



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Exklusion statt Inklusion im österreichischen Bildungssystem?
Deutschförderklassen im ethischen Diskurs.“

verfasst von / submitted by

Mag.phil. Katrin Rautner

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

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 066 641

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

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Edda Strutzenberger-Reiter

Für euch.

Danksagung

Der Weg bis zur Entstehung dieser Masterarbeit wäre ohne die Unterstützung einiger Personen nicht möglich gewesen, weshalb es mir ein Bedürfnis ist, die folgenden Zeilen jenen zu widmen, die einen so wesentlichen Teil zu dieser Arbeit beigetragen haben.

Innerhalb des universitären Kontexts richtet sich der Dank meiner Betreuerin Mag. Dr. Edda Strutzenberger-Reiter, die mir während des Entstehungsprozesses der Arbeit mit wertvollen Anregungen und Ratschlägen zur Seite gestanden ist und sich in vielen Gesprächen Zeit für mich und mein Geschriebenes genommen hat. Ihre fachkompetenten Hinweise, Ideen und Denkanstöße waren beim Verfassen eine große Hilfe und ihre stets motivierenden Worte haben dazu beigetragen, in prekären Schreibsituationen nicht den Mut zu verlieren.

Ein großes Dankeschön möchte ich auch an Mag. Ursula Ticar aussprechen, die viel Zeit in das (Korrektur)Lesen dieser Arbeit investiert hat - durch ihr Feedback fühlte ich mich in meinem Schaffen bestärkt.

Besonderer Dank gilt auch meiner Familie und meinen Freunden, die während der Entstehung dieser Arbeit immerzu ein offenes Ohr sowie ein ermunterndes Wort für mich hatten.

Die letzten Zeilen gebühren meinen ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die sich Zeit und Mut genommen haben, die Interviews durchzuführen, Einblick in ihr Inneres zu geben und das Erlebte mit der Außenwelt zu teilen.

*Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen, deswegen gilt der größte Dank euch.
Ihr seid großartig!*

Inhaltsverzeichnis

I. EINLEITUNG	1
i. Forschungsinteresse	2
ii. Methode	3
iii. Forschungs- und Untersuchungsfrage	4
iv. Forschungsthese.....	5
v. Einblick auf gegenwärtige Forschung und wichtige Quellen	6
II. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	9
1. Deutschförderung im österreichischen Schulsystem	9
1.1. Vom interkulturellen Lernen zur Deutschförderklasse	10
1.2. Vom außerordentlichen Schüler zum Regelschüler.....	13
1.2.1. Das Konzept der Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen	13
1.2.1.1. Deutschförderklasse	14
1.2.1.2. Deutschförderkurs	15
1.2.2. Intention und Ziele	16
2. Inklusionsdebatte.....	17
2.1. Von Exklusion und Separation über Integration zur Inklusion.....	18
2.2. Der Inklusionsbegriff und sein Menschenbild.....	20
2.2.1. Differenzierung: „pragmatische“ vs. „radikale“ Inklusion	21
2.2.2. Totale Inklusion - Kommunismus für Schule?.....	22
2.2.3. Überwindung utopischer Vorstellungen.....	24
III. ETHISCHE PERSPEKTIVEN.....	27
3. Problemaufriss	27
4. Bildungs(un)gerechtigkeit im österreichischen Schulsystem	29
4.1. Verständnis von Bildungsgerechtigkeit.....	29
4.2. Von der Bildungsbe(nach)teiligung.....	32
4.3. Über die Chancen(un)gleichheit	36
4.4. Zur Sozialen (Nicht-)Teilhabe	38
5. Die Frage nach der Zugehörigkeit	40
5.1. Das Konzept der Zugehörigkeit.....	42
5.2. Die Theorie der Institutionellen Diskriminierung	44
6. (Ethische) Kritik am Konzept der Deutschförderklasse	46
IV. EMPIRIE	50
7. Untersuchungsfrage(n)	50
8. Methodologie und Methoden.....	51
8.1. Datenerhebung	52
8.1.1. Erhebungsmethode – Das problemzentrierte Interview	52
8.1.1.1. Grundpositionen	53

8.1.1.2. Instrumente	55
8.1.1.3. Gestaltung.....	56
8.1.2. Erhebungsprozess.....	57
8.1.2.1. Sample und Feldzugang	57
8.1.2.2. Kurzfragebogen und Interviewleitfaden	59
8.1.2.3. Die Durchführung des Interviews	63
8.2. Datenauswertung	64
8.2.1. Auswertungsmethode – Die dokumentarische Methode	65
8.2.1.1. Kommunikatives vs. konjunktives Wissen	66
8.2.1.2. Vom „Was“ zum „Wie“	67
8.2.1.3. Die Schritte der Auswertung.....	68
9. Darstellung, Analyse und Interpretation der Ergebnisse	70
9.1. Die Interviewpartner*innen	71
9.1.1. Interviewpartner A – Sanches	71
9.1.2. Interviewpartner B – Ionut	71
9.1.3. Interviewpartner C – Hewad	72
9.1.4. Interviewpartnerin D – Emma	72
9.1.5. Interviewpartnerin E – Nastja.....	73
9.2. Das Ankommen.....	73
9.2.1. Orientierung an Ungewissheit.....	74
9.2.2. Strategien im Umgang mit Unsicherheit und Ängsten	78
9.2.2.1. Suche nach sicherheitsgebenden Faktoren	78
9.2.2.2. Suche nach Gleichgesinnten	81
9.3. Persönliche Verhältnisse und Umbrüche.....	85
9.3.1. Orientierung an wesentlichen Personen	85
9.3.2. Orientierung an Übergängen.....	92
9.4. Der Unterricht.....	97
9.4.1. Orientierung an Unterrichtssituationen	98
9.4.1.1. Der Wunsch nach mehr Allgemeinbildung	103
9.4.1.2. Die Wichtigkeit sozialer Interaktionen.....	105
9.5. Die Weiterbildung.....	107
9.5.1. Orientierung an Zukunftsängsten.....	108
9.5.2. Orientierung an unverteilter Chancengleichheit	114
10. Betrachtung der Ergebnisse und Schlussfolgerung	116
V. FAZIT UND AUSBLICK.....	121
VI. LITERATURVERZEICHNIS	125
VII. ANHANG	134
Information und Einverständniserklärung	134
Kurzfragebogen – Eckdaten.....	136
Interviewleitfaden	137
Transkriptionsregeln	139
Transkripte	140
Abstract	173

I. EINLEITUNG

Jedes neu zugewanderte Kind, jeder neu zugewanderte Jugendliche in Österreich hat einen „international verbürgten Rechtsanspruch“ (Weger/BMBF o.J.) auf einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung, weshalb innerhalb der Fluchtbewegungen 2015 und 2016 verschiedene schulische „Inklusionsstrategien“ (ebd.) entworfen wurden. Inklusive und integrative Pädagogik sollten „Etikettierung und Klassifizierung ablehnen“ (Biewer 2010), um für alle Kinder und Jugendlichen eine „Minimierung von Diskriminierung und Maximierung sozialer Teilhabe“ (Werning 2015) zu erreichen. Das Vorhaben der ÖVP-FPÖ Koalition 2017-2019 beinhaltete diesbezüglich einen auf den ersten Blick recht diversitätsbewussten Gedanken:

„Jede Schülerin und jeder Schüler in diesem Land verfügt über unterschiedliche Talente und Begabungen, hat besondere Interessen und möglicherweise in gewissen Bereichen Förder- und Aufholbedarf.“ (BKA 2017, S. 60), heißt es im ausgeschriebenen Regierungsprogramm.

Wird ein zweiter Blick auf das Vorhaben geworfen, schwindet die Hoffnung auf diversitätssensible, bildungsgerechte, chancengleiche Pädagogik jedoch, denn den „differenzierten Anforderungen“ (ebd.) durch „differenzierte Struktur von Schultypen“ (ebd.) begegnet werden - was im Schuljahr 2018/19 die Einführung der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse im österreichischen Schulsystem zur Folge hatte.

Diese bildungspolitische Entscheidung zieht die Zusammenfassung nicht-deutschsprechender Schüler*innen in gesonderten Lerngruppen einer inklusiven/integrativen Zusammenführung aller vor und wird bereits von Beginn an von Expert*innen in Frage gestellt. Seither wird untersucht, wie gesetzte Maßnahmen wirken, welche Effekte sie hervorbringen und welche Probleme sich daraus ergeben können. Aktuelle Forschungsergebnisse aus Österreich und Deutschland zeigen, wie schnell spezifische Förderung über gesonderte Angebote zu Selektion und Ausgrenzung führen kann. Die Institution Schule hat die Aufgabe, Schüler*innen unabhängig von ihrer Herkunft individuell bestmöglich zu unterstützen, stößt jedoch, wie es scheint, bei der Integration von Kindern und Jugendlichen aus anderen Ländern an Grenzen. (vgl. Gouma ua. 2019)

i. Forschungsinteresse

Seit Beendigung meines Lehramtsstudiums in den Unterrichtsfächern Deutsch und Psychologie/Philosophie arbeite ich als Lehrerin an einer Fachmittelschule (Polytechnikum) in Wien. Diese Schularart ist mit einiger, zum Teil gerechtfertigter Voreingenommenheit behaftet. Darunter fallen unter anderem die sozialen Umstände, denen einige Schüler*innen dieses Schultypus im Rahmen ihres unbeständigen Umfeldes ausgesetzt sind. Viele dieser Jugendlichen haben bereits frühzeitig aufgrund dieser Tatsache schwere Lasten zu tragen – sei es, weil sie aus finanziell schwächeren Gegebenheiten kommen, die Eltern mit Überlastungen kämpfen und demnach ihre Kinder kaum unterstützen können oder sie aus unterschiedlichsten Gründen vor kurzem nach Österreich gekommen, teilweise geflüchtet sind und wenig bis gar kein Deutsch verstehen. Diese Kinder haben nicht nur mit persönlichen Schicksalen wie Bewältigung durchlebter Traumata, Flucht, Verlust etc. zu kämpfen, sondern werden vom österreichischen Bildungssystem in Deutschförderklassen separiert, die nach außen hin zwar ein souveränes Bild liefern, Erfahrungsberichten zufolge jedoch in wenigen Fällen zu funktionieren scheinen. In den vergangenen zwei Jahren verbrachte ich die Hälfte meiner Lehrverpflichtung in diesen Klassen – zwar mit einem abgeschlossenen Germanistik-Studium, jedoch mit keiner expliziten pädagogischen Ausbildung (welche gerade hierfür überaus notwendig wäre) und demnach völlig unvorbereitet für diese eigentlich so förderungsbedürftige Klassensituation. Tagtäglich müssen Tränen getrocknet, hitzige Gemüter besänftigt und aggressives Verhalten unterbunden werden, da sich die betroffenen Kinder oftmals fehl am Platz, unzugehörig, überfordert und alleingelassen fühlen. Die Separierung von den „Regelschüler*innen“ einerseits, und die Unterschiedlichkeiten, die sich innerhalb der Deutschförderklassen hinsichtlich des sprachlichen Niveaus ergeben andererseits, machen einen lerneffizienten, pädagogisch sinnvollen Unterricht beinahe unmöglich. Erfahrungsgemäß stehen die Schüler*innen aufgrund sozialer Erwartungen, beschränkter Handlungsmöglichkeiten und sprachlicher Barrieren unter massivem Druck. Die Möglichkeitsräume, die Kinder pädagogisch aufzufangen, scheinen sehr gering, da es, abgesehen von zeitlich knapp begrenzten Mitteln der Schulsozialarbeit und des Jugendcoachings sowie dem mühelosen Einsatz einzelner Lehrkräfte, kaum bis gar keine Unterstützungsangebote gibt, um diese besondere Situation zu bearbeiten.

In dieser Masterarbeit werden die ins österreichische Bildungssystem eingeführten Deutschförderklassen einer kritischen Reflexion unterzogen und dabei hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und soziale Zugehörigkeit problematisiert und überprüft. Es wird ein Blick auf mögliche Folgen geworfen, die sich mit der Einführung und Umsetzung dieser Klassen aus inklusions- und migrationspädagogischer sowie ethischer Sicht ergeben können. Die Arbeit soll mithilfe von Fachliteratur, bisherigen Forschungsergebnissen und eigens durchgeführten qualitativen Interviews auf die Implikationen blicken, die der Eintritt in eine Deutschförderklasse und der Übergang von jener in die reguläre Klasse auf das Wohlbefinden des Einzelnen haben mag. Bezugnehmend auf das *Konzept der Zugehörigkeit* von Mecheril (vgl. Mecheril 2002) sowie die *Theorie der Institutionellen Diskriminierung* nach Gomolla und Radtke (vgl. Gomolla & Radtke 2009) werden „Segregations- und Benachteiligungsmechanismen“ aufgezeigt, die durch die Teilnahme an einem 20-stündigen Deutschkurs außerhalb der Regelklasse entstehen können.

Die vorliegende Arbeit soll die Problematik, die sich durch das Konzept der Deutschförderklassen ergeben kann, aufzeigen, den Blickwinkel der Schüler*innen einfangen und jenen Jugendlichen eine Stimme geben, denen sie sonst so oft genommen wird.

ii. Methode

Nach dem einführenden Teil, welcher sich Hintergründen, Beweggründen, aktuellem Forschungsstand sowie Forschungsfrage(n) und -these widmet, unterteilt sich die vorliegende Masterthesis in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Der theoretische Abschnitt beleuchtet das Modell der Deutschförderklassen sowie deren Intentionen und Ziele im Allgemeinen, wirft einen Blick auf die grundsätzliche Debatte von Inklusion und zeigt den ethischen Problemaufriss, der sich durch die Einführung der Deutschförderklassen ergeben kann. In diesen Kapiteln werden ebenso relevante Terminologien und Konzepte wie das *Konzept der Zugehörigkeit* nach Mecheril sowie die *Theorie der Institutionellen Diskriminierung* nach Gomolla und Radtke vorgestellt, die als Grundlage für den nachfolgenden forschenden Teil relevant erscheinen.

Der empirische Abschnitt der Arbeit gliedert sich in Datenerhebung und Datenauswertung. Die Datenerhebung findet mithilfe problemzentrierter Interviews statt, da das Ziel ist, realitätsnahe und ausführliche Erfahrungsberichte seitens der Schüler*Innen zu erhalten und somit eine möglichst offene Form des Interviews gegeben sein muss, bei der die befragten Personen die Gelegenheit haben, frei zu erzählen. Gleichzeitig soll der Blickpunkt auf das zu erörternde Thema nicht verloren gehen und es soll immer die Möglichkeit bestehen, zur relevanten Fragestellung zurückkehren zu können. Die Auswertung der Daten erfolgt mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack. Dabei handelt es sich um ein verstehendes Verfahren, bei dem die Rekonstruktion immanenter Sinngehalte im Vordergrund steht und das eine Form der Auswertung ermöglicht, die sich nicht nur auf den manifesten Inhalt beschränkt, sondern auch Textverstehen sowie Textinterpretation beabsichtigt und erlaubt, einen Blick hinter das Gesagte zu werfen. (vgl. Bohnsack 2007)

Die Interviews wurden mit fünf Jugendlichen, die sich derzeit in der „Übergangsphase“ - dem Eintritt von der Deutschförderklasse in die Regelklasse - befinden, durchgeführt. Alle Jugendlichen sind im Laufe des Schuljahres 2020/21 nach Österreich gekommen und wurden von der Bildungsdirektion mit einem „außerordentlichen Status“ der Fachmittelschule zugeteilt. Nach dem Eintritt in die Deutschförderklasse konnten die Schüler*innen am Ende des Schuljahres 2020/21 die Sprachstandsfeststellung anhand des MIKA-D Tests (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) so weit bestehen, dass sie ab dem Schuljahr 2021/22 von der „Deutschförderklasse“ in den „Deutschkurs“ aufsteigen konnten und seither am Großteil des Regelunterrichtes teilnehmen dürfen.

iii. Forschungs- und Untersuchungsfrage

Die dargelegten Grundgedanken führen zu folgender Forschungsfrage:

Welche Wirkungen und Folgen hat die Implementierung von Deutschförderklassen für die betroffene Zielgruppe und welche Konsequenzen lassen sich daraus für die Konzeption einer diversitätssensiblen, bildungsgerechten, chancengleichen Pädagogik ziehen?

Ausgehend von der Forschungsfrage ergibt sich folgende **Untersuchungsfrage** für die empirische Studie, welche unter Einbeziehung der Perspektive der betroffenen Schüler*innen erhoben und evaluiert werden soll:

Wie nehmen Kinder und Jugendliche der Deutschförderklasse ihre Teilhabe am österreichischen Schulsystem selbst wahr?

Dadurch ergaben sich folgende Unterfragen als Leitfaden der qualitativen Interviews:

- Wie nehmen Schüler*innen die „(Nicht)Zugehörigkeit“ zur Regelklasse wahr? (Bezug auf soziale Teilhabe)
- Fühlen sich Schüler*innen gerecht behandelt und von der Institution Schule ausreichend unterstützt? (Bezug auf Bildungsgerechtigkeit/Bildungsbenachteiligung)
- Haben Schüler*innen das Gefühl, dieselben schulischen und beruflichen Chancen zu erhalten wie Schüler*innen, die über einen „ordentlichen“ Schulstatus verfügen? (Bezug auf Chancengleichheit)

Ziel der Masterarbeit ist es in erster Linie, den Blickwinkel der Schüler*innen mithilfe einer qualitativen Studie einzufangen und festzustellen, inwiefern Jugendliche im Alter von 14-16 Jahren selbst ihre Teilhabe am österreichischen Schulsystem in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und soziale Zugehörigkeit wahrnehmen, um in Folge dessen herauszufinden, ob Deutschförderklassen zielführend sind und den „gut gemeinten Zweck“ des österreichischen Bildungswesens erfüllen oder ob das System lediglich zu ethischen Dilemmata führt. Es wird der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Deutschförderklassen die Bildungsbiografie beeinflussen, wobei Benachteiligungen und Probleme verdeutlicht werden sollen, die sich für die Schüler*innen aus einem separierenden Schulsystem entwickeln können. Im Laufe der gesamten Arbeit soll ebenso der Frage nach dem „Warum“ nachgegangen werden. Wie wird die Einführung der Deutschförderklassen begründet und wodurch wird sie anerkannt? War dies eine rein politische Intention, die zwangsläufig zum ethischen Dilemma werden musste?

iv. Forschungsthese

Aufgrund bereits vorhandener Forschungsergebnisse und von Selbsterfahrung ergibt sich folgende Forschungsthese:

Mögliche Benachteiligungen, denen Schüler*innen durch den Eintritt in Deutschförderklassen ausgesetzt sind, können eine Minimierung der sozialen Teilhabe am alltäglichen Schulgeschehen, verzögernde Chancengleichheit sowie Bildungsbenachteiligung implizieren.

Wichtig anzumerken ist, dass das Feld der Arbeit offen und wissenschaftlich differenziert erforscht und reflektiert wird, weshalb die aufgezeigte Vorannahme zwar die Basis darstellt, im Sinne der Transparenz jedoch möglichst wenig Einfluss auf Auswertung und Analyse der Daten haben soll. Die Sicherstellung dessen wird im empirischen Teil näher erläutert.

v. Einblick auf gegenwärtige Forschung und wichtige Quellen

Bereits bei der Konzeption von Deutschförderklassen wurde das Modell von Expert*innen kritisch betrachtet und in Frage gestellt. Zahlreiche österreichische NGOs und Berufsverbände wie beispielsweise Initiative Bildung grenzenlos, SOS-Mitmensch, Österreichischer Verband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Verband für Angewandte Linguistik oder Netzwerk SprachenRechte erachten die von der Behörde geplanten Maßnahmen als diskriminierend. Zahlreiche Fachleute der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien nahmen ebenso ablehnend Stellung und auch die Medien berichteten mehrfach skeptisch. Viele Stellungnahmen sind auf der Internetseite des österreichischen Parlaments einsehbar: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00029/index.shtml#tabStellungnahmen

Seit der Einführung wird untersucht, wie gesetzte Maßnahmen wirken, welche Effekte sie hervorbringen und welche Probleme sich daraus ergeben können. Im Folgenden sollen maßgebende Quellen genannt und Forschungsergebnisse vorgestellt werden, die aufgrund ihrer Erkenntnisse eine wesentliche Grundlage für die vorliegende Masterthesis bilden.

Das Schulheft „Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle“, welches im Jahr 2019 von Assimina Gouma u.a. publiziert wurde, wirft mit Beiträgen unterschiedlicher Forschenden einen „kritischen Blick auf aktuelle Bildungsrealitäten im Fluchtkontext“ (Gouma u.a. 2019, S. 5). Prekäre Entwicklungen, welche sich in den verschiedenen Bereichen der Bildung ergeben, werden dargestellt: Ein für die vorliegende Arbeit wesentlicher Beitrag dieser Publikation ist der Text von *Caterina Rohde-Abube*. Die Autorin zeigt die Resultate einer „Interviewstudie, die sie in Deutschland mit jungen Geflüchteten durchgeführt hat und verdeutlicht Probleme, die sich für die jungen Geflüchteten aus einem Schulsystem ergeben, das auf Selektion ausgerichtet ist.“ (ebd., S. 6) In einem anderen Artikel reflektieren *Gabi Lener* und *Ilse Rollett* die Einführung der Deutschförderklassen an unterschiedlichen Schulstandorten und bringen

darin ihre Bedenken hinsichtlich betroffener Schüler*innen zum Ausdruck. (vgl. Lener & Rollett 2019, S. 83-88)

Ein weiterer wesentlicher Forschungsartikel lässt sich im Sammelband „Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter“, von Helga Fasching herausgegeben, finden. Dieser entstand nach einer Veranstaltung, welche im Juni 2017 am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien abgehalten wurde und „einen Vortrag zu bildungstheoretischen Reflexionen im Hinblick auf pädagogische Beziehungen“ (Fasching 2019, S. 9) beinhaltete. *Lena Ableidinger* thematisiert mit einem Beitrag die Problematik der Deutschförderklassen hinsichtlich der sozialen Zugehörigkeit von außerordentlichen Schüler*innen. Aus migrations- und inklusionspädagogischer Sicht widmet sie sich „Übergängen“ (Ableidinger, 2019, S. 97-115), die durch das separierende Klassenmodell hervorgerufen werden und hinterfragt „segregierende“ (ebd.) und „diskriminierende Wirkungen“ (ebd.) sowie „die damit verbundenen Bildungsbenachteiligungen“ (ebd.).

Im Rahmen einer gegenwärtig noch laufenden großangelegten Untersuchung der Universität Wien, geleitet von *Prof. Dr. Susanne Schwab*, wurden im Schuljahr 2019/2020 1.267 Lehrpersonen aus acht österreichischen Bundesländern zu positiven und negativen Effekten der Deutschförderklassen bzw. Deutschkursen befragt. Die Forschung widmete sich der Wahrnehmung und Perspektive der betroffenen Lehrpersonen. Als Voraussetzung für die Teilnahme galt das aktuelle Arbeiten an Schulen in mindestens einer Deutschförderklasse (20 Stunden Deutsch pro Woche) oder einem Deutschförderkurs (6 Stunden Deutsch pro Woche). (vgl. DFK 2020)

Auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) setzt sich zum Ziel, mithilfe einer wissenschaftlichen Evaluation Erkenntnisse über die Qualität der Deutschförderung hervorzu bringen, wobei einerseits „Aussagen über die erreichten intendierten und nicht-intendierten Effekte“ (Spiel, Popper & Holzer 2021, S. 2) gemacht, andererseits „Informationen für eine Weiterentwicklung der Maßnahmen“ (ebd.) gegeben werden sollen. Im November 2020 wurden *Univ.Prof. DDr. Christiane Spiel* und *Dr. Vera Popper* mit einem „Vorprojekt zur Evaluation“ (ebd.) beauftragt, woraufhin innerhalb einer „Vorprojektphase zwei Workshops mit Expert*innen aus Schulen, Schulaufsicht,

Bildungsministerium und Hochschulen zur Zielexplikation und zur Aufarbeitung des Implementierungsprozesses der Deutschförderung durchgeführt“ (ebd.) wurden. Somit konnte überprüft werden, welche erwünschten und unerwünschten Nebeneffekte die derzeitige Förderung mit sich zieht und welche Maßnahmen diese verhindern bzw. beseitigen können. (vgl. Spiel, Popper & Holzer 2021)

Die vorliegenden Ergebnisse der präsentierten Forschungen werden im Laufe der Masterarbeit zur Behandlung der Themenkomplexe herangezogen und aufgezeigt.

Die Forschung hinsichtlich der gegenwärtigen Deutschförderung im österreichischen Schulsystem beschränkt sich auf die letzten drei bis vier Jahre und lässt noch einige unerforschte Felder offen. Diese Arbeit soll als Versuch dienen, die Perspektive der betroffenen Schüler*innen einzufangen, neu gewonnene Erkenntnisse aufzuzeigen, bereits Vorhandenes zu ergänzen und im besten Fall eine Lücke im ausgewählten Forschungsfeld zu füllen.

II. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Der folgende theoretische Teil gibt im ersten Unterkapitel einen Überblick über die Deutschförderung im österreichischen Schulsystem, deren Merkmale, Ziele und Intentionen. Unterkapitel zwei beleuchtet den aktuellen Diskurs der Inklusion und setzt sich mit den theoretischen Aspekten der Begriffe Inklusion, Integration, Exklusion sowie Separation auseinander. Überdies wird der Frage nachgegangen, warum die Umsetzung von Inklusion so schwer zu erreichen ist, Skepsis schürt und es seit Jahren zu Inklusionsdebatten kommt. Vor diesem Hintergrund widmen sich die darauffolgenden Seiten der Frage nach der Ethik - es soll verdeutlicht werden, warum das System der Deutschförderklassen zwangsläufig zu gesellschaftlichen, ethischen Dilemmata führen kann.

1. Deutschförderung im österreichischen Schulsystem

Im Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter des BMBWF wird folgender Grundsatz formuliert:

„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.“ (BMBWF 2019, S. 3)

Um diese Grundlage zu schaffen, werden Schüler*innen, die dem Regelunterricht aufgrund unzureichender sprachlicher Kenntnisse nicht folgen können seit dem Schuljahr 2018/19, „im Sinne der Chancengerechtigkeit und für deren bessere Eingliederung in den Klassenverband“ (BMBWF 2022) in eigenen Deutschförderklassen oder in parallel zum Unterricht stattfindenden Deutschförderkursen untergebracht. (vgl. ebd.)

Dieses Kapitel ist darauf ausgelegt, einen Überblick über das österreichische Modell der Deutschförderung zu verschaffen. Vorab wird ein Blick in die Vergangenheit geworfen und Entwicklungen, Fort- sowie Rückschritte hinsichtlich der Beschulung nicht-deutschsprechender Kinder im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte werden aufgezeigt.

1.1. Vom interkulturellen Lernen zur Deutschförderklasse

Seit jeher musste bei der schulischen Förderung der Unterrichts- und Landessprache zwischen „integrativen und segregierenden Modellen“ (Fleck 2019, S. 12) – mit allfälligen Mischformen – entschieden werden. Spätestens mit Beginn der 1990er Jahre setzte im deutschsprachigen Raum die Diskussion zwischen „Ausländerpädagogik“ (Belke 2016) und „interkultureller Pädagogik“ (ebd.) ein. Erstere richtete sich explizit nur an „MigrantInnenkinder“ (ebd.), zweitere inkludierte alle Schüler*innen als Zielgruppe. Der Akzent der „Ausländerpädagogik“ lag auf dem Erwerb der deutschen Sprache, die interkulturelle Pädagogik versuchte alle Kinder, Migrant*in oder nicht, in den Klassenverband zu integrieren, womit Annahme und Hoffnung verbunden waren, Kinder und Jugendliche würden sich die deutsche Sprache zwangsläufig von selbst aneignen. Weder das eine noch das andere Modell war für sich allein gewinnbringend und hatte zur Folge, dass fremdsprachige Schüler*innen in den frühen 1990er Jahren kaum an weiterführenden Schulen vertreten waren, denn die wenigen, die eine Aufnahme in diese Schulart schafften, waren hinsichtlich des Deutscherwerbs auf sich allein gestellt. (vgl. ebd.)

Im Jahr 1992 kam es in Österreich in Hinblick auf die schulische Förderung von Migranten*innen und Flüchtlingskindern zu einem prägnanten Wendepunkt. Die bisherigen Schulversuche wurden im Schuljahr 1992/93 durch die „Verordnung von ‘Lehrplanzusätzen Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache’ sowie von Lehrplänen für den muttersprachlichen Unterricht“ (Fleck 2019, S. 12) ins Schulsystem übernommen, wenn auch vorerst nur für den Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen. (vgl. ebd.) „Die Lehrplanzusätze enthielten nicht nur ausführliche didaktische Anleitungen, sondern legten ein Wochenstundenausmaß für den ›besonderen Förderunterricht in Deutsch fest.“ (ebd., S. 13) Dieser konnte sowohl parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen als auch mit diesem gemeinsam geführt werden. (vgl. ebd., S. 13 oder Lehrplanzusatz Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache für die Volksschule, S. 33)

Im Schuljahr 2000/01 wurden im Zuge der Reformierung aller Lehrpläne für die Sekundarstufe I (Hauptschule und AHS-Unterstufe), „besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (Fleck 2019, S. 14) erstmals auch in den Lehrplan für die AHS-Unterstufen aufgenommen. Dadurch wurde bewerkstelligt, dass nicht nur Pflichtschulen, sondern auch

allgemeinbildende höhere Schulen entsprechende Vorkehrungen treffen, um fremdsprachige Kinder und Jugendliche weiterzubilden. dieser Zielgruppe gerecht zu werden. So wurden nach und nach auch die Lehrpläne der AHS-Oberstufe und diverser berufsbildender mittlerer und höherer Schulen um Bestimmungen für DaZ (Deutsch als Zweitsprache) erweitert. (vgl. ebd., S. 14f)

Im Schuljahr 2006/07 wurden erstmalig die so genannten „Sprachförderkurse“ im Schulunterrichtsgesetz gesetzlich – vorerst für die Dauer von zwei Jahren – verankert. Bis dahin handelte es sich nicht um ein Gesetz, sondern um eine Verordnung des Bundesministeriums. Diese Kurse unterschieden sich von allen bisherigen Bestimmungen zum DaZ-Unterricht: Zielgruppen waren ausschließlich Volksschüler*innen in ihrem ersten Jahr mit außerordentlichem Schulstatus. Diese sollten bei einer Mindestanzahl von acht Schüler*innen elf unterrichtsparallele Wochenstunden im Fach Deutsch erhalten. Lehrplangrundlage war der Lehrplanzusatz für die Volksschule. Die Einführung dieser Kurse führte zu Unsicherheiten, da sie den im Lehrplan vorgesehenen Organisationsregelungen sowie dem Vorhaben des integrativen Zusammenführens aller widersprachen. Nach Beendigung der Zweijahresfrist (Schuljahr 2008/09) entschied man sich für die Verlängerung der Sprachförderkurse, überarbeitete und erweiterte diese. Die Maßnahme wurde auf Hauptschulen und Polytechnische Schulen ausgeweitet und eine integrative Führung war vorgesehen. Rückblickend lässt sich festhalten, dass die damaligen Sprachförderkurse den aktuellen Deutschförderklassen in ihrem Modell sehr ähnelten. (vgl. ebd., S. 15f)

Ab dem Schuljahr 2010 wurde auch die AHS-Unterstufe miteinbezogen und die Schüler*innen hatten die Möglichkeit, die Sprachfördermaßnahme bis zu zwei Schulbesuchsjahre in Anspruch zu nehmen. Das Modell nahm positive Entwicklungen an, da nun alle schulpflichtigen Kinder erfasst wurden, eine zweijährige Förderung sowie eine integrative Führung möglich waren. Die Sprachförderkurse wurden bis zum Schuljahr 2015/16 ohne weitere Änderungen nach jeweils zwei Jahren immer wieder verlängert. (vgl. ebd., S. 16f)

Das Schuljahr 2016/17 brachte eine Erneuerung des Schulunterrichtsgesetzes und in Zuge dessen die Einführung der „Sprachstartgruppen“ sowie verpflichtende Sprachtests am Ende jedes Semesters. Lehrplan, Mindestgröße und Wochenstundenanzahl blieben unverändert,

dennoch ruderten die neu eingeführten Gruppen in eine entgegengesetzte Richtung. Bisher konnten die Sprachförderkurse integrativ, unterrichtsparallel oder gekoppelt angeboten werden. Nun war unter den Sprachförderkursen lediglich die integrative Form zu verstehen; die unterrichtsparallele Form lief unter der neuen Bezeichnung „Sprachstartgruppe“. Eine Kombination war nicht mehr vorgesehen und das Gesetz legte fest, dass Sprachförderkurse „anstelle von oder aufbauend auf Sprachstartgruppen geführt werden können“ (§ 8e Abs. 3 SchOG) und dass „Sprachstartgruppen [...] vorzeitig beendet und die Schülerinnen und Schüler darauf aufbauend in Sprachförderkurse übergeführt werden (können)“ (§ 8e Abs. 2 SchOG). Überdies kam hinzu, dass die Sprachstartgruppen auch geblockt stattfinden konnten, nicht also elf Wochenstunden über das gesamte Schuljahr verteilt, sondern komprimiert zu Beginn des Schuljahres oder beim Schuleintritt. Die geänderten gesetzlichen Vorgaben führten zu Unsicherheit und Überforderung innerhalb der Schulen. „Obwohl ein integrativer Unterricht nach wie vor eine mögliche Option darstellte“ (Fleck 2019, S. 18), rückten die Sprachstartgruppen immer mehr in den Vordergrund und gelten als Vorläufer der gegenwärtigen Deutschförderklassen. Dem ehemaligen Bildungsministers Heinz Faßmann zufolge standen diese den von ihm geplanten Deutschförderklassen Modell. (vgl. ebd.)

Obwohl es im Laufe der vergangenen Jahre immer wieder zu Schwierigkeiten, Herausforderungen und Hürden hinsichtlich der Beschulung von Schüler*innen mit sprachlicher Differenz kam, war man seit 1992 grundsätzlich um die Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher in den Klassenverband bemüht. Das Regierungsprogramm 2017-2022 allerdings bevorzugt unter dem Motto „Deutsch vor Regelunterricht flächendeckend für ganz Österreich“ (BKA 2017, S. 39) eine Form, die offensichtlich auf Separation ausgelegt ist:

„Kinder, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen, sollen in separaten Klassen unterrichtet werden, bis ein ausreichendes Sprachniveau erreicht wird, um dem Regelunterricht zu folgen. Dazu wird das ›ausreichende Beherrschung der deutschen Sprache‹ als Schulreifekriterium festgelegt.“ (BKA 2017, S. 39)

Ungeachtet der Tatsache, dass im Begutachtungsverfahren die Mehrheit von Expert*innen (vgl. Kapitel I. v.) dem Vorhaben der Einführung der Deutschförderklassen mit Ablehnung begegneten und die Maßnahme als Rückschritt beklagt wurde, nahm man die Umsetzung des

Regierungsprogramms unverzüglich in Angriff. Der ehemalige Bildungsminister Heinz Faßmann präsentierte im Rahmen einer Pressekonferenz am 22. Jänner 2018 das neu geplante Modell zur Sprachförderung, welches Deutschförderklassen sowie Deutschförderkurse umfasst und Primar- sowie Sekundarstufe betrifft. (vgl. BMBWF 2018) Am 14. Juni 2018 wurde die Gesetzesänderung im Bundesgesetzblatt verkündet und trat bereits am darauffolgenden Tag in Kraft. (vgl. BGBl. I Nr. 35/2018)

1.2. Vom außerordentlichen Schüler zum Regelschüler

Der erste Teil dieses Unterkapitels legt die theoretischen Rahmenbedingungen von Deutschförderklassen und -kursen dar, wobei der Fokus auf ersteren liegt, da im Rahmen dieser Arbeit primär die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen innerhalb der Zeit, die sie in den Deutschförderklassen verbracht haben, erforscht wird. Die nachstehenden Ausführungen hinsichtlich des Modells der Deutschförderklasse und des Deutschförderkurses sind dem „Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter“ (BMBWF 2019), herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, entnommen. (vgl. ebd.)

1.2.1. Das Konzept der Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen

Seit dem Schuljahr 2018/19 gilt „die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch neben körperlichen und geistigen Anforderungen“ (ebd., S. 9) als Voraussetzung für „das Vorliegen der Schulreife“ (ebd.). Das österreichische Schulunterrichtsgesetz besagt, dass schulpflichtige Kinder als außerordentliche Schüler*innen aufzunehmen sind, wenn sie aufgrund mangelnder sprachlicher Kenntnisse dem Unterricht nicht folgen können. Dieser Status ist für eine Dauer von zwölf Monaten gültig und kann bei konstanten Voraussetzungen für zwölf weitere bewilligt werden. Nach Ablauf dieser Zeitspanne sind die Schüler*innen unbedingt als ordentliche Schüler*innen einzustufen. (vgl. Bundesgesetz des SchUG, § 4)

Ob Schüler*innen einen außerordentlichen Schulstatus auferlegt bekommen und demnach einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs zugewiesen werden, wird mithilfe von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch), „einem österreichweit einheitlichen, standardisierten Testverfahren“ (BMBWF 2019, S. 7), festgestellt. Dieses Testverfahren findet erstmalig im Zuge der Einschreibung statt, woraufhin weitere Überprüfungen mit MIKA-D jeweils zu Semesterende erfolgen. Dadurch soll eruiert werden,

welche „Form der Deutschförderung“ (BMBWF 2022) im nachfolgenden Semester benötigt wird. Sowohl Deutschförderklasse als auch Deutschkurs sind grundsätzlich für ein Semester angedacht und können höchstens vier Semester besucht werden. (vgl. ebd.) Ausgehend von den Ergebnissen der MIKA-D Testung erfolgt die Entscheidung über das Ausmaß der Deutschförderung. Die Deutschkenntnisse der außerordentlichen Schüler*innen werden als „mangelhaft“ oder „unzureichend“ eingestuft, wobei ersteres die Zuteilung zum Deutschförderkurs, letzteres die Zuteilung zur Deutschförderklasse bedeutet. Aktuell (Oktober 2022) werden rund 15.000 Kinder in Österreich als „unzureichend“ und 17.700 Kinder als „mangelhaft“ eingestuft. (vgl. derStandard, 2022)

Die nachstehende Grafik soll das Modell verdeutlichen:

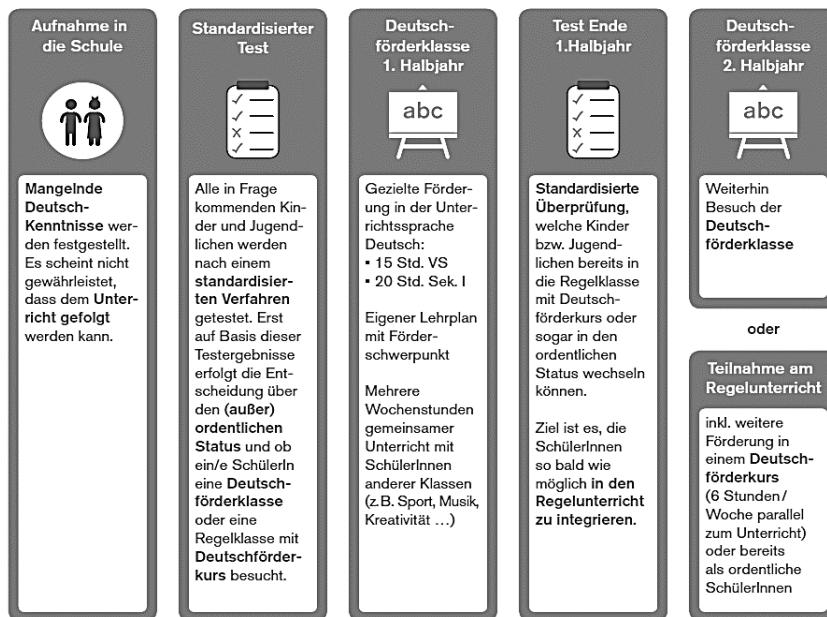


Abb. 1: Das Modell der Deutschförderklassen und -kurse (BMBWF 2019, S. 7)

1.2.1.1. Deutschförderklasse

Der gesetzlichen Vorgabe zufolge ist die Schulleitung aller allgemeinbildenden Pflichtschulen (Volksschule, Mittelschule, Polytechnische Schule, Sonderschule) dazu verpflichtet, ab einer Anzahl von acht Schüler*innen, die die Unterrichtssprache wenig bis gar nicht beherrschen, eine Deutschförderklasse zu eröffnen. In der Primarstufe (1.-4. Schulstufe) erhalten Schüler*innen der Deutschförderklasse eine Sprachförderung im Ausmaß von 15 Stunden innerhalb der jeweiligen Gesamtwochenstundenanzahl laut Stundentafel, in der Sekundarstufe (ab 5. Schulstufe) ist ein Ausmaß von 20 Wochenstunden vorgesehen. (vgl.

BMBWF 2019, S. 8) Rechtlich betrachtet wird die Deutschförderklasse nicht als Klasse gewertet, sondern als „Lerngruppe“ (ebd.), das heißt, dass die Schüler*innen ebenso einer Regelklasse zugewiesen werden, in der sie die verbleibenden, offenen Wochenstunden verbringen. Die Zusammensetzung der Deutschförderklassen geschieht „klassen-, schulstufen- und schulartübergreifend“ (ebd.), da ein eigener Lehrplan für diese Klassen vorgegeben ist. Dies bedeutet, dass ausschließlich Kinder und Jugendliche mit anderer Erstsprache als Deutsch in mehreren Schultufen und unterschiedlichen Sprachniveaus, alphabetisiert oder nicht, gemeinsam von meist einer Lehrperson unterrichtet werden. Eine Teilungszahl ist nicht definiert, sprich, die Anzahl der Schüler*innen innerhalb einer Klasse ist nach oben hin offen. Der Besuch der Deutschförderklasse ist im Allgemeinen für ein Semester vorgesehen, wobei eine Verlängerung bis zu maximal vier Semestern möglich ist. „Die Lehrpläne sind auf jeweils ein Semester ausgerichtet und legen den Schwerpunkt auf den Erwerb mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungskompetenz; das heißt die Bewältigung kommunikativer Situationen steht im Vordergrund.“ (BMBWF 2019) Der MIKA-D Test am Ende des Semesters richtet sich ebenso nach diesem Kriterium und entscheidet über einen möglichen Aufstieg. (vgl. BMBWF 2019, S. 8f)

Sollte die Eröffnungszahl von acht Kindern an einem Standort nicht erreicht werden, findet die Sprachförderung „integrativ“ (BMBWF 2019, S. 8) innerhalb der Regelklasse durch die jeweilig unterrichtende Lehrkraft nach dem Lehrplan der Deutschförderklasse statt, wobei „unterrichtsparallele Deutschförderung im Ausmaß von 6 Wochenstunden erhalten müssen“ (ebd.).

