Einen innigen Dank möchte ich auch an alle Freunde und Freundinnen richten, die stets ein offenes Ohr für mich hatten und mich in meiner Studienzeit bestärkten. Allen voran Hannah und Bojana, die mir beim Übersetzen des Fragebogens in BKS geholfen haben.

Ein herzlicher Dank gilt meinen Eltern, die mich immer unterstützen und meinen bisherigen Lebensweg ermöglicht haben. Danke für die vielen Ratschläge und eure unermüdliche Stärkung. Besonders meinem Vater möchte ich für das penible Korrekturlesen aller meiner Abschlussarbeiten danken. Dies ist vermutlich hoffentlich die letzte, die er von mir lesen muss! Vielen Dank!

Des Weiteren möchte ich auch meinen Geschwistern sowie meinen Großeltern, Tanten und Onkeln für ihr Interesse an meiner Arbeit und ihre Unterstützung im Studium danken.

Zuletzt geht ein großes Danke an meinen Freund, Leo, der mich täglich bestärkte, sich meiner Sorgen bei dieser Masterarbeit annahm und meinen Fragebogen ins Türkische übersetzte. Durch seine Geduld, seine Herzlichkeit und seine Ratschläge unterstützte er mich in dieser Zeit.

INHALT

1. EINLEITUNG IN DIE THEMATIK UND FORSCHUNGSFRAGEN	6
1.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	8
1.2. Methodik	9
1.3. Aufbau der Masterarbeit.....	9
2. ERWERB DER ZWEITSPRACHE UND MODELLE DER SPRACHFÖRDERUNG	10
2.1. Hypothesen zur kindlichen Sprachaneignung und Zweitspracherwerbstheorien	10
2.2. Besonderheiten des Zweitspracherwerbs in der Volksschule	14
2.3. Grundtypen der Migrationspädagogik.....	16
2.4. Modelle sprachlicher Bildung in Schulen.....	17
2.4.1. Immersion.....	18
2.4.2. Submersion	19
2.4.3. Transitorische Modelle	21
2.4.4. Spracherhaltungsprogramme	21
2.4.5. Two-Way-Immersion	22
2.5. Evaluation der verschiedenen Unterrichtsmodelle	22
2.5.1. Internationale Studien.....	23
2.5.2. Evaluation der Unterrichtsmodelle im deutschsprachigem Raum	26
2.6. Dringender Evaluationsbedarf der Deutschförderklassen.....	27
3. EVALUATION DER DEUTSCHFÖRDERKLASSEN NACH ZWEI UNTERRICHTSJAHREN ..	29
3.1. Migrationsentwicklung und Mehrsprachigkeit in Wiener Volksschulen.....	29
3.2. Auslöser für die Einrichtung der Deutschförderklassen	31
3.3 Einführung von Deutschförderklassen und -kursen.....	34
3.3.1 Sprachstandsdiagnostik und MIKA–D.....	35
3.4. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse	37
3.5 Kritik an den Deutschförderklassen.....	40
3.5.1. Kritik zur Umsetzung und Stundenausmaß der Sprachförderung	40
3.5.2. Wirksamkeit der separierenden Maßnahmen in der Deutschförderung.....	41
3.5.3. Kritik an der Separation.....	42
3.5.4. Verschließung zur Monolingualität	43
3.6. Statistische Evaluation der Deutschförderklassen nach zwei Jahren	44
4. DER EINFLUSS VON BILDUNGSNAHEN UND BILDUNGSFERNEN ELTERN	46
4.1. Der Einfluss der Erst- auf die Zweitsprache.....	46
4.2. Die Rolle der Eltern beim Zweitspracherwerb ihres Kindes	47
4.3. Der Einfluss der Bildungsabschlüsse von Eltern auf die Sprachkompetenz.....	48

5. METHODEN ZUR BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN	53
5.1. Forschungsdesign.....	53
5.1.1. Mixed-Methods und Paradigma	54
5.1.2. Forschungsprozess	55
5.1.3. Gütekriterien	57
5.2. Datenerhebung	59
5.2.1. Durchführung der Online-Befragung	59
5.2.2. Durchführung des Leitfadeninterviews mit Eltern	60
5.3. Datenaufbereitung	61
5.4. Datenauswertung.....	62
5.4.1. Deskriptivstatistische Datenanalyse des Online-Fragebogens	63
5.4.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	63
5.4.3. Kategorisierung	67
6. AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS UND DER INTERVIEWS.....	68
6.1. Auswertung der Interviews	68
6.1.1. Persönliche Erfahrungen	68
6.1.2. Vor- und Nachteile der Deutschförderklassen	72
6.1.3. Schule als institutionelle Ebene.....	77
6.1.4. Gesamteinschätzung der Deutschförderklassen, Ziele und Wünsche	81
6.2. Ergebnisse des Online-Fragebogens	83
6.2.1. Auswertung der einleitenden Fragen.....	84
6.2.2. Auswertung der Antworten von Eltern mit Kindern in Regelklassen	85
6.2.3. Auswertung der Fragen für Eltern mit Kindern in Deutschförderklassen	89
6.2.4. Auswertung der abschließenden Fragen.....	93
7. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN.....	96
8. FAZIT UND AUSBLICK	101
LITERATURVERZEICHNIS	105
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	109
ABSTRACT IN DEUTSCH	110
ABSTRACT IN ENGLISH	111
ANHANG.....	112
A Unterlagen zum Online-Fragebogen	112
A.1. Fragen des Online-Fragebogens.....	112
A.2. Statistische Ergebnisse des Online-Fragebogens	117
B Unterlagen zur Durchführung der Interviews	132
B.1. Einverständniserklärungen für die Teilnahme am Interview	132
B.2. Interviewleitfaden.....	133
C Auswertung	135
C.1. Kodierleitfaden.....	135
C.2. Transkripte mit Kodierung	140

Abkürzungsverzeichnis

a.o. = außerordentlicher Status einer Schülerin/ eines Schülers

BICS = *basis interpersonal communicative skills* (alltagssprachliche Kompetenzen)

BKS = Bosnisch-Kroatisch-Serbisch

BMBWF = Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

CALP = *cognitive academic language proficiency* (bildungssprachliche Kompetenzen)

IGLU= Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung

L1= Erstsprache

LASS = *Language Acquisition Support System*

LP = Lehrperson

MAXQDA= Qualitative Daten-Analyse

MIKA-D = Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch

ÖDaF= Österreichischer Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/
Zweitsprache

PIRLS= *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA: *Programme for International Student Assessment*

SQA= Schulqualität Allgemeinbildung

1. EINLEITUNG IN DIE THEMATIK UND FORSCHUNGSFRAGEN

„Der Erwerb bzw. die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich.“ (BMBWF1 - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019, S.3).

Dieses Zitat stammt aus dem Leitfaden für Deutschförderklassen an Schulleiterinnen und Schulleiter aus dem Jahr 2018 und zeigt, warum die Deutschförderung ein großes schulisches, soziales, kulturelles, wirtschaftliches und letztlich auch politisches Ziel ist. Bereits in der Schule sollen Kinder und Jugendliche ausreichend Deutschkenntnisse aufbauen, um später am österreichischen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und sich integrieren zu können (vgl. BMBWF1 - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019, S.3).

Die Umsetzung dieses Ziels wurde seit jeher von den Schulen verlangt. Jedoch zeigten nationale und internationale Schulleistungstests der letzten Jahre, wie z.B. die *PISA-Studie* (*Programme for International Student Assessment*) oder die *PIRLS-Studie* (*Progress in International Reading Literacy Study*), dass es in Österreich große Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und jenen ohne Migrationshintergrund gab. Bei den *PISA-Studien* im Jahr 2015 war Österreich das Land, das die größten Unterschiede beim Leseverständnis zwischen Lernenden mit und jenen ohne Migrationshintergrund zeigte. Auch bei den Bildungsstandards 2015 und der *PIRLS-Studie* 2016 ergaben sich große Unterschiede bei den Lesefertigkeiten zwischen Kindern mit und solchen ohne Migrationshintergrund. Es zeigte sich sogar, dass die Differenz der Leistungen im letzten Jahrzehnt sogar noch größer wurde. Dadurch wurde ein dringender Handlungsbedarf deutlich, und es entstand die Idee und das Konzept der Deutschförderklassen, in denen Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen in kleinen Gruppen intensiv gefördert werden sollten (vgl. Wildemann 2019, S.42).

Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker warnten jedoch vor der Einführung der Deutschförderklassen und gaben einiges zu bedenken. Unter anderem wurde kritisiert, dass die Einführung zu früh stattfand und davor noch nicht erprobt und evaluiert wurde. Ein weiterer großer Kritikpunkt der Experten vor der Einführung der Deutschförderklassen war, dass diese zu einer Segregation von bildungsnahen und bildungsfernen Schülerinnen und Schülern führen könnten, in denen andere Erstsprachen nicht als individuelle Sprachressourcen anerkannt, sondern als Defizite dargestellt werden. Doch nicht nur Expertinnen und Experten äußerten ihre Kritik öffentlich. Viele Lehrerinnen und Lehrer sahen sich fachlich nicht imstande, Klassen voll Schülerinnen und Schülern mit ausschließlich anderen Erstsprachen zu unterrichten. Schuldirektorinnen und Schuldirektoren hingegen waren vor allem mit der Organisation eigener Räume für die neuen Deutschförderklassen überfordert (vgl. Ableidinger 2019, S.111).

Nichtsdestotrotz wurden die Deutschförderklassen in Österreich im September 2018 eingeführt. Ebenso entstand ein neuer Test zur Sprachstandsfeststellung namens *MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch)*, der ausschlaggebend dafür ist, ob das Kind den Regelunterricht, den Deutschkurs oder die Deutschförderklasse besuchen wird. Ziel der Deutschförderklassen ist es, nach maximal zwei Schuljahren so gut Deutsch zu beherrschen, um dem Unterricht in der Regelklasse folgen zu können (BMBWF1 - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019, S.6).

Nach der Einführung der Deutschförderklassen im Schuljahr 2018/19 wurden österreichweit 625 Deutschförderklassen in Volksschulen eröffnet, davon mehr als die Hälfte in Wien. In anderen Schultypen in Österreich, wie in Neuen Mittelschulen, Polytechnischen Schulen etc., wurden weit weniger Deutschförderklassen eingerichtet. Dies zeigt, dass die Einführung der Deutschförderklassen vor allem Volksschülerinnen und Volksschüler, bzw. deren Eltern, in Wien betraf (vgl. BMBWF 2 - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2019, S.2).

1.1. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Die vorliegende Masterarbeit soll das Konzept und die Durchführung der Deutschförderklassen an Wiener Volksschulen evaluieren, die vor zwei Jahren in Österreich eingeführt wurden. Der Fokus der Arbeit liegt dabei auf der Perspektive der Eltern, die eine wichtige Rolle im (Schul-)Leben ihrer Kinder spielen, aber meist nur wenig Mitspracherecht in Schulangelegenheiten haben.

Die große übergeordnete Frage der Arbeit ist es, zu erfahren, ob Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mit dem Modell der Deutschförderklassen aus Sicht der Eltern die bestmögliche Sprachförderung erhalten oder ob es eventuell auch negative Auswirkungen dieses Modells geben könnte, die bisher noch zu wenig erforscht wurden. Außerdem sollen Alternativen der Sprachförderung aufgezeigt und literaturbasiert diskutiert werden.

Dabei sollen nicht nur die Eltern zu Wort kommen, deren Kinder eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs besuchen, sondern auch jene Eltern, deren Nachwuchs eine Regelklasse besucht. Somit werden zwei unterschiedliche Blickwinkel auf die Elternperspektive zu diesem aktuellen Thema gewonnen.

Aus diesen Überlegungen resultieren folgende zwei Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1:

Wie nehmen Eltern, deren Kinder eine Deutschförderklasse in einer Wiener Volksschule besuchen, die Maßnahmen der Deutschförderklassen wahr, und wie wirkt sich der Besuch der Deutschförderklasse auf ihren Nachwuchs in sprachlicher, fachlicher und sozialer Hinsicht aus?

Forschungsfrage 2:

Welche Vor- und Nachteile sehen Eltern, deren Kinder keine Deutschförderklassen besuchen, in den Einführungen der Deutschförderklassen, und wie wirken sich Deutschförderklassen auf ihren Nachwuchs aus?

1.2. Methodik

Diese Fragestellungen sollten einerseits durch einen Online-Fragebogen beantwortet werden, der an möglichst viele Eltern von Volksschulkindern in Wien verschickt wurde. Dabei konnten sowohl Eltern teilnehmen, deren Kinder eine Deutschförderklasse besuchen, als auch jene, deren Nachwuchs momentan eine Regelklasse besucht.

Zum besseren Verständnis der Sichtweisen der betroffenen Eltern wurden zusätzlich vier qualitative, semi-strukturierte Leitfadeninterviews mit Erziehungsberechtigten durchgeführt, deren Kinder zu diesem Zeitpunkt eine Deutschförderklasse besuchten.

1.3. Aufbau der Masterarbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste Teil ist literaturbasiert und befasst sich mit den theoretischen Modellen der Sprachförderung. Dies ist wichtig, um zu verstehen, welche alternativen Fördermodelle es in der Theorie und Praxis zu Deutschförderklassen gibt und wie die Sprachförderung in Schulen anderer Länder praktiziert wird. In diesem Teil der Arbeit soll auch die Rolle der Eltern im Sprachenlernen ihrer Kinder analysiert werden.

Im zweiten Teil der Masterarbeit werden die Erhebungsinstrumente des Online-Fragebogens und der Leitfadeninterviews näher beschrieben. Nach der Durchführung beider Methoden werden die Ergebnisse ausgewertet und anschließend präsentiert.

Ziel der Masterarbeit ist es, die zwei Forschungsfragen abschließend beantworten zu können und einen Einblick sowohl in die Sichtweise von Eltern, die direkt von der Einführung der Deutschförderklassen betroffen waren, als auch von jenen, bei denen das nur indirekt der Fall war, zu gewinnen.

2. ERWERB DER ZWEITSPRACHE UND MODELLE DER SPRACHFÖRDERUNG

Die Migration der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte hat nicht nur das Schulsystem in Österreich, sondern auch die Schulsysteme in vielen anderen Staaten vor große Herausforderungen gestellt. Die Frage war und ist seit jeher, wie Schulen auf eine sprachlich und kulturell heterogene Schülerschaft reagieren sollen. Dabei gab es viele Ideen und verschiedene Systeme, die getestet wurden. Einige davon stellten sich als sehr vielversprechend heraus, wie z.B. der *herkunftssprachliche Unterricht* in Kanada. Andere Systeme erwiesen sich als wenig erfolgreich, wie z.B. die *Submersionsprogramme*.

Im folgenden Kapitel werden zunächst einige Theorien zur Sprachaneignung von Kindern vorgestellt. Außerdem wird der grundsätzliche Verlauf des Erwerbs einer Zweitsprache im Volksschulalter thematisiert. Anschließend werden verschiedene Modelle sprachlicher Bildung erläutert, die eng mit der Migrationspolitik und der Migrationspädagogik des jeweiligen Landes zusammenhängen. Die Evaluation von verschiedenen Unterrichtsmodellen wird beschrieben und internationale Sprachförderungsmodelle, die als Vorbild gelten und in internationalen Studien sehr gut abschneiden, werden analysiert. Es soll dabei gezeigt werden, wie und ob die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen eingebunden werden und wie das daraus resultierende Unterrichtsangebot aussehen kann. Außerdem birgt die vergleichende internationale Perspektive die Chance, neue Möglichkeiten und Impulse für das österreichische Bildungssystem zu gewinnen (vgl. Löser 2011, S.203-205).

2.1. Hypothesen zur kindlichen Sprachaneignung und Zweitspracherwerbstheorien

Wenn Kinder, die jünger als drei Jahre alt sind, eine Fremdsprache erlernen, wird von einem *bilingualen Spracherwerb* gesprochen. Mit dem Begriff *Zweitspracherwerb* wird hingegen die Erlernung einer zweiten Sprache klassifiziert, die Lernende

nach ihrem dritten Lebensjahr erwerben. Diese Masterarbeit legt den Fokus auf Kinder, die Deutsch als ihre Zweitsprache erlernen. Der auslösende Zeitpunkt für die Erwerbssituation kann zum Beispiel der Besuch des Kindergartens oder die Einschulung sein (vgl. Ahrenholz 2008, S.64).

Eine weitere begriffliche Unterscheidung ist der gesteuerte und ungesteuerte Spracherwerb. Einen gesteuerten Spracherwerb gibt es, wenn Lernende einen Sprachkurs besuchen, der von professionellen Lehrerinnen und Lehrern betreut wird und in dem beispielsweise spezifische Grammatikthemen besprochen und erlernt werden. Ungesteuerte Spracherwerbssituationen finden meist im Alltag statt, wenn Lernende die Zielsprache in der Kommunikation mit anderen Menschen im Zielland nützen. Bei Personen mit Migrationshintergrund können sich die zwei Spracherwerbssituationen auch vermischen (vgl. Liedke & Riehl 2018, S.8).

Die große Frage ist, wie junge Heranwachsende eine Zweitsprache erwerben. Dafür gibt es bereits seit Mitte des vorigen Jahrhunderts diverse Theorien, die sich daran orientierten, wie Kinder die komplexe Struktur ihrer Erstsprache erwerben. 1957 entwickelte Skinner dazu eine der ersten Theorien, den *Behaviorismus*. Er war der Meinung, dass Kinder zunächst Wörter und Strukturen der Muttersprache aufgreifen und nachahmen. Wird dies richtig ausgeführt, erhalten die Lernenden eine positive Reaktion und werden dadurch bestärkt, das Verhalten zu wiederholen. Diese Lerntheorie wird auch heute noch in imitativen Verfahren genützt, zum Beispiel im *Audiolingualen Ansatz*. Dabei wird die Grammatik mithilfe sogenannter *pattern drills* induktiv eingelernt, womit Formen und Strukturen wiederholt trainiert werden. Dabei müssen die Lernenden der Lehrperson oft nachsprechen und sie somit imitieren. Dieser Ansatz findet sich auch in Sprachlern-Apps, wie *Babbel* oder *Rosetta Stone* (vgl. Liedke & Riehl 2018, S.69-71).

Chomsky widerlegte diese Theorie, indem er darauf verwies, dass Kleinkinder bereits eigene Sätze bilden können, die sie zuvor noch nie gehört haben (vgl. Chomsky 1957 in Jeuk 2013, S.28-29). Daher formulierte Chomsky zur kindlichen Sprachaneignung eine Reifungstheorie. Seiner Meinung nach hat jeder Mensch angeborene Strukturen zum Spracherwerb, die sich im Lauf der Zeit in diversen Phasen entfalten und zeigen. Die Reifungstheorie von Chomsky fokussiert sich vor

allem auf den phasenweisen Erwerb der Grammatik, der in der heutigen Spracherwerbsforschung noch immer sehr angesehen ist (vgl. Jeuk 2013, S.28-29).

Piaget entwickelte eine andere Theorie zur kindlichen Sprachaneignung, die als *kognitive Theorie* bekannt wurde. Darin beschrieb er, dass der Spracherwerb von Kindern durch die intensive, aktive Auseinandersetzung des einzelnen Kindes mit der Umwelt geschehe. Wie Chomsky entwickelte auch Piaget Phasenmodelle, bei denen jedoch die kognitive Entwicklung eine zentrale Rolle im Spracherwerb einnimmt (vgl. Jeuk 2013, S.28-29).

Die letzte große Theorie zur kindlichen Sprachaneignung kommt von Brunner und nennt sich *Interaktionistische Theorie* (vgl. Brunner 1987, in Jeuk 2013, S.29). Dabei liegt der Fokus auf dem sozialen Umfeld des Kindes. Der Spracherwerb beginnt aus Sicht von Brunner direkt mit der ersten interaktiven Auseinandersetzung des Kindes mit dessen Bezugsperson. Vor der eigentlichen sprachlichen Kommunikation können Kleinkinder bereits kommunikative Absichten durch Gesten zeigen. Aus Sicht der Interaktionistischen Theorie ist die Sprachentwicklung die Leistung des Kindes, die jedoch vor allem durch den Dialog mit Bezugspersonen gefördert wird. Laut Brunner haben Eltern dabei eine besondere Rolle, da sie ein intuitives Spracherwerbs-Supportsystem namens *LASS (Language Acquisition Support System)* haben, das sie dazu motiviert, die Kommunikation mit ihrem Kind aufrechtzuerhalten bzw. herzustellen. Dafür bilden Eltern kurze und wenig komplexe Sätze und bemühen sich intuitiv, in einer höheren Tonlage zu sprechen und Sätze besser zu segmentieren (vgl. Jeuk 2013, S.29).

In der Forschung des 21. Jahrhunderts wird versucht, die Vorteile der einzelnen Theorien zur kindlichen Sprachaneignung hervorzuheben und damit ein übergreifendes Modell aufzubauen. Für den Zweitspracherwerb wurden Hypothesen veröffentlicht, die sich an den grundlegenden vier Theorien der kindlichen Sprachaneignung orientieren. Für die behavioristischen Lerntheorien wurde die *Kontrastivhypothese* ausgearbeitet, bei der die Grundannahme besteht, dass die Strukturen und Eigenschaften der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden. Ist beispielsweise die Wortstellung in beiden Sprachen gleich, ermöglicht dies eine positive Übertragung. Unterscheiden sich die beiden Sprachen jedoch stark

voneinander, stellt sich eine negative Übertragung ein und es geschehen Fehler (vgl. Ahrenholz 2008, S.70-71).

Der *Kontrastivhypothese* entgegengestellt wurde die *Identitätshypothese*, die besagt, dass zur Erlernung der Zweitsprache Hypothesen gebildet werden, die überprüft und revidiert werden können. Fehlleistungen sind dabei notwendige produktive Zwischenschritte und nicht die Folge der Übertragung von bereits erworbenen Sprachen (vgl. Jeuk 2013, S.31-32).

Im Kontext des schulischen Sprachunterrichts entwickelte sich die *Interlanguage-Hypothese*, in der einige Ideen der vorhergehenden Hypothesen aufgenommen wurden. Dabei wird angenommen, dass die Lernenden zunächst ein Sprachsystem ausbilden, das Einflüsse aus der Erst- und Zweitsprache aufweist, sowie andere Merkmale, die zu keiner der beiden Sprachen passen. Die Aneignung der Zweitsprache erfolgt dabei in verschiedenen Phasen, zum Beispiel durch Übertragungen aus der Erstsprache (wie bei der *Kontrastivhypothese*) oder durch das Bilden und Überprüfen von Hypothesen, das Anwenden von Kommunikationsstrategien, Übergeneralisierungen und Übungstransfers. Durch die Fehler, die das Kind macht, werden Rückschlüsse auf seine Sprachentwicklung gezogen (vgl. Huneke & Steinig 1997, S.26-27).

Die letzte Hypothese zum Zweitspracherwerb ist die *Teachability-Hypothese*. Wie auch bei der *Interlanguage-Hypothese* wird hierbei angenommen, dass die Fehler der Lernenden notwendige Zwischenschritte im Erwerbprozess der Sprachen sind. Dabei liegt der Fokus allerdings auf dem Erwerb der Grammatik in der Zielsprache, und die kommunikativen Anforderungen werden außer Acht gelassen (vgl. Ahrenholz 2008, S.74).

Diese Hypothesen und Theorien zeigen, wie komplex die Beschreibung des Zweitspracherwerbs ist. Obwohl auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht explizit eingegangen wird, können aus der Betrachtung dieser theoretischen Überlegungen dennoch Ideen aufgenommen werden, die wichtig für den Unterricht von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind. Zum Beispiel, dass Fehler oder Normabweichungen legitime Zwischenschritte im Erwerbsprozess sind und dass

der Erwerb der Zweitsprache oft gewisse Phasen durchläuft, auf die Lehrpersonen Rücksicht nehmen können (vgl. Jeuk 2013, S.36).

2.2. Besonderheiten des Zweitspracherwerbs in der Volksschule

Mehrsprachige Kinder, die im Zielland geboren wurden, verfügen meist über ausreichende mündlich-kommunikative Kompetenzen zum Zeitpunkt der Einschulung. Die ersten verdeckten Sprachschwierigkeiten ergeben sich jedoch oft, wenn die mündlichen in schriftliche Kompetenzen umgewandelt werden sollen. In der Fachsprache wird dabei zwischen *BICS (basic interpersonal communicative skills)* und *CALP (cognitive academic language proficiency)* unterschieden. *BICS* sind vor allem in der Alltagssprache notwendig und kontextgebunden, wohingegen *CALP* meist die Anwendung der Bildungssprache meint, also jene Sprache, die für einen Bildungserfolg notwendig ist (vgl. Jeuk 2013, S.51-53).

In der Volksschulzeit werden zunächst die Grundlagen vermittelt, mit denen Schülerinnen und Schüler sprachlich früh und individuell gefördert werden können. Ehlich (2005) geht davon aus, dass der Zweitspracherwerb in der Volksschule in fünf sprachlichen Qualifikationen abläuft. Dazu zählen die *rezeptive und phonetische Qualifikation* (Lautdifferenzierung, Aussprache), die *diskursive und pragmatische Qualifikation* (Erzählkompetenz), die *semantische Qualifikation* (Wortschatzerwerb), die *morphosyntaktische Qualifikation* (Erkennen der Strukturen von Sätzen und Wörtern) und schließlich die *literale Qualifikation* (Schreiben und Lesen). Diese Qualifikationen werden nicht unbedingt nacheinander erlernt, sondern in Wechselbeziehung zueinander (vgl. Ehlich 2005, S.19).

Bei der phonologischen Entwicklung der Zweitsprache haben jüngere Kinder einen deutlichen Vorteil. Oft können sie sich Wörter der Zweitsprache fast mühelos aneignen und aussprechen. Je älter die Schülerinnen und Schüler sind, desto größere Schwierigkeiten sind in der Aussprache zu erwarten, die sich zum Beispiel durch einen Akzent oder als Auswirkung im Schriftspracherwerb zeigen (vgl. Jeuk 2013, S.56-57).

Der Wortschatzumfang entwickelt sich bei Volksschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache in etwa analog zum Erstsprachenerwerb, wobei der Wortschatzerwerb eng mit den Spracherfahrungen und Sprachkontakten der Lernenden zusammenhängt. Bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund mangelt es jedoch an Kontakten mit Personen, für die die Zielsprache auch die Muttersprache ist. Je größer der Wortschatz bei Volksschulkindern ist, desto größer ist auch ihre Lernchance, da sie neues Wissen aufnehmen und verarbeiten können. Dabei ist jedoch der Verstehenswortschatz immer größer als der produktiv genützte Mitteilungswortschatz der Kinder. In der Schule wird von Lernenden mit Migrationshintergrund erwartet, nicht nur ihren Wortschatz in der Alltagssprache zu erlernen, sondern auch jenen in der Bildungssprache. Dies geschieht, indem sie ihren Wortschatz durch Fachwörter sowie wissenschaftliche und abstrakte Begriffe erweitern (vgl. Apeltauer 2008, S.240-244).

Die vermutlich schwierigste Qualifikation beim Zweitspracherwerb in der Volksschule ist die *literale Qualifikation*, worunter das Lesen und Schreiben verstanden wird. Diese Kompetenzen werden in gesteuerten schulischen Prozessen erlernt, wobei dies für Lernende mit unzureichenden Zielsprachenkenntnissen eine besondere Herausforderung darstellt (vgl. Grießhaber 2008, S.228-230).

Beim Erwerb der Zweitsprache in der Schule lässt sich eine große Heterogenität feststellen, die eine allgemeine Schlussfolgerung nicht zulässt. Die Verläufe beim Spracherwerb der Kinder lassen sich schwer beschreiben und beobachten. Lediglich im Erwerb der Grammatik kann die Regelmäßigkeit von grammatikalischen Strukturen besonders gut erkannt werden. Ganz allgemein lassen sich jedoch drei Faktoren feststellen, die einen Zweitspracherwerb begünstigen können; nämlich die Motivation, die Fähigkeit und die Gelegenheit.

Die Motivation oder auch Lernbereitschaft ist gerade bei Kindern, die eine Zweitsprache erlernen, höher als bei Erwachsenen. Junge Lernende sind offen und wollen dazugehören, dadurch haben sie einen starken Antrieb, sich anzupassen und zeigen eine hohe Lernbereitschaft, besonders in der Schule. Erwachsene hingegen weisen durch frühere Erfahrungen und Einstellungen meist weniger

Motivation zum Erlernen einer neuen Sprache auf. Bei ihnen stagniert der Lernprozess oft, wenn sie sich auch mit ihrer Erstsprache im alltäglichen Leben verständigen können. So fehlt ihnen die Notwendigkeit, die Zweitsprache zu entwickeln (vgl. Jeuk 2013, S.37-40).

Der zweite Faktor, der den Erwerb der Zweitsprache begünstigen kann, ist die individuelle Sprachfähigkeit. Dabei lernen Kinder in der Volksschule und im Kindergarten intuitiv, ganzheitlich und offen - und erfahren so eine natürliche Erwerbssituation. Individuelle Faktoren, wie Intelligenz, Lernstrategien, Sprachbegabung und vorhandene Lernerfahrungen, fördern die Sprachbegabung von Schülerinnen und Schülern dabei sehr (vgl. Jeuk 2013, S.40-41).

Der letzte wichtige Faktor im Erwerb der Zweitsprache ist die Lerngelegenheit, womit unter anderem die Zeit gemeint ist, in der die Kinder ihre Zweitsprache erwerben können. In Österreich begegnen viele Kinder mit Migrationshintergrund erst im Alter zwischen drei und sechs Jahren der deutschen Sprache und haben nur wenig Kontakt zu Erwachsenen und anderen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Zielsprache. Damit ist ihre für die Zielsprache tatsächlich aufgewendete Lernzeit deutlich kürzer als jene der einsprachigen Kinder. Wichtig sind viele Lerngelegenheiten mit Peer-Gruppen und Erwachsenen, die als Sprachvermittler dienen, wobei dabei die Quantität und die Qualität des Sprechkontakts entscheidend sind. Je mehr Lerngelegenheiten angeboten werden, desto wahrscheinlicher ist ein schneller Spracherwerb (vgl. Jeuk 2013, S.41-42).

2.3. Grundtypen der Migrationspädagogik

Nachdem nun der Zweitspracherwerb in der Volksschule beschrieben ist, soll der mögliche Umgang der Schule mit Schülerinnen und Schülern, die eine Minderheitensprache sprechen, aufgezeigt werden. Dazu gibt es in der Migrationspädagogik vier Ansätze, die von politischen Ansichten zur Migrationspolitik geprägt sind.

Von *Segregation* wird gesprochen, wenn Menschen mit Migrationshintergrund unter sich bleiben sollen und der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft nicht gefördert wird. Dieser Ansatz wurde bei den Gastarbeitern in den 1970er Jahren angewendet, da

davon ausgegangen wurde, dass diese nach dem Arbeitseinsatz wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden (vgl. Thompson 2016, S.53-55).

Hinter dem Begriff *Marginalisation* versteckt sich der zweite Grundtyp der Migrationspädagogik. Ähnlich wie bei der Segregation ist es hier nicht wichtig, Kontakt und Beziehungen zur Mehrheitsgesellschaft aufzubauen. Jedoch ist es bei diesem Grundtyp auch nicht essenziell, die Identität der Personen mit Migrationshintergrund zu wahren. Die zugewanderten Menschen sollen möglichst ihre Kultur und Sprache hinter sich lassen und unter sich bleiben (vgl. Jeuk 2013 S.102-103).

Ein anderer Grundtyp nennt sich *Assimilation*. Darunter wird verstanden, dass sich die Zuwanderinnen und Zuwanderer an die bestehende Gesellschaft anpassen und ihre kulturellen und religiösen Gewohnheiten weitestgehend aufgeben. Diese Form wird besonders in der Geschichte Amerikas wiedergefunden, als sich viele Neuankömmlinge bewusst ihrer Umgebungskultur anpassen wollten und mit ihrer Herkunftskultur brachen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S.14).

Mit dem letzten Begriff, der *Integration*, wird gemeint, dass zwei unterschiedliche und fremde Kulturen kooperieren, interagieren und aufeinander zugehen. Alle Beteiligten sollen bereits zu Beginn als integrale Bestandteile der Gesellschaft anerkannt werden und die gleichen Chancen und Möglichkeiten bekommen können. Dies sollte das Ziel unserer modernen, heterogenen Gesellschaft sein. Oft wird Integration jedoch fälschlicherweise mit Assimilation verwechselt, da die Öffentlichkeit fordert, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund „integrieren“ sollen. Damit wird jedoch gemeint, dass zugewanderte Menschen ihre Religion nur im privaten Raum ausüben sollen und sich an den Gepflogenheiten der Umgebungskultur anpassen müssen. Dieser Ansatz ist jedoch eine Forderung der Assimilation (vgl. Jeuk 2013, S. 102-105).

2.4. Modelle sprachlicher Bildung in Schulen

Geprägt von den Ansätzen der Migrationspädagogik und der Migrationspolitik entstanden verschiedene Modelle sprachlicher Bildung in den Schulen. Allgemein können die Sprachförderungsmodelle in zwei große Hauptgruppen unterteilt werden.

Bei *assimilationsorientierten Modellen* wird versucht, die Kinder, die eine andere Erstsprache als die Unterrichtssprache haben, in den monolingualen Regelunterricht einzugliedern. Dafür wird die Zielsprache vorwiegend als Sprache des Unterrichts genützt (vgl. Reich & Roth 2002, S.17).

Die zweite Hauptgruppe sind *bilinguale Unterrichtsmodelle*, die das Ziel haben, die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler wertschätzend in den Regelunterricht miteinzubeziehen. In den folgenden Unterkapiteln werden einige Unterrichtsmodelle zur Sprachförderung in verschiedenen Ländern näher vorgestellt (vgl. Niedrig 2011, S.90-92).

2.4.1. Immersion

Das *Immersionsprinzip* stammt aus Kanada und wurde dort im *St. Lambert Experiment* im Jahr 1965 getestet, das das erste internationale Immersionsprojekt darstellte. Dabei spielten die Eltern der getesteten Schülerinnen und Schüler eine große Rolle. Da diese englischsprachig waren, wollten sie ihren Kindern den Zugang zur Bilingualität ermöglichen und konnten ihre Wünsche entgegen der Bedenken der Schulbehörde letztlich durchsetzen. Damit wurden die Kinder vom Kindergarten bis zur 2. Klasse Volksschule zunächst in französischer Sprache unterrichtet und lernten in dieser Sprache lesen, rechnen und schreiben. Erst ab der dritten Klasse wurde Englisch als eigenes Fach eingeführt. Ab der 7. Klasse wurde Englisch in der Hälfte der Unterrichtszeit als Sprache im Fachunterricht eingesetzt (vgl. Niedrig 2011, S. 90).

Spätere Tests ergaben, dass die Schülerinnen und Schüler bessere Französischkenntnisse als die Vergleichsgruppe erwerben konnten, die eine englischsprachige Regelklasse war und Französisch nur als ein Fach unterrichtet bekamen. Interessanterweise zeigten die Lernenden weder in englischen Sprachfähigkeiten noch im Fachunterricht Rückstände zu den Kindern in den Regelklassen. Die Immersionskinder zeigten sogar leicht bessere Ergebnisse in den Englischkompetenzen als die „normal“ beschulten Schülerinnen und Schüler. Aus diesem Experiment resultierte eine weltweite Verbreitung des Immersionsmodells (vgl. Niedrig 2011, S. 90-92).

Entscheidend bei dieser Art der Sprachförderung scheint es zu sein, dass beide zu lernenden Sprachen ein hohes Prestige genießen und die Lehrpersonen sowohl die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler (z.B. Französisch) als auch die zu lernende Bildungssprache (z.B. Englisch) sprechen können. Außerdem zeichnen sich Immersionsklassen dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler aus bildungsorientierten Familien stammen, die das Immersionsmodell bewusst wählten. Im Immersionsmodell wird nicht versucht, die Familiensprache zu ersetzen, sondern die Zweitsprache im Sinne eines additiven Bilingualismus zu ergänzen, damit die Lernenden eine qualifizierte Zweisprachigkeit entwickeln (vgl. Reich & Roth 2002, S.17).

Daraus ergibt sich, dass es für den Erfolg des Immersionsmodells wichtig ist, dass die Lehrpersonen für diese Art des bilingualen Unterrichts qualifiziert sind und sowohl Familien- als auch Zielsprache beherrschen. So können sie die Äußerungen der Kinder in beiden Sprachen verstehen und darauf antworten. Das Immersionsmodell ist vor allem in bilingualen Ländern wie Kanada sehr erfolgreich (vgl. Jeuk 2013, S.110).

Heute wird zwischen einer *frühen Immersion*, wie im St. Lambert-Experiment, einer *verzögerten Immersion* und einer *verspäteten Immersion* unterschieden, je nachdem in welchem Alter die Schülerinnen und Schüler in das Immersionsprogramm einsteigen. In vielen Ländern findet sich das Immersionsmodell in Auffangklassen und Einführungsklassen, in denen Schülerinnen und Schüler in kürzester Zeit die Zielsprache erlernen sollen. Dabei ist eine längerfristige Unterstützung zu schulischen Fachinhalten und Lernstrategien nicht vorgesehen (vgl. Reich 2002, S.17-21).

2.4.2. Submersion

Sowohl in Amerika als auch in Deutschland und Österreich war es in den 1950er Jahren üblich, Kinder, die eine Minderheitensprache als Erstsprache hatten und die Unterrichtssprache kaum oder nicht ausreichend beherrschten, lediglich in den normalen Unterricht ohne weitere Förderung oder Maßnahmen einzugliedern. Von den

Lehrpersonen wurde erwartet, mit diesen Schülerinnen und Schülern umgehen zu können (vgl. Niedrig 2011, S. 92).

Das Modell der *Submersion* kann bildlich mit einem „Wurf ins Wasser“ beschrieben werden. Die Schülerinnen und Schüler, die eine Minderheitensprache sprechen, werden in eine neue Situation „hineingeworfen“ und müssen sich die Unterrichtssprache selbst erschließen. Sie werden dabei in reguläre Klassen eingeschult, in denen sie die neue Unterrichtssprache durch den Kontakt mit ihren Klassenkolleginnen und Klassenkollegen selbst erlernen sollen. Dabei gibt es Kinder, die in dieser neuen Situation tatsächlich zu „schwimmen“ beginnen, also diese Herausforderung meistern. Einige Lernende schaffen es mit viel Mühe, sich knapp „über Wasser“ zu halten, und viele gehen sinnbildlich „unter“. Heutzutage ist es üblich, diesen Schülerinnen und Schülern „Rettungsringe“ zuzuwerfen, womit z.B. Vorbereitungsklassen mit Deutsch als Zweitsprache gemeint sind (vgl. Reich & Roth 2002, S.17).

Schülerinnen und Schüler mit einer Minderheitssprache als Muttersprache erfahren oft Submersion und stammen aus Familien, die über wenig ökonomisches Kapital verfügen. Die Erstsprache der Lernenden wird häufig sozial deklassiert und deren Weiterentwicklung nicht als Ziel angesehen. Angestrebt wird eine Assimilation in die dominierende Sprache der Gesellschaft (vgl. Reich & Roth 2002, S.17).

Werden Immersions- und Submersions-Programme miteinander verglichen, kann festgestellt werden, dass Kinder, die sich im Unterricht in einer Immersions-Klasse in ihrer Erstsprache zu Wort melden, ermutigt und gelobt werden. Wohingegen in Submersions-Klassen die muttersprachlichen Äußerungen defizitär wahrgenommen und als Fehler abgestempelt werden. Dadurch wird die Erstsprache in Submersions-Klassen auch für einen schulischen Misserfolg verantwortlich gemacht. In Immersionsklassen käme keine Lehrperson auf die Idee, dass schulische Probleme auf die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sind (vgl. Niedrig 2011, S.93).

Das Submersions-Modell wurde in Österreich vor dem Schuljahr 2018/19 am häufigsten angewendet. Kinder, die über zu wenig Deutschkenntnisse verfügten, wurden in Regelklassen eingegliedert und erhielten zusätzliche, integrative

Sprachförderungen, indem Lehrerinnen und Lehrer der Herkunftssprachen der Kinder (wie z.B. Türkisch, BKS, usw.) an den Unterrichtsstunden der Regelklasse teilnahmen und die Inhalte für die Lernenden übersetzten oder mit ihnen darüber redeten. Diese Form von Submersion wird *gestützte Submersion* genannt (vgl. Reich & Roth 2002, S.20-21).

2.4.3. Transitorische Modelle

Transitorische Modelle zählen bereits zu der zweiten Hauptkategorie von Unterrichtsmodellen, in denen die Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler positiv miteinbezogen wird. Dabei gibt es eine homogene Klasse von Lernenden, die dieselbe Herkunftssprache sprechen und in dieser Sprache für eine gewisse Zeit überwiegend beschult werden. Zunehmend wird die Zweitsprache in den Unterricht miteinbezogen, und am Ende dürfen die Kinder in eine Regelklasse übertreten (vgl. Reich & Roth 2002, S.17).

Wie lange der Unterricht in der Herkunftssprache dauert, hängt von der jeweiligen Schule ab. Es gibt Systeme, in denen der herkunftssprachliche Unterricht auf zwei Jahre begrenzt ist, aber auch Schulen, die einen solchen Unterricht vier bis sechs Jahre lang anbieten. Transitorische Modelle sind in nationalen Vorbereitungsklassen umgesetzt worden, wie z.B. in Deutschland (vgl. Reich & Roth 2002, S.17-21).

2.4.4. Spracherhaltungsprogramme

In den *Language Maintenances*-Programmen in Schulen wird der Unterricht sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache abgehalten. Die Erstsprache wird dabei als eigenes Fach und als Medium für den Fachunterricht genutzt und ist im gesamten Curriculum der Schulzeit präsent (vgl. Reich & Roth 2002, S.17).

Oft nimmt der Unterricht in der Erstsprache in den höheren Schulstufen ab, um die Zielsprache noch weiter ausbauen zu können. Diese Form der Spracherhaltung wird im deutschsprachigen Raum kaum genützt, es gibt nur wenige Schulen - z.B. eigene griechische oder dänische (Privat-) Schulen - die diese Art des Unterrichts anbieten. Auch im Ausland sind deutsche bzw. österreichische Schulen zu finden, die diese

Art des Unterrichts nützen, wie z.B. die Österreichische Schule in Bratislava (vgl. Pilz 2018, S.97).

2.4.5. Two-Way-Immersion

Bei dieser Schulform werden Schülerinnen und Schüler diverser Sprachgruppen in einer gemeinsamen Klasse unterrichtet. Meist werden Kinder der dominanten Sprache des Ziellandes und Lernende mit einer Minderheitensprache als Erstsprache in eine gemeinsame Klasse zusammengeführt. Beide Sprachen werden für den Unterricht verwendet, und es ist vorgesehen, dass der Sprachanteil beider Sprachen in der Schule genau halbiert wird. So sind alle Lernenden zu 50 Prozent der Zeit in einer Immersionsphase, wohingegen sie in der anderen Hälfte der Zeit ihre Erstsprache anwenden. Es wird bei der Klasseneinteilung auch darauf geachtet, dass es einen etwa gleich großen Anteil von Lernenden in der Mehrheitssprache und solchen in einer Minderheitssprache gibt (vgl. Reich & Roth 2002, S.18).

Positiv an diesem Unterrichtsmodell ist, dass beide unterrichteten Sprachen gleichwertig sind. Die Lernenden mit Minderheitssprachen sind sehr oft positiv bestärkt, da die Kinder mit Mehrheitssprache in der Regel nicht so viele Erfolgserlebnisse und Fortschritte im Erwerb der Minderheitensprache erfahren als umgekehrt. Letztlich lässt sich jedoch feststellen, dass die Kinder untereinander tendenziell eher die dominante Mehrheitssprache verwenden, da alle Schülerinnen und Schüler diese besser beherrschen (vgl. Niedrig 2011, S.97-99).

2.5. Evaluation der verschiedenen Unterrichtsmodelle

Unter Evaluation wird das Bewerten von Prozessen, Modellen und Ergebnissen verstanden. Dies ist insbesondere als Reflexion und Steuerung des Bildungsbereichs nötig, um Bildungspläne und -programme hinsichtlich ihres Erfolges zu bewerten, bzw. ggf. rechtzeitig daran etwas ändern zu können. Jährliche Evaluationsuntersuchungen sind in Schulen bereits vorgeschrieben, wie z.B. in den Volksschulen durch *SQA (Schulqualität Allgemeinbildung)*, um zu ergründen, ob durchgeführte Maßnahmen und Konzepte gewinnbringend sind oder ob sich alternative Pläne anbieten würden. Dadurch soll die Qualitätentwicklung und Qualitätssicherung im schulischen Lernen gewährleistet werden (vgl. Perkhofer-Czapek 2015, S.65-71).

In der internationalen Forschung gibt es groß angelegte Untersuchungen, die sich mit dem Erfolg der verschiedenen Unterrichtsmodelle zum Erwerb der Zweitsprache auseinandersetzen. Im deutschsprachigen Bereich werden Sprachförderprogramme nur wenig wissenschaftlich evaluiert. Bildungssysteme geben eine solche umfassende Evaluierung nur sehr selten in Auftrag. Gemessen wird der Erfolg oder Misserfolg eines Sprachfördermodells an der steigenden bzw. sinkenden Anzahl an Zurückstufungen von Kindern. Ein weiteres Indiz für den Erfolg ist die Rückmeldung von Fachkräften, die die sprachlichen Fördermaßnahmen umsetzen und einen Erfolg bestätigen oder widerlegen können. Jedoch mangelt es bei dieser Art der Rückmeldung an wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zu den sprachlichen Förderungsmodellen (vgl. Harr 2018, S.161-162).

2.5.1. Internationale Studien

Einige internationale Studien fanden heraus, dass Kinder, die im Aufnahmeland in die Schule gehen und ihre Erstsprache nebenbei weiterentwickeln, erfolgreicher sind als jene, die diese Möglichkeit der Weiterentwicklung nicht bekommen. Eine Erklärung für dieses Phänomen ist die *Schwellenniveauhypothese*, die davon ausgeht, dass Kinder zunächst gewisse Kompetenzen in ihrer Muttersprache erlernen müssen, um eine Schwelle zu erreichen und „native speaker“ in ihrer Erstsprache zu werden. Erst ab dieser Schwelle können die Lernenden ihren Zweitspracherwerb positiv bewältigen.

Aus der *Schwellenniveauhypothese* wurde schließlich die *Interdependenzhypothese* gebildet, die besagt, dass sich die Zweitsprache aus den Vorerfahrungen der Erstsprache entwickelt. Daraus lässt sich schließen, dass Schülerinnen und Schüler mit nicht ausreichenden Kenntnissen der Muttersprache Schwierigkeiten im Zweitspracherwerb zeigen (vgl. Siebert-Ott 2004, S.27-31).

Jedoch bietet auch die Interdependenztheorie keine Antwort auf die Frage, ob es nun besser ist, das Lesen und Schreiben zunächst in der Muttersprache oder in der Zweitsprache zu erlernen, oder ob es ein bestimmtes Sprachniveau der Erstsprache gibt, ab dem der Zweitspracherwerb besonders effektiv ist. Allerdings zeigt sich aus diesen Überlegungen, dass die Förderung der Erstsprache mit dem Erwerb von

Kompetenzen in der Zweitsprache zusammenhängen kann (vgl. Jeuk 2013, S.50-51).

Das Land Schweden zeigt in internationalen Studien der letzten Jahre gute Ergebnisse, wie zum Beispiel bei der Lesekompetenz in der *PISA-Studie* 2018 (vgl. Reiss 2019, S.65). Doch dies war nicht immer so. Der Umgang mit zugewanderten Menschen veränderte sich in Schweden im Laufe der Zeit deutlich. Zunächst wollte man die eingewanderten Personen assimilieren, die Innenpolitik wendete entsprechende Konzepte an. Doch in den 1970er-Jahren wandelte sich diese Einstellung, und es wurde eine neue Richtung eingeschlagen: der *Multikulturalismus*. Diese Richtung bewertet die Erhaltung der Herkunftskultur und Herkunftssprachen als positiv und erstrebenswert. Die Prinzipien Gleichheit, Partnerschaftlichkeit und Wahlfreiheit sind die obersten Richtlinien dieses Ansatzes. Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sollen die gleichen Chancen und Rechte haben, und es soll ein kooperatives Zusammenarbeiten zwischen Personen mit und solchen ohne Migrationshintergrund erreicht werden (vgl. Löser 2011, S. 204-205).

In den schwedischen Schulen wurde daher bereits in den 1960er-Jahren begonnen, vermehrt auf die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Im Jahr 1977 gab es eine Herkunftssprachenreform mit dem Ergebnis, dass jedes Kind ein Recht auf einen muttersprachlichen Unterricht hat. Die Schülerinnen und Schüler können dabei frei festlegen, ob sie ihre Herkunftssprache in der Schule als persönliches Wahlpflichtfach, Sprachwahlpflichtfach, als Zusatzfach außerhalb der Schule oder überhaupt nicht wählen. Im Schuljahr 2006/07 nahm die Hälfte der Lernenden mit Migrationshintergrund ihr Recht auf muttersprachlichen Unterricht wahr (vgl. Löser 2011, S.205-208).

Neben der Förderung der Herkunftssprache gibt es in Schweden noch eine zusätzliche Fördermöglichkeit, und zwar können die Inhalte des Regelunterrichts in ausgewählten Unterrichtsfächern zusätzlich in der Erstsprache erklärt werden. Dies läuft im Unterrichtsfach *Herkunftssprachenunterricht* ab und unterstützt die Kinder im Erlernen von Lerninhalten in der Erst- und Zweitsprache (vgl. Löser 2011, S.205).

Außerdem finanzieren manche Stadtbezirke die Möglichkeit, dass Erwachsene einzelne Schulkinder mit Migrationshintergrund durch den Schultag begleiten und für sie die schwedischen Unterrichtsinhalte in ihrer Erstsprache übersetzen, damit die Schülerinnen und Schüler integrativ in der Regelklasse gefördert werden. Ebenso gibt es *Buddy-Systeme*, bei denen ältere Schülerinnen und Schüler jüngere Lernende z.B. im Lesen in der Zielsprache unterstützen. Alle diese Konzepte in Schweden zeigen positive Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in internationalen Studien, wie z.B. in den *PISA-Studien* (vgl. Löser 2011, S.208).

Ein weiteres Beispiel für gelungene Unterrichtsmodelle findet sich in kanadischen Schulen. Auch in Kanada wird die Politik des Multikulturalismus gelebt. Seit den 70er-Jahren wird auch hier der Fokus auf einen herkunftssprachlichen Unterricht gelegt. Dies findet große internationale Anerkennung, da das System nicht als Mittel zur schnellen Integration verstanden wird, sondern als Bereicherungsprogramm auch für die Schülerinnen und Schüler in der zweiten und dritten Generation (vgl. Löser 2011, S.208-210).

In den kanadischen Schulen setzt man vermehrt auf viele Elterngespräche, bei denen auch Übersetzerinnen und Übersetzer anwesend sind. In Ontario gibt es dafür in einigen Provinzen eigene *settlement worker* in Schulen, die zwischen der Familie und Schule vermitteln und mit neu zugewanderten Familien frühzeitig in Kontakt treten und sie unterstützen. Darüber hinaus gaben kanadische Lehrkräfte an, dass sie die Schülerinnen und Schüler auffordern, ihre Muttersprache zu sprechen, um so ihre Sprache zu verbessern und auszubauen. Sprachenvielfalt ist dabei das angestrebte Ziel, wie folgendes Zitat zeigt (vgl. Löser 2011, S.210):

„(...) Speaking another language should be celebrated (...). Those students at the end of their academic career in public school can speak English, French, and their first language. That's an amazing asset” (Löser 2009, S.210).

Dieses Zitat stammt aus einer Befragung einer Lehrperson durch Löser (2009, S.210). Die Lehrperson gibt dabei an, dass das Sprechen einer anderen Sprache besonders gewürdigt werden sollte. Die Kinder könnten so am Ende ihrer

akademischen Karriere in der öffentlichen Schule sowohl ihre Muttersprache sprechen, als auch Englisch und Französisch. Dies sei ein großartiger Schatz. Diese Aussage spiegelt wider, dass Kanada die Sprachenvielfalt der Schülerinnen und Schüler immer wieder positiv bestärkt. Damit wird diese Form der sprachlichen Bildung als internationales Vorbild angesehen (vgl. Löser 2011, S.210).

2.5.2. Evaluation der Unterrichtsmodelle im deutschsprachigen Raum

Im Unterschied zu anderen Nationen gibt es im deutschsprachigen Raum keine großflächigen Forschungen zu den praktizierten Beschulungsformen. Lediglich einzelne Programme wurden dazu punktuell untersucht. Aus internationalen Bildungsstatistiken zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geringere Schulerfolge erleben als Lernende aus einheimischen Familien (vgl. Reich & Roth 2002, S.22-24).