1.2.1.2. Deutschförderkurs

Werden Schüler*innen mithilfe des Kompetenztests als „mangelhaft“ eingestuft, erhalten diese im Rahmen eines Deutschförderkurses weitere sprachliche Förderungen. Der Deutschförderkurs findet in der Primar- sowie in der Sekundarstufe im Ausmaß von sechs Stunden pro Woche simultan zum Unterricht der Regelklasse statt. Die Eröffnungszahl liegt ebenfalls bei acht Kindern und soll jenen Schüler*innen zugutekommen, die aufgrund ihres Sprachstandes noch nicht ohne Förderung den Regelunterricht besuchen können. Eine Intensivbeschulung ist nicht mehr notwendig. (vgl. BMBWF 2019, S. 8f) Die Schüler*innen können in dieser Zeit bereits in allen Fächern, an denen sie regelmäßig teilnehmen, benotet werden. Sobald eine positive Beurteilung im Unterrichtsfach Deutsch möglich ist und auch der

MIKA-D Test „ausreichend“ bestanden wird, wird der außerordentliche Status aufgehoben und die Schüler*innen werden als Regelschüler*innen weitergeführt. (vgl. ebd.)

1.2.2. Intention und Ziele

Schulen obliegt die Aufgabe, Kinder und Jugendliche auf höhere Bildungs- und Berufschancen vorzubereiten. Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich legt fest, dass die Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch „die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen“ (BMBWF 2017) darstellt und damit „eine wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt“ (ebd.) bildet. Demzufolge und aufgrund der Tatsache, dass die Anzahl von Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch immer weiter zunimmt, hat sich die Deutschförderung in den vergangenen Jahren als feste Komponente im österreichischen Schulsystem etabliert. Die Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen auf Primar- und Sekundarstufe soll „hierfür einen weiteren Akzent setzen, um die Qualität der Deutschförderung laufend zu verbessern“ (BMBWF 2019). Ziel ist das „frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch“ (ebd., S. 7), wodurch ein möglichst rascher Umstieg in die Regelklasse ermöglicht werden soll.

Entscheidend dabei ist, die Förderung der deutschen Sprache als Teil der Entwicklung für den gesamten Schulstandort wahrzunehmen. Die Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen ist somit, neben der Deutschförderung für ordentliche Schüler*innen sowie dem sprachsensiblen Unterricht in jedem Gegenstand, der erste von drei „Bausteinen“ (ebd., S. 3). Von dem Erwerb der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch abgesehen sollen auch andere Aspekte sprachlicher Bildung eine prägnante Rolle spielen, denn Erst- und Fremdsprache stellen sowohl für die Entwicklung der Schüler*innen als auch für die Gesellschaft und Wirtschaft eine wichtige Gegebenheit dar. (vgl. ebd.) Im besten Fall stehen alle drei dieser Bausteine mit „dem schulpartnerschaftlichen Konzept, der Personalentwicklung und dem Entwicklungsplan sowie dem gesamten Qualitätsmanagement am Schulstandort“ (ebd.) in enger Verbindung.

Die Bundesrät*innen der ÖVP und FPÖ zeigten sich bei der Vorstellung ihres Vorhabens überzeugt und sind sich einig, dass die Deutschförderung in separierten Klassen eine schnellere Integration begünstigt. Mit den Deutschförderklassen würden jene Schüler*innen

unterstützt, die es besonders nötig hätten. Es handle sich um eine „zeitlich begrenzte, teilintegrative Hilfe“ (Parlamentskorrespondenz Nr. 619 2018). Die Regierung wolle einen Ausgleich für „Startnachteile“ (ebd.) schaffen und für mehr Chancengleichheit sorgen. Jegliche Kritik der Opposition wird zurückgewiesen und als „Märchenstunde“ (ebd.) bezeichnet. Inwiefern das Vorhaben der Koalition mit Einführung des Deutschförderprogramms erfüllt werden kann, wird in den nachfolgenden Kapiteln erarbeitet.

2. Inklusionsdebatte

In den Vordergrund dieses Kapitels rückt die Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten der Inklusion und Integration, der Exklusion sowie Separation, welche als Grundlage für die nachfolgende qualitative Inhaltsanalyse im Forschungsteil dieser Arbeit unerlässlich scheint.

Die Frage nach dem sozialen Zusammenhalt spitzt sich in Anbetracht polarisierender gesellschaftlicher Entwicklungen und der bedrohten Kohärenz in einer globalisierten Welt immer weiter zu. Die Thematik der Inklusion und Exklusion ist in den Mittelpunkt gesellschaftlicher, sozialer Herausforderungen gerückt und kann als „Leitunterscheidung der Gesellschaftstheorie“ (Stichweh 2016, S. 179) sowie als „soziale Frage der Gegenwart“ (Kronauer 2010b, S. 24) betrachtet werden. Diese Frage richtet sich, und das sollte besonders hervorgehoben werden, nicht nur an Schulen, Lehrpersonen und Erzieher*innen, sondern an die gesamte Gesellschaft - denn Inklusion ist ein umfassender Anspruch und muss von allen Seiten getragen werden. (vgl. Brodkorb 2013, S. 25)

Der aktuelle Diskurs der Erziehungswissenschaft zur Inklusion umfasst nicht nur Schüler*innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern bezieht sich ebenso explizit auf andere Zielgruppen entlang weiterer Differenzmerkmale. (vgl. Stošić & Diehm 2019, S. 21f) Adressiert werden insbesondere diejenigen Personen und Personengruppen, die von der Gesellschaft ausgegrenzt und marginalisiert werden. Inklusion schließt demnach alle Menschen mit ein, die aufgrund psychischer und physischer Beeinträchtigungen, ihres Geschlechts, ihrer Klasse, ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Sprache oder ihrer sexuellen Orientierung Benachteiligung erfahren müssen. In diesem Kapitel wird von Inklusion im Allgemeinen - jegliche differenzierende Gruppe betreffend - gesprochen, dennoch sollte das

Hauptaugenmerk, welches sich in dieser Arbeit auf außerordentliche Schüler*innen richtet, die aufgrund der sprachlichen Barriere aus dem Regelunterricht separiert/exkludiert werden, in Erinnerung behalten werden.

2.1. Von Exklusion und Separation über Integration zur Inklusion

Das Gelingen von Inklusion setzt eine klar konturierte begriffliche Bestimmung sowie eine präzise inhaltliche Abgrenzung von Exklusion, Separation und Integration voraus. (vgl. Brodkorb & Koch 2012, S. 91) Vorab kann festgehalten werden, dass alle vier Begrifflichkeiten parallel zueinander existieren und sich nicht in historischer Reihenfolge ablösen. Es handelt sich dabei um sich grundlegend unterscheidende Zugänge und Ansätze. Alle Begriffe umfassen alle Bereiche von Bildung sowie des sozialen Lebens generell.

Exklusion bedeutet die Abtrennung mindestens zweier Kontexte und stellt das genaue Gegenteil von Inklusion dar. Eine Gruppe befindet sich, ohne jegliche Überschneidungen, in deutlicher Distanz zu einer oder mehreren anderen. Dies impliziert, dass Menschen auf der Grundlage einer bestimmten Eigenschaft oder eines spezifischen Merkmals zusammengefasst werden, woraufhin ihnen der Zugang zu einem anderen spezifischen System verwehrt werden kann. (vgl. Proyer & Kremsner 2022)

Unter Separierung versteht man ebenso den Ausschluss einer oder mehrerer Gruppen aus dem regulären System, jedoch werden für sie eigene, parallel geführte Sondersysteme geschaffen. Die Grundlage für die Zuführung solcher Sondersysteme ist ebenso das Zuschreiben bestimmter kategorialer Merkmale oder Eigenschaften. Separierende Systeme können in baulich oder räumlich strikt getrennter Form oder als unterschiedliche Form der Beschulung innerhalb desselben Gebäudes vorkommen. (vgl. ebd.)

Diesem Begriff lassen sich Deutschförderklassen zuordnen - Schüler*innen dürfen nicht am Regelschulbetrieb teilnehmen, dafür wird im Gegenzug für sie eine spezialisierte Schulform etabliert.

Im Jahr 2006 verpflichtet die UN-Konvention alle Mitgliedsstaaten dazu, Menschen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf „inklusiv“ (Dammer 2012, S. 352) ins Schulsystem aufzunehmen. Die UNESCO-Erklärung von Salamanca stellte bereits zuvor eine

ähnliche Aufforderung, löste allerdings vor 2006 keine bildungspolitische Reaktion aus, vermutlich, weil bis dahin kein obligatorischer Charakter vorhanden war und erst mit den Resultaten der PISA-Studien der „politische Druck“ (ebd.) hervorrief, sich mit Fragen nach Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für Menschen außerhalb der klassifizierten Norm auseinanderzusetzen. (vgl. ebd.)

Seither steht der Terminus Inklusion zur Debatte, welcher zwar bereits zuvor in der Sonderpädagogik vereinzelt immer wieder Anklang fand (vgl. Schnell/Sander 2004), sich jedoch erst nach der UN-Konvention zu einem „bildungsreformerischen Schlüsselbegriff“ (Dammer 2012, S. 352) entwickelte. Es scheint sich dabei ein qualitativ neuer Blick auf die pädagogische Integrationsaufgabe zu ergeben, der den Versuch darstellt, das Konzept der Integrationspädagogik der achtziger Jahre abzulösen und zu reformieren. (vgl. Boban/Hinz 2009, S. 34) Dem deutschen Erziehungswissenschaftler Andreas Hinz zufolge handelt es sich bei Inklusion um „einen allgemeinpädagogischen Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.“ (Hinz 2006, S. 97f.)

Demnach kann festgehalten werden, dass es bei Inklusion nicht mehr lediglich um Integration normabweichender Schüler*innen in das Schulsystem geht, sondern „um eine Schule, in der jedes Individuum in seinen Eigenarten bedingungslos anerkannt und so gut wie möglich gefördert“ (Dammer 2012, S. 353) werden soll.

Integration und Inklusion folgen zwar ähnlich grundlegenden Zielen, unterscheiden sich in der Konzeption allerdings sehr deutlich. Integration soll den Zustand der Exklusion und Separation aufheben und fordert das (Wieder)Herstellen eines ganzeinheitlichen Systems. In der Schule wird versucht, Schüler*innen in das bestehende System zu integrieren und in die Gemeinschaft aufzunehmen, ohne das System substanzial dabei zu verändern. Die Gruppen,

die zuvor ausgeschlossen/exkludiert oder durch Sondersysteme separiert wurden, werden in das reguläre System geholt, verbleiben allerdings aufgrund der Zuschreibung eines bestimmten Merkmals oder einer bestimmten Eigenschaft innerhalb des Regelsystems in einem Sondersystem. Die Trennung in unterschiedliche Gruppen nach unterschiedlichen Lehrplänen und mit unterschiedlich zuständigen Lehrkräften bleibt demnach aufrecht. (vgl. Poyer & Kremsner 2022)

Inklusion geht über die Integration von Personen hinaus und umschließt alle „Dimensionen von Heterogenität“ (Poyer & Kremsner 2022). Individuelle Differenzen werden als Normalität angesehen und dementsprechend gelebt, die inklusive Sichtweise versteht die Diversität von Menschen als Bereicherung. Es gibt keine Gruppenbildungen, die Schüler*innen lernen von und miteinander, den individuellen Bedürfnissen aller soll Berücksichtigung geschenkt werden. Inklusion stellt als Vision die optimale Form des Zusammenlebens dar und kann als Haltung der unbedingten Gleichberechtigung und Partizipation gesehen werden. Allen Schüler*innen obliegt das gleiche Recht auf individuelle Entwicklung, soziale Teilhabe, Mitgestaltung und Mitbestimmung. Jedes Kind, jeder Jugendliche ist ein selbstverständliches Mitglied der schulischen Gemeinschaft – individuellen Bedürfnissen wird Beachtung geschenkt, damit eine Vielfältigkeit innerhalb der Gemeinschaft entstehen und jede und jeder seine/ihre Fähigkeiten entwickeln kann. Schüler*innen müssten also nicht aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in Deutschförderklassen zusammengefasst werden. (vgl. ebd. 2022)

Liest man diese Zeilen, erscheint es unabdingbar, den Zielen einer inklusiven Pädagogik in ihrer reinsten Ausführung zu folgen. Warum die Umsetzung einer totalen Inklusion jedoch schwer zu erreichen ist, Skepsis schürt und es seit Jahren zu Inklusionsdebatten kommt, soll im nachstehenden Unterkapitel erläutert werden.

2.2. Der Inklusionsbegriff und sein Menschenbild

Am 5. Mai 2012 lud das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern mit dessen Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV) zum ersten „Inklusionskongress für Qualitätsentwicklung“. Der Kongress hatte zum Ziel, eine Diskussion zentraler Fragestellungen rund um Inklusion in die Wege zu leiten. Als zentrales Thema wurde

unter anderem das „Menschbild der Inklusion“ gewählt, denn die Veranstalter*innen des Kongresses sind der festen Überzeugung, dass „das Bild vom Menschen die Grundlage jedes pädagogischen Handelns bildet“ (Brodkorb & Koch 2012, S. 6). Da sie ebenso davon überzeugt sind, dass ein „Menschenbild“ (ebd.) nicht einfach festgelegt werden kann, wurde die Diskussion offen angelegt, um unterschiedlichste Standpunkte zu präsentieren. Zur Beleuchtung des Inklusionsbegriffes werden im Folgenden einige aus dem Kongress hervorgegangene Erkenntnisse aufgegriffen.

2.2.1. Differenzierung: „pragmatische“ vs. „radikale“ Inklusion

Expert*innen zur Inklusion unterscheiden einen „weiten Inklusionsbegriff von einem engen, einen pragmatischen von einem radikalen“ (Brodkorb 2012, S.16). Der Unterschied wird mit der Differenz zwischen Realität und Utopie beschrieben - Anhänger*innen, die der Umsetzung des radikalen Inklusionsbegriffes folgen, streben ein System an - eine Schule für alle -, welches der Kommission zufolge unmöglich in der Wirklichkeit umzusetzen ist. Es gebe keine Förderschulen, keine Gymnasien, kein gegliedertes Schulsystem, sondern ein miteinander Lernen. Legitimiert wird diese Herangehensweise mit den Menschenrechten, denn wenn alle Menschen über die gleiche Würde verfügen, dann ist es nur naheliegend, dass jeder Ausschluss, jede Exklusion und jede Separierung aus dem regulären Schulalltag unter der Annahme einer Verletzung dieser steht. Es scheint als Gebot der Humanität und entspricht der Idee von Demokratie, dass offene Gesellschaften allen die gleiche Teilhabe und Teilnahme ermöglichen sollen. (vgl. Liessmann 2014)

Wenn alle an allem teilnehmen und es absolut keine Trennungen mehr gäbe, würde dies ebenso die Aufhebung jeglicher Bildungsstandards, die Abschaffung der Leistungsmessung und Bildungsabschlüsse implizieren. Lehrer*innen würden für jedes Kind „intraindividuelle Leistungsbewertungen“ (Wocken 2011, S. 9) abgeben, sprich, für alle Schüler*innen Potenzialeinschätzungen der Lernfähigkeit entwerfen sowie einen individuellen Bildungsstandard und Bildungsweg festlegen. (vgl. Brodkorb 2012, S. 17) Lehrkräften würde die Aufgabe obliegen, die Potenzen des Einzelnen/der Einzelnen abzuschätzen und zu beurteilen, was wiederum eine Verantwortung miteinbeziehe, die für etliche Lehrpersonen untragbar wäre. Demnach erscheint es legitim, dass sich manche Expert*innen gegen eine radikale Einführung von Inklusion lehnen, denn die Fragen, ob es „Pädagogik als Wissenschaft

ohne Begriffe/Kategorien“ (ebd.) und „Pädagogik als praktisches Handwerk ohne konkretes Ziel“ (ebd.) wirklich geben kann, sind durchaus begründet.

2.2.2. Totale Inklusion - Kommunismus für Schule?

Mathias Brodkorb, ein deutscher Extremismusforscher und Politiker (von Oktober 2011 bis Oktober 2016 Bildungsminister von Mecklenburg-Vorpommern) vergleicht beim Mecklenburger Kongress die radikale Form der Inklusion mit Kommunismus. Er sieht Karl Marx, der unter anderem als „Begründer des wissenschaftlichen Kommunismus“ bekannt ist, als einen der „ersten und wichtigsten Inklusionstheoretiker“. Diesem gehe es jedoch nicht hauptsächlich um Inklusion im pädagogischen Sinne, sondern vielmehr um einen umfassend gesellschaftspolitischen. In seinem Werk „Kritik des Gothaer Programms“ (1875), diskutiert er die Frage einer gerechten Reichtumsverteilung innerhalb des Kommunismus. Auf einer „ersten Stufe des Kommunismus“ (Marx 1973) würde nach Marx „der einzelne Mensch so viel erhalten, wie er selbst durch Arbeit beigetragen hat“ (ebd.). Marx selbst sieht dies jedoch als unvollkommenen Verteilungsmechanismus und schreibt: „Der eine ist aber physisch oder geistig dem andern überlegen, liefert also in derselben Zeit mehr Arbeit oder kann während mehr Zeit arbeiten; (...) (Das Recht) erkennt keine Klassenunterschiede an, weil jeder nur Arbeiter ist wie der andre; aber es erkennt stillschweigend die ungleiche individuelle Begabung und daher Leistungsfähigkeit der Arbeiter als natürliche Privilegien an. (...) Ferner: Ein Arbeiter ist verheiratet, der andre nicht; er hat mehr Kinder als der andre etc. etc. Bei gleicher Arbeitsleistung daher gleichem Anteil an dem gesellschaftlichen Konsumtionsfonds erhält also der eine faktisch mehr als der andre [sic], ist der eine reicher als der andre [sic] etc. Um alle diese Mißstände [sic] zu vermeiden, müßte [sic] das Recht, statt gleich, vielmehr ungleich sein.“ (ebd., S. 21)

Marx formuliere in diesen Sätzen „Inklusion pur“ (Brodkorb 2012, S. 18), so Brodkorb, nicht nur in Bezug auf Schule, sondern auch hinsichtlich der Frage nach gesellschaftlicher Produktion und Verteilung von Reichtum. Gerechtigkeit könne Marx zufolge nur dann Zustande kommen, „wenn nicht an alle dieselben Maßstäbe angelegt würden, sondern je individuelle“ (ebd.) an das einzelne Individuum angepasste. Alles andere hätte zur Folge, „natürliche Privilegien“ (ebd.) einzelner Personen anzuerkennen, und das wäre alles andere als gerecht. (vgl. ebd.) In einer zweiten Stufe des Kommunismus möchte Marx diese Ungerechtigkeit überwinden und folgt dem leitenden Gedanken: „Jeder nach seinen

Fähigkeiten, jedem nach seinen Bedürfnissen!“ (Marx 1973, S. 21) Jeder Einzelne/Jede Einzelne leistet demnach das, was er/sie leisten kann, und bekommt trotzdem das, was er/sie zum Leben benötigt.

Dieses Prinzip gleicht der Grundidee der Inklusion und Brodkorb stellt fest: „Wenn Sie nach einer Definition für »Inklusion« in Reinform fragen, ist das im Grunde ganz einfach: 'Totale Inklusion' ist Kommunismus für Schule.“ (Brodkorb 2012, S. 20)

Er meint damit „keine realen Versuche der Umsetzung eines totalitären Gesellschaftssystems“ (ebd.), sondern „eine einflussreiche geistige Strömung der Neuzeit und Moderne, die sich bis heute in unsere gesellschaftliche Realität auswirkt“ (ebd.). Würde man dem Leitsatz „Jedem nach seinen Bedürfnissen“ folgen und diesen im alltäglichen Schulsystem anwenden, würden alle Kinder die für sie maßgeschneiderten Förderprogramme und Lernarrangements erhalten. Brodkorb meint, dass sich hinter dieser Vorstellung des Kommunismus auch der Versuch versteckt, im schulischen Bereich eine „pädagogische Zwickmühle“ (ebd., S. 22) aufzubrechen. Eine Zwickmühle, die sich daraus ergibt, dass man zwar jedes Kind an bestimmte Lernziele heranführen möchte, diese jedoch alle mit verschiedenartigen Voraussetzungen in die Schule kommen. (vgl. ebd.)

In Bezug auf Deutschförderklassen könnte meiner Erfahrung nach, Folgendes überlegt werden:

Wajeeha kommt in ihrem 15. Lebensjahr aus Pakistan nach Österreich und besucht nun eine Schule, in der sie, um dem Unterricht folgen zu können, eine neue Sprache erlernen muss. Die sprachliche Barriere hindert sie daran, dieselben Leistungen zu erzielen, wie Flora, die in Österreich aufgewachsen und deren Muttersprache Deutsch ist. Flora bekommt ohne viel Aufwand oder Bemühung ein solides Abschlusszeugnis mit guten Noten. Wajeeha hingegen, ein fleißiges, überaus intelligentes Mädchen, muss jahrelang kämpfen, um überhaupt ein reguläres Zeugnis zu bekommen, und schafft trotz jeglicher Bemühung und Anstrengung gerade einmal so den Abschluss. Hinsichtlich der Leistung scheint alles eindeutig. Nun fragt man sich jedoch, ob diese Situation pädagogisch und ethisch gerecht ist. Sollte nicht Wajeeha, die so viel Mehraufwand betreiben muss, um überhaupt ein Zeugnis zu erhalten, die guten Noten bekommen und Flora, die nicht mehr macht als sie machen muss, die schlechteren?

Ausgehend von solchen Überlegungen sei, „gesellschaftlich verallgemeinert, der Kommunismus als Utopie beseelt und – bezogen auf die Schule – die radikale Version der Inklusion“ (Brodkorb 2012, S. 22). Sowohl Kommunismus als auch radikale Inklusion gehen aus der Illusion heraus, die Instabilität der empirischen Welt zu überwinden – Marx kämpfte für „die völlige Gerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd.), Anhänger*innen der radikalen Inklusion setzen sich „für eine völlig gerechte Schule ein“ (ebd.). Absolute Gerechtigkeit wird und kann es jedoch niemals geben, weder im Schulsystem noch irgendwo anders, weswegen es kontraproduktiv wäre, Maßnahmen und Strukturen zu erschaffen, deren Ziele etwas Unmögliches darstellen, so Brodkorb. (vgl. ebd.)

2.2.3. Überwindung utopischer Vorstellungen

„Die Ideologien des Kapitalismus und des Neo-Liberalismus sind mit der Philosophie der Inklusion nicht vereinbar.“ (Wocken 2011, S. 122), stellt auch der deutsche Erziehungswissenschaftler und Sonderpädagoge Hans Wocken fest, welcher als „Anhänger der Inklusion“ und „Anwalt der Schwachen“ bekannt ist. Er bringt klar zum Ausdruck, dass eine radikale schulische Inklusion innerhalb eines kapitalistischen Marktmodells nicht umsetzbar ist, denn „eine Reform der Schule kann nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Aufgaben diskutiert werden“ (ebd.), die Schule an sich zu gewährleisten hat. Brodkorb bezeichnet Schule dahingehend als eine „sozialisierende Mittlerinstanz“ (Brodkorb 2013, S. 24) zwischen Familie und Gesellschaft. Schule gilt nicht als „Selbstzweck“, sondern muss den Auftrag erfüllen, „Kinder mit Liebe bei der Familie abzuholen“ (ebd.), um sie auf Leistung und das Leben vorzubereiten. Ein Leben innerhalb einer Gesellschaft eines kapitalistischen Arbeitsmarktes, in dem man ausschließlich aufgrund seiner individuellen Leistungsfähigkeiten anerkannt wird. (vgl. ebd.)

Der Schultheoretiker Helmut Fend bezeichnet diese Funktion der Schule „Allokationsfunktion“ (Fend 2008, S. 50) und meint damit, dass Schule auch über die Frage entscheidet, welchen Weg Kinder nach der Schullaufbahn einschlagen, unabhängig davon, welchen sozialen Status das Kind hat. Die Allokationsfunktion möchte eine „möglichst allein auf die Leistung bezogene Entscheidung über den späteren Lebensweg“ (ebd.) schaffen und richtet den Blick, mithilfe von Noten, Zeugnissen und Schulabschlüssen, auf tatsächliche schulische Leistungen, die sich aufgrund von der Bereitschaft sich anzustrengen und Begabung ergeben. (vgl. ebd.)

Man erinnere sich an dieser Stelle an das vorher aufgezeigte Beispiel des Mädchens Wajeeha, das aufgrund seines sozialen Status das schlechtere Zeugnis bekommt. Man könnte auch Schüler*innen erwähnen, die aufgrund ihrer Wohnsituation nicht in der Lage sind, bestmögliche Leistungen zu erbringen, weil es an Raum und Platz fehlt in Ruhe und mit Konzentration Hausaufgaben zu machen oder sich auf Schularbeiten vorzubereiten. Dieses Kapitel soll möglichst objektiv den Begriff der Inklusion diskutieren, weswegen der Frage nach Gerechtigkeit und Chancengleichheit an dieser Stelle der Thesis (noch) nicht nachgegangen wird.

Mithilfe des Prüfsystems werden Zuordnungen zwischen den Leistungen der Schüler*innen und deren beruflichen Werdegängen hergestellt und erfüllt dadurch seinen „eigentlichen gesellschaftlichen Sinn“ (Fend 2008, S. 50). Würden der Schule mittels radikaler Inklusion Benotung sowie Zeugnisvergabe genommen werden, würde dies fatale Folgen, insbesondere den kapitalistischen Arbeitsmarkt betreffend, nach sich ziehen und die „Zerstörung einer der wichtigsten gesellschaftlich-reproduktiven Funktionen, über die Schule in unserer demokratischen Gesellschaft von heute verfügt“ (ebd.), initiieren. Der bereits erwähnte Hans Wocken, ein Fürsprecher der Inklusion, ist ebenso der Meinung, dass die „Folgen einer Veränderung des Systems Schule für die gesellschaftliche Reproduktion“ (Wocken 2011, S. 122) sowie „die Stellung des Einzelnen im Gesamtsystem“ (ebd.) nicht ignoriert werden dürfen. Zusammenfassend lässt sich demnach feststellen: Solange Kapitalismus besteht, ist die radikale Form und Umsetzung von absoluter Inklusion unmöglich, denn Inklusion fordert stets ein, die „Systemfrage“ (ebd., S. 56) zu stellen.

Doch selbst wenn weltanschaulicher Wunsch und gesellschaftliche sowie pädagogische Wirklichkeit auseinandergehen, ist das Ziel, ein Höchstmaß an Gerechtigkeit anzustreben und umzusetzen - dies könnte durch eine gemäßigte Inklusion gelingen, die dem „weiten Inklusionsverständnis“ zuzuordnen ist. Dieses Verständnis von Inklusion wird als „eine besondere Qualität von Unterricht und Erziehung“ (Brodkorb & Koch 2012, S. 92) verstanden und als hochwertig integrativer Unterricht gesehen, der mehr sein sollte als ein örtlich gemeinsames unterrichtet werden.

Ein soziales Miteinander, Lernen an denselben Gegenständen auf unterschiedlichen Niveaus und zusammenarbeitende Pädagog*innenteams müssen dabei (unter anderem) wesentliche

Aspekte darstellen. Schüler*innen mit und ohne Förderbedarf sollen gemeinschaftlich und „ziendifferent“ (ebd., S. 94) unterrichtet werden, ohne dabei unterschiedliche Abschlüsse, die auf verschiedene nachschulische Anforderungen vorbereiten, in Frage zu stellen. Der Schule obliegt der Auftrag, Schüler*innen „im Rahmen einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft gemäß ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und Begabung auf das Leben nach der Schule vorzubereiten“ (ebd.) und ist ohne Leistungs- und Bildungsstandards sowie deren Beurteilung nicht möglich. Insofern müssen sich Kinder und Jugendliche so anpassen, sodass sie den „systemischen Leistungsstandards“ (ebd.) gerecht werden. Zugleich aber, und das ist der wesentliche Punkt, passt sich das System Schule den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schüler*innen an. Das „Recht auf Förderung“ (ebd.) wird selbstverständlich anerkannt und mithilfe des Bereitstellens „spezifischer Fördermaßnahmen“ (ebd.) wird dafür gesorgt, dass alle diese „Leistungsstandards auf individuellem Weg“ (ebd.) erreichen können.

III. ETHISCHE PERSPEKTIVEN

Nachdem im anschließenden empirischen Teil Deutschförderklassen hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Bildungsbeteiligung, Chancengleichheit und soziale Teilhabe untersucht werden, erscheint es sinnvoll, die vorliegenden Begriffe vorab theoretisch zu definieren. Kapitel 4 widmet sich ebenjenen Begriffen und fragt nach der Bildungsgerechtigkeit innerhalb des österreichischen Schulsystems. In Kapitel 5 soll ein verstärkter Blick auf das *Konzept der Zugehörigkeit* (Mecheril 2003) und die *Theorie der Institutionellen Diskriminierung* (Gomolla & Radtke 2009) geworfen werden, da unter Bezugnahme darauf mögliche entstehende „Segregations- und Benachteiligungsmechanismen“ für Schüler*innen der Deutschförderklassen aufgezeigt werden können. Vor dem Hintergrund dessen werden Wirkungen und Folgen, die die Implementierung von Deutschförderklassen für die betroffene Zielgruppe nach sich ziehen, und Konsequenzen, die sich daraus für die Konzeption einer diversitätssensiblen, bildungsgerechten und chancengleichen Pädagogik ergeben können, im Zuge eines kritischen Kapitels (Kapitel 6) dargestellt. Das gesamte Kapitel III widmet sich in all seinen Punkten der Frage nach der ethischen Vertretbarkeit der gegenwärtigen Deutschförderung im österreichischen Schulsystem. Vorab wird auf den nachstehenden Seiten in Kapitel 3 der Kern des Problems, das sich aus ethischer Perspektive ergibt, skizziert und festgehalten.

3. Problemaufriss

Deutschförderklassen haben zum Ziel, nicht-deutsch-sprechenden Kindern und Jugendlichen Raum und Zeit für den Erwerb der Sprache zu ermöglichen, bevor sie gleich behandelt und bewertet werden wie ihre deutschsprechenden Mitschüler*innen. Damit wird zwar dem „Recht auf Bildung für alle“ (Gouma ua. 2019), im Sinne eines möglichen Zugangs zu Bildung, nachgegangen, allerdings ergeben sich durch diese Art der Förderung, welche mit einem hohen Maß an Besonderung und Separierung einhergeht, Risiken zur Exklusion. Kinder und Jugendliche können einen deutlich spürbaren Unterschied zur Bildungssituation ihrer Mitschüler*innen erleben, den sie in ihrer Persönlichkeitsfindung verarbeiten und in ihrer sozialen Integration überwinden müssen. (vgl. ebd.)

Dem Prinzip der Zugehörigkeit nach Mecheril zu Folge unterliegen Schüler*innen mit einem außerordentlichen Schulstatus einer erhöhten Wahrnehmung und werden sowohl organisatorisch als auch in der tagtäglichen Interaktion an der Schule „kollektiviert“ (Mecheril 2002) und als „stigmatisierte Gruppe“ (ebd.) wahrgenommen. Selbst hohes soziales Engagement und fachliche Kompetenz seitens Pädagog*innen und Schulleitungen, die sich für die Inklusion der Schüler*innen einsetzen, scheinen an ihr Limit zu stoßen und möglicherweise entstehenden Benachteiligungen nicht entgegenwirken zu können (vgl. Gouma ua. 2019), was zwangsläufig in einem gesellschaftlichen, ethischen Dilemma enden kann.

Das Regierungsprogramm verkündet gleichverteilte Gerechtigkeit und Teilhabechance für alle Schüler*innen österreichischer Schulen. Nun stellt sich die Frage, was denn unter Gerechtigkeit überhaupt zu verstehen ist. In diesem Zusammenhang wird zumeist auf John Rawls (1975) verwiesen, der für das Vorhandensein von (sozialer) Gerechtigkeit die gleiche Verteilung von Grundgütern – „Freiheit, Chancen, Einkommen und Vermögen“ – sieht. Die Ungleichverteilung dieser Güter (abgesehen von der Freiheit) führt erst zu Ungerechtigkeit, wenn Benachteiligungen auf der einen Seite nicht durch Vorteile auf einer anderen Seite ausbalanciert werden können. Demzufolge geht es Rawls nicht nur um die Ergebnisse, sondern auch um das Verfahren an sich, das die (gerechte) Verteilung zustande bringt. Somit stellen Ergebnis und Verteilung von Grundgütern zentrale Aspekte des Gerechtigkeitsbegriffes dar. Es können drei Quellen genannt werden, die als Maßstäbe für die Bewertung gerechter Ergebnisse oder Verteilungen dienen: der soziale Vergleich (anderen Personen gegenüber), der sachbezogene Vergleich (der Sache gegenüber) und die Bedürftigkeit (der eigenen Person gegenüber). (Rawls 1975) Allgemein betrachtet kann demnach die Bewertung von Schüler*innen als gerecht beurteilt werden, „wenn deren Leistung mit der Leistung derjenigen Personen übereinstimmen, die dieselbe Bewertung erhalten haben“ (ebd.). Sie kann ebenso als gerecht empfunden werden, wenn die „Bewertungskriterien der Leistung auf sachlich korrekte Operationalisierungen Bezug nehmen und wenn die Bewertungen die unterschiedlichen Bedingungen berücksichtigen, unter denen die Leistung zustande gekommen ist“ (ebd.).

Gerechtigkeit und insbesondere Bildungsgerechtigkeit stellen also Begriffe dar, die vor allem als „Ideal“ (Eckert und Gniewosz 2017, S. VIII) zu verstehen sind und deren „Dimensionen auf

unterschiedlichen Dimensionen nach verschiedenen normativen Maßstäben bestimmt werden können.“ (ebd.)

Ob und inwieweit nicht deutsch-sprechende Kinder Gerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem erfahren, soll in den folgenden Kapiteln theoretisch erarbeitet werden.

4. Bildungs(un)gerechtigkeit im österreichischen Schulsystem

Die nachstehenden Seiten setzen sich mit Bildungsungleichheiten und den Implikationen für Bildungsgerechtigkeit auseinander, wofür vorab ein Blick auf das viel diskutierte Verständnis der Bildungsgerechtigkeit geworfen wird, um in weiterer Folge die Situation hinsichtlich Bildungsbeteiligung, Chancengleichheit sowie sozialer Teilhabe im österreichischen Schulsystem darzustellen.

4.1. Verständnis von Bildungsgerechtigkeit

Mit der Aussage „Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen“ – „Justice is the first virtue of social institutions“, eröffnet John Rawls sein Werk *Eine Theorie der Gerechtigkeit (A Theory of Justice)* im Jahr 1971. Spätestens seit den 1960er Jahren spielt das Thema Bildungsgerechtigkeit eine maßgebliche Rolle im öffentlichen Diskurs. Publikationen von Ralf Dahrendorf (1965), Hansgert Peisert (1967) und Georg Picht (1964) sind aus dieser Zeit im deutschsprachigen Raum maßgebend. Dahrendorfs Kunstfigur des „Katholischen Arbeitermädchen vom Lande“ stand lange Zeit metaphorisch für die Themenstellungen der Bildungsgerechtigkeit.

Der Verweis auf Rawls' Werk ist deswegen bedeutsam, weil aktuell philosophische Debatten über (Bildungs-)Gerechtigkeit stark von seinen Grundideen geprägt sind. Rawls gilt als jener Philosoph, der in den vergangenen Jahrzehnten anstoßgebend für die praktische Philosophie, also der Ethik und der politischen Philosophie, war. Vor Erscheinung seines Werkes gab es in der Philosophie kaum lebendige Debatten hinsichtlich normativer Fragen, da führende Strömungen des 20. Jahrhunderts kaum Platz ließen, rationale Diskussionen zu führen und der Frage nachzugehen, wie gehandelt und die Gesellschaft gestaltet werden sollte. Man schloss aus, „verbindliche philosophische Antworten zum Problem der Gerechtigkeit“ (Giesinger

2012, S. 1) zu geben, da auf „Sollens- und Wertfragen“ (ebd.), der verbreiteten Denkweise nach, nur „subjektive“ (ebd.) Antworten gegeben werden könnten.

Rawls gelang es, „das Vertrauen in die rationale Entscheidbarkeit normativer Fragestellungen“ (ebd.) zurückzubringen und machte den Vorschlag, im Rahmen der praktischen Philosophie mit der „Methode des Überlegungsgleichgewichtes“ (ebd.) zu arbeiten, was bedeutet, dass man versuchen sollte, „moralische Theorien und Prinzipien in Einklang mit zentralen moralischen Alltagseinstellungen moralischen Intuitionen zu bringen“ (ebd.).

Diese Methode ist auch auf das Problem der Bildungsgerechtigkeit anwendbar: Einerseits zeigt der Mensch „spontane moralische Reaktionen“ (ebd., S. 29), andererseits gibt es moralische Prinzipien, die legitimieren, warum bestimmte Daten auf Ungerechtigkeit verweisen. Rawls' Gedanke ist, die Prinzipien und Intuitionen so lange abzuwagen, bis sich diese in Balance befinden. (vgl. ebd.)

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die moderne Pädagogik, die von Philosophen wie Herbart, Fichte, Kant, Rousseau oder Schleiermacher begründet wurde, normativ orientiert war. Trotz jeglicher Differenzen war man sich einig, dass sich normative Fragen „verbindlich entscheiden lassen“ (ebd.) würden. Wilhelm Dilthey allerdings ließ sich von der Überlegung führen, dass es keine „allgemeingültige Ethik“ (Dilthey 1888/1924) geben könne, und griff auf ein normativ-teleologisch-ausgerichtetes psychologisches Modell zurück. (vgl. ebd.) Seine Neuausrichtung galt für die nachfolgenden Jahrzehnte als entscheidend.

Innerhalb der siebziger und achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts wandte sich die Philosophie zwar grundlegend wieder normativen Fragen zu, jedoch entwickelte sich die Erziehungsphilosophie aufgrund des postmodernen, poststrukturalistischen Denkens in eine andere Richtung, die „kaum Raum für konstruktive Debatten über Bildungsgerechtigkeit und andere ethische Probleme der Pädagogik“ (Giesinger 2012, S. 2) zulässt.

Der zu Beginn des Kapitels zitierte Satz von John Rawls lautet vollständig: „Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei Gedankensystemen“ (Rawls 1971/1975, S. 19). Er erzeugt dabei eine Übereinstimmung zwischen Gerechtigkeit und Wahrheit, wobei die Wahrheit auf Gedankensysteme-Theorien Bezug nimmt. In weiterer Folge schreibt er: „Eine noch so elegante und mit sparsamen Mitteln arbeitende Theorie muss

fallengelassen oder abgeändert werden, wenn sie nicht wahr ist; ebenso müssen noch so gut funktionierende und wohlabgestimmte Gesetze und Institutionen abgeändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind.“ (ebd.)

Johannes Giesinger, der sich mit ethischen Fragen von Erziehung und Bildung auseinandersetzt, stellt im Rahmen der Ringvorlesung „Chancengleichheit – Bildungsgerechtigkeit – Bildungsungleichheit“ an der Universität Göttingen im Pädagogischen Seminar „Was ist Bildungsgerechtigkeit?“ fest, dass man demnach Bildungsgerechtigkeit als „erste Tugend pädagogischer Institutionen“ (Giesinger 2012, S.2) verstehen kann. „Indem man Bildungsgerechtigkeit als erste Tugend des Bildungssystems“ (ebd.) bezeichne, einige man sich darauf, dass diese primär gerecht zu sein haben und alle anderen Vorsätze der „Idee der Gerechtigkeit“ (ebd., S. 2f) unterliegen müssen. Damit würde man aber noch keine explizite Vorstellung von Bildungsgerechtigkeit vertreten, so Giesinger, und nimmt Bezug auf Rawls‘ Worte (Rawls 1971/1975, S. 21f): „Es geht hier nicht um eine Konzeption (*conception*) von Gerechtigkeit, sondern um einen grundlegenden Begriff (*concept*) von Gerechtigkeit, auf dem allen [sic.] Konzeptionen fussen [sic].“ (ebd, S. 3)

Nach Giesingers Verständnis bezieht sich die erste Antwort auf die Frage „Was ist Bildungsgerechtigkeit?“ auf den Begriff von Bildungsgerechtigkeit: „Bildungsgerechtigkeit ist eine grundlegende Kategorie zur moralischen Bewertung institutioneller Bildung.“ (ebd.) Auf eine genaue Definition geht Giesinger in seinen Ausführungen nicht ein, viel wichtiger ist ihm die Frage, inwiefern dieser Begriff „normative Implikationen“ (ebd.) hat. Rawls meint, „Gerechtigkeit habe immer mit der fairen Berücksichtigung individueller Ansprüche zu tun“ (ebd.). Dies würde bedeuten, dass eine utilitaristische Auffassung „begrifflich nicht als Theorie der Gerechtigkeit zu fassen sei“ (ebd.). Dies lässt sich Giesinger zufolge auf „die Debatte um Bildungsgerechtigkeit beziehen“ (ebd.) - manche Fürsprecher*innen von Chancengleichheit im Bildungssystem fokussieren in erster Linie nicht die „Ansprüche der Individuen“ (ebd.), sondern richten den Blick auf den „wirtschaftlichen Gesamtnutzen“ (ebd.). Das Benachteiligen bestimmter Schüler*innengruppen gilt als verwerflich, weil dies „einer Vergeudung wertvoller menschlicher Ressourcen“ (ebd.) entspricht. Rawls zufolge habe diese Sichtweise „nichts mit Gerechtigkeit zu tun, sofern sie nicht auf die Ansprüche der Individuen zurückbezogen wird“ (ebd.).

Diskussionen über Bildungsgerechtigkeit in der Öffentlichkeit seien kontrovers, schreibt Thomas Eckert (2017), Herausgeber eines Sammelbandes über Gerechtigkeit und Ungleichheit im Rahmen von Bildungsprozessen, Bildungsteilhabe, Bildungerträgen und Bildungsübergängen. Das liege daran, „dass die dabei verwandten Maßstäbe für Gerechtigkeit von normativen Vorstellungen über die Gesellschaft und den Staat abhängen“ (Eckert und Gniewosz 2017, S. VII). Giesinger ist überzeugt davon, dass bereits bei der Festlegung eines grundlegenden Begriffs von Bildungsgerechtigkeit Uneinigkeiten auftreten können, umso mehr noch bei der Diskussion unterschiedlicher Konzepte. (vgl. Giesinger 2012, S. 3) Wenn man die Frage „Was ist Bildungsgerechtigkeit?“, als Frage nach einer adäquaten „Konzeption“ und nicht nach dem Begriff an sich versteht, schlägt Giesinger Folgendes vor:

„Das Herzstück einer solchen Konzeption sollte meiner Auffassung nach eine [sic.] reichhaltigen Auffassung von angemessener staatsbürgerlicher Bildung darstellen. Damit ist eine Schwelle in der Entwicklung relevanter Fähigkeiten gesetzt, die – wenn immer möglich – von allen erreicht werden sollte.“ (ebd., S. 17)

Nicht alle „Bildungs-Ungleichheiten oberhalb dieser Schwelle“ (ebd.) können als gerecht angesehen werden, weswegen „Ungleichheiten als legitim“ (ebd.) gelten, wenn sie „erstens nicht durch signifikante finanzielle Ungleichheiten oder formale sowie informelle Formen von Diskriminierung begründet sind, und wenn sie sich zweitens zum Vorteil aller (auch der am schlechtesten Gestellten)“ (ebd.) auswirken.