In Österreich wurde eine Untersuchung durchgeführt, bei der Schülerinnen und Schüler, die einen herkunftssprachlichen Unterricht in Bosnisch, Kroatisch und Serbisch besuchten, bessere Ergebnisse in der Zweitsprache Deutsch erzielen konnten, als Lernende, die keinen herkunftssprachlichen Unterricht besuchten (Grosse, 2000 in Rothe 2001, S.12-14). Ähnliche Entdeckungen machte auch eine deutsche Studie aus Baden-Württemberg, bei der italienische Lernende, die einen herkunftssprachlichen Unterricht besuchten, ebenfalls bessere Schulnoten erreichten als Lernende ohne herkunftssprachlichen Unterricht (vgl. Rothe 2001, S.12-14).

In Deutschland wurde bereits in den 1990er-Jahren auf Vorbereitungsklassen gesetzt, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Deutschkenntnisse vertiefen sollten, bevor sie in die Regelklassen eingegliedert wurden. Die Vorbereitungsklassen wurden nie wissenschaftlich evaluiert, es zeigte sich jedoch in der Umsetzung, dass der Übergang in die Regelklassen für manche Schülerinnen und Schüler problematisch war. Schon damals waren die Vorbereitungsklassen der Kritik einer langjährigen Separation ausgesetzt (vgl. Reich & Roth 2002, S.22).

Obwohl die Vorbereitungsklassen auch in Schweden eingeführt wurden, gab es dort viel bessere Erfolge als in Deutschland. Experten gehen davon aus, dass die

diverse Integrationspolitik zu unterschiedlichen Ausführungen in der Praxis führte. Beispielsweise wurden in Deutschland weniger Mittel für die didaktische Entwicklung bereitgestellt und auch die Qualität des Unterrichts nicht genau kontrolliert. Außerdem zeigt sich, dass sprachliche Modelle erfolgreicher sind, wenn sie im Curriculum eingeplant sind und dafür langfristige Pläne vorgesehen werden. Dadurch wird die Sprache als Medium zum Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen bewusst wahrgenommen und zeigt eine solche Umsetzung bessere Erfolge als herkömmliche Sprachkurse (vgl. Reich & Roth 2002, S.24).

Wichtig für den Erfolg eines Unterrichtsmodells scheint es jedenfalls zu sein, welchen Status die Minderheitensprache im Zielland hat. Dabei ist das Schulsystem sehr stark von der Migrationspolitik des Staates abhängig. Die Diskussion um die bestmöglichen Unterrichtsmodelle von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ist letztlich nicht nur eine Frage von Pädagogik oder Spracherwerb, sondern vor allem auch eine Frage der sozialen, ökonomischen und kulturellen Dominanz (vgl. Niedrig 2011, S.103).

2.6. Dringender Evaluationsbedarf der Deutschförderklassen

Es gibt in der Diskussion um das beste Unterrichtsmodell zur Förderung der Zweitsprache kein allgemeines Erfolgsrezept, da komplexe Kontextfaktoren dazu führen, dass ein Unterrichtsmodell in unterschiedlichen Ländern differente Ergebnisse bringt. Es zeigt sich, dass die Wirkungen sowohl gleichartig sein können, aber auch, dass unerwartete Nebenwirkungen, ja sogar gegensätzliche Wirkungen auftreten. Dies zeigt, dass eine 1:1-Übertragung der Modelle in verschiedenen Ländern nicht immer möglich und sinnvoll ist (vgl. Niedrig 2011, S.103).

Um die sprachlichen Modelle besser erforschen zu können, sind vor allem im deutschsprachigen Raum mehr Evaluationen nötig. Außerdem braucht es Langzeitstudien, die sprachliche Modelle evaluieren. Denn es kann sein, dass eine erfolgreiche Maßnahme kurze Zeit später keine nachhaltige Wirkung mehr zeigt. Möglich ist hingegen auch, dass sich ein Modell anfangs als wenig wirksam zeigt,

auf Dauer jedoch positive Erfolge aufweisen kann (vgl. Reich & Roth 2002, S.23-24).

Nur wenn alle Evaluationen aus dem internationalen und deutschsprachigen Raum miteinbezogen werden, können vorsichtige, allgemein gültige theoretische Schlüsse für das Bildungssystem gezogen werden. Erst dann kann mit Sicherheit gesagt werden, dass beispielsweise die Kombination der Förderung der Zweitsprache neben dem Unterricht in der Erstsprache bessere Ergebnisse aufweist als einsprachige Submersionsprogramme, bei denen Schülerinnen und Schüler mit Minderheitensprachen ohne zusätzliche Förderung in reguläre Klassen eingeschult werden (vgl. Reich & Roth 2002, S.24).

Daher ist es wichtig, die Deutschförderklassen in Österreich, die es seit 2018 gibt, zu evaluieren und sich mit deren Auswirkungen zu befassen. Dabei müssen die einzelnen Maßnahmen (Sprachstandtest, Curriculum, Lehrplan der Deutschförderklassen, usw.) evaluiert und gegebenenfalls auch verändert und verbessert werden (vgl. Wildemann 2019, S.33).

In der Literatur finden sich derzeit wenige Arbeiten zu Evaluationen der Deutschförderklassen, und diese sind meist aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer oder von Fachexpertinnen und Fachexperten verfasst. Jedoch fehlt in diesen Evaluationen vor allem die Sicht der betroffenen Kinder und deren Eltern. Sie sind jedoch die Personen, die diese Maßnahmen mittragen müssen und davon am meisten betroffen sind (vgl. Jeuk 2013, S.29).

Es ist zu hoffen, dass durch diese Masterarbeit - speziell durch den Fragebogen und einige Interviews mit Eltern - Erkenntnisse zu ziehen sind, die für die Evaluation der sprachlichen Modelle wichtig sind. Denn nur durch die Evaluation der Sprachfördermaßnahmen und solche Befragungen kann das österreichische Bildungssystem nachhaltig verbessert werden.

3. EVALUATION DER DEUTSCHFÖRDERKLASSEN NACH ZWEI UNTERRICHTSJAHREN

In diesem Kapitel soll zunächst die Migrationsentwicklung in Österreich durch Statistiken verdeutlicht werden. Anschließend werden die Ergebnisse einiger nationaler und internationaler Schulleistungstests in Österreich aufgezeigt, die mitverantwortlich für die Einführung eines neuen Sprachfördermodells – die Deutschförderklassen - waren. Auch auf die Durchführung und Umsetzung sowie die Kritik an den Deutschförderklassen soll näher eingegangen werden. Zum Schluss wird die statistische Entwicklung des Modells in den letzten zwei Unterrichtsjahren gezeigt.

3.1. Migrationsentwicklung und Mehrsprachigkeit in Wiener Volksschulen

Migration ist ein wichtiger Bestandteil unserer heutigen Gesellschaft. In den meisten westlichen Industriestaaten mit hoher Zuwanderungsquote leben viele Menschen, die neu zuwandern und die Landessprache noch nicht oder nur wenig beherrschen. (vgl. Reich et al 2002, S.17-18).

Die Migration nach Österreich ist ein langfristiger Trend. 1961 waren lediglich 1,4% der Gesamtbevölkerung ausländische Staatsangehörige. Später, zu Beginn der 1970er-Jahre, wurden ausländische Arbeitskräfte aktiv gesucht und angeworben. So stieg die Zahl der ausländischen Staatsangehörigen in Österreich auf 4,1% der damaligen Gesamtbevölkerung. Der Anteil stieg seither immer weiter und lag zuletzt im Jahr 2020 bei 16,7%.

Im Bundesländervergleich zeigt die folgende Grafik, wo sich Menschen mit anderer Staatsbürgerschaft vorwiegend ansiedeln (siehe Abbildung 1):

**Bevölkerung am 01.01.2020: Ausländische Staatsangehörige
nach Gemeinden**

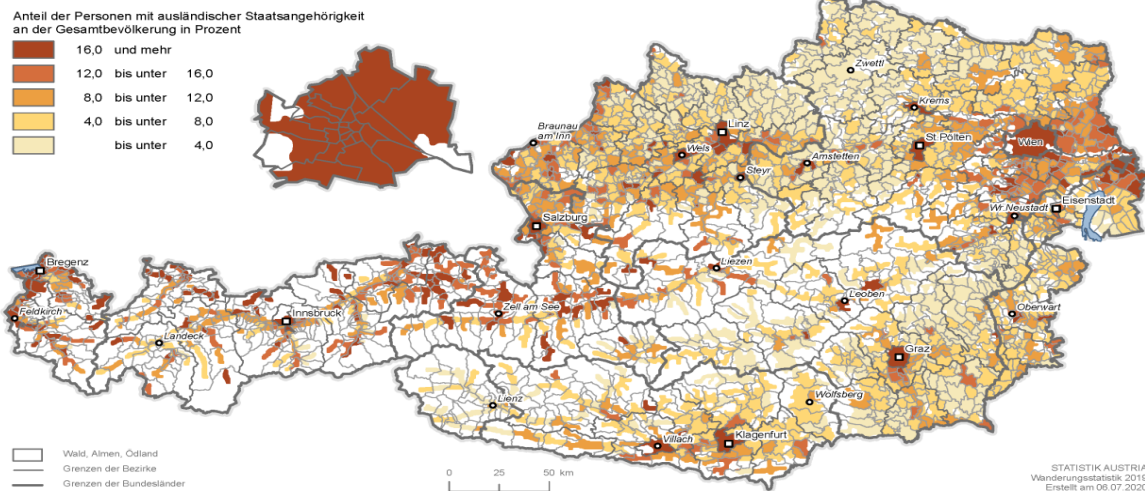


Abbildung 1: Ausländische Staatsangehörige 2020 https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [20.1.2021]

Deutlich zu sehen ist, dass der Anteil der ausländischen Staatsangehörigen an der Gesamtbevölkerung in den Landeshauptstädten am größten ist. An der Spitze liegt Wien mit einem Anteil von über 16%. Hingegen liegt der Anteil in den ländlichen Regionen zumeist unter 4%.

Durch die steigende Migration wird Österreich auch mehrsprachig. Dies ist vor allem im Kontext Schule interessant, da es vermehrt Lernende mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gibt. Eine Statistik erhob, dass bereits 87% der Schülerschaft in Wien eine andere Familiensprache als Deutsch verwenden. Wobei dies nicht bedeutet, dass die Kinder zuhause nicht auch Deutsch sprechen, sondern nur aufzeigt, dass auch andere Sprachen gesprochen werden. Dabei ist auch eine Veränderung bei den Familiensprachen zu erkennen, denn vor zwanzig Jahren waren die zwei am häufigsten verwendeten Familiensprachen Türkisch und Serbokroatisch. Heute ist das Spektrum der Erstsprachen beim Schuleintritt viel breiter gestreut und die passende Förderung daher auch wesentlich komplexer (vgl. Busch 2017, S.182-183).

Weltweit gesehen wird Zwei- oder Mehrsprachigkeit von etwa der Hälfte aller Personen praktiziert. In mehreren europäischen Ländern stellten Untersuchungen fest, dass Kinder zunehmend innerhalb einer mehrsprachigen Umgebung aufwachsen.

Diese Veränderungen betreffen nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, sondern die gesamte Gesellschaft in Europa (vgl. Krehut & Dirim 2008, S.417).

Dennoch wird Mehrsprachigkeit in Europa als Minderheitenphänomen angesehen. Außerdem hängt es vom sozioökonomischen Status der Sprachen ab, ob die Mehrsprachigkeit auf- oder abgewertet wird. Einerseits gibt es Fremdsprachenkenntnisse, die durchaus geschätzt werden und als Phänomen der Elite angesehen werden. Andererseits gibt es Erstsprachen, die sich wesentlich von der Unterrichts- und Landessprache unterscheiden und die zu möglichen sprachlichen Defiziten in der Schule führen können. Besonders im deutschsprachigen Raum gilt dies als eine mögliche Behinderung des Schulerfolgs (vgl. Herzog-Punzenberger 2012, S.232).

3.2. Auslöser für die Einrichtung der Deutschförderklassen

Die Auslöser für die Einführung der Deutschförderklassen und -kurse in Österreich lassen sich in vielen nationalen Tests (wie z.B. den Bildungsstandards) und internationalen Schulleistungstests finden, wie z.B. der *PISA-Studie* und der *PIRLS-Studie*, bei denen österreichische Schülerinnen und Schüler schlecht abschnitten (vgl. Wildemann 2019, S.34-35).

Ein genauer Blick auf diese Ergebnisse zeigt, dass dringender Handlungsbedarf geboten schien. Beim nationalen Test der Bildungsstandards im Jahr 2015 wurden grundlegende Kompetenzen der Volksschule - wie Textproduktion, Leseverständnis, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung und Hörverstehen - bei Kindern in der 4. Klasse Volksschule überprüft. Die meisten Unterschiede in den Ergebnissen von Schülerinnen und Schülern mit und jenen ohne Migrationshintergrund gab es beim Leseverständnis und Hören. Begründet wurden diese Leistungsunterschiede mit dem differenten Sozialstatus der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.87).

In der nachfolgenden Abbildung werden die Ergebnisse des Leseverständnisses mit den Erstsprachen der Kinder in Verbindung gesetzt (Abbildung 2):

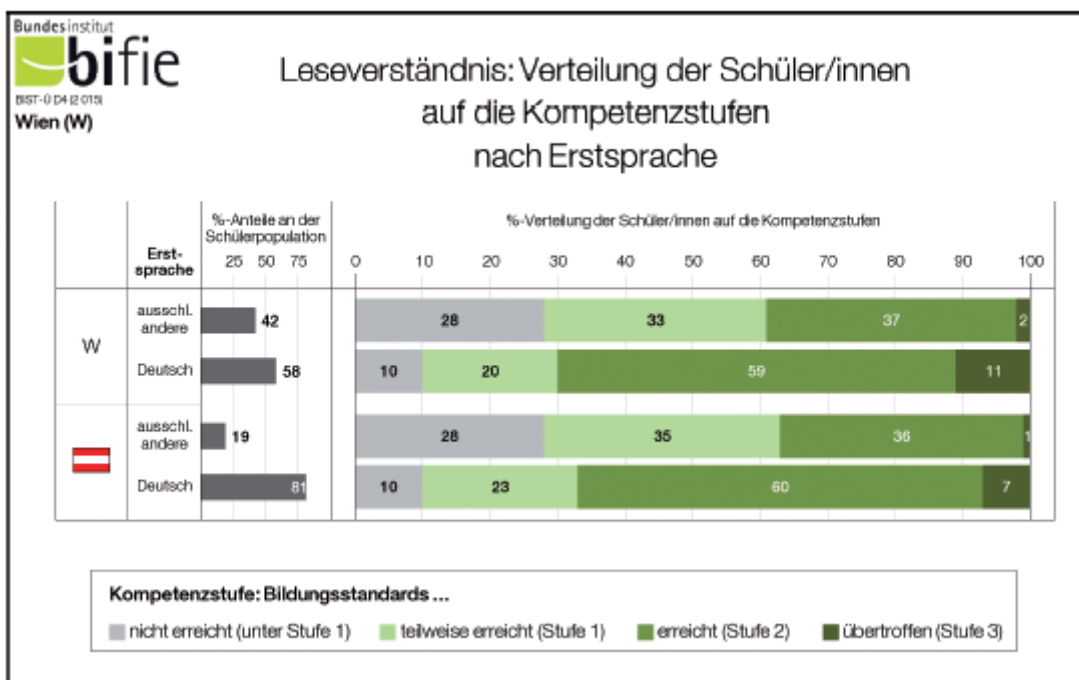


Abbildung 2 Leseverständnis: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen nach Erstsprache (Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.36)

Auf den ersten Blick zeigt sich, dass die Ergebnisse der Bildungsstandards in Wien den österreichweiten Ergebnissen ähnlich sind. Bei genauerer Betrachtung kann erkannt werden, dass insgesamt 61% der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch *in Wien* nicht die benötigte Stufe 2 erreichten, in der sie über ein ausreichendes Leseverständnis verfügen. Dies betraf Kinder mit der Erstsprache Deutsch hingegen nur zu ca. 30%. Die übrigen 70% der deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler hatten ein ausreichendes oder übertroffenes Leseverständnis.

Durch diese Untersuchung im Jahr 2016 wurde auch klar, dass anderssprachige Schülerinnen und Schüler *österreichweit* über ein schlechteres Leseverständnis verfügen als Kinder mit der Muttersprache Deutsch. Dies zeigte sich auch bei der Unterscheidung von Lernenden mit und jenen ohne Migrationshintergrund, da 63% der Schülerschaft mit Migrationshintergrund das ausreichende Leseverständnis nicht erreichen konnten (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.33-37).

Ein internationaler Test, der ähnliche Ergebnisse und damit einen dringenden Handlungsbedarf zeigte, war die *PISA-Studie*, die im Jahr 2015 durchgeführt wurde.

Dabei wurden allerdings allgemeine Leistungsfähigkeiten bei 14- bis 15jährigen Jugendlichen getestet. Dazu zählten Fähigkeiten, wie das Lesen, Naturwissenschaftskenntnisse, Mathematik, u.v.m. Außerdem wurden auch andere Faktoren abgefragt, wie das Geschlecht, familiäre Faktoren, etc. und anschließend mit den Testergebnissen verglichen (vgl. Suchań 2018, S.77-79).

Ziel der *PISA-Studie* ist es, herauszufinden, ob Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Geschlecht hohe Kompetenzniveaus erreichen können. Dabei zeigte sich in der *PISA-Studie 2015*, dass es gravierende Unterschiede zwischen den Leistungen von Mädchen und Burschen gab. Unter 72 Teilnehmerländern war Österreich das Land, bei dem die größten Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt wurden (vgl. Suchań 2018, S.77-79).

Um zu klären, welchen Einfluss der familiäre Hintergrund auf die Leistungen habe, wurde die Lesekompetenz von drei Gruppen miteinander verglichen: Lernende ohne Migrationshintergrund, Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren wurden, und Kinder, die in der zweiten Generation im Testland geboren wurden. Es zeigten sich folgende Ergebnisse (siehe Abbildung 3):

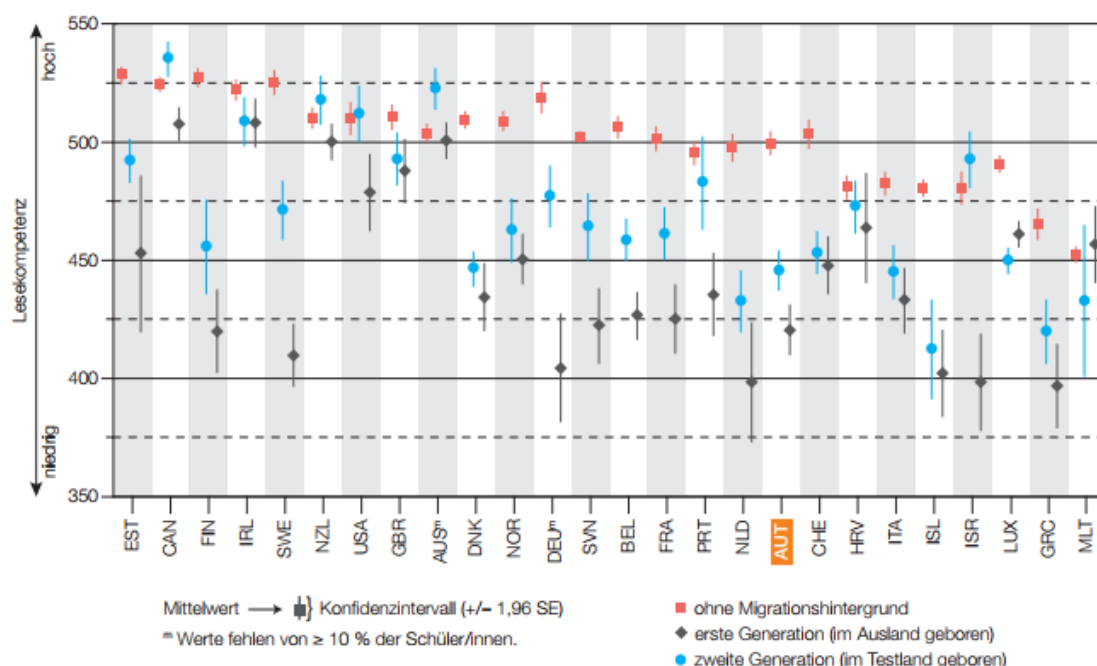


Abbildung 3: Lesekompetenz im internationalen Vergleich (Suchań et al 2018, S.77)

Die Grafik zeigt, dass in fast allen Ländern Zusammenhänge zwischen Leistung und dem familiären sozioökonomischen Status existieren. Allerdings war Österreich das Land, in dem die größten Unterschiede beim Leseverständnis zwischen Lernenden mit und jenen ohne Migrationshintergrund sichtbar wurden (vgl. Suchaň et al 2018, S.77).

Auch andere Studien zwischen 2015 und 2016, wie z.B. die *PIRLS-Studie (Progress in International Reading Literacy Study)*, machten auf diesen Unterschied der Lesefertigkeiten zwischen Kindern mit und solchen ohne Migrationshintergrund in Österreich aufmerksam. Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigten, dass sich die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen im letzten Jahrzehnt sogar noch vergrößerten. Dadurch ergab sich ein Handlungsbedarf, das Bildungsprogramm zu erneuern, und es entstand das Konzept der Deutschförderklassen (vgl. Wildemann 2019, S.42).

3.3 Einführung von Deutschförderklassen und -kursen

Vor dem Schuljahr 2018/19 war die Deutschförderung von einem Drei-Säulen-Modell bestimmt. Die drei Varianten waren der *muttersprachliche Unterricht*, das *Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens* und die *generelle Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Die Schulen konnten diese Maßnahmen schulautonom durchführen. Allerdings wurde das Drei-Säulen-Modell nie evaluiert, sodass der Erfolg der Maßnahmen nie überprüfbar war (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.15-17).

Die Bundesregierung präsentierte zu Beginn des Jahres 2018 ihre Pläne zu einem neuen Deutschfördermodell in Österreichs Schulen. Es dauerte jedoch sehr lange, bis die konkreten Rahmenbedingungen (z.B. der Lehrplan, der Einstufungstest, etc.) vorgestellt wurden. Dies führte zu einer großen Welle an Kritik seitens der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, die die Einführung als verfrüht ansahen. Auch viele Lehrerinnen und Lehrer waren von den neuen Anforderungen verunsichert (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.17-19).

Konkret sahen die Maßnahmen der Deutschförderklassen zwei differente Förderungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit mangelhaften Deutschkenntnissen vor. Einerseits einen *Deutschförderkurs*, bei dem Volksschulkinder in sechs Stunden pro Woche parallel zum Unterricht gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler sind dabei ein Teil der Regelklasse, in der die Schülerschaft mit ausreichenden Deutschkenntnissen unterrichtet wird.

Andererseits sind die Lernenden in einer *Deutschförderklasse* zumeist in einer gesonderten Klasse und nehmen nur für wenige Stunden (z.B. in den Fächern Turnen, Zeichnen, Musik, etc.) am Unterricht in den Regelklassen teil. Das oberste Ziel der Deutschförderklassen ist es, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer möglichst schnell in die Regelklasse eingliedern zu können. Trotz heftiger Kritik seitens der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, auf die später noch hingewiesen wird, wurden die Deutschförderklassen zu Beginn des Schuljahres 2018/19 eingeführt (vgl. BMBWF 1 2019, S.6).

Bei der Einführung gab es in Wien 73.620 Volksschülerinnen und Volksschüler. Davon hatten 43.052 Kinder eine nicht-deutsche Umgangssprache, dies machte ca. 58,5% der Schülerschaft in Wien aus. Davon wurden ca. 12.000 als außerordentliche Schülerinnen und Schüler eingestuft. In diesem ersten Schuljahr mit dem neuen Modell der Deutschförderklassen wurden in Wien ca. 5.200 Lernende in Deutschförderklassen unterrichtet, mehr als in allen anderen Bundesländern zusammen. Dies zeigt, dass vor allem Wiener Volksschulkinder von den Maßnahmen betroffen waren (vgl. Statistik Austria 2020, S.1).

3.3.1 Sprachstandsdiagnostik und MIKA-D

Ab April 2019 wurde die *MIKA-D-Testung* (Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch) in ganz Österreich verpflichtend dazu genützt, um Schülerinnen und Schüler, die über zu geringe Deutschkenntnisse verfügten, bereits bei der Schuleinschreibung hinsichtlich der benötigten Deutschförderung einzuschätzen. Seither werden Kinder aufgrund der Ergebnisse des standardisierten Sprachstandstests MIKA-D als ordentliche (o.), oder außerordentliche (a.o.) Schülerinnen und Schüler in die Schule aufgenommen. Beim „a.o. Status“ entscheidet die Punkteanzahl bei

der MIKA-D-Testung, ob das jeweilige Kind einen Deutschförderkurs, die Regelklasse oder eine Deutschförderklasse besuchen soll (vgl. BMBWF 1-Bundesministerium für Bildung 2019, S.12-14).

Außerdem wurden die Deutschkompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die bereits in Deutschförderklassen und -kursen waren, ebenfalls mit diesem standardisierten Verfahren getestet. Durch die MIKA-D-Testung, die am Ende eines Semesters durchgeführt wird, haben die Lernenden die Chance, ihre verbesserten Deutschkenntnisse zu zeigen und damit entweder in den Deutschförderkurs oder in die Regelklasse aufzusteigen (vgl. BMBWF 1-Bundesministerium für Bildung 2019, S.12-14).

Das Testverfahren zur Entscheidung über den außerordentlichen Status wurde von vielen Expertinnen und Experten begrüßt, da es österreichweit standardisiert und einheitlich abläuft. Im Gegensatz dazu waren bis zu diesem Zeitpunkt die Entscheidungen über den außerordentlichen bzw. ordentlichen Status der Schülerinnen und Schüler oft eine Art von Willkür seitens der Schulleitungen. Daher wurde das einheitliche Messinstrument auch von Kritikerinnen und Kritikern der Deutschförderklassen positiv hervorgehoben, da die Entscheidung über den passenden Schülerinnen- und Schülerstatus nur noch auf Grund der Testergebnisse erfolgt (vgl. Füllekruss 2019, S.21).

Die MIKA-D-Testung in der Volksschule ist sehr kindgerecht aufgebaut. Der Löwe namens Mika führt durch die Testung und kann auch als Handpuppe eingesetzt werden. Beim Test, der maximal dreißig Minuten dauert, sind eine Lehrkraft und das Kind anwesend. Die Testung beginnt mit einem einleitenden Gespräch und kann jederzeit abgebrochen werden, falls die Aufgaben zu schwierig sind (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2019, S.2-4).

Die Testung besteht aus drei Teilen. Im ersten Abschnitt werden ein Wimmelbild gezeigt und der Wortschatz abgefragt. Die Schülerinnen und Schüler dürfen dabei erzählen, was sie sehen, während die Lehrperson eine Liste mit Wörtern abhakt,

wenn diese genannt wurden. Im Anschluss daran sollen die Kinder spezifische Fragen zum Wimmelbild beantworten können (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2019, S.3).

Im zweiten Schritt gibt es diverse Bildergeschichten, bei denen die Schülerinnen und Schüler erzählen dürfen, was in der Geschichte passiert. Dabei liegt der Fokus auf der Verbstellung und werden grammatikalische Phänomene überprüft, z. B. ob die Kinder die Verbzweitstellung, Verbklammer und Inversion korrekt anwenden können. Zusätzlich wird getestet, ob Nebensätze mit korrekter Verbendstellung produziert werden können (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2019, S.4).

In der letzten Testphase wird das Satzverständnis überprüft. Dazu werden vier verschiedene Bilder gezeigt und ein Satz von der Lehrperson vorgelesen. Das Kind muss entscheiden, welches Bild zu dem vorgelesenen Satz passt und auf das korrekte Bild zeigen (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2019, S.5).

Im Anschluss an das gemeinsame Testgespräch wertet die Lehrkraft den Test aus und leitet ihre Dokumentation an die Schulleitung weiter. Das Kind erfährt dann, ob es die Regelklasse, den Deutschförderkurs oder die Deutschförderklasse besuchen wird. Der Test wird für Schülerinnen und Schüler in Deutschförderklassen und -kursen, die beim ersten Test zu geringe Deutschkenntnisse aufwiesen, am Semesterende mit leicht abgeänderten Bildmaterialien wiederholt. Nach spätestens vier Semestern sollen alle Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen den MIKA-D-Test mit einer ausreichenden Punktezahl meistern können (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2019, S.5-7).

3.4. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse

Nach Auswertung der MIKA-D-Testergebnisse werden die Schülerinnen und Schüler, die zu wenige Punkte erreicht haben, um den Regelunterricht zu besuchen, entweder in *Deutschförderklassen* oder in *Deutschförderkursen* unterrichtet.

Bei einem *Deutschförderkurs* in der Volksschule werden die Kinder in sechs Unterrichtsstunden innerhalb der Regelklasse parallel zum Unterricht gefördert. Diese Sprachfördermaßnahme ist eine integrative Form der Deutschförderung und den Sprachförderungsmodellen ähnlich, die vor dem Schuljahr 2018/19 durchgeführt wurden.

Mit den *Deutschförderklassen* soll die Sprachförderung zusätzlich ausgeweitet und verbessert werden. Sie ist eine additive Maßnahme mit einem eigens dafür konzipierten Lehrplan. Dafür wurde das Stundenmaß zur Deutschförderung auch von elf auf fünfzehn Unterrichtsstunden erhöht (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.21).

Somit sind Volksschülerinnen und Volksschüler in einer Deutschförderklasse in fünfzehn Unterrichtsstunden in einer eigenen Klasse und erhalten dort eine gezielte Förderung. In wenigen ausgewählten und oft kreativen Unterrichtsfächern, wie Turnen, Zeichnen und Musik, nehmen die Kinder der Deutschförderklassen am Unterricht in den Regelklassen teil. Dies mit der durchaus diskutierbaren Begründung, dass diese Unterrichtsfächer weniger sprachintensiv wären und die Deutschkompetenz für die Teilnahme an diesen Unterrichtsstunden nicht notwendig sei, während sie bei allen anderen Unterrichtsfächern vorausgesetzt würde (vgl. BMBWF 1 2019, S.6).

Der maximale Zeitrahmen für den Besuch einer Deutschförderklasse wurde auf zwei Jahre festgelegt, wobei ein Wechsel in die Regelklasse möglich ist. Voraussetzung dafür sind genügend Punkte beim MIKA-D-Test, der mit allen Schülerinnen und Schülern der Deutschförderklasse am Ende jedes Semesters durchgeführt wird. Damit ist das Aufsteigen in die Regelklasse jeweils zum Semesterende möglich (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.21).

Nach maximal zwei Unterrichtsjahren in der Deutschförderklasse sollten alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, dem Unterricht in der Regelklasse zu folgen. Damit ist es das oberste Ziel, die Deutschkompetenz der Kinder so weit zu fördern,

dass sie möglichst schnell in die Regelklasse eingegliedert werden können (vgl. BMBWF 1 2019, S.6).

Die nachfolgende Abbildung stellt das Modell der Deutschförderklassen und -kurse übersichtlich dar (Abbildung 4):

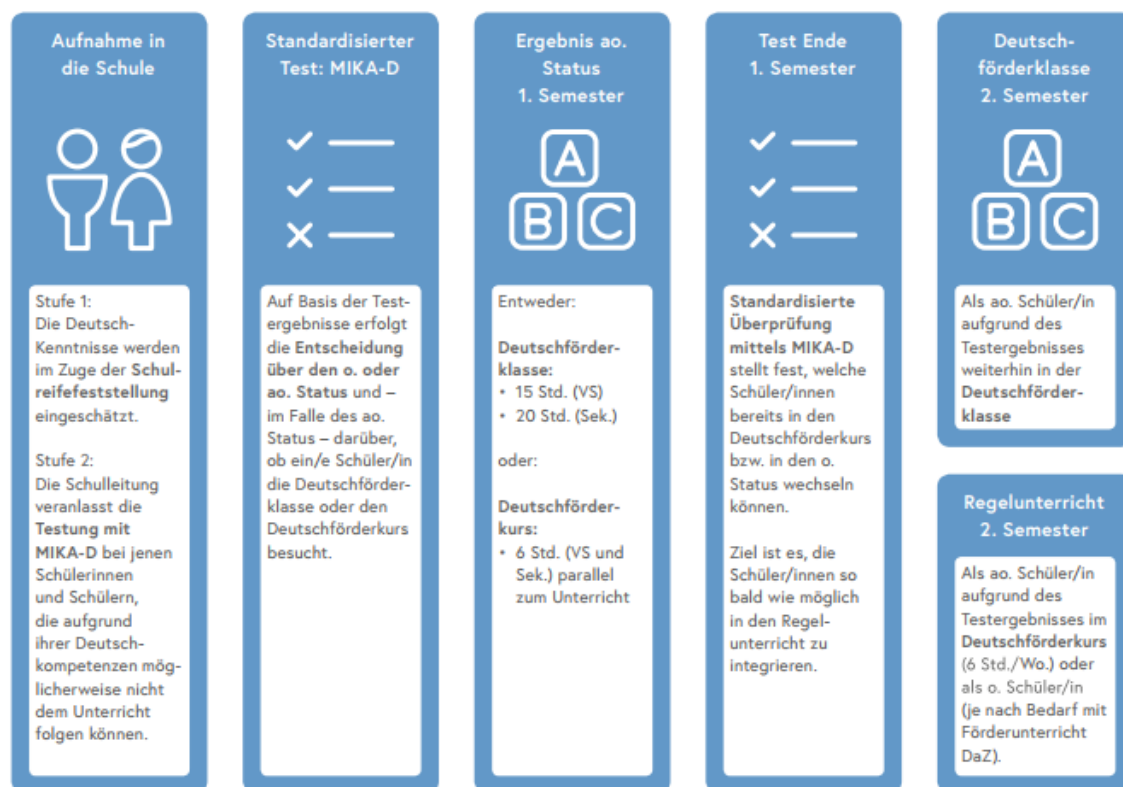


Abbildung 4: Überblick über die Schritte der Deutschförderung (BMBWF 1 2019, S.9)

Bei der Aufnahme eines Schulkindes, das über zu geringe Deutschkenntnisse verfügt, wird der standardisierte MIKA-D-Test durchgeführt, um über den außerordentlichen oder ordentlichen Status zu entscheiden, bzw. darüber, ob das Kind einen Deutschförderkurs oder eine Deutschförderklasse besuchen soll. Bei nicht ausreichender Punktezahl kommt das Schulkind anschließend für fünfzehn Stunden in eine Deutschförderklasse und nimmt nur an Unterrichtsgegenständen wie Sport, Musik, usw. in der Regelklasse teil. Am Ende des Semesters erfolgt neuerlich ein standardisiertes Testverfahren. Erreicht das Volksschulkind dabei die festgelegte Punkteanzahl, darf es die Regelklasse besuchen. Bei einer Punkteanzahl im mittleren Bereich kommt es in den Deutschförderkurs, der parallel zum Unterricht stattfindet. Ist das Kind nicht in der Lage, ausreichend Punkte im

Sprachstandstest zu erreichen, wird es die Deutschförderklasse auch im nächsten Halbjahr besuchen (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.22).

3.5 Kritik an den Deutschförderklassen

Das Modell der Deutschförderklassen stand vor der Einführung unter Kritik. Zwar wurde die explizite Sprachförderung für Deutsch begrüßt, allerdings gab es einige Punkte in der Umsetzung, die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie Lehrpersonen und Schulleitungen verunsicherten und alarmierten (vgl. Müller & Schweiger 2018, S.1-4).

Bereits nach der Ankündigung des neuen Sprachförderprogramms der Deutschförderklassen warnten Fachleute die Politik und die Öffentlichkeit vor möglichen negativen Auswirkungen der Maßnahmen. Einige Kritikpunkte, die medial und öffentlich intensiv diskutiert wurden, sollen exemplarisch die Bedenken aufzeigen (vgl. Kasberger & Peter 2019, S.123-125).

3.5.1. Kritik zur Umsetzung und Stundenausmaß der Sprachförderung

Kritik zur Umsetzung der neuen Deutschförderung an Schulen kam vorerst von Lehrerinnen und Lehrern sowie Direktorinnen und Direktoren. Die Lehrerschaft kritisierte, dass der Lehrplan für die Deutschförderklassen erst recht spät präsentiert wurde, und zwar erst im Sommer vor dem neuen Schuljahr, in dem die Deutschförderklassen starten sollten. Schulleitungen standen vor der Herausforderung, geeignete Räumlichkeiten für die Deutschförderklassen bereitzustellen (vgl. ORF 2018, S.1).

Zunächst war geplant, dass Schülerinnen und Schüler die Deutschförderklassen mindestens zwei Jahre verpflichtend besuchen müssen. Dieses Vorhaben wurde jedoch nach Kritik der Öffentlichkeit und Wissenschaft abgeändert. Es wurde befürchtet, dass eine zu lange Separation der Kinder in den Deutschförderklassen von den Regelklassen ihre kognitive und sprachliche Entwicklung sowie ihre soziale Integration gefährde. Daraufhin wurde die Mindestbesuchszeit der Deutschförderklassen auf ein Semester festgelegt und eine Maximalbesuchszeit von vier Semestern

vorgeschrieben. Die Schülerinnen und Schüler haben – wie erwähnt - während dieser Zeit am Ende jedes Semesters die Möglichkeit, in die Regelklasse aufzusteigen, wenn sie genügend Punkte beim MIKA-D-Test erreichen (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.16).

3.5.2. Wirksamkeit der separierenden Maßnahmen in der Deutschförderung

Neben den Umsetzungsschwierigkeiten in den Schulen wurde auch der Erfolg bezüglich verbesserter Deutschkompetenzen durch Deutschförderklassen in Frage gestellt. Die Umstellung der bisherigen integrativen Sprachförderung auf additive Sprachfördermaßnahmen wurde kritisch hinterfragt (vgl. Kuhs 2008, S.399).

Einige Fall- und Einzelstudien befassten sich mit dem Erfolg von additiven und integrativen Maßnahmen zur Sprachförderung. Dabei wurde festgestellt, dass ausschließlich angewandte additive Maßnahmen nicht so erfolgreich waren wie integrative Maßnahmen bzw. die Kombination von additiven und integrativen Maßnahmen. Mithilfe integrativer Maßnahmen konnten Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht nur ihre Deutschkenntnisse verbessern, sondern auch andere Kompetenzen der Unterrichtsgegenstände besser und nachhaltiger erwerben als bei rein additiven Förderungsmodellen (vgl. Rösch 2013, S.18-36).

Die Ergebnisse dieser Studien wurden in die Kritik an den Deutschförderklassen mit einbezogen, da Deutschförderklassen rein additive Maßnahmen sind und vorab nie in Österreich getestet wurden. Außerdem wurde kritisiert, dass die Gestaltung des Übergangs von der Deutschförderklasse zur Regelklasse unklar wäre (vgl. Müller & Schweiger 2018, S.2).

Studien zu Sprachförderkonzepten belegen darüber hinaus, dass es einige essenzielle Faktoren für den Erfolg einer Sprachförderung gibt. Zum Beispiel gut ausgebildete Fach- und Lehrkräfte sowie eine sprachförderliche Lernumgebung. Daher wurde in der Kritik über Deutschförderklassen auch die dringende Empfehlung gegeben, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu intensivieren, damit sie im Umgang mit Diversität, Mehrsprachigkeit und im

durchgängigen sprachsensiblen Unterricht ausreichend ausgebildet werden (vgl. Müller & Schweiger 2018, S.5).

3.5.3. Kritik an der Separation

Der größte und am schwersten wiegende Kritikpunkt war jedoch die Teilung der Schülerinnen und Schüler in Regel- und Deutschförderklassen. Es wurde vor sozialen Auswirkungen gewarnt, wie der Bildung zweier Gruppen - der des „Wir“ und der „der anderen“. Die Gefahr der Benachteiligung und Ausgrenzung wurde dabei oft genannt. Öffentlich wurde davor gewarnt, dass separierte Deutschförderklassen zu einer Diskriminierung der betroffenen Schülerinnen und Schüler führen könnten (vgl. Müller & Schweiger 2018, S.4).

Fachleute sehen durch gemeinsame Klassen nicht nur die Chance für Kinder mit Migrationshintergrund, ihre Deutschkompetenzen im Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu verbessern, sondern auch die Möglichkeit für alle Lernenden, wichtige Integrationserfahrungen zu erleben. Die interkulturelle Didaktik soll in der Schule ja auch interkulturelle Begegnungssituationen fördern und Schülerinnen und Schülern die Gleichrangigkeit von Sprachen und Kulturen näherbringen. Gerade die Schule sollte eine gesellschaftliche Integration vorleben und die Schülerschaft auf mögliche zukünftige Integrationserfahrungen im Alltag und Berufsleben vorbereiten. Durch die Trennung der Kinder nach ihren Deutschfähigkeiten geht folglich eine wichtige soziale Erfahrung verloren und wird den Kindern die Chance genommen, sich mit anderen Kulturen, Sichtweisen und Sprachen auseinanderzusetzen (vgl. Ott 2008, S.202).

Im Hinblick auf die Teilung der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Deutschkenntnisse wurde vor einer zunehmenden Bildungsungerechtigkeit für die Kinder in Deutschförderklassen gewarnt. Beispielsweise fehlt den Lernenden in den Deutschförderklassen die verschränkte Deutschförderung mit dem Fachunterricht, bei dem essenzielle bildungssprachliche Kompetenzen entwickelt werden. Durch die Zeit in den Deutschförderklassen und den mangelnden Fachunterricht in bis zu vier Semestern wird die Teilnahme am Fachunterricht erschwert. Auch durch den fehlenden Kontakt zu gleichaltrigen Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache werden

soziale Interaktionen unterbunden und Integrationsgelegenheiten versäumt (vgl. Michalak et al 2015, S.135-137).

3.5.4. Verschließung zur Monolingualität

Ein weiterer wesentlicher Kritikpunkt ist, dass sich das Bildungssystem nicht zur Mehrsprachigkeit öffnet, sondern sich vor dieser immer mehr verschließt. An der *Monolingualität* wird um jeden Preis festgehalten, auch wenn dies in unserer multilingualen Gesellschaft keinen Platz mehr haben sollte. Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch werden im Bildungssystem gegenüber der deutschsprachigen Schülerschaft benachteiligt (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.16).

Deutsch ist als Lerngegenstand, Lernziel und gleichsam als Medium des Lernens festgeschrieben. Durch das Modell der Deutschförderklassen wird angestrebt, dass Schülerinnen und Schüler sich an die sprachlichen Anforderungen in der Schule anpassen. Durch diese Forderung verschließt sich die Schule jedoch der Nutzbarmachung des multilingualen Mehrwerts, da Zweitsprachen nicht ausreichend geschätzt werden und es an der Umsetzung von Konzepten einer Mehrsprachigkeitsdidaktik mangelt, die international bereits angewendet werden. Denkbar wären Konzepte wie die *durchgängige Sprachbildung*, der *sprachsensible Fachunterricht* oder der *Herkunftssprachenunterricht*. Diese Konzepte werden im österreichischen Bildungssystem derzeit nicht aufgegriffen und vernachlässigt (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.16).

Füllekruss & Dirim beschreiben das Modell der Deutschförderklassen an österreichischen Schulen in ihrem Fazit folgendermaßen:

„Die Deutschförderung stellt den Versuch der Kompensation dieser diskriminierenden Situation dar, allerdings wird dadurch, dass sie in den Regelklassen zu wenig integrativ verankert wird, die Gefahr der Ausgrenzung und Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, nicht ganz gebannt. Die Lage war und bleibt dilemmatisch, spannungsreich und widersprüchlich“ (Füllekruss & Dirim 2019, S.26).

Diese Aussage macht noch einmal deutlich, dass durch die Separation der Schülerinnen und Schüler die Gefahr besteht, dass es zu einer Ausgrenzung der außerordentlichen Schülerschaft kommt. Es braucht daher vor allem in der Regelklasse mehr integrative Konzepte, um auch Kinder, die aus Deutschförderklassen zurückkommen, gut aufnehmen zu können, und Konzepte, wie z.B. die Mehrsprachendidaktik, um mehrsprachige Schulkinder nicht systematisch zu benachteiligen (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.26).

3.6. Statistische Evaluation der Deutschförderklassen nach zwei Jahren

Für die Evaluation der Deutschförderklassen gibt es zwei Jahre nach deren Einführung noch keine groß angelegten Forschungen und Untersuchungen. Zunehmend entstehen jedoch Forschungsarbeiten zur Perspektive der Deutschförderklassen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer, sowie von Fachleuten. Es ist zu hoffen, dass weitere empirische Forschungsarbeiten zu dieser Thematik folgen.

Allerdings gibt es bereits Auswertungen der Statistik Austria über den Erfolg der Deutschförderklassen. Durch diese kann zumindest ein theoretischer Aufschluss darüber gewonnen werden, wie erfolgreich das System in der Praxis abläuft. Dazu sollen vor allem die Zahlen in Wiener Volksschulen genauer betrachtet werden (vgl. Statistik Austria 2020, S.1):

Im ersten Schuljahr 2018/19, in dem das Modell der Deutschförderklassen eingeführt wurde, waren 11.952 Volksschülerinnen und Volksschüler in Wien mit einem außerordentlichen Status in der Schule angemeldet. Davon besuchten 5.243 Kinder eine Deutschförderklasse, also 43,9% aller außerordentlichen Schülerinnen und Schüler. Somit ging fast die Hälfte der Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse in eine Deutschförderklasse (vgl. Statistik Austria 2020, S.1).

Von diesen 5.243 Schülerinnen und Schülern in den Deutschförderklassen 2018/19 konnten im folgenden Schuljahr 2019/20 31,8% mit einem ordentlichen Status eine Regelklasse besuchen. 49,6% der Schülerinnen und Schüler der Deutschförderklassen verbesserten sich so weit, dass sie einen Deutschförderkurs besuchen konnten. Nur ca. 16% blieben auch im Schuljahr 2019/20 in den

Deutschförderklassen. Bei 119 Kindern (2,3%) wurde der Schulbesuch durch einen Umzug ins Ausland bzw. einen Schulbesuch im Ausland abgebrochen. Somit zeigt sich insgesamt, dass sich die Deutschkompetenz der meisten Kinder verbesserte (vgl. Statistik Austria 2020, S.1-2).

Im Schuljahr 2019/20 gab es 10.386 Schülerinnen und Schüler mit außerordentlichem Status in Wiener Volksschulen, davon besuchten 4.226 Kinder eine Deutschförderklasse. Dies waren 40,7% aller außerordentlichen Schülerinnen und Schüler und damit prozentuell weniger Kinder als noch im Vorjahr. Die Auswertungen über diese Gruppe der Schülerinnen und Schüler liegen noch nicht vor (vgl. Statistik Austria 2020, S.1-2).

Für eine genaue Evaluation sind jedoch vor allem empirische Forschungsarbeiten zu den Deutschförderklassen notwendig, die auch die Langzeitwirkung des Modells beschreiben können. Ebenso sollte die Sprachförderung selbst näher untersucht werden, und zwar unter den Aspekten Unterrichtsinteraktion, Umgang mit Korrekturen, Feedback und Interkulturalität. Erst dann kann das Modell der Deutschförderklassen ausreichend evaluiert werden (vgl. Rost-Roth 2008, S.59).

4. DER EINFLUSS VON BILDUNGSNAHEN UND BILDUNGSFERNEN ELTERN

Die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sind für ihren Schul- und Bildungserfolg ausschlaggebend. Als Grund für schlechte Deutschkenntnisse bei Schülerinnen und Schülern wird oft der Einfluss der Bildung ihrer Eltern angegeben. Demnach sind Sprachdefizite nicht nur ein individuelles Versagen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch eines ihrer Eltern, bzw. eine Auswirkung von deren Nachbarschaften oder der Stadtteile, in denen sie leben. Doch stimmen diese Vorurteile wirklich? Welchen Einfluss haben Eltern auf die Sprachkenntnisse ihrer Kinder? (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S.14).

4.1. Der Einfluss der Erst- auf die Zweitsprache

Der Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache gilt in Anbetracht der wachsenden Internationalisierung in vielen Bereichen des Arbeitsmarktes als sinnvolle Investition. Oft wird diese Zweit- oder Mehrsprachigkeit schon im Kindergartenalter durch bilinguale Kindergärten gefördert, an denen es so hohes Interesse gibt, dass viele Eltern ihr Kind bereits gleich nach der Geburt dort anmelden. Essenziell dabei ist jedoch, ob die gesprochene Familiensprache der Kinder förderlich für den Erwerb von Deutschkenntnissen ist (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011 S.13).

Für den Zweitspracherwerb förderliche Sprachen sind all jene, bei denen ein positiver Transfer von der Erst- in die Zweitsprache entstehen kann. Dies wird in der *Interlanguage-Hypothese* als Bemühen des Lernenden angesehen, sich in der neuen Sprache zu verständigen. Es werden drei Arten von Transfer unterschieden: *code-switching*, *code-mixing* und *Interferenz* (vgl. Jeuk 2013, S.42f.).

Die erste und gleichsam höchste Version von Transfer ist das *code-switching*. Hierbei können Lernende abhängig von der Situation und ihren Interaktionspartnerinnen und -partnern bewusst zwischen zwei Sprachen wechseln. Dieser Wechsel kann sich von einer Äußerung zur nächsten vollziehen. Dieses Phänomen wird oft bei Zuwandererfamilien beobachtet, die zwei Sprachen sprechen. Je nach Kontext werden die Sprachen flexibel gewechselt, um sich

besser ausdrücken zu können. Dies ist auch jene Transfer-Stufe, die sich Eltern für ihre Kinder wünschen, wenn sie sie in bilingualen Kindergärten anmelden. Volksschulkinder können meist mühelos zwischen familiärer Umgangssprache über diverse Gruppensprachen zur Schulsprache wechseln (vgl. Krehut & Dirim 2008, S.415f).

Eine andere Form von Transfer findet sich beim *code-mixing*. Dabei werden Wörter, die einem Lernenden ad hoc nicht einfallen, aus einer anderen Sprache übernommen. Diese produktive Strategie wird oft bei Kindern festgestellt, die dies als strukturellen „Steigbügel“ nützen, um sich verständlich zu machen (vgl. Jeuk 2013, S.43.).

Führt der Transfer jedoch zu einem negativen Transfer, aufgrund z.B. unterschiedlicher Satzstellungen, wird von *Interferenz* gesprochen. Dabei übertragen Schülerinnen und Schüler fälschlicherweise die Regeln der Erstsprache in jene der Zweitsprache. Ein Beispiel dafür wäre, wenn eine italienisch sprechende Person folgenden deutschen Satz äußert: „Ich habe gehabt Fieber“. Da sich in der italienischen Sprache der infinitive Prädikatsteil in einem Hauptsatz immer vor dem Objekt befindet, wird dies vom Italienischen ins Deutsche übernommen (vgl. Jeuk 2013, S.42-43.).

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Bilingualität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht so hoch angesehen wird. Schülerinnen und Schüler mit z.B. türkischer Erstsprache oder mit der Erstsprache Dari und Farsi müssen im Schulalltag oft erfahren, dass ihre Erstsprache als keine Zusatzkompetenz, sondern als eine Art Belastung oder Erschwernis angesehen wird. In manchen Schulen wird sogar per Schulordnung untersagt, diese Sprachen in der Pause zu benutzen (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S.13).

4.2. Die Rolle der Eltern beim Zweitspracherwerb ihres Kindes

Eltern haben tatsächlich eine entscheidende Rolle bei der Sprachaneignung ihres Kindes. Durch Kommunikation und Interaktion zwischen Eltern und Kind lernt dieses von Geburt an, sich kommunikativ zu verständigen. Die pragmatische Sicht des

Spracherwerbs sieht den Erfolg der Sprachentwicklung nicht nur als reine Leistung des Kleinkindes, sondern als Erfolg eines dialogischen Handelns zwischen Bezugspersonen und dem Kind. Eltern benützen unterbewusst ein *LASS (Language Acquisition Support System)* in ihrer Sprache, wenn sie mit ihren Kindern kommunizieren (siehe Kapitel 2.1).

Unbewusst verfolgen Eltern auch das Ziel, ihrem Kind die Sprache zu lehren. Sie passen ihr sprachliches Verhalten an die Möglichkeiten des Kleinkindes an und erhöhen die Komplexität mit wachsenden Fortschritten ihres Kindes. Dabei lassen sie sich von ihrem Nachwuchs leiten und können ihre sprachlichen Mittel gegebenenfalls dosieren. Die Hilfen, die Kinder von ihren Eltern erhalten, dienen ihnen später dazu, die Form und Botschaften der Kommunikation zu entschlüsseln (vgl. Jeuk 2013, S.29).

Die Entwicklung von kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten wie *CALP* scheint sich vor allem im schulischen Kontext zu entwickeln. Die Bildungssprache wird jedoch auch oft bereits in der vorschulischen Erziehung unterbewusst vermittelt, zum Beispiel durch das Vorlesen. Je mehr ein Kind in seinem Alltag Zugang zu Bildung hat, desto leichter fällt ihm der Erwerb der schulischen Bildungssprache, die für Bildungsabschlüsse essenziell ist. Umgekehrt verhält es sich jedoch ebenso: Erhalten junge Lernende im Alltag keinen oder nur wenig Zugang zur Bildung, wird es ihnen schwerer fallen, die Bildungssprache in der Schule zu erlernen (vgl. Jeuk 2013, S.52-53.).

4.3. Der Einfluss der Bildungsabschlüsse von Eltern auf die Sprachkompetenz

Vor allem in den letzten Jahren wurden groß angelegte Schulleistungsstudien durchgeführt (z.B. *PISA* und *IGLU*), die den Zugang zu höheren qualifizierten Bildungsgängen nach sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Geschlecht erforschten (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S.14-15).

Es konnte nachgewiesen werden, dass Kinder aus Familien, in denen Printmedien, wie z.B. Bücher, keine Rolle spielen, in ihrem Schulerfolg benachteiligt sind. Dies

gilt sowohl für einsprachige als auch mehrsprachige Familien. Außerdem ist es irrelevant, ob die Lesesozialisation in der Zweit- oder Erstsprache erfolgt. Schwierigkeiten bei der Aneignung von morphosyntaktischen, semantischen und weiteren sprachlichen Qualifikationen wirken sich nachhaltig auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern aus (Jeuk 2013, S.66).

Aber nicht nur die gelebte Vorlesesituation ist wichtig für Schulkinder, sondern auch der Bildungsabschluss ihrer Eltern. Dies konnte in Studien, wie z.B. der unten angeführten Studie des Bundesinstituts für Bildung und Forschung (bifie) 2016, gezeigt werden (siehe Abbildung 5).

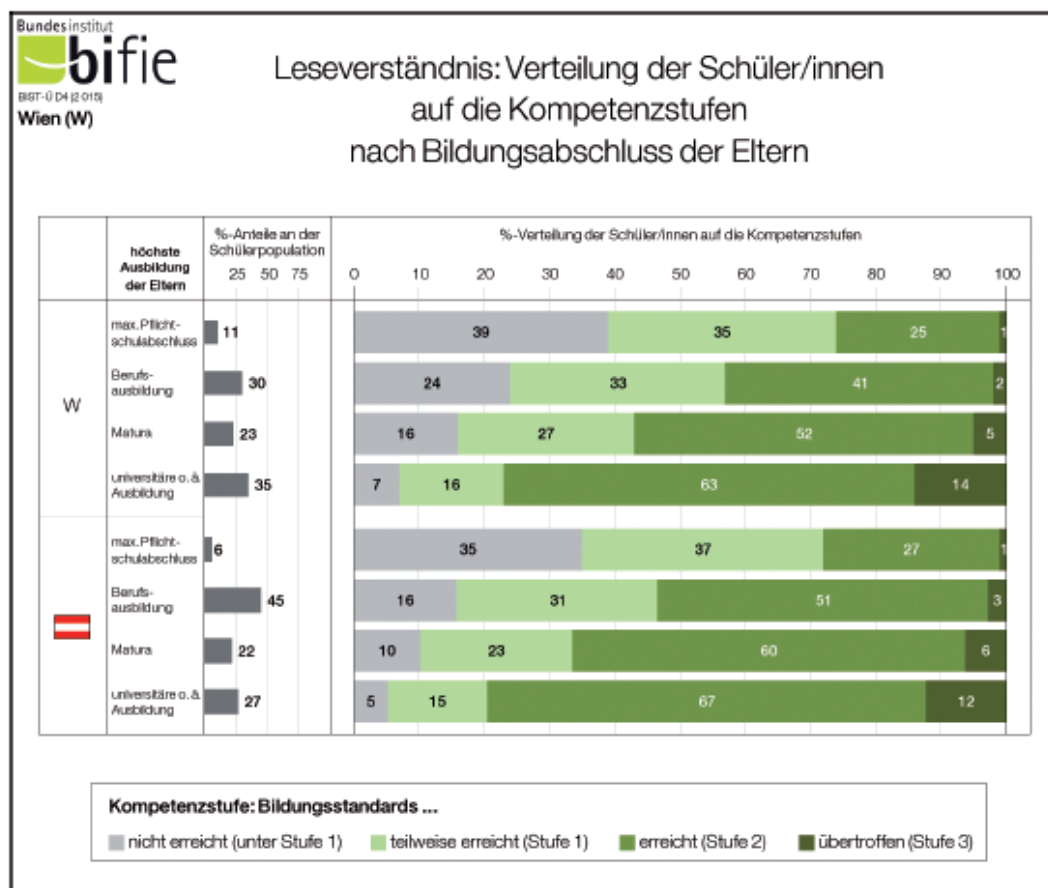


Abbildung 5 Leseverständnis: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen nach Bildungsabschluss der Eltern (Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.38)

Dabei kann zunächst festgestellt werden, dass in Wien prozentuell die meisten Schülerinnen und Schüler aus Familien kommen, in denen eine universitäre Ausbildung abgeschlossen wurde (35%). An zweiter Stelle sind die Eltern der Wiener Schülerinnen und Schüler mit einer Berufsausbildung (30%) und an dritter Stelle jene mit Matura (23%). Lediglich 11% der Eltern erreichten nur einen Pflichtschulabschluss.

Österreichweit liegt dieser Prozentsatz bei 6%, und die meisten Eltern (45%) absolvierten eine Berufsausbildung. Aus der Studie kann herausgelesen werden, dass Kinder, deren Eltern eine universitäre Ausbildung abgeschlossen haben, sowohl im österreichweiten Schnitt als auch in Wien die besten Ergebnisse in ihrem Leseverständnis aufweisen (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.38).

Die Grafik zeigt ebenfalls, dass der Bildungserfolg der Eltern gravierenden Einfluss auf deren Kinder hat. In Wien erreichen 57% der Kinder von Eltern mit Matura das vollständige Leseverständnis. Kinder, deren Eltern eine Berufsbildung abgeschlossen haben, können die Lesekompetenz zu insgesamt 43% vollständig erreichen, wohingegen Kinder, deren Eltern lediglich einen Pflichtabschluss haben, nur auf erschreckende 26% der vollständigen Lesekompetenz kommen. Dieses Phänomen zeigt sich ebenfalls im österreichischen Gesamtschnitt (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.38).

In der nachfolgenden Grafik wird noch einmal genauer aufgeschlüsselt, welche Eigenschaften (Geschlecht, Herkunft, Bildungsabschluss der Eltern) für die Leistungen im Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in der Untersuchung relevant scheinen (siehe Abbildung 6):

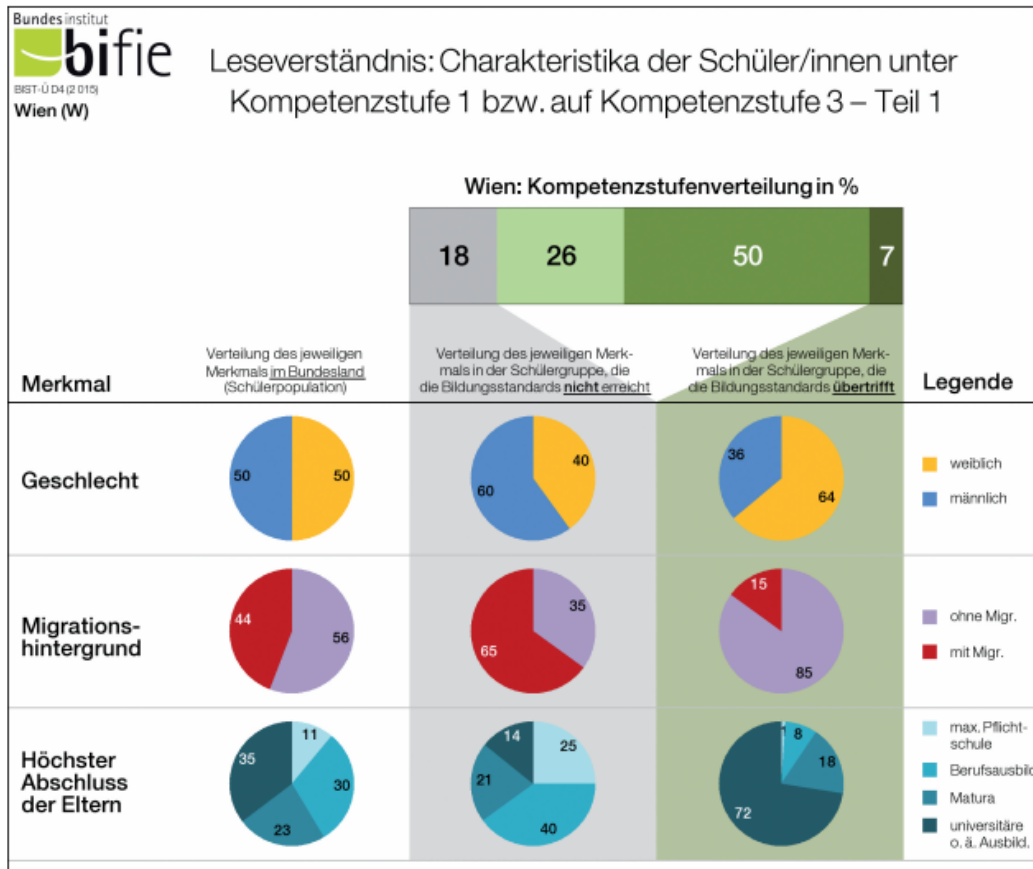


Abbildung 6 Leseverständnis: Charakteristika der Schüler/innen unter Kompetenzstufe 1 bzw. auf Kompetenzstufe 3 (Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.40)

Zunächst kann festgestellt werden, dass es mehr männliche als weibliche Schüler gibt, die über ein nicht ausreichendes Leseverständnis verfügen. In der Kategorie *Migrationshintergrund* kann sehr deutlich gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 65% jener Schüler darstellen, die das Leseverständnis nicht erreichen konnten. Auch der Bildungsabschluss der Eltern ist ein wichtiges Kriterium, da 25% der Kinder von Eltern mit lediglich absolvierter Pflichtschule über keine ausreichende Lesekompetenz verfügen. Dagegen können 72% der Kinder mit Akademikereltern die Lesefähigkeit sogar übertreffen (vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.40).

Die übergeordnete Frage ist, wie die Schule im Jahr 2021 sozial gerecht und konstruktiv mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit umgehen soll. Die Antwort darauf ist meist, die Kompensation von Sprachdefiziten zu ermöglichen. Dahinter liegt die normative Prämisse, dass die Einsprachigkeit im Deutschen die „normale“ und

ideale Ausgangslage für den Erwerb von Deutschkenntnissen darstellt (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S.15).

Bildungsprogramme erscheinen erst dann erfolgreich, wenn die Leistungen von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu ihren einsprachigen Schulkolleginnen und Schulkollegen ähnlich sind bzw. Unterschiede kompensiert werden können. Um der sprachlich heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden, müssen veraltete Konzepte, die auf der Vorstellung von homogenen Lernenden beruhen, in Frage gestellt werden. Stattdessen braucht es neue Konzepte, die die sprachliche Diversität als pädagogisches Prinzip in der Schule anerkennen, sowie neue Prämissen, die die Mehrsprachigkeit in den Vordergrund rücken (vgl. Busch 2017, 181-183).

5. METHODEN ZUR BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

5.1. Forschungsdesign

Ziel dieser Masterarbeit war es, zu ergründen, welche Meinungen Eltern zu Deutschförderklassen haben. Dazu wurden sowohl Erziehungsberechtigte befragt, deren Kinder zu diesem Zeitpunkt eine Deutschförderklasse besuchten, als auch Eltern, deren Nachwuchs zum Zeitpunkt der Forschung in einer Regelklasse unterrichtet wurde. Um die beiden Forschungsfragen gut zu beantworten, wurde versucht, möglichst viele Eltern mit Volksschulkindern in Wien zu erreichen. Ein Online-Fragebogen wurde über die Plattform *Findmind* (Findmind, 2021), über das Sprachförderzentrum der Uni Wien, die Bildungsdirektion Wien und über einige Social-Media-Kanäle verbreitet. Folgende zwei Forschungsfragen galt es zu beantworten:

Forschungsfrage 1:

Wie nehmen Eltern, deren Kinder eine Deutschförderklasse in einer Wiener Volksschule besuchen, die Maßnahmen der Deutschförderklassen wahr, und wie wirkt sich der Besuch der Deutschförderklasse auf ihren Nachwuchs in sprachlicher, fachlicher und sozialer Hinsicht aus?

Forschungsfrage 2:

Welche Vor- und Nachteile sehen Eltern, deren Kinder keine Deutschförderklassen besuchen, in der Einführung der Deutschförderklassen, und wie wirken sich Deutschförderklassen auf ihren Nachwuchs aus?

Um diese Fragen beantworten zu können und um die Sichtweisen von Eltern noch besser zu verstehen, wurden zwei verschiedene Erhebungsverfahren angewandt, die im folgenden Abschnitt genauer beschrieben werden.

5.1.1. Mixed-Methods und Paradigma

Unter dem Begriff *Mixed-Methods* wird eine Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden innerhalb eines Forschungsprojekts verstanden. Bei Forschungen mit einem Mixed-Methods-Ansatz werden demnach sowohl quantitative als auch qualitative Daten gesammelt, die durch die Verbindung von Techniken, Methoden und Verfahren der zwei verschiedenen Ansätze entstehen. Die Integration dieser zwei differenten Methodenstränge kann bereits in frühen Projektphasen beginnen oder auch erst in der Schlussphase (vgl. Kuckarzt 2014, S.33-34).

Der große Vorteil in der Verbindung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden ist, dass eine Multiperspektivität gewonnen werden kann. Welche weiteren Vorteile die Kombination der zwei Methodenstränge hat, zeigt folgendes Zitat:

“Mixed method inquiry is an approach to investigating the social world that ideally involves more than one methodological tradition and thus more than one way of knowing, along with more than one kind of technique for gathering, analyzing, and representing human phenomena, all for the purpose of better understanding.” (Greene 2008 zit. in Kuckarzt 2014, S.31)

Im Zitat wird betont, dass der Mixed-Method-Ansatz ein multimethodischer Versuch ist, die soziale und komplexe Welt bestmöglich zu erforschen. Greene (2008) ist der Ansicht, dass es mehrere komplementäre Methoden, Techniken und Ansätze braucht, um menschliche Phänomene erforschen und verstehen zu können (vgl. Kuckarzt 2014, S.31).

Voraussetzung für die Kombination der quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden ist die *Kompatibilitätsannahme*. Darunter versteht sich, dass sich die einzelnen Methoden ergänzen, miteinander vereinbar sind und unterschiedliche Perspektiven liefern können (vgl. Kuckarzt 2014, S.35).

In dieser Masterarbeit wurde ein Mixed-Method-Ansatz eingesetzt, um die komplexe Sichtweise von Eltern zu Deutschförderklassen optimal zu erforschen. Im Zentrum der Untersuchung stand das Herausarbeiten von Einstellungen und

Meinungen der betroffenen Eltern. Da das Hauptaugenmerk auf den subjektiven Erfahrungen der Erziehungsberechtigten lag, wurde eine empirische Untersuchung im qualitativen Paradigma angestrebt. Damit stand das Verstehen der Einstellungen von Eltern im Fokus der Untersuchung und nicht das Erklären, wie es bei einem quantitativen Paradigma der Fall wäre (vgl. Roos & Leutwyler 2017, S.170-171).

Da die Masterarbeit die Meinungen möglichst vieler Eltern erheben wollte, wurde ein Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen erstellt. Dieser erlaubte es, viele Erziehungsberechtigte in einem kurzen Zeitraum zu befragen und daraus quantitative Ergebnisse zu gewinnen.

Als qualitatives Forschungsdesign wurde das Leitfadeninterview gewählt, wodurch qualitative Ergebnisse gewonnen wurden. Bei dieser Form der Interviews wird vor der Durchführung der eigentlichen Interviews ein strukturierter Leitfaden erstellt, der als Orientierungshilfe im Gesprächsablauf dient. Für die Erstellung des Leitfadens wurde auf das *SPSS – Prinzip (Sammeln-Prüfen-Sortieren-Subsumieren)* geachtet. Dabei werden vier wichtige Schritte berücksichtigt. Im ersten Schritt steht das Sammeln von Fragen, die im Interview gestellt werden sollen. Danach erfolgt das Prüfen des Leitfadens nach den Aspekten Vorwissen und Offenheit. Im dritten Schritt werden die einzelnen Fragen sortiert. Zuletzt werden die Fragen des Leitfadens subsumiert und in grobe Kategorien eingeordnet (vgl. Helfferich 2011, S.182-184).

Durch die Kombination der qualitativen Interviews mit einigen Eltern und den Antworten des quantitativen Online-Fragebogens von vielen Eltern ermöglichte der Mixed-Methods-Ansatz einen guten Einblick in die Meinungshaltung der Eltern zum Modell der Deutschförderklassen.

5.1.2. Forschungsprozess

Der Prozess der Forschung dieser Masterarbeit kann in vier Phasen gegliedert werden. Dieser wird in der folgenden Grafik bildlich dargestellt und im weiteren Verlauf näher beschrieben:



Abbildung 7: Ablauf des Forschungsprozesses der Masterarbeit

Zunächst gab es eine Vorbereitungsphase, in der die Forschungsfragen formuliert wurden und eine Auseinandersetzung der Forscherin mit theoretischen und methodischen Inhalten stattfand. Dabei wurden der Leitfaden für die Interviews sowie die Fragen für den Online-Fragebogen erstellt.

In der zweiten Phase ging es um die Datenerhebung, die in zwei Verfahren stattfand. Zunächst wurde der Online-Fragebogen an viele Eltern versendet. Im Anschluss daran wurden vier Leitfadeninterviews mit Eltern durchgeführt, deren Kinder zu diesem Zeitpunkt eine Deutschförderklasse in einer Wiener Volksschule besuchten.

In der dritten Phase wurden die Ergebnisse des Fragebogens statistisch ausgewertet. Dazu wurden Grafiken und Tabellen angefertigt. Zuletzt wurden die Interviews aufbereitet und transkribiert.

In der letzten Phase fand eine *Qualitative Inhaltsanalyse* (siehe Kapitel 5.4.1: Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring) statt, in der Kategorien zum besseren Verständnis gebildet wurden. Zuletzt wurden die Ergebnisse der Interviews und des Online-Fragebogens miteinander verglichen.

5.1.3. Gütekriterien

Für eine möglichst objektive Befragung gibt es wichtige Gütekriterien, die in jeder wissenschaftlichen Forschungsarbeit zu beachten sind. Dazu zählen vor allem drei wichtige Kriterien: die *Validität*, die *Objektivität* und die *Reliabilität* (vgl. Flick 2019, S.500).

Die *Validität* dient dazu, geeignete Methoden auszuwählen, um den Sachverhalt erforschen zu können und dabei glaubwürdige, valide Ergebnisse zu erhalten. Außerdem sollte eine Untersuchung vor allem einen hohen Grad an *Objektivität* beinhalten, bei der die Ergebnisse der Untersuchung unabhängig von den Forschungspersonen ausfallen. Mit dem Begriff *Reliabilität* wird die Zuverlässigkeit von Daten bezeichnet. Wenn eine Methode unter gleichen Bedingungen an gleichen Testpersonen wiederholt wird, sollten die Ergebnisse immer ident ausfallen. Natürlich kann dies zwar von quantitativen Methoden erwartet werden, jedoch nicht von qualitativen Interviews, da es bei einem wiederholten Gespräch zu abweichenden Aussagen kommen kann. Daher gibt es für qualitative Interviews andere Gütekriterien, die passender sind. Darunter fallen die Begriffe *Vertrauenswürdigkeit*, *Glaubwürdigkeit* und *Verlässlichkeit* (vgl. Flick 2019, S.500- 503).

Nach Mayring (2002) gibt es fünf spezifische Gütekriterien, die besonders für die qualitative Forschung gelten müssen. Das erste Gütekriterium ist, dass bei jeder qualitativen Untersuchung die Menschen sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel der Forschung sein sollen. Dies ist in dieser Masterarbeit gegeben, da sowohl Kinder als auch Eltern im Fokus der Untersuchung stehen und es das Ziel ist, einen Einblick in deren Sichtweisen zu erhalten (vgl. Mayring 2002, S.19-24).

Das zweite Gütekriterium besagt, dass der Gegenstands-Bereich im Vorfeld beschrieben wird. Dies hat den Hintergrund, dass es erst nach ausführlicher Deskription des Sachverhalts möglich ist, eine qualitative Forschung durchzuführen. Dazu wurden in dieser Masterarbeit das Modell der Deutschförderklassen, aber auch andere Modelle aus diversen Ländern im theoretischen Literaturkapitel beschrieben und bestehende Untersuchungsergebnisse mit umfangreicher Literatur dargelegt,

bevor die Leitfadeninterviews durchgeführt und der Online-Fragebogen erstellt wurden (vgl. Mayring 2002, S.19).

Die unumgängliche Interpretation des Forschenden ist das dritte Gütekriterium. Nach Mayring (2002) liegt der untersuchte Gegenstand nie völlig offen und muss durch Interpretation ausreichend erschlossen werden. Dabei gilt es vor allem in Interviews, die nonverbalen Signale mit den Äußerungen der Befragten richtig zu verbinden. In der vorliegenden Masterarbeit wurde während der Interviews auf nonverbale Signale geachtet und versucht, deren Interpretation sogleich in eine neue Frage einzubetten, um die Interpretation zu verifizieren oder gegebenenfalls zu falsifizieren (vgl. Mayring 2002, S.19-20).

Ebenfalls sollen die Untersuchungen in einem natürlichen Umfeld stattfinden, in dem sich die Menschen wohlfühlen. Durch die Ausgangsbeschränkungen wegen der Corona-Pandemie im Jänner 2021 wurden die Interviews online über *Zoom* (vgl. Zoom, 2021) durchgeführt. *Zoom* ist ein Online-Video- und Audiokonferenztool, bei dem sich die Befragten über einen Zugangscode an ihrem Computer oder Handy zum Interview hinzuschalten konnten. Dies hatte den Vorteil, dass die Befragten das Interview auch in ihrer gewohnten Umgebung zuhause durchführen konnten (vgl. Mayring 2002, S.20-24).

Das letzte Gütekriterium ist die stetige Begründung zur Verallgemeinerung. Damit ist gemeint, dass von Ergebnissen kleiner Stichproben nicht auf die ganze Bevölkerung geschlossen werden kann. Wenn Verallgemeinerungen getroffen werden, müssen diese stets begründet werden. Dies ist bei dieser Masterarbeit besonders zu berücksichtigen, da die vier Leitfadeninterviews und die Testpersonen des Online-Fragebogens naturgemäß nur einen kleinen Teil jener Bevölkerung darstellen, die von den Maßnahmen der Deutschförderklassen betroffen ist (vgl. Mayring 2002, S.21-24).

5.2. Datenerhebung

Zunächst diente der quantitative und groß angelegte Online-Fragebogen dazu, einen Überblick über die Einstellung möglichst vieler Eltern zu erhalten. Anschließend wurden die Ergebnisse analysiert und vier qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt, um noch tiefere Einblicke in die Sichtweise von einzelnen Eltern zu gewinnen. Im folgenden Unterkapitel sollen die zwei Methoden - der Online-Fragebogen und das Leitfadeninterview - näher erörtert werden.

5.2.1. Durchführung der Online-Befragung

Um die Forschungsfragen zu beantworten, wurde ein Online-Fragebogen erstellt und per E-Mail an einige Elternvertreterinnen und Elternvertreter in Wien gesendet. Es wurde darum gebeten, den Fragebogen an Eltern mit Volksschulkindern in Regelklassen bzw. in Deutschförderklassen weiterzuleiten. Außerdem wurde der Online-Fragebogen auch in den sozialen Netzwerken, wie *Facebook* und *Twitter*, verbreitet und auch von der „Initiative gegen Deutschförderklassen“ an ihre Mitglieder übermittelt. Zur Erleichterung der Beantwortung für Familien, die wenig Deutsch sprechen, wurde der Fragebogen sowohl in die türkische Sprache als auch ins Bosnisch-Kroatisch-Serbische übersetzt. Die Beantwortung des Online-Fragebogens war zwischen 18.9.2020 und 31.12.2020 möglich.

Die Probandinnen und Probanden des Online-Fragebogens waren Eltern, deren Kinder zu diesem Zeitpunkt Volksschulen in Wien besuchten. Dabei konnten sowohl Eltern mit Kindern in Deutschförderklassen teilnehmen als auch solche, deren Kinder eine Regelklasse besuchten.

Die Fragen für den Online-Fragebogen waren sowohl offen als auch geschlossen gestaltet und teilten sich in drei Kategorien. In der ersten Kategorie gab es einleitende Fragen, wie z.B. Geschlecht, Alter, Erstsprache(n), höchster Bildungsabschluss der Eltern und Sprache(n) des Kindes (Fragen 1 bis 9, siehe Anhang).

In der zweiten Kategorie wurde erhoben, ob ein Kind der Befragten zu diesem Zeitpunkt eine Deutschförderklasse besuchte. Dazu war im Online-Fragebogen eine Anzeigelogik integriert, wonach den Eltern, deren Kinder eine Deutschförderklasse

besuchten, andere Fragen gestellt wurden als Personen, deren Kinder die Regelklasse besuchten. Eltern, deren Kinder eine Deutschförderklasse besuchten, beantworteten die Fragen 10 bis 20. Dabei wurden spezifische Angaben erhoben, wie etwa, wann und durch welche Personen die Eltern erfahren hatten, dass ihr Kind eine Deutschförderklasse besuchen würde, wie es ihrem Kind in der Deutschförderklasse gefiel, ob sie sich mehr Unterstützung gewünscht hätten und ob sie sich durch das Modell benachteiligt fühlten.

Eltern ohne Kinder in einer Deutschförderklasse beantworteten die Fragen 21 bis 31. Dabei wurde vor allem erfragt, wie viel die Eltern über das Sprachfördermodell wussten und durch welche Medien sie davon erfuhren bzw. ob sie persönliche Erfahrungen mit dem System hatten. Es wurde auch danach gefragt, wie sie das Modell der Deutschförderklassen bewerten würden.

In der letzten Kategorie wurden offene Fragen (32 bis 34) gestellt, bei denen alle Befragten die Möglichkeit hatten, ihre eigene Meinung zu bestimmten Themen zu äußern. Ebenso hatten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Gelegenheit, ergänzende Angaben über ihre Erfahrungen zu machen.

5.2.2. Durchführung des Leitfadeninterviews mit Eltern

Die Suche nach Eltern, die ihre Erfahrungen zu den Deutschförderklassen mitteilen wollten, war deutlich schwieriger als erwartet. Es stellte sich heraus, dass die Hälfte der Eltern nicht bereit waren, das Interview in deutscher Sprache zu führen, da sie Angst hatten, über zu geringe Deutschkenntnisse zu verfügen. Um die sprachliche Barriere zu überwinden, wurde den Testpersonen daher angeboten, das Interview auch in türkischer Sprache absolvieren zu können. Dieses Angebot wurde von keinem der Teilnehmenden angenommen, jedoch wurde eines der Interviews in englischer Sprache geführt und für das Transkript ins Deutsche übersetzt.

In den Leitfadeninterviews wurden insgesamt vier Eltern befragt. Bei zwei von ihnen wurde der Nachwuchs zu diesem Zeitpunkt in einer Deutschförderklasse unterrichtet. Bei den anderen beiden hatten die Kinder bereits die Deutschförderklasse absolviert und besuchten aktuell die Regelklasse. Vor der Befragung wurde allen

Teilnehmenden ihre Anonymität zugesichert und durch eine schriftliche Einverständniserklärung (siehe Anhang) festgehalten. Dabei wurde auch bestätigt, dass die Eltern mit der Aufnahme des Gesprächs einverstanden waren.

Für die Befragung wurde ein teilstrukturiertes Leitfadeninterview gewählt. Diese Form der Datenerhebung ist durch seine flexible und offene Gestaltungsart gekennzeichnet. Zwar gibt es vorab formulierte Fragen, jedoch kann im Interview von den Fragen abgewichen werden, wenn sich dies im Verlauf des Gesprächs ergibt. So müssen die vorab vorbereiteten Fragen nicht zwingend beantwortet werden und der Verlauf des Interviews gestaltet sich natürlicher. Der Leitfaden soll dem Gespräch einen „roten Faden“ geben, um die Interviewthematik einzugrenzen und beim Thema zu bleiben (vgl. Atteslander 2010, S.134-135).

Die Fragen des Interviewleitfadens unterteilten sich in vier Abschnitte, die aufeinander aufbauten (siehe Anhang). Im ersten Teil wurden allgemeine Fragen zum Alter und zu den Erstsprachen der Befragten gestellt sowie Fragen zum Ablauf des Interviews geklärt. Im zweiten Abschnitt wurden die Probandinnen und Probanden zu ihrem sprachlichen Alltag befragt, z.B. welche Sprachen sie mit ihren Kindern sprechen. Erst im dritten Abschnitt wurden Fragen zur Deutschförderklasse gestellt. Dabei wurde versucht, auf die individuellen Erlebnisse der Eltern einzugehen. Es wurden die Erfahrungen in der Schule bezüglich der Entwicklung der Deutschkompetenzen und ggf. zu Sprachstandserhebungen, die durchgeführt wurden, angesprochen. Dabei konnten die Eltern auch individuell und frei über ihre Wahrnehmungen berichten. Im letzten Abschnitt sollten die Eltern ein Resümee zu den Deutschförderklassen ziehen. Zum Beispiel durch die Beantwortung der Frage, was sie sich für die Zukunft ihrer Kinder in der Schule erhoffen oder ob sie sich mehr Unterstützung für das Sprachenlernen ihres Nachwuchses wünschen.

5.3. Datenaufbereitung

Für die vorliegende Masterarbeit wurden die quantitativen Daten des Online-Fragebogens in Balken-, Säulen und Kreisdiagrammen aufbereitet. Fragebögen, die vorzeitig abgebrochen wurden, sind in der statistischen Auswertung miteinbezogen worden. Im Anhang findet sich die gesamte graphische Auswertung aller Fragen.

Für die Analyse (siehe Kapitel 6: Auswertung des Fragebogens) wurden die interessantesten Grafiken ausgewählt und diskutiert.

Zur Datenaufbereitung der qualitativen Ergebnisse der Untersuchung wurden die Interviews mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Unter dem Begriff *Transkription* wird eine Verschriftlichung von Video- oder Audioaufnahmen mithilfe festgelegter Notationsregeln verstanden. Damit werden mündliche Daten verschriftlicht und die Weiterverwendung bzw. Zusammenführung mit anderen qualitativen und quantitativen Daten ermöglicht (vgl. Dresing & Pehl 2010, S.723).

Die Transkription der Interviews wurde von der Verfasserin der Masterarbeit selbst durchgeführt. Damit die Transkripte einheitlich und fehlerfrei ausfielen, wurde die Transkription in zwei Schritten durchgeführt. Zunächst wurden die Interviews in ihrer Rohfassung abgetippt. Dabei wurde auf einen möglichst wörtlichen Genauigkeitsgrad geachtet, der beispielsweise auch die Berücksichtigung von abgebrochenen Sätzen beinhaltete. Die Interviewerin wurde im Transkript mit einem „Y“ angeführt, und mit einem „Af“, bzw. „Am“ wurden die Aussagen der weiblichen und der männlichen Befragten gekennzeichnet (vgl. Bohnsack 1999, S.233).

Im zweiten Schritt wurden die entstandenen Transkriptionen kontrolliert und überarbeitet. Um Aussagen in den Interviews besser auffinden und zitieren zu können, wurden die Zeilen fortlaufend nummeriert. So war es bei der Diskussion der Ergebnisse möglich, auf genaue Stellen im Interview zu verweisen, und wurden die qualitativen Daten aufbereitet, die im Kapitel 6 der Arbeit dargelegt werden.

5.4. Datenauswertung

Durch den Einsatz des *Mixed-Methods*-Designs zur Datenerhebung wurden qualitative und quantitative Daten gewonnen. Dadurch war es notwendig, die Datenauswertung mit Hilfe zweier verschiedener Auswertungsmethoden vorzunehmen. Die quantitativen Daten des Online-Fragebogens wurden mit einer *deskriptivstatistischen Datenanalyse*, die qualitativen Daten des Leitfadeninterviews mit Hilfe der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring ausgewertet.

5.4.1. Deskriptivstatistische Datenanalyse des Online-Fragebogens

Die quantitativen Daten aus dem Online-Fragebogen wurden durch eine *deskriptiv-statistische Datenanalyse* ausgewertet. Durch die integrierten Auswertungstools der Plattform (vgl. Findmind, 2021) konnten größere, umfangreiche Datensätze effizient erhoben und deren Ergebnisse sogleich durch Tabellen oder Grafiken visualisiert werden. Diese Ergebnisse wurden im Anschluss näher beschrieben und interpretiert. Eine Informationsreduktion auf die wesentlichen Ergebnisse bot sich an, um einen ersten Überblick über die Ergebnisse zu gewinnen (vgl. Hollenberg 2016, S.31-33).

Für einen besseren Überblick über die gewonnenen Daten im Online-Fragebogen wurden die Ergebnisse in folgende Kategorien eingeteilt: Beschreibung der Probandinnen und Probanden, Erfahrungen von Eltern mit Kindern in Regelklassen, Erfahrungen von Eltern mit Kindern in Deutschförderklassen, und die allgemeine Bewertung des Modells der Deutschförderklassen. Zu jeder Kategorie wurden die jeweiligen quantitativen Daten ausgewertet und mit Grafiken visualisiert. Im Lauf des 6. Kapitels dieser Masterarbeit werden die Ergebnisse des Online-Fragebogens und der Interviews miteinander verglichen.

5.4.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Nachdem die Leitfadeninterviews transkribiert wurden, erfolgte die Datenanalyse. Für die Auswertung der Interviews der vorliegenden Arbeit wurde die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015) gewählt. Dabei lag der Fokus auf einer *kategoriegeleiteten Textanalyse*, bei der das Material schrittweise analysiert wird und zentrale Aspekte in ein Kategoriensystem zugeordnet werden. Diese theorie- und regelgeleitete Analyse dient zur Filterung des Datenmaterials, um jene Aspekte herauszuarbeiten, die für die Forschungsfragen relevant sind. Die Wahl dieses Analyseinstruments für Interviews wird im deutschsprachigen Raum häufig verwendet (vgl. Rechberg 2016, S.261).

Nach Mayring gibt es dabei zwei Vorgehensweisen, um eine Qualitative Inhaltsanalyse durchzuführen; die *induktive* und die *deduktive* Kategorienfindung. *Deduktive Kategorien* leiten sich aus der Theorie ab und entstehen aus Vorkenntnissen

des Forschungsgebietes. Damit entsteht ein *Top-down-Prozess*. *Induktive Kategorien* entwickeln sich hingegen aus dem gewonnenen Datenmaterial während des Auswertungsprozesses. Dies wird als *Bottom-up-Prozess* oder *datengeleiteter Prozess* bezeichnet. Weitere Differenzierungen sind bei der qualitativen Inhaltsanalyse auch durch die Bildung von Unterkategorien möglich. Für die Datenanalyse ist die Konkretisierung der Daten wichtig, daher braucht es klare Kategorien, damit die Daten besser vergleichbar werden (vgl. Mayring 2015, S.97-98).

Für die vorliegende Arbeit wurde eine deduktive Kategorienfindung angewandt. Die einzelnen Schritte im Ablauf der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) sollen mit der nachfolgenden Grafik visuell dargestellt und anschließend genauer beschrieben werden (siehe Abbildung 8).

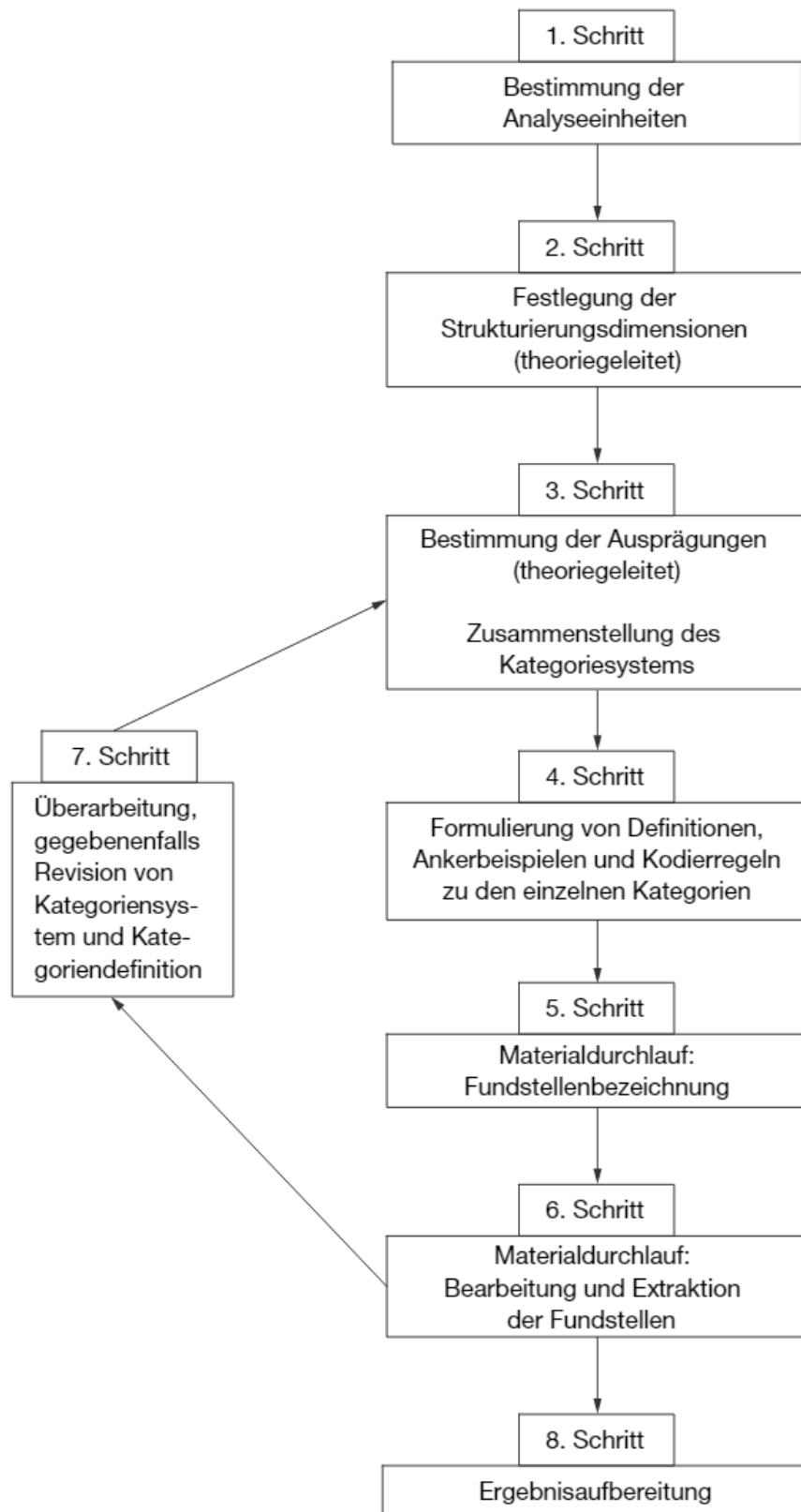


Abbildung 8: Modell der Datenanalyse in der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S.98)

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse sollen im ersten Schritt die Analyseeinheiten genauer definiert werden. Damit ist gemeint, dass das erhobene Material genauer beschrieben wird und eine Paraphrasierung der Aussagen stattfindet, bei der sie in knapper Form umgeschrieben werden. So werden nicht inhaltstragende Textteile aussortiert, wohingegen inhaltstragende Textteile anschließend den einzelnen Kategorien leichter zugeordnet werden können (vgl. Mayring 2015, S.98-99).

Danach folgt der zweite Schritt, in dem es zur theoriegeleiteten Strukturierungsdimension kommt. Dabei wird das erhaltene Material aufgrund der Forschungsfragen und der vorherigen Überlegungen zum Interviewleitfaden bereits vorab strukturiert (vgl. Mayring 2015, S.51-52).

Essenziell ist die dritte Phase, in der das Kategoriensystem zusammengestellt wird. Die einzelnen Kategorien dieser Masterarbeit finden sich im nachfolgenden Unterkapitel. Nachdem die Kategorien gebildet wurden, müssen im vierten Schritt Ankerbeispiele und Kodierregeln formuliert werden. Für Ankerbeispiele werden konkrete Textbeispiele angeführt, die in eine bestimmte Kategorie gehören und als Beispiel für diese Kategorie dienen. Kodierregeln haben den Sinn, bei Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien eine klare Zuordnung zu ermöglichen. Der Kodierleitfaden mit den passenden Ankerbeispielen der jeweiligen Kategorie findet sich im Anhang dieser Masterarbeit.

Danach folgt ein erster Materialprobedurchgang in zwei Schritten, um zu erproben, ob die Kategorien passend sind und die jeweiligen Ankerbeispiele, Kodierregeln und Definitionen eine fehlerfreie Zuordnung in die Kategorien ermöglichen. Im ersten Schritt werden dabei passende Fundstellen im Transkript gesucht. In der zweiten Phase wird das gekennzeichnete Material extrahiert und gegebenenfalls bearbeitet. Diese Phase in der Qualitativen Inhaltsanalyse führt oft zu einer Überarbeitung der Kategorien und damit zu einem zusätzlichen Schritt in der Analyse (vgl. Mayring 2015, S.97-99).

Daher wurden die Phasen des Materialdurchgangs durch das Analyse-Programm *MAXQDA (Qualitative Daten-Analyse)* begleitet. Dazu wurden die Transkripte in das Programm hochgeladen. Anschließend konnten einzelne Textteile den Kategorien

zugeordnet werden. Somit war es möglich, die unstrukturierten Daten in schriftlicher Form besser zu analysieren und sie den passenden Kategorien leichter zuzuordnen.

Im letzten Schritt der Qualitativen Inhaltsanalyse werden die Ergebnisse präsentiert. Die Ergebnisse der Leitfadeninterviews zu den Deutschförderklassen werden im Kapitel 6 mit den quantitativen Ergebnissen des Online-Fragebogens vernetzt und dargestellt.

5.4.3. Kategorisierung

Die deduktiven Kategorien wurden aus dem Leitfaden für die Interviews abgeleitet. Durch die Erstellung des Kodierleitfadens und einer zweiten Materialdurchsicht entstanden vier Hauptkategorien mit 14 Unterkategorien. Diese werden in der nachfolgenden Tabelle 1 übersichtlich dargestellt:

1. Kategorie	1. Persönliche Erfahrungen 1.1. Vorerfahrungen über Deutschförderklassen 1.2. Indirekte Erfahrungen der Eltern durch ihre Kinder 1.3. Direkte Erfahrungen der Eltern 1.4. Momentaner Wissensstand der Eltern
2. Kategorie	2. Vor- und Nachteile der Deutschförderklassen 2.1. Entwicklung der Deutschkompetenzen 2.2. Die Gruppe der Deutschförderklasse 2.3. Segregierende Klasseneinteilungen 2.4. Mangel an Informationen
3. Kategorie	3. Die Instanz Schule 3.1. Direktion 3.2. Lehrpersonen 3.3. Ressourcen
4. Kategorie	4. Bewertung der Deutschförderklasse und Wünsche für die Gestaltung 4.1. Ideen und Wünsche zur Deutschförderung 4.2. Mitsprache 4.3. Bewertung der Deutschförderklassen

Abbildung 9: Kategorisierung der Leitfadeninterviews

6. AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS UND DER INTERVIEWS

Die Ergebnisse der angewandten Methoden zur Beantwortung der Forschungsfragen sollen im folgenden Kapitel erläutert und visualisiert werden. Zunächst werden die Ergebnisse der Interviews diskutiert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse des Online-Fragebogens analysiert und mit jenen der Interviews verglichen. Bei passenden Überschneidungen zwischen den gesammelten Ergebnissen und der Forschungsliteratur werden diese miteinander verglichen.

6.1. Auswertung der Interviews

Die Ergebnisse der Interviews werden nun anhand der Hauptkategorien des Leitfadens präsentiert.

6.1.1. Persönliche Erfahrungen

In der ersten Kategorie wurden jene Aussagen zusammengefasst, die sich auf die persönlichen Erfahrungen der Eltern mit Kindern in Deutschförderklassen bezogen. Es galt dabei herauszufinden, welche direkten oder indirekten Erfahrungen sie in den Deutschförderklassen gemacht hatten und ihren Wissensstand zu dieser Art der Deutschförderung ihrer Kinder zu ergründen.

• Vorerfahrungen über Deutschförderklassen

Die erste Subkategorie befasste sich mit den Vorerfahrungen der Eltern, bevor sie unmittelbar selbst vom Modell der Deutschförderklassen betroffen waren. Dabei gaben zwei von den vier befragten Eltern an, dass sie vor dem Schulstart ihrer Kinder in Österreich noch nichts über das österreichische Schulsystem gewusst hatten (vgl. Transkript Af3, Z.861-862/ Am2, Z.419-422).

Alle Teilnehmer der Interviews gaben an, dass sie vor ihren eigenen Erfahrungen mit dem Modell der Deutschförderklassen über dieses noch nichts gehört hatten. Alle hatten von der Art und Weise der Durchführung der Deutschförderung erst

durch die Schule erfahren (vgl. Transkript Am4, Z.988-989/ Af1, Z.71/ Am2, Z.414/ Af3, Z.701).

Eine Person gab an, sie habe sich vorab über die Deutschförderungsmöglichkeiten in Schulen informieren wollen, das habe sich jedoch als schwierig herausgestellt und sie habe daher auch keine adäquaten oder hilfreichen Informationen erhalten. Erst im Nachhinein habe sie erfahren, dass sie nicht an den richtigen Stellen gesucht habe (vgl. Transkript Am2, Z.422-425).

• Direkte Erfahrungen der Eltern mit Deutschförderklassen

Alle Eltern, die interviewt wurden, erkannten selbst, dass ihre Kinder Unterstützung im Erlernen der deutschen Sprache benötigten. Daher freuten sich zwei Eltern über die Möglichkeit der Deutschförderklasse (vgl. Transkript Af1, Z.80/ Af3, Z.723-729). Ein weiterer Vater sah die Eingliederung seines Sohnes in die Deutschförderklasse als gerechtfertigt an (vgl. Transkript Am2, Z.435-439).

Die meisten Eltern erhielten die Informationen über die Deutschförderklassen durch die Direktion oder eine Lehrkraft. Eine Person gab an, nervös gewesen zu sein, als sie erstmals mit der Thematik Deutschförderklasse konfrontiert wurde.

Af3: „Ähm ja, am Anfang war ich sehr nervös, weil ich nichts über das österreichische Schulsystem wusste und auch für mich, ich habe immer einen Übersetzer gebraucht, und Hera-Hera hatte so wenig deutsche Sprachkenntnisse, also sie hat wenig gut sprechen können“ (Transkript Af3, Z.861-864).

Eine andere Person hatte mit einem Freund im Internet nach Informationen zu Deutschförderklassen gesucht, nachdem sie erfahren hatte, dass ihr Sohn in diese Klasse kommen würde (vgl. Transkript Am4: Z.1001-1002). Nur eine Befragte gab an, dass weder die Lehrerin noch die Direktion sie über das Modell der Deutschförderklasse informiert hätte (vgl. Transkript Af1, Z.60-63):

Y: (...) „Und also wie haben Sie sich da gefühlt, wie es geheißen hat, Ihr Kind muss in die Deutschförderklasse?“

Af1: „Ich wusste nicht, dass es so heißt. Sie hat gesagt: „Jetzt werde ich Deutsch lernen und ab 9 werde ich mit meiner Klasse sein!“ Und ich hab‘ gesagt: „Ja okay“, weil was kann ich tun.

Ich hab' mich sehr gefreut. Sie sprach überhaupt kein Deutsch. So sie musste es machen“ (Transkript Af1, Z.76-81).

Dieses Zitat zeigt, dass es Fälle gibt, bei denen betroffene Eltern nicht ausreichend von den Lehrkräften bzw. der Direktion aufgeklärt werden. Im Zitat spricht die Mutter davon, dass ihr eigenes Kind ihr davon erzählt habe, dass es eine Deutschförderklasse besuche.

Einige Eltern erzählten auch über andere Erziehungsberechtigte, deren Kinder die Deutschförderklassen besuchten. Eine Mutter meinte, sie sei von den mangelnden Deutschkompetenzen der anderen Eltern überrascht gewesen:

F1: „Ich hatte auch keinen Kontakt mit den anderen Eltern der Deutschförderklasse, obwohl [lacht] ich da bei den Sprechstunden war, konnte ich mit den anderen Eltern nicht sprechen, da sie wirklich kein Deutsch sprechen. Also sie sind immer mit den Kindern gekommen, sie übersetzen das alles. Ja, also ich war sehr überrascht, dass das alles wirklich so viele Leute kein Deutsch sprechen können und nicht verstehen können, was die Lehrerin sagt“ (Transkript Af1, Z.365-370).

Andere Probandinnen und Probanden gaben an, kaum Kontakt zu den anderen Eltern der Deutschförderklassen gehabt zu haben. Zwei Eltern berichteten, dass sie mit anderen Eltern bei der Bushaltestelle oder vor der Schule in englischer bzw. türkischer Sprache geplaudert hätten (vgl. Transkript Af3, Z.895- 899/ Am4, Z.1130-1131).

• **Indirekte Erfahrungen der Eltern**

Erfahrungen, die die Eltern nicht direkt, sondern indirekt durch Erzählungen ihrer Kinder machten, wurden in der nächsten Subkategorie zusammengefasst. Ziel war es, herauszufinden, was die Kinder ihren Eltern über die Deutschförderklasse zuhause erzählten.

Zwei Interviewte gaben an, dass ihre Kinder von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Deutschförderklasse erzählten, mit denen sie gemeinsam für sechs Stunden die Regelklasse besuchten. Dies habe ihnen geholfen, da sie zumindest diese Deutschförderklassenschülerinnen und -schüler bereits gekannt und sich mit

ihnen in der Regelklasse nicht so allein gefühlt hätten (vgl. Transkript Af3, Z.815-817/ Am2, Z.546-549).

Zwei Eltern erwähnten, dass ihre Kinder anfangs nicht davon begeistert gewesen seien, in Deutschförderklassen unterrichtet zu werden (vgl. Transkript Af3, Z.814-815/ Am4, Z.1088-1091). Jedoch hatten alle Eltern im Großen und Ganzen den Eindruck, dass es ihren Sprösslingen nach einiger Zeit in der Deutschförderklasse gut gefallen habe und sie dort neue Freundschaften schließen konnten (vgl. Transkript Af3, Z.766-768/ Am4, Z.1026-1029).

- **Momentaner Wissensstand**

Die vierte Subkategorie beschäftigte sich mit dem Informationsstand der Eltern zu den Zielen und Inhalten der Deutschförderklassen zum Zeitpunkt der Befragung. Dabei galt es herauszufinden, wie sehr die Eltern über die Abläufe im Unterricht Bescheid wussten.

Alle Probandinnen und Probanden gaben an, recht wenig über die Deutschförderklassen zu wissen. Zwei Personen meinten, sie hätten sich für das Interview gemeldet, um mehr über das Modell der Deutschförderklassen zu erfahren (vgl. Transkript Af1, Z.71-72/ Am2, Z.450-451/ Af3, Z.746/ Am4, Z.1018).

Angesprochen auf den Test zur Sprachstandsfeststellung *MIKA-D* hatte lediglich ein Befragter darüber gelesen, dass sein Sohn dazu verpflichtet war, diesen Test zu absolvieren (vgl. Transkript Am2, Z.456-458). Eine weitere Befragte hatte von dieser verpflichtenden Testung erst durch ihr eigenes Studium an der Universität Wien erfahren:

Af1: „Nein, überhaupt nicht. Ich wusste nicht, wie das heißt. Nur an der Uni, also wie ich mit dem Studium angefangen habe, habe ich davon gehört und dachte „Oh MIKA-D-Test, was ist das? Ich denke, dann sollte das auch meine Tochter machen“. Aber ich wusste überhaupt nichts davon“ (Transkript Af1, Z.100-105).