Giesinger skizziert eine Schwellen-Konzeption und entwickelt somit seine eigene Auffassung von Bildungsgerechtigkeit, welches hergestellt ist, wenn jedes Kind ein Niveau von Bildung erzielt, das ihm ein gutes Leben gewährt. Inwieweit Giesingers vorgeschlagenem Schwellenkonzept im österreichischen Schulsystem Folge geleistet werden kann, wird an den folgenden Ausführungen erkennbar.

4.2. Von der Bildungsbe(nach)teiligung

Nach Paragraf 4 (1) im österreichischen Schulorganisationsgesetz heißt es: „Die öffentlichen Schulen sind allgemein ohne Unterschied der Geburt, des Geschlechts, der Rasse, des Standes, der Klasse, der Sprache und des Bekenntnisses zugänglich.“ (SchOG 2019: §4) Somit ist ein allgemeiner, uneingeschränkter Zugang zur Bildung und den der Schulen in Österreich allgemein gewährleistet. Nichtsdestotrotz scheinen institutionelle Barrieren sowie

Ausschlussmechanismen eine Rolle zu spielen - insbesondere für in Österreich lebende Personen, die Migrationshintergrund, eine ausländische Staatsangehörigkeit oder eine andere Erstsprache als Deutsch aufweisen und aufgrund dessen ein anderes Bildungsprofil haben als die österreichische, schon immer deutsch-sprechende Bevölkerung. Die folgenden Daten und Zahlen basieren auf Angaben der Statistik Austria aus dem Jahr 2021 und veranschaulichen die Tatsache, dass ausländische Schüler*innen oft andere Wege durch das Schulsystem durchlaufen als österreichische.

Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) definiert Bildungsbenachteiligung als bildungsbezogene Benachteiligung von „Gruppen bei der Verteilung von Bildungschancen und beim Erreichen von Bildungserfolgen“ (bifie - Haider 2008). Es herrschen Ungerechtigkeiten bei Abschlüssen und ungleiche Chancen bei der Zuweisung von Karrierewegen. Mögliche Merkmale betroffener Gruppen können unter anderem soziale Herkunft (geringere kulturelle, soziale oder finanzielle Ressourcen der Familie) sowie Migrationshintergrund (Erstsprache, ethnische Zugehörigkeit) miteinschließen. Bildungsbenachteiligung manifestiert sich vor allem an den Schnittstellen eines Systems, in denen es zu Abschlüssen kommt und die Zuweisung beziehungsweise Auswahl weiterer Karrierewege in der Ausbildung erfolgt. Bildungsbenachteiligung ist als humanistisch – menschenrechtliches Problem anzusehen, das zu ökonomischen Problemen führen und soziale sowie psychologische Probleme darstellen kann. (vgl. ebd.)

Zum besseren Verständnis werden im Folgenden statistische Daten zur Bildungsbeteiligung in Österreich aufgezeigt.

Im Schuljahr 2019/20 besuchten gesamt 1.135.519 Kinder und Jugendliche eine Schule in Österreich oder nahmen am Homeschooling teil, das als Maßnahme zur Pandemiebekämpfung an Stelle des Präsenzunterrichts trat – etwa mehr als ein Viertel der Schüler*innen wies eine andere Erstsprache als Deutsch auf (26,8%). (vgl. Expertenrat für Integration 2021, S. 30) Verfügbare Angaben zeigen, dass diese Kinder und Jugendlichen im Schnitt schlechter in der Schule sind und größere Probleme beim „Übergang in den Arbeitsmarkt“ (ebd.) haben.

Knapp 17% aller Schüler*innen des Schuljahres 2019/20 besaßen eine ausländische Staatsangehörigkeit. In Sonderschulen (26%) und Polytechnischen Schulen (23%) war der Anteil dieser Kinder und Jugendlichen wesentlich höher als der in maturaführenden Schulen (AHS: 13% und BHS: 11%). Dem Schreiben der Statistik Austria im Statistischen Jahrbuch „Migration & Integration“ (2021) zufolge, beginnen Schüler*innen, die bei der Schuleinschreibung nicht Deutsch als Erstsprache angaben, ihre Ausbildung oft in einer Sonderschule statt einer Volksschule. (vgl. Statistisches Jahrbuch 2021, S. 44)

Dass dies keinen glorreichen Auftakt in der Bildungsbiografie darstellt, muss wohl nicht explizit hervorgehoben werden.

„Analysiert man die Quote der Jugendlichen ohne Abschluss der Sekundarstufe I („Pflichtschulabschluss“), so zeigen sich große Unterschiede“ (ebd., S. 48) hinsichtlich der Erstsprache. „Rund 11% der fremdsprachigen Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache, die zu Beginn des Schuljahres 2016/2017 bereits 14 Jahre alt waren, hatten auch zwei Schuljahre später, zum Ende des Schuljahres 2018/2019, die Pflichtschule noch nicht abgeschlossen.“ (ebd.), lautet es in dem Bericht. Zum Vergleich: Bei den deutschsprechenden Klassenkamerad*innen waren es nur 3%. (vgl. ebd.)

Generell ist, der Statistik Austria zufolge, die Bildungsbeteiligung bei in anderen Ländern Geborenen niedriger als bei jenen, die in Österreich geboren sind. Auch können, wie bereits aufgezeigt, deutliche Unterschiede in der Wahl der Schulformen festgestellt werden: In der 10. Schulstufe besuchten insgesamt 38% aller sich in der Ausbildung befindenden Jugendlichen im Schuljahr 2019/20 eine Berufsschule. 11% waren in einer BMS (Abschluss ohne Matura) eingeschrieben, 51% besuchten maturaführende Schulen. Unter nicht-österreichischen Auszubildenden war der Anteil jener in Berufsschulen mit 45% und jener in der BMS mit 14% deutlich höher. Lediglich 40% der nicht-österreichischen Jugendlichen der 10. Schulstufe besuchten eine zur Matura führende Schule. (vgl. ebd.)

Die Anteile von Schüler*innen mit einer anderen Umgangssprache liegen in Volksschulen, Neuen Mittelschulen, Berufsbildenden Mittleren Schulen, Polytechnischen Schulen sowie Sonderschulen, sprich in Schulen, in denen hauptsächlich Kinder unter 15 Jahren unterrichtet werden, besonders hoch. (vgl. Expertenrat für Integration 2021, S. 31) Dieses Ungleichgewicht belegt, dass Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen seltener weiterführende

Schulen besuchen. (vgl. ebd.) In diesem Zusammenhang ist es relevant zu erwähnen, dass Sprachförderung wie Deutschförderklassen und Deutschkurse primär an allgemeinbildenden Pflichtschulen stattfinden und nicht in Gymnasien. Setzt man Österreich mit anderen Ländern in Vergleich, wird ersichtlich, dass der Bildungshintergrund der Eltern sowie die Familiensprache Deutsch hierzulande eine entscheidendere Rolle für den Übergang zu höheren Schulformen darstellen. Sowohl nationale (Bildungsstandards) als auch internationale Schulleistungstests wie PISA, PIRL oder TIMSS verdeutlichen die Chancenungleichheit beim Zugang zu Bildungsinstitutionen. (vgl. Stellungnahme Universität 2018, S. 3)

Die starken Unterschiede der Anteile der Schüler*innen mit anderer Erstsprache nach Schultyp geben einen unverkennbaren Hinweis auf die schulische und somit auch auf die soziale Segregation zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Für die meisten Schüler*innen mit Migrationshintergrund ist es unwahrscheinlicher in ein Gymnasium aufgenommen zu werden oder aus einer Mittelschule in eine weiterführende Schule zu wechseln und die Hochschulreife zu erlangen. Der überproportional hohe Anteil dieser Jugendlichen in Polytechnischen Schulen zeigt, dass diese oft nach der 8. Schulstufe einen weniger guten Bildungsabschluss aufweisen. (vgl. ebd.)

Es ist ersichtlich, dass mangelnde Deutschkenntnisse die Teilnahme am Unterricht in österreichischen Schulen erschweren und die erfolgreiche Bewältigung des Lernstoffs verhindern. Am schwierigsten ist die Situation für jene Kinder und Jugendliche, die aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland zuwandern und quer ins österreichische Bildungssystem einsteigen müssen, so der Expertenrat im Integrationsbericht 2021. Dieser ist sich einig, dass eine gute sprachliche Förderung der Kinder und Jugendlichen als zentraler Schlüssel für eine Verminderung der herkunftsbezogenen Bildungsungleichheiten gilt und empfiehlt eine stetige wissenschaftliche Evaluation der Deutschförderklassen und -kurse als Grundlage und Voraussetzung der Weiterentwicklung dieses Sprachfördermodells. (vgl. ebd., S. 33)

Insgesamt wird an den genannten Daten erkennbar, dass sowohl Migrationshintergrund als auch ausländische Staatsangehörigkeit der Schüler*innen im österreichischen Bildungssystem stark mit der Ausbildung und Bildung der Kinder und Jugendlichen in Zusammenhang stehen. Österreich scheint es nicht zu gelingen, die sprachlichen Voraussetzungen von Schüler*innen

mit Migrationshintergrund ausreichend miteinzubeziehen. Kinder und Jugendliche werden in regulären einsprachig-deutschsprachigen Schulen eingeschult. (vgl. Dirim, Mecheril & Melter 2010, S. 23f.) Die Bildungsbeteiligung ist zwar für alle gegeben, geht jedoch mit Benachteiligungen einher.

4.3. Über die Chancen(un)gleichheit

Unter „Chancengleichheit“ versteht man einen politischen Begriff, „der das Recht auf gleiche Ausgangsbedingungen für die einzelnen Glieder von Staat und Gesellschaft bei der Entfaltung ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen bezeichnet.“ (Brockhaus - Enzyklopädie) „Chancengleichheit (oder Chancengerechtigkeit) betrifft zum einen den Zugang zu Bildungseinrichtungen und den Übergang in andere Schulstufen und zum anderen die Förderung, die Schüler benötigen, um individuellen [sic] Dispositionen und Interessen verwirklichen und individuellen [sic] Schwächen kompensieren zu können (zum Beispiel mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache, eine Behinderung oder die Herkunft aus sogenannten bildungsfernen Schichten).“ (Niehues, Fischer & Jeremias 2014)

Bildung gilt unter Forscher*innen mitunter als eine der wesentlichsten sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts. Sie ist allerdings nicht nur auf „allgemeine Schulbildung und formelle Berufsausbildung“ (Becker und Lauterbach 2010) beschränkt, sondern richtet sich ebenso auf „berufliche Weiterbildung und kontinuierliches selbstgesteuertes Lernen“ (ebd.). Für die meisten modernen europäischen Gesellschaften, so auch für Österreich, lässt sich ihre gesellschaftliche Bedeutung an der „Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen“ (Müller und Kogan 2010) bemessen. Diese Bildungsexpansion führte in den vergangenen Jahrzehnten zwar zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung aller sozialen Schichten, verringerte aber die Chancenungleichheit nach sozialer Herkunft beim Zugang zu weiterführenden, allgemeinbildenden Schulen. Die Chancen für den Übergang zum Gymnasium sind, so wie in Kapitel 4.2. aufgezeigt, nach wie vor von der Herkunft abhängig.

Solga und Wagner (2001) stellen als Folge der Bildungsexpansion eine „gewachsene soziale Distanz zwischen den höheren und niedrigeren Bildungsschichten nach dem Übergang in die Sekundarstufe fest.“ (Solga und Wagner 2010) Demnach kann festgehalten werden, dass die

Bildungsexpansion zwar einen „Zuwachs an Bildungschancen“ (ebd.) für alle sozialen Gruppen hervorbrachte, jedoch keinen „umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen“ (ebd.) schaffte. Bei frühen Bildungsübergängen hätten sich innerhalb der Bildungsexpansion „die traditionellen Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft“ (Becker und Lauterbach 2010, S. 13) zwar reduziert, dennoch ist der Bildungszugang weiterhin von „erheblicher Chancenungleichheit“ (ebd.) geprägt.

„Es kann natürlich sein, dass jemand schulreif ist, aber nicht Deutsch kann“, äußert Inci Dirim, die an der Universität Wien mit einem Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache tätig ist, gegenüber dem *Standard* im Jänner 2018. Es sei gefährlich den Schulbeginn an Deutschkenntnisse zu koppeln. Einige Studien belegen, dass eine Korrelation zwischen Zurückstellungen aufgrund sprachlicher Defizite und einem späteren Abbruch des Bildungsweges bestehe. Die Schulreife mit dem Beherrschung der Unterrichtssprache zu verknüpfen, wird von der Wissenschaft als kritisch beurteilt. Im Sprachförderprogramm wird nicht berücksichtigt, dass Kinder und Jugendliche 20 Stunden im Regelunterricht fehlen und dadurch den allgemeinbildenden Stoff versäumen. Dem Vorschlag des Ministeriums zufolge sollen Schüler*innen aus Deutschförderklassen während ihrer Zeit als außerordentliche Schüler*innen in den Fächern Kunst, Sport oder Musik zusammen mit der Regelklasse unterrichtet werden. Das Konzept lässt offen, wie Schüler*innen den Stoff nachholen sollen. In der Stellungnahme des „Netzwerk SprachenRechte“ wird betont, dass „Schullaufbahnverzögerungen vorprogrammiert [sind], die bei einer integrativen Beschulung vermeidbar wären.“ (Netzwerk SprachenRechte 2018, S. 1) Der „rasch entstehende Unterschied“ (*Der Standard* 2018) vermindert nicht nur eine gerechte Chancengleichheit, sondern könnte auch zu „vollständiger Segregation“ (ebd.) führen, befürchtet Hans-Jürgen Krumm, ein deutsch-österreichischer Germanist.

Deutschförderklassen fördern allerdings nicht nur eine verlängerte Schulzeit, sondern erschweren auch den Übertritt in die nachfolgende (Aus-)Bildungsform. Diese entsteht unter anderem aufgrund fehlender Zertifizierung:

„Neben der fehlenden Anerkennung, die jede pro Unterrichtsfach in das Zeugnis e getragene Bemerkung ‘Nicht beurteilt’ bedeutet, bringt das Ausbleiben der Notenvergabe einen erheblichen Nachteil bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder bei einem Schulwechsel

mit sich, da sich das Zeugnis nun nicht mehr als Beleg der eigenen Schüler.innentätigkeit eignet.“ (Khakpour 2015, S. 237)

Chancengleichheit bedeutet (in Anlehnung an Fend 2009), dass bei gegebenen Begabungen keine Unterscheidungen nach Herkunft auftreten. Weder sozioökonomische oder ethnische Hintergründe noch die Bildungsnähe der Erziehungsberechtigten dürfen Einfluss auf die Chancen des Kompetenzerwerbes und der Bildungsabschlüsse haben. In den OECD¹-Ländern ist ein Bildungssystem dann gelungen, „wenn Kinder und Jugendliche unabhängig von der Herkunft an möglichst hohe Kompetenzniveaus herangeführt werden können“ (Suchań & Breit 2016). Den Ergebnissen der PISA Studie im Jahr 2018 zufolge, zählt Österreich mitunter zu jenen Ländern, die die größten Leistungsnachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufweisen. (vgl. PISA 2018)

4.4. Zur Sozialen (Nicht-)Teilhabe

Zum Erfolg österreichischer Schulen in Bezug auf (sprachliche) Heterogenität führt der Band 2 des Nationalen Bildungsberichtes (NBB) aus, dass sich „erfolgreicher Umgang mit Heterogenität nicht nur an Wissensvermittlung festmachen lässt“ (NBB 2018, S. 22), sondern ebenso an gleichwertigen Parametern wie soziale Teilhabe, persönliches Wohlbefinden, Schul- und Klassenklima oder individuelle Förderung. (vgl. ebd.)

Die Institution Schule spielt als Ort der Lebenswelt für die gesellschaftliche, soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen eine grundlegende Rolle. Wie in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt, sind Bildungschancen jedoch oft ungleich verteilt und Herkunft sowie Sprache entscheiden über den Bildungserfolg. Um „gleiche Teilhabechancen für alle“ (Alicke & Eichler 2013, S. 1) zu schaffen, muss „der Zusammenhang zwischen Merkmalen wie Herkunft oder Migrationshintergrund und Bildungsteilhabe konstant entkoppelt“ (ebd.) werden.

Vor dem Hintergrund, dass Inklusion als „unteilbares Menschrecht“ (ebd., S. 4) für alle gilt, sind Barrieren der Teilhabe, sowohl Bildung als auch soziales Miteinander betreffend, abzubauen. (vgl. ebd.) Inklusion gilt als Prozess, „der die gleichberechtigte Teilhabe aller zum Ziel hat.“ (ebd.) Teilhabe gilt als Gegenmodell zu Ausgrenzung, „Vulnerabilität“ sowie „Prekarität“ (ebd.) und beschreibt die Optionen, Bedürfnisse wie beispielsweise die

¹ OECD = Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

selbstbestimmte Mitbestimmung des eigenen sozialen Lebens zu erfüllen. (vgl. Kronauer 2010, S. 25) „Damit bezieht sich das Teilhabekonzept zum einen auf Möglichkeiten der Teilnahme und Nutzung gesellschaftlicher, politischer, kultureller und sozialer Ressourcen und Systeme. Zum anderen bezieht es sich auch auf Möglichkeiten der Partizipation und damit auf die Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung des gesellschaftlichen und individuellen Umfelds (vgl. u.a. Nullmeier 2010: 32).“ (Alicke & Eichler 2013, S. 4)

Partizipation ist nicht nur als Methode, sondern als „grundlegende Haltung“ (Bayerischer Jugendring – BJR) zu sehen und erfordert „Entscheidungsfreiheit, Wahlmöglichkeiten, Selbstbestimmung, umfassende Informationen und Methodenvielfalt“ (ebd.). Gleichberechtigte Teilhabe und Partizipation stehen in enger Verbindung miteinander und bedingen sich wechselseitig. Bei gleichberechtigter Teilhabe geht es um die „Schaffung struktureller Rahmenbedingungen“ (ebd.), bei der Partizipation hingegen um die „Prozesse und Nutzung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten“ (ebd.).

Es besteht die Gefahr, dass Deutschförderklassen und -kurse die soziale Teilhabe der Schüler*innen vermindern, da Kinder und Jugendliche isoliert werden und somit ein geringeres Gefühl der Zugehörigkeit entsteht. Davon abgesehen entsteht das Risiko, dass sich Schüler*innen zwischen Regel- und Deutschförderklasse hin- und hergerissen fühlen und kein Gefühl des „Angekommenseins“ erfahren. Die besondere Beschulung wirkt für betroffene Schüler*innen kennzeichnend und ist somit nachteilig für eine Beteiligung an der Gemeinschaft. Zugleich ist es für die Schüler*innen schwierig, Zugehörigkeit und soziale Position aktiv mitzugestalten, da sie in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Eine gesonderte Klasse wird als Gruppe besonders beobachtet und setzt sich dem Risiko aus, kollektiviert und stigmatisiert zu werden. Neben dem Druck sprachliche Defizite aufzuarbeiten, müssen sich die Schüler*innen also noch dazu besonders bemühen, nicht aufzufallen und sich den Regeln entsprechend zu verhalten. (vgl. Gouma ua. 2019, S. 56) Diese zusätzliche Belastung, bei gleichzeitig struktureller Diskreditierung, stellt einen soziologisch vielfach untersuchten Machteffekt dar, der marginalisierte Gruppen betrifft. Die Schüler*innen der Deutschförderklasse unterliegen einer „erhöhten Sichtbarkeit“ (ebd.), werden beispielhaft für ihre Gruppe angesehen und häufig mit negativen Assoziationen konfrontiert. (vgl. ebd.)

Jedes Individuum hat das Recht auf eine aktive und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben - unabhängig von Herkunft oder Sprache. Dies bedeutet, dass alle gleichermaßen berücksichtigt sind und darauf geachtet werden muss, dass niemand ausgesgrenzt oder zurückgelassen wird.

5. Die Frage nach der Zugehörigkeit

Die Frage nach der Zugehörigkeit stellt sich für Kinder und Jugendliche nicht nur hinsichtlich sozialer Gruppen, Räume oder adoleszenter Identitätsentwicklung, sondern ist auch „im Kontext ihrer gesellschaftlichen Integration, dem ‘Hineinentwickeln’ in die Gesellschaft, in der sie leben“ (Riegel & Geisen 2010, S. 7) von wesentlicher Bedeutung, wobei unterschiedliche Zugehörigkeitskontexte wie umgebende Institutionen (Schule oder Betrieb), Einfluss von Peer-Groups, Cliques und jugendkulturelle Szenen etc., eine wesentliche Rolle einnehmen. (vgl. ebd.) Die differenten gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Umstände sind für „vielfältige Identifikationen und subjektive Selbstverortungen“ (ebd.) bedeutsam und bestimmd, „um über sozial umstrittene und womöglich knappe Ressourcen zu verfügen, und Wirkungsmacht und Handlungsfähigkeit zu entfalten“ (ebd.). „Zugehörigkeitsmerkmale“ stellen keine „festen, unveränderlichen Größen“ (Riegel & Geisen 2010, S. 7) dar, sondern werden über „soziale Differenzbildung“ (ebd.) hergestellt und sind demnach auch immer „Gegenstand von Aushandlungsprozessen“ (ebd.). Diese Aushandlungsprozesse vereinbaren nicht nur die Kennzeichen der Zugehörigkeit, sondern ebenso die Folgen, die auftreten können, wenn ein Individuum als zugehörig anerkannt oder als nicht-zugehörig ausgeschlossen wird. Demzufolge haben Zugehörigkeiten „sowohl eine subjektiv-biografische Komponente im Sinne einer Affinität und Verbundenheit bzw. subjektiver Selbstverortung innerhalb eines sozialen oder räumlichen Kontextes als auch eine objektive Komponente im Sinne einer sozial-strukturellen Positionierung des Individuums im gesellschaftlichen Raum“ (ebd.).

Die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten ist für jeden Menschen von Bedeutung, jedoch entwickelt sich diese, je nach Kontext und je nach „gesellschaftlich-sozialer und biografischer Positionierung“ (Riegel & Geisen 2010, S. 8), auf ganz unterschiedliche Art. Eindeutig kann gesagt werden, dass diejenigen, deren Zugehörigkeit eine Selbstverständlichkeit darstellt, auf

andere Weise damit konfrontiert werden als diejenigen, deren Zugehörigkeit hinterfragt, oder sogar abgelehnt wird. Demnach wird das Thema insbesondere für all jene signifikant, die als „Andere“ eingestuft und als „nicht-zugehörig“ befunden werden, sprich auch für jedes Kind/jeden Jugendlichen, das/der aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse mit einem außerordentlichen Status geschmückt, die Räume einer Deutschförderklasse besuchen muss.

Aufgrund der täglichen Auseinandersetzung mit dem Gefühl des Anderssein wird die Frage nach der Zugehörigkeit bei diesen Schüler*innen allgegenwärtig und geht mit dem Zwang zur Positionierung einher. „Entscheidend über die Grenzen von Zugehörigkeitskontexten“ (ebd.) wird dies „ausgehandelt“ (ebd.). Zuordnungen und Kategorisierungen, die von außen vorgenommen werden, stimmen nur begrenzt „mit den subjektiven Selbstverortungen, individuellen Interessen und unterschiedlichen Lebensweisen der Jugendlichen“ (ebd.) überein, wodurch Diskrepanzen zwischen „Selbst- und Fremduordnungen“ (ebd.) entstehen. Da die Selbstverortung allerdings sowohl als „passiver“ (ebd.), durch die Gesellschaft prägender als auch „aktiv positionierender Prozess“ (ebd.) seitens des einzelnen Individuums betrachtet werden muss, entstehen uneindeutige Relationen. So vermag sich die positive Identifizierung mit einer sozialen oder kulturellen Gruppe für den Einzelnen zwar als wertvoll in Hinblick auf persönliche Orientierung und das Selbstkonzept erweisen, gleichzeitig geht das so entstehende Zusammengehörigkeitsgefühl jedoch zumeist auch mit Abgrenzung und der Verweigerung der Zugehörigkeit von anderen einher. (vgl. ebd.) In Anbetracht dessen erscheint es nachvollziehbar, dass sich Schüler*innen der 20-stündigen Deutschförderung innerhalb der Deutschförderklassen zumeist sehr wohl, sich zugehörig fühlen, jedoch nur ungern an den Stunden des Unterrichts in der Regelklasse teilnehmen. Niemand kennt sie, niemand versteht sie - sie sind die Schüler*innen mit einem außerordentlichen Status, die hin und wieder einmal die Regelklasse besuchen.

Der Begriff der Zugehörigkeit nimmt eine wichtige Position in der nachfolgenden Interviewstudie ein und auch, wenn ein gewisses Alltagsverständnis mit der Begrifflichkeit einhergeht, liegt es nahe, den Begriff und sein Konzept zu bestimmen. Die Definition wird im nachstehenden Unterkapitel in Anlehnung an Paul Mecheril dargestellt.

5.1. Das Konzept der Zugehörigkeit

Mit Mecheril kann Zugehörigkeit in „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003) spezifiziert werden. So wird Zugehörigkeit, die nach ihm über Zugehörigkeitserfahrungen, Zugehörigkeitsverständnisse und Zugehörigkeitskonzepte bestimmt ist, im Zusammenspiel der Zugehörigkeitsaspekte der „symbolischen Mitgliedschaft, habituellen Wirksamkeit und biographischen Verbundenheit“ (Mecheril 2003, S. 135) konstituiert. Mecheril folgt der Frage, wann ein Mensch einem natio-ethno-kulturellen Kontext angehört, und erkennt:

„Menschen gehören dann einem natio-ethno-kulturellen Kontext fraglos an, wenn sie sich selbst als symbolisches Mitglied des Kontextes erkennen und von bedeutsamen Anderen als Mitglied erkannt werden, wenn sie in dem Kontext in einer ihnen gemäßen Weise habituell wirksam sein können und schließlich an den Kontext lebensgeschichtlich gebunden sind.“ (ebd., S. 28)

Im Begriff der Zugehörigkeit steht das Verhältnis von Menschen und sozialem Kontext im Fokus. Unterscheidungen von „zugehörig“ (Mecheril 2008, S. 79) und „nicht zugehörig“ (ebd.) sind für den Kontext relevant. Was unter Zugehörigkeit verstanden wird, welche „Rechte und Pflichten mit Zugehörigkeit einhergehen“ (ebd.) und „wer zugehörig sein darf“ (ebd.), hängt von in der Gesellschaft herrschenden politischen, gesellschaftlichen, formellen, informellen, alltagsweltlichen und intersubjektiven Vorstellungen ab. Ob sich Personen als zugehörig ansehen, steht mit ihren bisherigen Erfahrungen, die sie in unterschiedlichen sozialen Kontexten gemacht haben, in Abhängigkeit. (vgl. ebd.) Zugehörigkeitserfahrungen sind „Verhältnissetzungen von Individuen zu sozialen oder symbolischen Kontexten, die von dem und der Einzelnen als zugehörigkeitsrelevante Erfahrung verstanden, repräsentiert und praktiziert werden.“ (Mecheril 2003, S. 129) Dadurch besitzt das Individuum die Gelegenheit, sich selbst in Kontexten der Zugehörigkeit zu erfahren, wobei diese Erfahrungen positiv oder negativ erlebt werden können. Wenn man sich selbst als zugehörig erlebt und auch von anderen Menschen so behandelt wird, erfährt man positive Erfahrungen. Negative Gefühle kommen zustande, wenn man sich selbst nicht als zugehörig wahrnimmt oder von anderen nicht als zugehörig angesehen wird. (vgl. Mecheril 1997, S. 297) Durch diese Erfahrungen entstehen Erkenntnisse, Handlungsweisen und ein Befinden, in dem der Mensch seinen „kontextspezifischen Zugehörigkeitsstatus“ (Mecheril 2008, S. 81) versteht. Das Verständnis, das aus den Zugehörigkeitserfahrungen resultiert, wird als Zugehörigkeitsverständnis

bezeichnet. Diese sich ergebenden Verständnisse bezeichnen „emotionale, epistemische und praktische-leibliche Muster, die situative Zugehörigkeitserfahrungen zusammenfassen, abstrahieren und verdichten“ (Mecheril 2003, S. 132). Zugehörigkeitserfahrungen und -verständnisse hängen demnach zusammen und bestimmen den Begriff und das Konzept der Zugehörigkeit. (vgl. ebd.)

Wie bereits aufgezeigt, handelt es sich bei Deutschförderklassen um ein „teil-integratives Modell“ (BMBWF 2019, S. 24), das darauf ausgerichtet ist, einen möglichst schnellen Übergang in die Regelklasse zu fördern und deshalb nicht als Klasse im „herkömmlichen schulrechtlichen Sinn“ (ebd.) anerkannt wird. Die Frage der Zugehörigkeit wird hinsichtlich dessen besonders maßgebend. Der Fakt, dass auch innerhalb eines Semesters wesentliche gruppendifamische Prozesse stattfinden, scheint unbeachtet zu bleiben. Es wird weder berücksichtigt, wie Zusammengehörigkeit zwischen den Kindern und Jugendlichen innerhalb der Deutschförderklassen zustande kommen soll (Gruppengröße sowie Gruppenzusammensetzung können innerhalb des Semesters stets verändert werden), noch, wie ein Zusammenhalt zwischen Deutschförderklassenschüler*innen und Regelklassenschüler*innen erreicht werden kann. Lehrende und Forschende unterschiedlicher Hochschulen stellten bereits im Jänner 2018 fest, dass bisher kein Plan vorläge, wie „trotz der Einrichtung von Deutschförderklassen der soziale Zusammenhalt in der Schule gewährleistet werden kann“ (Müller & Schweiger 2018, S. 2). Im Rahmen dieses Beitrages sei unter sozialem Zusammenhalt nicht nur die „formale Mitgliedschaft“ (ebd.) gemeint, sondern insbesondere auch „das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft“ (ebd.).

„Wenn Sprache als Differenzmerkmal stilisiert wird und damit der Erhalt von ordentlichem bzw. außerordentlichem Status geregelt wird, dann ist Sprache das distinktive Merkmal, nach dem symbolische Mitgliedschaft verhandelt wird.“ (Ableidinger 2019, S. 106) Andere Merkmale einer Mitgliedschaft, wie beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer Schulkasse, würden somit zurücktreten und ungewiss werden – ein „Status als fragloses Mitglied“ (ebd.) ist dadurch nicht möglich.

Auch Khakpour macht mit Mecheril darauf aufmerksam, dass „das Aufgenommen-Werden als, ordentliche.r Schüler.in‘ perspektivisch mit einer ‚symbolischen Mitgliedschaft‘ [...] verbunden“ (Khakpour 2015, S. 228) ist. „Bedenkt man, in welcher Weise so symbolische

Mitgliedschaft hier vorgegeben bzw. eingeschränkt oder sogar infrage gestellt, habituelle Wirksamkeit eingeschränkt und biographisierende Verbundenheit unterbunden werden, kann man die Zugehörigkeiten von Schüler*innen mit außerordentlichem Status, die eine Deutschförderklasse besuchen, nur als prekär beschreiben.“ (Ableidinger 2019, S. 106)

5.2. Die Theorie der Institutionellen Diskriminierung

„Diskriminieren heißt Unterscheidungen treffen und sie bewerten.“ (Gomolla & Radtke 2009, S. 15) Sowohl in der Philosophie als auch der Erkenntnistheorie wird das Unterscheiden als „Grundoperation“ (ebd.) behandelt, das bei der „Beobachtung der Welt“ (ebd.) als unverzichtbar gilt. Beobachter*innen müssen mit der Differenzierung beginnen, was beobachtet werden soll und was nicht. (vgl. ebd.) Jede Unterscheidung führt eine leichte „Asymmetrie“ (ebd.) mit sich, weil stets eine Seite gegenüber der anderen bevorzugt wird. Wenn zwischen Menschen oder Menschengruppen absichtlich unterschieden und eine „soziale Bewertung“ (ebd.) der Differenzierung mitvermittelt wird, passiert das mit dem Vorhaben, „eigene Vorrechte oder Vorteile zu behaupten“ (ebd.). Dies geht meist damit einher, „Rechte zu verweigern“ (ebd.) und „Hierarchien zu begründen“ (ebd.), wofür „Rechtfertigungen“ (ebd.) benötigt werden.

„Soziale Diskriminierungen“ (ebd., S. 16) äußern sich unterschiedlich und gehen von unüberlegten Handlungen oder kränkenden Äußerungen über körperliche Angriffe bis hin zu offenen oder „latenten Ungleichbehandlungen“ (ebd.) einzelner Individuen oder Bevölkerungsgruppen durch „staatliche Stellen“ (ebd.). Spricht man in solchen Fällen von Diskriminierung, meint man ungleiche Behandlung von Menschen. „Vorurteile und stereotype Denkweisen“ (ebd.) sowie „Traditionen, Gewohnheiten und Gesetze, die soziales Handeln strukturieren“ (ebd.), gelten als Rechtfertigung für Diskriminierung. Akteur*innen können einzelne Personen, Gruppen oder Organisationen/Institutionen sein, in denen Differenzierungen institutionalisiert sind. Die Opfer weisen Eigenschaften auf, die Diskriminierung zulassen und Ungleichbehandlung ermöglichen. (vgl. ebd.) Diskriminierung setzt also insofern eine „asymmetrisch angelegte Interaktionssituation voraus, in der soziale Ordnungen hergestellt und fortgeschrieben werden“ (ebd.). Diskriminierung in jeglicher auftretenden Form kann das Leben der Betroffenen tiefgreifend erschweren und Einschränkungen miteinherziehen. Betroffen sind in allen europäischen Staaten vor allem

Zuwander*innen, die nach „Nationalität, Hautfarbe, Sprache und Religion“ (ebd.) differenziert werden.

In der modernen „verwalteten Welt“ (Theodor W. Adorno) verbringen Menschen einen Großteil des Lebens in Funktionsrollen als Mitglieder von Organisationen. (vlg. ebd. S. 18) Es sind jedoch nicht nur einzelne Individuen, kleine Gruppen oder Organisationsmitglieder, die Diskriminierung tätigen: „Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen ‘in der Mitte der Gesellschaft’ institutionalisiert, wobei solche Institutionen zumeist in Organisationen (Behörden, Betrieben, Anstalten) ihren Platz finden.“ (ebd.) Institutionelle Diskriminierung bezeichnet also die ungleiche Behandlung von Individuen durch das „organisatorische Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen wie z.B. des Bildungs- und Ausbildungssektors“ (Gomolla 2006, S. 169).

Organisationen differenzieren und entscheiden mit Blick auf eigene Ziele und Kriterien hinsichtlich ihrer eigenen Logik. Solche Unterscheidungen, gemessen an „Gleichheits- und Gerechtigkeitsgrundsätzen“ (Gomolla & Radtke 2009, S. 18), können erst als Diskriminierung erscheinen, wenn sie von außen, aus moralkritischer Position betrachtet werden. Weil institutionelle Diskriminierung ein „Ergebnis sozialer Prozesse“ (ebd.) darstellt, kann sie in abwertenden und ausgrenzenden Verhalten resultieren, ohne dass einzelne Menschen explizit Missachtung zum Ausdruck bringen oder Gewalt zeigen. (vgl. Wagner 2002, S. 66)

Institutionelle Diskriminierung unterscheidet sich dahingehend von der direkten Diskriminierung. Sie ist in ihrer „Entstehungs- und Wirkungsform“ (Gomolla & Radtke 2009, S. 25) um einiges komplexer, da „die aus ihr resultierenden Benachteiligungen“ (ebd.) zumeist nicht mutwillig von den diskriminierenden Personen intendiert werden. Die Ungleichbehandlung geht nicht von einer einzelnen Person, sondern von dem „Netz der Institutionen“ aus, deren „Maßnahmen in der Summe den Zustand rassistischer Diskriminierung bewirken“ (Bommes & Radtke 1993, S. 490). Dieser Umstand erschwert es, sie zu benennen und zu beseitigen. (vgl. ebd.)

Gerade im Bereich der Erziehung und Bildung kann angenommen werden, dass man darum bemüht ist, auf Basis egalitärer, fairer und partizipativer Werteorientierung zu handeln und jegliche Diskriminierung zurückzuweisen. Den bisherigen Recherchen zufolge gerät dieses Vorhaben hinsichtlich des Modells der Deutschförderklassen jedoch in Vergessenheit. Das (Nicht-) Beherrschen der deutschen Sprache geht mit einem besonderen Status einher (Einteilung der Schüler*innen in ordentlich oder außerordentlich) und wird als „natürliche Legitimation für die Erteilung von Schulreife“ (Ableidinger 2019, S. 103) angesehen. Anderssprachigkeit wird zur Begründung der „Selektionsentscheidung“ (Gomolla & Radtke 2009, S. 21) benutzt, die ethnische Differenzierungen legitimiert und darstellbar macht. Nach Gomolla & Radtke (2009) handle es sich dabei jedoch um implizierte Zuschreibungs- und Machtmechanismen: „Solche diagnostischen Praktiken, in denen aus fehlenden Deutschkenntnissen mangelnde Schulreife oder Schulfähigkeit gemacht wird, sind als indirekte Diskriminierungen zu bezeichnen.“ (Gomolla 2013, S. 92)

6. (Ethische) Kritik am Konzept der Deutschförderklasse

Die Etablierung des Deutschförderklassenmodells geht mit einem standardisierten Prüfverfahren einher, mithilfe dessen die deutschen Sprachkenntnisse der Schüler*innen gemessen werden und infolgedessen ein ordentlicher bzw. außerordentlicher Status vergeben wird. Die Deutschkenntnisse entscheiden jedoch nicht nur über den Schulstatus, sondern scheinen auch maßgebend für die Erteilung von Schulreife geworden zu sein, denn seit dem Schuljahr 2018/19 gilt das Beherrschen der Unterrichtssprache Deutsch als wesentlicher Bestandteil. (vgl. BMBWF 2019, S. 11) Wie soeben erwähnt, erscheint es problematisch, dass die Beherrschung der Sprache Deutsch als maßgebendes Kriterium betrachtet und als scheinbar „natürliche Legitimation für die Erteilung von Schulreife“ (Ableidinger 2019, S. 103) angesehen wird. Pohl zufolge sei dem Begriff der Schulreife bereits die „Ambivalenz zwischen Rechtsanspruch und Stigmatisierung und der darin liegenden Gefahr der individualisierenden Zuschreibung von Übergangsproblemen“ (Pohl 2013, S. 947) innewohnend. Mit Übergangsproblemen sind der Einstieg ins Schulsystem, der Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse sowie alle weiterführenden (Aus)Bildungsmöglichkeiten gemeint. Ein Wechsel in die reguläre Klasse bedeutet nicht unbedingt „mehr Integration oder Inklusion“ (Ableidinger 2019, S. 108), es bedeutet lediglich

„weniger Segregation“ (ebd.) verglichen zur Deutschförderklasse. Beim Wechsel von der Deutschförderklasse in den Deutschförderkurs (von „ungenügend“ zu „mangelhaft“ laut MIKA-D Testung) besuchen die Schüler*innen für sechs Stunden pro Woche einen Förderkurs und der außerordentliche Status bleibt weiterhin aufrecht. Kinder und Jugendliche werden demzufolge weiterhin anderwärtig adressiert. „Institutionelle Diskriminierungs- und Zuschreibungsmechanismen“ (ebd.) sind daher mit einem Wechsel in die Regelklasse nicht einfach verschwunden.

„Ziel ist es, die SchülerInnen so bald wie möglich in den Regelunterricht zu integrieren.“ (BMBWF 2018, S. 9), heißt es im Leitfaden für Schulleiter*innen bezüglich außerordentlicher Schüler*innen. Diese Zielsetzung klingt nachvollziehbar, sollte jedoch vor dem Hintergrund beurteilt werden, dass die Schüler*innen durch jenes Modell vom regulären Klassenunterricht separiert werden. Das Aufsteigen in die Regelklasse ist an die positive Absolvierung des MIKA-D Tests gebunden. Diesbezüglich steht im Schulorganisationsgesetz, dass die Deutschförderklassen ein, maximal zwei Schuljahre dauern, aber nach Erreichen der benötigten Sprachkompetenz auch bereits nach geringerer Zeit beendet werden können. (vgl. SchOG §8e, Abs. 4) Es wird hingewiesen, dass die Schüler*innen selbst dafür verantwortlich sind „integrierfähig zu werden“ (ebd.).

Anstatt Inklusion zu forcieren, wird durch das Modell der Deutschförderklassen von den Kindern Eigenständigkeit und Selbstverantwortung für die Verbesserung ihrer sprachlichen Kenntnisse erwartet. Sollten sie nicht bestehen, werden sie als „Symptomträger“ (Ableidinger 2019, S. 107) adressiert. „Dadurch werden monolinguale und hierarchische Strukturen weiter legitimiert und reproduziert.“ (ebd.). Nach Müller & Schweiger (2018) und Cummins (1997) kann das Erwerben einer Bildungssprache eine Dauer von bis zu acht Jahren beanspruchen. Eine Maximalzeit von zwei Jahren erscheint demnach als fast unmögliche Aufgabe. Das Netzwerk SprachenRechte äußert sich 2018 wie folgt dazu: „Generell wird unterstellt, dass der Erwerb der deutschen Sprache (und somit die Übernahme in den ordentlichen Status) in einem Semester zu schaffen ist – eine (von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen) in jeglicher Hinsicht unrealistische Annahme.“ (Netzwerk SprachenRechte 2018, S. 2) All jene Kinder, die nach Ablauf der Zweijahresfrist den ordentlichen Schulstatus erhalten, unterliegen demnach nicht nur der Stigmatisierung der Deutschförderklassenschüler*innen, sondern auch, diese nicht geschafft zu haben. Diese Kennzeichnungen können zu einer starken Beeinträchtigung

sozialer Beziehungen führen. Gerade diese Beziehungen stellen jedoch für das Deutschlernen einen wichtigen Bestandteil dar, denn „Sprache wird wesentlich durch soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache erworben. Diese entsteht vor allem dadurch, dass Schüler*innen dazugehören, sich austauschen, miteinander spielen oder lernen wollen. Segregativer Förderunterricht entzieht dieser positiven Sprachlernmotivation ihre Grundlage.“ (Müller & Schweiger 2018, S. 2)

In fachlichen Stellungnahmen wird die Instrumentalisierung deutscher Sprachkenntnisse äußerst kritisch betrachtet: „Das Vorhandensein ausreichender Deutschkenntnisse als einziges Schulreifekriterium“ (Netzwerk SprachenRechte 2018, S. 1) verweigere den „Kindern und Jugendlichen eine ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechende schulische Bildung“ (ebd.). Gemäß dem Verband für angewandte Linguistik widerspricht das „Festhalten am Deutschen als Schulreifekriterium gar den Menschenrechten“ (Ableidinger 2019, S. 104). Dennoch blieben bei der Konzeption des Deutschfördermodells sowohl internationale als auch nationale Forschungsergebnisse zu Sprachförderung weitgehend unbeachtet. Ebenso außer Acht gelassen wurden die mit Skepsis und Besorgnis geäußerten Kritikpunkte zu den Förderklassen seitens Expert*innen. Vielmehr werden diese gar diskreditiert – in der Diskussion um die „Neugestaltung der Sprachförderung“ wurde (Sprach)Wissenschaftler*innen von Heinz Faßmann die „wissenschaftliche Legitimität“ (*DiePresse* 2018) abgesprochen, indem er ihnen in einem Artikel der *Presse* vorwarf, ihre Argumentation eher auf Basis von Gefühlen aufzubauen, anstatt Fakten zu berücksichtigen. (vgl. ebd.) Rothmüller und Schnell (2018) weisen auf die Kontinuität mit „früheren rechten Bildungspolitiken“ hin. Das Modell der Deutschförderklasse entspreche einer Forderung aus dem FPÖ Ausländervolksbegehren aus dem Jahr 1993, in dem separate „Ausländerklassen“ gefordert wurden: „Diese wurden nun mit einem zeitgemäßerem *Wording* – statt direkt auf die Ethnizität fokussiert man „nur“ auf die vermeintlich sachlich gerechtfertigte Sprache – von der aktuellen Regierung realisiert.“ (Rothmüller & Schnell 2018, S. 94)

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Inklusion und Separation paradoxe Verstrickungen darstellen: Schüler*innen, die sich aufgrund ihrer sprachlichen Differenzen in einer eigenen Klasse zusammenfinden, sind im Vergleich zu den regulären Schüler*innen einem hohen Maß an Besonderung ausgesetzt und unterliegen einem erhöhten Risiko, aus der Schulgemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Wie in den vorangegangenen Kapiteln

beschrieben, bedeutet die Teilhabe am Bildungssystem für nicht-deutsch-sprechende Kinder und Jugendliche eine „prekäre Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003). Sie sind erhöht sichtbar und werden sowohl schulorganisatorisch als auch in der alltäglichen, schulischen Interaktion als „Angehörige einer stigmatisierten Gruppe“ (ebd.) wahrgenommen und kollektiviert. Eine institutionelle Segregation zwischen „uns“ und „denen“ zieht eine soziale Differenzierung sowie eine Verankerung von Stereotypen mit sich. Dazu kommt, dass außerordentliche Schüler*innen oftmals von Lehrpersonen aus einer „Defizitperspektive“ (Rothmüller & Schnell 2018, S. 94) heraus gesehen werden, die auch nach einem Wechsel in die Regelklasse nicht mehr abgelegt wird (vgl. Weber 2015, S. 88ff.), wodurch der Anpassungsdruck erhöht ist und das Risiko, „aus dem System wieder herauszufallen“ (ebd.), steigt.