Viele Eltern wissen also nicht oder nicht genau, wie der MIKA-D-Test abläuft, aufgrund dessen ihr Kind eine Deutschförderklasse besucht, bzw. auch nichts darüber,

welche Voraussetzungen für den Übergang in die Regelklasse notwendig sind. Die befragten Eltern informierten sich durch Literatur, im Internet oder durch ihr eigenes Studium. Die großen Lücken der Eltern im Wissenstand über die Sprachförderung ihres eigenen Nachwuchses zeigt einen dringenden Handlungsbedarf auf, um interessierte Erziehungsberechtigte besser zu informieren bzw. ihnen geeignete Quellen zu nennen, bei denen sie weitere Informationen erhalten können.

6.1.2. Vor- und Nachteile der Deutschförderklassen

Die Aussagen über die Vor- und Nachteile des Modells der Deutschförderklassen wurden in der zweiten Kategorie zusammengefasst.

- **Entwicklung der Deutschkompetenzen**

Nach den Vorteilen von Deutschförderklassen gefragt, nannten die Eltern am häufigsten die deutliche Verbesserung der Deutschkompetenzen ihrer Kinder. Viele Eltern erkannten bereits nach einem Semester große Fortschritte im Deutsch-Niveau und bei der Aussprache ihres Nachwuchses (vgl. Transkript Am2, Z.579-581/ Af3, Z.774-782/ Am4, Z.1044-1048).

Zwei Eltern nannten auch die Grammatikvermittlung in den kleinen Gruppen der Deutschförderklasse als großen Vorteil für ihre Kinder, da sie diese in der Regelklasse vermutlich nicht so gut und individuell erhalten hätten (vgl. Transkript Af1, Z.355/ Af3, Z.702-706). Dies wird auch in der Forschung als größter Vorteil der additiven Sprachförderung angesehen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in den Kleingruppen eine auf sie zugeschnittene, individuelle Förderung (vgl. Kuhs 2008, S.399).

Eine Mutter erkannte außerdem große Verbesserungen in den Lese- und Schreibfähigkeiten ihrer Tochter (vgl. Transkript Af3, Z.918-919). Dies ist nach Ehlich (2005) die literale Funktion und damit eine der fünf Qualifikationen des Zweitspracherwerbs in der Volksschule (vgl. Ehlich 2005, S.19).

Als besonders förderlich bei der Verbesserung der Deutschkenntnisse wurde am häufigsten die Lehrkraft genannt. Aber auch Übungen, wie z.B. Wörterbücher und kurze Lesetexte mit einem Belohnungssystem, zeigten gute Wirkungen bei den

Schülerinnen und Schülern (vgl. Transkript Am2, Z.591-602/ Af3, Z.797-801). Dies deckt sich mit Studien zu Sprachförderkonzepten, die als essenziellen Faktor zum Erfolg von Sprachförderung gut ausgebildete Lehrpersonen nennen, die auf die Kinder eingehen können und eine sprachförderliche Lernumgebung schaffen (vgl. Müller & Schweiger 2018, S.5).

Eine Mutter sah die Steigerung der Deutschkenntnisse zwar zum Teil als Wirkung der Deutschförderklassen an, aber auch als Resultat davon, dass ihre Tochter einfach eine gute Schülerin sei und ein schnelles Auffassungsvermögen habe. Sie war der Meinung, dass ihre Tochter bald besser Deutsch sprechen würde als die anderen Schülerinnen und Schüler der Deutschförderklasse, dennoch aber noch in dieser Klasse bleiben müsse und nicht sofort in die Regelklasse aufsteigen dürfe (vgl. Transkript Af1, Z.136-140/ Af1, Z.248-250).

- **Die Gruppe der Deutschförderklasse**

Ein ebenso oft genannter Vorteil war die kleine Gruppengröße der Deutschförderklassen, in denen wenige Kinder von einer Lehrperson unterrichtet werden können. Dies sahen die Eltern als sehr sinnvoll an (vgl. Transkript Af1, Z.81-82/ Am4, Z.1033- 1036).

Bei den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Deutschförderklasse stellten einige Eltern fest, dass viele von ihnen in den Pausen und auch im Unterricht ihre Muttersprachen nützen, wenn diese von der Mehrheit der Klasse gesprochen werden (z.B. Arabisch/ Französisch/Türkisch). Somit verständigen sich die Kinder oft nicht in deutscher Sprache, was auch dazu führe, dass Schülerinnen und Schüler mit Minderheitensprachen, wie z.B. Ungarisch, zu Außenseiterinnen und Außenseitern in den Deutschförderklassen würden (vgl. Transkript Af1, Z.111-115/ Am4, Z.1093-1097/ Am2, Z.584-591). Die einzige Gelegenheit zur Förderung der Deutschkompetenzen findet also im Unterricht statt und nicht mit Peergruppen, die als Sprachvermittler dienen könnten. Würden die Lerngelegenheiten intensiviert und vermehrt, wäre es wahrscheinlicher, dass die Kinder schneller und besser Deutsch lernen würden (vgl. Jeuk 2013, S.41-42).

Eine Mutter, die bei einer Stunde in der Deutschförderklasse ihrer Tochter hospitieren durfte, merkte kritisch an, dass die Klasse bezüglich des Alters und der Deutschkompetenzen sehr unterschiedlich „zusammengewürfelt“ gewesen sei. Sie habe erkannt, dass einige Schülerinnen und Schüler die Buchstaben bereits beherrschten und andere nicht (vgl. Transkript Af1, Z.86-88). Die Zusammensetzung der Deutschförderklassen aus heterogenen Schülerinnen und Schülern spiegelt sich in dieser Aussage wider. Diese Heterogenität stellt also eine Schwierigkeit in der Förderung der Deutschkompetenzen dar.

- **Segregierende Klasseneinteilungen**

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden zu den segregierenden Klasseneinteilungen in Regel- und Deutschförderklassen befragt. Dabei waren die Meinungen geteilt, da es die einen als Vorteil ansahen, andere daran aber auch Nachteile erkannten. Eine Mutter sah die Teilung der Kinder nach Deutschkompetenzen nicht als negativ an, sondern als eine spezielle Förderung, die den Schülerinnen und Schülern zugutekommen soll, die sie brauchen:

Af3: „Also ähm ich sehe das nicht als Teilung, sondern als spezielle Förderung an, bei der ähm Kinder speziell gefördert werden. Weil die anderen Kinder sind schnelle Lerner und die langsamen Kinder werden immer zurückbleiben und ähm also sie werden nie mit ihnen mithalten können. Also werden sie dort gefördert, damit sie mit den anderen mithalten können und besser zu werden“ (Transkript Af3, Z.833-838).

Sie spricht auch davon, dass sie selbst als Schülerin Nachhilfe in Mathematik von einem Nachhilfelehrer bekommen und davon sehr profitiert habe. In den Deutschförderklassen sieht sie dadurch für ihr Kind die Chance, in Deutsch so „fit“ gemacht zu werden, dass es mit den anderen Schülerinnen und Schülern in der Regelklasse mithalten kann und nicht zurückfällt. Die Mutter erkannte es als großen Vorteil, dass ihr Kind durch die Deutschförderklasse mehr Aufmerksamkeit und Zeit gewidmet bekäme (vgl. Transkript Af3, Z.827-839).

Einige Befragte meinten, dass besonders ihre Kinder zu Beginn kein Verständnis dafür gehabt hätten, von ihren Freundinnen und Freunden in der Regelklasse getrennt zu werden. Ein Vater gab an, dass sein Sohn von seinen

Kindergartenfreunden getrennt wurde, nachdem die Freunde jahrelang in der gleichen Kindergartengruppe zusammen gewesen waren (vgl. Transkript Af3, Z.759-765/ Am4, Z.1084-1091). Eine Mutter erzählte ebenfalls von Klagen ihrer Tochter bezüglich der Separation:

Af3: „Also am Anfang hat sie mich schon gefragt: „Warum muss ich in die extra Klasse? Warum ich?“. Aber es waren auch andere Kinder aus ihrer Regelklasse in der Deutschförderklasse, und am Anfang war sie nicht so begeistert, aber irgendwann hat sie es positiv akzeptiert“ (Transkript Af3, Z.813-817).

Viele Kinder hätten sich somit nur für die Nebenfächer in der Regelklasse gesehen, bzw. am Schulweg oder am Nachmittag im Hort, so aber wenigstens den Kontakt zu den anderen Kindern nicht ganz verloren. Aus den Interviews konnte auch in Erfahrung gebracht werden, dass sich die Eltern durch die Deutschförderklassen zwar selbst nie benachteiligt gefühlt, die betroffenen Kinder jedoch sehr wohl die Maßnahmen hinterfragt hätten, wie folgende Aussage zeigt:

Y: „Und fühlen Sie sich auch benachteiligt, dass andere Kinder schon in der normalen Klasse sind und Ihr Sohn nicht?“

Am4: „Naja, nein. Also ich glaube, es ist gut, dass er in kleiner Gruppe Deutschunterricht bekommt. Und ich hoffe, dass er bald zu normaler Klasse gehen kann“ (Transkript Af4, Z.1194-1198).

Für die Tochter einer Befragten gab es große Schwierigkeiten, sich für die wenigen Stunden in der Regelklasse einzufinden. Die Mutter berichtete davon, dass sich niemand neben ihre Tochter setzen wollte und ihr Kind in die Klassengemeinschaft der Regelklasse nicht aufgenommen worden wäre. Auch beim Übergang von der Deutschförderklasse in die Regelklasse sei ihre Tochter durch die neuen Anforderungen und die neue Klassengemeinschaft überfordert gewesen.

Af1: „Benachteiligt vielleicht deswegen, weil so eine Klassengemeinschaft zusammenkommt, dann sollen sie auch schon zusammen weiter lernen. Also das nach einem halben Jahr, ist das so auf ein Jahr gesplittert und nichts davon. Jetzt komme ich wieder in einer neuen Klasse und alles ganz neu. Die Lehrerinnen sind neu, die Anforderungen sind neu, und ja da musst du dich wieder in dieser Situation einleben können. Und etwas von vorne beginnen, und das

ist schon sehr sehr hart und ja. Und nicht passend denke ich. Also eigentlich solltest du dich zweimal assimilieren können“ (Transkript Af1, Z.231-238).

Die Mutter spricht von großen Nachteilen für ihr Kind vor allem beim Übergang von der Deutschförderklasse in die Regelklasse, da es sich nicht nur zu Beginn in der Deutschförderklasse, sondern auch später in der Regelklasse den neuen Anforderungen anpassen und ein zweites Mal assimilieren musste.

Ein Vater gab an, dass sein Sohn eigentlich mehr von anderen Kindern Deutsch lerne als durch den Unterricht in der Deutschförderklasse (vgl. Transkript Am2, Z.505-509). Ein anderer Vater kritisierte, dass seinem Sohn durch die Teilung der Klassen eben dieser Kontakt zu deutschsprachigen Kindern fehlen würde, um seine Deutschkompetenzen eventuell noch verbessern zu können. Das sei im Kindergarten besser gelungen, als sein Sohn gezwungen gewesen wäre, Deutsch zu sprechen. Nun könne er in der Deutschförderklasse auch Türkisch mit den anderen Kindern sprechen (vgl. Transkript Am4, Z.1094-1117). Die Väter erkennen also, dass ihr Nachwuchs bezüglich der Sprachkompetenzen besonders von der Interaktion mit Gleichaltrigen profitiert.

Dies entspricht auch den Überlegungen von Fachleuten, wonach die Interaktion mit Bezugspersonen, aber auch kommunikative Handlungen mit Kindern im gleichen Alter eine vertiefende und ergänzende Funktion zur Verbesserung der Sprachkompetenz zeigen (vgl. Brunner 1987, in Jeuk 2013, S.29). Je mehr Lerngelegenheit angeboten wird, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Schülerinnen und Schüler schneller Deutsch lernen können (vgl. Jeuk 2013, S.41-42).

- **Mangel an Informationen**

Der am zweithäufigsten genannte Kritikpunkt an den Deutschförderklassen galt dem Mangel an Informationen. Viele Eltern hatten den Eindruck, dass sie nicht genügend über die Deutschförderung ihrer Kinder informiert bzw. ihnen wichtige Informationen vorenthalten worden wären. Zwei Eltern berichteten darüber, dass sie gerne mehr Informationen gehabt und diese nicht bekommen hätten, z.B. zum Ablauf des Übergangs in die Regelklasse. Dies habe bei ihnen zu einer großen Verunsicherung geführt (vgl. Transkript Am4, Z.1066-1075). Dies deckt sich mit Kritik

von Fachleuten, die vor der Einführung der Deutschförderklassen 2018 darauf hingewiesen hatten, dass die Gestaltung des Übergangs von der Deutschförderklasse zur Regelklasse unklar wäre (vgl. Müller & Schweiger 2018, S.2).

Eine Mutter, die sich besonders über mangelnde Informationen seitens der Schule ärgerte, wollte sich genauer über die Deutschförderung ihrer Tochter informieren. Sie hatte einige Fragen und schrieb diese in das Mitteilungsheft der Tochter. Dabei habe sie den Eindruck gehabt, dass die Lehrerin erstaunt gewesen sei, dass man Fragen an sie stellte.

Af1: „Wir wurden auch nicht am Laufenden gehalten und wenn du eine Frage hast, dann sind sie ganz eigentlich ganz enttäuscht, dass du kommst und gefragt hast wie das alles funktioniert und sie verstehen eigentlich dich nicht“ (Transkript Af1, Z.65-67).

Diese Mutter ging sogar noch weiter und meinte, dass man alles „unter den Teppich gekehrt hat“ (vgl. Transkript Af1, Z.164) und sie nicht einmal über die Art und Weise der Benotung ihrer Tochter informiert worden wäre. Außerdem war die Mutter der Meinung, dass die Lehrerin sie absichtlich nicht informiert hätte:

Af1: „(...) sie wurde so behandelt wie die Mehrheit der Kinder, die bestimmt kein Deutsch kann. Und sie ist bestimmt nicht motiviert und die Eltern können bestimmt auch kein Deutsch, so wir informieren sie nicht“ (Transkript Af1, Z.307-309).

Sie meinte sogar, dass die Lehrkräfte gar nicht davon ausgehen würden, dass Eltern genügend Deutschkenntnisse haben, um die Informationen zu verstehen. Dies könnte die Erklärung dafür sein, dass sich viele Eltern zu wenig informiert fühlen, und zeigt auf, dass es dringenden Handlungsbedarf gibt, den Eltern für sie verständliche Informationen zu geben.

6.1.3. Schule als institutionelle Ebene

In der dritten Kategorie wurden jene Aussagen gebündelt, die sich konkret mit der Lehrperson der Deutschförderklassen bzw. der Regelklassen oder der Schule als Institution beschäftigten. Generell zeigten alle Eltern großes Vertrauen in die Schulen.

- **Direktion**

Ein Elternpaar wurde bei der Einschreibung ihres Kindes in die Schule direkt von der Direktorin über die Deutschförderklassen aufgeklärt. Ansonsten gaben fast alle an, eher wenig mit der Direktion in Kontakt gekommen zu sein (vgl. Transkript Am4, Z.1001-1002/ Am2, Z.442-444).

Lediglich eine Mutter äußerte sich konkret über die Direktorin der Schule ihres Kindes, da sie durch diese das Gefühl hatte, benachteiligt zu werden. Die Befragte gab an, dass sich dies bereits darin gezeigt habe, dass die übersetzten Zeugnisse ihrer Tochter aus Ungarn nicht einmal gelesen worden wären:

Af1: „Also sie war benachteiligt, und Vorurteile herrschten sehr, musste ich sagen, obwohl sie nicht aus einem dritten Staat kommt und man denkt, das passiert nur mit Kindern aus einem dritten Staat. Nein, das passiert auch mit den Eltern und den Kindern aus der EU, wenn du von Osten kommst“ (Transkript Af1, Z.259-262).

Außerdem erzählte sie im Interview von einer Diskussion mit der Direktorin, bei der ihr gesagt wurde, dass ihre Tochter die MIKA-Testung beim ersten Mal sicher nicht bestehen würde.

Af1: „Dann haben wir so eine Auseinandersetzung gehabt und sie hat auch gesagt, dass sie sicher nicht diesen Deutschtest schaffen wird nach einem halben Jahr und die dritte Klasse wiederholen muss. Und ich hab gesagt „Warum, die anderen gehen weiter und sie muss bleiben?“.- „Ja, sie muss bleiben, denn sie besteht diesen Test sowieso nicht“ (Transkript Af1, Z.317-321).

Sie beschrieb weiter, dass sie nach der Diskussion mit der Direktorin sehr empört nach Hause gegangen sei und auch später noch einige Probleme mit der Schule gehabt habe.

Diese konkrete Erfahrung kann als absolutes Negativbeispiel gesehen werden und zeigt, dass viele anderssprachige Eltern sich im österreichischen Schulsystem mitunter ungerecht behandelt fühlen. Die Erzählung verdeutlicht, dass es sogar in der obersten Instanz der Schule zu Aussagen gegenüber anderssprachigen Eltern kommen kann, die als Vorurteile empfunden werden.

- **Lehrpersonen**

Alle Eltern waren mit den Lehrkräften der Deutschförderklassen ihrer Kinder zufrieden. Einige Befragte gaben auch an, dass die Schülerinnen und Schüler zu den Lehrpersonen ein gutes Verhältnis hätten, diese die Kinder motivieren könnten und sogar als Vorbild für sie wirkten (vgl. Transkript Am4, Z.1055/ Af1, Z.159-160).

Viele Eltern zeigten sogar Bewunderung für die Lehrerinnen und Lehrer, die so differente Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse unterrichten (vgl. Transkript Af1, Z.179-181). Es wurde auch erwähnt, dass sich die Lehrerschaft bemühe, gemeinsame Aktivitäten mit den Kindern der Deutschförderklasse zu unternehmen, wie z.B. Wanderungen, die die Klassengemeinschaft stärkten (vgl. Transkript Af1, Z.183-186).

Ein Vater lobte die Arbeit der Lehrerin besonders, die während der Schulschließungen zur Zeit der Corona-Pandemie seinen Sohn per Videounterricht weiterhin gut unterstützte. Er selbst sei anfangs mit dem Unterricht der Lehrerin nicht zufrieden gewesen, weil sie auf Fragen der Kinder gewartet habe, und als diese nicht kamen, keine ausreichenden Erklärungen zu Grammatikthemen gegeben habe. Der Befragte erzählte, dass sich die Situation nach einer Aussprache mit der Lehrerin gebessert habe. Er sei nun viel zufriedener und glaube, dass das auch damit zu tun habe, dass die Lehrerin ihren Sohn nun bereits besser kennen würde als zu Beginn des Schuljahres (vgl. Transkript Am2, Z.527-543).

Ein Befragter gab an, dass es für sein Kind besonders schön gewesen sei, in der kleinen Gruppe der Deutschförderklasse die volle Aufmerksamkeit der Lehrerin zu erhalten. Dadurch fühle sich sein Sohn gut unterstützt, da er immer sofort direkt nachfragen könne (vgl. Transkript Am4, Z.1034-1039).

Eine Mutter gab an, dass sie bei den Gesprächen mit der Lehrerin wertvolle Tipps für ihr Kind erhalten und die Lehrerin ihr genau gesagt habe, wo die Schwächen ihrer Tochter liegen würden und wie man diese verbessern könnte. Sie habe auch ein Belohnungssystem vorgeschlagen, das nachhaltig Wirkung zeigte (vgl. Transkript Af3, Z.735-742, 796-801).

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Interviews wurden gefragt, ob die Lehrkräfte ihrer Meinung nach eine ausreichende Ausbildung für den Unterricht in den Deutschförderklassen aufweisen würden. Dies hatte den Hintergrund, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer lediglich das Lehramt für die Volksschule absolviert und keine gezielte Ausbildung zum Fachbereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ abgeschlossen hatten. Alle Eltern waren der Meinung, die Lehrpersonen seien sehr kompetent und gut ausgebildet (vgl. Transkript Am4, Z.1125-1126). Eine Mutter, die in einer Unterrichtsstunde hospitiert hatte, wusste, dass die Lehrerin keine spezielle Ausbildung für DaF/DaZ abgeschlossen hatte, war jedoch der Meinung, dass die Lehrperson die Aufgabe trotzdem gut erfüllte. Damit befanden alle Eltern die Lehrpersonen als ausreichend ausgebildet, was einen wichtigen Erfolgsfaktor in der Sprachförderung darstellt (vgl. Rösch 2013, S.189-190).

Nur wenige Eltern hatten darüber hinaus Kontakt zu den Lehrkräften der Regelklasse. Eine Mutter wusste, dass die Lehrerinnen der Deutschförderklasse und der Regelklasse eng zusammenarbeiteten und sich im Team über die Unterstützungsmöglichkeiten der Kinder austauschten. Dies fand die Mutter sehr beruhigend für den Übertritt ihrer Tochter in die Regelklasse (vgl. Transkript Af3, Z.851-857).

- **Ressourcen**

In dieser Subkategorie galt es zu ergründen, ob die Eltern der Meinung waren, dass die Schule über ausreichende Ressourcen (wie z.B. Unterrichtsstunden, Material, Lehrkräfte) verfügte. Alle Befragten meinten, dass es genügend Material, wie z.B. Bücher, Lesetexte etc., für die Schülerinnen und Schüler gegeben habe (vgl. Transkript Af1, Z.241/ Af3, Z.793-796).

Lediglich eine Mutter war der Ansicht, dass es an Lehrkräften mangle. Dabei kritisierte sie, dass es in der Schule ihres Kindes nur eine Deutschförderklasse gebe, in der alle Kinder gesammelt würden, die unzureichend Deutsch sprechen. Dabei seien die Schülerinnen und Schüler jedoch sehr unterschiedlich in ihrem Alter und in ihren Deutschkompetenzen.

Af1: „Es mangelt an Lehrkräften muss ich sagen zugeben. Also das sind sehr viele Sch- äh Schüler/innen in einer Klasse und äh sie können nicht so geteilt werden vom Sprachniveau. Und ja deswegen sind sie ein bisschen schon benachteiligt“ (Transkript Af1, Z.84-86).

Ihrer Meinung nach gebe es in den Deutschförderklassen Kinder, die bereits gut Deutsch verstehen, aber auch solche, die nicht einmal noch die Buchstaben kennen. Dadurch würden manche Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernfortschritt gebremst. Durch eine differenziertere Teilung der Kinder würde eine bessere Deutschförderung ohne Benachteiligung möglich sein. Dazu mangle es jedoch in ihren Augen an einer ausreichenden Zahl an Lehrpersonen.

6.1.4. Gesamteinschätzung der Deutschförderklassen, Ziele und Wünsche

Die letzte Kategorie ergab sich aus den Aussagen der Befragten, in denen sie vor allem über ihre Wünsche für die Deutschförderung ihrer Kinder sprachen.

- **Wünsche und Ideen zur Gestaltung der Deutschförderung**

Manche Eltern äußerten konkrete Wünsche für die Deutschförderung ihres Nachwuchses, beispielsweise die bereits erwähnte differenzierte Teilung der Schülerinnen und Schüler nach Deutschkompetenz bzw. nach ihrem Alter (vgl. Transkript Af1, Z.84-86).

Aber es gab auch andere, ganz einfache Wünsche zur Gestaltung der Deutschförderklasse, wie nachfolgendes Zitat zeigt:

Af1: „Erstmal möchte ich, dass die Eltern informiert werden, was das ist, was die Forderungen sind, wie lange das dauert, wie das alles so aussieht und wann dein Kind benotet wird, wenn sie überhaupt benotet wird. Also diese allgemeinen Informationen hatte ich überhaupt nicht“ (Transkript Af1, Z.170-173).

Dieser von der Hälfte der Befragten geäußerte Wunsch zeigt, dass die Informationsweitergabe von der Schule zu den Eltern nicht immer perfekt abläuft.

Ein Befragter wünschte sich, dass sein Sohn in naher Zukunft die Regelklasse besuchen dürfe und lediglich integrativ in Deutsch gefördert werden bzw. nur für wenige Stunden in kleinen Gruppen Deutschförderunterricht bekommen solle. Dann

könnte sein Sohn mit den anderen Kindern, die er bereits aus dem Kindergarten kennt, auch in der Pause Deutsch sprechen und so viel von ihrem Wortschatz auf-schnappen. Somit hätte er nicht mehr so oft Gelegenheit, seine türkische Muttersprache in der Schule zu verwenden (vgl. Transkript Am4, Z.1171-1186).

- **Mitsprache**

Alle Eltern wurden gefragt, ob sie sich gewünscht hätten, bei der Art und Weise der Deutschförderung ihrer Kinder mitentscheiden und ggf. eigene Ideen äußern zu dürfen. Dabei zeigten sich die weiblichen Interviewpartnerinnen zufrieden und sagten aus, sich nicht mehr Mitspracherecht gewünscht zu haben (vgl. Transkript Af3, Z.872-878).

Hingegen äußerten die männlichen Befragten den Wunsch nach mehr Mitspracherecht, auch wenn sie dies nie einfordern würden. Beide Väter hätten gerne bei der Entscheidung über die passende Deutschförderung ihre Ideen und Wünsche eingebracht, falls die Schule nach ihrer Meinung gefragt hätte (vgl. Transkript Am4, Z.1169-1170/ Am2, Z.572-575).

- **Bewertung der Deutschförderklassen**

Die abschließende und eventuell auch interessanteste Subkategorie beschäftigte sich mit dem Feedback der Eltern zu den Deutschförderklassen ihrer Kinder.

Im Großen und Ganzen waren alle Befragten mit den Deutschförderklassen zufrieden, da ihre Kinder große Fortschritte in Deutsch erreichen konnten. Eine Befragte war optimal zufrieden mit der Gestaltung und Durchführung der Deutschförderklasse, da sie ihrer Tochter sehr geholfen hätte. Diese Mutter hatte auch angefragt, ob es für ihre andere Tochter möglich wäre, in die Deutschförderklasse zu kommen.

Af2: „(..) Also für mich war es ein Konzept der Möglichkeit einer extra Aufmerksamkeit für die Kinder. Ich kann nicht für andere Eltern sprechen, aber für mich hat es wirklich funktioniert“ (Transkript Af2, Z.912-914).

Ein Vater gab an, dass er anfangs enttäuscht gewesen sei und sich von den Deutschförderklassen etwas anderes erwartet hätte. In seinen Augen sei zu Beginn

eher eine spezielle Art der Betreuung und kein expliziter Grammatikunterricht geboten worden. Er räumte jedoch selbst ein, dass dieses Schuljahr durch die Coronapandemie gänzlich anders verlaufen sei als sonst und der Lehrer beim Videounterricht im *Distance-Learning* ihr Bestes gegeben hätte (vgl. Transkript Am2, Z.469-481).

Zwei Eltern waren mit dem Konzept der Deutschförderklassen grundsätzlich zufrieden und fanden die Idee sehr sinnvoll. Sie sahen jedoch die größte Schwachstelle im Modell der Deutschförderklasse beim Übertritt zur Regelklasse. Eine Mutter, deren Kind bereits in der Regelklasse war, forderte für die Kinder nach dem Unterricht in der Deutschförderklasse explizite Orientierungshilfen in der Regelklasse und meinte abschließend:

Af1: „Ja, das Konzept ist ganz gut. Wie gesagt, ich bin nicht zufrieden, was nach der Deutschförderklasse passiert. Also ich denke, da sollten die Kinder eigentlich mehr so (2) mehr geholfen werden, sich zurecht zu finden in der neuen Klasse. (...) Also sie werden einfach so mit einem Fallschirm so eingesetzt und auch [zeigt Fallschirm mit den Händen und lässt den Fallschirm fallen] runtergefallen lassen und mach was du willst. Und das funktioniert so nicht“ (Transkript Af1, Z.297-304).

Die Interviewte forderte einen besseren Übergang zur Regelklasse, damit die Kinder „nicht wie ein Fallschirm fallen gelassen“ würden. Ein anderer Vater machte sich zu diesem Zeitpunkt auch zum künftigen Übertritt in die Regelklasse die größten Sorgen. Dies zeigt, dass auf der Elternseite besonders das Thema des Übertritts zwischen den Klassen zu großer Unsicherheit führt. Dies wurde auch von den Fachleuten als großer Kritikpunkt bei der Einführung der Deutschförderklassen genannt (vgl. Müller & Schweiger 2018, S.2).

6.2. Ergebnisse des Online-Fragebogens

Der Online-Fragebogen wurde von 105 Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgefüllt. Die Abbruchquote lag bei ca. 33%. Die Antworten der Personen, die die Umfrage früher abbrachen, wurden in die dargestellten Ergebnisse miteinbezogen. Daher gab es zu den einzelnen Fragen eine unterschiedliche Teilnehmerfrequenz zwischen 70 und 105 Antworten.

6.2.1. Auswertung der einleitenden Fragen

Der Fragebogen wurde mehrheitlich von weiblichen Teilnehmerinnen ausgefüllt (84,8%), wohingegen nur 15,2% der teilnehmenden Personen Männer waren. Den Großteil der Befragten (mit 44,4%) bildeten Personen im Alter von 31 bis 40 Jahren, die zweitgrößte Gruppe mit etwas mehr als 30% die 41- bis 50-jährigen, die drittgrößte Gruppe mit etwas mehr als 17% jene der 21- bis 30-jährigen. Alle anderen Altersstufen waren nur gering repräsentiert.

Zunächst wurden die Herkunftsländer der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfasst. Fast die Hälfte der Befragten (45,9%) waren Österreicherinnen und Österreicher. Ein beachtlicher Anteil von 17,6 % der Teilnehmenden stammte aus der Türkei. 8,2% der Befragten waren Deutsche, 5,8% Kroatinnen und Kroaten, 4,7% kamen aus Serbien. Einzelne Personen kamen aus Afghanistan, Ägypten, Bosnien und Herzegowina, Italien, Nigeria, Polen, Rumänien, Saudi-Arabien, Ukraine und Vietnam.

Unabhängig vom Herkunftsland wurde nach den gesprochenen Erstsprachen der Teilnehmenden gefragt. Dabei war es möglich, mehrere Antworten auszuwählen. Die größte Gruppe der Befragten waren deutschsprechende Personen mit 49,5%. Danach folgten Türkisch- (21%) und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-Sprechende (13,9%). Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass die Online-Umfrage in diesen drei Sprachen angeboten wurde (Deutsch/Türkisch/BKS). Weitere Erstsprachen, die zu je ca. 1 – 2% genannt wurden, waren Dari, Englisch, Farsi, Italienisch, Rumänisch, Arabisch, Spanisch, Polnisch, Slowenisch, Ukrainisch und Vietnamesisch.

Zusätzlich wurde bei den Einführungsfragen in das Thema gefragt, welche Sprachen die Eltern mit ihren Kindern zuhause sprechen würden. Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich. 54,8 % der Befragten gaben an, mit ihren Kindern daheim Deutsch zu sprechen - obwohl wie erwähnt nur zu 49,5 % Personen mit Deutsch als Erstsprache teilnahmen. Auch von den Eltern, deren Nachwuchs eine Deutschförderklasse besuchte, gaben 13,5% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, zu Hause Deutsch zu sprechen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass einige Eltern

mit ihren Kindern zuhause auch Deutsch sprechen, obwohl dies nicht ihrer eigenen Erstsprache entspricht.

Unter den Befragten gab es 15 Eltern, deren Kinder zu diesem Zeitpunkt eine Deutschförderklasse besuchten und weitere 72, deren Nachwuchs in einer Regelklasse unterrichtet wurde. Im Fragebogen wurden auch die Bildungsabschlüsse der Eltern erfragt. In der Forschungsliteratur gilt dies, wie bereits erwähnt, als wichtiger Indikator für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S.14).

Dabei zeigte sich, dass der Großteil der Befragten mit Kindern in Deutschförderklassen gut ausgebildet ist. Ein mit 40% überraschend hoher Anteil der Eltern mit Kindern in Deutschförderklassen hat sogar einen Universitätsabschluss, weitere 33% verfügen über einen Abschluss einer höheren Schule. Lediglich 6,7% der Befragten besuchten nur die Pflichtschule. Hingegen hatten die teilnehmenden Eltern mit Kindern in Regelklassen im Vergleich dazu niedrigere Abschlüsse (28,6% Universitätsabschlüsse, 21,4% Absolventen einer höheren Schule), jedoch zeigte diese Gruppe etwas mehr Abschlüsse an Berufsbildenden Schulen.

Diese Ergebnisse widerlegen Forschungsergebnisse, die einen direkten Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und den Bildungserfolgen der Kinder sehen. Es muss jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass diese Auswertung auf einer relativ kleinen Umfrage beruht und daraus nicht auf die Gesamtbevölkerung geschlossen werden kann. Um den tatsächlichen Bildungserfolg beider Gruppen zu bewerten, wäre zudem eine Befragung in einigen Jahren notwendig, wenn Schulabschlüsse direkt miteinander verglichen werden könnten. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass bei der Befragung tendenziell eher besser ausgebildete Eltern von Kindern in Deutschförderklassen teilgenommen hatten, was die Realität ebenfalls nicht korrekt widerspiegelt.

6.2.2. Auswertung der Antworten von Eltern mit Kindern in Regelklassen

Anders als in den Interviews gab die Mehrheit der Eltern mit Kindern in Regelklassen an, sehr gut (25%) bzw. gut (39,7%) über das Sprachfördermodell der

Deutschförderklassen informiert worden zu sein. Mehr als zwei Drittel der Teilnehmenden (67,7%) hatten jedoch noch keine eigenen, persönlichen Erfahrungen mit Deutschförderklassen gemacht.

Es wurde auch gefragt, durch welche Medien die Erziehungsberechtigten ihr Wissen über Deutschförderklassen erhalten hatten. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. 42,8% gaben an, ihr Wissen aus (Online)-Zeitungen erhalten zu haben, gefolgt von 30,8%, die darüber aus dem Fernsehen erfahren hatten. 14,4% waren durch das Radio auf das Modell aufmerksam geworden, 8,6% hatten darüber noch nie aus den Medien erfahren.

Eine wichtige Frage war, ob die Eltern glaubten, dass Volksschulkinder in der Deutschförderklasse ihre Deutschkompetenzen steigern könnten. In der unteren Grafik lassen sich die Ergebnisse zu dieser Frage ablesen (siehe Abbildung 10):

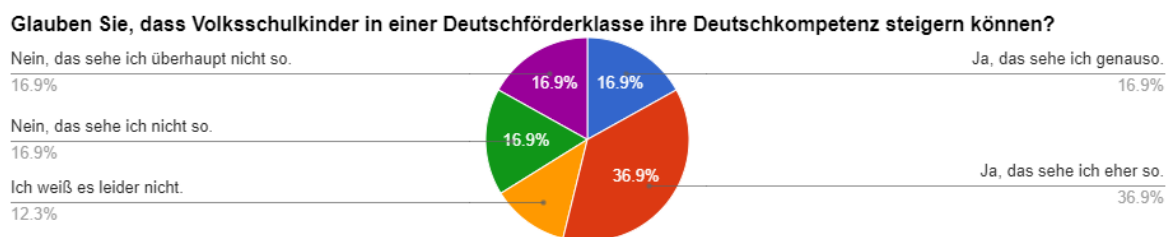


Abbildung 10: Steigerung der Deutschkompetenz

Die Mehrheit der Befragten (53,8%) meinte, dass die Deutschkompetenz in diesen Klassen gesteigert werden könne. 12,3% der Teilnehmenden waren sich bei ihrer Antwort nicht sicher. 33,8% waren nicht der Ansicht, dass Volksschulkinder ihre Deutschkompetenz durch dieses Förderungsmodell verbessern können.

Eine weitere Frage beschäftigte sich mit der Meinung der Eltern dazu, dass die Kinder der Deutschförderklasse nur stundenweise den Unterricht in der Regelklasse besuchen. Die Mehrheit der Befragten befand diese Auswirkung als eher schlecht (36,9%) bzw. schlecht (29,2%). Nur 9,2% empfanden dies gut, 13,8% eher gut. Daraus zeigt sich, dass viele Eltern nicht damit einverstanden sind, dass jene Kinder, die zu wenig Deutsch sprechen können, nicht Teil der Regelklasse sind, zu denen ihre eigenen Kinder gehören.

Eine besonders wichtige Frage an Eltern, deren Kinder keine Deutschförderklasse besuchten, war, ob sie meinten, dass durch diese Maßnahmen ein sprachliches Zweiklassensystem entstehen könnte. Besonders interessant war die Frage deshalb, da die Befragten nicht unmittelbar von den Maßnahmen betroffen waren und ihre Einstellung daher auch die Meinung der breiten Bevölkerung widerspiegeln könnte. Wie die Frage beantwortet wurde, kann in der folgenden Abbildung 11 abgelesen werden:

Glauben Sie, dass durch die Deutschförderklassen ein Zweiklassensystem von Deutschsprecher/innen und Nicht-Deutschsprecher/innen entsteht?

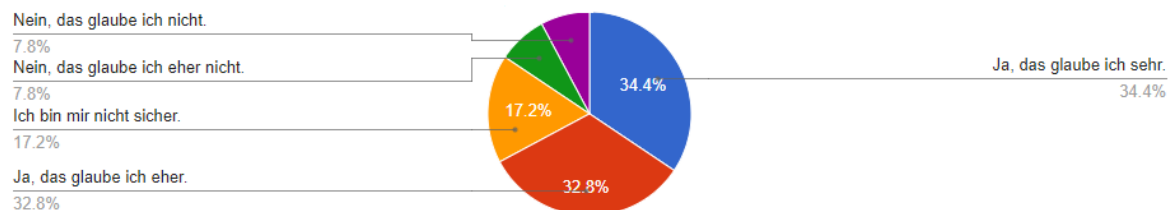


Abbildung 11: Möglichkeit des Zweiklassensystems

Bei der Beantwortung dieser Frage gab es mit 17,2% eine relativ große Gruppe an Befragten, die unsicher waren und keine eindeutige Meinung hatten. 34,4% der Teilnehmenden waren der Meinung, dass durch die Deutschförderklassen ein Zweiklassensystem entstehen könnte, weitere 32,8% sahen diese Entwicklung als eher wahrscheinlich an – in Summe hielten also etwa zwei Drittel der Befragten dies für möglich. Nur 15,6% glaubten an diese Entwicklung nicht oder sahen sie als eher unwahrscheinlich an.

Die nächste Frage schloss an die vorhergehende an, jedoch wurde nun erhoben, ob die Befragten die potenzielle Entwicklung eines Zweiklassensystems durch Deutschförderklassen als Gefahr ansehen würden. Dabei gab es ähnliche Ergebnisse wie bei der vorherigen Frage. Deutliche 73,4% aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren der Meinung, dass Deutschförderklassen zu einer gefährlichen Entwicklung und zu Ausgrenzungstendenzen führen könnten. Hingegen sahen 15,6% der Befragten diese Gefahr nicht.

Nunmehr wurde gefragt, ob das Konzept der Deutschförderklassen aus Sicht der Eltern die bestmögliche Form der Deutschförderung darstellt. Dabei gaben 30,6% der Personen an, sich nicht sicher zu sein. Etwas mehr als die Hälfte der Erziehungsberechtigten (54,8%) war der Meinung, dass die Deutschförderklassen eher nicht bzw. nicht das beste Konzept für die Sprachförderung seien. Nur ein kleiner Teil der Befragten (14,5%) war von der Sinnhaftigkeit dieses Konzepts überzeugt.

Etwaige negative Auswirkungen durch die Deutschförderklassen waren danach Gegenstand der Befragung. Meinungen konnten auf einer 5 Punkte-Skala zwischen „Ich glaube das überhaupt nicht“ bis hin zu „Ich glaube das sehr“ eingeordnet werden. Dabei gab nur eine Minderheit an, durch die Einführung der Deutschförderklasse keinerlei (3,3%) oder eher weniger (13,3%) negative Auswirkungen zu befürchten. Hingegen glaubten 33,3% der Eltern eher und 31,7% sehr an mögliche negative Effekte.

In der nachfolgenden Frage wurde nach der Wahrscheinlichkeit von spezifischen negativen Auswirkungen gefragt. Dazu wurden Aussagen aufgelistet, die die Eltern wiederum mittels einer Fünf Punkte-Skala bewerten sollten. Die Auswahl bestand zwischen „nicht möglich“, „eher unwahrscheinlich“, „ich weiß es nicht“, „eher wahrscheinlich“ und „sehr wahrscheinlich“. Dabei sollen nun die Mittelwerte der Antworten näher beleuchtet werden, wobei der maximale Wert der Antworten 5,0 betrug.

• **„Das Selbstvertrauen der Kinder in Deutschförderklassen nimmt ab.“**

Dieses erste Statement erlangte einen durchschnittlichen Zustimmungswert von 3,12. Daraus kann keine eindeutige Schlussfolgerung gezogen werden, ob das Selbstvertrauen der Kinder in den Deutschförderklassen nach Meinung der Eltern abnimmt oder nicht.

• **„Die Motivation der Kinder in Deutschförderklassen nimmt ab.“**

Diese Frage erhielt mit einem Durchschnittswert von 3,17 ein ähnliches Ergebnis wie die Frage davor. Die Teilnehmenden bewerteten die Aussagen bezüglich Motivation und Selbstvertrauen ziemlich ähnlich, wobei sie das Sinken der Motivation geringfügig höher als das Sinken des Selbstvertrauens einordneten.

- **„Den Schülerinnen und Schülern der Deutschförderklassen entgehen wichtige deutschsprachige Kontakte.“**

Diese Aussage erhielt mehr Zuspruch und erreichte den Mittelwert von 3,9. Dies zeigt, dass die Mehrheit der Befragten die fehlenden deutschsprachigen Kontakte von Volksschulkindern in Deutschförderklassen für eine mögliche negative Auswirkung halten.

- **„Die Heranwachsenden fühlen sich in den Deutschförderklassen gut unterstützt.“**

Diese Frage ergab den geringsten Zustimmungswert, dieser lag nur bei 2,7. Damit ist die tendenzielle Meinung der Eltern, dass die Kinder in den Deutschförderklassen eher nicht ausreichend unterstützt werden.

- **„Die Kinder fühlen sich durch den Sprachstandstest unter Druck gesetzt.“**

Bei der letzten Aussage gab es mit einem Durchschnittswert von 3,9 ein hohes Ausmaß an Zustimmung. Die Eltern waren sich weitgehend einig, dass ein Sprachstandstest wie MIKA-D die Schülerinnen und Schüler unter Druck setzen würde.

6.2.3. Auswertung der Fragen für Eltern mit Kindern in Deutschförderklassen

Wie in den Interviews gaben auch beim Fragebogen die meisten Befragten (62,5%) an, vor der Schuleinschreibung noch nichts über die Deutschförderklassen gewusst zu haben. Die restlichen 37,5% der Eltern hatten zuvor schon einmal von diesem Sprachfördermodell gehört. Dies deckt sich mit den Aussagen in den Interviews.

Ergänzend wurde gefragt, ob die betroffenen Eltern im Zuge der Schulaufnahme ihrer Kinder ausreichend über das System der Deutschförderung informiert worden waren. Überraschenderweise gaben auch hier 62,5% der Teilnehmenden an, nicht über das System informiert worden zu sein. Nur 37,5% meinten also, dass ihnen das System erklärt worden sei. Auch in den Interviews erwähnten einige Teilnehmende, dass sie sich durch eine Selbstrecherche bzw. durch ihr Studium mit dem Modell der Deutschförderklassen auseinandersetzten, um es besser verstehen zu können, da es nicht ausreichend erklärt worden sei.

Auch die Eltern mit Kindern in Deutschförderklassen wurden gefragt, durch wen oder durch welche Medien sie über die Deutschförderklassen informiert worden waren. Dabei waren wiederum Mehrfachnennungen möglich.

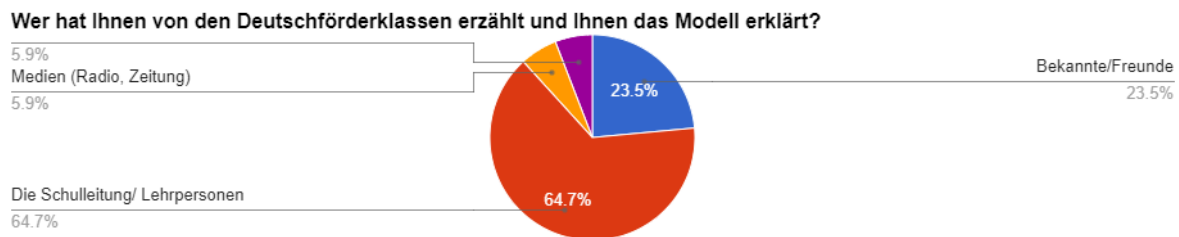


Abbildung 12: Informationsquellen zu den Deutschförderklassen

Dabei gaben die weitaus meisten Eltern (64,7%) an, durch die Schulleitung bzw. durch die Lehrkräfte informiert worden zu sein. Etwa ein Viertel der Befragten gab an, durch Freunde oder Bekannte Aufklärung über die Deutschförderklassen erhalten zu haben. Nur recht wenige Teilnehmende (5,9%) hatten durch Medien, wie z.B. Zeitungen, Fernsehen oder Radio, ihre Informationen erhalten.

Da der Aufstieg in die Regelklasse nur durch einen positiven Sprachstandstest MIKA-D möglich ist, wurden die Eltern auch gefragt, ob sie überhaupt schon einmal von diesem Test gehört hatten, bzw. ob sie über dessen Einsatz aufgeklärt worden waren. Dazu gaben zwar 43,7% an, dass sie über den MIKA-D-Test Bescheid wüssten, die restlichen 56,3% hatten davon aber noch nichts gehört. Auch bei den Interviews wurde dieses Ergebnis bestätigt, zwei Eltern wussten darüber nicht Bescheid, die anderen zwei Teilnehmenden hatten darüber im Studium gehört bzw. darüber gelesen. Dies lässt jedenfalls darauf schließen, dass Eltern teilweise nicht gut genug über den Sprachstandstest informiert werden.

Die Eltern wurden gebeten anzugeben, wie es ihrem Kind in der Deutschförderklasse gefällt. Ihre Einschätzungen sollten sie in eine Fünf Punkte-Skala eintragen. Zur Auswahl standen: „überhaupt nicht“, „eher weniger“, „mittel“, „gut“ und „sehr gut“. Dabei gab lediglich eine Person an, dass es ihrem Kind in der Deutschförderklasse überhaupt nicht gefalle. Ansonsten fielen die Meinungen sehr unterschiedlich aus. Jeweils vier Eltern gaben an, dass es ihrem Kind weniger bzw. sehr gut gefalle. Die meisten Einschätzungen fielen in die Kategorie „mittel“. Dies zeigt, dass bisher unterschiedliche Erfahrungen gemacht wurden. Der Durchschnittswert bei dieser

Frage betrug 3,25 und war damit leicht positiv. Auch in den Interviews hatten die Eltern den Eindruck, dass es ihren Kindern in den Deutschförderklassen gefalle, auch wenn manche anfangs Schwierigkeiten gehabt hätten.

Wie förderlich die Deutschförderklassen für die Deutschkompetenz sind, war die nächste Frage im Online-Fragebogen. Die Fünf Punkte-Skala war genauso skaliert wie in der letzten Frage.

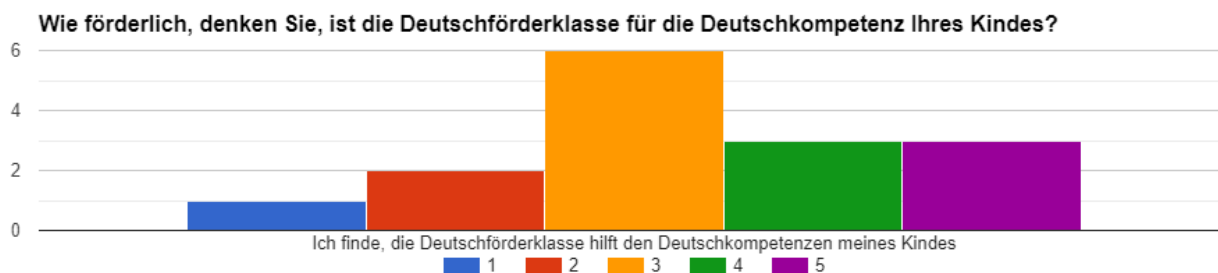


Abbildung 13: Steigerung der Deutschkompetenz

Bei dieser Frage waren viele Eltern (40%) der Meinung, dass die Deutschkompetenz ihrer Kinder in den Deutschförderklassen zumindest mittelmäßig verbessert werden konnte. Jeweils 20% der Befragten fanden, dass die Deutschkompetenz ihrer Kinder gut oder sehr gut gefördert worden wäre. Nur drei Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren der Meinung, dass die Deutschförderklassen für die Deutschkompetenz ihrer Kinder wenig oder überhaupt nicht förderlich gewesen wäre. In diesem Punkt unterscheiden sich die Ergebnisse des Fragebogens und der Interviews leicht. In den Interviews waren sich fast alle Elternteile einig, dass die Deutschförderklassen für die Hebung der Deutschkompetenz förderlich gewesen wären.

Ein Kritikpunkt, der von vielen Fachleuten zum Thema Deutschförderklasse immer wieder genannt wurde, ist, dass die Kinder nur selten gemeinsam mit ihren Klassenkolleginnen und -kollegen in der Regelklasse sind. Daher wurden die Eltern auch gefragt, ob ihr Kind gerne in der Regelklasse wäre, um mit den anderen Klassenkameraden zusammen zu sein. Dabei gab es ein eindeutiges Ergebnis, wie folgende Grafik zeigt:

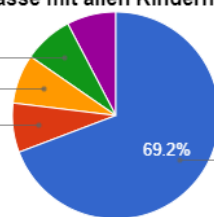
Glauben Sie, dass Ihr Kind lieber in der Regelklasse mit allen Kindern zusammen wäre?

Nein, ich denke mein Kind geht eher gerne in eine separate Klasse.

7.7%
Ich weiß es nicht.

7.7%
Ja, ich denke mein Kind wäre eher in einer gemeinsamen Regelklasse.

7.7%



Ja, ich denke mein Kind wäre lieber in einer gemeinsamen Regelklasse.
69.2%

Abbildung 14: Einschätzung über Segregation aus der Kinderperspektive

Fast 70 % der Befragten waren der Ansicht, dass ihr Nachwuchs lieber in einer Regelklasse gemeinsam mit den anderen deutschsprachigen Kindern zusammen wäre. Weitere 7,7% sahen dies „eher“ so. Damit waren mehr als drei Viertel der Befragten der Meinung, dass ihr Kind lieber in der Regelklasse unterrichtet werden würde. Bei den Interviews kam diese Tendenz ebenfalls zum Vorschein. Besonders die Schülerinnen und Schüler, die von der Separation betroffen waren, zeigten darüber Unmut und verstanden dies anfangs nicht. Viele Eltern erzählten, dass ihre Kinder fragten, warum sie nicht mit ihren Kindergartenfreunden gemeinsam in der Klasse sein konnten.

Eine dazugehörige Frage richtete sich darauf, ob nach Ansicht der Eltern der Besuch in einer Regelklasse für die Deutschkompetenz des eigenen Kindes förderlich wäre. Dabei waren 53,8% der Eltern der Meinung, ihre Kinder würden in einer Regelklasse besser Deutsch lernen können. 7,7% der Befragten sahen dies „eher“ so, ebenso viele glaubten dies eher nicht. Kein einziger von den Befragten gab an, dies überhaupt nicht zu glauben. Etwas mehr als ein Viertel gab dazu allerdings keine Meinung ab. Die Auswertung der zwei zuletzt dargestellten Antworten zeigt, dass die Eltern sehr wohl glauben, dass ihre Kinder in der Regelklasse mehr Deutsch lernen könnten und dort auch gerne sein würden.

Eine der letzten Fragen galt der allgemeinen Meinung der Eltern. Sie sollten wiederum auf einer Fünf Punkte-Skala angeben, wie gut ihr Kind in der Deutschförderklasse gefördert wird. Dabei waren ca. 42% der Meinung, dass ihr Kind in der Deutschförderklasse optimal, weitere 25%, dass es gut gefördert werde. Ein Viertel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gab an, dass ihr Nachwuchs eher weniger gut

gefördert werde. Lediglich ein Teilnehmer fand, sein Kind werde in der Deutschförderklasse schlecht gefördert.

Jedoch kam es bei der Nachfrage, ob die Eltern gerne mehr Mitspracherecht in der Schule haben wollten, zu keinem klaren Ergebnis, da jeweils genau 50% dafür bzw. dagegen waren. Bei den Interviews hatte es das gleiche Resultat gegeben.

Die letzte Frage versuchte herauszufinden, ob sich Eltern noch mehr Unterstützung für die Deutschförderung ihres Kindes erhoffen würden. Der Großteil der Eltern (knapp 60%) wünschte sich zumindest etwas mehr Hilfe, weitere 16,7% sogar viel mehr Unterstützung. Bei den Interviews hingegen hatten alle Eltern angegeben, sich genügend unterstützt zu fühlen, jedoch nicht beim Übertritt in die Regelklasse.

6.2.4. Auswertung der abschließenden Fragen

Abschließend gab es noch allgemeine Fragen, die sich an alle Eltern richteten. Eine davon war, wie gelungen alle Erziehungsberechtigten das Modell nach zwei Jahren sehen. Dabei gab es wieder eine Fünf Punkte-Skala mit den Kategorien: „nicht gelungen“, „eher weniger gelungen“, „ich bin mir nicht sicher“, „eher gelungen“, „sehr gelungen“. Die Auswertung wird in der folgenden Grafik dargestellt:

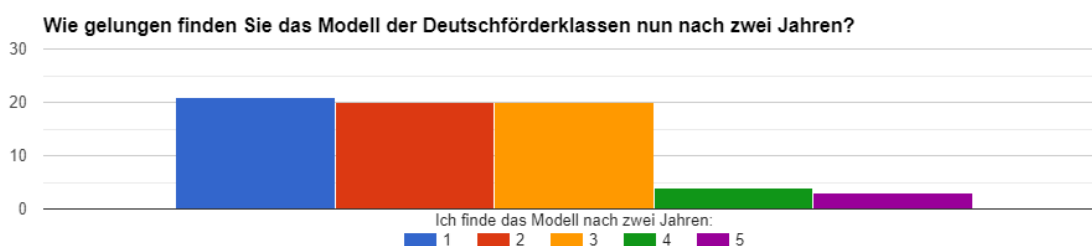


Abbildung 15: Gesamteinschätzung des Modells im Online-Fragebogen

Dabei ist zu sehen, dass ca. 31% der Befragten dieses Sprachfördermodell als „nicht gelungen“ bewerteten. Fast gleichauf wählten jeweils 30% der Befragten die Optionen „eher weniger gelungen“ und „ich weiß es nicht“. Nur insgesamt 10 % wählten die Optionen „eher gelungen“ bzw. „sehr gelungen“. Daraus kann man den eindeutigen Rückschluss ziehen, dass das System der Deutschförderklassen als nicht optimal gelungen angesehen wird. Der Durchschnittswert der Befragung ergab den Wert 2,24, was als „eher weniger gelungen“ einzustufen ist. In den Interviews

konnte ergründet werden, dass einige Eltern die Idee des gesonderten Deutschunterrichts nicht schlecht fanden, sich jedoch bei der Gestaltung noch Änderungen wünschen würden.

Die letzte geschlossene Frage bezog sich auf die Lehrkräfte der Deutschförderklassen. Die Eltern wurden gefragt, ob sie meinten, dass die Schulen über genügend Ressourcen, wie z.B. Material, Personal, etc. verfügen. Dem stimmten ca. 25% eher bzw. sehr zu. 20% der Befragten waren sich unsicher, und über die Hälfte war sich sicher, dass es eher bzw. eindeutig zu wenig Ressourcen gebe. Dies deckt sich weniger mit den Aussagen der Interviews, bei der nur eine einzige Befragte die Ressourcen im Sinne eines Lehrermangels kritisierte. Alle anderen Teilnehmenden meinten, dass die Schule über genügend Ressourcen verfüge.

Zum Abschluss galt es zwei offene Fragen zu beantworten, zu denen noch spezifischere Aussagen erwartet wurden. Zunächst wurde gefragt, welche Wünsche die Befragten für die Deutschförderung hätten. Gewünscht wurden vor allem besser geschulte Lehrkräfte bzw. auch eigens dafür geschulte DaF/ DaZ-Lehrerinnen und -Lehrer. Außerdem solle auch die Anzahl an Lehrpersonal, Schulpsychologinnen und -psychologen, Sozialarbeiterinnen und -arbeitern vermehrt werden. Lehrpersonen sollten weiters zu zweit arbeiten und weniger organisatorische Tätigkeiten ausführen.

Am öftesten wurde der Wunsch nach einem gemeinsamen, integrativen Unterricht geäußert (9 Nennungen). Weiters wurde mehr Kontakt mit deutschsprachigen Kindern in Regelklassen gewünscht bzw. die Forderung nach einer generell kleineren Anzahl an Kindern in Volksschulklassen erhoben, sodass Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf innerhalb der Klasse integrativ gefördert werden können. Außerdem wurde spezifischer Sprachförderunterricht für einzelne Kinder gewünscht, ohne diese aus dem Klassenverband herauszunehmen. Einzelne Nennungen betrafen auch Wünsche nach mehr räumlichen Ressourcen, mehr Material und mehr Unterstützung der Eltern.

Ebenso konnten im Online-Fragebogen Ideen zur Gestaltung und Umsetzung der Deutschförderklassen genannt werden. Vorgeschlagene Ideen waren zum Beispiel

die Einführung eines verpflichtenden Vorschuljahres, mehr Ganztagschulen, die Überarbeitung des Förderkonzepts für eine gezielte individuelle Sprachförderung, das Anbieten einer Deutschförderstunde statt der Verpflichtung zur Deutschförderklasse, oder auch *Buddy-Systeme* wie sie in Schweden und Kanada eingeführt wurden. Dabei unterstützen ältere Schülerinnen und Schüler, die die Zielsprache gut beherrschen, jüngere Lernende in verschiedenen Phasen des Lernens (vgl. Löser 2011, S.210).

7. BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN

Nach Auswertung der Interviews und des Online-Fragebogens können nun die zwei Forschungsfragen beantwortet werden. Die erste Forschungsfrage lautete:

Wie nehmen Eltern, deren Kinder eine Deutschförderklasse in einer Wiener Volksschule besuchen, die Maßnahmen der Deutschförderklassen wahr, und wie wirkt sich der Besuch der Deutschförderklasse auf ihren Nachwuchs in sprachlicher, fachlicher und sozialer Hinsicht aus?

Durch die Interviews und den Fragebogen wurden differente Erfahrungen der befragten Eltern mit den Deutschförderklassen ihrer Kinder aufgezeigt. Viele betroffene Eltern hatten das Konzept der Deutschförderklassen vorab weder gekannt noch davon gehört. In den Interviews stellte sich heraus, dass die meisten Eltern nur wenig Einblick in die gesetzten Maßnahmen in den Deutschförderklassen hatten, etwa zum Sprachstandstest MIKA-D, zur Benotung oder zum Übergang in die Regelklasse. Auch in der Online-Befragung gaben 67,5% der Teilnehmenden an, nicht ausreichend über das Konzept der Deutschförderklassen informiert worden zu sein.

Außerdem konnte gezeigt werden, dass viele Eltern in den Interviews mit dem Konzept der Deutschförderklassen grundsätzlich zufrieden waren, da ihre Kinder in kleinen Gruppen eine angepasste Förderung erhielten und ihre Deutschkompetenzen steigern konnten. Vor allem bei der Aussprache, beim Wortschatz und den literalen Qualifikationen bemerkten die Eltern große Fortschritte ihres Nachwuchses durch den Besuch der Deutschförderklassen. Auch die Teilnehmenden des Online-Fragebogens mit Kindern in Deutschförderklassen waren sich weitgehend einig, dass die Deutschförderklassen förderlich und sinnvoll für ihren Nachwuchs sind. Damit sah der Großteil aller befragten Eltern die sprachlichen Fördereffekte durch den Besuch der Deutschförderklassen gegeben und wurden deren Maßnahmen als legitim und gerechtfertigt angesehen und daher auch akzeptiert.

Auch in fachlicher Hinsicht waren die Eltern mit dem Unterricht in den Deutschförder- und Regelklassen meist zufrieden. In den Interviews gaben fast alle Eltern an, dass ihre Kinder dem Unterricht in der Regel- und Deutschförderklasse folgen könnten und dass sie das Gefühl hätten, dass ihre Kinder gut unterstützt werden. Nur ein Vater hätte sich einen fachlich kompetenteren Unterricht gewünscht, da die Deutschförderklasse aus seiner Perspektive eine Art der Betreuung war, bei der die Lehrerin auf Fragen der Kinder zu grammatikalischen Themen wartete, die nie gestellt wurden. Nach einer Aussprache habe sich der Unterricht aber gebessert. Eine Mutter gab an, dass sich ihre Tochter bereits nach kurzer Zeit in der Deutschförderklasse gelangweilt habe, jedoch das ganze erste Semester dort bleiben musste. Ihre Tochter sei nun in der Regelklasse eine der besten Schülerinnen. Dies führt die Mutter jedoch weniger auf die Qualität des Unterrichts in der Deutschförderklasse als auf die rasche Auffassungsgabe ihrer Tochter zurück. Im Fragebogen gaben zwei Drittel der Teilnehmenden an, dass ihre Kinder fachlich gut unterstützt würden.

Als besonders hilfreich wurden oft die Lehrpersonen genannt, die trotz Schwierigkeiten mit dem *Distance-Learning* durch die Corona-Pandemie im Unterricht großen Einsatz zeigten. Viele Eltern lobten den guten Kontakt zu den Lehrkräften und deren Engagement und Ideen.

In sozialer Hinsicht traten ebenfalls unterschiedliche Auswirkungen der Deutschförderklassen auf Schülerinnen und Schüler zutage. Die Eltern erzählten in den Interviews mehrheitlich, dass sich vor allem ihre Kinder beklagten, von ihren (Kindergarten-) Freundinnen und Freunden in den Regelklassen getrennt zu sein. Dies bestätigte auch der Fragebogen, bei dem 70% der Erziehungsberechtigten angaben, dass ihre Kinder lieber in den Regelklassen mit allen Schülerinnen und Schülern zusammen wären. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass aus Sicht der Eltern vor allem die Kinder durch die Separation in sozialer Hinsicht negative Erlebnisse sammeln. Die Eltern selbst zeigten größtenteils Verständnis für die Trennung und gaben an, sich dadurch nicht benachteiligt zu fühlen.

Eine weitere soziale Auswirkung, die die Eltern erkannten, war, dass die Lerngelegenheiten für die deutsche Sprache durch die Separation von Regelklasse und Deutschförderklasse abnahmen. Viele Eltern stellten fest, dass in den

Deutschförderklassen oft die Mehrheitssprache der Gruppe, wie z.B. Arabisch oder Französisch, gesprochen wurde und weniger Deutsch. Vor allem die männlichen Interviewten sahen dies als problematisch an und kritisieren, dass ihren Kindern dadurch der Kontakt zu Deutsch sprechenden Gleichaltrigen fehle. Ein Vater war sogar der Ansicht, dass dies im Kindergarten besser funktioniert hätte, als sein Sohn nur mit anderen deutschsprachigen Kindergartenkindern interagieren konnte. Auch im Online-Fragebogen waren mit 53,8% mehr als die Hälfte der Befragten der Auffassung, dass ihre Kinder durch die Interaktion mit deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Regelklasse mehr Deutsch lernen könnten. Weitere 8% der Befragten sahen dies als eher förderlich an.

Grundsätzlich gab es einige Eltern, die nur positive Erfahrungen mit dem Sprachfördermodell gemacht hatten und dieses als spezielle Förderung anerkannten und auch weiterempfohlen. Jedoch wurden auch Vorfälle erwähnt, bei denen die Eltern in der Schule mit Vorurteilen kämpfen hätten müssen, bzw. das Gefühl hatten, absichtlich nicht genügend Informationen bekommen zu haben, da die Schule davon ausgegangen sei, die Eltern würden es aufgrund ihrer geringen Deutschkenntnisse ohnehin nicht verstehen.

Dies zeigt doch sehr unterschiedliche Erfahrungen der Eltern. Es bräuchte daher zweifellos noch weitere Forschungsarbeiten, die sich vorwiegend mit den Erfahrungen der Eltern zu Deutschförderklassen beschäftigen.

Die zweite Forschungsfrage richtete sich an jene Eltern, deren Kinder eine Regelklasse besuchten. Diese Frage kann durch die Antworten des Online-Fragebogens beantwortet werden und lautete:

Welche Vor- und Nachteile sehen Eltern, deren Kinder keine Deutschförderklassen besuchen, in den Einführungen der Deutschförderklassen und wie wirken sich Deutschförderklassen auf ihren Nachwuchs aus?

Die meisten Eltern mit Kindern in einer Regelklasse sahen den größten Vorteil bei der Einführung der Deutschförderklassen in der Steigerung der Deutschkompetenzen. 53,8 % der Teilnehmenden gaben an, ihre Kinder könnten ihre

Deutschkompetenzen durch die Maßnahmen der Deutschförderklassen verbessern und davon profitieren.

Knapp ein Viertel der Erziehungsberechtigten (23%) war der Meinung, dass die Trennung zwischen Regelklassen und speziellen Förderklassen durchaus Sinn mache und sahen dies als gute Maßnahme an. 66% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fragebogens empfanden diese Maßnahme jedoch als Nachteil, da die Kinder meist getrennt seien und nur für wenige Stunden am gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse teilnehmen würden. Etwa genauso viele Teilnehmende gaben an, dass aus dieser Separation Nachteile resultieren könnten, wie z.B. die Entstehung einer Zweiklassengesellschaft und das Fehlen von sozialen Kontakten mit Deutsch sprechenden Gleichaltrigen. Diese Möglichkeit einer Zweiklassengesellschaft sahen fast drei Viertel der Befragten als eine gefährliche Entwicklung an. Diese kritische Beurteilung ist insofern bemerkenswert, als sich die betroffenen Eltern von Kindern in den Deutschförderklassen in den Interviews und dem Online-Fragebogen dazu nicht so kritisch äußerten. Offenbar sehen die Eltern mit Kindern in den Regelklassen eine größere Gefahr durch die Teilung der Schülerschaft, als jene, die unmittelbar davon betroffen sind.

Um konkrete Vor- und Nachteile herauszufinden, wurde der Grad der Zustimmung der Eltern zu bestimmten Thesen mit einer 5 Punkte-Skala erhoben. Dabei stellte sich heraus, dass die Eltern tendenziell der Meinung waren, dass die Motivation und das Selbstvertrauen der Kinder durch die Maßnahmen der Deutschförderklassen nicht sonderlich beeinträchtigt würden.

Allerdings waren die Eltern mehrheitlich der Meinung, dass das Konzept der Deutschförderklassen nicht unbedingt das beste Modell für die Deutschförderung sei (54,8%) und dass viele Kinder dadurch nicht bestmöglich unterstützt würden (Durchschnittswert 2,66/1-5). Viele meinten auch, dass die Schülerinnen und Schüler durch die verpflichtenden Sprachstandstests am Ende jedes Semesters unter Druck gesetzt würden (Durchschnittswert 3,86/1-5).

Wie sich die Deutschförderklassen auf die Kinder in den Regelklassen auswirken, kann ebenfalls aus den Aussagen bei den Interviews herausgelesen werden. Viele

Eltern berichteten, dass sowohl ihre Kinder als auch die Kinder in der Regelklasse nicht verstünden, warum sie nicht in derselben Klasse unterrichtet werden. Sie würden sich vor allem auf die wenigen gemeinsamen Stunden in der Regelklasse freuen. Viele nützten daher auch die Zeit am Schulweg und im Hort, um wechselseitige Beziehungen aufzubauen.

Den Online-Fragebogen haben mehrheitlich Eltern mit Kindern in Regelklassen ausgefüllt (82,4%). Aus ihren Antworten zeigte sich, dass sich diese Eltern und auch ihre Kinder von den Maßnahmen der Deutschförderklassen betroffen fühlen und ihre Meinung zu diesem Thema äußern wollen. Besonders kritisierten diese, dass den Kindern mit mangelhaften Deutschkenntnissen in den Deutschförderklassen wichtige Kommunikationsmöglichkeiten entgehen würden (3,9/1-5). Außerdem beurteilten diese Eltern das Modell der Deutschförderklassen mit einem Durchschnittswert von 2,3 (1-5) generell schlecht.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass auch die Kinder der Regelklassen und deren Eltern vom Modell der Deutschförderklassen betroffen sind und darin Nachteile für sich und die gesamte Klassengemeinschaft erkennen.

8. FAZIT UND AUSBLICK

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es viele Wege der schulischen Sprachförderung gibt. Es sind unterschiedliche Modelle der Sprachförderung bekannt, die in verschiedenen Ländern zu unterschiedlichen Ergebnissen führten, und auch deshalb schwer miteinander vergleichbar sind, da die Migrationspolitik von Land zu Land differiert. Ein Blick auf die unterschiedlichen Sprachförderungsprogramme gibt jedoch die Chance, neue Ideen und Impulse für ein erfolgreiches Sprachförderungskonzept zu gewinnen (vgl. Löser 2011, S.203-205).

Ein wichtiger Kritikpunkt in der Forschungsliteratur ist, dass sich das Bildungssystem nicht zur Mehrsprachigkeit öffnet, sondern an der Monolingualität festhält. Dies funktioniert in einer multilingualen Gesellschaft jedoch nicht mehr, da als Resultat Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch benachteiligt werden (vgl. Füllekruss & Dirim 2019, S.16).

Im internationalen Vergleich werden an Schulen unterschiedliche Sprachförderungsmodelle angewandt. Aus der Evaluierung dieser Modelle lassen sich einzelne Faktoren herauslesen, die sich als besonders positive Maßnahmen erwiesen haben, wie z.B. das *Buddy-System* in Schweden, bei dem ältere Lernende den jüngeren helfen und sie unterstützen, bzw. Übersetzer (*settlement worker*) für Elterngespräche in Kanada, um Lehrpersonen in der Kommunikation mit Eltern zu unterstützen. Außerdem zeigten besonders jene Sprachfördermodelle große Erfolge, in denen die Herkunftssprache genützt bzw. positiv hervorgehoben wird (vgl. Rösch 2013, S.20-36).

Die Auslöser für die Einführung der Deutschförderklassen und -kurse in Österreich lassen sich in vielen nationalen Tests (wie z.B. den Bildungsstandards) und internationalen Schulleistungstests finden, wie z.B. in der *PISA-Studie* und in der *PIRLS-Studie*, bei denen österreichische Schülerinnen und Schüler zuletzt schlecht abschnitten. Das Konzept der Deutschförderklassen wurde 2018 als neues Sprachfördermodell in Österreich eingeführt. Bis heute gibt es an diesem Konzept erhebliche Kritik von Fachleuten, Eltern und auch Lehrkräften, hauptsächlich zur

Ausgrenzung von Kindern mit Sprachdefiziten. Jedoch können auch einzelne positive Effekte hervorgehoben werden, zum Beispiel der erstmalig einheitlich eingesetzte Sprachstandtest MIKA-D, der objektiv festlegt, auf welchem Sprachniveau ein Kind Deutsch sprechen kann (vgl. Wildemann 2019, S.34-35).

Die Forschungsliteratur zeigt, dass vor allem Eltern einen besonderen Stellenwert im Sprachenlernen ihrer Kinder einnehmen. Sie sind die ersten Bezugspersonen des Kindes, mit denen Kleinkinder interagieren. Auch der Bildungserfolg der Eltern hat daher nachweislich einen Einfluss auf die Bildungsabschlüsse ihrer Kinder, wobei dies in der dargelegten Studie deswegen nicht nachgewiesen werden konnte, weil diese Beurteilung im Volksschulalter noch nicht möglich ist.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein *Mixed-Methods*-Ansatz gewählt, um einen besseren Einblick in die Sichtweise der Eltern zu erhalten. Dazu wurden quantitative Ergebnisse durch einen Online-Fragebogen und qualitative Daten durch vier Leitfadeninterviews erhoben.

Es zeigte sich, dass viele Eltern meinten, dass ihre Kinder durch die additive Sprachförderung in Kleingruppen ihre Deutschkompetenzen verbessern konnten. Als besonders förderlich wurden dabei vor allem die Lehrpersonen der Deutschförderklassen und einige Materialien (Wörterbücher, Lesetexte, Belohnungssysteme) genannt. Einige Eltern gaben in den Interviews auch an, gute Erfahrungen mit den Deutschförderklassen gemacht zu haben. Sie waren mit dem Konzept durchaus zufrieden, hatten allerdings noch Verbesserungsvorschläge und Wünsche.

Ein ernst zu nehmender Kritikpunkt ist die Separation in Regel- und Deutschförderklassen. Viele Eltern befürchten, dass es dadurch den Schülerinnen und Schülern der Deutschförderklassen an Kontakten zu gut Deutsch sprechenden Kindern in der Schule mangle und dadurch die Chance verloren gehe, die Sprache spielerisch, z.B. in der Pause, zu lernen. Die häufigen Sprachkontakte mit Peer-Gruppen werden auch in der Forschungsliteratur immer wieder als positiv für den Erwerb einer Zweit- oder Fremdsprache hervorgehoben (vgl. Jeuk 2013, S.41-42).

In den Interviews und im Fragebogen konnte gezeigt werden, dass sich durch die Separation vor allem die betroffenen Schülerinnen und Schüler benachteiligt fühlten und nicht verstehen konnten, warum sie nur für wenige Stunden gemeinsam mit ihren Kindergartenfreundinnen und -freunden die Regelklasse besuchen durften. Die betroffenen Eltern fühlten sich nach Aussagen in den Interviews kaum benachteiligt, sondern zeigten für diese Maßnahme Verständnis. Bei der Online-Umfrage glaubte die Mehrheit (53,9%), dass es für die Deutschkompetenz ihrer Kinder besser wäre, mit allen anderen gemeinsam in der Regelklasse zu sein. Auch die Eltern, deren Kinder eine Regelklasse besuchten, sahen die Teilung kritisch und äußerten große Sorgen vor negativen Auswirkungen, wie z.B. der Entwicklung einer Zweiklassengesellschaft.

Ein weiterer Kritikpunkt, der vor allem in den Interviews häufig genannt wurde, war der Mangel an Informationen. Viele Eltern waren nicht über die Ziele, Inhalte und die Benotung in den Deutschförderklassen aufgeklärt worden und hatten diese selbst recherchieren müssen. Auch in der Online-Umfrage gab die Mehrheit der betroffenen Eltern (67,5%) an, nicht ausreichend informiert worden zu sein. Dies zeigt, dass den betroffenen Eltern die Möglichkeit und die Gelegenheit gegeben werden muss, nähere Informationen über das Konzept der Deutschförderklassen einzuholen. Dazu wäre es wichtig, auch mehrsprachige Infofolder, Videos, etc. anzubieten, aus denen Eltern fundierte und verständlich aufbereitete Informationen beziehen könnten.

Was den möglichen Übergang in die Regelklasse betrifft, zeigte sich bei den Eltern erhebliche Verunsicherung. Auch für diesen Übertritt bräuchte es daher mehr Informationen, um die Eltern besser auf diesen Schritt vorzubereiten. Generell zeigt sich, dass die Deutschförderklassen darauf abzielen, schnelle Erfolge zu erzielen, es jedoch an einer längerfristigen Unterstützung mangelt, um auch Fachinhalte optimal zu vermitteln.

Abschließend kann festgestellt werden, dass das Konzept der Deutschförderklassen seit der Einführung noch zu wenig evaluiert wurde. Da das Konzept auch nicht vorab getestet wurde, wäre es angebracht, eine genauere Evaluation vorzunehmen, die nicht nur anhand der statistischen Auswertung der Sprachstandstests MIKA-D

durchgeführt wird. Es muss noch einmal hervorgehoben werden, dass die Ergebnisse dieser Masterarbeit nur ein kleiner Einblick in die Meinungen der betroffenen Eltern der Deutschförderklassen sein können. Daher können die Ergebnisse dieser Studie auch nicht als repräsentativ für ganz Österreich gelten. Es gäbe zu dieser Thematik weiteren dringenden Forschungsbedarf, da die Meinungen der Eltern zu diesem Sprachfördermodell bislang unterrepräsentiert sind. Viele Eltern haben auch sprachliche Barrieren und akzeptieren alle Maßnahmen der Schule, ohne sie zu reflektieren.

Abschließend kann resümiert werden, dass Deutschförderklassen in Österreich aus Sicht der Eltern sowohl Vor- als auch Nachteile aufweisen. Unabhängig vom Bildungssystem und den Sprachfördermodellen sollte jedoch die Gleichberechtigung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf Lernchancen und Bildungserfolg oberste Priorität haben. Es bleibt zu hoffen, dass sich diese Gleichberechtigung in Österreich verbessert und in einigen Jahren auch in den *PISA-Studien* niederschlägt. Welche Rolle dabei die Deutschförderklassen haben werden, bleibt dabei zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch offen.

Unabhängig davon, welches Sprachförderkonzept in den österreichischen Schulen künftig umgesetzt werden wird und ob es dazu Deutschförderkurse oder Deutschförder- und Regelklassen gibt, wird es entscheidend sein, dass die Schule ein Ort der interkulturellen Begegnungen bleibt, in dem die Gleichrangigkeit von Sprachen und Kulturen vorgelebt wird. Dies sollte das oberste Ziel aller Lehrerinnen und Lehrer, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker, Direktorinnen und Direktoren und auch des Bildungsministeriums sein. Denn, wie sich zeigt, haben die Eltern großes Vertrauen in die Schule. Es liegt an jedem einzelnen und jeder einzelnen im Bildungsbereich, dieses Vertrauen zu erhalten und gleiche Chancen für alle Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ableidinger, L. (2019). Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich. In H. Fasching, *Beziehungen in pädagogischen Handlungsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ahrenholz, B. (2008). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Apeltauer, E. (2008). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Schmidt.
- BMBWF 1- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Ein Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Abgerufen am 01. 08 2020 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
- BMBWF 2 - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Anfragebeantwortung vom 27.05. 2019 zu 3219/J (XXVI.GP)*. Abgerufen am 31. 07 2020 von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_03183/imfname_754365.pdf
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Breit, S., Bruneforth, M., & Schreiner, C. (2016). *Bildungsstandards. Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4.Schulstufe. Landesergebnisbericht Wien*. Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Bundesinstitut bifie. (2016). Abgerufen am 24. 08 2020 von <https://www.bifie.at/pisa2015/>
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation , & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. (2019). MIKA-D. Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch. Primarstufe. Durchführungsanleitung. Version A. Salzburg.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation, & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch/Lesen/Schreiben, 4. Schulstufe. Landesergebnisbericht Wien*. Salzburg.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit (2.Auflage)*. Wien: facultas.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Den Haag: Mouton.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2010). Transkription. In G. Mey, & K. Mruck, *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. (S. S.723-733). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ehlich, K. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF.
- Findmind. (2021). Abgerufen am 27. 02 2021 von www.findmind.ch

- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung- Eine Einführung*. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Füllekruss, D., & Dirim, I. (2019). Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In S. & Schmölzer-Eibinger, *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grießhaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Grosse, I. (2000). *Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei*.
- Harr, A.-K. (2018). Sprachförderung im Elementarbereich. In A. Harr, M. Liedke, & C. Riehl, *Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb - Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog-Punzenberger, B., & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem- Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Linz: Leykam.
- Hollenberg, S. (2016). *Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Huneke, H., & Steinig, W. (1997). *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Schmidt.
- Jeuk, S. (2013). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung* (Bd. 2. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Karasu, I. (1995). *Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom Vor- bis Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kasberger, G., & Peter, K. (2019). Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. *ÖDaF-Mitteilungen*, Jg.35(Heft 1+2).
- Krehut, A.-K., & Dirim, I. (2008). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhs, K. (2008). Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz. In B. & -W. Ahrenholt, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

- Kurier. (06. 06 2018). *Deutschförderklassen: Direktoren überlegen Umgehung und Boykott*. Abgerufen am 12.1.2021 von <https://kurier.at/politik/inland/deutschklassen-direktoren-ueberlegen-umgehung-und-boykott/400046339>
- Liedke, M., & Riehl, C. (2018). Migration und Spracherwerb. In A.-K. Harr, & M. & Liedke, *Deutsch als Zweitsprache. Migration - Spracherwerb- Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Löser, J. (2009). *Schulischer Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität*. Leibnitz Universität Hannover: Dissertation.
- Löser, J. (2011). Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive. In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12.Auflage)*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Michalak, M. L. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Ein Studienbuch*. Tübingen: Narr.
- Müller, B., & Schweiger, H. (25. Jänner 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*. Abgerufen am 31. Oktober 2020 von <https://www.univie.ac.at/germanistik/>: <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/02/-daz-stellungnahme-bildungsprogramm-20180206.pdf>
- Niedrig, H. (2011). Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler. In S. Fürstenau, & M. Gomolla, *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ott, M. (2008). DaZ als Integrationskonzept? In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Perkhofer-Czapek, M. (Jänner/Februar 2015). Pädagogische Diagnostik und SQA. *Erziehung und Unterricht*, S. 65-72.
- Pienemann, M., Keßler, J.-U., & Roos, E. (2006). *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Schöningh.
- Pilz, S. (2018). *Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und Ungleichheit*. Wiesbaden: Springer Verlag VS.
- Rechberg, K.-H. (2016). Qualitative Datenauswertung: Anwendungswissen. In R. Bieker, & J. König, *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 257-274). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, H., & Roth, H. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (2019). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Roos, M., & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium - Recherchieren, schreiben, forschen* (Bd. 2.Auflage). Bern: Hogrefe Verlag.
- Rösch, H. (2013). Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In C. Röhrner, & B. Hövelbrinks, *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel: Juventa.
- Rost-Roth, M. (2008). Sprachlehr- und lernforschung. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke, *Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Rothe, C. (2001). *Schulerfolg im baden-württembergischen Schulwesen. Zusammenfassender Bericht und Empfehlungen*. Stuttgart: Landeserziehung für Erziehung und Unterricht.
- Rothe, C. (2001). *Schulerfolg italienischer Kinder im baden-württembergischen Schulwesen. Zusammenfassender Bericht und Empfehlungen*. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht.
- Siebert-Ott, G. (2004). Schulerfolg und Mehrsprachigkeit- eine unendliche Geschichte? *IZA (Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit)*(3/4, 27-31).
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: McMillan.
- Statistik Austria. (22. 10 2020). *Schülerinnen und Schüler in Deutschförderklassen 2019/20 (vorläufige Daten) im Vergleich zu 2018/19*. Abgerufen am 01. 11 2020 von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html
- Statistik Austria. (20. Jänner 2021). Abgerufen am 31. Oktober 2020 von https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029650
- Suchań, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (2018). *Pisa 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- Thoma, D., & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache. Zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz, *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach.
- Thompson, C. (2016). Differenz. In P. Mecheril, *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- wien.orf.at. (06. 08 2018). Abgerufen am 1. 11 2020 von <https://wien.orf.at/v2/news/stories/2928465/>
- Wildemann, A. (2019). Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. *Ö- DaF Mitteilungen*(Vol. 35 (1+2), 33-47).
- Zoom. (2021). Abgerufen am 27. 02 2021 von <https://zoom.us>

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Ausländische Staatsangehörige 2020 https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html [20.1.2021]	30
Abbildung 2 Leseverständnis: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen nach Erstsprache (Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.36)	32
Abbildung 3: Lesekompetenz im internationalen Vergleich (Suchań et al 2018, S.77)	33
Abbildung 4: Überblick über die Schritte der Deutschförderung (BMBWF 1 2019, S.9)	39
Abbildung 5 Leseverständnis: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen nach Bildungsabschluss der Eltern (Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.38)	49
Abbildung 6 Leseverständnis: Charakteristika der Schüler/innen unter Kompetenzstufe 1 bzw. auf Kompetenzstufe 3 (Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016, S.40)	51
Abbildung 7: Ablauf des Forschungsprozesses der Masterarbeit	56
Abbildung 8: Modell der Datenanalyse in der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S.98)	65
Abbildung 9: Kategorisierung der Leitfadeninterviews	67
Abbildung 10: Steigerung der Deutschkompetenz	86
Abbildung 11: Möglichkeit des Zweiklassensystems	87
Abbildung 12: Informationsquellen zu den Deutschförderklassen	90
Abbildung 13: Steigerung der Deutschkompetenz	91
Abbildung 14: Einschätzung über Segregation aus der Kinderperspektive	92
Abbildung 15: Gesamteinschätzung des Modells im Online-Fragebogen	93

ABSTRACT IN DEUTSCH

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit den Deutschförderklassen, die 2018 in Österreichs Schulen eingeführt wurden. Der Fokus liegt dabei auf der Ergründung der Einstellungen von Eltern, deren Kinder direkt oder indirekt von dieser neuen Form der Sprachförderung betroffen sind. Zum Vergleich werden unterschiedliche Sprachförderungsmodelle in verschiedenen Ländern mithilfe von Forschungsliteratur vorgestellt. Darüber hinaus wird der Einfluss der Eltern auf den Zweitspracherwerb ihres Nachwuchts durch diverse Studien begründet. Auch mögliche Nachteile und Kritik von Fachexpertinnen und Fachexperten werden in der vorliegenden Masterarbeit näher beleuchtet. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird ein *Mixed-Methods-Ansatz* eingesetzt. Dabei werden Eltern mit Kindern in Regel- und Deutschförderklassen durch einen Online-Fragebogen befragt, sowie vier qualitative Leitfadeninterviews mit Erziehungsberechtigten durchgeführt, deren Nachwuchs zu diesem Zeitpunkt eine Deutschförderklasse besuchte bzw. bereits abgeschlossen hatte. Die Daten der Online-Befragung werden durch eine deskriptivstatistische Datenanalyse ausgewertet und die Ergebnisse des Interviews mit der Qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten Eltern sowohl Vor- als auch Nachteile für das Modell der Deutschförderklassen nannten. Viele Eltern, deren Kinder eine Regelklasse besuchen, sehen einige Maßnahmen der Deutschförderklassen kritischer als Eltern, die direkt von den Maßnahmen betroffen sind. Die Eltern mit Kindern in Deutschförderklassen zeigen großes Vertrauen in das österreichische Schulsystem und gegenüber den Maßnahmen der Deutschförderklassen, äußern jedoch den Wunsch nach mehr Informationen bzgl. der Deutschförderung ihrer Kinder. Diese Masterarbeit zeigt auf, dass es einen dringenden Bedarf an mehr Evaluationen über den Erfolg der Deutschförderklassen braucht, sowie mehr Forschungsarbeiten, die sich mit den komplexen und diversen Meinungen und Erfahrungen von Eltern im Hinblick auf Deutschförderklassen befassen, um ein klareres Bild zu erhalten, wie in Österreich lebende Eltern über das Modell der Deutschförderklassen denken, welches 2018 eingeführt wurde.

ABSTRACT IN ENGLISH

This master thesis deals with the model of the “Deutschförderklassen”, which had been introduced in Austria in 2018. The focus of this study lies on the opinions of parents, whose children were directly or indirectly affected of this new model of language aid. Based on research literature, different language models in a variety of countries are presented to compare the success of the language learning processes. A *mixed method* is used to answer the research questions. Parents of children in regular classes and “Deutschförderklassen” are interviewed by using an online questionnaire, as well as four qualitative guided interviews with parents, whose children are in the “Deutschförderklassen”. The data of the online inquiry are analyzed by a descriptive statistical analysis and the results of the interviews are analyzed with the qualitative analysis. As a result, many parents describe both pros and cons about the “Deutschförderklassen”-model. Many parents, whose children attend the regular classes criticize the model more than parents whose children attend the “Deutschförderklassen”. Parents with children in “Deutschförderklassen” show a great deal of trust in the Austrian school system and in the measures taken by the “Deutschförderklassen” but they do express their desire for more information on their children's German support. This master thesis shows that there is an urgent need to get more evaluation on the “Deutschförderklassen”-system, as well as more research about the complex opinions of parents who live in Austria to get a better understanding about what most parents think about the model which started in 2018.

ANHANG

A Unterlagen zum Online-Fragebogen

A.1. Fragen des Online-Fragebogens

Deutschförderklassen in Wien

1 - Bitte geben Sie Ihr Geschlecht bekannt:

- ☐ weiblich
 - ☐ männlich
 - ☐ _____
-

2 - Wie alt sind Sie? Ich bin..

- ☐ unter 20 Jahre alt.
 - ☐ zwischen 21 und 30 Jahre alt.
 - ☐ zwischen 31 und 40 Jahre alt.
 - ☐ zwischen 41 und 50 Jahre alt.
 - ☐ zwischen 51 und 60 Jahre alt.
 - ☐ über 60 Jahre alt.
-

3 - Ich bin geboren in...

- ☐ Afghanistan
 - ☐ Ägypten
 - ☐ Bosnien und Herzegowina
 - ☐ Deutschland
 - ☐ Italien
 - ☐ Iran
 - ☐ Kroatien
 - ☐ Österreich
 - ☐ Rumänien
 - ☐ Serbien
 - ☐ Syrien
 - ☐ Tschetschenien
 - ☐ Türkei
 - ☐ _____
-

4 - Welche Erstsprache(n) sprechen Sie?

- ☐ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
 - ☐ Dari
 - ☐ Deutsch
 - ☐ Englisch
 - ☐ Farsi
 - ☐ Italienisch
 - ☐ Rumänisch
 - ☐ Türkisch
 - ☐ _____
-

5 - Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?

- ☐ Pflichtschule
- ☐ Höhere Schule (Matura)
- ☐ Lehre/Berufsbildende Schule

☐ Universität

☐ _____

6 - Besuchen Ihre Kinder derzeit eine Volksschule in Wien?

- ☐ Ja
☐ Nein

7 - Welche Sprachen sprechen Sie mit Ihren Kindern hauptsächlich?

- ☐ Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
☐ Dari
☐ Deutsch
☐ Englisch
☐ Farsi
☐ Italienisch
☐ Rumänisch
☐ Türkisch
☐ _____

8 - Besuchen eines oder mehrere Ihrer Kinder eine Deutschförderklasse?

- ☐ Ja
☐ Nein

9 - Kannten Sie die Förderungsmöglichkeit der Deutschförderklassen, bevor Ihr Kind eine Deutschförderklasse besuchte?

- ☐ Ja, ich hatte bereits davon gehört.
☐ Nein, ich kannte das Modell noch nicht.

10 - Wurden Sie über die Inhalte, Ziele und Aufgaben der Deutschförderklassen informiert?

- ☐ Ja, das System der Deutschförderklassen wurde mir erklärt.
☐ Nein, mir wurde nichts erklärt.

11 - Wer hat Ihnen von den Deutschförderklassen erzählt und Ihnen das Modell erklärt?

- ☐ Bekannte/Freunde
☐ Die Schulleitung/Lehrpersonen
☐ Medien (Radio, Zeitung)
☐ Internet
☐ _____

12 - Haben Sie schon von einem standardisierten Sprachstandtest namens MIKA-D gehört?

- ☐ Ja, davon habe ich gehört.
☐ Nein, dieser Test sagt mir nichts.

13 - Wie sehr glauben Sie, dass es Ihrem Kind in der Deutschförderklasse gefällt?
überhaupt nicht - eher weniger - mittel - gut - sehr gut

Meinem Kind gefällt es in der Deutschförder-
klasse

-----○-----

14 - Wie förderlich, denken Sie, ist die Deutschförderklasse für die Deutschkompetenz Ihres Kindes?

überhaupt nicht - eher weniger - mittel - gut - sehr gut

Ich finde, die Deutschförderklasse hilft den Deutschkompetenzen meines Kindes

-----○-----

15 - Glauben Sie, dass Ihr Kind lieber in der Regelklasse mit allen Kindern zusammen wäre?

- ☐ Ja, ich denke, mein Kind wäre lieber in einer gemeinsamen Regelklasse.
- ☐ Ja, ich denke, mein Kind wäre eher in einer gemeinsamen Regelklasse.
- ☐ Ich weiß es nicht.
- ☐ Nein, ich denke, mein Kind geht eher gerne in eine separate Klasse.
- ☐ Nein, ich denke, mein Kind geht gerne in eine separate Klasse.

16 - Glauben Sie, dass es für die Deutschkompetenz Ihres Kindes förderlich wäre, wenn es die Regelklasse besucht?

- ☐ Ja, ich denke, in einer Regelklasse würde mein Kind mehr Deutsch lernen können.
- ☐ Ja, ich denke, in einer Regelklasse würde mein Kind eventuell mehr Deutsch lernen können.
- ☐ Ich weiß es nicht.
- ☐ Nein, ich denke eher nicht, dass mein Kind in der Regelklasse mehr Deutsch lernen könnte.
- ☐ Nein, ich denke nicht, dass mein Kind in der Regelklasse mehr Deutsch lernen könnte.

17 - Haben Sie den Eindruck, dass Ihrem Kind in der Deutschförderklasse etwas fehlt? Und wenn ja, was?

18 - Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind in der Deutschförderklasse optimal gefördert wird?

überhaupt nicht - eher weniger - mittel - gut - sehr gut

Ich finde, mein Kind wird (..) gefördert.

|-----○-----|

19 - Würden Sie sich mehr Unterstützung für Ihr Kind wünschen, damit es noch besser Deutsch lernen kann?

- ☐ Nein, ich wünsche mir überhaupt keine zusätzliche Unterstützung.
- ☐ Nein, ich wünsche mir eher keine zusätzliche Unterstützung.
- ☐ Es ist gut, so wie es ist.
- ☐ Ja, ich würde mir etwas mehr Unterstützung wünschen.
- ☐ Ja, ich würde mir viel mehr Unterstützung wünschen.

20 - Würden Sie gerne in der Schule mehr Mitspracherecht bei den Entscheidungen zur Deutschförderung haben?

- ☐ Ja, ich würde gerne mehr mitsprechen und entscheiden können.
- ☐ Nein, ich finde, es ist gut so wie es ist.

21 - Haben Sie bereits vom Sprachfördermodell der Deutschförderklassen in Österreich gehört?

- ☐ Ja, ich bin über dieses Sprachfördermodell sehr gut informiert.
- ☐ Ja, ich bin über dieses Sprachfördermodell gut informiert.
- ☐ Ich bin mir nicht sicher.

- ☐ Nein, ich habe nur wenig von Deutschförderklassen gehört.
- ☐ Nein, ich habe noch nichts über Deutschförderklassen in Österreich gehört.

22 - Haben Sie persönliche Erfahrungen mit Deutschförderklassen gemacht?

- ☐ Ja, ich arbeite in einer Schule mit einer Deutschförderklasse.
- ☐ Ja, ich arbeite in einer Deutschförderklasse.
- ☐ Ja, Bekannte von mir haben ihr Kind in einer Deutschförderklasse.
- ☐ Nein.
- ☐ _____

23 - Durch welche Medien haben Sie schon von Deutschförderklassen gehört?

- ☐ (Online-)Zeitungen
- ☐ Fernsehen
- ☐ Radio
- ☐ Noch durch keine Medien
- ☐ _____

24 - Glauben Sie, dass Volksschulkinder in einer Deutschförderklasse ihre Deutschkompetenz steigern können?

- ☐ Ja, das sehe ich genauso.
- ☐ Ja, das sehe ich eher so.
- ☐ Ich weiß es leider nicht.
- ☐ Nein, das sehe ich eher nicht so.
- ☐ Nein, das sehe ich überhaupt nicht so.

25 - Wie finden Sie es, dass Kinder, die zu wenig Deutsch sprechen können, nicht in der Regelklasse Ihres Kindes sind?

- ☐ Das finde ich gut so.
- ☐ Das finde ich eher gut so.
- ☐ Ich weiß es leider nicht.
- ☐ Das finde ich eher schlecht.
- ☐ Das finde ich schlecht.

26 - Glauben Sie, dass durch die Deutschförderklassen ein Zweiklassensystem von Deutschsprecher/innen und Nicht-Deutschsprecher/innen entsteht?

- ☐ Ja, das glaube ich sehr.
- ☐ Ja, das glaube ich eher.
- ☐ Ich bin mir nicht sicher.
- ☐ Nein, das glaube ich eher nicht.
- ☐ Nein, das glaube ich nicht.

27 - Wie sehen Sie die potenzielle Gefahr der Entwicklung eines Zweiklassensystems durch die Deutschförderklassen?

- ☐ Ich finde das nicht gefährlich.
- ☐ Ich finde das eher ungefährlich.
- ☐ Ich bin mir nicht sicher.
- ☐ Ich finde diese Entwicklung eher gefährlich.
- ☐ Ich finde diese Entwicklung sehr gefährlich.

28 - In Europa gibt es unterschiedliche Sprachförderkonzepte für die Schulen. Ist das System der Deutschförderklassen in Österreich optimal für die Förderung der Deutschkenntnisse?

- ☐ Ich glaube das sehr.
- ☐ Ich finde das eher schon.

- ☐ Ich bin mir nicht sicher.
- ☐ Ich denke, eher nicht.
- ☐ Ich denke nicht, dass es die bestmögliche Förderung ist.

29 - Glauben Sie, dass die Deutschförderklassen auch negative Auswirkungen haben könnten?

überhaupt nicht - eher weniger - Ich weiß es nicht. - eher sehr - sehr

Ich glaube das:	-----○-----
------------------------	-------------

30 - Wie wahrscheinlich sehen Sie die Auswirkungen für Kinder in Deutschförderklassen in folgenden Bereichen:

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen:

nicht möglich - eher unwahrscheinlich - Ich weiß es nicht. - eher wahrscheinlich - sehr wahrscheinlich.

Das Selbstvertrauen der Kinder in Deutschförderklassen nimmt ab.	-----○-----
Den SchülerInnen der Deutschförderklassen entgehen wichtige deutschsprachige Kontakte.	-----○-----
Die Motivation der Kinder in Deutschförderklassen nimmt ab.	-----○-----
Die Heranwachsenden fühlen sich in den Deutschförderklassen gut unterstützt.	-----○-----
Die Kinder fühlen sich durch den Sprachstandstest unter Druck gesetzt.	-----○-----

31 - Wie gelungen finden Sie das Modell der Deutschförderklassen nun nach zwei Jahren?

nicht gelungen - eher weniger gelungen - Ich bin mir nicht sicher - eher gelungen - sehr gelungen

Ich finde das Modell nach zwei Jahren:	-----○-----
---	-------------

32 - Glauben Sie, dass die Schulen über genügend Ressourcen (Material, Personal, etc.) für Deutschförderklassen verfügen, um den Kindern bestmöglich Deutsch zu lehren?

- ☐ Ja, das glaube ich sehr.
- ☐ Ja, das glaube ich eher schon.
- ☐ Ich bin mir nicht sicher.
- ☐ Nein, das glaube ich eher nicht.
- ☐ Nein, das glaube ich überhaupt nicht.

33 - Welche Veränderungen würden Sie sich für die Deutschförderklassen wünschen?

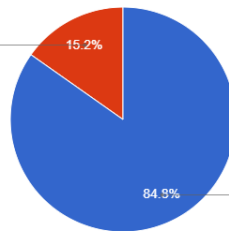
34 - Möchten Sie uns noch etwas zu den Deutschförderklassen mitteilen, das für diese Umfrage eventuell wichtig wäre?

A.2. Statistische Ergebnisse des Online-Fragebogens

1 - Bitte geben Sie Ihr Geschlecht bekannt:

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht bekannt:

männlich
15.2%



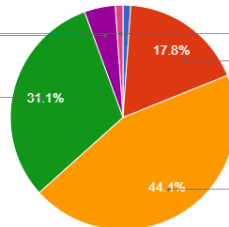
weiblich
84.8%

Option	Prozent	Anzahl
weiblich	84.78	78
männlich	15.22	14
-	0.00	0

2 - Wie alt sind Sie? Ich bin..

Wie alt sind Sie? Ich bin..

1.1%
zwischen 51 und 60 Jahre alt.
4.4%
zwischen 41 und 50 Jahre alt.
31.1%



unter 20 Jahre alt.

1.1%
zwischen 21 und 30 Jahre alt.
17.8%

zwischen 31 und 40 Jahre alt.
44.4%

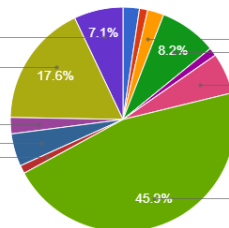
Option	Prozent	Anzahl
unter 20 Jahre alt.	1.11	1
zwischen 21 und 30 Jahre alt.	17.78	16
zwischen 31 und 40 Jahre alt.	44.44	40
zwischen 41 und 50 Jahre alt.	31.11	28
zwischen 51 und 60 Jahre alt.	4.44	4
über 60 Jahre alt.	1.11	1

Teilnehmer	
4877101	Nigeria

3 - Ich bin geboren in...

Ich bin geboren in...

7.1%
Türkei
17.6%
Syrien
2.4%
Serbien
4.7%
Rumänien
1.2%



Bosnien und Herzegowina

2.4%

Deutschland

8.2%

Kroatien

5.9%

Österreich

45.9%

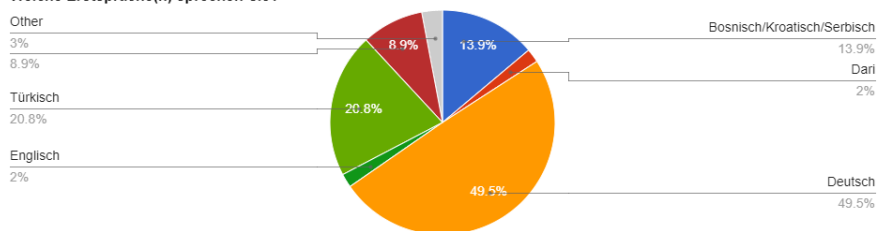
Option	Prozent	Anzahl
--------	---------	--------

Afghanistan	2.35	2
Ägypten	1.18	1
Bosnien und Herzegowina	2.35	2
Deutschland	8.24	7
Italien	1.18	1
Iran	0.00	0
Kroatien	5.88	5
Österreich	45.88	39
Rumänien	1.18	1
Serbien	4.71	4
Syrien	2.35	2
Tschetschenien	0.00	0
Türkei	17.65	15
Andere	7.06	6

Teilnehmer	
4866642	Polen
4867515	Ukraine
4867982	Saudi Arabia
4873853	Vietnam
4877101	Nigeria
4878599	Polen

4 - Welche Erstsprache(n) sprechen Sie?

Welche Erstsprache(n) sprechen Sie?



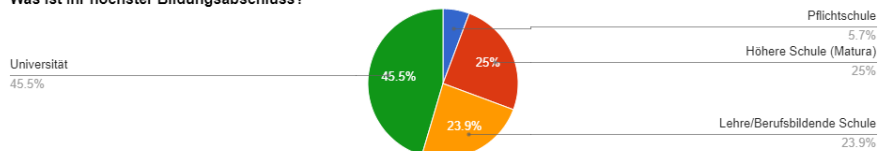
Option	Prozent	Anzahl
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	13.86	14
Dari	1.98	2
Deutsch	49.50	50
Englisch	1.98	2
Farsi	0.99	1
Italienisch	0.99	1
Rumänisch	0.99	1
Türkisch	20.79	21

Andere	8.91	9
--------	------	---

Teilnehmer	
4786596	Arabisch
4866610	Spanisch
4866642	Polnisch
4866702	Slowenisch
4867515	Ukrainisch
4869802	Arabisch
4873853	Vietnamesisch
4878599	Polnisch
5006877	Arabisch

5 - Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?

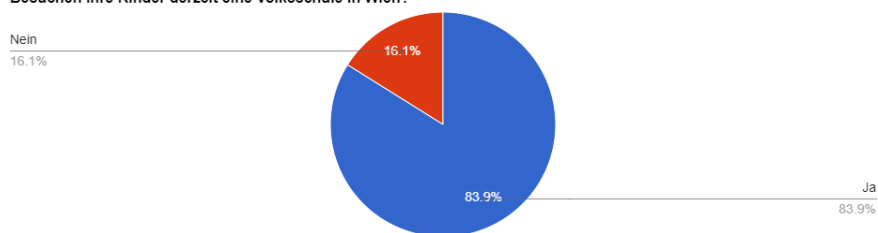
Was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?



Option	Prozent	Anzahl
Pflichtschule	5.68	5
Höhere Schule (Matura)	25.00	22
Lehre/Berufsbildende Schule	23.86	21
Universität	45.45	40

6 - Besuchen Ihre Kinder derzeit eine Volksschule in Wien?

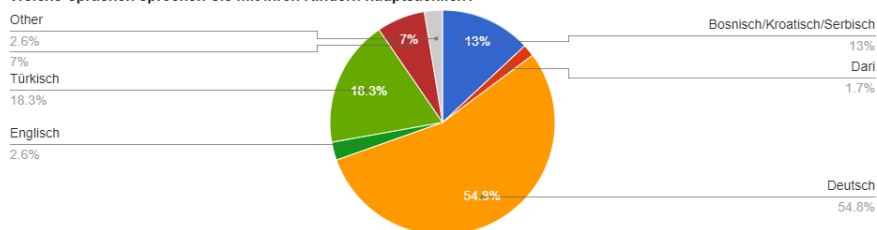
Besuchen Ihre Kinder derzeit eine Volksschule in Wien?



Option	Prozent	Anzahl
Ja	83.91	73
Nein	16.09	14

7 - Welche Sprachen sprechen Sie mit Ihren Kindern hauptsächlich?

Welche Sprachen sprechen Sie mit Ihren Kindern hauptsächlich?