Schlussfolgernd lässt sich - aus theoretischer Sicht - die These, welche vor Beginn der detaillierten Forschung aufgestellt wurde und vermutet, dass mögliche Benachteiligungen, denen Schüler*innen durch den Eintritt in Deutschförderklassen ausgesetzt sind, eine Minimierung der sozialen Teilhabe am alltäglichen Schulgeschehen, „verspätete“ Chancengleichheit sowie Bildungsbenachteiligung implizieren können, bestätigen. Ob und inwieweit dies auch von betroffenen Schüler*innen wahrgenommen wird, soll im nachstehenden empirischen Teil dieser Arbeit herausgefunden werden.

IV. EMPIRIE

7. Untersuchungsfrage(n)

Einleitend werden an dieser Stelle nochmals die Untersuchungsfragen aufgegriffen, die der Forschung dieser Arbeit zugrunde liegen. Ausgehend von der Forschungsfrage, welche Wirkungen und Folgen die Implementierung von Deutschförderklassen für die betroffene Zielgruppe hat und welche Konsequenzen sich daraus für die Konzeption einer diversitätssensiblen, bildungsgerechten, chancengleichen Pädagogik ziehen lassen, ergibt sich folgende Untersuchungsfrage für die empirische Studie:

Wie nehmen Kinder und Jugendliche der Deutschförderklasse ihre Teilhabe am österreichischen Schulsystem selbst wahr?

Hinsichtlich dieser Leitfrage ergaben sich weitere Unterfragen, welche als Leitfaden für die qualitativen Interviews genutzt wurden und wie folgt lauten:

- Wie nehmen Schüler*innen die „(Nicht)Zugehörigkeit“ zur Regelklasse wahr? (Bezug auf soziale Teilhabe)
- Fühlen sich Schüler*innen gerecht behandelt und von der Institution Schule ausreichend unterstützt? (Bezug auf Bildungsgerechtigkeit/Bildungsbenachteiligung)
- Haben Schüler*innen das Gefühl, dieselben schulischen und beruflichen Chancen zu erhalten wie Schüler*innen, die über einen „ordentlichen“ Schulstatus verfügen? (Bezug auf Chancengleichheit)

Das Ziel ist es, die Perspektive der betroffenen Schüler*innen einzufangen und festzustellen, inwiefern die Heranwachsenden selbst ihre Teilhabe am österreichischen Schulsystem in Bezug auf soziale Zugehörigkeit, Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit erleben, um in weiterer Folge herauszufinden, ob das System der Deutschförderung zielführend ist, inwieweit dieses die Bildungsbiografie beeinflusst und welche Benachteiligungen und Probleme für die Betroffenen dabei entstehen.

8. Methodologie und Methoden

Eingangs soll festgehalten werden, dass das vorherrschende Interesse dieser Studie darin bestand, ein in die Tiefe gehendes Verständnis für das Erlebte der Betroffenen zu entwickeln, weshalb zum Erlangen der wissenschaftlichen Erkenntnisse eine qualitative Forschungsmethode gewählt wurde. Die Kombination aus problemzentriertem Interview und dokumentarischer Methode sollten dabei helfen, das Forschungsziel zu erreichen und die Gelegenheit geben, Erfahrungsberichte zu teilen. „Der qualitative Forschungsansatz hat als Ziel, die Welt – wie sie von Menschen im Verlauf des alltäglichen Lebens erlebt, interpretiert und konzipiert wird – zu beschreiben und wissenschaftlich zu analysieren.“ (Copley 2018, S. 7)

Im Gegensatz zu einer standardisierten Erhebung besteht bei qualitativen Forschungsmethoden die Möglichkeit zu Interpretation und Offenheit gegenüber dem Gegenstand. Sie zielen darauf ab, den Untersuchungsgegenstand aus der Perspektive der befragten Personen zu verstehen. (vgl. Riemer 2014, S. 21) Diese bekommen die Gelegenheit, Stellung zu beziehen sowie persönliche Sichtweisen, Erfahrungen und Erzählungen zu den vorgegebenen Themen einzubringen, wodurch den Interviewpartner*innen die Möglichkeit geboten wird, so unbefangen und spezifisch zu antworten, wie diese es möchten. (vgl. Flick 2009, S. 114). Zeitgleich haben die Forscher*innen die Gelegenheit, spontan im Gespräch auf Äußerungen der Befragten zu reagieren, nachzufragen oder Unverständlichkeiten zu klären. (vgl. Nohl 2009, S. 19ff.)

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über Methodologie und Methoden, welche im Rahmen der empirischen Untersuchung angewandt wurden. Die Charakteristika der Erhebungs- und Auswertungsmethode werden erläutert, um sie vor dem Hintergrund der durchgeführten Studie zu beleuchten. Kapitel 8.1. widmet sich in all seinen Punkten der Datenerhebung. Neben der Skizzierung der Erhebungsmethode – dem problemzentrierten Interview – soll auch die Interviewdurchführung thematisiert werden. Im Anschluss daran beschäftigt sich Kapitel 8.2., welches das gewählte Auswertungsverfahren – die dokumentarische Methode – beschreibt, mit der Datenauswertung. Im Zuge dessen sollen zum einen die Entscheidungskriterien der gewählten Verfahren verdeutlicht, zum anderen die methodische Umsetzung der Forschungsarbeit reflektiert werden.

8.1. Datenerhebung

Da qualitative Interviews einen offenen Zugang zu den Erfahrungen von Menschen in weitreichende Tiefe zulassen (vgl. Daase, Hinrichs & Settinieri 2014, S. 110), wurde die vorliegende Forschungsarbeit als eine qualitative Interviewforschung konzipiert. Die Arbeit unterliegt dem Ziel, realitätsnahe und ausführliche Erfahrungsberichte seitens der Schüler*innen der Deutschförderung zu sammeln, weshalb es sinnvoll erschien, für die Erfassung der Daten, die die Frage des Forschungsvorhaben beantworten soll, die Methode des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel zu wählen. Diese ermöglichte eine offene Form des Interviews, bei dem die Befragten frei erzählen konnten, achtete allerdings auch darauf, den Fokus auf das zu behandelnde Thema aufrechtzuerhalten. Die methodologischen Grundlagen dieser Methode sollen auf den nachstehenden Seiten erläutert werden.

8.1.1. Erhebungsmethode – Das problemzentrierte Interview

Das problemzentrierte Interview entspricht einer Form des leitfadengestützten Interviews, die theoriegenerierend vorgeht und auf eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, [1]) zielt.

Es handelt sich um eine „offene, halbstrukturierte Befragung“ (Buber & Holzmüller 2009, S. 465), die den zu Interviewenden die Möglichkeit bietet, frei zu erzählen, dennoch auf eine spezifische Problemstellung fokussiert ist, auf die die forschende Person stetig zurückführen kann. (vgl. ebd.) Die Form des Interviews geht auf Andreas Witzel zurück, „der sie als Teil einer Methodenkombination aus Interview, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Fallanalyse im Rahmen eines problemzentrierten Forschungsprojekts entwickelte (Witzel 1982).“ (ebd.) Im Vordergrund steht das Erzählprinzip, jedoch kann die interviewende Person die Unterhaltung stets zur eigentlichen Problemstellung lenken und „Begründungen, Erklärungen, Urteile und Meinungen“ (ebd.) der befragten Personen miteinbeziehen, was eine „stärkere Strukturierung des Gesprächs“ (ebd.) ermöglicht.

Das problemzentrierte Interview steht sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess an der Schnittstelle zwischen Induktion und Deduktion, weshalb sich diese Methode

besonders gut für Vorstudien eignet, die sowohl einen hypothesengenerierenden als auch prüfenden Charakter haben. Bereits vorhandenes Vorwissen über den zu untersuchenden Gegenstand, welches der forschenden Person als „heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen“ (Witzel 2000, [3]) dient, gilt es zu überprüfen, weiter zu vertiefen, zu bestätigen oder zu widerlegen. (vgl. Buber & Holzmüller 2009, S. 465) Im Sinne von Witzel wird das theoretische Wissen achtsam an das Material herangetragen und im Prozess der Auswertung weiterentwickelt. Dadurch wird gewährleistet, dass die theoretischen Konzepte der Forscher*innen die Aussagen der interviewten Personen weder beeinflussen noch einschränken. (vgl. Witzel 2000, [3]) Es wird Offenheit angestrebt, indem „die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden.“ (ebd.)

Das problemzentrierte Interview ermöglicht es, eine Atmosphäre herzustellen, die es gestattet, Schwierigkeiten gezielt zu eruieren. Gesellschaftliche Problembereiche können von verschiedenen Seiten betrachtet und analysiert werden. (vgl. Witzel 1985) In der vorliegenden Untersuchung wurde die ethische Vertretbarkeit der Deutschförderung im österreichischen Schulsystem für nicht-deutschsprechende Heranwachsende in Frage gestellt und das problemzentrierte Interview bewerkstelligt es, subjektive, realitätsnahe und ausführliche Erfahrungsberichte seitens der Schüler*innen zu erhalten, indem die zu Interviewenden zu Narrationen angeregt wurden und die Möglichkeit erhielten, zu unterschiedlichen Themenbereichen zu erzählen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich drei Grundpositionen erfassen, welche im folgenden Unterkapitel skizziert, und hinsichtlich der vorliegenden Forschungsarbeit erläutert werden.

8.1.1.1. Grundpositionen

- Die **Problemzentrierung** stellt sicher, dass dem Thema der Forschung eine gesellschaftlich relevante Problemstellung zugrunde liegt. Das theoretische Vorwissen über den Problembereich wird seitens der Forscher*innen genutzt, um den Darlegungen der zu Interviewenden verstehend folgen und für das Problem relevante Fragen stellen zu können. (vgl. Witzel 2000, [4]) In der vorliegenden qualitativen Forschung wurde die ethische Vertretbarkeit der Deutschförderung im

österreichischen Schulsystem für nicht-deutschsprechende Heranwachsende in Frage gestellt, um herauszufinden, ob das System zielführend ist oder zwangsläufig durch die Art der Förderung, welche mit einem hohen Maß an Besonderung und Separierung einhergeht, in einem gesellschaftlichen Dilemma, somit einem gesellschaftlich relevanten Problem, enden könnte.

- Die **Gegenstandsorientierung** bezeichnet die vielseitige Anpassungsfähigkeit der Methode gegenüber differenten Anforderungen innerhalb des Forschungsfeldes. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, steht es den Forscher*innen offen, Methoden zu kombinieren oder unterschiedliche Gesprächstechniken anzuwenden. (vgl. ebd.) Da die vorliegende Untersuchung im Rahmen einer Masterarbeit entstanden ist, wurde die Studie (vergleichsweise) klein gehalten, weshalb lediglich fünf Jugendliche für die Interviews herangezogen wurden. Platz für das Kombinieren von Methoden blieb somit kaum, jedoch kann angemerkt werden, dass aufgrund der sprachlichen Differenzen flexibel innerhalb der gewählten Methode reagiert werden musste.
- Die **Prozessorientierung** umfasst Witzel zufolge den gesamten Forschungsablauf, bezieht sich aber insbesondere auf die Vorinterpretation sowie auf die Kommunikation zwischen Forscher*innen und Interviewpartner*innen. Wichtig dabei erachtet er das Vertrauensverhältnis zwischen befragenden und befragten Personen, denn „wenn der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird, entsteht bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit, weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen.“ (Witzel 2000, [6]) Dieses Vertrauen fördere die Fähigkeit sich an etwas zu erinnern und motiviere über sich selbst zu reflektieren, so Witzel. (vgl. ebd.) Ein vertrautes Verhältnis trägt dazu bei, den befragten Personen die Möglichkeit zu geben ihre Problemsicht „ungeschützt“ in Kooperation mit dem/der Interviewer*in darzulegen. In Zuge dessen können neue Aspekte zum selben Thema aufgezeigt und/oder Verbesserungen an vorangegangenen Aussagen, Überflüssigkeiten und Widersprüchlichkeiten vorgenommen werden. Hierbei ist anzumerken, dass Widersprüche einerseits ein Ausdruck von Missverständnis zwischen Interviewer*in und Interviewpartner*in sein, andererseits aber auch einen „Ausdruck von

Orientierungsproblemen, Interessenswidersprüchen und Entscheidungs dilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen“ (ebd.) darstellen können. Da die vorliegende Untersuchung mit Jugendlichen durchgeführt wurde, die erst seit kurzem in Österreich leben und der deutschen Sprache (noch) nicht fließend mächtig sind, kam es während der Interviews immer wieder zu sprachlichen Missverständnissen, welche jedoch zumeist korrigiert werden konnten. In der Interviewdurchführung wurde besonders darauf geachtet, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Heranwachsenden wohl, ernst genommen und respektiert fühlten. Die Schüler*innen wurden dazu angeregt, frei, ehrlich und offen ihre Sicht der Dinge darzulegen.

8.1.1.2. Instrumente

Um die erläuterten Prinzipien umsetzen zu können, schlägt Witzel vier „Instrumente“ vor, die die Durchführung ermöglichen und unterstützen: „Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Interviews und Postskriptum“ (ebd., [5]).

Der **Kurzfragebogen** dient einerseits zur Eruierung und Erhebung relevanter Sozialdaten, andererseits können die enthaltenen Informationen bereits zu einem Gesprächseinstieg verhelfen. (vgl. ebd., [6]) In der vorliegenden Studie wurde der Kurzfragebogen vor dem Interview gemeinsam ausgefüllt und Informationen wie Alter, Herkunftsland, Bildungsbiografie, Schulstatus etc. wurden im Vorfeld erhoben. (siehe Kapitel 8.1.2.2.) Vor der Durchführung der Interviews und dem Ausfüllen des Kurzfragebogens wurde den Interviewpartner*innen eine Einverständniserklärung mitgegeben. Diese enthielt eine Beschreibung des Forschungsprojekts sowie Informationen zum Datenschutz. Sowohl die Schüler*innen als auch die Erziehungsberechtigten mussten diese zu ihrem eigenen als auch zum Schutz der Interviewerin im Falle rechtlicher Unklarheiten unterzeichnen.

Der **Leitfaden** dient als Stütze und Orientierungsrahmen sowie zur Vergleichbarkeit der Interviews. (vgl. ebd., [8]) Jedes Interview dieser Studie wurde mithilfe des im Vorhinein festgelegten Leitfadens erfasst und begleitete den Gesprächsprozess als „eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind.“ (ebd.)

Eine allgemein akzeptierte **Tonaufzeichnung** erlaubt eine authentische, präzise Erfassung des Kommunikationsprozesses. Die befragende Person kann sich dadurch vollends auf die Unterhaltung konzentrieren sowie „Beobachtungen situativer Bedingungen und nonverbaler Äußerungen“ (ebd., [7]) stellen. Sämtliche Interviews wurden mithilfe eines Aufnahmegerätes aufgenommen und vollständig transkribiert.

Unmittelbar nach der Durchführung des Interviews schlägt Witzel vor, **Postskripten** zu erstellen, um Gesprächsinhalte, situative und non-verbale Aspekte sowie Schwerpunktsetzungen der interviewten Personen festzuhalten. Interpretationsideen und jegliche Auffälligkeiten, die in der Auswertung hilfreich sind, können darin ebenso notiert werden. (vgl. ebd., [9]) Auch dieses Instrument wurde im Anschluss an den Interviews berücksichtigt und für die Analyse als Unterstützung genutzt.

8.1.1.3. Gestaltung

Nach Witzel ist zunächst die „unmittelbare Kontaktaufnahme Teil des Interviewablaufs“ (ebd., [10]) Die weitere Gesprächsgestaltung findet mithilfe erzählungsgenerierender sowie verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien statt und besteht im Wesentlichen aus einer vorformulierten Einstiegsfrage, allgemeinen sowie spezifischen „Sondierungen“ (ebd., [10ff]) und „Ad-hoc-Fragen“ (ebd.).

Die Einstiegsfrage gilt als „Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem“ (ebd., [13]) und soll „offen“ (ebd.) artikuliert werden. Im weiteren Gesprächsverlauf dienen „allgemeine Sondierungen“ (ebd., [14]) einer schrittweisen Darlegung der subjektiven Problemsicht. Sondierungsfragen sind allgemein gehaltene Fragen zu der zu erforschenden Thematik, die auch den „gewünschten Grad der Detaillierung“ (ebd.) mitbestimmen. Ad-hoc-Fragen ergeben sich spontan aus dem Gespräch heraus und können vorab nicht im Leitfaden festgehalten werden. (vgl. ebd., [15]) Die eben angeführten Strategien werden den „erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien“ (ebd.) zugeordnet.

Bei spezifischen Sondierungen geht es um „verständnisgenerierende Strategien“ (ebd., [16]). Der Aspekt der Deduktion wird geltend, indem die interviewende Person das selbst erworbene Wissen für die Befragung nutzt. (vgl. ebd.) Durch die „Zurückspiegelung“ (ebd.) getätigter Aussagen wird die „Selbstreflexion“ (ebd.) der befragten Personen gestützt und die

Gelegenheit geboten, eigene Anschauungen zu behaupten und falsche Annahmen seitens des/der Forschers*in richtigzustellen.

In der vorliegenden Studie wurde das Interview in sechs Abschnitte gegliedert, die unterschiedliche Themenbereiche hinsichtlich der Untersuchungsfrage erörterten. Zu jedem Thema wurde eine offen formulierte Leitfrage gestellt oder ein Erzählimpuls gesetzt. Die Schüler*innen hatten dadurch die Gelegenheit, in eigenen Worten und eigens gewählten Gestaltungsmitteln frei zu antworten. Mithilfe vorgefertigter ergänzender Teil- und spontan entstehender Ad-hoc-Fragen konnte die angesprochene Thematik vertieft werden. (siehe Kapitel 8.1.2.3.)

Nach der (vorwiegend) theoretischen Darstellung der dieser Arbeit zugrundliegenden qualitativen Methodik soll der Fokus im Folgenden auf die Vorgehensweise und Durchführung der erhobenen Interviews gerichtet werden.

8.1.2. Erhebungsprozess

Dieses Kapitel widmet sich dem expliziten Prozess der Datenerhebung und gibt einen Einblick in die Herangehensweise der empirischen Forschungsarbeit.

Aufgrund allgemeiner Diskussionen über die Frage nach der Ethik in der qualitativen Sozialforschung erscheint es vorab wesentlich zu betonen, dass im Zuge der Untersuchung bedeutsame Gütekriterien eingehalten wurden. (vgl. Flick 2009, S. 57f) Diese implizieren nach Flick unter anderem, dass Personen, die an der Forschung teilnehmen, keinem Nachteil ausgesetzt sind, über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens informiert werden, sowie Anonymität und vertraulichen Umgang mit Informationen zugesprochen bekommen. (vgl. ebd., S.59) Diesen Punkten wurde mithilfe der informierenden Einwilligung, welche im Vorhinein ausgeteilt wurde, Folge geleistet. Der Vordruck ist im Anhang einsehbar.

8.1.2.1. Sample und Feldzugang

Da der Fokus der Evaluierung darauf liegt, inwieweit Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren, welche den Prozess der Deutschförderung erleben oder erlebt haben, ihre Teilhabe am österreichischen Schulsystem wahrnehmen, war für die Wahl der passenden

Interviewpersonen entscheidend, dass die Gesprächspartner*innen innerhalb der vergangenen zwei Jahre mit einem außerordentlichen Status ins System aufgenommen und einer Deutschförderklasse zugeteilt wurden. Das ausschlaggebende Kriterium für die Festlegung des Samples war folglich die Vertrautheit mit der Thematik des Forschungsgebiets, sprich das Durchleben der Zeit innerhalb einer Deutschförderklasse. (vgl. Cropley 2018, S. 101ff) Als Zielgruppe wurden demnach Schüler*innen bestimmt, die Auskunft über die Umsetzung des Konzepts der Deutschförderung und die damit einhergehenden positiven wie negativen Auswirkungen hinsichtlich persönlicher wie sprachlicher Entwicklungen geben können.

Darüber hinaus mussten die sprachlichen Kenntnisse der Schüler*innen so weit fortgeschritten sein, dass das Interview auf Deutsch durchgeführt werden konnte. Demnach ist anzumerken, dass vier der fünf interviewten Personen zum Zeitpunkt des Interviews bereits einen ordentlichen Status hatten und somit als Regelschüler*innen geführt wurden. Alle an der Studie teilnehmenden Jugendlichen sind im Laufe des Schuljahres 2020/21 aus unterschiedlichen Ländern nach Österreich gekommen und wurden von der Bildungsdirektion einer Fachmittelschule in Wien zugeteilt. Nach dem Eintritt in die Deutschförderklasse konnten diese Kinder am Ende des Schuljahres 2020/21 die Sprachstandsfeststellung anhand des MIKA-D Tests so weit bestehen, dass diese ab dem Schuljahr 2021/22 von der Deutschförderklasse in den Deutschkurs aufsteigen konnten und seither entweder am Großteil des Regelunterrichts teilnehmen oder bereits als ordentliche Schüler*innen geführt werden.

Von den teilnehmenden Schüler*innen sind drei männlich und zwei weiblich, alle zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung im Alter von 15 und 16 Jahren. Schule und Schüler*innen wurden gewählt, da die Forscherin selbst an der Schule als Lehrerin tätig ist und in den vergangenen Jahren viele Stunden in den Deutschförderklassen verbrachte. Daraus ergab sich der Vorteil, dass von Beginn an ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewender und Interviewten gegeben war. Die Schule lässt sich einem nördlichen Gemeindebezirk Wiens verorten und unterliegt der Schulbezeichnung „Fachmittelschule“, ein Schultypus, welcher regulär einjährig ist und einen Abschluss der 9. Schulstufe ermöglicht. Außerordentliche Schüler*innen haben die Möglichkeit, die vorgesehenen zwei Jahre der Deutschförderung vollständig in Anspruch zu nehmen, und können mit einem Antrag auf ein 10. Schuljahr ihren

Schulplatz nach Beendigung des ersten Jahres verlängern. Die an der Forschung beteiligten Schüler*innen befanden sich bereits im zweiten Jahr.

Alle Interviews fanden in der Schule innerhalb eines geschützten Rahmens statt. Vor Beginn des Interviews wurde der Kurzfragebogen gemeinsam erarbeitet. Während des Interviews wurde der Leitfaden mit den im Vorhinein überlegten Fragen herangezogen. Beide Instrumente werden im Folgenden aufgezeigt.

8.1.2.2. Kurzfragebogen und Interviewleitfaden

Neben Termin, Ort und Dauer des Interviews diente der Kurzfragebogen dazu, allgemeine Daten der befragten Person festzuhalten. Folgende Informationen wurden erhoben:

- Name
- Pseudonym
- Geburtsdatum/-ort
- Herkunftsland
- Muttersprache
- andere Sprachen
- bisherige Bildungsbiografie
- Ankunft in Österreich
- Modus
- Schulstatus

Da der Kurzfragebogen für die nachfolgende Studie relevante Informationen enthält und die Forschungsarbeit den Fokus auf das persönliche Erleben der betroffenen Schüler*innen legt, erscheint es bereits an dieser Stelle wichtig, einen zusammenfassenden Überblick über die erhobenen Eckdaten der interviewten Personen zu geben. Die Leser*innen erhalten so die Möglichkeit, einen ersten Blick auf die bisherige (Bildungs)Biografie der Hauptprotagonist*innen dieser Studie zu werfen. Aufgrund des Datenschutzes haben alle, bis auf eine Person, ein Pseudonym gewählt, welches den eigentlichen Namen in der Forschungsausarbeitung ersetzen soll.

Pseudonym	Herkunftsland	Muttersprache	Ankunft	Modus	Status
Sanches	Türkei	Türkisch	Februar 2021	Regelklasse	ordentlich (seit Jänner 2022)
Ionut	Rumänien	Rumänisch	September 2020	Regelklasse	ordentlich (seit April 2022)
Hewad	Afghanistan	Dari-Persisch	Juli 2020	Deutschkurs (6-stündig)	außerordentlich
Emma	Italien	Italienisch	Jänner 2021	Regelklasse	ordentlich (seit Oktober 2021)
Nastja	Moldawien	Russisch/Rumänisch	Juni 2020	Regelklasse	ordentlich (seit November 2021)

Beim problemzentrierten Interview geht man davon aus, dass der/die Forscher*in theoretisches Vorwissen mitbringt und sich anhand Literaturrecherche oder eigenen Ermittlungen im zu untersuchenden Wissenschaftsfeld vorbereitet. Aus den zusammengetragenen Informationen werden wesentliche Faktoren aus der Problemstellung herausgefiltert, zusammengefügt und mithilfe eines Interviewleitfadens festgehalten, welcher dazu verhelfen soll, den Fokus nicht zu verlieren (vgl. Mayring 2002, S. 67) sowie einen „erzählgenerierenden Stimulus“ (Lamnek 2010, S. 333) zu schaffen. Durch leitfadenbasierte Interviews ist es möglich, „Struktur und Offenheit“ (Daase, Hinrichs & Settinieri 2014, S. 111) zu kombinieren, denn trotz vorgegebener Struktur bietet der Interviewleitfaden „Raum für offene Erzählungen“ (ebd.). Im Folgenden wird die Entwicklung des Interviewleitfadens für die vorliegende Forschungsarbeit unter Berücksichtigung des „Prinzips der Offenheit“ (Helfferich 2011) dargestellt.

Für die Erstellung wurde das SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011) herangezogen, welches ein Verfahren darstellt, das aus vier Arbeitsprozessen besteht: „Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren“ (Helfferich 2011, S. 182-189). Zu Beginn des Entwicklungsprozesses wurden basierend auf Vorwissen und Selbsterfahrung Fragen zum Untersuchungsgegenstand gesammelt. Zu diesem Zeitpunkt wurde weder auf inhaltliche Relevanz noch auf Formulierungen geachtet. In der darauffolgenden Phase wurden die Fragen auf ihre Geeignetheit überprüft, was zu Umformulierungen oder einem gänzlichen Streichen der Fragen führte. Im nächsten Schritt wurden ebenjene sortiert und nach inhaltlichen Aspekten zusammengebündelt. In einem letzten Arbeitsschritt wurden die geprüften und sortierten Fragen sechs Themenbereichen untergeordnet. Pro Themenblock wurde eine Leitfrage beziehungsweise ein Erzählimpuls in Anlehnung an die in Kapitel 7 dargestellten Unterfragen der Untersuchungsfrage formuliert und durch Teilfragen, welche als eine Art „Checkliste“ und Unterstützung fungierten, ergänzt. Wurden die Teilfragen bereits im Zuge des freien Erzählens beantwortet, mussten diese in weiterer Folge nicht mehr gestellt werden. Da die Untersuchungsfrage auf subjektives Empfinden zielte, stand die persönliche Wahrnehmung der Interviewpartner*innen stets im Vordergrund.

Themenblock eins wurde als Einstieg in das Interview betrachtet und betraf das „**Ankommen**“. Alle Interviews wurden mit folgendem Erzählimpuls eröffnet:

Erzähl mir bitte von deinem ersten Schultag.

Dieser Impuls zielte darauf, den Einstieg ins österreichische Schulsystem und die damit einhergehenden ersten Eindrücke der Jugendlichen zu reflektieren.

Teilfragen in Bezug auf Begrüßung, Vorstellung, Schulführung und Gefühl des Willkommenseins wurden ergänzend gestellt.

Im Themenblock zwei wurde Bezug auf das soziale Zugehörigkeitsgefühl genommen und wichtige „**Personen**“ wurden thematisiert:

Welche Personen waren für dich in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig?

Vertiefend wurde unter anderem danach gefragt, welche Personen den Schüler*innen geholfen haben, seitdem sie in der Schule sind, welchen Kontakt sie mit der Regelklasse hatten, welche Rolle die Personen spielten, die die gleiche Sprache wie sie sprechen, wen sie kontaktierten, wenn sie Probleme und Sorgen hatten, etc.

Themenblock drei fiel unter den Begriff „**Verhältnisse**“ und nahm ebenso Bezug auf die soziale Zugehörigkeit und das schulische Miteinander. Die befragten Personen wurden dazu aufgefordert, über wichtige Erlebnisse während der Zeit der Deutschförderklasse zu sprechen:

Wie hast du die Zeit in der Deutschförderklasse erlebt? Erzähl mir über deine wichtigen Erlebnisse während der Zeit in der Deutschförderklasse.

Weitergehend wurde außerdem nach dem Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse und den miteinhergehenden Veränderungen gefragt. Ebenso wurde eruiert, wie sich der Kontakt zu den Regelschüler*innen verändert hat, seitdem die befragten Schüler*innen die meisten Stunden in der Regelklasse verbringen.

Beiden Themenblöcke oblag die Intention herauszufinden, inwieweit die Schüler*innen ein Gefühl der Zugehörigkeit erfahren.

Der vierte Themenblock widmete sich unter Bezug auf Bildungsgerechtigkeit dem „**Unterricht**“:

Wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse, als du noch die Deutschförderklasse besucht hast?

Die Schüler*innen wurden dahingehend befragt, was sie in der Zeit der Deutschförderklasse gelernt haben, ob sie dem Regelunterricht folgen konnten, inwieweit sie Chance zur Mitarbeit hatten, welche Unterschiede sie zwischen ihnen und den Mitschüler*innen sahen, etc.

Basierend auf der Frage nach Chancengleichheit bezieht sich Themenblock fünf auf die „**Weiterbildung**“ und zielt darauf ab herauszufinden, ob die Schüler*innen das Gefühl haben, dieselben schulischen und beruflichen Chancen zu erhalten wie ihre Mitschüler*innen:

Wie stellst du dir deine schulische/berufliche Zukunft in Österreich vor?

Vertiefend wurde nach Zeugnis, dem darauffolgenden Schuljahr und schulischer Unterstützung hinsichtlich dessen gefragt. Der Frage, ob die Schüler*innen das Gefühl hätten, die gleichen Möglichkeiten wie ihre schon immer deutschsprechenden Mitschüler*innen zu haben, wurde ebenso nachgegangen.

Die abschließende Leitfrage wurde dem sechsten Themenblock, dem „**Fazit**“, untergeordnet und bezog sich explizit auf die vorangestellte Untersuchungsfrage:

„Wie nimmst du dich selbst in der Schule wahr?“

Den Schüler*innen sollte an dieser Stelle die Möglichkeit gegeben werden, noch Nichtgesagtes aber für sie Relevantes zum Ausdruck zu bringen. Unterstützend wurden sie weitergehend danach gefragt, was sie im Laufe der Deutschförderung als positiv oder negativ empfunden und welche Situationen sie als schwierig erachtet haben. Die Frage, was sie sich anders oder besser wünschen würden, wurde ebenso gestellt.

Mithilfe des themenreichen Leitfadens konnten unterschiedliche Aspekte herausgearbeitet und behandelt werden. In allen Interviews wurden alle angeführten Themenbereiche inklusive Leit- und Teilfragen durchgearbeitet.

Vollständiger Interviewleitfaden sowie die Vorlage des Kurzfragebogens sind im Anhang der Arbeit einsehbar.

8.1.2.3. Die Durchführung des Interviews

Vor Durchführung der insgesamt fünf geplanten Einzelinterviews wurde das Einverständnis der Schüler*innen bezüglich der Teilnahme an der Studie eingeholt und eine zu unterschreibende Einwilligung wurde ausgehändigt. Diese enthielt eine Beschreibung des Forschungsprojekts sowie Informationen zum Datenschutz. Da die befragten Personen noch nicht volljährig waren, musste diese ebenso von den Erziehungsberechtigten unterzeichnet werden. Die Vorlage steht ebenso im Anhang zur Einsicht zur Verfügung.

Nachdem dies passiert war, wurden Interviewtermine vereinbart. Alle Gespräche fanden im Mai und Juni 2022 statt. Für die Gesamtdauer des Gesprächs wurde eine Unterrichtsstunde von 50 Minuten eingeplant, was sich als guter Zeitrahmen herausstellte. (Interview 1 – 30:23; Interview 2 – 28:52; Interview 3 – 17:42; Interview 4 – 23:17; Interview 5 – 37:33)

Vor Beginn der Interviews wurde den Schüler*innen ein Briefing hinsichtlich des Ablaufs gegeben. Den Interviewten wurde (nochmals) erklärt, worum es geht und weshalb die Befragung durchgeführt wird. Es erschien wesentlich, darauf hinzuweisen, dass es kein richtig oder falsch gibt und Ehrlichkeit die höchste Prämisse bei der Beantwortung der Fragen darstellt. Die Schüler*innen wurden dazu aufgefordert, all ihren Gedanken, ob positiv oder

negativ, freien Lauf zu lassen. Nach einem Verweis auf die Anonymität ihrer selbst wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, Fragen bezüglich des Ablaufs zu stellen und etwaige Unsicherheiten zu klären.

In einem nächsten Schritt wurden die Kurzfragebögen (siehe Kapitel 8.1.2.2.) gemeinsam erarbeitet und ausgefüllt. Anschließend wurde das Aufnahmegerät gestartet und die Interviews folgten dem unter Punkt 8.1.2.2. bereits theoretisch präzisierten Aufbau des Leitfadens. Mithilfe gutzusprechender und bestärkender Worte wurde versucht, die anfänglich auftretende Nervosität zu reduzieren, und es gelang, für alle Beteiligten eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu schaffen. Sprachlichen Unklarheiten oder Unsicherheiten wurde mithilfe von Wiederholungen und Umformulierungen entgegengewirkt. Es kann festgehalten werden, dass trotz sprachlicher Hürden ein fließendes Gespräch und eine Beantwortung aller relevanten Fragen stattfinden konnte. Nach Abschluss des letzten Themenbereichs wurde das Aufnahmegerät ausgeschaltet und die Schüler*innen wurden verabschiedet.

Um Gesagtes schriftlich festzuhalten und für die Auswertung zugängig zu machen, wurden die auf Tonband festgehaltenen Informationen im Anschluss an die Durchführung der Interviews in Zusammenarbeit mit dem Schreibbüro *Transkribieren.at*² transkribiert. Um die Kontinuität der Transkriptionsweise zu garantieren, wurden aufgestellte Transkriptionsregeln durchgängig und beständig in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem von Dresing und Pehl beachtet. (vgl. Dresing & Pehl 2018) Um die Authentizität aufrechtzuerhalten, wurde das Gesprochene aller Beteiligten wortwörtlich verschriftlicht und auf jegliche Glättungen verzichtet, unverständliche Stellen (unv.) wurden markiert. Die Transkripte liegen bei der Autorin in digitaler Form auf und stehen im Anhang zur Einsicht zur Verfügung.

8.2. Datenauswertung

Zur Auswertung der Daten wurde die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack herangezogen, welche ein verstehendes Verfahren beabsichtigt. Dabei stand die Rekonstruktion immanenter Sachgehalte im Vordergrund, die eine Form der Auswertung

² Transkriptions-Service: <https://www.transkribieren.at/>

ermöglichte, welche sich nicht nur auf den manifesten Inhalt beschränkte, sondern ebenso Textverstehen und Textinterpretation beabsichtigte. Dahingehend konnte ein Blick hinter das Gesagte der Interviewpartner*innen geworfen werden. (vgl. Bohnsack 2007)

Vor Behandlung der erhobenen Daten wird nun die theoretische Darstellung der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack erfolgen und Einblick in die methodologische Basis, welche dem Auswertungsprozess zugrunde liegt, geben.

8.2.1. Auswertungsmethode – Die dokumentarische Methode

Wie bereits angeführt, handelt es sich bei der gewählten Methode um ein „verstehendes Verfahren“ (Kamin 2014), bei welchem die Wiedergabe und Interpretation „immanenter (vorstellbarer) Sinngehalte“ (ebd.) von „Erzähl-, Interaktions- und Diskursverläufen“ (ebd.) im Vordergrund steht. Die dokumentarische Methode eignet sich besonders gut, um (unter anderem) qualitative Interviews auszuwerten, wenn diese längere erzählende Passagen beinhalten und in die Tiefe gehend analysiert werden sollen. (vgl. ebd.)

Der leitende Gedanke des Verfahrens ist der bestehende Unterschied zwischen „Verstehen und Interpretieren“ (Bohnsack 2007, S. 32), welcher durch die „Rekonstruktion von Lebensorientierungen und Relevanzsystemen der Forschungssubjekte“ (ebd.) überwunden werden soll. Das Verstehen ergibt sich Bohnsack zufolge „intuitiv und nicht-theoriegeleitet aus der unmittelbaren Logik des Alltags“ (ebd.) heraus. Die Interpretation hingegen bezieht sich auf den „zweck rationalen Zusammenhang einer Handlung beziehungsweise auf das Motiv, das sich hinter einer Handlung verbirgt“ (ebd., S. 59f). Hinsichtlich dessen wird nach Bohnsack zwischen „handlungspraktischem (konjunktivem) und reflexivem (kommunikativem) Wissen“ (ebd.) unterschieden, worauf in Kapitel 8.2.1.1. expliziter eingegangen wird.

Verstehen ist Bohnsack zufolge die „Darlegung des Verstandenen“ (Kamin 2014) bzw. die „Spanne zwischen den Sinnebenen“ (ebd.), dadurch muss die Auswertung das Ziel haben, „implizites Wissen begrifflich zu erläutern“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S.12). Hierfür schlägt Bohnsack ein Analyseverfahren vor, welches in Kapitel 8.2.1.3. vertiefend beschrieben wird, zuvor jedoch nun die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen sowie die Darstellung der gerade erwähnten Sinnebenen in Kapitel 8.2.1.2.

8.2.1.1. Kommunikatives vs. konjunktives Wissen

Die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen geht auf den Wissenssoziologen Karl Mannheim zurück und fungiert als grundlegendes Merkmal der dokumentarischen Methode. Ersteres bezieht sich auf das explizite, theoretische Wissen der Beteiligten, zweites auf die impliziten, atheoretischen Wissensformen, welche sich aufgrund einer gemeinsam geteilten Praxis von Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenskontexten ergeben. (vgl. ebd.) Das bedeutet, dass Menschen zwar über das Wissen verfügen und ihre Handlungen danach orientieren, ihnen dieses jedoch nicht bewusst ist bzw. sie es nur schwer zum Ausdruck bringen können. Erst wenn es außenstehenden Personen, die dieses Wissen nicht teilen, erklärt werden soll, wird versucht, das atheoretische Wissen in einen alltagstheoretischen Kontext zu setzen. (vgl. Strutzenberger 2012, S. 263) Das konjunktive Wissen steht stark mit der Handlungspraxis der Menschen, ihren Biografien, den Milieus und Kontexten in Verbindung, weshalb ihm in der dokumentarischen Methode das vorrangige Interesse zukommt. (vgl. Nohl 2009, S. 10f) Aufgrund seiner verbindenden Funktion wird dieses Wissen auch als „konjunktive Erfahrung“ (ebd., S.10) bezeichnet.

Entscheidend dabei ist, dass das konjunktive Wissen sowohl für Forscher*innen als auch für Forschungssubjekte zugänglich ist:

„Die Sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Wissenssoziologie Karl Mannheims gehen also nicht davon aus, dass sie *mehr* wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass Letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist.“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 12)

Demnach obliegt Sozialwissenschaftler*innen die Aufgabe, das konjunktive Wissen begrifflich-theoretisch darzulegen und in seiner milieuspezifischen Bedeutung zum Ausdruck zu bringen. Akteur*innen sollen dabei unterstützt werden, das konjunktive Wissen in ein kommunikatives umzuwandeln und somit implizites Wissen explizit zu machen. (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 12)

Es wird angenommen, dass darüber hinaus zwischen zwei unterschiedlichen Sinnebenen, die in den Äußerungen der Forschungssubjekte zum Vorschein kommen, differenziert werden muss. Im folgenden Kapitel sollen diese näher ausgeführt werden.

8.2.1.2. Vom „Was“ zum „Wie“

Analog zur Differenzierung kommunikativen und konjunktiven Wissens können Nohl zufolge auch innerhalb der Äußerungen von Menschen zwei Ebenen unterteilt werden: die Ebene des immanenten Sinngehalts und der Dokumentsinn. Diese Unterscheidung soll in der Analyse der Datenauswertung dabei helfen, auf die Ebene der handlungsleitenden Orientierungsrahmen zu wechseln. (vgl. Strutzenberger 2012, S. 265)

Beim immanenten Sinngehalt kommen Motive, Absichten sowie die allgemeine Bedeutung des Textinhalts zum Ausdruck. Auf Ebene des Dokumentsinns gilt es, die Erfahrung als Dokument einer Orientierung, die eine Erfahrung strukturiert, wiederzugeben. Hierbei geht es um den Aufbau von Text oder Handlung und darum, in welchem Rahmen ein Thema abgehandelt wird. (vgl. Nohl 2009, S. 9)

Hinsichtlich der Auswertung bedeutet das, dass auf der Ebene des immanenten Sachgehalts nach dem „Was“ und auf der des Dokumentsinns nach dem „Wie“ gefragt wird. Diese Differenz wird in zwei Arbeitsschritten der Textinterpretation sichtbar: der formulierenden sowie reflektierenden Interpretation. (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 14f) In beiden Schritten wird das, was gesagt wird, von dem, wie ein Thema behandelt wird, abgegrenzt. (vgl. ebd., S.15)

Nach Bohnsack richtet die dokumentarische Methode ihren Fokus auf die Herstellung gesellschaftlicher Realitäten. In der Analyse der gewonnenen Daten geht es weniger um den thematischen Gehalt, sondern vielmehr darum, in welcher Form ein Thema behandelt wird. (vgl. ebd., S.13) Demnach gilt es, zu rekonstruieren, wie eine Äußerung zustande kommt und anhand welcher Orientierungsrahmen ein Thema behandelt wird, was im Folgenden Aufschluss über Handlungspraxen und deren zugrundeliegendes geteiltes Wissen gibt. (vgl. Strutzenberger 2012, S. 267)

8.2.1.3. Die Schritte der Auswertung

Wie bereits aufgezeigt hat die Auswertung der dokumentarischen Methode zum Ziel, implizites Wissen begrifflich darzustellen. Bohnsack schlägt dazu ein Verfahren vor, das eine Abfolge verschiedener Schritte impliziert. Vorab findet eine Auswahl der zu interpretierenden Passagen statt. Thematische Relevanz, ausgeprägtes Engagement seitens der Forschungssubjekte sowie hohe metaphorische Dichte stellen maßgebende Kriterien bezüglich der Zusammenstellung dar. (vgl. Strutzenberger 2020/21)

Im ersten Interpretationsschritt, der „formulierenden Interpretation“, geht es darum aufzuzeigen, welche Themen und Unterthemen angesprochen werden. Im Zuge dieser Untergliederung leistet der/die Forschende zusammenfassende Formulierungen innerhalb des Orientierungsrahmens der Forschungssubjekte, wobei noch bewusst auf sozialwissenschaftliche Begrifflichkeiten verzichtet wird. Dieser Interpretationsschritt kann somit als „Rekonstruktion der thematischen Gliederung der erstellten Transkripte“ (Kamin 2014) erachtet werden. Man erhält einen „Überblick über den Diskurs auf der Ebene dessen, was gesagt wird“ (Bohnsack 2007, S. 134f).

Der zweite Interpretationsschritt, die „reflektierende Interpretation“, widmet sich der Wiederherstellung und Erklärung des Rahmens, innerhalb dessen ein Thema bearbeitet wird. Der Rahmen bestimmt, in welcher Selektivität ein Thema ausgearbeitet wird, und es geht darum, *wie* über ein Thema kommuniziert wird. (vgl. ebd.) Zugrunde liegt der „Dokumentsinn“ (siehe Kapitel 8.2.1.2.), die implizite Orientierung der Proband*innen beziehungsweise die implizite Struktur der beobachteten Kommunikation. Vor diesem Hintergrund „steht die Annahme, dass sich in der Art und Weise, wie die Themen diskutiert werden, die impliziten Orientierungen dokumentieren, die in konjunktiven Erfahrungen der Erforschten begründet sind“ (ebd., S. 135ff). Das empirische Material wird dafür einer detaillierten Diskursanalyse unterzogen.

Nachdem der Diskursverlauf im Zuge der formulierenden wie reflektierenden Interpretation zergliedert wurde, folgt die „komparative Analyse“ im Sinne einer Art Nacherzählung. (vgl. ebd., S. 51) Die Daten lassen sich nach thematischem Gehalt in einer formulierenden Interpretation miteinander vergleichen. Gesucht wird ein Thema, das zwei oder mehrere Fälle

gemeinsam hat. Vor dem Hintergrund gemeinsamer Themen können diese verglichen und Orientierungsrahmen entworfen werden. Die Vorgliederung mittels eines Leitfadens kann hierfür hilfreich sein. (vgl. Strutzenberger 2020/21)

Der letzte Schritt, die „Typenbildung“, dient der Verallgemeinerung der Forschung. Diese ist jedoch nur möglich, wenn Fälle auftreten, die voneinander unterschieden werden können. Es wird zwischen „sinngenetischer“ und „soziogenetischer Typenbildung“ differenziert. Bei ersterer wird aus den Orientierungsrahmen rekonstruiert, indem diese abgeleitet und zu Typen vereinigt werden. Beispielsweise könnte hierfür gesagt werden, dass der Orientierungsrahmen Y, der anfänglich nur für Interview Y sichtbar war, auch aus Interview X und Z erarbeitet werden und so vom „Einzelfall“ losgelöst werden kann. Die „sinngenetische Typenbildung“ verdeutlicht, in welch differenzierten Orientierungsrahmen die befragten Personen Themen abhandeln. (vgl. ebd.)

Die soziogenetische Typenbildung thematisiert die Frage nach sozialen Relationen und die Entstehung eines Orientierungsrahmens, indem innerhalb der sinngenetischen Typenbildung nach Gemeinsamkeiten für unterschiedliche Gruppen gesucht wird. (vgl. ebd.)

Zusammenfassend und nach Betrachtung des Analyseverfahrens kann festgehalten werden, dass es bei der dokumentarischen Methode weniger darum geht, den immanenten Sinngehalt erkennbar zu machen, sondern vielmehr darum zu ermitteln, wie eine gesagte Äußerung zustande kommt und in welchem Orientierungsrahmen ein Thema erarbeitet wird, wodurch Aufschluss über Handlungspraxen sowie deren zugrundeliegendes geteiltes Wissen gegeben wird. Der Fokus liegt somit darauf, die Analyse so stattfinden zu lassen, dass diese sowohl das implizite Wissen als auch die damit einhergehenden Orientierungen expliziert. (vgl. Strutzenberger 2012, S. 267)

Nachdem in diesem Kapitel das methodische Vorgehen erarbeitet und begründet wurde, widmet sich das Folgende der Darstellung, Analyse und Interpretation der Ergebnisse. Vorab ist zu erwähnen, dass das Forschungsergebnis dieser Arbeit darin liegt, Orientierungsrahmen der „außerordentlichen Schüler*innen“ hinsichtlich ihrer Wahrnehmung an der Teilhabe am österreichischen Schulsystem zu rekonstruieren. Das gewählte Vorgehen impliziert jedoch eine Einschränkung, da sich die Ergebnisse nicht vollständig generalisieren lassen. Der

Anspruch auf Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse kann nach Nohl nur dann eingelöst werden, wenn eine Typenbildung stattfindet und die methodischen Arbeitsschritte für ihre Erstellung an eine komparative Analyse gebunden sind. (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007, S. 269f.) Dieses Vorgehen kann in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht gewährleistet werden, weshalb in dieser Untersuchung kein Anspruch auf eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse gestellt wird. Die Ergebnisse unterliegen dem Ziel, Einblick in die Wahrnehmung der Jugendlichen zu geben und Orientierungsrahmen festzuhalten, anhand derer das Thema Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen vonseiten der Betroffenen bearbeitet werden kann.

9. Darstellung, Analyse und Interpretation der Ergebnisse

Abgesehen von den bereits genannten leitenden Gütekriterien in Kapitel 8.1.2. ist es bei der Darstellung und Analyse von Daten wichtig, dass die Interpretationen dieser begründet sind, keine persönlichen Wertungen stattfinden und die Forschungsteilnehmer*innen nicht zum Gegenstand psychologischer Diagnostiken gemacht werden. (vgl. Flick 2009, S.65) Im Zuge der Auswertung wurde darauf geachtet, ebenjenen Kriterien gerecht zu werden und die Interpretationen hinsichtlich dessen zu kontrollieren. Jegliche Aussagen der befragten Schüler*innen wurden in der Darstellung der Ergebnisse gewürdigt und geachtet, wodurch sich im Folgenden weder Bewertungen noch persönliche Diagnosen finden lassen sollten. Diese sind auf den folgenden Seiten zu lesen und zeigen die Orientierungsrahmen der Interviewpartner*innen, die hinsichtlich der Frage nach der Wahrnehmung ihrer Teilhabe am österreichischen Schulsystem ermittelt wurden.

Nachdem dafür die ersten beiden Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation durchgeführt wurden und eine Zergliederung des Diskursverlaufs erzielt wurden, wurden die Komponenten dieser Zergliederung im Zuge der sogenannten „Diskursbeschreibung“ wieder zusammengesetzt. Die Themenbereiche, anhand derer die Interviews verglichen und innerhalb derer die Orientierungsrahmen und somit das konjunktive Wissen der Schüler*innen erarbeitet wurden, werden im Folgenden dargestellt.

Dieser Teil der Arbeit ist so aufgebaut, dass die Kapitelüberschriften gleichbedeutend mit den Themen sind, anhand derer die Interviews verglichen wurden. Die Unterkapitel stellen die Orientierungsrahmen dar, die innerhalb der Vergleichsmomente rekonstruiert wurden.

Um einen umfassenderen Eindruck über die Bildungsbiografie der interviewten Jugendlichen zu ermöglichen und eine Orientierungshilfe zu geben, werden vorab die Daten, welche mithilfe des Kurzfragebogens erhoben wurden, abermals aufgegriffen und verschriftlicht.

9.1. Die Interviewpartner*innen

9.1.1. Interviewpartner A – Sanches

Sanches stammt ursprünglich aus der Türkei und lebt seit Februar 2021 in Wien. Seine Muttersprache ist Türkisch. In der Türkei besuchte er Kindergarten, Volksschule und eine Art Gymnasium. Da seine Eltern bereits im Vorhinein wussten, dass sie nach Österreich ziehen würden, besuchte Sanches in der Türkei einen privaten Deutschkurs, welcher ihm ein A2 Zertifikat ermöglichte. In Wien angekommen, wurde er einer Fachmittelschule zugewiesen, mit einem außerordentlichen Status versehen und einer Deutschförderklasse zugeteilt. Seine deutschen Vorkenntnisse sowie grundlegende Basics in Englisch erleichterten (ihm zufolge) den Einstieg ins österreichische Schulsystem. Nach vier Monaten Deutschförderklasse war es ihm möglich, den MIKA-D Test mit „Mangelhaft“ zu bestehen und im September 2021 in den 6-stündigen Deutschkurs zu wechseln. Anfang Jänner wurde er im Zuge einer weiteren Testung zum ordentlichen Schüler erklärt und bekam am Ende des ersten Semesters ein reguläres Zeugnis mit allen Noten. Ab diesem Zeitpunkt wurde Sanches als Regelschüler geführt.

Das Interview mit ihm dauerte 30 Minuten und fand in der Bibliothek der Schule statt.

9.1.2. Interviewpartner B – Ionut

Ionut wurde in Rumänien geboren, seine Muttersprache ist Rumänisch und er lebt seit September 2020 in Wien. Während seiner Kindergartenzeit wohnte er bereits ein Jahr in Österreich, woran er sich jedoch nicht mehr gut erinnern kann. Bevor er nach Wien kam und der Fachmittelschule zugeteilt wurde, besuchte Ionut Volksschule und Gymnasium in Rumänien. Bis auf das Wissen weniger Wörter hatte er beim Eintritt ins österreichische Schulsystem keine Deutschkenntnisse und er verständigte sich zumeist in Englisch. Nach

einem Jahr in der Deutschförderklasse bestand er den MIKA-D Test so weit, dass er ab Beginn seines zweiten Schuljahres den Deutschförderkurs besuchen und die restliche Zeit in der Regelklasse verbringen konnte. Im April 2022 bekam er den Status eines Regelschülers, wodurch er ein vollständiges Abschlusszeugnis mit Beurteilung in allen Fächern erhielt. Das Interview mit Ionut fand ebenso in der Bibliothek der Schule statt und erstreckte sich über die Dauer von 29 Minuten.

9.1.3. Interviewpartner C – Hewad

Hewad wurde in Afghanistan geboren und seine Muttersprache ist Dari-Persisch. Seiner Erinnerung zufolge (er war sich nicht mehr ganz sicher) besuchte er den Kindergarten, war für sechs Jahre in einer „Volksschule“ und danach ein Jahr in einer Schule, die sich mit einem österreichischen Gymnasium vergleichen lässt. Als er im Juli 2020 in Österreich ankam, hatte er keinerlei Deutschkenntnisse, er konnte sich jedoch auf Englisch verständigen, was seiner Meinung nach ein großer Vorteil für ihn war. Von November 2020 bis Juni 2021 besuchte er die Deutschförderklasse der Fachmittelschule. Auch sein Schulstatus wurde im Zuge der MIKA-D Testung von „unzureichend“ auf „mangelhaft“ gestellt. Seit September 2021 befindet er sich in diesem Status, weswegen er nach Beendigung der zweijährigen Deutschförderung noch nicht in allen regulären Fächern beurteilt werden konnte.

Das Interview mit Hewad war mit einer Dauer von 18 Minuten das kürzeste und fand im Raum, in dem auch der Deutschkurs der Fachmittelschule abgehalten wird, statt.

9.1.4. Interviewpartnerin D – Emma

Das vierte Interview wurde mit Emma durchgeführt, die in Italien geboren und aufgewachsen ist. Ihre Muttersprache ist Italienisch, sie spricht überdies Albanisch und Englisch. Den Kindergarten besuchte sie für drei Jahre, bevor sie in die Volksschule kam, die sich über einen Zeitraum von fünf Jahren erstreckte. Danach ging sie für drei Jahre in eine Schule, die mit einer österreichischen Mittelschule gleichgesetzt werden kann. Ein halbes Jahr bevor sie nach Österreich kam, wechselte sie in Italien in ein Gymnasium. Den Eintritt ins österreichische Schulsystem begann sie mit Beginn des zweiten Semesters des Schuljahres 2020/21. Die Deutschförderklasse besuchte sie bis Juni 2021, ab September 2021 wurde sie in den 6-stündigen Deutschkurs versetzt. Seit Dezember 2021 wird sie als Regelschülerin geführt, was

ihr ein vollständiges Semester- sowie Abschlusszeugnis im Schuljahr 2021/22 brachte. Emmas Interview dauerte 23 Minuten und wurde in der Bibliothek durchgeführt.

9.1.5. Interviewpartnerin E – Nastja

Das letzte Interview fand mit Nastja statt. Sie stammt aus Moldawien, ist dort aufgewachsen und wurde zweisprachig erzogen. Sie ist sich nicht sicher, welche Sprache ihre Muttersprache ist, weswegen sie sowohl Russisch als auch Rumänisch als diese kennzeichnet. Drei Jahre besuchte sie in Moldawien den Kindergarten, danach für vier Jahre die Volksschule und für vier weitere eine Art Mittelschule. Im Juni 2020 kam sie in Österreich an, im darauffolgenden September fand der Eintritt in die Fachmittelschule sowie in die Deutschförderklasse statt. Diese besuchte sie bis Februar 2021, danach erfolgte der Wechsel in den Deutschkurs. Seit November 2021 wird Nastja als ordentliche Schülerin geführt und sie konnte die Fachmittelschule mit einem positiven Semester- und Ganzjahreszeugnis abschließen.

Das Gespräch mit ihr fand im Raum des Deutschförderkurses statt und war mit 37 Minuten das längste der durchgeführten Interviews.

9.2. Das Ankommen

Im Zuge des einleitenden Erzählimpulses, in welchem die Befragten dazu aufgefordert wurden, über deren ersten Schultag zu berichten, konnten bereits in allen Interviews erste Empfindungen der Schüler*innen in Hinblick auf ihre Teilhabe am österreichischen Schulsystem wahrgenommen werden. Mithilfe der ergänzenden Teilfragen (siehe Kapitel 8.1.2.2.) war es möglich, die erlebten Eindrücke hinsichtlich des Schuleinstiegs erzählt zu bekommen und infolgedessen auszuwerten. Die Antworten stellen die Anfangserzählungen dar, aufgrund derer ein Orientierungsrahmen in Bezug auf das „Ankommen“ der Schüler*innen im österreichischen Schulsystem erarbeitet werden konnte.

Jener Rahmen bezieht sich auf die Ungewissheit und die damit einhergehenden Gefühle von Unsicherheit, denen sich die Interviewpartner*innen an ihren ersten Schultagen ausgesetzt fühlten. Alle fünf Interviewpartner*innen tätigten im Zuge des ersten Erzählimpulses Aussagen, welche das Zustandekommen dieses Rahmens legitimieren.

Bei Herausarbeitung dessen stellte sich heraus, dass die Schüler*innen gewisse Strategien entwickelten, um mit der besonderen Situation umzugehen. Sie richteten die Aufmerksamkeit

auf sicherheitsgebende Faktoren, die, wie es scheint, für die damals gerade angekommenen Schüler*innen eine wesentliche Rolle gespielt haben. Überdies dürfte das Bedürfnis nach Gleichgesinnten groß gewesen sein, da einige der getätigten Aussagen auf die Suche nach diesen hindeuten.

Im Folgenden werden sowohl Orientierungsrahmen als auch Bewältigungsstrategien aufgezeigt und analysiert.

9.2.1. Orientierung an Ungewissheit

Mithilfe dieses Orientierungsrahmens lässt sich zeigen, dass alle interviewten Schüler*innen ihren Schuleinstieg ins österreichische Schulsystem mit Gefühlen von Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Sorgen und Ängsten in Verbindung bringen. Nicht nur das Nicht-Sprechen der deutschen Sprache, sondern auch das Nicht-Wissen über die gegebene Situation, in der sie sich wiederfinden, erschwert das Ankommen in der neuen Schule und schürt Unbehagen.

Nachdem Interviewpartner A, Sanches, dazu aufgefordert wurde, über seinen ersten Schultag zu erzählen, erinnert er sich an einen für ihn sehr stressigen Tag zurück, an welchem er hauptsächlich darauf wartete, dass etwas passieren würde.

IP: „Mein erster Tag war sehr stressful. Also ich war ganz neu in Österreich und in diese Schule. Und deswegen ich habe nur in mein Platz gesetzt und geschaut, was passiert, läuft, wer ist meine Lehrer, Lehrerin.[...]" (A, Z. 10-13)

Dass er seinen ersten Tag als „stressful“ bezeichnet und sich selbst als eher passiven Teilnehmer am Geschehen beschreibt, liegt daran, dass er nicht wusste, was ihn erwarten und auf ihn zukommen würde. Er wurde sofort in die Deutschförderklasse gebracht, ohne davor seiner Regelklasse vorgestellt zu werden. Die Frage, ob Sanches sich „willkommen gefühlt habe“, beantwortet er mit einem „Naja.“ (A, Z. 37) In den Anfangssequenzen beschreibt er noch nicht, wie er den anfänglichen Kontakt zur Regel- und Deutschförderklasse erlebt hat, jedoch spricht die Beschreibung „stressful“ für sich und es kann vermutet werden, dass die ersten Stunden in der neuen Schule mit unangenehmen Gefühlen in Verbindung gebracht werden. Erwähnenswert ist, dass er sogleich betont, dass er freiwillig und nicht, wie viele andere, gezwungenermaßen in Österreich ist. Seine Motivation Deutsch zu lernen, scheint für

ihn eine andere als für jene, die (aus welchen Gründen auch immer) das Herkunftsland widerwillig verlassen müssen.

IP: „[...] es war, ja, okay, es war stressful, aber ich war glücklich. Weil ich musste nicht in Österreich herkommen und deswegen ich, deswegen ich war bisschen glücklich.“ (A, Z. 13-15)

Neben dem Wort „stressful“ verwendet er das Adjektiv „glücklich“, was darauf hindeutet, dass sein Einstieg ins österreichische Schulsystem von ambivalenten Gefühlen geprägt war. Die Tatsache, dass er nun in Österreich lebt, schien ihn zu erfreuen, gleichzeitig lassen sich Unsicherheit und Aufregung aus seinen Aussagen herauslesen.

Ionut (Interviewpartner B) erlebte seine ersten Tage wie Sanches in einer eher passiven Rolle und fühlte sich aufgrund der sprachlichen Differenz weitgehend verunsichert. Die Erinnerung an seinen ersten Schultag bringt er mit seinen eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten in Verbindung.

IP: „Für mich war erstmal so, wie sagt man das in Englisch, strange, weil, wenn du kommst und du kannst kein Deutsch und siehst die anderen Leute, wie redet und so und du kannst kein Wort sagen, ist ein bisschen so...“

I: Komisch?

IP: Ja, du hast so viele Ideen in dein Kopf und du willst das sagen, aber du kannst nicht.“ (B, Z. 52-57)

Offensichtlich hätte Ionut das Bedürfnis gehabt, sich mitzuteilen und mit seinen Mitschüler*innen ins Gespräch zu kommen. Die Tatsache, sich nicht verständigen zu können, obwohl man so viel zu sagen hätte, begünstigt das Gefühl des Andersseins, und die Frage nach der Zugehörigkeit wird allgegenwärtig.

Hewad (Interviewpartner C) bestätigt die Gefühle seiner Kollegen und erinnert sich ebenso an einen schwierigen Start zurück.

IP: „Es war ein bisschen Katastrophe, weil ich konnte kein Deutsch und es war ein bisschen schwierig. Und ich war auch ein bisschen später, ich war nicht in September hier, sondern November. Keine Ahnung, welche Tag, 13. 14. November und es war ein bisschen schwierig für mich.“ (C, Z. 14-17)

Für Hewad stellte nicht nur die sprachliche Barriere eine Herausforderung dar, sondern auch das verspätete Eintreten in die Klasse. Etliche außerordentliche Schüler*innen kommen im Laufe des Schuljahres nach Österreich und werden unabhängig vom Semesterbeginn einer

Schule zugewiesen, welche sie ab dem Zeitpunkt der Zuteilung besuchen müssen. Dies hat den Vorteil, dass die Schüler*innen mit sofortiger Wirkung einen Schulplatz haben, allerdings den oftmaligen Nachteil als „Neue“ dazustossen und als solche deklariert zu werden. Selbst wenn die gleiche Sprache gesprochen wird, ist es für viele Kinder und Jugendliche eine prekäre Aufgabe, Anschluss zu finden und sich in eine bereits bestehende Gruppe einzufinden, umso schwieriger ist es, wenn sprachliche Differenzen vorherrschen.

Die Kombination aus einem fremden Land, einer fremden Institution, fremden Personen, einer fremden Alltagssprache und einem verspäteten Eintritt (Jänner 2021) löste auch bei Emma (Interviewpartnerin D) negative Gefühle aus, welche das Ankommen in der neuen Schule folgendermaßen beschreibt:

IP: „Also, ich hatte sehr viel Angst, weil ich war so in eine neue Schule und ich musste eine neue Sprache lernen und ich wusste gar nichts, was ich machen sollte und so, [...]“ (D, Z. 8-9)

IP: „[...] Und ja, ich war so, ich könnte nicht, so ich könnte nicht öffnen reden und so, weil ich habe ja, eh Angst.“ (D, Z. 14-15)

Das Gefühl von Angst, ausgelöst von Ungewissheit und Unsicherheit, scheint bei dem Mädchen vorherrschend und fest in der Erinnerung verankert zu sein. Die Anderssprachigkeit hielt es davon ab, mit den Mitschüler*innen der Regelklasse in Kontakt zu treten und sich zu integrieren. Emma betont in weiterer Folge, dass sie sich zuerst auf die Lehrer*innen und die neue Schule konzentrieren wollte, bevor sie sich um Anschluss bemühte.

I: „Okay. Hast du die Schüler, Schülerinnen deiner Regelklasse kennengelernt an dem Tag?

IP: Nein. Ich war nicht so, nicht so offen. Ich könnte nicht so zuerst, ich wollte zuerst denken an die Lehrer und in welche Schule ich bin, ich gegangen bin. Und ich konnte nicht mit allen reden.“ (D, Z. 31-35)

Um ihre Offenheit zurückzugewinnen und der Angst entgegenzuwirken, war es für Emma wichtig, den Fokus in erster Linie auf das Erlernen der Sprache zu richten, denn für sie war klar, sie würde erst als vollwertiges Mitglied akzeptiert werden, wenn sie die gleiche Sprache wie alle anderen sprechen würde.

Auch Nastja (Interviewpartnerin E) erinnert sich in ihrer Anfangserzählung an das Gefühl von Angst und Einsamkeit zurück. Auch die Tatsache, ihren Klassenvorstand sprachlich nicht zu

verstehen, schien sie zu überfordern. Überdies bereitete ihr die Ungewissheit, die deutsche Sprache jemals erlernen zu können, Sorgen.

IP: „In Österreich? Mein erstes Schultag war für mich sehr, sehr, ich kann sagen, wenn ich bin in Schule gekommen, ich war, ich hatte Angst. Ich war mit meine Cousine, meine Cousine hat mich bisschen unterstützt. Und, ich habe gar nicht verstanden, was hat meine Klassenvorstand geredet. Erstes, erste Monat, ich, mir war sehr langweilig. In Schule. Ich habe gedacht, dass äh, es ist – ich kann Deutsch nicht lernen. Ich habe schon so gedacht. Dass Deutsch ist etwas, nicht für mich, ja. Ich kann das nicht reden und so.“ (E, Z. 9-15)

Die Frage, ob sie sich zu diesem Zeitpunkt in ihrer Klasse willkommen gefühlt habe, beantwortet sie mit einem „Nein“ (E, Z. 57). Ihren Beschreibungen zufolge fühlte sie sich „ein bisschen alleine“ (E, Z. 58).

Der Druck, der von Beginn an auf den Schultern der Jugendlichen lastet, wird anhand der aufgezeigten Aussagen von Emma und Nastja gut sichtbar. Wie erwähnt, ist es, dem Leitfaden für Schulleiter*innen zufolge, das Ziel, außerordentliche Schüler*innen ehest möglich in den regulären Unterricht miteinzubeziehen. (vgl. BMBWF 2018, S. 9) Ob und wie schnell das gelingt, liegt in der Selbstverantwortung der Schüler*innen. Sie sind selbst dafür verantwortlich, Anschluss zu finden und die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse voranzutreiben. Der Erwerb von Bildungssprache kann eine Dauer von bis zu acht Jahren in Anspruch nehmen, das Modell der Deutschförderung ermöglicht maximal zwei, was für etliche Kinder und Jugendliche unmöglich erscheint. Die Angst zu versagen, nicht schnell genug zu lernen und infolgedessen den Anschluss zu verpassen, löst berechtigte Sorgen bei den Schüler*innen aus. Von den damit einhergehenden Leistungsrückständen abgesehen, nehmen die Jugendlichen wahr, erst dann als vollständig integrierter Teil der Klasse angesehen zu werden, sobald sie die gleiche Sprache wie ihre Kommilitonen sprechen.

Das Gefühl von Verunsicherung ist der Analyse nach in jeder der aufgezeigten Interviewpassagen erkennbar. Die Tatsache, dass die Schüler*innen bei Aufforderung über ihren ersten Schultag zu berichten, Wörter wie „stressful“ (A, Z. 10), „strange“ (B, Z. 52), „Katastrophe“ (C, Z. 14) oder „Angst“ (D, Z. 8 und 15; E, Z. 10) in den Beschreibungen verwenden, spricht für sich. Die mangelnden Kenntnisse über die künftige Entwicklung ihrer

selbst, das Nicht-Verstehen der anderen sowie die Orientierungslosigkeit setzen negativ behaftete Empfindungen in den Interviewpartner*innen frei.

Der Wunsch nach Vertrautem und Sicherem erscheint groß, weswegen sich die nachfolgenden Seiten ebenjenen Faktoren und Strategien widmen, die diesen in der Zeit des Ankommens begünstigen und jede/r der Interviewpartner*innen für sich selbst konzipierte.

9.2.2. Strategien im Umgang mit Unsicherheit und Ängsten

Nachdem innerhalb des Orientierungsrahmens aufgezeigt wurde, dass sich die Schüler*innen in der neuen Schule einer Situation ausgeliefert fühlen, die mit Ungewissheit und Ängsten einhergeht, erscheint es verständlich, dass die Jugendlichen an Dingen oder Personen festhalten und Bewältigungsstrategien entwickeln, die ihnen Sicherheit zusprechen und die besondere Situation erleichtern. In allen Interviews können Taktiken herausgefiltert werden, die die Schüler*innen angewandt haben, um den Einstieg ins Schulgeschehen positiver zu gestalten.

9.2.2.1. Suche nach sicherheitsgebenden Faktoren

Im Rahmen dieses Unterkapitels wird aufgezeigt, dass es für alle Interviewpartner*innen von großer Wichtigkeit war, sicherheitsgebende Faktoren, um sich zu haben. Das Finden dieser kann als Strategie gesehen werden, um besser mit den gegebenen Anforderungen zurechtzukommen. Im Zentrum dabei stehen insbesondere das Sprechen vertrauter Sprachen sowie konstante Personen wie Klassenvorstand, Lehrer*innen oder Klassenkolleg*innen, die die Interviewpartner*innen unabhängig voneinander immer wieder erwähnen.

Sanches berichtet über seinen Vorteil, bereits in der Türkei Deutsch gelernt zu haben, was ihm den Einstieg in die österreichische Schule vereinfachte. Auf die Frage, wie die ersten Stunden in der Deutschförderklasse für ihn waren, reagiert er mit positiven Erinnerungen.

IP: „Es war gut, weil ich hätte schon A2 Zertifikat in der Türkei und ich habe, ich habe immer Deutsch gehört in der Türkei für mein Deutsch verbessern. Deswegen, ich habe fast alles verstanden und es war, es war gut.“ (A, Z. 46-48)

Die bereits erlernten sprachlichen Kenntnisse gaben ihm Sicherheit und stellten eine Bereicherung bei der Ankunft in der neuen Schule dar. Auch Sanches kam verspätet im Laufe

des Schuljahres (Februar 2021) in die Deutschförderklasse. Sein bereits vorhandenes Wissen half ihm dabei, rückstandslos in die Deutschförderklasse einzutreten und beim aktuell besprochenen Stoffgebiet anzuknüpfen.

Ionut erzählt bereits in den Anfangssequenzen des Interviews über einen aus Peru stammenden Jungen, der der gleichen Regel- und Deutschförderklasse zugeteilt wurde wie er.

I: „Okay. Wer waren die ersten Personen, mit denen du gesprochen hast?

IP: Mit X, glaube ich. Wir waren draußen, wir haben gewartet.

I: X ist wer?

IP: X ist auch ein Junge, er kommt aus Peru, er vor einem Jahr und ein halb mit mir in diese Schule. Wir sind zusammen gekommen und ja.“ (B, Z. 11-15)

Es wird deutlich, dass dieser Junge einen sicherheitsgebenden Faktor für ihn darstellte, da er ihn im Laufe des Interviews immer wieder namentlich erwähnt und hervorhebt. Dieser Junge konnte zwar nicht mit ihm in seiner Muttersprache sprechen, jedoch war es den beiden möglich, auf Englisch, eine Sprache, die beiden vertraut ist, miteinander zu kommunizieren.

I: „Hast du am ersten Tag mit den Schülern aus der Regelklasse gesprochen?

IP: Gar nichts. Nur mit X. Wir haben normal in Englisch geredet.

I: X war auch in der Deutschförderklasse?

IP: Ja.“ (B, Z. 28-31)

Da die beiden Jungen sowohl in derselben Regel- als auch in derselben Deutschförderklasse waren, nahmen sie von Beginn an wichtige Rollen füreinander ein und unterstützten sich gegenseitig.

Auch Hewad traf in der Regelklasse auf einen Jungen, der ihm dazu verhalf, Sicherheit zu gewinnen. Der Junge kam, wie Hewad selbst, aus Afghanistan und eine gewisse Verbundenheit war von Beginn an gegeben.

I: „Okay und hast du da mit jemandem gesprochen in der Regelklasse?

IP: Ja. Er, er, er heißt Y, er kommt auch aus Afghanistan. Wir waren eh gut Freund.“ (C, Z. 28-30)

Die beiden konnten sich in ihrer Muttersprache unterhalten und es fand ein vertrauter Austausch statt. Da Y bereits länger in der Schule war, konnte er Hewad weitgehend unterstützen. Dadurch empfand dieser seinen Schuleinstieg als „nicht so schwierig, weil ich war mit Y, er erklärt mir alles und so.“ (C, Z. 32-33)

Neben der Möglichkeit, sich in seiner Muttersprache mitteilen zu können, sowie der Tatsache, einen aus seinem Heimatland stammenden Freund gefunden zu haben, machte Hewad von seinen Englischkenntnissen Gebrauch. Wann immer er etwas nicht verstand, nutzte er diese, was seinen Äußerungen zufolge eine „große Hilfe“ (C, Z. 47) darstellte.

I: „Okay und das war in der Regelklasse ein bisschen anders?

IP: Das war eh gleiche, aber in Deutschklasse war es ein bisschen besser. Weil Sie waren da, Sie sprechen damals auch English und ich konnte auch English und das war ein große Hilfe.“ (C, Z. 45-47)

An dieser Stelle soll hinzugefügt werden, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen, die neu ins österreichische Schulsystem integriert werden, Englischkenntnisse vorweisen können. Insbesondere aus dem mittleren Osten stammenden Schüler*innen ist es oftmals nicht möglich, sich in anderen Sprachen als ihren eigenen zu verständigen. Erfahrungsgemäß fällt es Schüler*innen leichter, die deutsche Sprache zu erlernen und sich schneller zu integrieren, wenn sie sich vorab auf Englisch auszudrücken wissen und somit die Möglichkeit haben, Unverständliches nachzufragen.

Auch Nastja nutzte Englisch als vertraute Sprache und konnte sich dadurch mit ihrem Klassenvorstand verständigen. In der Deutschförderklasse traf sie außerdem auf Mädchen, mit denen sie sich in ihrer Muttersprache austauschen konnte, wodurch das Gefühl des Alleinseins abnahm und ihr etwas Sicherheit zugesprochen wurde.

IP: „Mit meinem Klassenvorstand, ich weiß nicht, ich konnte bisschen English reden und ich habe auch mit Frau, meine Klassenvorstand, bisschen English geredet und danach ich bin bei Deutschkurs gegangen. Und ich habe dort, ja, Freundinnen gemacht. Und wir haben auf meine Sprache geredet.

I: Okay. Also es gab Leute, die dieselbe Sprache gesprochen haben wie du?

IP: Ja, ja.

I: Okay. War das wichtig für dich, dass es da Leute gab, die die gleiche Sprache -

IP: Ja, für mich das war wichtig, weil ich fühlte mich nicht alleine. Und...“ (E, Z. 22-29)

Emma fühlte sich deutlich wohler, als sie in die Deutschförderklasse kommt und ihre Lehrer*innen kennenlernen. Den Schilderungen zufolge wirkten diese sympathisch und gaben ihr ein positives Gefühl, wodurch die zuvor beschriebenen Angstgefühle nachließen.

IP: „Und ja, dann haben, haben wir, also mit der Klasse die Lehrer gelernt und, und... sie, sie sehen so, wie soll ich es sagen, ah, ja, gut aus. Und ja, ich hatte so ein bisschen weniger Angst. Und wenn, also die Stunden vorbei waren, ich habe mich so gut gefühlt. Weil, war eine gute Schule und die Lehrer, die ich gekennt hatte, waren gut. Und ich war, ja, zufrieden mit den Tag, kann ich sagen.“ (D, Z. 15-20)

Die Art wie Emma in ihrer Erzählung über die Erinnerung an ihren ersten Schultag umschwenkt, ist auffallend. Die Lehrer*innen scheinen einen für sie sehr sicherheitsgebenden Faktor darzustellen, der die anfängliche Angst so weit in den Hintergrund rücken lässt, dass sie schlussendlich mit einem zufriedenen Gefühl den ersten Schultag beendete. Auch in weiterer Folge spricht sie den Lehrpersonen immer wieder einen besonderen Stellenwert zu.

Wie im Orientierungsrahmen festgestellt, geht der Eintritt in die neue Schule mit Sorge, Unsicherheit und Zweifel einher, weshalb es nur allzu legitim erscheint, sicherheitsgebenden Faktoren zu folgen und sich entweder Vertrautem, wie einer bereits erlernten Sprache, zu widmen oder sich vertrauenswürdige Personen zu suchen. Wie sich anhand der folgenden Bewältigungsstrategie feststellen lässt, nehmen insbesondere Personen, die sich in derselben Situation wie die interviewten Schüler*innen befinden, eine signifikante Rolle für die Jugendlichen ein und erleichtern den Ankommensprozess in der neuen Schule.

9.2.2.2. Suche nach Gleichgesinnten

Diese Analyse beruht auf den Eingangserzählungen von Ionut, Hewad und Nastja, die jeweils positive Assoziationen bezüglich gleichgesinnter, nicht-deutschsprechender Kolleg*innen zum Ausdruck bringen.

Bereits im vorangestellten Kapitel konnte herausgearbeitet werden, dass es für Ionut wesentlich war, Personen, um sich zu haben, mit denen er in Kontakt treten und Beziehungen aufbauen konnte. Durch das Nicht-Sprechen und Nicht-Verstehen der deutschen Sprache fühlte er sich weitgehend gehemmt, weshalb er mit den ordentlichen Schüler*innen der Regelklasse „gar nichts“ (B, Z. 29) redete. Sein Wunsch nach Anschluss bestand dennoch und bestätigte sich, da er umgehend mit X, dem Jungen aus Peru, in Kontakt trat. Seine Antworten bezüglich der Regelklasse fallen weitgehend einsilbig aus, er wird erzählfreudiger, als die

ersten Stunden in der Deutschförderklasse thematisiert werden. Auf die Frage, ob er sich dort willkommen fühlte, bejaht er diese und begründet seine Antwort folgendermaßen:

I: „Okay und hast du dich willkommen gefühlt?

IP: Ja, weil wir alle waren gleich. Ich kann kein Deutsch, du kannst kein Deutsch. Wir müssen lernen zusammen.“ (B, Z. 48-50)

Die Tatsache, dass in der Deutschförderklasse andere Jugendliche waren, die sich in derselben Situation wie er befanden, half ihm beim Eintritt in die neue Schule. Die Passage „wir alle waren gleich“ (B, Z. 49) bestätigt die Annahme nach dem Wunsch nach Gleichgesinnten. Die Erkenntnis, nicht der Einzige zu sein, der sich in dieser besonderen Situation befand, beruhigte ihn. Das Bedürfnis nach Gemeinschaft ist für die meisten Jugendlichen dieses Alters besonders groß, so auch (und vielleicht sogar noch mehr) für die Schüler*innen der Deutschförderklasse, die im adoleszenten Alter das ihnen bekannte Umfeld zurücklassen und in einem fremden Land „neu beginnen“ müssen. Auf Menschen zu treffen und in einer Gruppe angekommen zu sein, die Ähnliches erleben und fühlen, gibt Mut und schenkt Hoffnung.

Das Treffen unterschiedlicher Charaktere aus unterschiedlichen Ländern, die zwar anders, aber dennoch „gleich“ (B, Z. 59) waren, weckte sein Interesse und stimmte ihn positiv.

I: „Und wie waren die ersten Stunden in der Deutschförderklasse?

IP: Sehr interessant, weil ich habe sehr viele neue Personen gesehen. Und sehr viele Personen von andere Länder gesehen, weil wenn ich war in Rumänien, alle waren Rumänen, kein, kein Junge aus Peru, kein Italiener, kein Türken und so weiter. Ich habe so viele neue Personen gesehen, ich habe andere, andere Sprache gehört und das war für mich so interessant.“ (B, Z. 60-65)

Ähnlich wie Ionut reagiert auch Hewad auf die Frage nach den ersten Stunden in der Deutschförderklasse. Er erinnert sich an eine Vorstellrunde innerhalb der „außerordentlichen“ Klasse und schien sich im Rahmen dessen sichtlich wohler zu fühlen als im Verband der Regelklasse. Der Junge hebt in seiner Antwort die Gemeinsamkeit hervor, die vorherrschte – niemand konnte Deutsch sprechen, alle waren wie er.

I: „Und wie waren die ersten Stunden in der Deutschförderklasse?

IP: Es war eh normal. Begrüßung und so, wie wer heißt, wer kommt aus wo und so etwa. Es war, da fühlte ich mich eigentlich besser, weil alle waren wie ich, also niemand konnten Deutsch und so.“ (C, Z. 41-44)

Dass es in der Regelklasse zu Beginn oftmals zu unangenehmen Situationen kommen kann, wird in der folgenden Interviewsequenz von Nastja ersichtlich. Das Mädchen wurde in der Regelklasse vorgestellt und als die Klassenkolleg*innen bemerkten, dass es kein Deutsch sprechen konnte, ignorierten sie es in weiterer Folge.

I: „Okay. Wer hat dich denn begrüßt, kannst du dich da erinnern?

IP: Meine Kollegen. Am Anfang. Am Anfang, weil sie in meine ganze Klasse hat gedacht, dass ich kann Deutsch. Aber wenn sie haben gehört, dass ich kann gar nicht Deutsch, dann war, sie haben nicht mit mir geredet und ich habe nicht mit denen geredet.“ (E, Z. 35-38)

Aufgrund ihrer Anderssprachigkeit erfuhr Nastja zu diesem Zeitpunkt offensichtliche Ausgrenzung. Ohne dass die Kolleg*innen der Regelklasse explizit Missachtung zum Ausdruck brachten, mutwillig handelten oder Gewalt zeigten, wurde das Mädchen Oper institutioneller Diskriminierung.

Das Sprechen und Verstehen der deutschen Sprache zieht einen speziellen Status nach sich und die Anderssprachigkeit wird, nicht nur den Schulstatus betreffend, sondern auch hinsichtlich der Klassengemeinschaft, zur Begründung der Selektionsentscheidung benutzt. In dem Moment als den Schüler*innen der Regelklasse bewusst wurde, dass es sich bei Nastja um eine außerordentliche Schülerin handelte, schwand jegliches Interesse an ihrer Person und die Bereitschaft, sie in den Klassenverband zu integrieren, verringerte sich maßgeblich. Demnach erscheint es nur allzu verständlich, dass die Schülerin Schutz unter Gleichgesinnten suchte.

Wie in Kapitel 9.2.2.1. bereits hervorgehoben, fand Nastja Anschluss bei einigen Mädchen, mit denen sie in ihrer Muttersprache kommunizieren konnte. Diese Mädchen waren ebenso in der Deutschförderklasse und durchlebten dieselbe Situation wie sie. Nastja gewann durch die ihr vertraute Sprache an Sicherheit und fühlte sich durch die Gemeinschaft weniger allein. Auf die Frage, ob diese Mädchen eine wichtige Rolle für sie einnahmen, bejaht sie dies vierfach.

I: „Hätte es diese Leute nicht gegeben, hättest du dich alleine gefühlt?

IP: Ja, ich, ich war so, dass, sie, sie könnten auch nicht Deutsch reden und ja.

I: „Okay. Also es war wichtig, dass sie da waren?

IP: Ja, ja, ja, ja.“ (E, Z. 30-33)

Die „ordentlichen“ Schüler*innen der Regelklasse nahmen sich ihrer nicht an, jedoch stellt sich im Laufe der Anfangserzählung heraus, dass es ein Mädchen in der Regelklasse gab, das sowohl dieselbe Muttersprache wie sie sprach als auch die Deutschförderklasse besuchte.

I: „Ja, okay. Und mit wem hast du dann gesprochen?

IP: Ah ja, ich habe auch eine Mädchen in meine Klasse kennengelernt und sie hat auch meine Sprache geredet und ich habe mit diese Mädchen geredet.“

I: War die in der Deutschförderklasse?

IP: Ja, sie war auch.“ (E, Z. 41-45)

Eine Gleichgesinnte innerhalb des regulären Klassenverbands gefunden zu haben, erscheint für Nastja erleichternd, dennoch fühlte sie sich in der Regelklasse in ihrem ersten Jahr an der Schule unwohl. In den Zeilen 57-58 äußert sie sich dementsprechend und erzählt, dass sie sich nicht wirklich willkommen gefühlt habe, im zweiten Jahr wurde es ihren Äußerungen nach „besser“ (E, Z. 58). Warum dem so ist, soll mithilfe der nachstehenden Orientierungsrahmen sichtbar gemacht werden.