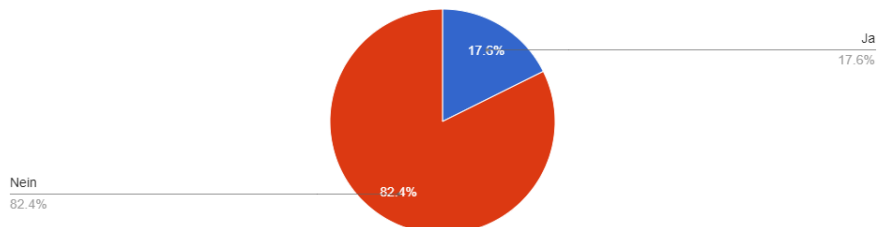


Option	Prozent	Anzahl
Bosnisch/Kroatisch/Serbisch	13.04	15
Dari	1.74	2
Deutsch	54.78	63
Englisch	2.61	3
Farsi	0.87	1
Italienisch	0.87	1
Rumänisch	0.87	1
Türkisch	18.26	21
Andere	6.96	8

Teilnehmer	
4786596	Arabisch
4866642	Polnisch
4866702	Slowenisch
4867515	Ukrainisch
4869558	Kurdisch
4869802	Arabisch
4877101	Mutter Sprache - igbo
4878599	Polnisch

8 - Besucht eines oder mehrere Ihrer Kinder eine Deutschförderklasse?

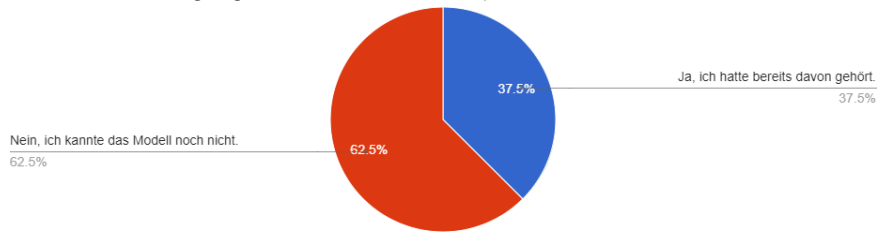
Besucht eines oder mehrere Ihrer Kinder eine Deutschförderklasse?



Option	Prozent	Anzahl
Ja	17.65	15
Nein	82.35	70

9 - Kannten Sie die Förderungsmöglichkeit der Deutschförderklassen, bevor Ihr Kind eine Deutschförderklasse besuchte?

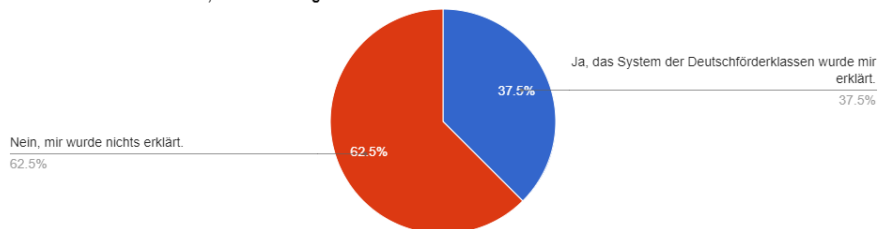
Kannten Sie die Förderungsmöglichkeit der Deutschförderklassen, bevor Ihr Kind eine Deutschförderklasse besuchte?



Option	Prozent	Anzahl
Ja, ich hatte bereits davon gehört.	37.50	6
Nein, ich kannte das Modell noch nicht.	62.50	10

10 - Wurden Sie über die Inhalte, Ziele und Aufgaben der Deutschförderklassen informiert?

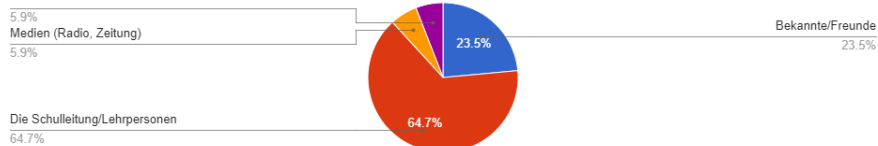
Wurden Sie über die Inhalte, Ziele und Aufgaben der Deutschförderklassen informiert?



Option	Prozent	Anzahl
Ja, das System der Deutschförderklassen wurde mir erklärt.	37.50	6
Nein, mir wurde nichts erklärt.	62.50	10

11 - Wer hat Ihnen von den Deutschförderklassen erzählt und Ihnen das Modell erklärt?

Wer hat Ihnen von den Deutschförderklassen erzählt und Ihnen das Modell erklärt?

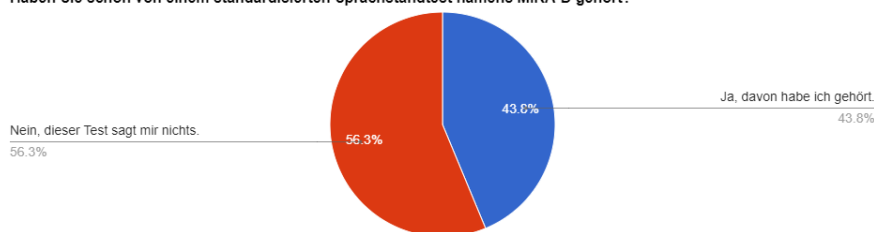


Option	Prozent	Anzahl
Bekannte/Freunde	23.53	4
Die Schulleitung/Lehrpersonen	64.71	11
Medien (Radio, Zeitung)	5.88	1
Internet	0.00	0
Andere	5.88	1

Teilnehmer	
4867515	Niemand hat uns das erklärt

12 - Haben Sie schon von einem standardisierten Sprachstandtest namens MIKA-D gehört?

Haben Sie schon von einem standardisierten Sprachstandtest namens MIKA-D gehört?



Option	Prozent	Anzahl
Ja, davon habe ich gehört.	43.75	7
Nein, dieser Test sagt mir nichts.	56.25	9

13 - Wie sehr glauben Sie, dass es Ihrem Kind in der Deutschförderklasse gefällt?

überhaupt nicht-eher weniger – mittel– gut- sehr gut



	Ø
Meinem Kind gefällt es in der Deutschförderklasse	Ø: 3.25 Σ: 16

14 - Wie förderlich, denken Sie, ist die Deutschförderklasse für die Deutschkompetenz Ihres Kindes?

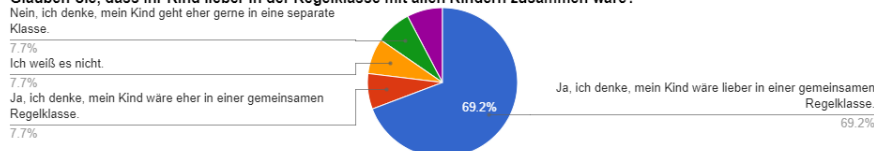
überhaupt nicht- eher weniger – mittel – gut – sehr gut



	Ø
Ich finde, die Deutschförderklasse hilft den Deutschkompetenzen meines Kindes	Ø: 3.33 Σ: 15

15 - Glauben Sie, dass Ihr Kind lieber in der Regelklasse mit allen Kindern zusammen wäre?

Glauben Sie, dass Ihr Kind lieber in der Regelklasse mit allen Kindern zusammen wäre?



Option	Prozent	Anzahl
Ja, ich denke, mein Kind wäre lieber in einer gemeinsamen Regelklasse.	69.23	9
Ja, ich denke, mein Kind wäre eher in einer gemeinsamen Regelklasse.	7.69	1
Ich weiß es nicht.	7.69	1
Nein, ich denke, mein Kind geht eher gerne in eine separate Klasse.	7.69	1
Nein, ich denke, mein Kind geht gerne in eine separate Klasse.	7.69	1

16 - Glauben Sie, dass es für die Deutschkompetenz Ihres Kindes förderlich wäre, wenn es die Regelklasse besucht?

Glauben Sie, dass es für die Deutschkompetenz Ihres Kindes förderlich wäre, wenn es die Regelklasse besucht?

Nein, ich denke eher nicht, dass mein Kind in der Regelklasse mehr Deutsch lernen könnte.

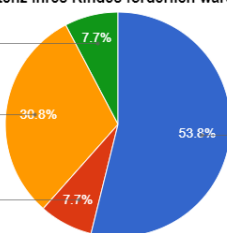
7.7%

Ich weiß es nicht.

30.8%

Ja, ich denke, in einer Regelklasse würde mein Kind eventuell mehr Deutsch lernen können.

7.7%



Ja, ich denke, in einer Regelklasse würde mein Kind mehr Deutsch lernen können.

53.8%

Option	Prozent	Anzahl
Ja, ich denke, in einer Regelklasse würde mein Kind mehr Deutsch lernen können.	53.85	7
Ja, ich denke, in einer Regelklasse würde mein Kind eventuell mehr Deutsch lernen können.	7.69	1
Ich weiß es nicht.	30.77	4
Nein, ich denke eher nicht, dass mein Kind in der Regelklasse mehr Deutsch lernen könnte.	7.69	1
Nein, ich denke nicht, dass mein Kind in der Regelklasse mehr Deutsch lernen könnte.	0.00	0

17 - Haben Sie den Eindruck, dass Ihrem Kind in der Deutschförderklasse etwas fehlt? Und wenn ja, was?

Teilnehmer	Antworten
4786596	Weiß nicht
4879536	Sprechen

18 - Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind in der Deutschförderklasse optimal gefördert wird? überhaupt nicht - eher weniger - mittel - gut - sehr gut

Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind in der Deutschförderklasse optimal gefördert wird?



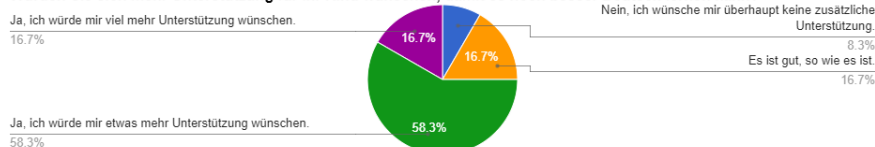
Ich finde, mein Kind wird (...) gefördert.

Ø

	Ø
Ich finde, mein Kind wird (...) gefördert.	Ø: 3.67 Σ: 12

19 - Würden Sie sich mehr Unterstützung für Ihr Kind wünschen, damit es noch besser Deutsch lernen kann?

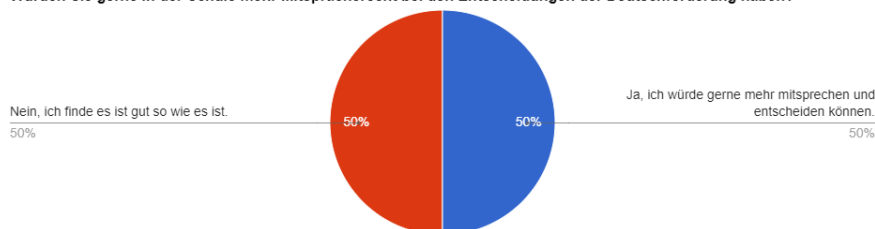
Würden Sie sich mehr Unterstützung für Ihr Kind wünschen, damit es noch besser Deutsch lernen kann?



Option	Prozent	Anzahl
Nein, ich wünsche mir überhaupt keine zusätzliche Unterstützung.	8.33	1
Nein, ich wünsche mir eher keine zusätzliche Unterstützung.	0.00	0
Es ist gut, so wie es ist.	16.67	2
Ja, ich würde mir etwas mehr Unterstützung wünschen.	58.33	7
Ja, ich würde mir viel mehr Unterstützung wünschen.	16.67	2

20 - Würden Sie gerne in der Schule mehr Mitspracherecht bei den Entscheidungen der Deutschförderung haben?

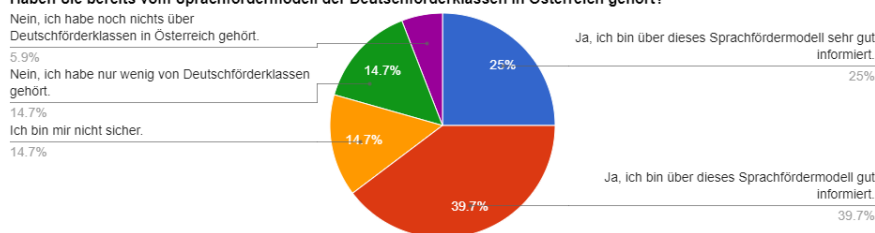
Würden Sie gerne in der Schule mehr Mitspracherecht bei den Entscheidungen der Deutschförderung haben?



Option	Prozent	Anzahl
Ja, ich würde gerne mehr mitsprechen und entscheiden können.	50.00	5
Nein, ich finde, es ist gut so wie es ist.	50.00	5

21 - Haben Sie bereits vom Sprachfördermodell der Deutschförderklassen in Österreich gehört?

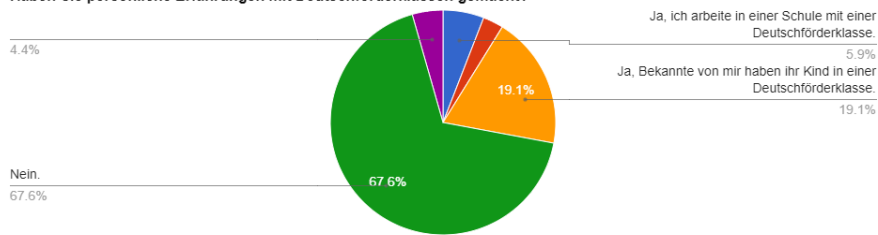
Haben Sie bereits vom Sprachfördermodell der Deutschförderklassen in Österreich gehört?



Option	Prozent	Anzahl
Ja, ich bin über dieses Sprachfördermodell sehr gut informiert.	25.00	17
Ja, ich bin über dieses Sprachfördermodell gut informiert.	39.71	27
Ich bin mir nicht sicher.	14.71	10
Nein, ich habe nur wenig von Deutschförderklassen gehört.	14.71	10
Nein, ich habe noch nichts über Deutschförderklassen in Österreich gehört.	5.88	4

22 - Haben Sie persönliche Erfahrungen mit Deutschförderklassen gemacht?

Haben Sie persönliche Erfahrungen mit Deutschförderklassen gemacht?

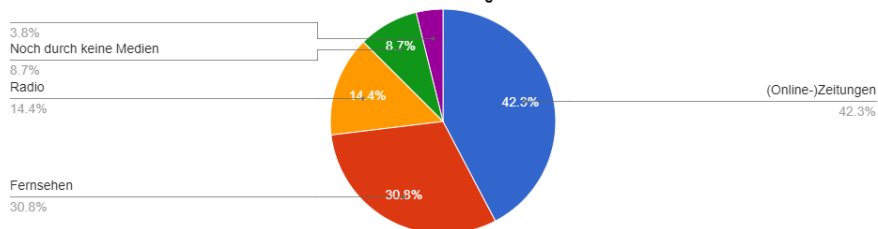


Option	Prozent	Anzahl
Ja, ich arbeite in einer Schule mit einer Deutschförderklasse.	5.88	4
Ja, ich arbeite in einer Deutschförderklasse.	2.94	2
Ja, Bekannte von mir haben ihr Kind in einer Deutschförderklasse.	19.12	13
Nein.	67.65	46
Sonstige Erfahrungen	4.41	3

Teilnehmer	
4765194	Ja, ich bin Erzieherin
4866827	Habe mich als ehemalige Verlagslektorin für Schulbücher für DaZ mit der Thematik befasst. In der Klasse meines Kindes hat 1/3 der Kinder ao. Status.
4869823	und habe selbst eine geführt.

23 - Durch welche Medien haben Sie schon von Deutschförderklassen gehört?

Durch welche Medien haben Sie schon von Deutschförderklassen gehört?

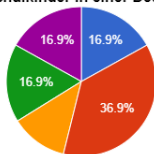


Option	Prozent	Anzahl
(Online-)Zeitungen	42.31	44
Fernsehen	30.77	32
Radio	14.42	15
Noch durch keine Medien	8.65	9
Andere	3.85	4

Teilnehmer	
4765194	Twitter
4869802	Schule
4871071	Medien
4873844	Lehrer

24 - Glauben Sie, dass Volksschulkinder in einer Deutschförderklasse ihre Deutschkompetenz steigern können?

Glauben Sie, dass Volksschulkinder in einer Deutschförderklasse ihre Deutschkompetenz steigern können?

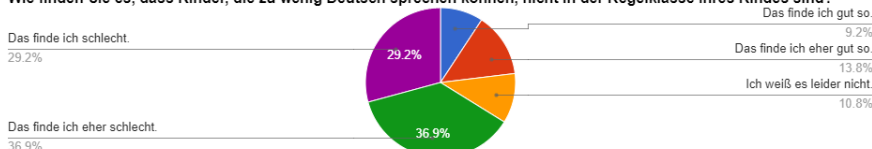


- Ja, das sehe ich genauso.
- Ja, das sehe ich eher so.
- Ich weiß es leider nicht.
- Nein, das sehe ich eher nicht so.
- Nein, das sehe ich überhaupt nicht so.

Option	Prozent	Anzahl
Ja, das sehe ich genauso.	16.92	11
Ja, das sehe ich eher so.	36.92	24
Ich weiß es leider nicht.	12.31	8
Nein, das sehe ich eher nicht so.	16.92	11
Nein, das sehe ich überhaupt nicht so.	16.92	11

25 - Wie finden Sie es, dass Kinder, die zu wenig Deutsch sprechen können, nicht in der Regelklasse Ihres Kindes sind?

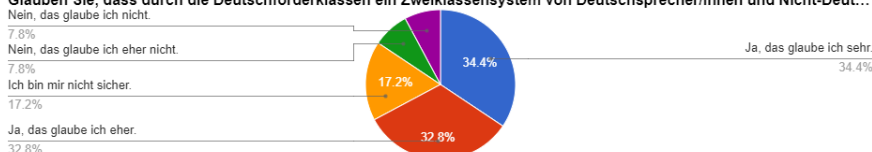
Wie finden Sie es, dass Kinder, die zu wenig Deutsch sprechen können, nicht in der Regelklasse Ihres Kindes sind?



Option	Prozent	Anzahl
Das finde ich gut so.	9.23	6
Das finde ich eher gut so.	13.85	9
Ich weiß es leider nicht.	10.77	7
Das finde ich eher schlecht.	36.92	24
Das finde ich schlecht.	29.23	19

26 - Glauben Sie, dass durch die Deutschförderklassen ein Zweiklassensystem von Deutschsprecher/innen und Nicht-Deutschsprecher/innen entsteht?

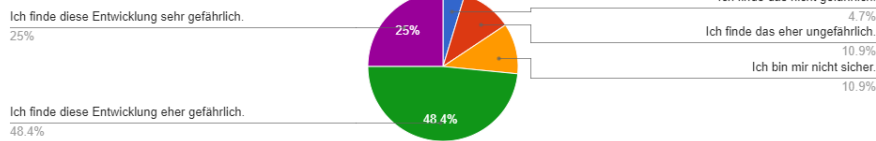
Glauben Sie, dass durch die Deutschförderklassen ein Zweiklassensystem von Deutschsprecher/innen und Nicht-Deutschsprecher/innen entsteht?



Option	Prozent	Anzahl
Ja, das glaube ich sehr.	34.38	22
Ja, das glaube ich eher.	32.81	21
Ich bin mir nicht sicher.	17.19	11
Nein, das glaube ich eher nicht.	7.81	5
Nein, das glaube ich nicht.	7.81	5

27 - Wie sehen Sie die potenzielle Gefahr der Entwicklung eines Zweiklassensystems durch die Deutschförderklassen?

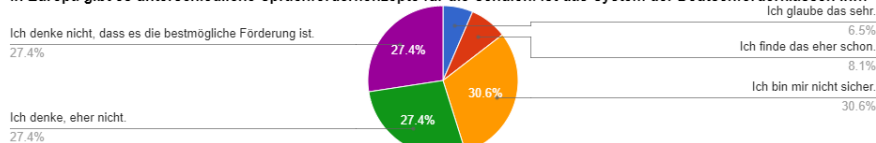
Wie sehen Sie die potenzielle Gefahr der Entwicklung eines Zweiklassensystems durch die Deutschförderklassen?



Option	Prozent	Anzahl
Ich finde das nicht gefährlich.	4.69	3
Ich finde das eher ungefährlich.	10.94	7
Ich bin mir nicht sicher.	10.94	7
Ich finde diese Entwicklung eher gefährlich.	48.44	31
Ich finde diese Entwicklung sehr gefährlich.	25.00	16

28 - In Europa gibt es unterschiedliche Sprachförderkonzepte für die Schulen. Ist das System der Deutschförderklassen in Österreich optimal für die Förderung der Deutschkenntnisse?

In Europa gibt es unterschiedliche Sprachförderkonzepte für die Schulen. Ist das System der Deutschförderklassen in...

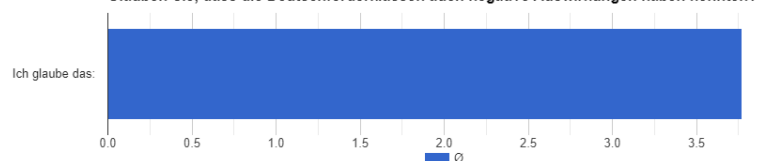


Option	Prozent	Anzahl
Ich glaube das sehr.	6.45	4
Ich finde das eher schon.	8.06	5
Ich bin mir nicht sicher.	30.65	19
Ich denke, eher nicht.	27.42	17
Ich denke nicht, dass es die bestmögliche Förderung ist.	27.42	17

29 - Glauben Sie, dass die Deutschförderklassen auch negative Auswirkungen haben könnten?

überhaupt nicht - eher weniger - Ich weiß es nicht. - eher sehr - sehr

Glauben Sie, dass die Deutschförderklassen auch negative Auswirkungen haben könnten?

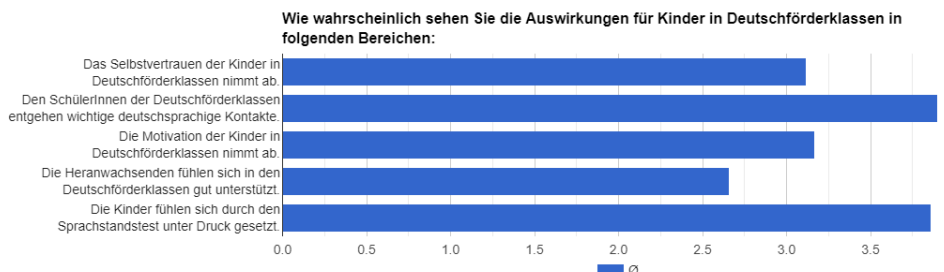


	Ø
Ich glaube das:	Ø: 3.77 Σ: 60

30 - Wie wahrscheinlich sehen Sie die Auswirkungen für Kinder in Deutschförderklassen in folgenden Bereichen:

Bitte bewerten Sie folgende Aussagen:

nicht möglich - eher unwahrscheinlich - Ich weiß es nicht. - eher wahrscheinlich - sehr wahrscheinlich.



	Ø
Das Selbstvertrauen der Kinder in Deutschförderklassen nimmt ab.	Ø: 3.12 Σ: 60
Den Schülerinnen und Schüler der Deutschförderklassen entgehen wichtige deutschsprachige Kontakte.	Ø: 3.9 Σ: 60
Die Motivation der Kinder in Deutschförderklassen nimmt ab.	Ø: 3.17 Σ: 60
Die Heranwachsenden fühlen sich in den Deutschförderklassen gut unterstützt.	Ø: 2.66 Σ: 59
Die Kinder fühlen sich durch den Sprachstandstest unter Druck gesetzt.	Ø: 3.86 Σ: 59

31 - Wie gelungen finden Sie das Modell der Deutschförderklassen nun nach zwei Jahren?

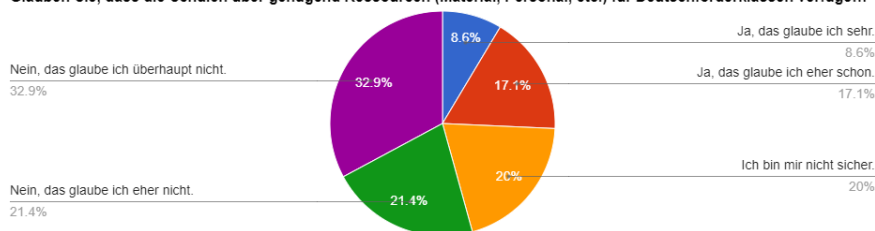
nicht gelungen - eher weniger gelungen - Ich bin mir nicht sicher - eher gelungen - sehr gelungen



	Ø
Ich finde das Modell nach zwei Jahren:	Ø: 2.24 Σ: 68

32 - Glauben Sie, dass die Schulen über genügend Ressourcen (Material, Personal, etc.) für Deutschförderklassen verfügen, um den Kindern bestmöglich Deutsch zu lehren?

Glauben Sie, dass die Schulen über genügend Ressourcen (Material, Personal, etc.) für Deutschförderklassen verfüge...



Option	Prozent	Anzahl
Ja, das glaube ich sehr.	8.57	6
Ja, das glaube ich eher schon.	17.14	12
Ich bin mir nicht sicher.	20.00	14
Nein, das glaube ich eher nicht.	21.43	15
Nein, das glaube ich überhaupt nicht.	32.86	23

33 - Welche Veränderungen würden Sie sich für die Deutschförderklassen wünschen?

Teilnehmer	Antworten
4758185	Keine Deutschförderklassen, sondern zusätzliche freiwillige Angebote, wie etwa Projekt Nightingale.
4764609	Abschaffung, alle gemeinsam unterrichten. Kinder ohne Deutschkenntnisse integrativ fördern
4765194	Sprachen werden im Verbund und integrativ erlernt, im Alltag und unter Anwendung gegenüber derer, die die Sprache bereits beherrschen. Lasst die Kinder die Deutsche Sprache im Kindergarten und später in Regelklassen erlernen.
4766360	Überhaupt keine Deutschförderklasse ist einfach nur ein blödsinn
4766554	Gar keine Deutsche förderklasse
4766764	deutschförderklassen verbieten
4767034	<p>Kesinlikle okul öncesi ana okul döneminde Almancaya ağırlık vericek eğitimler olmalı . Okul başladığında ise Almanca bilmeyen çocuklar için dil eğitimi verebilecek uzman öğretmenler ile çalışılmalı belki hafta yada günde 2 saat sadece . Ama kesinlikle sı uğran tamamen alınıp başka bir sınıfta tüm bilmeyenler toplanarak değil !</p> <p><i>Deutsche Übersetzung: Wichtig sind Bildungsmaßnahmen vor dem Schuleintritt, die den Schwerpunkt auf die deutsche Sprache legen. Wenn die Schule beginnt, muss mit den Lehrerinnen und Lehrern gearbeitet werden, die Kinder mit Nicht-deutscher Muttersprache unterrichten können. Vielleicht wäre die Förderung besser nur zwei Stunden pro Tag, oder pro Woche. Aber auf jeden Fall soll die Deutschförderklasse keine Sammelgruppe sein und die Kinder sollen nicht von der Regelklasse getrennt werden.</i></p>
4786596	Keine
4866610	Die kinder die in Österreich geboren wurden, sollen ch bei schuleintritt ausreichend deutsch sprechen. Leider sind selbst kinder von in Ö geborenen Menschen der Deutschen Sprache nicht mächtig, wie kann das sein? Kein KG-Jahr sondern ein verpflichtendes Vorschuljahr ist von Nöten
4866702	Integration in den Klassen. Seit Jahrzehnten wissen Forscher_innen, dass eine Segregation kontraproduktiv ist. Kinder brauchen andere deutschsprachige Kinder als Sprachvorbilder.
4866736	kinder sollten mehr zeit in den stammklassen verbringen zb in fächern mathe, kunst, turnen, fremdsprachen
4866827	Alle Kinder im Regelunterricht behalten, mehr QUALIFIZIERTE DAZ-KRÄFTE in den Volksschulen im Regelunterricht einsetzen, mehr Ganztagschulen
4867515	Mein Kind war aus regulären Stunden zu Förderklass genommen. Er fühlte sich dabei nicht gut, besonders wen er hat alles verpasst was Kinder ohne ihm gemacht hatten. Förderung soll als zusätzliche Stunde zu normalunterricht sein

4868214	Integrierter Unterricht, buddy-systeme und spezifischer Sprachförderunterricht einzelner Kinder ohne sie aus dem Klassenverband herauszunehmen.
4869270	Mehr gemeinsamen Unterricht - bessere Ausstattung/Förderung von Lehrerinnen. Organisatorische Tätigkeiten gehören ihnen abgenommen
4869823	Mit den richtigen Ressourcen ausgestattet (Material, Raum, Personal, Wissen) kann eine gezielte Förderung dieser Kinder sicherlich gut umgesetzt werden. Dafür ist es auch nötig Kinder aus der Regelklasse herauszunehmen. Ich habe selbst eine Deutschförderklasse geführt und die Umstände ließen es glücklicherweise zu, dass wir es toll im Team umsetzen konnten und viele Kinder gut unterstützt wurden. Ein Jahr danach waren die Konstellationen an der Schule andere und es hat überhaupt nicht so gut funktioniert. Zudem ist es Irrsinn anzunehmen, dass Kinder, die mit kaum Deutschkenntnissen in die Schule kommen, das in einem Jahr "aufholen". Das geht weder in der Regelklasse mit Förderung noch in der Deutschförderklassen.
4871071	Mehr geschultes Personal, begleitet mit mehr Schulpsychologen, Sozialarbeiterinnen, mehr schulische Ressourcen (räumlich, Unterstützung der Eltern)
4872209	Keine
4872296	Ich wünsche mir, dass generell die Volksschulklassen mit weniger Kindern geführt werden, so dass einige Kinder (max 1/5) mit nichtdeutscher Muttersprache integriert werden können und so im Klassenverband die Umgangssprache im Alltag erlernen können.
4873844	Mehr Lehrpersonal, mehr Material zum Lernen
4878974	Besser fände ich einen zusätzlichen Lehrer/ eine zusätzliche Lehrerin in jeder Klasse durchgehend, um diese Kinder speziell zu unterstützen. Am besten lernen die Kinder durch soziale Kontakte und Umgang mit deutschsprachigen Kindern.
4879536	Erst von Anfang beginnen, dann weiter! Ich meine, dass mein Kind noch nicht versteht[Subjekt, verb(konjugieren), wie man 1 Satz bildet?]
4929626	mehr Material
4929678	Mehr geschulte Lehrkräfte pro Klasse und mehr gemeinsame Zeit mit der Regelklasse.
4929958	Mehr Personal, mehr durchmischung mit deutschsprachigen Kindern, deutschförderung als Zusatz u nicht ausschließlich, manche Fächer gemeinsam mit allen, andere Fächer aufgeteilt
5002548	Auflösen, mehr Ressourcen in Regelklassen, gezielte zusätzliche Förderung am Nachmittag

34 - Möchten Sie uns noch etwas zu den Deutschförderklassen mitteilen, das für diese Umfrage eventuell wichtig wäre?

Teilnehmer	Antworten
4764374	Deutschförderklassen abschaffen! Kinder sollten nicht nach 'KLASSEN' geteilt werden. Kinder lernen von Kindern
4766360	Nein

4766554	Jede Sprache ist lebendig. Kinder lernen die neue fremde Sprache sprechend miteinander aktiv; wenn sie miteinander spielen plaudern . Beim Deutsch förderklasse fühlen sie sich ungern und unwohl. Das macht ihnen nicht Spaß sondern Druck. Diese Motivation spielt beim Lernen eine große Rolle. Kind lernt vom Kind sehr schnell. Wenn das Kind in einer Gruppe mit voll türkische arabische Kinder gefüllt ist , spricht leider miteinander weiter mit seiner Muttersprache . Es ist noch schade für das Kind . Es verliert die schulische Möglichkeit um die fremde Sprache aktiv zu lernen. So gelingt leider nicht. In einem engen Kreis bleibt das Kind mit einem Etikett „nicht Deutsch kann“ Wöchentlich 15 Stunden muss das Kind vom gemeinsamen Unterricht fernbleiben. Keine Deutsch förderklasse sondern Deutschförderstunde anbieten
4866736	das problem ist die menge - wenige nicht deutsch sprechende kinder lernens in einer klasse ganz schnell, wir hatten 4-5 flüchtlingskinder in der vs und die sprechen jetzt schon sehr gut deutsch (bei 22 kindern insgesamt). wenn es mehr werden wirds schwieriger f d lehrkräfte diese kinder mitzunehmen
4866827	Diese Modell produziert Bildungsverlierer schon in der VS. In der Klasse meines Sohnes ist ein Kind, das bereits zum 3. Mal in die 1. Klasse geht und noch immer nicht gut Deutsch spricht! Das ist ein Armutszeugnis für unser Bildungssystem.
4867515	Ganztagsschule hilft Kind mehr ins Deutschsprachige Umgebung bleiben
4868000	Hallo, Ich habe eine Anmerkungen zu die Umfrage.In die Liste der Muttersprache fehlt Arabisch. Mit freundlichen Grüßen.
4868214	Es braucht eine grundlehende Überarbeitung des Förderkonzepts und mehr ressourcen an den Schulen für gezielte individuelle Förderung
4878974	Meine Tochter meinte, bei ihr in der Schule (4. Klasse) werden die Förderkinder nur für einige Minuten pro Woche aus der Klasse genommen.
4879536	mehr sprechen und mehr lesen als schreiben
4929626	Gut das nix kostet.
5002548	Für den Spracherwerb ist Kommunikation ausschlaggebend. Die Deutschförderklassen sind eine Form von Segregation, die mit einer diversen und inklusiven Welt nichts zu tun haben. Kinder bekommen eine Art Stempel, das beeinflusst ihren Selbstwert.

B Unterlagen zur Durchführung der Interviews

B.1. Einverständniserklärungen für die Teilnahme am Interview

Teilnehmerinformation und Einwilligungserklärung

Teilnehmerinformation „Evaluation der Deutschförderklassen nach zwei Unterrichtsjahren aus der Perspektive von betroffenen Eltern“

Sehr geehrte/r Interviewteilnehmer/in!

Herzlichen Dank für die Bereitschaft für ein Einzelinterview zum Thema Deutschförderklassen in Wien.

Diese Masterstudie beschäftigt sich mit dem Modell der „Deutschförderklassen“ in Wiener Volksschulen, die im Jahr 2018 in Österreich eingeführt wurden. Der Zweck der Studie ist es, die Meinungen von betroffenen Eltern zu dem Modell der Deutschförderklassen zu erforschen. Diese Interviews stellen eine wichtige Datenerhebung dar, da betroffene Eltern zur Deutschförderung ihrer Kinder kaum befragt werden und in diesem Hinblick noch zu wenig Aufmerksamkeit erhalten haben.

Durch Ihre Teilnahme an einem Interview tragen Sie dazu bei, die Perspektive von betroffenen Eltern darzustellen und erhalten die Möglichkeiten, Änderungsvorschläge und Wünsche für die Deutschförderung ihres Kindes offiziell zu nennen. Diese Art von Studien ist notwendig, um verlässliche neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu gewinnen.

Für die Studie werden indirekt personenbezogene Audiodaten, nicht personenbezogene, anonymisierte Transkripte für 10 Jahre gespeichert. Zugriff zu den Daten (auf die indirekt personenbezogenen Audiofiles, Ausschnitte aus anonymisierten Transkripten) haben nur Forschende und Leser/innen der Masterarbeit. Einige Ihrer Aussagen können möglicherweise in öffentlich zugänglichen Berichten (anonym – d.h. ohne Nennung von Namen) zitiert werden.

Widerruflichkeit erteilter Einwilligungserklärungen

Wenn Sie eine Einwilligung erteilt haben, Ihre personenbezogenen Daten zu verarbeiten, haben Sie das Recht, die erteilte Einwilligung jederzeit mit Wirkung für die Zukunft zu widerrufen, d.h. Ihr Widerruf berührt die Rechtmäßigkeit der vor dem Widerruf auf Basis der Einwilligung erfolgten Verarbeitung Ihrer Daten nicht.

Zusätzlich haben Sie folgende Rechte

- Recht auf Auskunft über die betreffenden personenbezogenen Daten
- Recht auf Berichtigung, Löschung oder Einschränkung der Verarbeitung
- Recht auf Datenübertragbarkeit und Widerruf

Diese Rechte können Sie beim/ bei der verantwortlichen Forscher/in (Manuela RUP-RECHT) geltend machen (a01309751@unet.univie.ac.at).

Außerdem besteht das Recht auf Beschwerde bei der österreichischen Datenschutzbehörde, Wickenburggasse 8, 1080 Wien, Telefon: +43 1 52 152 0, E-Mail: dsb@dsb.gv.at.

Einwilligungserklärung „Evaluation der Deutschförderklassen nach zwei Unterrichtsjahren aus der Perspektive von betroffenen Eltern“

Name der/des Teilnehmerin/Teilnehmers in Druckbuchstaben:

.....

Ich habe dieses Informationsschreiben gelesen und verstanden. Alle meine Fragen wurden beantwortet und ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Mit meiner persönlich datierten Unterschrift gebe ich hiermit freiwillig mein Einverständnis zur Teilnahme an einem Interview.

Ich weiß, dass ich diese Einwilligung jederzeit und ohne Angabe von Gründen widerrufen kann.

Eine Kopie dieser Teilnehmerinformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Forscherin

.....
(Datum und Unterschrift der/des Teilnehmerin/Teilnehmers)

.....
(Datum und Unterschrift der/des Forscherin/Forschers)

B.2. Interviewleitfaden

Einleitende Fragen	<ul style="list-style-type: none">• Wie alt sind Sie?• Wo sind Sie geboren?• Welche Erstsprache(n) sprechen Sie?• Wie viele Kinder haben Sie und wie alt sind Ihre Kinder?• Welches Kind besucht die Deutschförderklasse? In welchen Klassen sind die anderen Kinder?• Welche Sprachen sprechen Sie mit Ihren Kindern hauptsächlich? Sprechen Sie auch Deutsch mit ihren Kindern?
Vorerkenntnisse	<ul style="list-style-type: none">• Kannten Sie die Förderungsmöglichkeit der Deutschförderklassen, bevor Ihr Kind eine Deutschförderklasse besuchte?• Haben Sie davor schon davon gehört (Medien, Erzählungen)?
Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none">• Wann und wie erfuhren Sie, dass Ihr Kind eine Deutschförderklasse besuchte (Gespräch, Brief,..?). Wie fühlten Sie sich dabei?• Hatten Sie Kontakt zu den anderen Eltern der Deutschförderklassen?
Erfahrungen mit der Schule	<ul style="list-style-type: none">• Wer informierte Sie über die Ziele, Inhalte der Deutschförderklasse?• Wurde Ihnen das System ausreichend erklärt?• Gab es Kontakt mit der Schulleitung? War der Kontakt gut, ausreichend, etc.?• Gab es Kontakt zur Lehrerin oder dem Lehrer der Regelklasse?

Momentaner Wissensstand	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen Sie, ob Ihr Kind bereits einen MIKA-D Test (Test zur Sprachstandsfeststellung) gemacht hat? Was wissen Sie darüber? (Aufbau, Auswertung, Folgen usw.) • Was wissen Sie über die Benotung Ihres Kindes? • Was wissen Sie über die Ziele und Inhalte der Deutschförderklassen?
Vor- und Nachteile der Deutschförderklassen	<ul style="list-style-type: none"> • Glauben Sie, dass Ihr Kind in den Deutschförderklassen gut gefördert wird? • Gefällt es Ihrem Kind in der Deutschförderklasse? • Glauben Sie, dass Ihr Kind in einer Deutschförderklasse Vorteile hat? • Hat sich die Deutschkompetenz Ihres Kindes durch die Deutschförderklasse weiterentwickelt? • Was hat Ihrem Kind besonders geholfen? Was hilft ihm, besser Deutsch zu lernen? • Glauben Sie, dass Ihr Kind Nachteile in einer Deutschförderklasse hat? • Bis 2018 wurde oft integrativ gefördert, das heißt, die Kinder waren nicht in getrennten Klassen. Wie stehen Sie dazu, dass Ihr Kind nicht immer in der Regelklasse ist (Ausgrenzung, Zweiklassengesellschaft, oder gar Vorteil?)?
Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Was glauben Sie, fehlt Ihrem Kind in der Deutschförderklasse? • Würden Sie sich noch mehr Unterstützung wünschen, damit Ihr Kind noch besser Deutsch lernen kann? • Glauben Sie, dass es genügend Material, Stunden, Lehrer, etc. für die Deutschförderklassen gibt?
Lehrpersonen	<ul style="list-style-type: none"> • Glauben Sie, dass die Lehrpersonen für die Deutschklassen gut ausgebildet sind? • Wie ist das Verhältnis Ihres Kindes zur Lehrperson? • Wie ist Ihr Verhältnis zur Lehrperson?
Mitsprache, Wünsche, Ideen	<ul style="list-style-type: none"> • Würden Sie gerne in der Schule mehr Mitspracherecht bei den Entscheidungen der Deutschförderung haben (selbst über die Form der Sprachförderung abstimmen können)? • Wie würden Sie sich die Deutschförderung Ihres Kindes wünschen? • Möchten Sie noch etwas über die Deutschförderklassen erzählen, was noch wichtig wäre? • Wie zufrieden sind Sie mit den Deutschförderklassen? Würden Sie etwas ändern?

C Auswertung

C.1. Kodierleitfaden

Im Kodierleitfaden werden die einzelnen Kategorien bzw. deren Subkategorien zur Auswertung der Interviews näher definiert und beschrieben. Dazu wurden die vier großen Kategorien in mehrere kleine Subkategorien geteilt. Ankerbeispiele dienen dazu, die Subkategorien besser eingrenzen zu können.

Kategorie 1: Persönliche Erfahrungen mit den Deutschförderklassen	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiele
Vorerfahrungen	In dieser Subkategorie wurden alle Aussagen zugeordnet, die sich auf die Vorerfahrungen der Erziehungsberechtigten beziehen, bevor sie unmittelbar selbst vom Modell der Deutschförderklassen betroffen waren.	Af3: Ähm (3) ja am Anfang war ich sehr nervös, weil ich nichts über das österreichische Schulsystem wusste und auch für mich, ich habe immer einen Übersetzer gebraucht (Transkript Af3, Z.861-863).
Erfahrungen der Kinder aus Elternperspektive	Was die Kinder ihren Eltern über die Deutschförderklassen erzählten, wird unter dieser Subkategorie zusammengefasst. Dabei handelt es sich um die aufgeschnappten Aussagen der Schülerinnen und Schüler der Deutschförderklassen, die den Eltern in Erinnerung blieben.	Af1: Ja, sie fühlte sich sehr allein, denk ich. Und sie waren überhaupt keine Freunde. Auch jetzt in der Klasse ist es so schwierig, da die Mehrheit ja also arabisch sprechen also eigene Religion haben und sie ist immer so eine Außenseiterin. (Transkript Af3, Z.112-115).
Persönliche Erfahrungen der Eltern mit Deutschförderklassen	In dieser Kategorie wurden all jene Statements gesammelt, die auf eine persönliche Erfahrung bzw. auf ein persönliches Erlebnis der Eltern in den Deutschförderklassen beruhen. Dazu wird auch auf die Gefühlslage der Eltern in dieser herausfordernden Zeit eingegangen.	Y: Also die Lehrperson erzählte Ihnen, dass Ihre Tochter in die Deutschförderklasse kommen soll. Ähm wie haben Sie sich dabei gefühlt, als sie das gehört haben? (Transkript Y, Z.720-722) Af3: Ich meine ja (2) für mich als eine Person, die viele Sprachen spricht- für mich war es sehr unterstützend aus meiner Perspektive. Und für mich also ich- ich wusste, dass Hera nicht wirklich gut Deutsch sprechen konnte, weil ich die anderen

		Kinder höre und den Unterschied merke (Transkript Af3, Z.723-726).
Momentaner Wissensstand zu den Deutschförderklassen	Was die Erziehungsberechtigten jetzt über die Inhalte, Ziele und Ablauf der Deutschförderklassen wissen, wird diesem Code zugeschrieben.	<p>Af1: Jetzt weiß ich auch nicht so viel. Deswegen habe ich mich auch gemeldet, ich wollte es von Ihnen erfahren [lacht] (Transkript Af1, Z.71-72).</p> <p>Y: Ähm, Wussten Sie, dass es für das Niveau zum Einschätzen, da gibt es so einen Deutschtest, der heißt „MIKA-D Test“. Haben Sie von dem schon gehört? (Transkript Y, Z.454-455).</p> <p>Am2: Ja, also davon haben wir schon irgendwo gelesen. Wir wussten, dass er äh gezwungen war das zu machen. Und äh, das hat er auch gemacht also am Anfang und er hat es nochmal, vor- ich glaube das war schon letzte Woche- nochmal diesen Test gehabt (Transkript Am2, Z.456-459).</p>
Kategorie 2: Vor- und Nachteile der Deutschförderklassen	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiele
Steigerung der Deutschkompetenzen	In dieser Kategorie werden die Aussagen über die Verbesserung (bzw. gegebenenfalls Verschlechterung) der Deutschkompetenz der Kinder gesammelt.	<p>Am2: (3) also ähm er versteht immer mehr und besser Deutsch, also, soviel ich weiß, wenn er jetzt Online-Unterricht hat und manchmal kommen wir dann und hören zu. Und er versteht schon das was die Lehrerin sagt, also (Transkript Am2, Z.579-581).</p> <p>Am2: Manchmal hat er noch Schwierigkeiten sich zu äußern, aber das kommt noch (Transkript Am2, Z.583).</p>

Die Gruppe der Deutschförderklasse	In diesem Code sind die Statements der Eltern zugeordnet, die sich auf die Gruppe der Deutschförderklasse beziehen. Also die Gruppengröße, die Sprachen der Mitschülerinnen und Mitschüler und der Umgang miteinander in dieser kleinen Gruppe.	<p>Af1: Und (.) ich denke, dass ist sehr sinnvoll, dass sie so in einer kleinen Gruppe Deutsch sprechen und lernen (Transkript Af1, Z.81-82).</p> <p>Am4: Ja- (2) ja. Ähm sie haben elf Kinder in der Gruppe und ähm das ist schon ein Vorteil. Ähm weniger Kinder sind sie, ja. Und wenn Sirius eine Frage hat, dann kommt Lehrerin gleich und kann ihm alles gut erklären. Also das ist schon großer Vorteil (Transkript Am4, Z.1033-1036).</p>
Segregierende Klasseneinteilungen	Die über die Teilung von Regel- und Deutschförderklassen getätigten Aussagen wurden in der Subkategorie „Segregierende Klasseneinteilungen“ gesammelt.	Af3: Oh ähm (1) ja. Also ähm in den ersten Wochen da war es für sie- weil sie hat ihre Freunde nicht so oft gesehen, aber als ich ihr erklärt habe, dass ihre Lehrerin ihr in Deutsch hilft und wir haben ihr auch gesagt, sie muss besser werden in Deutsch, dann hat sie es eingesehen (Transkript Af3, Z.759-762).
Mangel an Informationen	Ein Nachteil der Deutschförderklassen, der oft genannt wurde, ist der Mangel an Informationen. Viele Eltern gaben an, wenig über den Stand der Dinge von der Schule erfahren zu können.	<p>Y: Also Sie hätten da gerne mehr Informationen wie der Übergang wird (Transkript Y, Z.1192).</p> <p>Am4: Ja genau, das weiß ich nicht wie das wird. Und ich hab' wenig Info (Transkript Am4, Z.1193).</p>
Diskriminierungserfahrungen	Diskriminierungserfahrungen der Eltern, die in den Interviews erzählt wurden, sollen in dieser Kategorie aufgestellt werden. Dabei handelt es sich um Erlebnisse mit der Schule, den Lehrpersonen, oder den Eltern der Deutschförderklassen.	Af1: Also sie war benachteiligt und Vorurteile herrschten sehr musste ich sagen, obwohl sie nicht aus einem dritten Staat kommt und man denkt, das passiert nur mit Kindern aus einem dritten Staat. Nein, das passiert auch mit den Eltern und den Kindern aus der EU, wenn du von Osten kommst (Transkript Af1, Z.259-262).

Kategorie 3: Institution Schule	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiele
Schule als Institution	Viele Erziehungsberechtigte nahmen dazu Stellung, wie zufrieden sie mit der Schule an sich sind. Einige gaben dabei an, der Schule als Institution Vertrauen zu schenken.	Af1: Das ist hier die Schule. Ich vertraue ihnen, ich vertraue der Stadt Wien. Also sie müssen schon machen was sie so vor Augen haben. Das ist ihr Konzept. Das müssen sie machen. Also ich bin nicht dabei. Ich bekomme keinen Lohn dafür. (Transkript Af1, Z.280-283).
Direktion	Alle Erfahrungen, die die Eltern mit den Direktorinnen und Direktoren der Schulen gemacht haben, sollen hier gesammelt werden.	Af1: Dann bin ich zu der Direktorin gegangen und ich habe ihr gesagt, da ich Ausländerin bin, bedeutet vielleicht nicht, dass ich anders bin und nicht benachteiligt werden soll. Und sie hat gesagt, dass geht sicher nicht. Dann haben wir so eine Auseinandersetzung gehabt (Transkript Af1, Z.314-317).
Lehrperson	Besonders oft wurde die Lehrperson als positive Bestärkung für das Deutschlernen erwähnt. Jedoch wurden auch immer wieder Kritikpunkte zu den einzelnen Lehrpersonen angeführt. Alle Statements, die auf die Lehrpersonen der Regel- und Deutschförderklassen zurückgehen, sollen hier genannt werden.	<p>Am4: J-ja, der der Lehrer! Der hilft ihm und ähm der ist (1) ja der ist ein guter Lehrer und motiviert ihn. Er mag ihn auch (Transkript Am4, Z.1052-1053).</p> <p>Af3: Naja (2) also ja wir hatten solche Treffen, bei denen wir besprachen, wie es Hera mit ihrer Sprache geht. Also wie sie alles bewältigt und ob sie aktiv ist in der Klasse, also und ob sie alles versteht, was die Lehrerin ihr erklärt. Und sie hat ähm sie hat immer alles offen erklärt, was Hera schwerfällt und was sie noch verbessern muss (Transkript Af3, Z.874-878).</p>
Ressourcen	Ob es genügend Material, Lehrerinnen und Lehrer, Stunden in der Deutschförderung, etc. gibt, wurden alle Eltern gefragt. Ihre Statements finden sich in dieser Kategorie wieder.	Af1: Es mangelt an Lehrkräften muss ich sagen zugeben. Also das sind sehr viele Sch- äh Schüler/innen in einer Klasse und äh sie können nicht so geteilt werden vom Sprachniveau (Transkript Af1, Z.84-86).

Kategorie 4: Feedback zur Deutschförderung	Definition der Subkategorie	Ankerbeispiele
Mitsprache	Die Probandinnen und Probanden wurden in den Interviews gefragt, ob sie bei der Art und Weise der Deutschförderung ihres Kindes gerne mitsprechen würden. Einige Eltern fanden es in Ordnung, dass sie diese Entscheidungen nicht mittragen und selbst treffen müssen. Beide männliche Probanden hätten es jedoch gut gefunden, über die verschiedenen Fördermöglichkeiten zumindest zu sprechen.	Y: Also Sie würden schon gerne über eigene Ideen mit den Lehrern reden? (Transkript Y, Z.1169) Am4: Ja, genau. Das würde ich gerne machen, aber es ist nicht erlaubt (Transkript Am4, Z.1170). Am2: Also ähm (2) naja (4). Also ich würde mal sagen äähm, dass man mir die Frage nicht gestellt hat, stört mich nicht eigentlich. Meiner Meinung nach ist das die Sache der Schule eigentlich (Transkript Am2, Z.569-571).
Wünsche	Die Wünsche, die die Eltern bzgl. der Deutschförderung ihrer Kinder nannten, finden sich in dieser Subkategorie.	Af1: Erstmal möchte ich, dass die Eltern informiert werden was das ist, was die Forderungen sind, wie lange das dauert, wie das alles so aussieht und wann dein Kind benotet wird, wenn sie überhaupt benotet wird. Also diese allgemeinen Informationen hatte ich überhaupt nicht (Transkript Af1, Z.170-173).
Ideen	Die in Einzelfällen geäußerten eigenen Ideen werden in dieser Kategorie zusammengefasst.	Af1: Und ja mehrere Lehrkräfte, dass die Kinder in mehreren kleineren Gruppen sein können. Das ist sehr wichtig. Da hier in der Schule gibt's wirklich nur eine so Deutschförderklasse und ja die Kids von vierter Klasse bis zur ersten Klasse. Also auch vom Alter her ist es ein bisschen blöd (Transkript Af1, Z.173-177).
Allgemeine Bewertung der Deutschförderklassen	Wie die Eltern zu den Deutschförderklassen stehen, war in manchen Befragungen sehr deutlich zu erkennen, manchmal wurde gezielt danach gefragt. Diese Aussagen sollen in dieser finalen Subkategorie abschließend zusammengefasst werden.	Af3: Und ich hatte damit nie ein Problem, sie hat sich bei mir auch nie beschwert und ich befürworte das auch, weil ich bin ihnen keine Hilfe bei diesen Themen. Also für mich war es ein Konzept der Möglichkeit einer extra Aufmerksamkeit für die Kinder. Ich kann nicht für andere Eltern sprechen, aber für mich hat es wirklich funktioniert (Transkript Af3, Z.910-914).