Anhand des bisher herausgearbeiteten Orientierungsrahmens und der aufgezeigten Bewältigungsstrategien, die unter dem Thema „Ankommen“ entstanden sind, wird deutlich, dass der Schuleinstieg für nicht-deutschsprechende Schüler*innen eine besondere Herausforderung darstellt und mit Befangenheit, Orientierungslosigkeit und der Sehnsucht nach Sicherheit und Zugehörigkeit einhergeht. Von Beginn an sind die Schüler*innen der Deutschförderklasse erhöht sichtbar und werden als Angehörige einer stigmatisierten Gruppe wahrgenommen und kollektiviert. Keine der interviewten Personen assoziiert das erstmalige Aufeinandertreffen mit der Regelklasse mit positiven Gefühlen, niemand erwähnt eine freundliche Begrüßung oder einen wertschätzenden Empfang. Hinsichtlich Paul Mecherils Zugehörigkeitsprinzip erleben sich die Schüler*innen beim Eintritt in die neue Schule, insbesondere beim Kennenlernen der Regelklasse, als nicht zugehörig. Das Nicht-Verstehen der alltäglich gesprochenen Sprache stellt eine Barriere dar und verunsichert die Schüler*innen in ihrem natürlichen Habitus. Die Deutschförderklasse hingegen bietet für alle einen sicheren Hafen, der Schutz offeriert und das Gefühl des Alleinseins mindert.

9.3. Persönliche Verhältnisse und Umbrüche

Um einen noch tieferen Einblick in das Erlebte der Deutschförderklassenschüler*innen zu gewinnen, widmet sich das zweite Thema den „Verhältnissen“ und „Umbrüchen“, die sich für die Jugendlichen hinsichtlich anderer Personen und Veränderungen während der Zeit der Deutschförderung und danach ergaben. An dieser Stelle des Interviews wurden zwei Leitfragen in Bezug auf die soziale Zugehörigkeit gestellt, wodurch sich bei der Auswertung der Daten zwei Orientierungsrahmen herauskristallisierten. Der erste davon fokussiert die Individuen, die für die interviewten Schüler*innen eine wesentliche Rolle einnahmen, der zweite widmet sich Übergängen und Veränderungen, die im Laufe der Deutschförderklasse sowie der Regelklasse erlebt wurden.

9.3.1. Orientierung an wesentlichen Personen

Im Rahmen des Kapitels „Ankommen“ wurde bereits aufgezeigt, dass es für alle Schüler*innen Personen gab, die Wesentliches zu ihrer Teilhabe am österreichischen Schulsystem beigetragen haben und ihr Wohlbefinden im positiven sowie negativen Sinne beeinflussten. Auch in weiterer Folge des Interviews berichten alle Gesprächspartner*innen über Menschen, die während der Zeit der Deutschförderung eine prägende Rolle gespielt haben. In einem ersten Schritt sollen zuerst jene Personen hervorgehoben werden, denen die Schüler*innen ein positives Mitwirken zusprechen, bevor in einem zweiten Schritt Bezug auf all jene genommen wird, die Negatives zum Wohlbefinden der Interviewpartner*innen beigetragen haben.

Im Zuge der Leitfrage, welche Menschen für Sanches in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig waren, zählt der Junge vier Personen auf: seinen Klassenvorstand (welcher ihn auch in der Deutschförderklasse einige Stunden in der Woche unterrichtete), eine Deutschförderklassenlehrerin sowie zwei Schüler aus der Deutschförderklasse, die ihm von Beginn an Hilfe anboten.

I: „[...] Die nächste Frage: welche Personen waren für dich in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig? Erzähl mir von diesen?

IP: Frau X. Frau Y. Z. Und Q.

I: Okay, wer waren diese Leute?

IP: Also Frau X war und ist noch mein Klassen-

I: Vorstand.

IP: Klassenvorstand. Und sie war immer positiv. Und ja, also soll ich sagen, sie ist gute Lehrerin. Und Frau X war auch so, sie lacht immer und sie ist immer positiv. Und Q ist auch sehr gut Mensch, er fragt immer, brauche ich etwas oder wie kann er hilft. Und Z war auch so immer.“ (A, Z. 49-58)

Diese Personen scheinen für Sanches hinsichtlich mehrerer Belange bedeutend gewesen zu sein, da er sie im Laufe des Interviews öfter zur Sprache bringt. Auch auf die ergänzende Teilfrage, mit wem er während der ersten Zeit in der neuen Schule Spaß gehabt habe, nennt er seinen eben erwähnten Deutschförderklassenkollegen Z (A, Z. 80-81). Personen, die ihm außerhalb der Schule geholfen haben, waren (und sind) sein Vater, seine Mutter und seine „türkische Freundgruppe“ (A, Z. 62).

Ionut nennt bei derselben Frage drei Deutschförderklassenlehrer*innen und den Freund, den er am ersten Schultag kennengelernt und mit dem gemeinsam er sowohl Regel- als auch Deutschförderklasse besucht hat:

IP: „Sehr wichtig war X für mich. Frau Y, Frau Z, Sie. Und Herr Q. Kann ich sagen.“ (B, Z. 68-69)

Auch Interviewpartner Hewad erinnert sich daran, Unterstützung durch seine Lehrerinnen der Deutschförderklasse erfahren zu haben, welche dadurch fundamental und bedeutungsvoll für ihn wurden. (vgl. C, Z. 50-54) Einen weiteren wesentlichen Stellenwert, auf schulischer sowie privater Ebene, spricht er seinem Freund X zu, der bereits im ersten Orientierungsrahmen genannt wurde und ihm von Beginn an behilflich war. Hewad erwähnt ihn im Laufe des Interviews immer wieder, denn X dürfte ihm nicht nur schulisch und beim Erlernen der deutschen Sprache geholfen, sondern sich ebenso als guter Freund etabliert haben, mit dem er Spaß hat und den er außerhalb der Schule trifft. (vgl. C, Z. 54, Z. 73-74, Z. 78-80ff.)

Emma lernte in der Deutschförderklasse zwei Mädchen kennen, die für sie, abgesehen von den Lehrer*innen (D, Z. 51) bedeutsam wurden. Eines davon kommt wie sie aus Italien. Die Frage, ob es eine Rolle gespielt habe, dass das Mädchen die gleiche Sprache wie sie gesprochen hat, bejaht sie.

I: „Welche Rolle spielen die Personen, die die gleiche Sprache sprechen wie du?

IP: Ja, ich glaube, dass, wenn ich, also ein Italiener und eine Italienerin treffe, ich fühle mich wirklich gut, weil mit dem kann ich so viel mehr erklären, erzählen und ja, wirklich öffentlich reden.

I: Offen reden?
IP: Ja, offen reden.“ (D, Z. 61-67)

Die Tatsache, sich anderssprachig nicht frei ausdrücken zu können, scheint eine Belastung für sie darzustellen. Die Vertrautheit, die sie in ihrer Muttersprache wiederfindet, gibt Emma die Möglichkeit, sich dem anderen Mädchen gegenüber zu öffnen.

Auch Nastja fand wichtige Bezugspersonen innerhalb der Deutschförderklasse. Obwohl sprachliche Barrieren vorherrschten, waren sowohl Lehrer*innen als auch Mitschüler*innen in dieser Zeit signifikant für den sozialen Austausch. In ihren Aussagen erwähnt sie auch die Pausen, die die Schüler*innen untereinander nutzten, um in Kontakt zu treten.

I: „[...] Welche Personen waren für dich in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig?

IP: Meine Lehrerinnen waren wichtig für mich und ja, meine Kollegin war auch wichtig für mich, weil nicht alle konnten meine Sprache. Aber trotzdem wir haben auch immer in Pause in Deutschförderklasse, wir haben auch Spielen gespielt und wir haben auch Kontakt gehalten und ja, wir haben geredet, viel geredet. So, nicht richtige Deutsch, aber trotzdem.“ (E, Z. 72-79)

Auffallend bei den genannten Äußerungen der Interviewpartner*innen ist, dass alle Personen, denen eine wichtige, positive Rolle zugesprochen wird, Teil der Deutschförderklasse gewesen sind - Lehrpersonen oder Schüler*innen aus der Regelklasse werden nicht erwähnt.

Im Zuge der Leitfrage nach wichtigen Personen wurden die Schüler*innen auch mit der Frage konfrontiert, mit wem sie über Probleme und Sorgen sprechen, seitdem sie die österreichische Schule besuchen, und an wen sie sich wenden würden, hätten sie Schwierigkeiten. Es stellt sich heraus, dass in der Zeit der Deutschförderklasse Barrieren hinsichtlich des Mitteilens bedrückender Gefühle vorherrschten und es allen interviewten Schüler*innen schwerfiel, sich hinsichtlich dessen zu öffnen.

Während des Gesprächs mit Sanches kristallisiert sich in den Zeilen 86 bis 102 heraus, dass es keine Personen gab, mit denen er in seinem ersten Jahr über Probleme oder Sorgen sprechen konnte, auch nicht mit seinen neu gefundenen Freunden in der Deutschförderklasse. Erst als er im Schuljahr 2021/22 fester Bestandteil der Regelklasse wurde, war es ihm möglich, Menschen zu finden, mit denen er über diese kommunizieren konnte. Er nennt zwei Mitschüler, die sowohl Deutsch als auch Türkisch (seine Muttersprache) sprechen. Es scheint

verständlich, innere Gedanken mit Menschen teilen zu wollen, die derselben Sprache(n) mächtig sind wie man selbst.

Nastja sprach zu Beginn ausschließlich mit ihrer Familie, da sie niemanden in der Schule hatte, dem sie sich anvertrauen konnte. Anhand ihrer Äußerung „leider“ wird deutlich, dass sie sich eine Vertrauensperson innerhalb der Schule gewünscht hätte.

I: „[...] Und mit wem sprichst du über Probleme und Sorgen, seitdem du hier bist?

IP: Am ganzen, ganzen Anfang, ich habe mit, nur mit Familie gesprecht, Mama.

I: In der Schule –

IP: So leider nicht.“ (E, Z. 103-107)

So wie für Sanches ist es bezüglich dessen auch für Nastja leichter geworden, seitdem sie durchgehend die Regelklasse besucht und sich als vollständiges Mitglied der Klassengemeinschaft fühlt. Sie spricht davon, Freunde gefunden zu haben, mit denen sie zwar nicht in ihrer Muttersprache spricht, sich aber dennoch vertraut austauschen kann.

IP: „Und jetzt, ja, jetzt ich habe schon Freunde gefunden und ich habe nicht sehr Freunde von meine Land oder jemand, die meine Sprache kann. jetzt ich habe Freunde, jetzt ich habe Freunde, die kommen nicht aus meine Land, aber die reden nur Deutsch. Die kommt aus andere, nicht aus Österreich, aber ja. Ich rede mit denen und ich fühle mich sehr... nicht leise, nicht schüchtern, ich fühle mich –

I: Du fühlst dich wohl?

IP: Ja.“ (E, Z. 109-113)

Hinsichtlich der Frage, an wen sie sich bei Schwierigkeiten wenden würde, erwähnt sie neben ihren Freunden aus der Klasse auch ihren Klassenvorstand, der mittlerweile eine wesentliche Rolle für das Mädchen eingenommen zu haben scheint.

I: „Das ist schön und wichtig. Und an wen würdest du dich wenden, wenn du jetzt Schwierigkeiten in der Schule hast?

IP: ja, meine Freundin aus meine Klasse oder ja, Klassenvorstand, wenn etwas nicht ist schön.“ (E, Z. 118-121)

Auch für Emma stellt die Klassenlehrerin eine Person dar, mit der sie über Schwierigkeiten und Probleme reden und sich anvertrauen würde. (vgl. D, Z. 73-76)

Ionut hingegen fällt es nach wie vor schwer, sich den neu kennengelernten Personen auf gefühlstechnischer Ebene zu öffnen. Über Sorgen spricht er nach wie vor mit Freunden aus Rumänien, wenn er Probleme oder Schwierigkeiten hat, versucht er, diese „allein“ zu bewältigen.

IP: „Mit wem sprichst du über Probleme? Oder Sorgen?

I: Mit meine Freunde aus Rumänien.

IP: Und an wen würdest du dich hier wenden, wenn du ein Problem hast oder Schwierigkeiten hast?

I: Allein.“ (B, Z. 105-109)

Die angeführten Interviewauszüge führen zu der Annahme, dass es für die Jugendlichen schwierig ist, sich in anderen Sprachen (selbst wenn diese bereits ganz gut beherrscht werden) hinsichtlich ihrer Gefühle zu öffnen und Sorgen zu teilen. Folglich müsste den Kindern und Jugendlichen ein Ventil seitens der Schule geboten werden, in welchem sie von Beginn an die Möglichkeit haben, über Ängste, Probleme und Sorgen zu sprechen. Dass dies von Bedarf ist, bestätigt unter anderem Hewad, denn er nutzt das von der Schule offerierte Jugendcoaching, um über seine Sorgen zu sprechen.

I: „Mit wem sprichst du über Probleme und Sorgen?

IP: Jugendcoaching.“ (C, Z. 83-84)

Eine weitere Unterfrage, die innerhalb der Leitfrage gestellt wurde, betrifft den Kontakt zur Regelklasse - ob und inwiefern es solch einen gab, als die interviewten Schüler*innen den 20-stündigen Deutschkurs in Anspruch nahmen und die Deutschförderklasse besuchten. Die Antworten der Interviewpartner*innen fielen hinsichtlich dessen weitgehend negativ aus und zeigen, dass sich die Situation und der Wohlfühlcharakter innerhalb der Regelklassen auch im Laufe des Schuljahres nicht verbesserte.

Sanches antwortet einsilbig und äußert dabei, dass er im ersten Jahr keine Beziehung zu den Personen der Regelklasse gehabt hätte.

IP: „Okay. Welchen Kontakt hast du mit der Regelklasse gehabt in dieser Zeit, während du in der Deutschförderklasse warst?

I: Eigentlich keine.“ (A, Z. 63-65)

Die Aussage lässt darauf schließen, dass er sich in der Regelklasse zurückhielt und keiner der Regelschüler*innen den Versuch unternahm, ihn in den Klassenverband zu integrieren. An einer weiteren Stelle im Interview präzisiert er das Unwohlsein, das er in der Regelklasse verspürte:

I: „[...] wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse, als du noch die Deutschförderklasse besucht hast?

IP: Ist so wie gesagt, es war bisschen, bisschen stressvoll, weil es war nicht wie mein Klasse. Ja. Ich, also es ist so, zum Beispiel, Sie sind Österreicherin, aber wenn Sie Türkei gehen, Sie fürchten sich bisschen alleine und so, in normale Klasse war auch so.“ (A, Z. 180-185)

Sanches setzt die „normale Klasse“ mit einem „fremden Land“ gleich, in dem man sich als nicht gebürtige Landsfrau/gebürtiger Landsmann allein, ängstlich und verloren fühlt. Die Klassen- und Unterrichtssituation beschreibt er mit dem Adjektiv „stressful“. Die Regelklasse sah er in keiner Weise als „seine Klasse“ an. In dieser von Sanches ausgesprochenen Passage bringt er Gefühle der Einsamkeit und Ängstlichkeit zum Ausdruck.

Auch im Gespräch mit Ionut stellt sich heraus, dass dieser, als er Schüler der Deutschförderklasse war, keinen Kontakt zur Regelklasse hatte und sich die Kommunikation auf ein Minimum an Höflichkeitsfloskeln beschränkte.

I: „[...] Okay, welchen Kontakt hast du in der Zeit, in der Deutschförderklasse mit der Regelklasse gehabt?

IP: Welche Kontakt?

I: Kontakt. Hast du mit ihnen viel gesprochen oder eher nicht?

IP: Nein. Ja, ich hatte, ich habe gesagt, guten Tag und so, wenn ich bin reingekommen, aber nicht mehr.“ (B, Z. 81-86)

Hewad erinnert sich daran, einer WhatsApp Klassengruppe, die der außerschulischen Kommunikation zwischen Schüler*innen und unterrichtenden Lehrer*innen der Regelklasse diente, hinzugefügt worden zu sein. Ansonsten hätten er und sein Freund X, der auch in der Deutschförderklasse war, keinen Kontakt zur Regelklasse gehabt.

I: „Welchen Kontakt hast du mit der Regelklasse gehabt, als du in der Deutschförderklasse warst?

IP: Ich war in Signal Gruppe, also WhatsApp Gruppe da rein, also in Gruppe von Klasse und mit meinem Freund X.

I: Sonst mit Leuten aus der Klasse, aus der Regelklasse?

IP: Nein.“ (C, Z. 63-68)

Emma dürfte ihren Äußerungen zufolge den Kontakt zu den Schüler*innen der Regelklasse ebenso für das restliche Schuljahr weitgehend gemieden haben.

IP: „Welchen Kontakt hast du mit der Regelklasse gehabt, als du in der Deutschförderklasse warst?

I: Mit dem Schüler gar kein Kontakt. Aber mit Lehrer und so, ja, schon.

IP: Okay. Du sagst, mit den Schülern hattest du gar keinen Kontakt, aber du warst schon ein paar Stunden in der Regelklasse? Und hast du mit niemandem gesprochen?

I: Nein.“ (D, Z. 54-60)

Wie im vorherigen Orientierungsrahmen herausgearbeitet, war es für Emma besonders unangenehm, in der Regelklasse zu sein, weshalb es nicht überraschend scheint, dass das Mädchen die wenigen Stunden innerhalb dieser Klasse stillschweigend über sich ergehen ließ, sich so unauffällig wie möglich verhielt und keinen Versuch unternahm, Anschluss zu finden. Nastja erzählt bereits in den Anfangspassagen des Interviews von der Ignoranz und Ablehnung seitens der Schüler*innen ihrer Regelklasse, nachdem diese merkten, dass sie Schülerin der Deutschförderklasse war. Die Beziehung verbesserte sich kaum und das Verhältnis blieb bis zum Ende des ersten Schuljahres reserviert.

IP: „Wirklich ich habe nicht mit die Leute viel geredet, nur so, hast du ein Stift oder so etwas. So über ein Thema oder Leben geredet, nein.“ (E, Z. 97-98)

Anhand der angeführten Aussagen wird ein weiteres Mal die Distanz, die zwischen Regelklassenschüler*innen und Deutschförderklassenschüler*innen vorherrscht, ersichtlich. Die Personen innerhalb der Regelklasse schienen zwar prägende Rollen im Leben der Jugendlichen eingenommen zu haben, jedoch fielen diese negativ aus und trugen in keiner Weise Positives zum Wohlbefinden der Jugendlichen bei.

Erst durch den Aufstieg von der Deutschförderklasse in den Deutschkurs und somit in die Regelklasse werden Veränderungen hinsichtlich der Beziehungen zu den anderen Schüler*innen wahrnehmbar. An dieser Stelle soll daran erinnert werden, dass die Fachmittelschule ein einjähriger Schultypus ist, in dem die meisten Schüler*innen ihr 9. Pflichtschuljahr abschließen, bevor sie eine Lehre antreten oder in eine weiterführende Schule

wechseln. Deutschförderklassenschüler*innen ist es möglich, die Zeit der Deutschförderung am selben Schulstandort in Anspruch zu nehmen, weshalb sie bis zu zwei Jahre in der Fachmittelschule bleiben dürfen. Das bedeutet, dass sie im zweiten Jahr die Chance auf einen „sozialen Neubeginn“ erleben, da die Regelklassen mit neuen Schüler*innen besetzt werden. Allen Interviewpartner*innen war es möglich, das erste Schuljahr mit einem Aufstieg in den 6-stündigen Deutschkurs abzuschließen, um somit ab September 2021/22 als „beinahe Regelschüler*innen“ an der meisten Zeit des Unterrichts teilnehmen zu können. Welche Auswirkungen diese Veränderung in Bezug auf die soziale Zugehörigkeit mit sich zog, soll mithilfe des nachstehenden Orientierungsrahmens erläutert werden.

9.3.2. Orientierung an Übergängen

Zu diesem Moment des Interviews wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, über wichtige Erlebnisse während ihrer Zeit der Deutschförderung zu berichten. Alle Interviewpartner*innen erfahren den Übergang von der 20-stündigen Deutschförderklasse in den 6-stündigen Deutschkurs und somit in die Regelklasse als signifikantes Ereignis. Das Bild der zuvor negativ assoziierten Regelklasse wird aufgebrochen und die Jugendlichen äußern sich weitgehend positiv zu ihrer neuen Klassensituation.

Sanches beschreibt den Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse als „normal“, er kann den Unterschied vorerst nicht erklären, jedoch bringt er unmissverständlich zum Ausdruck, dass er sich durch den fast vollständigen Eintritt in die Regelklasse „besser“ fühlte.

I: „Also wie war dann der Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse?

IP: Es war, es war ganz normal, weiß ich nicht, was ist Unterschied, aber in Regelklasse, ich fühlte mich besser, weil ich fühlte mich wie ein Schüler.[...]
(A, Z. 135-137)

Der Junge erlebte durch den Übergang einen Umbruch, der ihn von der Außerordentlichkeit zurück zur Normalität brachte. Seiner Äußerung zufolge kann angenommen werden, dass die Deutschförderklasse eine Sonderform darstellte, die ihm das Gefühl des „normalen Schülerdaseins“ entzog. Hinsichtlich seiner im Laufe des Interviews getätigten Aussagen kann dies einerseits durch die Art und Weise des stattfindenden Unterrichts in der Deutschförderklasse begründet werden:

IP: „[...] Also in Regelklasse gibt Mathe, Deutsch, Englisch, aber in Deutschförderklasse, es gibt nur Deutsch.“ (A, Z. 137-138)

IP: „[...] Aber in Deutschförderklasse wir machen immer Spaß, wir gehen Park, Unterricht ist nicht so wie echt Unterricht, deswegen, es war Spaß und es war gut, aber außer diese Spaß, es war stressvoll.“ (A, Z. 130-133)

Andererseits stellte das Hin- und Herwechseln zwischen Regel- und Deutschförderklasse offenbar einen belastenden Faktor dar:

IP: „Also letztes Jahr, eigentlich, Regel-, normal Klasse, normal F6 [Anmerkung: F6 ist die Klassenbezeichnung], war stressvoll, stressvoller als Deutschförderklasse. Weil in Deutschförderklasse, ich war in meine Klasse, weil jeder lernt Deutsch und so. Aber in Normalklasse, in F6 und so, es war etwas stressvoll.“ (A, Z. 161-164)

Das Gefühl des Auseinandergerissenseins begünstigt negatives Empfinden, Unsicherheit und Unwohlsein, so erscheint es als logische Konsequenz, dass die 20-stündige Deutschförderklasse als eigentliche Klasse wahrgenommen und die Regelklasse lediglich als „fremdes Land“ besucht wird. Da jedoch Deutschförderklassen nicht als eigenständige Klassen anerkannt werden, bleibt den Deutschförderklassenschüler*innen nichts anderes übrig, als sich der prekären Situation hinzugeben und trotz aller Widrigkeiten ihre Stammklasse ebenso als ihre Klasse anzuerkennen. Sanches erlebte im September 2021, mit dem Eintritt in die von neuen Schüler*innen besetzte Regelklasse und seiner fast durchgehenden Anwesenheit, einen Neustart, mit dem das Gefühl einherging, als „normaler Schüler“ angesehen und akzeptiert zu werden.

Auch Ionut bestärkt in seinen getätigten Aussagen die soeben gestellte Annahme. Seit dem Wechsel in den Deutschkurs hat er besseren Kontakt zu den Personen in seiner Regelklasse.

I: „Und seit diesem Schuljahr bist du im Deutschkurs? Also nur 6 Stunden im Deutschkurs und den Rest der Zeit in der Regelklasse. Und deswegen ist der Kontakt jetzt zu den Jungs in der Regelklasse besser als voriges Jahr?
IP: Ja. Ja, viel besser.“ (B, Z. 140-144)

Auf die Frage, was sich genau verändert habe, äußert er Folgendes:

IP: „Ich fühle mich besser jetzt, weil ich kann Deutsch besser. Und keine Ahnung, die Leute sind andere. Ich fühle so. Meine Klasse ist anders.

I: Inwiefern anders?

IP: Puh, hab keine Ahnung, mehr kommunikative Leute, mehr Spaß, mehr, wenn ich brauche Hilfe an etwas, sie sage ja, kein Problem, ich helfe dir und so weiter.“ (B, Z. 153-157)

Obwohl Ionut zu Beginn des Schuljahres nach wie vor als „außerordentlicher Schüler“ geführt wurde und einige Stunden in der Woche den Deutschkurs besuchte, schien er als vollständiges Mitglied in seiner Regelklasse anerkannt zu sein. Mit dem Fortschreiten seiner Deutschkenntnisse ist nicht nur die Offenheit seiner Mitschüler*innen ihm gegenüber gewachsen, sondern auch sein Selbstbewusstsein, das ihm dazu verhalf, Kontakte zu knüpfen und Sorgen sowie Probleme innerhalb seiner Regelklasse zu kommunizieren.

Auch Emmas Selbstbewusstsein profitierte durch den Klassenwechsel. Das Gefühl von Angst, das bei ihr seit dem ersten Tag ihres Eintrittes in die österreichische Schule vorherrschte, verringerte sich.

I: „[...] Und wie geht's dir jetzt in der Regelklasse mit deinen Mitschülern?

IP: Mir geht's gut. Ja. Ich habe – ich bin jetzt so ein bisschen, ich gehe in meine Klasse ohne Angst, weil so – ich weiß, dass ich noch nicht gut Deutsch sprechen kann, aber ich versuche immer ein bisschen mehr zu reden und mit die anderen ein bisschen mehr zu kommunizieren und so.“ (D, Z. 105-109)

Anhand der folgenden Interviewpassage wird erneut hervorgehoben, dass das neue Schuljahr und der damit einhergehende Schüler*innenwechsel einen Umbruch kennzeichnet, den die interviewten Schüler*innen als Neustart wahrnehmen und als neue Chance hinsichtlich sozialer Teilhabe nutzen. Emma wurde gefragt, wie es gewesen wäre, wenn sie nun mit denselben Schüler*innen in der Klasse wäre, mit denen sie im vergangenen Jahr in der Stammklasse war.

I: „Wenn du – schon voriges Jahr in die Regelklasse gekommen wärst, in die Klasse von Frau X voriges Jahr, wie wäre das gewesen?

IP: Ich glaube nicht so gut. Weil, ich wollte mit dieser Schüler Sachen nicht reden, mit einem, mit meinen erste, sie sind nicht so – nicht bescheiden, nicht gut, aber nicht so freundlich aus.

I: Und diese neue Klasse ist ..?

IP: Ja, besser.“ (D, Z.126-132)

Die Barrieren waren für Emma zu groß, um diese abzubauen. In der neuen Klasse fühlt sie sich wohl und sie versucht, ihren neuen Mitschüler*innen mit Offenheit zu begegnen. Ihre Ängste und Unsicherheiten scheinen weitgehend überwunden zu sein.

I: Okay, gut, was hat sich verändert, seitdem du in der Regelklasse bist?

IP: Ich rede viel mehr. Ich kommuniziere auch viel mehr und während die Stunde, ich mitarbeite, nicht wie früher, ich mitarbeiten nicht, weil ich, ich dachte, dass ich die Sachen nicht gut, nicht richtig sagen könnte.“ (D, Z. 132-136)

Auch Hewad äußert sich positiv über das Verhältnis zu den neuen Mitschüler*innen in der Regelklasse.

I: „Und wie geht's dir jetzt in der Regelklasse mit deinen Mitschülern, Mitschülerinnen?

IP: Es geht wirklich super.“ (C, Z. 123-125)

Er bezieht sich bei der Frage nach Veränderungen, seitdem er in der Regelklasse ist, nicht nur auf die Fortschritte seines Deutschsprechens, sondern auch auf die anderen Fächer, an denen er nun teilnehmen darf.

I: „Okay. Gut und was hat sich verändert, seitdem du in der Regelklasse bist?

IP: Mein Deutsch, mein Deutsch, also fast alles, ich kann jetzt eh viel, Mathematik, Deutsch, Englisch, Politics und so.“ (C, Z. 135-137)

Es scheint, als wäre er, ebenso wie Sanches, froh darüber, in den Genuss des abwechslungsreichen Stundenplans, in welchem ihm unterschiedliche allgemeinbildende Unterrichtsfächer geboten werden, zu kommen. Inwieweit dies für die Schüler*innen relevant erscheint, soll mithilfe des Orientierungsrahmens in Kapitel 9.4.1. eruiert werden.

Nastja ist die einzige Interviewpartnerin, die davon erzählt, sich in den letzten drei Wochen ihres ersten Schuljahres der Regelklasse vorsichtig angenähert zu haben. Jedoch fand diese Annäherung nur statt, weil Nastja das Gefühl hatte, schon etwas besser Deutsch sprechen zu können und demnach an Selbstbewusstsein gewonnen hatte.

IP: „In letzte drei Wochen ich kann sagen, dass wir haben schon bisschen, ich habe schon bisschen mit meine Klasse Kontakt gehaltet, weil ich könnte schon bisschen Deutsch. Und ja, ich kann sagen, letzte drei Woche, ich habe

mit alle bisschen geredet. Woher kommst du und so. Das war letzte drei Woche.

I: Oh, das hat ein Jahr gedauert?

IP: Ja, ja, ja, ich könnte nicht wirklich, ich war wirklich am Anfang, ich war bisschen schüchtern, ich könnte nicht so – [...]“ (E, Z. 169-175)

Der Übertritt von der Deutschförderklasse in den Deutschkurs und die Regelklasse im darauffolgenden Schuljahr verhalfen dazu, das Wohlbefinden des Mädchens zu steigern, was ihm zu einem allgemein positiveren Zugang zur Schule verhalf.

I: „Wie hast du dich gefühlt, als du in der Deutschförderklasse warst, bist du da gerne in die Schule gegangen? Bist du gerne hierhergekommen?

IP: Ich kann sagen nicht immer. Ich bin in die Schule gegangen, nur ja, ich bin ganz gerne nur für Deutsch da gegangen, aber mit Kolleginnen und so, Freundinnen, nein. Ich fühlte mich nicht so wow.

I: Okay und das ist jetzt in der Regelklasse anders?

IP: Ja.“ (E, Z. 206-212)

Auf die Frage, wie es sei, seitdem Nastja die meisten Stunden in der Regelklasse verbringt, zeigt sie sich selbstbewusst in ihren Äußerungen. Obwohl sie noch nicht alles versteht, nimmt sie sich selbst als „wichtige Person“ innerhalb der Klasse wahr und erlebt dadurch ein Gefühl von Zugehörigkeit.

IP: „[...] Ich habe keine Problem, ich fühle mich wichtige Person. Ich fühle mich nicht so, dass ich weiß nicht etwas. Und immer, wenn ich sehe, Deutsch, Deutschkollegen, Deutsch, die Kollegin die in Deutschkurs gehen, ich will diese Leuten helfen. Wenn etwas vielleicht die verstehen nicht, trotz, ich will lern-, ich will helfen. Weil wenn, ich fühle mich so, dass ich war auch so, wie diese Leute. Und ich will lernen. Ich will helfen. Ich will etwas so gut für denen machen.

A: Weil du weißt, dass es nicht so einfach ist?

B: Ja, es war wirklich nicht so leicht. Aber jetzt in Klasse mit meine Freundin und Klassen, alles okay. Ich lerne gut. Ich glaube, ich habe nicht so Einser, Dreier, Zweier ich habe in Zeugnis, und ich freue mich sehr darüber.“ (E, Z. 244-254)

Alle interviewten Schüler*innen bestanden den MIKA-D Test am Ende des ersten Schuljahres so weit, sodass sie von Beginn des zweiten Schuljahres an die meiste Zeit in der Regelklasse verbringen konnten und dadurch ähnlich wie die meisten Regelschüler*innen behandelt

wurden. Dies ermöglichte ihnen eine größere Chance auf soziale Teilhabe und den fünf Interviewpartner*innen gelang es, sich in den neuen Klassenverband zu integrieren.

Als Selbstverständlichkeit sollte dies jedoch nicht angenommen werden, denn das Miteinbeziehen in die reguläre Klasse bedeutet nicht zwangsläufig mehr Integration oder Inklusion, es bedeutet lediglich weniger Abspaltung verglichen zur Deutschförderklasse – Zuschreibungen und Mechanismen institutioneller Diskriminierung sind mit dem Übertritt in die Regelklassen nicht schlagartig verschwunden. Viele Schüler*innen werden weiterhin als „Deutschförderklassenkinder“ adressiert und ein gewisser außerordentlicher Status bleibt ihnen erhalten, selbst wenn dieser bereits abgelegt wurde. Es steht außer Frage, dass die soziale Teilhabe sowie das Zugehörigkeitsgefühl immens unter den gesetzten Maßnahmen der eingeführten Deutschförderung leiden und die betroffenen Schüler*innen schwer mit Ausgrenzungen zu kämpfen haben. Doch nicht nur fehlende, negativ behaftete Peerbeziehungen erschweren den Kindern das alltägliche Schulleben, auch die Unterrichtsbedingungen gehen mit Schwierigkeiten und zu hinterfragenden Situationen einher. Mithilfe einer weiteren Leitfrage, die den Unterricht per se thematisiert, wird Bezug auf Bildungsgerechtigkeit genommen und gezeigt, wie Schüler*innen diese wahrnehmen. Die Ergebnisse werden auf den folgenden Seiten dargestellt.

9.4. Der Unterricht

Um einen Eindruck zu erhalten, ob und inwieweit sich die Deutschförderklassenschüler*innen bezüglich des ihnen offerierten Bildungszugangs ausreichend gefordert, gleichgerecht behandelt und von der Institution Schule ausreichend unterstützt fühlen, wurde im Zuge der vierten Leitfrage der Fokus auf diverse Unterrichtssituationen gerichtet. Die ergänzenden Teilfragen halfen dabei herauszufinden, wie der Unterricht in den Deutschförderklassenstunden gestaltet wird, inwiefern die vereinzelten Stunden in der Regelklasse während des intensiven Deutschkurses genutzt werden können und wie der Unterricht ist, wenn die meisten Stunden in der Regelklasse verbracht werden. Bei der Auswertung der Daten wurde ein Orientierungsrahmen herausgearbeitet, der das Erzählte der Interviewpartner*innen zusammenschließt.

Dieser umfasst jene Aussagen, die hinsichtlich der entstandenen Unterrichtseindrücke im ersten Schuljahr, in der Deutschförderklasse sowie der Regelklasse, getätigt wurden und ermöglicht Einsicht in die teils schwierigen Unterrichtssituationen, denen sich die

Jugendlichen ausgesetzt fühlten. Im Zuge dessen konnten zwei wesentliche Punkte herausgearbeitet werden, die, den Äußerungen der Schüler*innen zufolge, für die Gestaltung eines „guten Unterrichts“ unerlässlich zu sein scheinen. Dies beinhaltet zum einen den beständigen Wunsch nach mehr Bildungsförderung und widmet sich zum anderen der Wichtigkeit sozialer Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache, was maßgeblich für das Erwerben der neuen Sprache ist.

9.4.1. Orientierung an Unterrichtssituationen

Ziel des 20-stündigen Deutschkurses ist es, Schüler*innen, die dem Regelunterricht aufgrund unzureichender sprachlicher Kenntnisse nicht folgen können, auf ein Sprachniveau zu führen, das einen möglichst raschen Wechsel in den Klassenverband bewerkstellt, was durch intensives Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch gelingen soll. Der Lehrplan mit Förderschwerpunkt sieht vor, dass neben den 20 Stunden, in denen ausschließlich Deutsch gelehrt und gelernt wird, mehrere Wochenstunden gemeinsamer Unterricht mit den Schüler*innen der Regelklassen stattfindet. Diese Stunden sollten, der theoretischen Vorgabe des BMBWF zufolge, Fächer wie Sport, Musik oder Kreativität beinhalten, an denen die Kinder aktiv teilnehmen können, ohne eine hohe sprachliche Kompetenz aufweisen zu müssen. Tatsächlich wird bei der Gestaltung der Stundenpläne wenig Rücksicht darauf genommen, welche Regelstunden von den Deutschförderklassenschüler*innen besucht werden, wodurch das Problem entsteht, dass sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen in Unterrichtsstunden wiederfinden, deren Inhalte weder sprachlich noch thematisch verstanden werden. Sie verbringen mehrere Stunden in der Woche mit Unterrichtsfächern, in denen sie kaum etwas verstehen, nichts zu tun haben und von den zu unterrichtenden Lehrkräften weitgehend „übersehen“ werden. Viele Lehrpersonen sehen sich mit der Situation überfordert, Schüler*innen in der Klasse zu haben, die der Unterrichtssprache nicht mächtig sind, weswegen es nur allzu oft vorkommt, dass die Kinder ignoriert und aufgabenlos sitzen gelassen werden.

Im Deutschförderklassenunterricht werden den Schüler*innen keine anderen Fächer angeboten, wodurch jegliche Allgemeinbildung verwehrt bleibt, was, wie nachstehend aufgezeigt, ebenso zu Frustration führt.

I: „Aber habt ihr in der Deutschförderklasse auch Mathe, Biologie, Englisch gelernt?

IP: Nein, wir hätten nur Deutsch und ich glaube, zwei Stunden in Woche Turnen“ (A, Z. 196-197)

Auf den folgenden Seiten lassen sich Auszüge der Interviews finden, in welchen die betroffenen Jugendlichen ihren Schulalltag während der Zeit des 20-stündigen Deutschkurses schildern.

Nachdem sich Sanches bereits in der Türkei deutsche Grundkenntnisse angeeignet hatte, fand er sich in der Deutschförderklasse schnell zurecht und konnte dem dort stattfindenden Unterricht rasch folgen leisten. Seinen Aussagen nach verbesserte er innerhalb des ersten Monats, das „ein bisschen schwer war“ (A, Z. 120), sein sprachliches Können und empfand den Unterricht in der Deutschförderklasse ab diesem Zeitpunkt als „so einfach“ (A, Z. 123). Wie in Kapitel 9.3.2. (Orientierung an Übergängen) herausgearbeitet, fühlte sich Sanches erst mit dem Wechsel in die Regelklasse als „normaler Schüler“. Dies liegt unter anderem daran, weil er, wie es scheint, den Deutschförderklassenunterricht nicht als ernsthaften Unterricht ansehen konnte.

IP: „[...] Aber in Deutschförderklasse, okay, es war, wir machen im Spaß, wir gehen Park, Unterricht ist nicht so wie echt Unterricht, deswegen es war Spaß und es war gut. Aber außer diese Spaß, es war stressvoll.“ (A, Z. 130-132)

„Stressvoll“ empfand er diese Zeit deswegen, weil ihn die Unterrichtsstunden sowohl in der Deutschförderklasse als auch in der Regelklasse weitgehend frustrierten. Sanches ist ein fokussierter Mensch, der sich bereits in jungen Jahren ein festes Ziel hinsichtlich seines weiteren Lebensweges gesetzt hat. In der Türkei besuchte er ein Gymnasium, in dem er sich gefordert fühlte und welches ihm den Weg zur Universität ebnen sollte. In Österreich angekommen, findet er sich in einer Schule wieder, welche ihm zwar bei der Weiterentwicklung seiner Deutschkenntnisse weiterhilft, allerdings alles andere für ihn sehr Wesentliche in den Hintergrund rücken lässt.

Als Sanches die Frage gestellt wird, was er zu dieser Zeit in den Stunden der Regelklasse gelernt habe, gesteht er sich selbst und der Interviewerin ein, dass er im Klassenraum zwar physisch anwesend, geistig jedoch abwesend gewesen sei und sich nicht am Unterricht beteiligen konnte.

I: „Und was hast du in den Stunden der Regelklasse gelernt?
IP: Weiß ich nicht, ich habe, ich habe, ich war nicht so, also ich war in Klasse, aber es, ich war nicht so dort. Also.
I: Hast du da nicht mitgemacht?
IP: Nein.“ (A, Z. 198-202)

Obwohl seine Deutschkenntnisse bereits fortgeschritten waren, konnte er dem Gesagten der Lehrenden nicht folgen und es macht den Anschein, als hätte es auch keinen Anreiz gegeben, sich darum zu bemühen.

I: „Okay. Konntest du dem Unterricht folgen, hast du verstanden, was die Lehrer gesagt haben?
IP: Nein, einfach ich, ich höre nicht. Ich habe nicht verstanden.“ (A, Z. 203-205)

Auch Ionut beschreibt den Unterricht in der Regelklasse als besonders „langweilig“ und ineffizient. Seine Aussagen spiegeln das bereits dargestellte Unterrichtsdilemma wider und bestätigen, dass die verpflichtende Teilnahme am Regelunterricht ein lediglich passives Absitzen von Stunden darstellt.

I: „Wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse?
IP: Extrem langweilig.
I: Warum?
IP: Weil ich habe kein Wort verstanden, eh, kein Wort, ich habe nichts verstanden. Für mich war so wie du machst jetzt zwei Stunde Pause. Du kannst nicht zuhause, aber du bleibst hier. Aber ich, ich habe gar nichts geschreiben, weil niemand hat mir gesagt oder so. Und ja, für mich war so, ja, ich komme, weil ich muss.“ (B, Z. 165-171)

Für Hewad gestaltete sich die Teilnahme am Regelunterricht ebenso schwierig und er bezeichnet die Stunden als „Katastrophe“, da er nichts verstehen konnte und die Zeit mit seinem Handy totschlug.

I: „Okay und wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse, als du noch in der Deutschförderklasse warst?
IP: Schwierig. Ich war da und die Lehrerin sprechen, aber eigentlich, irgendwelche Thema, ich könnte nichts verstehen. Ich, ich war in mein Handy surfen und sowas, ich könnte eh nichts verstehen. Das war wirklich Katastrophe, [...].“ (C, Z. 142-146)

Das unaufgeforderte Benutzen des Handys während der Unterrichtszeiten ist der Hausordnung zufolge verboten, dennoch werden bei außerordentlichen Schüler*innen oftmals „Ausnahmen“ gemacht, wenn dadurch ein stilles Beschäftigen und unauffälliges Verhalten miteinhergeht. Die Lehrkraft erspart sich dadurch jegliches Vorbereiten von Sonderaufgaben für die nicht-deutschsprechenden Schüler*innen.

Ionut bestätigt, dass die Lehrer*innen des Regelunterrichts keine Aufgaben oder Übungen für ihn und seine Deutschförderklassenkolleg*innen bereitstellen.

I: „Okay und in der Regelklasse habt ihr keine Aufgaben bekommen?
IP: Gar nichts.“ (B, Z. 182-183)

I: „Konntest du dem Unterricht in der Regelklasse folgen?
IP: „Nein, weil ich habe einfach nicht verstanden, wie soll ich lernen.“ (B, Z. 205-206)

An dieser Stelle soll gesagt sein, dass es für die Lehrkräfte eine prekäre Zusatzleistung bedeutet, stets anderweitiges Unterrichtsmaterial für Deutschförderklassenschüler*innen zur Verfügung zu stellen. Aufgrund des sich oftmals ändernden Stundenplans der Deutschförderklassen weiß man als Lehrperson nie genau, wann, ob und wie viele Deutschförderklassenkinder im Regelunterricht anwesend sind. Überdies nimmt das Erklären der zusätzlichen Aufgaben Zeit in Anspruch, was in einem Unterricht, in dem noch über zwanzig andere Schüler*innen unterrichtet werden sollen, nicht von einer Person allein bewerkstelligt werden kann. Auch Sprachsensibilität sowie ein gewisses Feingefühl muss für die Betreuung der Schüler*innen aufgebracht werden.

Wie anhand der folgenden Erzählung von Ionut erkennbar wird, kann der Versuch des Miteinbezugs, auch wenn dieser gut gemeint ist, unangenehme Situationen herbeiführen und Spuren nach sich ziehen.

Als er nach schwierigen Situationen in der Schule gefragt wird, entsinnt er sich eines Moments, welcher unliebsam in Erinnerung geblieben ist. In der Fachmittelschule haben alle Schüler*innen (ordentlich sowie außerordentlich) die Möglichkeit, zweimal im Jahr ein Berufspraktikum über einige Tage hinweg zu absolvieren. Den meisten außerordentlichen Schüler*innen ist es aufgrund der sprachlichen Barrieren nicht möglich, einen solchen Praktikumsplatz zu finden und sie verbringen ihre Woche stattdessen weiterhin in der Deutschförderklasse. Obwohl Ionut keine Berufspraktischen Tage absolvierte, wurde er in der

Regelklasse, als sich die anderen Schüler*innen über ihre gemachten Erfahrungen austauschten, von der Lehrperson darum gebeten, über seine Woche zu berichten:

I: „Ja, okay. Und was sind beziehungsweise waren schwierige Situationen für dich in der Schule?

IP: Eine schwierige Situation in der Schule? Ja... wir waren in, im erste Jahr nach Berufspraktisches Tage. Und wir haben ein Kreise gemacht und wir haben alle geredet, was haben wir gemacht. Aber ich habe keine, keine Tage gearbeitet, ich war in die Schule.

I: War das dieses Jahr?

IP: Nein, in andere.

I: Letztes Jahr, als du noch in der Deutschförderklasse warst?

IP: Ja, aber wir haben, wir waren mit andere Klasse, Regel. Wir haben ein Kreis gemacht und ich habe, also unsere Leute geredet, ich habe gar nicht gearbeitet, ich habe über die, meine Woche erklärt. Aber ich könnte nicht, ich habe sehr viele Emotionen und ich war so, ich war so rot, ich, ich fühle mich ohne Luft. Ich fühlte mich ohne Luft.

I: Weil du vor der Regelklasse sprechen musstest?

IP: Ja, weil sie können so gut erklären in Deutsch und ich kann kein Wort sagen, das war so, ja.

I: Unangenehm?

IP: Ja.“ (B, Z. 334-350)

Die Art und Weise, wie Ionut diese Erinnerung zum Ausdruck bringt, kennzeichnet, wie hilflos er sich in dieser Unterrichtssituation gefühlt haben muss. Die Beschreibung des Rot-Werdens signalisiert das Empfinden des unangenehm/peinlich berührt Seins, das durch seine Emotionalität verstärkt wurde. Der wiederholte Satz „Ich fühlte mich ohne Luft.“, lässt die Verzweiflung erkennen, die in dem Jungen zu diesem Zeitpunkt vorherrschte.

Auch Nastja berichtet darüber, unangenehme Gefühle in den Unterrichtsstunden der Regelklasse verspürt zu haben, und äußert diesbezüglich Folgendes:

IP: „Okay. Gut und wie war denn für dich der Unterricht in der Regelklasse, als du noch die Deutschförderklasse besucht hast? Ihr hattet 20 Stunden Deutsch und dann noch 5 Stunden Regelklasse, wie waren diese 5 Stunden?

I: Ich kann sagen, in fünf Stunden, ich fühlte mich, sorry für mein Wort, aber ich fühlte mich so dumme, dass ich könnte nicht reden, so, ja, ich fühlte mich so.[...]" (E, Z. 213-218)

Aufgrund der Tatsache, dass das Mädchen dem deutschsprachigen Unterricht nicht folgen konnte und ihr weder durch Lehrkräfte noch durch Mitschüler*innen ein anderes Gefühl vermittelt wurde, nahm es sich selbst als „dumm“ wahr. Dieses Gefühl entzog Nastja den Mut

zu sprechen, weshalb sie jegliche Mitarbeit in den Regelklassenstunden verhindert und den Unterrichtsstunden lediglich als untätige Teilnehmerin beiwohnte.

Zusammengefasst kann in Hinblick auf die dargestellten Unterrichtssituationen festgehalten werden, dass die seltene Teilhabe am Regelunterricht alles andere als gewinnbringend für die Schüler*innen der Deutschförderklasse ist. Sie werden in den geringen Stunden kaum in den Unterricht miteinbezogen und wenn doch, führt das zu Situationen, die als unangenehm empfunden werden. Die sporadische Anwesenheit in den Regelklassenstunden lässt es nicht zu, die Schüler*innen als vollständige, „gleichwertige“ Teilnehmer*innen des Unterrichts zu sehen. Der Unterricht in der Deutschförderklasse wird zwar im Sinne des intensiven Spracherwerbs als positiv betrachtet, geht aber gleichzeitig mit einem Gefühl von Stagnation einher, was ebenso zu einer allgemeinen Frustration führt.

Die nachstehenden Unterkapitel widmen sich zwei wesentlichen Punkten, die, wie sich aus den geführten Interviews herauslesen lässt, einerseits maßgebend für das persönliche Wohlbefinden in Hinblick auf den Unterricht zu sein scheinen, andererseits auch im Sinne der Bildungsgerechtigkeit als unerlässlich angesehen werden sollten.

9.4.1.1. Der Wunsch nach mehr Allgemeinbildung

Wie im eben präsentierten Orientierungsrahmen aufgezeigt, fühlt sich Sanches in der Deutschförderklasse unterfordert und gelangweilt und betont, dass er gerne andere Fächer als Deutsch gehabt hätte.

IP: „Es ist, es ist manchmal langweilig, weil es ist immer, ganz Tag nur Deutsch, Deutsch, Deutsch. Besser wäre gleichzeitig bisschen English, bisschen Mathematik.

I: Nicht immer nur Deutsch?

IP: Ja.“ (A, Z. 139-143)

An dieser Stelle äußert Sanches den Wunsch nach mehr allgemeiner Bildungsförderung, da das fachliche Lernen offensichtlich zu kurz kommt beziehungsweise im Deutschförderklassenunterricht wenig bis gar nicht vorhanden ist.

Zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews wird er explizit gefragt, ob er sich mehr Allgemeinbildung innerhalb der Deutschförderung erhofft hätte – es folgt ein klares „Ja.“.

I: „Das heißtt, du hättest dir auch mehr Allgemeinbildung gewünscht?
IP: Ja.“ (A, Z. 337-339)

Auch die anderen Interviewpartner*innen tätigen Aussagen, die darauf hinweisen, dass der Bedarf nach anderen Fächern gegeben ist. Hewad beispielsweise betont, dass er nach einer gewissen Zeit in der Deutschförderklasse nichts Neues gelernt habe. Der Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse und der damit einhergehende vielfältigere Stundenplan mit allgemeinbildenden Fächern verhalfen ihm nicht nur beim Erlernen neuer Themen, sondern forderten auch die Weiterentwicklung seiner sprachlichen Kenntnisse.

I: „Ja, das stimmt. Und wie war der Wechsel von der Deutschförderklasse dann in die Regelklasse?

IP: Also, es war super, weil wenn ich, wenn ich wegen Deutschkurs war, da lernte ich nur Deutsch. Nach ein Jahre ich konnte eh alles, ich lernte nichts neu in Deutsch. Deswegen habe ich nur in Regelklasse gegangen und es war eh gut, ich habe Mathe, Englisch und politische Bildung und alle Fach, das hatte mir wirklich geholfen.“ (C, Z. 109 -115)

Die Trennung des „Sprachlernens“ vom „Fachlernen“ erschwert den Erwerb einer Sprache und ist, entgegen der Annahme des Regierungsprogrammes, nicht für den Fortschritt der Sprachkompetenz förderlich. (vgl. Gogolin u.a. 2011) Erwiesenermaßen werden Fähigkeiten in der Zweitsprache vielmehr dann bildungssprachlich ausgebildet, wenn der Sprachgebrauch in „fachliche Kontexte eingebettet und mit dem Sachlernen verschränkt wird“ (u.a. Vollmer & Thürmann 2010 und 2013).

Fachliche Allgemeinbildung ist in jeglicher Hinsicht unabdingbar und sollte auch in der Zeit der intensiven Deutschförderung keineswegs außer Acht gelassen werden. Durch den reinen Fokus auf das Erlernen der deutschen Sprache geht die gerechte Verteilung von Bildung, die im österreichischen Schulsystem als Grundvoraussetzung gilt, verloren und es kann zu gravierenden Auswirkungen hinsichtlich der Gestaltung späterer Laufbahnwege führen.

Doch nicht nur das Entziehen allgemeinbildender Fächer wirkt sich negativ auf die Unterrichtsgestaltung und damit einhergehend auf die Zufriedenheit der betroffenen Schüler*innen aus - auch die soziale Interaktion mit gleichaltrigen Sprachvorbildern geht durch den gesonderten Förderunterricht verloren.

9.4.1.2. Die Wichtigkeit sozialer Interaktionen

Haben die Deutschförderklassen das rasche Erlernen der deutschen Sprache zum Ziel, so fehlt es den Schüler*innen Studien zufolge in der Praxis an Sprachvorbildern. „Sprache wird wesentlich durch soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache erworben. Diese entsteht vor allem dadurch, dass Schüler*innen dazugehören, sich austauschen, miteinander spielen oder lernen wollen. Segregativer Förderunterricht entzieht dieser positiven Sprachlernmotivation ihre Grundlage.“ (Müller & Schweiger 2018, S. 2) Die Erzählungen der interviewten Schüler*innen bestätigen dies weitgehend. Alle Schüler*innen empfanden den Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse als gewinnbringend.

Auch wenn noch nicht alles verstanden wird, assoziieren die Schüler*innen den stattfindenden Unterricht mit weitaus positiveren Gefühlen als jenen zu Zeiten der Deutschförderklasse. Die Aussagen von Hewad teilen mit, dass er den regulären Unterricht als „besser“ empfindet und lassen darauf schließen, dass er im Zuge der anderen Fächer, in denen es nicht nur um deutsche Grammatik und Rechtschreibung geht, sein Selbstwertgefühl stärken konnte.

I: „Und wie ist es, seitdem du jetzt die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst?

IP: Es ist besser, ich finde das wirklich besser, jetzt bekomme ich, also nur in Deutsch nicht keine Note, weil ich habe kein Schularbeit abgegeben, aber in alle Fächer bin ich eh gut, 1, 2, 3.“ (C, Z. 165-169)

Die reguläre Teilnahme an Unterrichtsgegenständen wie Mathematik oder Englisch gibt den Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Stärken hervorzu bringen. Schüler*innen mit differenten Erstsprachen bringen verschiedene Grundlagen und Kenntnisse mit, welche durch die vorgesehenen Fördermaßnahmen nicht miteinbezogen werden, da sie nur hinsichtlich ihrer als „Defizite bezeichnete Sprachlernbedarfe im Deutschen“ (Müller & Schweiger 2018, S. 2) zur Kenntnis genommen werden.

Hewad war und ist ein guter Rechner, weswegen die Mathematikschularbeit der Fachmittelschule ein Leichtes für ihn war. Mit einem „Sehr gut“ geht ein Erfolgserlebnis und somit ein „Ego Push“ einher, welcher gerade für die außerordentlichen Schüler*innen nur allzu wesentlich für ihr inneres Selbst erscheint.

Auch Ionut, Emma und Nastja profitieren vom regulären Stundenplan, seitdem sie die meisten Stunden in der Regelklasse verbringen.

I: „Aber seitdem du fix in der Regelklasse bist, geht es besser?

IP: Ja.“ (B, Z. 215-216)

I: „Okay und wie ist es, seitdem du die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst? Seitdem du im Deutschkurs bist?

IP: Es hat immer besser gelaufen. Und ich kann immer ein bisschen mehr verstehen und so.“ (D, Z. 149-152)

I: „Okay und wie ist es, seitdem du die meisten Stunden oder seitdem du in der Regelklasse bist? Verstehst du jetzt alles?

IP: Ja, jetzt verstehe ich alles, vielleicht ich kann noch nicht so richtig reden. Aber trotzdem, ich verstehe alles und jetzt ich kann mit alle Kollegin reden und so.“ (E, Z. 239-242)

Nastja erwähnt, dass sie nun mit allen Klassenkolleg*innen reden könne, was auf zweierlei Dinge hinweisen lässt: einerseits auf den Fortschritt ihrer sprachlichen Kenntnisse, andererseits (und dies stellt vermutlich die Grundlage für den erstgenannten Punkt dar) auf den nun vorherrschenden Wohlfühlcharakter innerhalb der Unterrichtsgegebenheiten. Bisher durchgeführte Beobachtungen zeigen, dass eine „Verschränkung additiver und integrativer Deutschförderung“ (Rösch 2013), in der ein Mit- und Voneinander- Lernen stattfindet, erfolgsversprechender ist als die alleinige additive Förderung. Sprache sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten in Fachgegenständen werden in einem integrativen Fördermodell weitaus wirksamer erworben. (vgl. ebd.)

Sanches bestätigt dies, indem er äußert, dass es zwar nach wie vor nicht einfach wäre, alles zu verstehen, er jedoch einen Sitznachbarn habe, der ihm bei den Übersetzungen Hilfestellung leisten würde.

I: „Und wie ist es, seitdem du die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst? Verstehst du die Lehrerinnen und Lehrer?

IP: Jetzt, ja, ich verstehe. Aber es ist nicht so einfach, also Deutsch ist nicht meine Muttersprache, deswegen ich verstehe manchmal nicht, aber mein Sitznachbar X macht mir Übersetzungen.

I: Okay, also das heißt, X, dein Sitznachbar hilft dir, wenn du jetzt sprachlich etwas nicht verstehst?

IP: Ja.“ (A, Z. 205-213)

Gleichaltrige Kinder mit Deutsch als Erstsprache stellen für das Deutschlernen eine wichtige Ressource dar, da sie als natürliche Sprachvorbilder wirken. Im Zuge einer Erhebung, in der Berliner Willkommensklassen evaluiert wurden, wird auf die „Wichtigkeit von Peerbeziehungen bzw. -freundschaften und deren positiven Effekt auf die Sprachförderung“ (Karakayalı u.a. 2017a, S.11) hingewiesen.

Sanches scheint hinsichtlich dessen reflektiert zu sein und weiß die Rolle seiner deutschsprachigen Mitschüler*innen zu schätzen:

I: „Aber ich finde, das war sehr gut für mich, weil, also wenn ich rede ganze Zeit Türkisch, ich kann nicht Deutsch.“ (A, Z. 75-76)

Nicht nur innerhalb der Klasse scheint die soziale Interaktion mit deutschsprechenden Gleichaltrigen relevant zu sein. Nastja bringt dies zur Geltung, als ihr die Frage gestellt wird, was sie rückblickend aufs Deutschlernen verändern würde.

I: „Okay. Und wenn du jetzt etwas, eine Sache verändern könntest, eine. Was wäre das?

IP: Viel, irgendwo gehen zum Beispiel, in Bibliothek, ins Kino, in einen Volleyballkurs, irgendwas irgendwo besuchen, mit jemand reden. Weil wenn du bleibst zuhause, wenn du bist in Schule, ja, du redest Deutsch und wenn du kommst zurück nach Hause und du sprichst auf deine Muttersprache und es ist, das hilft nicht so viel. Hilft besser, wenn du bist irgendwo, wenn du besuchst egal was. Volleyball oder Basket, egal was, Sport oder etwas Kunst, das hilft besser, weil du redest viel und ich kann auch sagen, wenn du findest nur ein – nicht mehrere, ein Freund, ein Kollegen und wenn du Nachrichten schreiben, ist es auch, hilft es auch sehr viel.“ (E, Z. 399-408)

Im Zuge der bisherigen Interviewanalyse galt das Hauptaugenmerk den Empfindungen vergangener und gegenwärtiger Wahrnehmungen. Das letzte Unterkapitel der Datenauswertung widmet sich Zukünftigem und führt jene Aussagen zusammen, die sich hinsichtlich dessen vereinen lassen. Dahingehend soll herausgefunden werden, ob die Schüler*innen das Gefühl haben, dieselben schulischen sowie beruflichen Chancen zu erhalten wie jene Schüler*innen, die seit jeher über einen ordentlichen Schulstatus verfügen.

9.5. Die Weiterbildung

Unter dem Thema „Weiterbildung“ lassen sich all jene Passagen zusammenfassen, die sich im Interview auf Basis der fünften Leitfrage ergeben haben. Die Schüler*innen wurden dazu

aufgefordert, Auskunft über die Vorstellungen ihrer schulischen/beruflichen Zukunftspläne in Österreich zu geben. Die Antworten stellen Erzählungen dar, aufgrund derer der erste von zwei Orientierungsrahmen innerhalb dieses Unterkapitels herausgearbeitet werden konnte. Dieser bezieht sich auf Unsicherheiten, Sorgen und Ängste, die die Jugendlichen hinsichtlich ihrer Weiterbildung in Österreich zum Ausdruck bringen. Damit einhergehend werden jene Aussagen zusammengefasst, in denen die Schüler*innen darüber erzählen, wer oder was ihnen im Umgang mit ihren Sorgen betreffend Zukünftigen weitergeholfen hat. Mithilfe einer ergänzenden Teilfrage, durch die herausgefunden werden sollte, ob die interviewten Jugendlichen das Gefühl haben, die gleichen weiterbildenden Möglichkeiten wie ihre schon immer deutschsprechenden Mitschüler*innen zu erhalten, wurde die Wahrnehmung der Schüler*innen hinsichtlich der Chancengleichheit überprüft, was den zweiten Orientierungsrahmen eröffnete und Auskunft darüber gibt, inwiefern sich die Schüler*innen dahingehend gleichgerecht behandelt sehen.

9.5.1. Orientierung an Zukunftsängsten

Bereits zu Beginn des Interviews spricht Sanches die Sorgen an, die er Bezug nehmend auf seine Zukunft hatte. Als ihm die Frage gestellt wird, wie er die Zeit in der Deutschförderklasse wahrgenommen habe, denkt er an eine stressvolle Zeit zurück, in der er nicht wusste, wie es weitergehen würde.

I: „Okay. Und wie hast du die Zeit in der Deutschförderklasse wahrgenommen, wie war das für dich, in der Deutschförderklasse zu sein?

IP: Es war, puh, bisschen stressvoll, weil ich weiß gar nichts, was soll ich in Future machen, welche Schule gibt es in Österreich, wie soll ich dort aufgenommen und so. Deswegen, erste zwei, eigentlich ganze Semester war sehr stressvoll, [...].

I: Und was war stressvoll?

IP: Also, ich weiß nicht, was soll ich in Zukunft machen.“ (A, Z. 124-134)

Sein Unbehagen bezieht sich auf die Orientierungslosigkeit, die der Land- und miteinhergehende Schulwechsel mit sich brachte und der er sich in seinem Ankunftsjahr in Österreich ausgeliefert fühlte. Wie bereits angeführt, ist Sanches ein junger Mann mit großen Zielen, der seine zukünftigen Pläne frühzeitig festlegt hat. Da das österreichische Schulsystem von jenem in der Türkei abweicht und er in der Schule keine Auskunft darüber erhielt, wie er

seine Zukunftsvisionen weiterhin verfolgen könnte, wurde er von einer gewissen Planlosigkeit übermannt, die ein Gefühl von Stress in ihm auslöste.

Nachdem Sanches bereits etliche Monate in der österreichischen Schule verbrachte, bekam er in den Sommerferien außerschulisch die Gelegenheit, die in ihm brennenden Fragen zu stellen.

IP: „[...] Deswegen, erste zwei, eigentlich ganze Semester war sehr stressvoll, dann im Sommer ich habe mit einem Mann getroffen und ich habe, ich habe alles gefragt, dann es war besser.“ (A, Z. 128-130)

Mit Beantwortung dessen fühlte er sich sicherer und die Gefühle der Ängstlichkeit schwanden. Im Zuge einer weiteren Aussage, die er tätigt, als er gefragt wird, was er sich in der Schule anders gewünscht hätte, betont er erneut, dass er hinsichtlich seiner Zukunft Sorgen gehabt und sich erhofft hätte, dass man ihn bereits im Laufe seines Ankommens im Unterricht über das österreichische Schulsystem aufgeklärt hätte.

IP: „[...] Lehrer können so ein Unterricht machen, so erklären über österreichisches Schulsystem. Weil in Deutschförderklasse, mein Sorge war, was soll ich in Futur machen, welche Schule soll ich gehen. In Deutschförderklasse, Lehrerinnen sollen Unterricht über österreichische Schulsystem machen.“ (A., Z. 314-318)

Sanches hat ein genaues Ziel vor Augen, und nachdem er über die Gegebenheiten des österreichischen Schulsystems informiert wurde, war klar, welchen Weg er anstreben müsse, um dieses erreichen zu können. Die Tatsache, dass dieser Weg mit Umwegen und einer verlängerten Schulzeit verbunden ist, hält ihn nicht davon ab, diesen zu gehen. Er schafft es, innerhalb einiger Monate einen ordentlichen Schulstatus zu erhalten und die 9. Schulstufe mit positiven Noten in allen Fächern abzuschließen. Sein Zeugnis ermöglicht ihm für das Schuljahr 2022/23 einen Platz in der HTL und im Alter von 16 Jahren (zwei Jahre später als üblich) ist er befähigt, die erste Klasse der berufsbildenden höheren Schule zu besuchen.

Dass Sanches einen Platz in seiner Wunschschule erhalten hat, soll keineswegs als Selbstverständlichkeit angesehen werden, denn Deutschförderklassen begünstigen nicht nur eine verlängerte Schulzeit, sondern führen in den meisten Fällen, hinsichtlich des Übergangs in die nächste Schul- oder Ausbildungsform, zu nachhaltiger Benachteiligung. Diese entwickelt

sich, wie im Theorieteil aufgezeigt, unter anderem im Zusammenhang mit einer fehlenden Zertifizierung. Solch einem Schicksal muss sich Hewad hingeben, da dieser nach wie vor als außerordentlicher Schüler geführt wird, ein „Nicht beurteilt“ im Unterrichtsfach Deutsch erhält und obendrein im kommenden Schuljahr im Alter von 17 Jahren die 8. Schulstufe nachholen muss, da er diese in Afghanistan nicht absolviert hat. Als er nach Österreich kam, wurde er altersentsprechend der 9. Schulstufe zugewiesen – er wurde im September 2005 geboren und war 15 Jahre alt, als er von der Bildungsdirektion der Fachmittelschule zugewiesen wurde. Die Tatsache, dass ihm die 8. Schulstufe fehlt, konnte bei der Zuteilung nicht berücksichtigt werden – bei dieser geht es lediglich ums Alter.

Der Wunsch des Schülers ist es, die HTL zu besuchen und später den Beruf als Programmierer auszuüben. Diesem Vorhaben geht jahrelange Verzögerung voraus, da er ohne einen ordentlichen Status und ein positives Zeugnis der 8. Klasse nicht an einer Schule wie der HTL aufgenommen werden kann.

I: „Okay. Wie stellst du dir deine schulische bzw. berufliche Zukunft in Österreich vor?

IP: Ich werde erst mein 8. Schuljahr bekommen, also nächste Jahr. Weil ich war eh in 9. Stufe hier und ohne 8. Stufe kann ich keine Lehre, keine weiterführende Schule gehen. Danach gehe ich, wenn es geht, und hoffentlich es geht, ich gehe in HTL Coding, also programmieren und als Beruf würde ich auch programmieren machen.“ (C, Z. 190-194)

Hewad wird mit Beendigung dieses Schuljahres einen VHS-Kurs machen, durch den er die erwünschte Zertifizierung erhält, um im Anschluss daran, so hofft er, sein Vorhaben in die Tat umsetzen zu können. Trotz seiner positiven Grundhaltung wird im Laufe des Gesprächs deutlich, dass auch Hewad belastende Sorgen bezüglich seiner zukünftigen Situation hat. Auf die Frage, ob es irgendetwas gebe, das er sich anders gewünscht hätte, äußert er den Wunsch, ein Jahr früher nach Österreich gekommen zu sein.

I: „Gibt's irgendetwas, das du dir anders wünschen würdest?

IP: Ja, ich möchte, dass ich ein Jahr vorher gekommen hätte, wegen 8. Schulstufe und jetzt bin ich 9. Schulstufe und ja, das ist, also was ich wirklich möchte, dass ich ein Jahr vorher in Österreich gekommen hätte.“ (C, Z. 230-233)

Es dauerte einige Zeit, bis Hewad verstand, was schulisch noch alles auf ihn zukommen würde, denn weder Eltern noch Bekannte durchblickten das österreichische Schulsystem und den Weg, den Hewad zu gehen hat, um seine Ziele zu erreichen. Auf die Frage, wer ihm dabei geholfen hat, den VHS-Kurs ausfindig zu machen, nennt er das Jugendcoaching, das ihm innerhalb seiner Schule zur Verfügung gestellt wird.

I: „Und was machst du nach diesem Schuljahr?

IP: Wie habe ich gesagt, ich gehe in VHS für mein 8. Schulstufe.

I: Inwiefern hat dich die Schule dabei unterstützt? Hat sie dir geholfen?

IP: Ja, schon.

I: Haben sie dir geholfen, diesen VHS-Kurs zu finden?

IP: Ja, wie habe ich gesagt, ich bin gemeldet in Jugendcoaching und die helfen mir wirklich gern und viel.“ (C, Z. 198-205)

Das Jugendcoaching und außerschulische Unterstützung scheinen eine große Rolle im Leben der Jugendlichen hinsichtlich der Weiterbildung zu spielen. Auch Ionut, Emma und Nastja erwähnen in ihren Erzählungen, dass sie dadurch große Hilfestellungen erfahren durften.

I: „Inwiefern hilft dir die Schule oder dein Klassenvorstand oder Jugendcoaching dabei, dass du eine Lehrstelle findest?

IP: Der Jugendcoach, T.

I: Der hilft dir?

IP: Ja.“ (B, Z. 270-274)

I: „Okay, sehr gut. Inwiefern unterstützt dich die Schule dabei?

IP: Ich glaube, also wirklich viel unterstützt und ich habe auch viele Schulen gefunden und ah, und so auch Bewerbungen und so geschickt. Weil mir die Jugendcoach geholfen hat.“ (D, Z. 181-184)

IP: „[...] – ich bin in einen Projekt, Sindbad, ich bin dort angemeldet und meine Mentorin hat auch viel mir geholfen mit Lehre, Bewerbung und Lebenslauf schreiben. [...]“ (E, Z. 420-422)

Dass dieses zusätzliche Angebot notwendig für die Kinder und Jugendlichen bei der Suche nach weiterführenden Schulen oder Lehrstellen ist, steht außer Frage, denn abgesehen von der Tatsache, dass sie nicht wissen, welche Möglichkeiten ihnen offenstehen, gestaltet sich die Suche nach Lehrstellen oder Schulen für sie um einiges schwieriger als für ihre gleichaltrigen, deutschsprechenden Kolleg*innen. Dass dem so ist, bestätigt Nastja, als sie

danach gefragt wird, ob es für sie schwieriger war eine Lehrstelle zu finden als für die anderen.

Im folgenden Auszug schildert sie die erlebten Erfahrungen:

I: „[...] war es für dich, glaubst du, schwieriger, eine Lehrstelle zu finden, als für die anderen?

IP: Ja, für mich war schwierigerer, weil alle, wenn, alle hat gesagt, du bist sehr, ja, motiviert und bist intelligent und so. Aber leider wegen Deutsch und so und sind noch andere, die andere wollen auch. Das war wirklich eine Konkurrenz für mich. Und, aber trotzdem. Ich habe immer so gesagt, dass ich bin in Österreich und kleinen Platz für mich, ich muss das finden, es muss sein. Ich weiß nicht, ich habe immer so in mein Kopf war immer so, das kleinen Tisch mit Computer und Sessel, ich muss finden.“ (E, Z. 315-323)

Obwohl Nastja innerhalb kürzester Zeit große Entwicklungsschritte hinsichtlich ihrer deutschen Sprachkompetenz gemacht hat und bereits einen ordentlichen Schulstatus aufweist, erfährt das Mädchen bei vielen Bewerbungsgesprächen ablehnendes Verhalten aufgrund ihrer Anderssprachigkeit. Auch wenn Intelligenz und Motivation anerkannt werden, wird sie von vielen Seiten abgewiesen. Wie bereits an Hewads Situation aufgezeigt, begünstigen Deutschförderklassen/-kurse die Benachteiligung hinsichtlich des Übergangs in die nächste Ausbildungsform. „Zum anderen mag auch der allgemeine Vermerk des Besuches einer Deutschförderklasse mag (weiterer) Stigmatisierung den Weg ebnen und das Risiko einer Fehlzuweisung im Sinne eines Underachieving nach der Primar- oder Sekundarschule erhöhen.“ (Ableidinger 2019, S. 110) Ihre gesprochenen Sätze machen ersichtlich, dass Nastja eine Person ist, die nicht leichtfertig aufgibt und schwierigen, sorgenreichen Situationen gewachsen ist. Ihre Ausdauer und Hartnäckigkeit verhelfen ihr schlussendlich, eine Lehrstelle als Finanz- und Rechnungswesen-Assistentin in einer Buchhaltungskanzlei zu finden. Emma ist ebenso bewusst, dass ihr Ausbildungsweg - sie möchte eine HTL mit Schwerpunkt Biomedizin und Gesundheitstechnik besuchen - mit harter Arbeit einhergeht.

I: „Okay, wie stellst du dir deine schulische oder berufliche Zukunft in Österreich vor?

IP: Ich glaube, es wird vielleicht wie bei allem, ein bisschen schwer sein.“ (D, Z. 176-177)

Ihrer Aussage zufolge dürfte auch ihr, obwohl sie sehr strukturiert, engagiert und motiviert hinsichtlich des Erlernens der deutschen Sprache zu sein scheint, der bisherige Weg nicht leichtgefallen sein. Ihre Sorgen und Zukunftsängste bewältigt sie mit konsequentem Lernen und stetigem Fokus auf die Wichtigkeit einer guten Schulbildung.

IP: „[...] Aber die Schule ist für mich wirklich wichtig, und so ich, ich verbringe ein Stunde total, eine Stunde total am Tag für lernen und so. Auch, wenn ich zum Beispiel keine Hausübung habe oder so, ich muss ja immer mein Deutsch verbessern und so und ich mache immer die Hausübung so, weil in Time ist mir ganz wichtig und ich habe gesehen, dass hier ist ja wichtig, aber es ist für alle egal. Also nicht so wichtig wie für mich es ist.“ (D, Z. 189-194)

All die bisher aufgezeigten Interviewpassagen stammen von Schüler*innen, die bereits konkrete Vorstellungen in Bezug auf ihre schulische sowie berufliche Laufbahn haben. Dass dies unter den 14-16-Jährigen nicht die Norm darstellt, sollte ins Bewusstsein gerufen werden, denn dieses Alter ist geprägt von Unsicherheiten, Veränderungen und Ambivalenz, wodurch ein Treffen von Entscheidungen ohnehin mit Sorgen und Ängsten einhergeht. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Jugendliche, die in dieser Zeit Land, Schule und Sprache wechseln, erhöhter Überforderung ausgesetzt fühlen, ist groß.

Ionut ist einer dieser Jugendlichen, der sich in seinem Berufswunsch noch unsicher ist und aufgrund dessen diverse Ängste entwickelt.

I: „Und hast du schon eine Lehrstelle gefunden? Für nächstes Schuljahr?

IP: Ich habe, ich habe jetzt vier Optionen und ich muss mein Lebenslauf und meine Bewerbung schicken, aber ja. Aber ich habe noch ein bisschen Angst, weil ich frage mich manchmal, willst du das sicher?“ (B, Z. 246-249)

Ionut hat sich dazu entschieden, eine Lehrstelle als Koch anzustreben. Die Frage, ob er diesen Beruf auch in Rumänien gemacht hätte, verneint er und berichtet über anderweitige Träume.

I: „Würdest du in Rumänien auch Koch werden wollen?

IP: Nein.

I: Was würdest du in Rumänien machen?

IP: Ich hatte keine Ahnung, ich wollte ein sportliches, ein Sport machen. ich wollte in eine Sportschule gehen, aber dann bin ich hier gekommen.“ (B, Z. 259-263)

Der Umzug in ein anderes Land hält Ionut davon ab, seine eigentliche Wunschschule zu besuchen, denn wie bereits angeführt, bleibt bei der Zuteilung der Schüler*innen kein Platz für besondere Wünsche offen. Sobald der Status der Außerordentlichkeit vergeben ist, werden die betroffenen Schüler*innen einer allgemeinbildenden Pflichtschule sowie einer Deutschförderklasse zugeteilt, ganz gleich, welche schulischen Leistungen davor erbracht wurden und welche zukünftigen Pläne in Aussicht stehen.

9.5.2. Orientierung an unverteilter Chancengleichheit

Hinsichtlich der Chancengleichheit sind sich die Interviewpartner*innen einig – es herrscht eine Umverteilung an Möglichkeiten zwischen ihnen und den schon immer dagewesenen Schüler*innen. Die Tatsache, dass diese in Österreich geboren sind, stellt für Sanches die Begründung dessen dar.

I: „Glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten hast wie deine deutschsprechenden Mitschüler?“

IP: Nein.

I: Warum?

IP: Sie sind in Österreich geboren. [...].“ (A, Z. 270-274)

In weiterer Folge vergleicht er sich mit einem Mitschüler, der ebenfalls Türkisch spricht.

IP: „[...] Also zum Beispiel, X sagt, meine Muttersprache ist Türkisch, aber X kann kein Türkisch. Also er redet Türkisch wie mein Deutsch. Seine Muttersprache ist Deutsch. Er ist in Österreich aufgewachsen und er will in Österreich leben. Deswegen, er kann Deutsch, aber ich lerne noch, okay, vielleicht ich bin ein paar Jahre Schüler, ich gehe nicht mehr in Deutschförderklasse, aber trotzdem ich lerne noch Deutsch. Deswegen es ist nicht so. Also ich finde, Unterschied ist das.“ (A, Z. 274-280)

Dass der Mitschüler in Österreich geboren und aufgewachsen ist, bringt einen eindeutigen Vorteil mit sich, der für Sanches unmöglich auszugleichen scheint. Für ihn gebe es in Österreich nur einen Weg, während seinen Mitschüler*innen hingegen viele Optionen offenstehen, meint er an einer anderen Stelle des Interviews. (vgl. A, Z. 236-237)

Auch Ionut beobachtet Unterschiede zwischen seinen Mitschüler*innen und sich selbst.

I: „Siehst du Unterschiede zwischen dir und deinen Mitschülern? Mitschülerinnen in der Regelklasse? Einen Unterschied zwischen dir und ihnen?“

IP: Ja, manchmal ja.

I: Welchen?

IP: Ja, ich verstehe nicht alles und ich rede nicht immer, ich höre fast alles, aber ich rede nicht immer über alle Themen. Und keine Ahnung, wann wir ein Projekt machen, möchte ich gar nicht so viel arbeiten, so wie andere. Ich will, aber ich kann, ich kann nicht, weil ich verstehe es nicht, manche Dings.“ (B, Z. 224-232)

Die Äußerung „Ich will, aber ich kann nicht.“, deutet darauf hin, dass er Möglichkeiten und Chancen, die ihm angeboten werden, nicht so wahrnehmen kann, wie er dies gerne möchte. Das liegt zum einen an den nach wie vor vorherrschenden sprachlichen Barrieren, zum anderen aber auch an der Unsicherheit, die den Kindern und Jugendlichen durch ein System gegeben wird, welches das Erlernen des Deutschen zum höchsten Ziel hat.

Dahingehend scheint es nicht verwunderlich, dass auch er bei der Frage, ob er glaubt, die gleichen Aussichten wie seine Mitschüler*innen zu haben, mit einem „Nein“ antwortet.

I: „Okay – aber glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten und Chancen hast wie deine Mitschüler?

IP: Nein.

I: Warum nicht?

IP: Kein Ahnung, zum Beispiel, wenn du willst etwas... das ist eine Spracheproblem, weil zum Beispiel, du willst Arzt sein, aber du brauchst sehr viel Biologie und das sind viele Worte, die du nicht kennst. Ich kann nicht alles in Biologie, ist sind schwierige Worte. Vielleicht ich kann sogar nicht verstehen auf Rumänisch und Deutsch, das geht nicht, du kannst nicht Arzt sein oder andere besser Jobs haben.“ (B, Z. 250-258)

Aus seiner Erklärung geht hervor, dass er aufgrund des Sprachdefizits keinen „besseren“ Job ausüben könnte, da es sprachlich viel zu schwierig für ihn wäre, Wörter, die er nicht einmal auf Rumänisch versteht, auf Deutsch zu erlernen.

Die mitgebrachten Sprachkenntnisse der Deutschförderklassenkinder werden marginalisiert und diskreditiert, sodass die Gefahr besteht, intelligente, motivierte, zu großer Leistung befähigte Schüler*innen in ihrem Können einzuschränken. Die Hoffnung und das nötige Selbstvertrauen, eine höhere Ausbildung bewältigen zu können, schwindet dadurch.

Auch wenn es Möglichkeiten gibt, sich sprachlich weiterzuhelfen (Hewad setzt auf das Übersetzungsprogramm von Google), sieht auch er einen gravierenden Unterschied, der hinsichtlich Chancen und Möglichkeiten aufgrund der Sprache besteht.

I: „Okay. Glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten hast wie deine deutschsprechenden Mitschüler? Oder ist es für dich schwieriger, einfacher?

IP: Es ist bei mir eigentlich fast sehr schwierig. Weil ich verstehe eh jetzt auch nicht alles, manche Worte sind neu für mich und so, aber ich google immer. Aber ja, es gibt sprachliche Unterschiede. Ja. Die machen es schon schwer.“ (C, Z. 206-210)

Fehlende Zertifizierungen, verlängerte Schulzeiten, weitere Stigmatisierungen, Fehlzuweisungen, Ängste, Sorgen, etc. führen zu Benachteiligungen hinsichtlich Schul- oder Ausbildungsformen. In Anlehnung an Fend (2009) bedeutet Chancengleichheit, dass bei gegebenen Begabungen keinerlei Unterscheidungen nach Herkunft auftreten dürfen. Dass zwischen ordentlichen und außerordentlichen Schüler*innen jedoch große Differenzen herrschen und diese von den betroffenen Schüler*innen deutlich wahrgenommen werden, steht nach Analyse der Interviewdaten außer Frage.

10. Betrachtung der Ergebnisse und Schlussfolgerung

Im Folgenden wird das analysierte Datenmaterial herangezogen, um mit Hilfe dessen die Untersuchungsfrage - die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen der Deutschförderklasse bezüglich ihrer Teilhabe am österreichischen Schulsystem - und damit einhergehend, die zu Beginn gestellte Forschungsfrage zusammenfassend zu beantworten. Dabei werden Wirkungen und Folgen aufgezeigt, die die Implementierung von Deutschförderklassen für die betroffenen Jugendlichen mit sich bringt und welche Auswirkungen sich daraus für die Konzeption einer diversitätssensiblen, bildungsgerechten sowie chancengleichen Pädagogik ziehen lassen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde bereits herausgearbeitet, dass die Frage nach der sozialen Zugehörigkeit besonders virulent zu sein scheint. Anhand der getätigten Aussagen der interviewten Schüler*innen wird diese Annahme bestätigt. Bezugnehmend auf die soziale Teilhabe und auf die Frage, inwiefern die Schüler*innen die „(Nicht)Zugehörigkeit“ zur Regelklasse wahrnehmen, scheinen sich die Jugendlichen einig zu sein. Die Untersuchung verdeutlicht, dass die mit der Deutschförderklasse einhergehende Separation negative Auswirkungen impliziert.

Die Erfahrungsberichte, die vor allem im Rahmen der ersten drei Orientierungsrahmen hervorgehoben werden konnten, zeigen, dass der Kontakt zur Regelklasse während des 20-stündigen Deutschkurses ein prekärer ist und mit Gefühlen von Angst, Stress, Unsicherheit und Unwohlsein einhergeht. Schüler*innen, die sich in der Deutschförderklasse befinden, werden aufgrund der sporadischen Teilhabe am Regelunterricht von der Regelklassenzugehörigkeit ausgeschlossen. Sprache und Sprachniveau werden als Zugangs- und Ausschlusskriterien instrumentalisiert, wodurch Hierarchisierungen legitimiert werden.

Schüler*innen der Deutschförderklasse erleben sich selbst als eingeschränkte Mitglieder innerhalb des Regelklassenverbands. Durch die Verleihung eines außerordentlichen bzw. ordentlichen Status sowie durch die Zuweisung bestimmter Förderungsmaßnahmen werden „symbolische Zuschreibungsprozesse“ (Ableidinger 2019, S. 105) getätigt und Sprache wird dabei als „Abgrenzungsproblem“ erklärt.

Die Untersuchung macht darauf aufmerksam, dass die Bezeichnung „Deutschförderklasse“ sowie die Unterteilung in „ordentlich“ und „außerordentlich“ negative Assoziationen hervorruft und für eine bereits im Vorhinein bestimmte Trennung der Klassengemeinschaft sorgt. Mit der Zuteilung zu einer Deutschförderklasse können diffuse Rollenzuschreibungen und Unklarheiten hinsichtlich der Zugehörigkeit einhergehen, was bei betroffenen Schüler*innen zu folgenden Fragen führen kann: „Bin ich ein Schulkind? Bin ich ein ‚normales‘ Schulkind? Zu wem gehöre ich hier eigentlich?“ (Ableidinger 2019, S. 105)

Eine institutionelle Segregation zwischen „uns“ und „denen“ bringt langfristig „eine Polarisierung und Verfestigung von Stereotypen mit sich“ (Rothmüller/Schnell 2018, S. 94). Bereits bei Eintritt in die neue Schule fühlten sich die interviewten Schüler*innen der Deutschförderklasse als erhöht sichtbar wahrgenommen und von den Schüler*innen der Regelklasse weitgehend stigmatisiert und kollektiviert. Alle fünf Jugendlichen erlebten sich in der Zeit, in der sie die Deutschförderklasse besuchten, innerhalb der Regelklasse als nicht zugehörig und nahmen aufgrund dessen die Stunden, die sie am Regelunterricht teilnehmen mussten, als Belastung wahr. Die Erzählungen machen deutlich, dass sich die Befragten nach Sicherheit und einem Miteinander sehnten, was durch den ständigen Klassenwechsel jedoch nur bedingt möglich war. Alle Schüler*innen bezeichneten die Deutschförderklasse als „ihre Klasse“, in der sie sich hinsichtlich des Klassenzusammenhalts wohl fühlten, und scheut den Kontakt zu ihrer am Papier fixierten eigentlichen Klasse. Dem BMBWF 2018 zufolge kann eine Deutschförderklasse jedoch nicht als Klasse angesehen werden, denn „Bei Deutschförderklassen handelt es sich um keine Klassen im herkömmlichen schulrechtlichen Sinn, sondern lediglich um eine temporäre Zusammenfassung (für ein bis maximal vier Semester) von Schülerinnen und Schülern einer oder mehrerer unterschiedlicher Klassen, Schulstufen und allenfalls auch Schularten sowie Schulstandorten. Für Deutschförderklassen ist kein Klassenforum einzurichten. Dies gründet sich auf ihren kurzfristigen Charakter und die mangelnde Klasseneigenschaft.“ (BMBWF 2018, S. 24) Eine Gemeinschaft innerhalb der Klasse

wird nicht angedacht, weshalb überlegt werden muss, in welchem Rahmen die Schüler*innen der Deutschförderklasse nun einen sozialen Zusammenhalt sowie ein Gefühl der Zugehörigkeit und Gemeinschaft erfahren dürfen. Im Regierungsprogramm bleibt dies weitgehend unberücksichtigt und unbeantwortet.