C.2. Transkripte mit Kodierung

1. Interview

3 Y: Hallo!
4 Af1: Hallo! Morgen!
5 Y: Guten Morgen! Vielen lieben Dank, dass Sie hier mitmachen.
6 Af1: Ja gerne.
7 Y: Darf ich Sie noch kurz vorher fragen, wie Sie auf meine Anzeige
8 gekommen
9 sind? Haben Sie es auf Facebook gesehen?
10 Af1: Ja (.) In der DaF/DaZ Gruppe hab' ich das gesehen.
11 Y: Ah super. Das heißt Sie studieren auch DaF/DaZ?
12 Af1: Ja (.) aber ich denke ich höre damit auf. Das ist nicht ganz so wie
13 ich es
14 mir vorgestellt habe.
15 ...
16 Y: Also ich bin Volksschullehrerin und studiere nebenbei noch den
17 Master DaF/DaZ
18 und ähm bin jetzt gerade bei der Abschlussarbeit, bei Herrn
19 Schweiger, wenn Sie
20 den kennen.
21 Af1: Nein, den kenne ich nicht.
22 Y: Okay. Und genau also das Thema sind die Deutschförderklassen.
23 Af1: Warten Sie kurz ich hole meine Kopfhörer, ich höre Sie so
24 schlecht.
25 Y: Ohje!
26 Af1: Weiß nicht warum, aber -
27 Y: Ah okay. Ja bitte. Vielleicht geht's dann besser. (5) Geht's jetzt
28 besser?
29 Af1: Ah ja. Wir sind mehrere jetzt hier in der Wohnung und jeder
30 bewegt sich,
31 aber jetzt passt es eigentlich.
32 Y: Also jetzt geht's besser? Super! Genau. Also das Ziel von meiner
33 Masterarbeit
34 ist zu fragen, wie es den Eltern geht mit den Deutschförderklassen.
35 Weil es gibt
36 viele Masterarbeiten, wo die Lehrer befragt wurden und manche auch
37 die Kinder
38 befragen, aber es gibt noch ganz wenig dazu, was die Eltern
39 eigentlich dazu
40 sagen. Deshalb bin ich auch ganz froh, dass Sie sich heute Zeit
41 genommen haben
42 dafür. Ähm können wir schon starten?
43 Af1: (3) Ja, klar.
44 Y: Perfekt. Darf ich Sie fragen, wie alt Sie sind?
Af1: (2) Vierzig.
Y: Vierzig. Und wo sind Sie geboren?
Af1: In Ungarn.
Y: Und welche Erstsprachen ähm sprechen Sie?
Af1: Ungarisch.
Y: Ungarisch. Okay perfekt und was ist Ihr höchster
Bildungsabschluss? Also
haben Sie Matura gemacht, oder eine Lehre?
Af1: Universität.
Y: Okay. Und wie viele Kinder haben Sie?
Af1: Zwei.
Y: Und in welche Klassen gehen die Kinder jetzt momentan?
Af1: Die eine (2) mmh also vierte. Und die andere ist also erste

1/34

	45	Klasse NMS.
	46	Y: Und das Kind in der NMS war in der Deutschförderklasse?
	47	Af1: Nein (2). Das andere Kind, sie war in der dritten Klasse in der
	48	Deutschförderklasse.
	49	Y: Okay, alles klar. Da weiß ich jetzt, welches Kind Sie meinten. Und
	50	jetzt geht
	51	sie in die vierte Klasse?
	52	Af1: Genau.
	53	Y: Okay. Alles klar. Und welche Sprachen sprechen Sie mit Ihren
	54	Kindem?
	55	Af1: Ungarisch.
	56	Y: Ungarisch. Sprechen Sie auch Deutsch mit ihnen (1) oder nur
	57	Ungarisch?
	58	Af1: Äh (2) manchmal auch Deutsch.
	59	Y: Okay, super. Und kannten Sie ähm die Deutschförderklassen,
	60	bevor Ihr Kind
	61	dort hingegangen ist? Also wussten Sie etwas darüber?
	62	Af1: Nein. Überhaupt nichts.
	63	Y: Überhaupt nichts. Und-
	64	Af1: Auch während der Zeit nichts. Also mir wurde gar nichts erklärt
	65	und gesagt,
	66	wie das alles funktioniert. In einem die Lehrer und die Schule, also alle
	67	Mitarbeiter, wenn jemand vom Ausland kommt und sein Kind kein
	68	Deutsch spricht
	69	dann spricht der Eltern oder die Eltern auch nicht Deutsch. Und ja (2).
	70	Y: Okay.
	71	Af1: Und (2) Wir wurden auch nicht am Laufenden gehalten und wenn
	72	du eine Frage
	73	hast, dann sind sie ganz (.) eigentlich ganz enttäuscht, dass du
	74	kommst und
	75	gefragt hast wie das alles funktioniert und sie verstehen eigentlich
	76	dich nicht.
	77	Y: Ja, also genau deswegen ist diese Masterarbeit auch so wichtig.
	78	Ich hoffe da
	79	auch ein bisschen aufdecken zu können, wie viel die Eltern da auch
	80	wissen. Ähm
	81	also das heißt Sie wussten davor noch gar nichts über die
	82	Deutschförderklassen.
	83	Af1: Gar nichts. Jetzt weiß ich auch nicht so viel. Deswegen habe ich
	84	mich auch
	85	gemeldet, ich wollte es von Ihnen erfahren [lacht].
	86	Y: [lacht]
	87	Af1: Deswegen durch diese blöde Corona Zeit kann man auch nicht
	88	so fragen,
	89	hineingehen also wie das so alles läuft.
	90	Y: Das stimmt! Und also wie haben Sie sich da gefühlt, wie es
	91	geheißen hat,
	92	Ihr Kind muss in die Deutschförderklasse?
	93	Af1: (2) Ich wusste nicht, dass es so heißt. Sie hat gesagt: „Jetzt
	94	werde ich
	95	Deutsch lernen und ab 9 werde ich mit meiner Klasse sein!“. Und ich
	96	hab' gesagt:
	97	„Ja okay“, weil was kann ich tun. Ich hab' mich sehr gefreut. Sie
	98	sprach
	99	überhaupt kein Deutsch. So sie musste es machen. Und (.) ich
	100	denke, dass ist
	101	sehr sinnvoll, dass sie so in einer kleinen Gruppe Deutsch sprechen

2/34

Die Gruppen der DFKL

Die Gruppen der DFKL

Ressourcen

Die Gruppen der DFKL

Momentaner Wissensstand

Die Gruppen der DFKL

Erfahrungen der Kinder

und lernen.

Y: Wissen Sie wie...

Af1: Es mangelt an Lehrkräften muss ich sagen zugeben. Also das sind sehr viele

Sch- äh Schüler/innen in einer Klasse und äh sie können nicht so geteilt werden

vom Sprachniveau. Und ja deswegen sind sie ein bisschen schon benachteiligt. Es

sind Kinder, die die Buchstaben noch nicht können, wie aus Syrien oder so kommen

und es sind Kind- Kinder, die die schon begabt sind und wenn du als Eltern etwas

sagst, dann verstehen sie schon das. Und was könnten nicht geteilt werden und ja,

das ist schon Nachteil. Also dann bleibst du immer auf einem Niveau. Und ja das

finde ich nicht so gut. Auch die Kinder finden das nicht so gut. Aber da es

nicht genug Lehrerkraft oder nicht genug von der Staat zur Schule kommt.

Deswegen sind nur eine Klasse und nicht mehrere Klassen.

Y: Mh genau. Und wissen Sie wie viele Kinder bei Ihrer Tochter in der Klasse

waren? Also wie viele Kinder da drin waren?

Af1: Weiß nicht, aber ich frage nach [spricht Ungarisch mit ihrer Tochter] (2)

Äh, sie meint so ungefähr zwölf Kinder waren in der Deutschförderklasse.

Y: Okay, alles klar und die kamen aus ganz verschiedenen Ländern? Af1: Ja.

Y: Okay wunderbar. Und ähm haben Sie auch etwas mitbekommen äh zu diesen

Sprachstandstests zu den „MIKA-D Tests“? Haben Sie Ihnen dazu etwas erklärt?

Af1: Nein, überhaupt nicht. Ich wusste nicht, wie das heißt. Nur an der Uni,

also wie ich mit dem Studium angefangen habe, habe ich davon gehört und dachte

„Oh MIKA D-Test, was ist das? Ich denke, dann sollte das auch meine Tochter

machen“. Aber ich wusste überhaupt nichts davon [lacht].

Y: Okay, also Sie haben bei der Uni eigentlich erst gelernt was das ist. Wahnsinn!

Af1: Genau! [lacht]

Y: [lacht] Und hat Ihre Tochter in der Deutschförderklasse auch Freunde

gefunden? Also hat sie sich gut äh integrieren können, glauben Sie? Af1: (2) [seufzt] Ah, das ist schwierig. Ja, sie verstanden sich gut aber

(2). Hier sind die Kinder, die Mehrheit Muslime und sie war so eine äh alleine. Ja

sie fühlte sich sehr allein, denk ich. Und sie waren überhaupt keine Freunde.

Auch jetzt in der Klasse ist es so schwierig, da die Mehrheit ja also arabisch

sprechen also eigene Religion haben und sie ist immer so eine Außenseiterin.

Y: Ohje, die arme. Das ist sicher nicht einfach! Okay und das heißt sie war in

	117	der Deutschförderklasse für ein Semester, oder wie lange war sie in der
	118	Deutschförderklasse?
Erfahrungen der Eltern	119	Af1: Sie war ein Semester lang da, dann hat sie dann diesen „MIKA D-Test“
	120	bestanden und danach hatte sie äh sechs Stundenwoche Deutsch, aber das hatte sie
	121	in Wirklichkeit nicht, da kam Corona-Zeit. Also sie hatte das für einen Monat.
	122	In der Corona-Zeit bekam sie keine extra Übungen. Und deutsche Übungen, nur weil
	123	sie Klasse zugemacht hat und auch im Mai, also normal Unterricht hatte sie, so
	124	gesagt. Auch im Mai hatte sie keine Förderung mehr und plötzlich Anfang Juni
	125	haben sie gesagt: „Na jetzt kommst du mit und machst du die Prüfung!“.
	126	Y: Oh okay.
Erfahrungen der Eltern	127	Af1: Also sie hat gar keine Förderung bekommen in dem zweiten Semester. Okay ich
	128	hab' hier mit ihr gelernt und sie gefördert, unterstützt, aber wenn ich nicht
	129	hier gewesen wäre, konnte sie einfach nicht weiter.
	130	Y: Absolut. Und wie geht es ihr jetzt, wenn sie jetzt in der normalen Klasse
	131	ist? Was glauben Sie?
Entwicklung der Deutschkompetenz	132	Af1: Äh, sie kann alles sehr gut vorlesen und sie ist die zweitbeste in der
	133	Klasse, also sie kann alles sehr gut mitkriegen. Aber deswegen, weil sie eine so
Erfahrungen der Kinder	134	gute Schülerin ist aber ja (.) sie findet ihren Platz nicht, die anderen finden
	135	sie nur wenn sie Hilfe benötigen. Ja.
	136	Y: Ohje! Aber sie ist jetzt also einer der Besten in der Klasse sogar? Glauben
Entwicklung der Deutschkompetenz	137	Sie das ist, weil sie davor in der Deutschförderklasse war, oder ist das ganz
	138	unabhängig davon?
	139	Af1: [lacht] Das ist unabhängig davon. Auch in Ungarn war sie schon die erste in
	140	der Klasse.
	141	Y: Okay. Und was glauben Sie hat ihr am meisten geholfen? Die Deutschförderklasse, oder ist die Förderung in den sechs Stunden
	142	besser gewesen
	143	für sie? Oder hätte sie gar keine Deutschförderklasse gebraucht? Also von diesen
	144	drei Systemen, was finden Sie, hätte ihr am besten geholfen?
	145	Af1: Äh (2). Da sie <u>überhaupt</u> kein Deutsch gesprochen hat, wie wir gekommen sind
Bewertung der DFKL	146	war diese Deutschförderklasse sehr nützlich. Also das war <u>sehr intensiv</u> , aber
	147	wie gesagt es könnte auch besser gestaltet werden. So mit nicht so vielen
	148	Kindern, geteilt werden nach Sprachniveau. Aber eigentlich die Idee fand ich-
Wünsche und Ideen	149	finde ich bis heute sehr gut.
	150	Y: Super. Also Sie glauben auch, dass Ihre Tochter Vorteile hatte durch die
	151	Deutschförderklasse?

Entwicklung der Deutschkompetenzen	152	Af1: Sie hatte- sie hatte nur Vorteile, da sie kein Deutsch sprach. Sie konnte
	153	nicht in die Klasse gehen und da zuhören. Also sie musste erstmal Deutsch lernen.
	154	Y: Okay, sehr gut. Und die Deutschkompetenz Ihrer Tochter hat sich ja sehr
	155	weiterentwickelt. Gab es da etwas Besonderes was Ihrem Kind besonders geholfen
	156	hat? War das zum Beispiel die Lehrperson, die da sehr hilfreich war oder die
Lehrperson	157	Übungen, oder eben die kleinen Gruppen? Was glauben Sie hat ihr dort besonders
	158	gut geholfen?
	159	Af1: Äh sie mochte die Lehrerin in der Deutschförderklasse sehr. Das hat ihr
	160	sehr geholfen. Äh, die Übungen, die sie gemacht haben, weiß ich wirklich nicht
	161	was sie gemacht haben. Also sie haben mir überhaupt nichts gesagt, gefragt. Ich
Mangel an Informationen	162	wurde über gar nichts informiert.
	163	Y: Okay.
	164	Af1: Also das war alles so unter den Teppich gekehrt.
	165	Y: Ja, das verstehe ich. Das heißt Sie haben ja selbst gesagt, das System hat
	166	auch Nachteile.
Wünsche und Ideen	167	Af1: Ja.
	168	Y: Das heißt, was würden Sie verändern, wenn Sie entscheiden könnten wie die
	169	Deutschförderung aussehen sollte für Ihr Kind? Wie hätten Sie das gerne?
	170	Af1: Erstmal möchte ich, dass die Eltern informiert werden, was das ist, was die
	171	Forderungen sind, wie lange das dauert, wie das alles so aussieht und wann dein
Lehrperson	172	Kind benotet wird, wenn sie überhaupt benotet wird. Also diese allgemeinen
	173	Informationen hatte ich überhaupt nicht. Und ja mehrere Lehrkräfte, dass die
	174	Kinder in mehreren kleineren Gruppen sein können. Das ist sehr wichtig. Da hier
	175	in der Schule gibt's wirklich nur eine so Deutschförderklasse und ja die Kids
	176	von vierter Klasse bis zur ersten Klasse. Also auch vom Alter her ist es ein
Erfahrungen der Kinder	177	bisschen blöd.
	178	Y: Ja, absolut.
	179	Af1: Und ich denke auch, die Lehrerin war sehr gefordert, weil sie jeweils so
	180	viele Kinder auf einzelnen Sprachniveau und ja das kann man einfach nicht so
	181	machen und ja unterrichten überhaupt nicht, denke ich.
	182	Y: Mhh.
	183	Af1: Aber die Gemeinschaft. Sie haben so gemeinsame Programme gemacht wie
	184	Wanderungen oder ja Indoor Jumping, was weiß ich also Spielplatz war das
	185	eigentlich und äh die waren echt gut. Sie brachten die Gruppe so ein bisschen

Erfahrungen der Kinder	186	zusammen.
	187	Y: Das ist sehr schön! Ich wollte noch einmal auf die Lehrpersonen zurück gehen.
	188	Glauben Sie, dass die Lehrperson gut ausgebildet war, also wirklich gut genug,
Lehrperson	189	um so eine Gruppe gut genug zu fördern?
	190	Af1: (2) Ich denke, das hängt nicht von der Ausbildung ab. Das hängt von der
	191	Persönlichkeit ab und von der Wille.
	192	Y: Mh. Und glauben Sie auch, dass sie genügend Material hatte, also Ressourcen
Ressourcen	193	und Stunden, sodass sie da gut fördern konnte?
	194	Af1: (3) Äh, ja schon. Also ich denke die Lehrerin war klasse, obwohl sie - Ich
	195	weiß, ich hab nachgefragt, ich war in der Sprachförderstunde - also sie hatte
Lehrperson	196	die Ausbildung nicht, aber sie war sehr motiviert und ja sie ist einfach eine
	197	sehr gute und sehr schöne Person mit einer sehr guten Persönlichkeit und sie
	198	kann und sie will unterrichten und kann eine solche Gruppe zusammenhalten. Sie
	199	hat das Beste daraus gemacht für mich.
	200	Y: Also ein großes Lob an die Lehrkraft eigentlich. Sehr gut. Und was sagen Sie
	201	dazu, dass Ihr Kind ähm. Das war ja oft in der Deutschförderklasse und nur für
	202	wenige Stunden war es in der Regelklasse. Wissen Sie, wann sie da in der
Segregierende Klasseneinteilung	203	Regelklasse war, bei welchen Fächern, oder?
	204	Af1: [lacht] Das war immer so Sportstunde, Musikunterricht. Vielleicht war mal
	205	Englischunterricht dabei und einmal Mathematik, aber da bin ich mir nicht sicher.
	206	Aber so ich sage Nebenfächer. Sie war bei Nebenfächer dabei.
	207	Y: Und wie war das für Ihre Tochter? Was haben Sie für einen Eindruck, wenn sie
	208	da für ein paar Stunden in eine große Klasse kommen musste? War das für sie
	209	ungewohnt oder hatte sie damit kein Problem, dass sie einmal andere Menschen
	210	gesehen hat?
	211	Af1: (2) Doch. Sie hatte <u>sehr viele</u> Probleme damit. Weil es auch eine andere
Segregierende Klasseneinteilung	212	Klasse war [seufzt]. Sie war nur zwei Stunden da, niemand wollte neben ihr sich
	213	sitz- sitzen. Und ähm (2) ja, wie gesagt und bis heute (2) Sie fühlt sich nicht
	214	gut in dieser Klasse. Da die Lehrerinnen von dieser Klasse sie nicht so gut wie
Lehrperson	215	die Lehrerin von der Deutschförderklasse, also sie interessieren sich nicht so
	216	für-für das Leben von den Kindern, denke ich.
	217	Y: Okay und hatten Sie irgendwann den Eindruck, dass es vielleicht zu einer
	218	Zweiklassengesellschaft kommt von Kindern, die eben zu wenig Deutsch sprechen
	219	und in eine gesonderte Klasse jetzt ähm sitzen müssen? Hatten Sie da den

	220	Eindruck, dass Sie benachteiligt werden?
	221	Af1: (5) Benachteiligt wodurch, was meinen Sie damit?
	222	Y: Die Kinder, die zu wenig Deutsch sprechen, die kommen ja in eine eigene Klasse.
	223	Af1: Ja.
	224	Y: Haben Sie da den Eindruck gehabt, dass Sie benachteiligt werden, weil ihr
	225	Kind in eine Klasse gehen muss in der nur andere Kinder sind, die auch zu wenig
	226	Deutsch sprechen können gegenüber einer Klasse wo <u>alle</u> gut Deutsch sprechen
	227	können? Oder war das für Sie auch in Ordnung, weil das für Ihre Tochter gut
	228	gepasst hat?
	229	Af1: Also ich verstehe die Frage immer noch nicht so ganz. Aber ich denke die
Bewertung der DFKL	230	Deutschförderklassen haben schon einen Sinn, das war sehr passend. Benachteiligt
	231	vielleicht deswegen, weil so eine Klassengemeinschaft zusammenkommt, dann sollen
	232	sie auch schon zusammen weiter lernen. Also das nach einem halben Jahr, ist das
	233	so auf ein Jahr gesplittet und nichts davon. Jetzt komme ich wieder in einer
Segregierende Klasseneinteilung	234	neue Klasse und alles ganz neu. Die Lehrerinnen sind neu, die Anforderungen sind
	235	neu und ja da musst du dich wieder in dieser Situation einleben können. Und
	236	etwas von vorne beginnen und das ist schon sehr sehr hart und ja. Und nicht
	237	passend denke ich. Also eigentlich solltest du dich zweimal assimilieren können.
	238	Y: Stimmt. Glauben Sie, dass Ihrem Kind etwas gefehlt hat in der Deutschförderklasse? Hätte Ihre Tochter noch etwas gebraucht, glauben Sie?
Ressourcen	239	Af1: Hmm (1), nein. Ich glaube das war sehr gut so organisiert.
	240	Y: Also Sie waren auch zufrieden, obwohl Sie nicht so gut informiert wurden.
	241	Aber grundsätzlich so mit dem Konzept waren Sie zufrieden damals?
Bewertung der DFKL	242	Af1: (2) Ja genau, weil mein Kind zufrieden war und ich sah, dass sie Fortschritte gemacht hat, war ich auch zufrieden natürlich.
Entwicklung der Deutschkompetenz	243	Y: Mh. Und hätten Sie sich noch <u>mehr</u> Unterstützung gewünscht für Ihr Kind in
	244	dieser Zeit? Weil Sie vorher meinten, eventuell mehr Lehrpersonal?
	245	Af1: Ja. Genau [räuspert sich] nach einigen Zeiten habe ich gemerkt, dass sie
	246	mehr kann als die anderen Kinder und ja [lacht] eigentlich blieb sie dann auf
Entwicklung der Deutschkompetenz	247	demselben Niveau, weil sie nicht weiterkonnte. Die anderen Lehrerinnen glaubten
	248	nicht, dass sie schon so viel weiß, obwohl die Lehrerin von der Deutschförderklasse gesagt hat, sie kann schon so viel, sie könnte schon in die
	249	normale Klasse gehen aber die anderen glaubten „Nein, das ist unwahrscheinlich.“
	250	Sie konnte gar nicht Deutsch“. Und ja sie wussten gar nichts von uns- also wie
Lehrperson	251	gute Schülerin sie war. Also die Hintergründe haben sie gar nicht
	252	
	253	
	254	
	255	

Lehrperson	256	gefragt, obwohl sie ihre Zeugnisse da übersetzt gehabt haben, haben sie das auch nicht
	257	gelesen oder so.
	258	Y: Okay.
Direktion	259	Af1: Also sie war benachteiligt und Vorurteile herrschten <u>sehr</u> musste ich sagen,
	260	obwohl sie nicht aus einem dritten Staat kommt und man denkt, das passiert nur
	261	mit Kindern aus einem dritten Staat. Nein, das passiert auch mit den Eltern und
Mangel an Informationen	262	den Kindern aus der <u>EU</u> , wenn du von Osten kommst.
	263	Y: Wahnsinn. Okay. Hätten Sie sich damals gewünscht mehr mitsprechen zu können?
	264	Also Sie hatten glaube ich Kontakt mit der Lehrerin aus der Deutschförderklasse.
	265	Hatten Sie auch Kontakt mit der Lehrerin zur Regelklasse?
	266	Af1: (4) Eigentlich nur mit der Lehrerin von der Deutschförderklasse. Aber mit
	267	ihr konnte ich auch in dieser Elternsprechstunde nicht sprechen. Also alles war
	268	so so zu. Also ja ich hatte Fragen, aber die wurden so so nicht beantwortet und
	269	sie haben diese Mitteilungsheft, da habe ich vielleicht so Fragen gestellt, aber
	270	sie haben es Olympia gesagt, obwohl Olympia nicht so gut Deutsch konnte. Das
	271	verstand ich auch nicht. Also nach zwei Wochen sagen sie etwas zu dem Kind,
	272	obwohl sie nicht in der normalen Klasse geht, oder kommt. Also ich denke da war
	273	schon ein bisschen Schummel Art drinnen. Wenn ich etwas gefragt habe, dann
	274	sagten sie es immer direkt zu Olympia und Olympia sollte das mir ausrichten.
	275	Also so geht das absolut nicht.
	276	Y: Ja, das stimmt.
Mitsprache	277	Af1: Ja.
	278	Y: Und hätten Sie sich gewünscht mehr zu entscheiden, wie sie gefördert wird?
Schule als Institution	279	Also ein Gespräch auf Augenhöhe, wo Sie auch mitreden dürfen?
	280	Af1: Oh (2) nur informiert, also wie sie gebildet wird. Das ist hier die Schule.
	281	Ich vertraue ihnen, ich vertraue der Stadt Wien. Also sie müssen schon machen
Mangel an Informationen	282	was sie so vor Augen haben. Das ist ihr Konzept. Das müssen sie machen. Also ich
	283	bin nicht dabei. Ich bekomme keinen Lohn dafür. Aber ich muss informiert werden
	284	und nicht nur einem Jahr draufkommen „Oh das war eine Deutschförderklasse, sie
	285	wurde so benotet“ das kann <u>ausreichend</u> sein oder <u>mangelhaft</u> , oder nicht gut. Ja.
	286	Y: Also auch über die Benotung hatten Sie keinen Einblick, wie sie beurteilt
	287	wird?
	288	Af1: Auch über das hatte ich keine Ahnung. Mir wurde gar nichts gesagt.
	289	Y: Also eigentlich ein großer Kritikpunkt zur Schule, dass Ihnen wenig

Mangel an Informationen	290	gesagt
	291	wurde.
	292	Af1: <u>Nichts</u> gesagt wurde, ja.
	293	Y: Wir sind schon fast am Ende. Ich würde Sie nur noch gerne fragen, ob Sie mir
	294	noch etwas über die Deutschförderklassen erzählen möchten.
	295	Irgendetwas, worüber
	296	wir noch nicht gesprochen haben? Oder was Sie sich noch
	297	gewünscht hätten in der
	298	Situation, oder ändern würden? Für die Kinder, die jetzt schon bald in
	299	Deutschförderklassen anfangen, soll sich da etwas ändern?
	300	Af1: (3) Ja, das Konzept ist ganz gut. Wie gesagt, ich bin nicht
	301	zufrieden was
	302	nach der Deutschförderklasse passiert. Also ich denke, da sollten die
	303	Kinder
	304	eigentlich mehr so (2) mehr geholfen werden sich zurecht zu finden in
	305	der neuen
	306	Klasse.
	307	Y: Mh.
	308	Af1: Also sie werden einfach so mit einem Fallschirm so eingesetzt
	309	und auch
	310	[zeigt Fallschirm mit den Händen und lässt den Fallschirm fallen]
	311	runtergefallen
	312	lassen und mach was du willst. Und das funktioniert so nicht.
	313	Y: Okay.
	314	Af1: Und sie sagen nichts über mein Kind, was für Stärken was für
	315	Schwächen es
	316	hat, wofür sie sich interessiert. Äh (.) sie wurde so behandelt wie die
	317	Mehrheit
	318	der Kinder, die bestimmt kein Deutsch kann. Und sie ist bestimmt
	319	nicht motiviert
	320	und die Eltern können <u>bestimmt auch kein Deutsch</u> , so wir
	321	informieren sie nicht.
	322	Und sie haben keine Rechte. Ich erinnere mich noch bei der
	323	Sprechstunde mit der
	324	Klassenlehrerin hatte ich zehn nach neun einen Termin. Sie hat es mir
		gegeben
		und die ganze dauerte bis neun, also um neun wurde die Schule
		geschlossen.
		Y: Oh!
		Af1: Dann wieso hatte ich einen Termin? Dann bin ich zu der
		Direktorin gegangen
		und ich habe ihr gesagt, da ich Ausländerin bin, bedeutet vielleicht
		nicht, dass
		ich anders bin und nicht benachteiligt werden soll. Und sie hat gesagt,
		dass
		geht sicher nicht. Dann haben wir so eine Auseinandersetzung gehabt
		und sie hat
		auch gesagt, dass sie <u>sicher nicht</u> diesen Deutschtest schaffen wird
		nach einem
		halben Jahr und die dritte Klasse wiederholen muss. Und ich
		hab' gesagt „Warum,
		die anderen gehen weiter und sie muss bleiben?“ - „Ja, sie muss
		bleiben, denn
		sie besteht diesen Test sowieso nicht“.
		Y: Oh, okay.
		Af1: Und ich habe gesagt: „Schauen Sie, sie war ausgezeichnet in
		Ungarn und ich
		bin mir sicher, dass sie diesen Test besteht“ - „Nein, das kann nicht

9/34

	325	sein, sie
	326	bleibt in der dritten Klasse“. Also das war die einzige Besprechung mit der
Direktion	327	Direktorin und ich bin da sehr empört gegangen, weil ich einen Termin hatte, der
	328	gar nicht existiert. Ja und ich habe auch jetzt noch sehr viele Probleme mit der
	329	Schule, also man kann wirklich <u>überhaupt nicht reingehen</u> und etwas besprechen.
	330	Sie sind immer zu, sie sagen jetzt wegen der Corona-Zeit aber bis März war keine
	331	Corona-Zeit und da konnte man auch nichts besprechen.
	332	Y: Und Ihre andere Tochter geht auch in diese Schule, oder haben Sie für sie
	333	eine andere Schule gesucht?
	334	Af1: Nein, das ist eine NMS, wo sie hingeht.
	335	Y: Okay, alles klar. Und weil Sie vorher erwähnt haben die Motivation. War Ihre
	336	Tochter in der Deutschförderklasse auch motiviert Deutsch zu lernen, oder hat
Die Gruppen der Deutschförderklassen	337	sie das eher demotiviert, wenn sie dort in der normalen Klasse war, die schon
	338	besser gesprochen haben.
	339	Af1: Besser gesprochen. Also das würde ich nicht sagen, Entschuldigung [lacht].
	340	Also wie ich es bisher höre und merke, wie sie sprechen. Meine Tochter beklagt
	341	sich auch immer, dass sie auch nicht einmal das wissen, was sie nach einem Jahr
	342	weiß. Also ja. In der Klasse war sie selber motiviert, aber in der Regelklasse
Segregierende Klasseneinteilung	343	existierte sie eigentlich nicht als Person. Ja, sie kam da für zwei Stunden,
	344	aber sie wurde nicht anerkannt.
	345	Y: Okay.
Lehrperson	346	Af1: Bis jetzt ist sie noch nicht von der Lehrerin anerkannt, obwohl sie beginnen es zu wissen, dass mein Kind so viel weiß, wie die anderen von
	347	Mathematik und so weiter. Und sie meldet sich immer, aber sie wird nur sehr
	348	selten aufgerufen.
Die Gruppen der Deutschförderklassen	349	Y: Also Sie meinen auch in der normalen Regelklasse ist das Deutschniveau auch
	350	nicht sehr hoch?
	351	Af1: <u>Überhaupt nicht</u> .
	352	Y: Also es hat ihr nicht gefehlt, dass sie nicht in der normalen Klasse gestartet hat. Es war eigentlich gut für sie, meinen Sie, dass sie in der
	353	Deutschförderklasse Zeit hatte, einmal an ihrem Deutsch zu arbeiten? Af1: Genau und dort konnte sie wirklich Grammatik lernen,
	354	weil in der Regelklasse, denke ich äh (2) Grammatik existiert nicht.
	355	Y: Also das heißt, Sie meinen sie wäre in der Regelklasse vielleicht untergegangen?
Entwicklung der Deutschkompetenz	356	Af1: Bestimmt. Bestimmt. Jetzt in der Deutsch ist sie einer der besten. Jetzt
	357	können Sie sich vorstellen und sie benötigt nicht mehr meine Hilfe und sie sagt
	358	„Nein, nein, das weiß ich!“ oder sie will es nicht wissen, weil es die Klasse
	359	noch nicht weiß. Also es ist ihr peinlich, wenn sie schon mehr weiß.
	360	
	361	
	362	

363 Y: Also vielen, vielen Dank für das was Sie mir erzählt haben. Gibt es
 noch
 364 etwas was Sie hinzufügen wollen?
 365 Af1: Ich hatte auch keinen Kontakt mit den anderen Eltern der
 366 Deutschförderklasse, obwohl [lacht] ich da bei den Sprechstunden
 war, konnte ich
 367 mit den anderen Eltern nicht sprechen, da sie wirklich kein Deutsch
 sprechen.
 368 Also sie sind immer mit den Kindern gekommen, sie übersetzen das
 alles. Ja, also
 369 ich war sehr überrascht, dass das alles wirklich so viele Leute kein
 Deutsch
 370 sprechen können und nicht verstehen können, was die Lehrerin sagt.
 Und die
 371 Lehrerinnen meinen, dass man das so verallgemeinert, also hier
 spricht niemand
 372 Deutsch, wenn jemand aus dem Ausland kommt [lacht].
 373 (..)
 374 Y: Okay. Ja also vielen Dank für Ihre Zeit und dass Sie mir geholfen
 haben meine Fragen zu beantworten!
 375 Af1: Sehr gerne! Tschüss! Schönen Tag!
 376 Y: Danke, Ihnen auch. Auf Wiedersehen!

2. Interview

377
 378 Y: Hallo! (2) Hören Sie mich?
 379 Am2: Ah. Perfekt, alles perfekt!
 380 Y: Vielen Dank für Ihre Zeit, die sie sich jetzt nehmen!
 381 Am2: Gerne.
 382 Y: Meine Studie geht um die Deutschförderklasse und es beschäftigt
 sich mit den
 383 Eltern, die davon betroffen sind. Weil es gibt ganz viele
 Forschungsarbeiten aus
 384 der Sicht der Lehrpersonen ähm wie die dazu stehen, aber es gibt
 noch sehr
 385 wenige Arbeiten dazu wie Eltern, die davon betroffen sind, dazu
 stehen. Und
 386 deswegen vielen Dank, dass Sie heute hier Zeit haben und mir ein
 paar Fragen
 387 beantworten! (2) Ähm Sie haben mir geschrieben, dass Sie zwei
 Kinder haben.
 388 Eines ist in der Volksschule und eines ist im Kindergarten, stimmt
 das?
 389 Am2: Ja, genau!
 390 Y: Genau. Also wir werden jetzt über das Kind sprechen, dass in der
 Volksschule
 391 ist. In welcher Klasse ist das Kind?
 392 Am2: Also er ist in der dritten Klasse.
 393 Y: In der dritten Klasse. Und Sie sind letztes Jahr nach Österreich
 gekommen,
 394 stimmt das?
 395 Am2: (1) Ja, ähm wir sind im letzten August ähm in Österreich
 gekommen. Und ääh
 396 aus Frankreich und äh (1) äh, ja ich bin der Einzige der ähm ein
 bisschen die
 397 deutsche Sprache beherrscht und äh (3). Also wie sagt man das?
 Also der äh

398	[lacht] der, der mit den verschiedenen Leuten ein bisschen äh (2)
399	Y: redet und alles managt?
400	Am2: Ja, genau!
401	Y: Darf ich noch fragen, wie alt Sie sind?
402	Am2: Ich bin 39 Jahre alt.
403	Y: Und Sie kommen aus Frankreich?
404	Am2: (2) Ja, genau!
405	Y: Und was ist Ihr höchster Bildungsabschluss?
406	Am2: Ich war an der Universität in Frankreich.
407	Y: Und Sie sprechen mit Ihren Kinder wahrscheinlich auch <u>Französisch</u> , oder
408	sprechen Sie mit Ihren Kindern auch eine andere Sprache mit ihnen?
409	Am2: Ne, ne wir sprechen französisch zuhause, ja!
410	Y: Okay.
411	Am2: Meine Frau ist auch Französin und ja.
412	Y: Alles klar! Uund kannten Sie, bevor Sie nach Österreich gekommen sind,
413	wussten Sie schon etwas über die Deutschförderklassen?
414	Am2: (3) Oh also wirklich überhaupt nicht eigentlich. Ähm damals hatten wir uns
415	die Frage gestellt sollen wir unsere Kinder in der Schule X einschulen, oder
416	nicht. Und dann wollten wir schon äh also die Erfahrung leben äh eine komplette
417	neue Sprache zu lernen also für die Kinder zumindest. Und auch äh diese
418	Erfahrung im Ausland zu leben äh (2) zu- zu leben eigentlich [lacht]. Und äh (2)
419	ja das stimmt, wir haben uns also <u>nicht so sehr</u> mit dem österreichischen
420	Schulsystem ähm (2)
421	Y: informiert?
422	Am2: Informiert, genau. Es war auch wirklich nicht so ganz leicht zu machen.
423	Also von Frankreich her habe ich schon manchmal versucht welche Infos zu finden,
424	aber äh jetzt äh mit der Zeit äh weiß ich schon, dass ich nicht an die guten
425	Stellen geschaut habe. Und äh zum Beispiel ähm also er ist im September geboren
426	und äh in Frankreich wäre er in die vierte Klasse gekommen,
427	Y: Ah okay.
428	Am2: Und hier hat er die dritte Klasse wiederholt zum Beispiel, das wussten wir
429	nicht.
430	Y: Okay, das heißt, das war ein ganz anderes Schulsystem.
431	Am2: Und deshalb äh hatten wir ähm von diesen Deutschförderklassen überhaupt
432	keine Ahnung [lacht].
433	Y: Und wann haben Sie erfahren, dass Ihr Kind in eine Deutschförderklasse kommt?
434	War das noch vor Schulbeginn, oder im September? Wann war das?
435	Am2: (4) Oh, das war ja ähm, ich glaube das war - wie sagt man das? - in
436	derselben Zeit wie der Schulanfang. In den ersten Schultagen haben wir von der
437	Lehrerin der Deutschförderklassen erfahren und das war für uns ähm war eine gute
438	Sache. Da haben wir uns keine besonderen Fragen gestellt. Das

Vorerfahrungen

Erfahrungen der Eltern

Erfahrungen der Eltern	439	fanden wir schon normal eigentlich und damit auch ganz Recht. Also für ihn ist das schon gut.
	440	Y: Das heißt, es wurde Ihnen auch gut erklärt von der Lehrerin oder von der
	441	Direktorin?
	442	Am2: (2) Also von der Lehrerin schon. Von der Direktorin, die haben wir nicht so
	443	sehr getroffen, nur einmal getroffen am Anfang bei der äh Einschreibung. Dann
	444	was (2)
	445	Y: Dann war es nicht mehr?
	446	Am2: Genau.
	447	Y: Und hat die Lehrerin Ihnen erklärt was für Ziele es geben wird in der Deutschförderklasse, oder wie <u>lange</u> Ihr Kind in der
	448	Deutschförderklasse bleiben wird? Haben Sie da nähere Informationen bekommen?
Lehrperson	449	Am2: (3) Ja, ich würde mal sagen also. Ja schon, aber so detailliert eigentlich
	450	nicht so sehr. Nur dass er diese Deutschförderklasse haben wird und äh bis zu
	451	einer gewissen Zeit, bis er das <u>Niveau</u> hat und naja, um ihm zu helfen und ja ähm
	452	Hausaufgaben zu machen und auch die deutsche Sprache zu lernen.
	453	Y: Ähm, Wussten Sie, dass es für das Niveau zum Einschätzen, da gibt es so einen
	454	Deutschtest, der heißt „MIKA-D Test“. Haben Sie von dem schon gehört?
	455	Am2: Ja, also davon haben wir schon irgendwo gelesen. Wir wussten, dass er äh
	456	gezwungen war das zu machen. Und äh, das hat er auch gemacht also am Anfang und
	457	er hat es nochmal, vor- ich glaube das war schon letzte Woche- nochmal diesen
	458	Test gehabt.
Momentaner Wissensstand	459	Y: Genau, hat sich da etwas verbessert beim Test. Haben Sie da was bekommen/
	460	erfahren? (2) Da gibt es ja mangelhaft,-
	461	Am2: Also, soviel ich weiß- wie sagt man das? - ist es immer noch unzureichend.
	462	Y: Ja genau. Also bleibt er weiterhin in dieser Deutschförderklasse einfach?
	463	Am2: Ja. Und am Zeugnis hat er dann auch keine Noten und so weiter.
	464	Y: Genau. Ähm und wie geht es Ihrem Kind in der Deutschförderklasse? Was erzählt
	465	er über den Unterricht? Was haben Sie für einen Eindruck?
	466	Am2: (2) Öhm [lacht]
	467	Y: Also ist er zufrieden?
	468	Am2: Naja also (2) muss man schon ehrlich sein, wir sind bisschen ähm enttäuscht
Bewertung der DFKL	469	eigentlich, weil ähm. Aber ich würd' mal sagen, das ist auch weil ähm (2). Es
	470	hat auch mit Corona zu tun, weil die Kinder momentan auch keine Schule haben und
	471	das ist auch schwierig für die Lehrerin und Lehrer. Äh, weil er hat Deutschförderklasse per Video und naja das ist ja also nicht so
	472	einfach, wie
	473	wenn man also direkt im Klassenraum ist und ja. Äh, trotzdem äh
	474	

	475	würde ich mal
	476	sagen, wir hatten eigentlich etwas anderes erwartet, weil äh-ähm letzten Endes
Bewertung der DFKL	477	ist äh die Lehrerin da, um ihn äh mehr zu betreuen als ihm die deutsche Sprache
	478	äh zu lernen. Und äh ja, da macht er seine Hausaufgaben und äh die Zeit geht,
	479	aber er lernt eigentlich nicht die Deutsch zu sprechen, also ja (2) die Grammatik und so weiter, also alles was man am Anfang äh (2)
	480	Y: Lernen sollte?
	481	Am2: Ja wissen sollte. Naja (2). Obwohl er hat schon würde ich mal sagen, er hat
Schule als Institution	482	schon die Chance bei der <u>Schule X</u> , das ist eine Besonderheit. Da gibt es so
	483	französische Kurse und alle Lehrer/innen kennen sich schon mit Französisch und
	484	naja, deswegen bekommt er trotzdem ääähm gute Hilfe und ääähm fühlt sich auch
Lehrperson	485	sehr wohl zur Schule zu gehen, weil die Lehrerin, also seine Hauptlehrerin, ähm
	486	sie nimmt sich sehr viel Zeit für ihn um ihm alles zu erklären und damit er auch
	487	mitmachen kann und so weiter.
	488	Y: Das heißt finden Sie Ihr Kind ist <u>gut gefördert</u> in der Deutschförderklasse?
	489	Oder hätten Sie sich mehr Förderung erwartet?
	490	Am2: Also jetzt was die Förderklasse betrifft ähm (4) würde ich mal sagen, ja da
Bewertung der DFKL	491	hätten wir etwas Besseres erwartet. Also um das ganz klar zu sagen ist es eine
	492	Art der Betreuung und Hausaufgabenhilfe und nichts mehr. Er lernt eigentlich
	493	vielleicht mehr Deutsch mit mir, wenn wir die Hausaufgaben zusammen machen und
	494	auch mit seiner Lehrerin als in den Deutschförderklassen. Leider!
	495	Y: Ja, ähm es gibt ja auch <u>Kritik</u> zu den Deutschförderklassen, weil die Kinder
	496	ja nicht mit den anderen Kindern in der Regelklasse sind, sondern ja teilweise
	497	wirklich für ganze Tage in dieser kleinen Gruppe sind?
Segregierende Klasseneinteilung	498	Am2: Also dazu muss ich sagen, er ist jeden Tag in der großen Klasse und nur für
	499	ein paar Stunden in der Deutschförderklasse. Sonst ist er immer bei seinen
	500	Freunden.
	501	Y: Alles klar! Und glauben Sie, dass er dadurch Vorteile hat mit dieser Förderungsart?
	502	Am2: (5) Ähm (2) Wie?
	503	Y: Hat er <u>Vorteile</u> , oder glauben Sie <u>Nachteile</u> diese Art von Förderung?
	504	Am2: Also (2) Sowieso, würd' ich mal sagen es ist so ähm besser <u>so</u> , dass er
	505	Kontakt hat mit anderen Kindern hat äääh also so viel ich von Kindern weiß, die
Segregierende Klasseneinteilung	506	[lacht] die gehen sehr schnell miteinander und ich glaube dadurch lernt er viel
	507	schneller die deutsche Sprache lernen also mit den Freunden als in einer
	508	Deutschförderklasse würde ich einmal sagen. In der Klasse macht er mit, aber ich
	509	

Segregierende Klasseneinteilung

Lehrperson

Erfahrungen der Kinder

510 würde schon sagen ähm (2) die Kinder naja die sind so ähm die
511 können sich nicht
512 ähm- Wie sagt man das? - Also sie sind ähm Kinder und wenn man
513 nicht sagt „Du
514 sollst das und das machen!“ dann machen sie das auch nicht und in
515 den
516 Deutschförderklassen habe ich den Eindruck, dass man erwartet,
517 dass das Kind
518 Fragen stellt.
519 Y: Ja.
520 Am2: Aber Kinder haben nie Fragen, die erwarten vom Lehrer oder
521 Lehrerin, dass
522 sie also die Kinder betreuen und während dieser Zeit äh ja einfach
523 Deutsch
524 spricht und äh die Sache erklärt, Grammatikübungen machen und so
525 weiter.
526 Y: Mh. Sind Sie mit der Lehrerin der Deutschförderklasse zufrieden,
527 oder würden
528 Sie sich mehr Unterstützung von ihr wünschen?
529 Am2: Also nochmal, ich glaube es ist für sie wirklich nicht einfach.
530 Also die
531 Sache mit ähm (3)-
532 Y: Corona.
533 Am2: Corona, genau. Also ja (2) ich muss sagen, naja man kann sehr
534 viel Kritik
535 äußern, aber trotzdem ähm muss man schon diese Arbeit loben.
536 Y: Sie können aber auch ruhig Kritik sagen.
537 Am2: Also das ist sehr wichtig für mich zu sagen und dann würde ich
538 mal sagen,
539 ich glaub' sie macht schon alles was sie kann. Also ääh mit Video-
540 Learning und
541 ääh (2) da hat sie schon in diesem Homeschooling hat sie das
542 schon ganz gut
543 geschafft Zeus, also meinen Sohn, zu unterstützen. Äh, ich würde
544 fast sagen ich
545 bin momentan mehr zufrieden als ähm am Anfang wenn alles
begonnen hatte.
Y: Also wie er in der Schule noch war quasi?
Am2: Ja, genau. Aber vielleicht liegt es auch daran, dass sie jetzt die
Kinder
besser kennt und vielleicht weiß auch besser mit ihnen umzugehen.
Also die
Klassenlehrerin hatte uns danach gefragt und wir hatten ihr gesagt
„Naja, wir
sind nicht so ganz zufrieden“. Und ich weiß, sie haben dann darüber
nachgesprochen und es hat sich schon geändert, also -.
Y: Okay, gab es da Kritik von Ihnen an der Art und Weise wie diese
Förderung
abgelaufen ist, oder was wollten Sie, dass geändert wird?
Am2: Naja, ich hatte eigentlich nur also der äh Lehrerin gesagt, dass
unserer
Meinung nach also (4). Sie müsste nicht äähm nach den Fragen der
Kinder warten,
sondern einfach die Kinder trainieren Deutsch zu lernen und ich
glaube, das ist
schon so Recht.
Y: Okay. Und in der Deutschförderklasse hat Ihr Sohn dort auch
andere Freunde
gefunden, die vielleicht auch wenig Deutsch sprechen?

15/34

Erfahrungen der Kinder

Erfahrungen der Eltern

Mitsprache

Entwicklung der
Deutschkompetenz

546 Am2: Also er äh (2) hatte in seiner Deutschförderklasse ganz viele
547 Kinder aus
548 seiner Regelklasse. Also die kennen sich schon und das sind auch
549 ähm (2) ja das
550 waren zwei andere Schüler, die letztes Jahr in der Schule Y
551 eingeschult wurden
552 und also ich würde sagen, sie haben dasselbe Profil wie unser Zeus.
553 Y: Alles klar. Hatten Sie auch Kontakt zu den anderen Eltern in der
554 Deutschförderklasse? Ich nehme an, dass es einige Kinder in dieser
555 Schule gibt,
556 die auch Französisch sprechen. Oder gab es auch andere Kinder mit
557 ganz anderen
558 Sprachen?
559 Am2: Also ich glaube ähm für uns ähm da gibt es schon am meisten
560 französisch
561 sprechende Schüler, weil die Schule X dafür bekannt ist.
562 Y: Genau.
563 Am2: Aber leider haben wir nicht die Gelegenheit gefunden, um
564 wirklich die
565 Eltern kennenzulernen, weil äh wir sind eigentlich sehr schnell ääähm
566 (lacht)
567 gekommen. Also die Schule ging nach den Herbstferien schon aus
568 und ähm deshalb
569 ist alles schnell gegangen und ähm die anderen Eltern haben wir ähm
570 ja nicht so
571 sehr (2).
572 Y: Nicht kennengelernt?
573 Am2: Genau.
574 Y: Ich wollte noch wissen, hätten Sie sich ähm (1) gewünscht
575 mitentscheiden zu
576 können? Ihr Kind wurde ja einfach in die Deutschförderklasse
577 hingegeben. Hätten
578 Sie da gerne mitgesprochen oder ähm mitüberlegt mit der Schule, wie
579 man ihn
580 fördern kann? Oder war das für Sie in Ordnung, dass er jetzt eine
extra
Deutschförderung bekommt?
Am2: Also ähm (2) naja (4). Also ich würde mal sagen ääähm, dass
man mir die
Frage nicht gestellt hat, stört mich nicht eigentlich. Meiner Meinung
nach ist
das die Sache der Schule eigentlich. Die Lehrer wissen das besser
als die Eltern
würde ich einmal sagen und deswegen war das für mich kein
Problem. Aber naja,
wenn man mir die Frage gestellt hätte, dann ähm hätte ich das auch
gut gefunden,
aber eigentlich volles Vertrauen in die ähm in das Schulsystem. Ich
habe mir
diese Frage eigentlich gar nicht gestellt, also [lacht].
Y: (lacht) Ja, stimmt. Und wenn ihr Kind jetzt in der Regelklasse einige
Stunden
ist, wie geht es ihm dort? Versteht er schon viel, oder braucht es da
viel Hilfe,
wenn er mit den anderen Kindern zusammen ist?
Am2: (3) also ähm er versteht immer mehr und besser Deutsch, also,
soviel ich
weiß, wenn er jetzt Online-Unterricht hat und manchmal kommen wir
dann und hören

16/34

Entwicklung der Deutschkompetenz	581	zu. Und er versteht schon das was die Lehrerin sagt, also.
	582	Y: Ah. Super!
	583	Am2: Manchmal hat er noch Schwierigkeiten sich zu äußern, aber das kommt noch.
	584	Ansonsten muss man auch ääh zugeben, dass die anderen Schüler gut Französisch
	585	sprechen und ich ähm (2) habe schon Zweifel, ob er mit denen wirklich nur
	586	Deutsch spricht, oder nicht nur Französisch.
	587	Y: Das verstehe ich. Ja, klar, wenn viele Französisch können, dann geht das
	588	natürlich einfach.
	589	Am2: Ab- Aber ich glaube die anderen Schüler, die können schon Französisch
	590	sprechen, aber die sind ääähm nicht zweisprachig, also ich würde sagen, dass ist
Die Gruppen der Deutschförderklassen	591	so eine Mischung von Deutsch und Französisch. Er hat auch ähm ein kleines
	592	Wörterbuch, und er nimmt auch und ääh also da schaut er auch oft nach und sucht
	593	ähm die die Wörter damit er schon also Sätze bilden kann.
	594	Y: Wow, sehr schön! Gibt es sonst noch etwas was Ihrem Kind noch besonders
	595	geholfen hat Deutsch zu lernen, jetzt in dieser Zeit? Also das Wörterbuch, gab
	596	es sonst noch irgendetwas was ihm besonders geholfen hat?
	597	Am2: (3) Also wie schon gesagt, <u>die Lehrerin</u> , weil sie auch französisch spricht
	598	nimmt sie sich schon die Zeit und dann, obwohl ich nicht so gut in Deutsch bin,
	599	kann ich schon äääähm Hausaufgaben lesen. Können wir schon äh Texte
	600	zusammenlesen öhm also ich nehme auch sehr viel Zeit zuhause, um ihm zu helfen
Entwicklung der Deutschkompetenz	601	und zu lernen. Ähm (2) Grammatik kann ich nicht so sehr helfen, aber trotzdem
	602	[lacht] lernt er schon was mit mir.
	603	Y: Schön!
	604	Am2: Und was ganz wichtig ist, er kann alle Hausaufgaben machen.
	605	Y: Das ist gut. Und haben Sie das Gefühl, dass es in der Deutschförderklasse
	606	genügend <u>Ressourcen</u> gibt? Also genügend Material für die Kinder und <u>genügend</u>
	607	<u>Stunden</u> für die Kinder, oder würden Sie sich da mehrwünschen?
	608	Am2: (3) Ähm ja, das glaube ich schon. Ich habe den Eindruck die Lehrerin
	609	verbringt auch viel Zeit um äähm Ruhe zu bitten.
	610	Y: Oh [lacht]
Ressourcen	611	Am2: Ja [lacht], also leider sind die anderen Schüler nicht so fleißig und also
	612	das stört ihn auch ein bisschen, aber das hat nichts mit Deutschförderklassen zu
	613	tun, sondern das ähm hat was mit den Kindern zu tun.
	614	Y: Genau. Okay. Gibt es sonst noch etwas was Sie zu Deutschförderklassen
	615	erzählen möchten? Irgendwelche Erfahrungen, die Sie gemacht haben?
	616	Am2: Nein, also (2) ähm vielleicht ist das eher eine Frage. Ist das mit der
Schule als Institution		

Schule als Institution

Bewertung der DFKL

617 Deutschförderklasse sehr geregelt, oder hat eine Direktorin schon
618 ähm
619 Entscheidungskraft wie das abläuft?
620 Y: Ja ein bisschen. Also ich bin auch Lehrerin in einer Volksschule und
621 es ist
622 von Schule zu Schule unterschiedlich. Wir haben zum Beispiel keine
623 Deutschförderklasse, sondern nur einen Deutschförderkurs. Das
624 kommt alles auf
625 die Anzahl der Kinder an, die zu wenig Deutsch sprechen können.
626 Wenn es da
627 genügend Kinder gibt, die eine Förderung brauchen, dann entsteht so
628 eine
629 Deutschförderklasse. In meiner Schule gibt es dafür zu wenige
630 Kinder. Vieles
631 läuft auch schulautonom ab, zum Beispiel hätten wir keinen Raum für
632 eine
633 Deutschförderklasse. Wenn es keinen Raum gibt, machen manche
634 Schulen oft nur
635 einen Deutschförderkurs, der auch am Nachmittag stattfindet. Weil da
636 sind die
637 Räume frei, also da kann jede Schule ein bisschen anders damit
638 umgehen. Also
639 deswegen möchte ich auch Eltern befragen, ob sie mit den
640 Deutschförderklassen
641 zufrieden sind, oder ob sie sich vielleicht ein bisschen benachteiligt
642 fühlen
643 gegenüber Kindern oder Eltern die genügend Deutsch sprechen.
644 Am2: Aha okay (2). Also von meiner Seite her sind wir schon ähm
645 zufrieden damit.
646
647 Y: Genau. Weil das System ist ja erst seit zwei Jahren ähm im Gange
648 und deswegen
649 möchte ich das näher hinterfragen.
650 Am2: Alles klar, vielen Dank für die Erklärung.
Y: Gibt es noch etwas, das Sie mir erzählen möchten oder für
zukünftige Eltern
mit Kindern in den Deutschförderklassen?
Am2: Öhm nicht besonders (2). Also vielen Dank! Für meine kleine
Tochter, die
jetzt im Kindergarten ist, das ist ein ganz öffentlicher Kindergarten und
dort
spricht niemand Französisch und naja sie schafft das schon [lacht].
(2) Aber ja,
Kindergarten. Da gibt es noch kein besonderes ähm Ziel zu erreichen
und naja.
Y: Das kommt dann erst mit der Schule.
Am2: [lacht] Ja, genau!
Y: Dann vielen herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen
haben. Danke
schön! Wenn Sie wollen ich schicke Ihnen dann, wenn die
Masterarbeit fertig ist,
schicke ich Ihnen die Arbeit zu per Mail, damit Sie es lesen können,
wenn Sie
wollen.
Am2: Okay, sehr gerne! Also viel Glück und alles Gute!
Y: Danke, ebenfalls! Und vielen lieben Dank! Wiedersehen!
Am: Wiedersehen!

18/34

651 3. Interview (übersetzt aus dem Englischen)

652 Y: Hallo!

653 Af3: Hallo!

654 Y: Danke, dass Sie sich die Zeit nehmen, um mit mir zu sprechen.

655 Af3: Sehr gerne. Es tut mir leid, dass es nicht früher bei mir ging.

656 Y: Das ist okay. Wie geht es Ihnen?

657 Af3: Mir geht es gut, danke.

658 Y: Toll! Also das ist eine Befragung für eine Masterarbeit mit dem Thema

659 Deutschförderklassen. Ähm und Ihre Tochter ist momentan in der dritten Klasse Volksschule?

661 Af3: Ja. Genau, sie ist jetzt in der dritten Klasse.

662 Y: Alles klar. Also noch einmal vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben

663 heute, es ist sehr schwierig Eltern zu finden, die über ihre Erfahrungen zu den

664 Deutschförderklassen sprechen wollen, weil es sprachliche Probleme gibt.

665 Af3: Ja also vielen Dank, für mich ist es auch viel einfacher das Interview in

666 Englisch zu führen, vielen Dank!

667 Y: Wunderbar. Darf ich fragen, wie alt Sie sind?

668 Af3: 35.

669 Y: 35. Und wo sind Sie geboren?

670 Af3: Ähm (1) ich bin geboren in Kathmandu, Nepal. Ich bin aus Nepal.

671 Y: Ah okay, Nepal, wunderschön! Und was ist Ihre Muttersprache?

672 Af3: Wir sprechen Nepali. Unsere Sprache wird Nepali genannt.

673 Y: Und mit Ihren Kindern sprechen Sie auch Nepali?

674 Af3: Ja (2) also wir bevorzugen Nepali, weil für uns ist es sehr schwierig. Wir

675 haben Angst, dass wir ihnen ein falsches Deutsch lernen. Also reden wir mit

676 ihnen immer ah Englisch oder in-in Nepali. Also das sind die zwei Sprachen, die

677 wir mit ihnen sprechen.

678 Y: Alles klar. Und wie viele Kinder haben Sie?

679 Af3: Ich habe zwei-zwei Töchter.

680 Y: Und die andere Tochter, ist sie jünger, oder älter?

681 Af3: Äh sie ist sieben und sie hat gerade in der ersten Klasse Volksschule

682 begonnen.

683 Y: Okay. Und sie ist nicht in einer Deutschförderklasse? Sie ist in der Regelklasse?

684 Af3: Nein, sie ist in der Regelklasse, aber ich habe mit der Klassenlehrerin von

686 ihr abgesprochen, dass sie einen Deutschförderkurs mitmachen kann, weil sie äh

687 hat ein Problem mit beim Sprechen. Sie kann nicht ordentlich Deutsch sprechen,

688 also ihre Grammatik ist wirklich (1) nicht so gut. Also braucht sie wirklich

689 etwas, um herauszufinden, wie man richtig Deutsch spricht. Also ich weiß nicht,

690 vielleicht ist es, weil wir so viele Sprachen zuhause sprechen, dass sie dabei

691 durcheinanderkommt.

19/34

	692	Y: Okay. Ja das ist natürlich schwer für Kinder all diese Sprachen zu sprechen.
	693	Aber sehr interessant!
	694	Af3: Ja.
	695	Y: Also Sie sprechen kein Deutsch mit Ihren Kindern?
	696	Af3: Nur <u>einige Wörter</u> . Die Dinge, die ich weiß, versuche ich mit ihnen zu
	697	sprechen. Aber ja (2) ich habe Angst, dass ich es ihnen falsch beibringe. Also
	698	es ist nicht wirklich hilfreich.
	699	Y: Ich verstehe. Wussten Sie bereits etwas über die Deutschförderklassen, bevor
	700	Ihre Tochter dort hinging? Wussten Sie etwas darüber?
	701	Af3: (2) Nein, ich hatte sehr guten Kontakt mit den- den anderen Eltern die wie
	702	ich, Probleme mit den Sprachkenntnissen hatten. Und ähm aber als mich ihre
Vorerfahrungen	703	Lehrerin gefragt hat, dass Hera extra Hilfe in einer Deutschförderklasse braucht,
	704	da erst wusste ich, dass es solche extra Klassen gibt, die den Kindern hilft um
	705	sich zu-zu fokussieren auf ihre Deutschkenntnisse, also auf ihre Grammatikfähigkeiten und ihre Sprachkenntnisse [Kind im
	706	Hintergrund spricht]. Oh,
	707	das tut mir leid.
	708	Y: Kein Problem. Ähm sie ist also jetzt in der dritten Klasse. Hat sie in der
	709	Regelklasse gestartet?
	710	Af3: Jetzt ist sie in der dritten Klasse.
	711	Y: Genau, jetzt ist sie in der dritten Klasse. Aber war sie in der ersten Klasse
	712	in der Regelklasse, oder schon in der Deutschförderklasse?
	713	Af3: Sie war in der ersten Klasse in der Deutschförderklasse, danach war sie im
	714	ersten Semester der zweiten Klasse in der Deutschförderklasse und im zweiten
	715	Semester wieder in der Regelklasse [dreht sich zur Tochter]. Warst du dann noch
	716	in der Deutschförderklasse? Sie sagt Nein.
	717	Y: Alles klar.
Lehrperson	718	Af3: Die Lehrer haben ihr dann gesagt, sie braucht das nicht mehr, also keine
	719	extra Hilfe. Sie kann schon mithalten.
	720	Y: Okay, vielen Dank für die Klarstellung! (2) Also die Lehrperson erzählte
	721	Ihnen, dass Ihre Tochter in die Deutschförderklasse kommen soll. Ähm wie haben
	722	Sie sich dabei gefühlt, als sie das gehört haben?
	723	Af3: Ich meine ja (2) für mich als eine Person, die viele Sprachen spricht- für
	724	mich war es sehr unterstützend aus meiner Perspektive. Und für mich also ich-
Erfahrungen der Eltern	725	ich wusste, dass Hera nicht wirklich gut Deutsch sprechen konnte, weil ich die
	726	anderen Kinder höre und den Unterschied merke. Vor allem ihre Lesefähigkeit war
	727	sehr schlecht, auch wenn sie liest, weiß sie nicht, worum der Text geht. Also sie
	728	kann lesen, aber nicht verstehen. Also ihre Verständnissfähigkeit war

Erfahrungen der Eltern	729	nicht dem
	730	Standard entsprechend.
	731	Y: Okay.
Bewertung der DFKL	732	Af3: Aber die Deutschförderklasse hat ihr <u>sehr geholfen</u> .
	733	Y: Okay, das ist sehr interessant. Und hat die Lehrperson Sie
	734	informiert über
	735	die Inhalte, also was sie tun in der Deutschförderklasse, ähm oder
	736	was das Ziel
	737	war. Hat sie Sie ausreichend informiert, glauben Sie?
	738	Af3: Ähm (1) ähm bei unseren Eltern- Lehrergesprächen hat sie mir
	739	gesagt, dass
	740	Hera kein gutes Verständnis über das Schreiben hat und auch ihre
	741	Aussprache war
Lehrperson	742	nicht so gut. Also sie war, sie war etwas überfordert den Text zu
	743	lesen. Ihre
	744	Lehrerin hat mir gesagt, dass ihr die Deutschförderklasse helfen
	745	würde, um die
	746	Wörter oder die Texte zu lernen. Und sie würde extra Hilfe in einer
	747	kleinen
	748	Gruppe bekommen. In <u>einer kleinen</u> Gruppe, wo auf sie auch
	749	besondere Rücksicht
	750	auf Hera nehmen und nicht mit 25 anderen Kinder in einem Raum ist.
	751	Also das war-
	752	das war eine große Hilfe.
	753	Y: In Ordnung. Wussten Sie, dass es einen Test am Ende des
	754	Semesters gibt, wo
	755	überprüft wird, ob die Kinder über <u>genügend</u> Deutschkenntnisse
	756	verfügen? Hat
	757	Ihnen die Lehrerin etwas darüber erzählt? (2) Es wird „MIKA-D“
	758	Testung genannt.
	759	Af3: (1) Nein, nein davon habe ich noch nicht gehört. (2) Mika (2). Ich
	760	weiß nur,
	761	dass es einen Test gab als sie vom Kindergarten in die Schule
	762	gekommen ist., ob
		sie schulreif ist, oder nicht. Von diesem Test wusste ich. Aber bei
		diesem Test,
Mangel an Informationen		ich denke äh, entweder erinnere ich mich nicht, aber (2) ich glaube
		davon wusste
		ich nichts.
		Y: Das macht nichts. Also da gibt es jedes Semester also ähm am
		Ende jedes
		Semester gibt es eine Art Deutschtest, wo die Lehrperson
		entscheiden muss, auf
		welchem Niveau das Kind bei den Deutschkenntnissen ist. Also da
		wollte ich nur
		nachfragen, ob Sie etwas darüber wissen. Aber das haben Sie nicht,
		okay.
		Af3: Nein, leider nicht. Ich erinnere mich nicht daran. Also ich glaube,
		ich
		weiß nichts darüber.
		Y: Okay, kein Problem. Und (1) finden Sie Ihr Kind wurde gut in den
		Deutschförderklassen unterstützt? Fand sie es dort in Ordnung?
		Af3: Oh ähm (1) ja. Also ähm in den ersten Wochen da war es für sie-
		weil sie
Segregierende Klasseneinteilung		hat ihre Freunde nicht so oft gesehen, aber als ich ihr erklärt habe,
		dass ihre
		Lehrerin ihr in Deutsch hilft und wir haben ihr auch gesagt, sie muss
		besser
Erfahrungen der Kinder		werden in Deutsch, dann hat sie es eingesehen. Sie hat

	763	Kommunikationsprobleme
	764	mit ihren Freunden wegen ihren mangelhaften Deutschkenntnissen
	765	und deswegen hat sie auch wenig Selbstvertrauen. Also ja natürlich war es etwas
Segregierende	766	verwirrend für sie am Anfang, aber es gefiel ihr dann auch in der
Klasseneinteilung	767	Deutschförderklasse.
Erfahrungen der Kinder	768	Y: Also sie mochte die Deutschförderklasse. Okay.
	769	Af3: Ja (2) ja, also lernen ist nicht so ihre Stärke, aber sie hat es
	770	durchgezogen.
	771	Y: (lacht) Okay. Und wie haben sich ihre Deutschkenntnisse
	772	entwickelt? Haben Sie gleich eine Verbesserung bemerkt, oder war es eher langsam?
	773	Af3: Ähm (2) es war, naja es war eine schwierige Zeit für sie, weil sie
	774	eine <u>langsame</u> Lernerin ist, die eine gewisse Zeit braucht. Und sie ist auch
	775	eine langsame Leserin. Also ich war etwas enttäuscht über (2) ähm Heras
	776	Lesefähigkeiten, das Schreiben war etwas besser. Ich meine sie
	777	brauchte immer etwas Hilfe, aber das Lesen hat sich wirklich verbessert und auch das
	778	Verstehen beim ähm Lesen und Sprechen. Auch ihre Aussprache hat sich stark
	779	verbessert, also wie sie die Wörter ausspricht. Und sie kann beim Lesen äh (2)
	780	nicht alle Wörter verstehen, aber sie kann den Text durchgehen und weiß,
Entwicklung der Deutschkompetenz	781	worum es geht. Sie versteht nicht alles <u>komplett</u> , aber das was sie versteht, versteht sie
	782	<u>richtig</u> .
	783	Aber ja (2) sie hat sich sehr verbessert. Also was ich gesehen habe,
	784	hat sie sich sehr verbessert. Natürlich sprechen wir sehr wenig zuhause,
	785	aber wenn sie mit uns gesprochen hat, hat es sich gut angehört.
	786	Y: Okay.
	787	Af3: Und sie ist selbstbewusster im Schreiben von Texten geworden.
	788	Am Anfang war sie <u>nie motiviert</u> eigene Texte zu schreiben, ähm das war was ich
	789	gesehen habe.
	790	Y: Perfekt. Und war da etwas Besonderes was Ihrer Tochter geholfen
	791	hat ähm, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern? (1) War es die Lehrperson,
	792	die vielleicht sehr motiviert hat, oder ein gewisses Material ähm das ihr geholfen
	793	hat ihre Sprachfähigkeit zu verbessern?
Lehrperson	794	Af3: Hm (2) das ist eine schwierige Frage. Ich weiß eigentlich nur eine
	795	Sache, nämlich die Lehrerin, die war sehr gut. Sie hat- sie konnte uns wirklich
		sagen, wo Hera Schwierigkeiten hatte und ähm sie hat uns immer erklärt,
		dass wir mit ihr mehr Lesen sollen und Sätze schreiben. Und Materialien haben ihr
		auch geholfen, also Bücher und Lesetexte in kurzen Geschichten, also ähm
Ressourcen		in so Geschichten, die nur auf einem Blatt sind, also solche Basistexte, die
		sie lesen

Ressourcen	796	konnte und äh (1) ja, um es zusammenzufassen, ich glaube die Lehrerin war die
	797	größte Motivation für sie. Sie konnte Hera wirklich zum Fokussieren bringen und
Lehrperson	798	hatte immer kleine- kleine Belohnungen, wie zum Beispiel Schokolade. Also sie
	799	wollte sie wirklich dazu motivieren, wenn sie mehr Bücher liest, dann bekommt
	800	sie auch etwas dafür. Das hat sich wirklich bewährt, also sie hat immer mehr
	801	gelesen und ja, also ihre Lehrerin, die war wirklich toll.
	802	Y: Sehr schön. Haben Sie auch gedacht, dass ihre Tochter möglicherweise
	803	<u>Nachteile</u> hat von der Deutschförderklasse? Sie haben erwähnt, dass ihre Tochter
	804	gerne mit ihren Freunden öfter in der Regelklasse gewesen wäre. Waren da sonst
	805	noch Nachteile für sie?
	806	Af3: Ja, also sie war nicht mit ihren besten Freunden, die waren Österreicher
	807	und ich meine sie war nicht wirklich mit ihren besten Freunden. Aber äh Hera hat
	808	sie gesehen, weil sie gemeinsam den Schulweg gegangen sind und am Nachmittag im
	809	Hort waren sie auch wieder alle zusammen. Also am Vormittag waren sie oft
	810	getrennt, aber am Nachmittag im Hort waren sie wenigstens zusammen. Und ja (2)
	811	sie hat sie schon etwas vermisst, aber sie hatte auch eine neue Gruppe in der
Segregierende Klasseneinteilung	812	Deutschförderklasse. Ähm sie hatte andere Mitschüler und eine Schülerin hieß
	813	Athena und äh sie war mit Athena und die beiden waren immer zusammen. Also am
	814	Anfang hat sie mich schon gefragt: „Warum muss ich in die extra Klasse? Warum
Erfahrungen der Kinder	815	ich?“. Aber es waren auch andere Kinder aus ihrer Regelklasse in der Deutschförderklasse und am Anfang war sie nicht so begeistert, aber
	816	irgendwann
	817	hat sie es positiv akzeptiert. Also sie hat sich danach auch nie beschwert bei
	818	mir.
	819	Y: Okay, das ist gut. Meine nächste Frage handelt ähm wirklich über die Kinder.
	820	Also sie war nicht mit ihren österreichischen Freunden in der Klasse. Wie sehen
	821	Sie diese Situation? Ist es <u>in Ordnung</u> die Klassen zu teilen, also auch die
	822	Kinder zu teilen aufgrund ihrer Sprachfähigkeiten? (1) Wie sehen Sie das?
	823	Af3: Ähm (2) ja also die Sprachfähigkeiten. Also die Kinder, die aus internationalen Familien stammen, wie wir ähm (2) wirfokussieren
	824	uns immer auf
Segregierende Klasseneinteilung	825	die Deutschkenntnisse. Aber sie hatte auch wirklich Probleme in Deutsch und
	826	meine Tochter sagt mir: „Athena ist auch dort, Mama!“ und Athena konnte nicht
	827	gut Schreiben und Lesen. Also da habe ich darüber nachgedacht, dass es schwer

	828	ist diese Kinder mit allen anderen 25 Kindern zu unterrichten, also da können
	829	sie keine spezielle Hilfe für diese Kinder anbieten. Also deswegen fand ich es
	830	dann auch gut, dass sie in der Deutschförderklasse waren. Für mich – als ich in
	831	der Schule war, da war ich nicht <u>schnell in Mathematik</u> also besuchte ich immer
	832	einen Nachhilfelehrer und er konnte mich besser auf persönliche Art unterrichten,
Segregierende Klasseneinteilung	833	also er konnte sich auf mich alleine fokussieren. Also ähm ich sehe das nicht
	834	als Teilung, sondern als spezielle Förderung an, bei der ähm Kinder speziell
	835	gefördert werden. Weil die anderen Kinder sind <u>schnelle Lerner</u> und die langsamen
	836	Kinder werden immer zurückbleiben und ähm also sie werden nie mit ihnen
	837	mithalten können. Also werden sie dort gefördert, damit sie mit den anderen
Entwicklung der Deutschkompetenz	838	mithalten können und besser zu werden. Also Hera konnte wirklich nicht mit den
	839	anderen mithalten, aber jetzt ist es viel besser!
	840	Y: Okay, perfekt. Würden Sie sagen, dass Hera vielleicht auch etwas gefehlt hat
	841	in der Deutschförderklasse?
	842	Af3: Ähm (2) vermissen (2). Ich sehe nicht, dass ihr etwas gefehlt hat, also sie
Ressourcen	843	hat sich nie beschwert. Also für mich war es gut, dass sie sich nie beschwert
	844	hat, sie war zufrieden. Also für sie hat glaube ich nichts gefehlt. Ich meine
	845	sie war auch sehr jung, 6 Jahre alt, also ich glaube sie wusste auch nicht, dass
	846	ihr etwas fehlt.
	847	Y: Okay, das ist ja schön. Gut (1) gehen wir vielleicht noch einmal zurück zur
	848	ähm Lehrperson in der Deutschförderklasse. Ähm finden Sie, dass sie gut
	849	ausgebildet war? Hat sie mit Ihnen über <u>alles</u> gesprochen? Ähm (2) war sie
	850	kompetent genug?
Lehrperson	851	Af3: Ähm (3) Hera hatte ja zwei Lehrerinnen, eine war in der Regelklasse und
	852	eine in der Deutschförderklasse. Und sie war sehr viel bei beiden. Also ich war
	853	sehr zufrieden mit beiden. Sie haben mir beide gesagt, was für Schwierigkeiten
	854	Hera hat und ja das war gut.
	855	Y: Also sie hatte Kontakt zu <u>beiden</u> Lehrerinnen und die haben auch gut (1)
	856	kooperiert miteinander?
	857	Af3: Ja.
	858	Y: Okay, perfekt. Hätten Sie sich <u>mehr</u> Unterstützung für Ihre Tochter gewünscht,
Vorerfahrungen	859	damit sie ihre Sprachkenntnisse verbessern kann? Also zu dieser Zeit (2) hätten
	860	Sie da mehr Unterstützung gebraucht?
	861	Af3: Ähm (3) ja am Anfang war ich sehr nervös, weil ich nichts über

	das
	österreichische Schulsystem wusste und auch für mich, ich habe
	immer einen
	Übersetzer gebraucht und Hera-Hera hatte so wenig deutsche
	Sprachkenntnisse,
	also sie hat wenig gut sprechen können. Ich- Ich habe mir diese
	Klasse gewünscht,
	weil ich mir dachte, wie man ihre Deutschkenntnisse verbessern
	kann. Und als
Vorerfahrungen	mir die Lehrerin sagte, dass Hera extra Hilfe benötigt und in die
	Deutschförderklasse kommt, da war ich <u>glücklich</u> , weil sie dadurch
	besser
	mithalten kann mit den anderen Kindern. Also ich meine ähm der
	Unterricht geht
	so schnell für sie und dort war alles nicht so schnell und als ich hörte,
	dass
	sie in die Förderklasse kommt, da war ich glücklich. Also als
	anderssprachige
	Eltern waren wir glücklich für diese Möglichkeit zur <u>Verbesserung</u> .
	Y: Wunderbar. Ähm hätten Sie gerne mitgesprochen bei der Art wie ihr
	Kind in
	Deutsch unterstützt werden soll. Hätten Sie gerne eigene Ideen
	eingebracht?
	Af3: Naja (2) also ja wir hatten solche Treffen, bei denen wir
	besprachen, wie
Mitsprache	es Hera mit ihrer Sprache geht. Also wie sie alles bewältigt und ob sie
	aktiv
	ist in der Klasse, also und ob sie alles versteht, was die Lehrerin ihr
	erklärt.
	Und sie hat ähm sie hat immer alles offen erklärt, was Hera
	schwerfällt und was
	sie noch verbessern muss. Zum Beispiel, dass ich mich hinsetzen
	soll mit ihr und
	ihr vorlese und ähm ja bei den Hausaufgaben hatte sie nicht so viele
	Fehler. Und
	beim Schreiben ja, also wenn Leute mit ihr sprechen, dann versteht
	sie alles
Lehrperson	aber ihre eigenen Sprechfähigkeiten waren nicht wirklich gut. Aber die
	Lehrerin
	hat mir gesagt, dass Hera auch Fragen stellt im Unterricht und dass
	sie
	kommuniziert. Und wenn sie von der Schule kommt und ich Hera
	frage, was sie für
	eine Hausaufgabe hat, dann kann sie mir sagen, was ihr die
	Lehrerinnen gesagt
	haben und wie sie die Hausaufgabe machen muss. Also ja (1) ich war
	glücklich.
	Wenn Sie mich jetzt fragen, ich war <u>zufrieden</u> . Und jetzt meine
	jüngere Tochter,
	da habe ich auch nachgefragt, ob es möglich wäre, dass sie in einen
	Deutschförderkurs oder in die Deutschförderklasse kommt. Weil es
	so eine
Bewertung der DFKL	Verbesserung gegeben hat für meine erste Tochter und ich möchte,
	dass meine
	jüngste Tochter <u>dieselbe Verbesserung</u> hat. Weil alle Kinder haben ihr
	eigenes
	Tempo. Also ich finde es nie schlecht, diese Deutschförderklasse.
	Y: Also das hört sich gut an. Also wir sind schon fast am Endedes
	Interviews,

	893	ich wollte noch fragen, ob sie Kontakt zu den anderen Eltern hatten, deren
	894	Kinder in der Deutschförderklasse waren. Hatten Sie da Kontakt zu jemanden?
Erfahrungen der Eltern	895	Af3: Ähm (1) ja, also ich hatte Kontakt zur Mutter von Athena, also wir haben
	896	uns bei der Busstation getroffen, wenn wir die Kinder zur Schule gebracht haben
	897	aber eigentlich ähm (2) hatte ich kein Gespräch mit ihr über dieses Thema. Also
	898	ähm wenn Sie mich fragen, ich habe nicht so viel Kontakt mit diesen Eltern
	899	[lacht]. Ich habe guten Kontakt zur besten Freundin von Hera, Lisa, ihre Mutter
	900	hilft mir immer mit den schulischen Sachen, also wenn ich Probleme habe, dann
	901	hilft sie mir.
	902	Y: Okay. Ich wollte Sie auch fragen, es gibt momentan auch Kritik zu den
	903	Deutschförderklassen, weil die Kinder geteilt werden. Aber Sie haben gesagt,
	904	dass Sie damit einverstanden sind, weil Ihr Kind so viel davon profitiert hat.
Segregierende Klasseneinteilung	905	Also für Sie war das in Ordnung?
	906	Af3: Ja (2) also ich kann nicht für alle sprechen, weil andere vielleicht nicht
	907	so sehen. Aber es hat für mich vielleicht funktioniert, weil ich hatte, ein <u>gutes</u>
	908	<u>Ergebnis</u> davon und ich habe es nie als Teilung gesehen, sondern als <u>spezielle</u>
	909	<u>Förderung</u> , wo sie extra ähm Zeit bekommen. Weil sie mehr Aufmerksamkeit brauchen.
	910	Und ich hatte damit nie ein Problem, sie hat sich bei mir auch nie beschwert
	911	und ich befürworte das auch, weil ich bin ihnen keine Hilfe bei diesen Themen.
Bewertung der DFKL	912	Also für mich war es ein Konzept der Möglichkeit einer <u>extra</u> <u>Aufmerksamkeit</u> für
	913	die Kinder. Ich kann nicht für andere Eltern sprechen, aber für mich hat es
	914	wirklich funktioniert.
	915	Y: Okay und jetzt nur aus Neugierde, Hera ist jetzt in der Regelklasse. Wie geht
	916	es ihr? Wie ist es nun die Situation mit dem Corona-Virus und mit den geschlossenen Schulen?
	917	Af3: Also jetzt geht es ihr sehr gut, sie kann <u>besser lesen und Texte schreiben</u> .
Entwicklung der Deutschkompetenz	918	Und sie liest viele Bücher zuhause, auch dicke Bücher. Also es geht ihr sehr gut.
	919	Jetzt haben sie viel Online-Unterricht. Und ja für meine jüngere Tochter habe
	920	ich ähm angefragt, wenn es so eine Deutschförderklasse gibt, dass sie dort auch
	921	aufgenommen wird und jetzt ist sie im Deutschförderkurs dabei und lernt über die
	922	Artikel und sie lesen und manchmal setzt sich Hera auch dazu, wenn es online ist.
	923	
	924	Y: Sehr schön. Wollen Sie mir noch etwas erzählen über die

Deutschförderklassen,
 925 was wir noch nicht besprochen haben? (2) Wollen Sie mir noch
 etwas sagen?
 926 Af3: (1) Eigentlich fällt mir momentan eigentlich nichts ein. Aber ich
 wünsche
 927 Ihnen viel Glück für Ihre Masterarbeit und ich hoffe ich war Ihnen eine
kleine
 928 Hilfe.
 929 Y: Ja, sie waren eine große Hilfe. Vielen Dank! Wie ich bereits vorab
 930 geschrieben habe, wenn ich mich revanchieren kann, ich bin auch
 Lehrerin, sagen
 931 Sie mir bitte Bescheid!
 932 Af3: Danke! Ich werde mich melden, wenn wir Hilfe brauchen. Alles
 Gute für Sie!
 933 Y: Danke vielmals! Ich wünsche Ihnen noch einen schönen Abend!
 934 Af3: Das wünsche ich Ihnen auch. Auf Wiedersehen!
 935 Y: Auf Wiedersehen!

936 **4. Interview**
 937 Y: Hallo!
 938 Am4: Hallo.
 939 Y: Ähm vielen Dank, dass Sie sich für das Interview heute Zeit
 genommen haben.
 940 Danke schön (1) ähm-
 941 Am4: Bitte, gerne!
 942 Y: Die Masterarbeit, die beschäftigt sich
 943 Am4: [räuspert sich]
 944 Y: mit den Meinungen von Eltern zu den Deutschförderklassen. Also
 Sie haben ja
 945 ein Kind in der Deutschförderklasse-
 946 Am4: Mh [nickt]
 947 Y: und das System ist ja recht neu, also es wurde erst 2018 in
 Österreich
 948 eingeführt und das Ziel einfach in der Studie ist es jetzt
 herauszufinden, wie
 949 Eltern, die davon betroffen sind, wie die zu den Deutschförderklassen
 stehen und
 950 ich möchte mich gleich hier bei Ihnen bedanken, dass Sie mir dazu
 ein paar
 951 Fragen beantworten. Danke.
 952 Am4: Mh [nickt].
 953 Y: Wie geht es Ihnen?
 954 Am4: (2) Danke, gut. Ihnen?
 955 Y: Ja, danke schön. Alles bestens. (1) Darf ich zunächst einmal
 fragen, wie alt
 956 sind Sie?
 957 Am4: (2) Jaja, ich bin 40.
 958 Y: Okay, und wo sind Sie geboren?
 959 Am4: (1) Ich bin in der Türkei geboren.
 960 Y: Okay. Und welche Erstsprachen sprechen Sie? Also was ist Ihre
 Muttersprache?
 961 Am4: Ah, Türkisch, Türkisch.
 962 Y: Okay. Und ähm wie viele Kinder haben Sie?
 963 Am4: [holt Luft] Ich habe drei Kinder.
 964 Y: Okay und-
 965 Am4: Ähm –
 966 Y: Wie alt sind die Kinder? Oder gehen sie in die Schule?
 967 Am4: Äh, nein. Die zwei sind jung. Sie sind ähm im Kindergarten und
 der Sirius,

27/34

	968	der ist in der ähm (.) ersten Klasse.
	969	Y: Erste Klasse Volksschule?
	970	Am4: Ja.
	971	Y: Okay, das heißt die zwei jüngeren Kinder, die sind im Kindergarten
	972	uund der ältere, der ist gerade in der ersten Klasse und dort in der Deutschförderklasse.
	973	Am4: Ja- ja.
	974	Y: Und ähm welche Sprachen sprechen Sie denn mit Ihren Kindern zuhause?
	975	Am4: Ähm (2) wir sprechen Türkisch zuhause. Ähm ähm.
	976	Y: Sprechen Sie auch Deutsch zuhause?
	977	Am4: Ähm (2) wenig, wenig. Sehr wenig.
	978	Y: Kann Ihre Frau, kann die Deutsch?
	979	Am4: Nein, nein sie kann auch nicht Deutsch. (2) Ein bisschen, um mit den Kunden
	980	zu sprechen, die zu uns in den Supermarkt kommen aber ähm sonst wenig.
	981	Y: Also Sie sprechen dann zuhause nur Türkisch?
	982	Am4: Ja.
	983	Y: Wunderbar. Ähm jetzt vielleicht gleich zu den Deutschförderklassen. Äh, bevor
	984	ihr Kind ähm dort hingegangen ist, wussten Sie schon ähm über die Deutschförderklassen?
	985	Am4: Mh.
	986	Y: Wussten Sie etwas?
	987	Am4: N-nein. Nein, eigentlich nichts. Ich habe sogar noch nichts gehört davor.
	988	Wusste nichts.
	989	Y: Okay, also Sie haben noch nie etwas davor davon gehört?
	990	Am4: Nein, hab' ich nicht [schüttelt den Kopf].
	991	Y: Und ähm wann haben Sie dann erfahren, dass Ihr Kind in die Deutschförderklasse gehen muss? Oder durch wen?
	992	Am4: Ähm (2) die-die ähm Frau äh (1) Oberdirek- die Direktorin, sie hat erzählt
	993	(.) äh, dass Sirius in die Deutschförderklasse gehen muss und äh wir waren
	994	überrascht. (2) Weil naja wir wussten nicht was das ist.
	995	Y: Okay, ja also eine große Überraschung.
	996	Am4: Ja.
	997	Y: Hat Ihnen die Direktorin auch erklärt, was so die Ziele sind die Inhalte, was
	998	da gemacht wird?
	999	Am4: Ähm die Direktorin hat erklärt ähm, hat das erklärt ähm und äh mit einem
	1000	Freund von mir (.) ähm wir haben auf Internetseite gegoogelt und-
	1001	Y: Okay.
	1002	Am4: Und ähm wir habens erkundigt.
	1003	Y: Okay. Also Sie haben ähm die Informationen von der Direktion bekommen und
	1004	sich dann auch noch selber informiert?
	1005	Am4: Ja. Ja.
	1006	Y: Das heißt Sie wussten davor ja noch nichts und haben sich dann selber vieles
	1007	erarbeitet eigentlich?
	1008	Am4: Ja, genau, ja.
	1009	Y: Okay. Wunderbar (.) Ich weiß nicht, ob Sie das vielleicht bei Ihrer
	1010	Recherche herausgefunden haben, aber es gibt so einen
	1011	Sprachstandtest. Der wird
	1012	

Momentaner Wissensstand	1013	immer am Ende des Semesters gemacht mit den Kindern in der Deutschförderklasse-
	1014	Am4: Ein Test?
	1015	Y: Ja, genau und der heißt „MIKA-D Test“. Haben Sie von dem schon gehört?
	1016	Am4: MI-MIKA-D? (3)
	1017	Y: Ja, „MIKA-D Test“. Ein Test bei dem das Deutschniveau abgeprüft wird.
Entwicklung der Deutschkompetenz	1018	Am4: Nein. Ich hab' nichts gehört.
	1019	Y: Okay. Okay. (2) Dann gehen wir vielleicht gleich weiter, ähm wie gefällt es
	1020	dem Ihrem Kind in der Deutschförderklasse? Glauben Sie, dass er dort gut
	1021	gefördert wird?
	1022	Am4: (1) Ich glaube schon, ja. Ähmm (1) Sirius kann jetzt besser
Erfahrungen der Kinder	1023	sprechen, das sehe ich.
	1024	Y: Ja.
	1025	Am4: Äh ja, ja, gute Zei- gute Seiten gibt's.
	1026	Y: Okay. Und gefällt es Ihrem Kind auch in der Deutschförderklasse?
	1027	Am4: Ja, glaube schon, ja.
Die Gruppen der Deutschförderklassen	1028	Y: Okay (1). Hat er dort neue Freunde schon gefunden?
	1029	Am4: Ja, (1) ja, schon.
	1030	Y: Wunderbar. Und glauben Sie, dass es für Ihr Kind gut ist und vielleicht auch
	1031	Vorteile hat, dass es jetzt in einer kleinen Gruppe in der Deutschförderklasse
	1032	ist, um dort Deutsch zu lernen?
Lehrperson	1033	Am4: Ja- (2) ja. Ähm sie haben elf Kinder in der Gruppe und ähm das ist schon
	1034	ein Vorteil. Ähm weniger Kinder sind sie, ja. Und wenn Sirius eine Frage hat,
	1035	dann kommt Lehrerin gleich und kann ihm alles gut erklären. Also das ist schon
	1036	großer Vorteil.
	1037	Y: Also Sie meinen, Ihr Kind hat dadurch einfach mehr
Entwicklung der Deutschkompetenz	1038	Aufmerksamkeit (2) durch
	1039	die kleine Gruppe?
	1040	Am4: Ja, genau (1). Ja.
	1041	Y: (2) Okay. Gehen wir weiter, also haben sich die
	1042	Deutschkompetenzen also äh
Lehrperson	1043	die Deutschfähigkeit, hat sich die auch weiterentwickelt? Sie haben vorher schon
	1044	gesagt, dass die Deutschkenntnisse sind ein bisschen besser geworden, stimmt das?
	1045	Am4: Ja, ja also es ist besser geworden. Ja. Also im Kindergarten hat Sirius eh
	1046	schon viel Deutsch gehört mit den anderen Kindern, aber er hatte viele Probleme
	1047	beim ähm Sprechen. Uund ich denke, das ist jetzt viel besser geworden. Er
	1048	spricht schon ein bisschen mehr und traut sich auch mehr zu reden. Also äh ich
	1049	denke, er hat gute Fortschritte in der Deutschförderklasse.
	1050	Y: Okay und was glauben Sie hat Ihrem Kind da besonders geholfen, um das Deutsch
		zu verbessern? Gab es da ein Material, Spiele ähm Bücher? Waren das einzelne

	1051	Personen?
	1052	Am4: J-ja, der der Lehrer! Der hilft ihm und ähm der ist (1) ja der ist ein
Lehrperson	1053	guter Lehrer und motiviert ihn. Er mag ihn auch.
	1054	Y: Also Ihr Sohn mag den Lehrer auch?
	1055	Am4: Ja. Schon. Er ist ein Vorbild für ihn.
	1056	Y: Okay, also Ihr Kind lernt viel für den Lehrer eigentlich?
	1057	Am4: Ja, das schon. Ja.
	1058	Y: Okay. Ja, das ist immer auch eine gute Motivation.
	1059	Am4: Ja, genau. Ja.
	1060	Y: Okay, also ähm jetzt gibt es natürlich viele Vorteile, wie Sie eh schon
	1061	vorher erwähnt haben. Aber ähm (.) vielleicht wissen Sie das, die
	1062	Deutschförderklassen sind auch momentan sehr in Kritik. Vielleicht
	1063	haben Sie auch schon ähm ein paar Nachteile erfahren. Wie sind denn da so
	1064	ihre- so ihre Erfahrungen? (2) Fühlen Sie sich- oder für Ihr Kind, gibt es da
	1065	vielleicht auch Nachteile in der Deutschförderklasse?
	1066	Am4: Also ja es gibt auch Nachteile. Ähm wenn Sirius ähm später in
	1067	die normale Klasse geht, wie soll das funktionieren? Wie soll das ähm Übergang,
	1068	wie soll das gehen? Das-das finde ich Nachteil, ja.
	1069	Y: Also Sie meinen, wenn-wenn die Deutschförderklasse aufhört
	1070	quasi, wie das dann sein wird, wenn er in die normale Klasse geht.
Mangel an Informationen	1071	Am4: Genau-genau! Ich weiß das nicht, wie das funktionieren wird, ja.
	1072	Da gibt es dann eine andere Lehrerin und naja ich weiß nicht, wie das für Sirius
	1073	wird und ähm (1) wie das alles läuft und wir kennen die andere Lehrerin nicht,
	1074	also ja.
	1075	Y: (2) Also da hätten Sie gerne einfach noch mehr Informationen?
	1076	Am4: Ja, genau also mehr Informationen wären besser. Ich bin ähm weiß nicht.
	1077	Y: Also, soweit ich weiß, das kann ich Ihnen jetzt aus meiner Sicht
	1078	sehen- also sagen, wird es so sein, dass Sirius in der Regelklasse noch für einige
	1079	Stunden ähm bei der Lehrerin oder bei dem Lehrer ist und noch einmal mit ihm
	1080	Deutsch lernt. (.)Also. Aber ja, das ist natürlich eine wichtige Frage.
	1081	Am4: Ja.
	1082	Y: Okay, also ähm (.) wie gesagt, also bis 2018 wurde oft so gefördert,
	1083	dass die Kinder alle in einer Klasse waren und ähm nicht getrennt waren durch
	1084	die Klassen, also sondern nur für einige Stunden herausgeholt wurden. Ähm wie
	1085	sehen Sie das, dass ihr Kind nicht in der normalen Regelklasse mit den anderen
Segregierende Klasseneinteilung	1086	Kindern ist?
	1087	Am4: Ähm der S-Sirius hat ähm Kindergartenfreunde ähm, sie sind
	1088	alle ähm in der (.) normalen Klasse. Nur Sirius nicht.
		Y: Oh, okay.
Erfahrungen der Kinder		Am4: Ahm und ich glaub Sirius gefällt das nicht. Er findet das ääh unfair, ja.

Segregierende Klasseneinteilung Erfahrungen der Kinder	1089	Er hat schon Freunde in der äh (.) neue Freunde auch, aber (2) dass alle
	1090	Kindergartenfreunde in Regelklasse sind, das findet er unfair. Ja. Und andere
	1091	Kleinkinder, die äh in der Klasse sind, die sprechen auch weniger Deutsch dort.
Die Gruppen der Deutschförderklassen	1092	Y: In der Deutschförderklasse?
	1093	Am4: Ja, in der Deutschförderklasse. Genau. Da sprechen die anderen Kinder auch
	1094	sehr wenig Deutsch. Und sie sprechen auch äh meistens Türkisch dort. Es gibt
	1095	dort türkische Kinder, syrische Kinder-
	1096	Y: Und sie unterhalten sich dort hauptsächlich in Türkisch?
	1097	Am4: Genau, genau. So erzählt es Sirius auch, meistens Türkisch. Äh, sie lernen
	1098	auch keine Kinder mit ähm ähm Deutsch Muttersprache, ja die Österreicher ja-
	1099	Y: kennen?
	1100	Am4: Genau, kennen. Und lernen neue Kinder nicht kennen. Und ähm deswegen
	1101	sprechen sie kein Deutsch, deswegen lernen sie nicht gut Deutsch, ja. Das war
	1102	aber im Kindergarten besser. Da konnten sie miteinander spielen und haben
	1103	einfacher Deutsch lernen können.
	1104	Y: Das heißt, ähm (2) Sirius hat im Kindergarten eigentlich mehr Kontakt gehabt
	1105	zu österreichischen Kindern, oder zu äh Kindern die Deutsch sprechen?
Segregierende Klasseneinteilung	1106	Am4: Ja, ja. Es gab österreichische Kinder dort und er hat dort- er musste mit
	1107	ihnen dort äh äh Deutsch sprechen und deswegen hat er viel gelernt. Zum Beispiel
	1108	hatte er eine beste Freundin, die Annabell. Die mochte er sehr. Aber jetzt hier
	1109	in der Schule spricht er Türkisch in der Schule.
	1110	Y: Und das fehlt ihm? Weil er ist, ja eigentlich nur ein paar Stunden in der
	1111	Woche in der normalen Klasse und doch sehr viel Zeit in der Deutschförderklasse.
	1112	D-das verstehe ich und er findet das unfair?
	1113	Am4: Ja, genau.
	1114	Y: Glauben Sie, es fehlt Ihrem Kind etwas in der Deutschförderklasse?
	1115	Am4: Ähm (2) j-ja, wie gesagt ähm die österreichischen Freunde wären besser, ja.
Lehrperson	1116	Damit er besser Deutsch sprechen kann, ja.
	1117	Y: Alles klar, also die österreichischen Freunde fehlen ihm. Ähm kommen wir
	1118	vielleicht noch einmal auf die Lehrperson zurück, die in der Deutschförderklasse
	1119	jetzt ist. Glauben Sie, dass sie, oder er, gut ausgebildet ist? Also gut genug
	1120	geschult ist, um ihr Kind gut zu unterrichten?
	1121	Am4: Der Lehrer?
	1122	Y: Ja, genau.
	1123	Am4: Ja-ja, glaube schon.
	1124	Y: (2) Okay und ähm (.) haben Sie Kontakt mit dem Lehrer, oder wie läuft das ab?

Lehrperson	1125	Am4: Ähm ja, nein (.) also Kontakt mit ihm hab' ich wenig, ja. Das muss ich
	1126	schon sagen, ja ähm (2) aber gut ausgebildet das er ist, das finde ich schon, ja.
Erfahrungen der Eltern	1127	Y: Okay haben sie auch so Kontakt? In der Schule gibt es ja oft so Elternsprechtag und so. Haben Sie da Kontakt zu den anderen Eltern, die auch
	1128	Kinder in der Deutschförderklasse haben?
	1129	Am4: (1) Ja, Kontakt mit den Eltern hab' ich schon beim Abholen von den Kindern
	1130	und so. Aber sie sprechen auch kaum Deutsch und verstehen wenig Deutsch.
	1131	Y: Okay.
	1132	Am4: Die meisten sind türkisch (1) also wir sprechen türkisch mit ihnen auch
	1133	und ja, ja.
	1134	Y: Und wie machen das die anderen Eltern dann? Haben die Übersetzer mit, oder
	1135	andere Geschwister, die dann übersetzen bei solchen Elterngesprächen mit dem
	1136	Lehrer? Das ist ja sehr schwierig, wenn alle nur Türkisch verstehen. Wie
	1137	verständigen sich die dann?
	1138	Am4: Ja, also das weiß ich nicht. So wie sie- wie sie mit dem Lehrer ähm Kontakt
Mangel an Informationen	1139	haben, das weiß ich nicht. Aber ja.
	1140	Y: Weil oft kommen da so Geschwisterkinder mit, ältere Kinder, die schon Deutsch
	1141	können?
	1142	Am4: J-ja ich glaube schon.
	1143	Y: Aber Sie schaffen es sich mit der Lehrperson auf Deutsch zu unterhalten?
	1144	Am4: Ja.
	1145	Y: Okay. Wunderbar (.) Noch einmal zum Deutschlernen. Würden Sie sich vielleicht
	1146	ähm noch mehr Unterstützung wünschen, dass Ihr Kind vielleicht noch besser
	1147	Deutsch lernen kann? Gibt es da etwas, was Sie sich wünschen würden?
	1148	Am4: Ja also (.) es ist alles gut, aber ich bin nur wenig informiert. Ja, weil
	1149	Sirius er erzählt nicht so viel von der Schule und ähm ich würde gerne mehr
	1150	informiert sein. Ja, zu Deutschförderklassen.
Schule als Institution	1151	Y: Also was dort so gemacht wird?
	1152	Am4: Ja, was sie dort machen und ähm was man zuhause auch machen muss. Was ich
	1153	mit Sirius zuhause lernen soll und ich bin- ich hab' wenig Info. Ich weiß nicht,
	1154	ja.
	1155	Y: Sehen Sie sich die Hausaufgaben von Ihrem Kind manchmal an? Oder ist das
	1156	alles- macht das alles das Kind in der Schule?
	1157	Am4: (2) Ja, ja. Eigentlich schon. Also ich schaue manchmal was äh Sirius macht,
	1158	aber ich habe wenig Zeit und meine Frau spricht nur Türkisch also ähm sie kann
	1159	ihm auch wenig helfen und ja. Ich muss im Supermarkt verkaufen,
	1160	

Schule als Institution	1161	also ja. Wir
	1162	vertrauen da auf die Schule, dass er dort ähm Deutsch lernen kann.
	1163	Y: Verstehe. Also wir sind schon fast am Ende, ähm, jetzt wäre noch eine Frage.
	1164	Viele Eltern haben kein Mitspracherecht, also sie können nicht wirklich entscheiden, wie ihr Kind gefördert wird. Würden Sie, wenn Sie die Möglichkeit
Mitsprache	1165	hätten, würden Sie gerne sagen, wie ihr Kind gefördert werden soll?
	1166	Am4: Hmm (2) ja. Ich würde schon ähm gerne mitmachen, ja.
	1167	Y: Mitsprechen?
	1168	Am4: Ja, mitsprechen und ja. Ich kann das aber nicht, es ist nicht erlaubt. Nein.
	1169	Y: Also Sie würden schon gerne über eigene Ideen mit den Lehrern reden?
	1170	Am4: Ja, genau. Das würde ich gerne machen, aber es ist nicht erlaubt.
	1171	Y: Okay und wenn Sie dort mitsprechen würden, würden Sie sich etwas anderes für
	1172	die Deutschförderung Ihrer Kinder wünschen? Sie haben ja zwei Kinder im
	1173	Kindergarten, das heißt die kommen auch bald in die Schule.
	1174	Am4: Ja.
	1175	Y: Was soll sie da ändern, oder ist das auch gut so die Deutschförderklassen?
	1176	Am4: Ja es ist gut, aber ich ähm würde sie gerne in einer Klasse haben mit ähm
	1177	allen kleinen Kindern.
	1178	Y: Okay, also alle zusammen?
Wünsche und Ideen	1179	Am4: Ja und ähm wenige ähm in einer kleinen Gruppe mit wenigen Kindern.
	1180	Y: Okay, also in der großen Klasse sollen sie alle gemeinsam sein und dann für
	1181	einige Stunden so wie vor 2018 eben in so eine Kleingruppe gehen.
	1182	Am4: Genau, um dort gut Deutsch zu üben. Vor allem das Sprechen. Da braucht
	1183	Sirius wirklich Übung und ja ich glaube in Gruppe mit wenigen Kindern geht das
	1184	besser als in großen Klassen. Das ist schon gut für ihn. Aber nur für ein paar
	1185	Stunden und nicht den ganzen Tag. Weil er soll nicht so viel türkisch in der
	1186	Schule sprechen. Das würde ich gerne haben.
	1187	Y: Okay, möchten Sie vielleicht noch etwas zu den Deutschförderklassen sagen,
	1188	was wir noch nicht gemeinsam besprochen haben?
	1189	Am4: Ähm-ähm nein. Ich habe nur großes Fragezeichen wie das wird, wenn Sirius in
Mangel an Informationen	1190	die normale Klasse kommt. Das weiß ich nicht, wie das wird mit neuen Kindern und
	1191	neuer Lehrern.
	1192	Y: Also Sie hätten da gerne mehr Informationen wie der Übergang wird.
	1193	Am4: Ja genau, das weiß ich nicht wie das wird. Und ich hab' wenig Info.
	1194	Y: Und fühlen Sie sich auch benachteiligt, dass andere Kinder schon in der
Segregierende Klasseneinteilung	1195	normalen Klasse sind und Ihr Sohn nicht?
	1196	Am4: Naja (2) nein. Also ich glaube es ist gut, dass er in kleiner

Segregierende Klasseneinteilung	1197	Gruppe
	1198	Deutschunterricht bekommt. Und ich hoffe, dass er bald zu normaler Klasse gehen kann!
	1199	Y: Alles klar. Also wenn ich das noch einmal zusammenfassen darf, sie hätten
Wünsche und Ideen	1200	gerne, dass Sirius in der normalen Klasse ist und nur für einige Stunden in
	1201	einer kleinen Gruppe Deutsch lernt? Das wäre für Sie die beste Lösung?
	1202	Am4: Ja-ja.
	1203	Y: Okay, ja dann vielen Dank. Sie haben mir hier sehr geholfen ein bisschen ähm
	1204	(2) Ihre Sichtweise zu besprechen, also vielen herzlichen Dank. Ähm ich wünsche
	1205	Ihnen alles Gute auch für Ihre anderen zwei Kinder!
	1206	Am4: Danke!
	1207	Y: Und genau, wir können ja in Kontakt bleiben.
	1208	Am4: Ja, danke!
	1209	Y: Dann auf Wiedersehen!
	1210	Am4: Tschüss!