Hinsichtlich der Frage, inwiefern sich die interviewten Jugendlichen gerecht behandelt und von der Institution Schule ausreichend unterstützt fühlen, sieht sich die zuvor theoretisch angenommene These ebenso in vielerlei Hinsicht bestätigt. Zwar kann gesagt werden, dass der Unterricht in der Deutschförderklasse im Sinne eines intensiven Sprachlernens als positiv erachtet und geschätzt wird, dies allerdings nicht das Gefühl von Stagnation und Frustration verhindert, dem sich die Jugendlichen ausgesetzt fühlen. Mithilfe der Aussagen, die innerhalb des vierten Orientierungsrahmens zusammengefasst wurden, wird erkennbar, dass alle interviewten Schüler*innen in der Zeit der Deutschförderklasse eine starke Differenz zur Bildungssituation ihrer Regelklassenmitenschüler*innen erlebten, die sie zusätzlich in ihrer Identitätsentwicklung und sozialen Integration überwinden mussten.

Mit dem Status der Außerordentlichkeit und der Zuordnung zu einer Deutschförderklasse „wird zwar das gesetzlich verankerte Recht auf Bildung umgesetzt, denn diesem zufolge darf niemand vom Schulbesuch ausgeschlossen werden; dies geschieht aber vor allem auf einer formalen Ebene, denn die Kinder und Jugendlichen werden in die Schule aufgenommen, unterliegen auch der Anwesenheitspflicht, sind aber eben schon qua Benennung nicht uneingeschränkte Mitglieder des Klassenverbands. [...] Dass dieses Teilhaben nur aus einer Position heraus geschehen kann, die mit weniger Rechten verbunden ist, als diejenige derer, die als ‚ordentlich‘ gelten, muss, so wird nahegelegt, (dankbar) in Kauf genommen werden“ (Khakpour 2015, S. 236). Das bisher Erlernte und die vorhandenen Sprachkompetenzen, die bis vor dem Landeswechsel im Mittelpunkt des Bildungserwerbes standen, scheinen irrelevant zu werden und verloren zu gehen, da das Beherrschung der deutschen Sprache als entscheidendes und einziges Zugangskriterium angesehen wird. (vgl. BMBWF 2018, S. 11) Auch Eltern scheinen in ihren Hilfestellungen beschränkt zu sein, da diese nicht länger über ein Wissen verfügen, das für den Bildungserfolg ihrer Kinder im österreichischen Schulsystem als relevant erachtet wird, weswegen es umso wichtiger erscheint, dass den Kindern und Jugendlichen von Beginn an außerschulische Unterstützung wie Jugendcoaching oder Vereine

wie Sindbad³ zur Verfügung gestellt werden. Dass diese Förderung dankend angenommen wird, berichten die Interviewten in ihren Erzählungen.

Das Instrumentalisieren sprachlicher Kenntnisse wird in wissenschaftlichen Stellungnahmen heftig kritisiert: „Das Vorhandensein ‚ausreichender Deutschkenntnisse‘ als einziges Schulreifekriterium verweigert den Kindern eine ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechende schulische Bildung.“ (Netzwerk SprachenRechte 2018, S. 1) Anhand der getätigten Aussagen lässt sich erkennen, dass die befragten Jugendlichen auch selbst verspürten, dass ihnen der allgemeinbildende Unterricht in der Zeit, während sie die Deutschförderklasse besuchten, verwehrt blieb und sie demnach keine altersentsprechende weiterführende Bildung erhielten. Der geäußerte Wunsch nach mehr Förderung in anderen Unterrichtsfächern erscheint berechtigt, insbesondere wenn man bedenkt, dass der fehlende Spielraum für die Berücksichtigung anderer Fächer in Deutschförderklassen zu fachlichen Defiziten führen kann. Fachliche Allgemeinbildung soll und darf in der Zeit der intensiven Deutschförderung keineswegs unberücksichtigt bleiben, denn der ausschließliche Fokus auf das Erlernen der deutschen Sprache bringt eine ungerechte Verteilung von Bildung mit sich, die gravierende Auswirkungen auf weitere Laufbahnwege haben kann. Stellungnahmen von Forschenden und Lehrenden, und auch die hervorgehobenen Interviewpassagen der Jugendlichen, verweisen außerdem darauf, dass Sprache auf Unterrichtsniveau eher durch allgemeinbildenden Unterricht mit erstsprachigen Gleichaltrigen angeeignet werden kann (vgl. Müller & Schweiger 2018, S. 2), als durch gesonderten Förderunterricht. Dieser reduziert das gemeinsame von- und miteinander Lernen und verwehrt den Kindern den Kontakt zu sprachlichen Vorbildern, denen im Prozess des Spracherlernens jedoch eine äußerst gewinnbringende Rolle zuzuschreiben ist.

Schlussfolgernd kann diesbezüglich zusammengefasst werden, dass mit dem aktuellen Deutschförderungsmodell zwar dem Recht auf Bildung, im Sinne eines Zugangs zu Bildung und Schule, nachgekommen wird, die gesetzten Maßnahmen, in Anbetracht der defizitorientierten Fokussierung auf den deutschen Spracherwerb, eine Bildungsgleichheit mit Blick auf eine

³ Sindbad ist ein österreichisches Social Business, das durch ein Mentoringprogramm Jugendliche aus Brennpunktschulen mit jungen Mentor*innen in Beziehung bringt, um somit die Chancengerechtigkeit zu erhöhen.

begabungsgerechte und allgemeinbildende Förderung nicht sicherstellen können und damit eine ungerechte Verteilung von Bildung vorherrscht.

Betreffend die Frage, ob Schüler*innen das Gefühl haben, dieselben schulischen und beruflichen Chancen zu erhalten wie Schüler*innen, die über einen ordentlichen Status verfügen, vermag das Erzählte der Interviewten Einsicht in deren Wahrnehmung hinsichtlich der Chancengleichheit zu geben. Auch hier scheinen sich die Interviewpartner*innen einig zu sein, denn sie alle vernehmen eine Umverteilung an Möglichkeiten, die zwischen ihnen und den in Österreich geborenen Schüler*innen vorherrscht.

Zwar stellt der Eintritt in das österreichische Bildungssystem den „kindlichen Alltag“ (Rohde-Abuba 2019, S. 47) wieder her, allerdings lässt sich anhand der Daten erkennen, dass die Kinder und Jugendlichen durch die Maßnahmen der Deutschförderklassen und die damit einhergehenden Zurückstufungen, Klassenwiederholungen und fehlenden Zertifizierungen vor „großen sozialen und emotionalen Herausforderungen“ (ebd.) stehen - zukünftige Chancen können dahingehend maßgeblich beeinflusst werden. Der Eintrag im System über den Besuch einer Deutschförderklasse ebnet Stigmatisierungen den Weg und erhöht das „Risiko einer Fehlzuweisung“ (Weber 2015, S. 88). Schüler*innen der Deutschförderklassen werden von Lehrer*innen und Arbeitgeber*innen oftmals aus einer Defizitperspektive heraus betrachtet, die selbst nach Vergabe eines ordentlichen Status kaum mehr abzulegen ist. (vgl. ebd., S. 88ff.) Dies konnte vor allem anhand der Erzählungen bezüglich Lehrstellensuche sichtbar gemacht werden. Mit Gomolla & Radtke (2009) werden diese Benachteiligungen als „past-to-present-discrimination“ (Gomolla & Radtke 2009, S. 50), als Form „indirekter Diskriminierung“ (ebd.) betrachtet. „Dies meint Benachteiligungen in der Gegenwart [, die] aus den Nachwirkungen von Diskriminierung in der Vergangenheit resultieren“ (ebd.).

Mithilfe der letzten beiden Orientierungsrahmen konnte überdies herausgearbeitet werden, dass bezüglich der schulischen bzw. beruflichen Weiterbildung große Sorgen, Unsicherheiten und Ängste miteinhergehen und aufgrund der anfangs fehlenden deutschen Sprachkenntnisse bereits bestehende Zukunftsvisionen verloren gehen. Durchaus begabte Schüler*innen, die in ihrem Heimatland zuvor großartige schulische Leistungen erbracht haben, werden in ihrem Können eingeschränkt, da ihnen notwendiges Selbstvertrauen und die Motivation, eine

höhere Ausbildung bewältigen zu können, genommen werden. Auch hierbei wird an keiner Stelle des Regierungsprogrammes auf die möglichen negativen Entwicklungen hingewiesen. Weder Empfehlungen noch Strategien werden vorgeschlagen, die einer solchen Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung entgegenwirken können, was als Paradoxie erscheint, denn eigentlich hat sich die Europäische Union angesichts ihrer sprachlichen Vielfältigkeit den Vorsatz genommen, gerade diese Diversität zu unterstützen und zu fördern.

V. Fazit und Ausblick

Der getrennte und beinahe lediglich auf Sprache fokussierte Unterricht wird von Beginn an in der internationalen Forschung von beinahe allen Sprach- und Bildungsforscher*innen als kritisch betrachtet. Man ist sich einig, dass in „flexiblen bi- und multilingualen Programmen“ (Rothmüller/Schnell 2018, S. 94) Lernerfolge schneller erreicht werden können, da die erlernte Sprache auf andere, sachliche Unterrichtsgegenstände übertragen wird und der für anderssprachige Schüler*innen sehr wesentliche Austausch mit mehrheitlich deutschsprachigen Schüler*innen stattfinden kann. (vgl. ebd.) Eine Voraussetzung der Umsetzung für diversitätssensible, bildungsgerechte sowie chancengleiche Pädagogik impliziert einen „Wandel des gesellschaftlichen Bewusstseins hin zu einer Wertschätzung der Vielfalt unterschiedlicher Ausgangslagen“ (Alicke & Eichler 2013, S. 4). Vielfalt muss wertgeschätzt, Exklusion muss abgebaut und soziale Teilhabe muss ermöglicht werden.

Dem versucht man im neu entwickelten „AK-Sprachschlüssel“, welcher als Alternative zu Deutschförderklassen von der AK Wien in Zusammenarbeit mit der Universität Wien und dem Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache konzipiert wurde, gerecht zu werden. „Der Sprachschlüssel der AK soll unseren Kindern Türen öffnen, ihre sprachlichen Potenziale entfalten und sicherstellen, dass jedes Kind in Österreich die sprachliche Förderung bekommt, die es braucht.“ (AK Info 2022, S. 2), so die AK Präsidentin Renate Anderl.

Dies gelte für jedes Kind, egal ob hierzulande geboren oder nicht. Jedes Kind soll die „besten Chancen auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn“ (ebd.) bekommen und dementsprechend bestmöglich auf eine erfolgreiche Berufslaufbahn vorbereitet werden. Die gerechte Chance liege unter anderem in der Förderung der gemeinsamen Bildungssprache Deutsch, welche in

den Bildungseinrichtungen nachhaltig erlernt und perfektioniert werden soll. (vgl. ebd.) Der AK-Sprachenschlüssel fordert ein „durchgängiges Sprachfördermodell vom Kindergarten über die Pflichtschule hinaus“ (ebd., S.10). Die Module richten sich nach dem Eintrittsalter des Kindes in das österreichische Bildungssystem, und sollen eine flexible Gestaltung der Förderung am jeweiligen Schulstandort ermöglichen. Jedem Kind wird zunächst Unterstützung in engem Verhältnis mit einer Betreuungsperson und beständige Begleitung bei der Kompetenzförderung zugesichert. Es wird ein altersgerechter Sprach- und Fachunterricht gewährleistet und die Einbindung in die Regelklasse gestärkt. (vgl. ebd., S. 10) Die Hauptanliegen des Sprachfördermodells sind demnach folgende (ebd., S. 10ff.):

- Die kontinuierliche Sprachförderung für die Dauer von bis zu 6 Jahren.
- Eine intensive sprachliche Frühförderung im Kindergarten durch engere Betreuung zwischen Pädagog*innen und Kindern für mindestens zwei Jahre vor Schuleintritt. Anschließend daran erfolgt eine integrative Förderung in der Schule für jeweils zwei weitere Jahre in vorerst enger und später erweiterter Betreuung.
- Eigene Fördermodule in intensivem Betreuungsverhältnis für bis zu zwei Jahre für Quereinsteiger*innen. Dabei sollen Schulen autonom entscheiden, ob Schüler*innen integrativ oder parallel gefördert werden, aber stets bei einer maximalen Gruppengröße von zehn Schüler*innen pro Lehrkraft. Anschließend erfolgt die Festigung im Klassenverband für bis zu vier weiteren Jahren.
- Das Bereitstellen ausreichender Bundesmittel für bessere Betreuungsschlüssel in allen Bundesländern.
- Zusätzliche Eingewöhnungsmodule zur Erstorientierung, psychosoziale Betreuung sowie Alphabetisierung je nach individuellem Bedarf für ältere Quereinsteiger*innen (Sekundarstufe).
- Die gleichzeitige Förderung von Erst- und Zweitsprache als leitendes Prinzip.

Wie im Regierungsprogramm angekündigt, wird das Modell der 2018 eingeführten Deutschförderung begleitend evaluiert. Im April 2021 wurden zwei Workshops als „Vorprojekt“ der Evaluation gehalten und ein erster Bericht des Projektteams ist bereits auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung einsehbar. Auf Nachfrage des *Standard* heißt es, die endgültigen Ergebnisse würden im Dezember 2022 vorliegen. (vgl. *Der Standard* 2022) Ob die Deutschförderklassen in der jetzigen Form

weiterbestehen und inwieweit der AK-Sprachschlüssel umgesetzt wird, entscheidet sich laut Ministerium Ende dieses Jahres. Kurzfristig verlangen der Germanist Hannes Schweiger, die Hochschulprofessorin für Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache, Beatrice Müller sowie Oliver Gruber, Referent für Integrations- und Sprachenpolitik der AK Wien, zumindest das Aussetzen der „starren Regelungen“ (ebd.) der Deutschförderklassen.

In Anbetracht der in dieser Masterarbeit angeführten empirischen Studie und den daraus resultierenden Ergebnissen erscheint der Vorschlag des AK-Schlüssels weitgehend den Wünschen der interviewten Schüler*innen zu entsprechen. Die Form der aktuellen Deutschförderung zeigt große Probleme hinsichtlich der Sprache, dem Fachlichen, dem Sozialen sowie dem Betreuungsverhältnis auf: Es fehlt der Kontakt zu gleichaltrigen Sprachvorbildern, der Fachunterricht und somit die Allgemeinbildung werden außer Acht gelassen, die Schüler*innen erleben die Separation als soziale Ausgrenzung und die Lehrkräfte fühlen sich überfordert. Das Deutschfördermodell widerspricht nicht nur dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Empfehlungen, sondern wirkt sich in vielerlei Punkten negativ auf das Selbstkonzept und den Selbstwert betroffener Schüler*innen aus. Bildungsbiografien werden aufgrund fehlender Zertifizierungen, verlängerter Schulzeiten und (möglichen) Fehlzuweisungen maßgeblich beeinflusst, was Chancen vermindert und einem bildungsgerechten Schulsystem entgegenwirkt. Durch das separierende Schulsystem erleben die Schüler*innen soziale Ausgrenzung und erfahren Diskriminierung. Dahingehend kann festgehalten werden, dass sich die zu Anfang aufgestellte Forschungsthese bestätigen lässt: Mögliche Benachteiligungen, denen Schüler*innen durch den Eintritt in Deutschförderklassen ausgesetzt sind, implizieren eine Minimierung der sozialen Teilhabe am alltäglichen Schulgeschehen, verzögernde Chancengleichheit sowie Bildungsbenehnteiligung. Ethisch betrachtet kann die Reform der Deutschförderklassen demnach keineswegs legitimiert werden.

Allen interviewten Schüler*innen gelang es, aufgrund ihrer geistigen Reife, ihres Engagements und der Unermüdlichkeit, die selbst gesetzten Ziele zu erreichen, innerhalb der vergangenen zwei Jahre weitgehend das Beste aus ihrer Situation herauszuholen und sich einen rechtmäßigen Platz im österreichischen (Aus-)Bildungssystem zu erkämpfen. Dass dies kein einfacher Weg war, wurde anhand ihrer Erzählungen sichtbar. 32.000 Kinder und Jugendliche

bestreiten derzeit aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse als außerordentliche Schüler*innen denselben Weg - einen Weg, der bei weitem nicht für jeden Schüler*jede Schülerin zu bewerkstelligen ist. Aufgrund sprachlicher Barrieren war es nicht möglich, die Wahrnehmungen und Empfindungen jener Schüler*innen zu erfassen, die zwei Jahre lang aufgrund bestehend bleibender unzureichender Deutschkenntnisse durchgehend die Deutschförderklasse besuchten und danach ohne jeglichen Abschluss in einem Alter von 16 Jahren ins Leben entlassen wurden. Es wäre anzudenken, Dolmetscher*innen heranzuziehen, die vorliegende Studie auszuweiten und diesen Schüler*innen zu zeigen, dass auch ihre Stimmen - selbst in anderen Sprachen – von großer Bedeutung sind.

Nachdem diese Masterarbeit zum Ziel hatte, die Wahrnehmung betroffener Schüler*innen einzufangen und ihr Erlebtes wiederzugeben, sollen die letzten Zeilen mit den Worten einer interviewten Jugendlichen gefüllt werden, die sich in ihren Abschlussäusserungen des Interviews an alle jene richtet, die sich in derselben Situation wie sie befinden:

I: „[...] Möchtest du sonst noch etwas sagen? Findest du noch etwas wichtig zu erwähnen?

IP: Ja. Die Ausländer wie ich sollen die Sachen nicht mit Angst nehmen, weil alles kann passieren. Und es ist normal. Alle, wir alle machen Fehler, aber wir sollen immer stolz auf uns selber und auf unser eigene Sprache sein.“ (D, Z. 225-229)

VI. Literaturverzeichnis

Ableidinger, Lena: Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich. In: H. Fasching (Hrsg.): *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn 2019: Verlag Julius Klinkhardt. S. 97-115.

Alicke, Tina & Eichler, Antje: *Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Kinder und Jugendliche: Teilhabe in der Schule*. Frankfurt am Main 2013: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 11 – 50.

Belke, Gerlind: *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. 2. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler 2016: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Biewer, Gottfried: *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn 2010: Verlag Julius Klinkhardt.

Boban, Ines & Hinz, Andreas: Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn 2009: Verlag Julius Klinkhardt. S. 29-36.

Bohnsack, Ralf: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7. Auflage. Leverkusen - Opladen 2007: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael: *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. Wiesbaden 2007: Springer VS.

Bommes, Michael & Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39. Jg. (3). Weinheim 1993: Beltz Juventa Verlag. S. 337 – 357.

Brodkorb, Mathias: Warum totale Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.): *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation*. Mecklenburg-Vorpommern 2012: Institut für Qualitätsentwicklung-Mecklenburg-Vorpommern (IQMV). S.13-34.

Brodkorb, Mathias & Koch, Katja (Hrsg.): *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation*. Mecklenburg-Vorpommern 2012: Institut für Qualitätsentwicklung-Mecklenburg-Vorpommern (IQMV).

Cropley, Arthur J.: *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. 5. Auflage. Hohenwarsleben 2018: Westarp.

Dammer, Karl-Heinz: »Inklusion« und »Integration« - zum Verständnis zweier pädagogischer Zauberformeln. In: *Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behindter in Praxis, Forschung und Lehre*. 51. Jahrgang 2012, Heft 4: Psychosozial-Verlag. S. 352-380.

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix & Settinieri, Julia: Befragung. In: J. Settinieri; S. Demirkaya; A. Feldmeier; N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn 2014: Ferdinand Schöningh. S. 103-122.

Dirim, Inci; Mecheril, Paul & Melter, Claus: Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: P. Mecheril u.a. (Hrsg.): *Bachelor / Master: Migrationspädagogik*. Weinheim 2010: Beltz Verlag. S. 22-24.

Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg 2018: Eigenverlag Marburg.

Eckert, Thomas & Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden 2017: Springer VS.

Fend, Helmut: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Auflage. Wiesbaden 2008: Verlag für Sozialwissenschaft.

Fleck, Elfie: Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.): *Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprachbildung in Österreich. Zielsprache Deutsch zwischen Pflicht und Chance*. ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 35. Ausgabe 1+2. Oktober 2019: V&R Unipress.

Flick, Uwe: *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA – Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg 2009: Rowohlt Verlag.

Friedrich, Christian: *Forschungsperspektiven 1*. Wien 2009: LIT Verlag.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut: *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. FörMig - Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster 2011: Waxmann [Förmig Edition 7].

Gomolla, Mechtilde: Schulqualität, Schulentwicklung und Bildungschancen in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. In: *Migration und Soziale Arbeit*. 28. Jg. (1). Weinheim 2006: Beltz Juventa Verlag. S. 168-175.

Gomolla, Mechtilde; Radtke, Frank-Olaf: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* 3. Auflage. Wiesbaden 2009: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gouma, Assimina; Neuhold, Petra; Rechling Daniela; Scheibelhofer, Paul (Hrsg.): *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis.* Schulheft 176, 44. Jahrgang. Innsbruck 2019: StudienVerlag.

Helfferich, Cornelia: *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* 4. Auflage. Wiesbaden 2011: VS-Verlag.

Hinz, Andreas: *Inklusion.* In: Antor, G., Bleidick, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. erweiterte Ausgabe. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 97-99.

Kronauer, Martin: Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: Ders. (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart.* Bielefeld 2010b: Bertelsmann.

Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung.* 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lener, Gabi; Rollett, Ilse: Deutschförderklassen: unentwegtes lästiges Zischeln aus dem Maulkorb. In: A. Gouma, P. Neuhold, D. Rechling, P. Scheibelhofer (Hrsg.): *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis.* Schulheft 176, 44. Jahrgang. Innsbruck 2019: StudienVerlag. S. 83-88.

Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich: Comprehensive Schools and Inequality of Opportunity in the Federal Republic of Germany. In: A. Leschinsky und K.U. Mayer (Hrsg.): *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe.* Frankfurt am Main 1990: Campus.

Liessmann, Konrad Paul: Die inklusive Gesellschaft. In: *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift.* Wien 2014: Zsolnay.

Mayer, Karl Ulrich: Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf. In: J. Kocka und C. Offe (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit.* Frankfurt am Main 2010: Campus. S. 383-410.

Mayring, Philipp: *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken.* 5. Auflage. Weinheim, Basel 2002: Beltz Verlag.

Marx, Karl: *Kritik des Gothaer Programms.* MEW 19. 4. Auflage. Berlin, 1973: Karl Dietz Verlag. S. 13-32.

Mecheril, Paul: Der Begriff der Zugehörigkeit als migrationspädagogischer Bezugspunkt. In: B. Rendtorff, S. Burckhart (Hrsg.): *Schule, Jugend und Gesellschaft. Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe.* Stuttgart 2008: Verlag W. Kohlhammer.

Mecheril, Paul: Natio-kulturelle Mitgliedschaft - ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: *Tertium comparationis. Journal für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft*. Vol. 8, N. 2, Münster 2002: Waxmann Verlag. S. 104-115.

Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. *Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster u.a. 2003: Waxmann.

Müller, Walter; Kogan, Irena: Education. In: S. Immerfall und G. Therborn (Hrsg.): *Handbook of European Societies: Social Transformations in the 21st Century*. New York 2010: Springer Verlag. S. 217-289.

Niehues, Norbert; Fischer, Edgar; Jeremias, Christoph: *Prüfungsrecht*. München 2014: C.H. Beck.

Nohl, Arnd-Michael: *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden 2009: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Offerhaus, Judith; Leschke, Janine; Schömann, Klaus: Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 345-376.

Pohl, Axel: Konstruktionen von Ethnizität und Benachteiligung in Übergangssystemen. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim 2013: Beltz, 947-965.

Proyer, Michelle & Kremsner Gertraud: *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe – eine Einführung*. Stuttgart 2022: Reclam. (in Erstellung)

Rawls, John: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main 1975: Suhrkamp Verlag.

Riegel, Christine; Geisen, Thomas: Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: C. Riegel und T. Geisen (Hrsg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden 2010: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-26.

Rohde-Abuba, Caterina: Die Perspektive geflüchteter Kinder auf ihre Bildungsintegration in Deutschland. In: A. Gouma, P. Neuhold, D. Rechling, P. Scheibelhofer (Hrsg.): *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis*. Schulheft 176, 44. Jahrgang. Innsbruck 2019: StudienVerlag. S. 45-50.

Solga, Heike; Wagner, Sandra: Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschüler. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden 2010: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 191-220.

Stichweh, Rudolf: *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. Bielefeld 2016: transcript Verlag.

Stošić, Patricia & Diehm, Isabell: Integration oder Inklusion? Ein Systematisierungsversuch der Debatte um die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit ›Migrationshintergrund‹. In: J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman, H.K. Peterlini (Hrsg.): *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven*. Bielefeld 2019: transcript Verlag. S. 21-39.

Strutzenberger, Edda: „*Dass Religion auch hier mitspielt...*“. Zur Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie. Dissertation. Wien 2012.

Suchań, Birgit & Breit, Simone: *Pisa 2016. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz 2016: Leycam.

Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike: Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenz-rahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen 2010: Narr, S. 107-132.

Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike: *Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule*. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen*. Münster 2013: Waxmann, S. 41-58.

Wagner, Petra: Vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen mit dem Anti-Bias-Approach. Erfahrungen aus dem Berliner Projekt Kinderwelten. In: *Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit*. 24. Jg. (3). Weinheim 2002: Beltz Juventa Verlag. S. 62 – 70.

Werning, Rolf & Avci-Werning, Meltem: *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Hannover 2015: Klett Kallmeyer.

Wocken, Hans: *Das Haus der inklusiven Schule*. 2. Auflage. Hamburg 2011: Feldhaus.

Elektronische Ressourcen:

(abgerufen im Zeitraum Jänner 2022 – November 2022)

AK Info Sprachschlüssel (2022): *Deutsch wirksam fördern. Der AK-Sprachschlüssel. Zur Förderung der Bildungssprache Deutsch*.

Online verfügbar:

https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/AK-INFO_Sprachschluessel_final.pdf

Bayerischer Jugendring (BJR): Gleichberechtigte Teilhabe und Partizipation.

Online verfügbar:

<https://www.bjr.de/themen/integration/wording-begriffe-im-kontext/gleichberechtigte-teilhabe-und-partizipation/>

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). StF: BGBl. Nr. 472/1986.

Online verfügbar:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>

Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz – SchOG). BGBl. Nr. 242/1962 idF 242/1962.

Online verfügbar:

<https://www.ris.bka.gv.at/Geltende%20Fassung.%20wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

Bundesinstitut bifie (2008): *Bildungsbenachteiligung – Fakten aus dem Bildungsmonitoring*. Statement DDr. Günter Haider. 3. Internationales Alfred-Dallinger-Symposium „Auf dem Weg zur gemeinsamen Schule?“.

Online verfügbar:

https://wien.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/Alfred-Dallinger-Symposium/Praesantation_HAIDER.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurs*. Wien 2022.

Online verfügbar:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurs. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien 2019.

Online verfügbar:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): Erlass: BMB-36.300/0009-I/2017: Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachförderung (USB PluS). Wien 2012.

Online verfügbar:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erlaesse/273893.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Präsentation Deutschförderklassen*. Wien 2018.

Online verfügbar:

<https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Presse/Archiv/Pr%C3%A4sentationDeutschf%C3%B6rderklassen.html>

Brockhaus – Enzyklopädie: *Chancengleichheit*.

Online verfügbar:

<https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/chancengleichheit>

DiePresse (2018): Deutschförderung: „Weiter so“ hilft nicht weiter.

Online verfügbar:

<https://www.diepresse.com/5442824/deutschfoerderung-bdquo-weiter-soldquo-hilft-nicht-weiter>

Der Standard (2018): Was für und gegen separate Deutschklassen spricht.

Online verfügbar:

<https://www.derstandard.at/story/2000072865007/was-fuer-und-gegen-separate-deutschklassen-spricht>

Der Standard (2022): AK fordert umfangreiche Reform der Deutschförderklassen.

Online verfügbar:

<https://www.derstandard.at/story/2000139843815/ak-fordert-umfangreiche-reform-der-deutschfoerderklassen>

Deutscher Bildungsserver: Was ist Informelle Bildung, Formale Bildung und Non-formale Bildung?

Online verfügbar:

<https://www.iwwb.de/information/Was-ist-Informelle-Bildung-Formale-Bildung-Non-formale-Bildung-weiterbildung-78.html>

DFK – Deutschförderklassen. Forschung Universität Wien März 2018 - laufend: *Professur für Schulpädagogik mit besonderer Berücksichtigung sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt.*

Online verfügbar:

<https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitbereiche/bildungswissenschaften/forschungsprojekte/laufende-projekte/dfk-deutschfoerderklassen/>

Expertenrat für Integration (2021): *Integrationsbericht 2021 „Integration im Kontext der Coronapandemie“.*

Online verfügbar:

<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html>

Giesinger, Johannes (2012): *Was ist Bildungsgerechtigkeit?*

Ringvorlesung „Chancengleichheit – Bildungsgerechtigkeit – Bildungsungleichheit“, Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, 6. Juni 2012.

Online verfügbar:

https://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Was-ist-Bildungsgerechtigkeit_G%C3%B6ttingen.pdf

Giesinger, Johannes (2015): *Bildungsgerechtigkeit: Begrifflichkeiten, Konzepte, Geschichte.* Workshop „Bildungsgerechtigkeit: ein erfüllbarer Anspruch?“, Österreichische Forschungsgemeinschaft, Festsaal der Diplomatischen Akademie Wien, 1. Juni 2015.

Online verfügbar:

https://www.oefg.at/wpcontent/uploads/2014/01/Johannes_Giesinger_Bildungsgerechtigkeit.pdf

Lehrplanzusatz Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache.

Online verfügbar:

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?61ec07

Kamin, Anna Maria (2014): *Dokumentarische Methode. Forschen im Praxissemester. Überblick, Methoden, Beispiele.*

Online verfügbar:

<https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/dokumentarische-methode/>

Karakayalı, J., zur Nieden, B., Gross, S., Kahveci, Ç., Heller, M. & Gülsü, T.: *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen.* Berlin 2017.

Online verfügbar:

<https://www.bim-fluchtcluster.hu-berlin.de/de/12-beschulung-gefluechteter-kinder/forschungsbericht-1>

Müller, B. & Schweiger, H. (2018): *Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung.*

Online verfügbar:

<https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf>

Netzwerk SprachenRechte: *Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte zu dem Gesetzesentwurf, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz geändert werden (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse).* Wien 2018.

Online verfügbar:

http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2018/04/2018-04-12_Stellungnahme_Aenderung-Schulorganisationsgesetz_2018_Netzwerk_SprachenRechte.pdf

Parlamentskorrespondenz Nr. 619 vom 30.05.2018: *SPÖ und Grüne warnen vor Segregation von SchülerInnen.*

Online verfügbar:

https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2018/PK0619/

PISA 2018 (Internationale Studie).

Online verfügbar:

<https://www.iqs.gv.at/pisa2018#:~:text=%C3%96sterreich%20erzielt%20in%20Mathematik%20499,Burschen%20weiter%20besser%20als%20M%C3%A4dchen.>

Regierungsprogramm ÖVP-FPÖ 2017-2022. (BKA 2017)

Online verfügbar:

https://www.oeh.ac.at/sites/default/files/files/pages/regierungsprogramm_2017-2022.pdf

Rothmüller, Barbara; Schnell, Philipp: *Rechts-konservative Bildungspolitik unter Schwarz-Blau. Zwischen Leistung, Segregation und wachsendem Autoritarismus*. Kurswechsel 3/2018 S. 91-99. www.kurswechsel.at

Online verfügbar:

http://www.beigewum.at/wp-content/uploads/KuWe-3_18-Rothm%C3%BCller-Schnell.pdf

Spiel, Christiane; Popper, Vera & Holzer, Julia: *Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zielexplikation und Implementierung*. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Juni 2021.

Online verfügbar:

<https://docplayer.org/215426514-Bericht-der-workshopergebnisse-zu-den-themen-zielexplikation-und-implementierung-vorprojekt-zur-evaluation-der-deutschfoerderung.html>

Statistik Austria (2021): *Statistisches Jahrbuch - Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*.

Online verfügbar:

<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/publikationen-aus-dem-bundeskanzleramt/publikationen-zu-integration/integrationsberichte.html>

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. (2018)

Online verfügbar:

<https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/01/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung-pdf.pdf>

Weger, Ingrid (BMBF) (o.J.): *Übergangsstufe für Flüchtlinge*.

Online verfügbar:

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=365>

Witzel, Andreas: *Das problemzentrierte Interview* [25 Absätze], in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 1 (2000).

Online verfügbar:

<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>

VII. Anhang

Information und Einverständniserklärung



Information und Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern und Erziehungsberechtigte!

Mein Name ist Katrin Rautner und ich arbeite als (Deutsch)Lehrerin in der FMS20 in Brigittenau. Nebenbei studiere ich an der Universität Wien und mache den Master in Ethik für Schule und Beruf. Ich befinde mich gerade in der Abschlussphase des Studiums und schreibe an meiner Masterarbeit.

In dieser Arbeit werden die in Österreich eingeführten **Deutschförderklassen** einer kritischen Reflexion unterzogen und dabei hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und sozialer Zugehörigkeit problematisiert und überprüft. Es wird ein Blick auf mögliche Folgen, die sich mit der Einführung und Umsetzung dieser Klassen aus inklusions- und migrationspädagogischer sowie ethischer Sicht ergeben, geworfen. Die Arbeit stellt den Versuch dar, mithilfe von Fachliteratur, bisherigen Forschungsergebnissen und eigens durchgeführten qualitativen Interviews auf die Implikationen zu blicken, die der Eintritt in eine Deutschförderklasse und der Wechsel von dieser in die Regelklasse auf das Wohlbefinden des Einzelnen haben mag.

In den Interviews werden die Schüler*innen danach gefragt, wie sie ihre momentane Teilhabe am österreichischen Schulsystem wahrnehmen, wie sie ihre Zugehörigkeit zur Regelklasse empfinden, ob sie sich gerecht behandelt und ausreichend unterstützt fühlen und ob sie das Gefühl haben, dieselben schulischen und beruflichen Möglichkeiten zu erhalten wie ihre deutschsprechenden Mitschüler*innen.

Ich ersuche hiermit, um die Genehmigung Ihr Kind diesbezüglich befragen zu dürfen. Die Erfahrungen/Empfindungen Ihres Sohnes/Ihrer Tochter sind wichtig und können zur Verbesserung der derzeitigen Situation beitragen.

Das Interview wird an ein oder zwei Terminen am Nachmittag in der Schule stattfinden und dauert maximal 1-1,5 Stunden. Das Interview wird mithilfe einer Tonaufnahme aufgezeichnet und im Anschluss daran verschriftlicht. Alle Daten werden anonymisiert und nur für diese Masterarbeit verwendet. Ihr Sohn/Ihre Tochter kann das Interview jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Ich würde mich sehr freuen, mit Ihrem Kind über seine Erfahrungen sprechen zu dürfen!
Wenn Sie möchten, schicke ich Ihnen die Masterarbeit, sobald diese fertig ist.

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

0650/6354480

katrin.rautner@edu.magwien.gv.at

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Mag. Katrin Rautner

Hiermit bestätige ich, dass ich über das Forschungsvorhaben „*Exklusion statt Inklusion im österreichischen Bildungssystem? Deutschförderklassen im ethischen Diskurs.*“ (Masterarbeit) ausreichend informiert wurde. Es ist mir bewusst, dass die Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich bzw. mein Kind diese jederzeit ohne Angabe von Gründen beenden kann. Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet wird und später in Schriftform übertragen werden kann. Ich wurde darüber informiert, dass die Aussagen meines Kindes abschnittsweise in wissenschaftlichen Arbeiten und Publikationen zitiert werden können.

Name des/der Erziehungsberechtigten: _____

Name des Kindes: _____

Ort, Datum: _____

Unterschrift Erziehungsberechtigte: _____

Unterschrift Kind: _____

(Bei Interesse an der fertigen Masterarbeit – E-Mail: _____)

Kurzfragebogen – Eckdaten

Kurzfragebogen – Eckdaten

Termin des Interviews	
Ort des Interviews	
Dauer des Interviews	

Name	
Pseudonym	
Geburtsdatum/-ort	
Herkunftsland	
Muttersprache	
andere Sprachen	
Bildungsbiografie	
Ankunft in Österreich	
Modus (DFKL, DK, Regelklasse ?)	
Status (AO oder O? seit wann?)	

Interviewleitfaden

Interviewleitfaden – Problemzentriertes Interview

Beginn:

- (erneute) Erklärung, worum es geht, wieso dieses Interview durchgeführt wird
- kein richtig/kein falsch – wichtig: Ehrlichkeit! Vermerk auf Anonymität (Einverständniserklärung)
- Dauer des Interviews
- Fragen seitens der Schüler*innen
- Aufnahme starten, Hinweis auf Notizen

Kurzbiographie (Kurzfragebogen)

- Eckdaten zur interviewten Person (Name, Alter, Herkunftsland, Sprachen, Bildungsbiografie, Ankunft in Österreich)

Untersuchungsfrage:

Wie nehmen Kinder und Jugendliche der Deutschförderklasse ihre Teilhabe am österreichischen Schulsystem selbst wahr?

Unterfragen

 als Leitfaden der qualitativen Interviews:

- Wie nehmen Schüler*innen die „(Nicht)Zugehörigkeit“ zur Regelklasse wahr? (Bezug auf soziale Zugehörigkeit)
- Fühlen sich Schüler*innen gerecht behandelt und von der Institution Schule ausreichend unterstützt? (Bezug auf Bildungsgerechtigkeit/Bildungsbenachteiligung)
- Haben Schüler*innen das Gefühl, dieselben schulischen und beruflichen Chancen zu erhalten wie Schüler*innen, die über einen „ordentlichen“ Schulstatus verfügen? (Bezug auf Chancengleichheit)

	Thema	Leitfrage/Erzählimpuls	Ergänzende Teilfragen
1.	Ankommen	Erzähl mir bitte von deinem ersten Schultag.	<ul style="list-style-type: none">• Wer waren die ersten Personen, mit denen du gesprochen hast?• Wer hat dich begrüßt?• (Hast du die Schüler*innen deiner Regelklasse kennengelernt? Wenn ja, hast du mit ihnen gesprochen?)• Wie wurdest du vorgestellt?• Hast du dich willkommen gefühlt?• Hat man dir die Schule gezeigt?• Wie waren die ersten Stunden in der DFKL?
2.	Personen (Bezug auf soziale Zugehörigkeit)	Welche Personen waren für dich in der Zeit der DFKL besonders wichtig? Erzähl mir von diesen.	<ul style="list-style-type: none">• Welche Personen helfen dir seitdem du in der Schule bist?• Welchen Kontakt hast du mit der Regelklasse gehabt?• Welche Rollen spielen die Personen, die die gleiche Sprache wie du sprechen?• Mit wem hast du Spaß?• Mit wem sprichst du über Probleme/Sorgen?• An wen würdest du dich wenden, wenn du Schwierigkeiten hast?• Wen aus der Schule triffst du außerhalb?• Wie verbringst du deine Pausen?

3.	Verhältnisse (Bezug auf soziale Zugehörigkeit)	Wie hast du die Zeit in der DFKL erlebt? Erzähl mir über deine wichtigen Erlebnisse während der Zeit in der DFKL.	<ul style="list-style-type: none"> Wie war der Wechsel von der DFKL in die Regelklasse? Wie ist es dir in der DFKL ergangen? Wie geht es dir jetzt in der Regelklasse mit deinen Mitschüler*innen? Wie war der Kontakt mit der Regelklasse, während du in der DFKL warst? Was hat sich verändert seitdem du in der Regelklasse bist?
4.	Unterricht (Bezug auf Bildungsgerechtigkeit)	Wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse, als du noch die DFKL besucht hast?	<ul style="list-style-type: none"> Hast du in der Zeit der DFKL auch anderes gelernt außer (deutsche) Grammatik und Rechtschreibung? Was hast du in den Stunden der Regelklasse gelernt? Inwieweit konntest du dem Unterricht folgen? Wie ist es, seitdem du die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst? Verstehst du deine Lehrer*innen sprachlich immer? Wer hilft dir, wenn du es nicht tust? Kannst du im Unterricht gut mitarbeiten? Welche Unterschiede siehst du zwischen dir und deinen Mitschüler*innen der Regelklasse?

5.	Weiterbildung (Bezug auf Chancengleichheit)	Wie stellst du dir deine schulische/berufliche Zukunft in Österreich vor?	<ul style="list-style-type: none"> Bekommst du ein Zeugnis mit Noten? Was machst du nach diesem Schuljahr? Inwiefern unterstützt dich die Schule dabei? Glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten hast wie deine deutschsprechenden Mitschüler*innen?
6.	Fazit	Wie nimmst du dich selbst in der Schule wahr?	<ul style="list-style-type: none"> Was ist/war gut beziehungsweise nicht so gut? Was sind/waren schwierige Situationen für dich? Was würdest du dir anders wünschen? Was könnte besser sein? Möchtest du sonst noch etwas sagen? Findest du noch etwas wichtig?

Abschluss:

- Abschied und Dank - Aufnahmegerät aus
- Schokolade ☺

Transkriptionsregeln

Folgende Richtlinien wurden in Anlehnung an das einfache Transkriptionssystem von Dresing und Pehl für die Transkription verwendet (vgl. Dresing & Pehl 2018, S. 21f):

- Es wird wortwörtlich transkribiert.
- Auf Glättungen wird verzichtet.
- Interviewerin und Interviewpartner*innen sind im Transkript mit A: bzw. B: vermerkt, im Text mit I: bzw. IP:.
- Angeführte Namen werden durch beliebige Buchstaben (X,Y,Z,...) ersetzt.
- Lückenfüller wie ‚äh‘, ‚ähm‘, Stotterer etc. werden weggelassen.
- Es erfolgt keine besondere Kennzeichnung von Lautstärke, Betonungen oder Wort-/Satzabbrüchen.
- Dialekte werden möglichst ins Hochdeutsche übersetzt.
- Unverständliche Stellen werden mit (unv.) gekennzeichnet.
- Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
- Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert.
- Umgangssprachliche Partikeln werden transkribiert.

Transkripte

Interview A

A: Hallo Sanches.

B: Hallo.

A: Danke, dass du dir Zeit genommen hast für dieses Interview.

B: Bitte, immer.

A: Ich werde dich jetzt einige Fragen fragen und du antwortest mir einfach offen und ehrlich. Okay und du erzählst einfach darauf los, was dir zu dieser Frage oder zu diesem Statement einfällt.

B: Okay.

A: Die erste Leitfrage, der erste Erzählimpuls ist, dass du mir von deinem ersten Schultag erzählst. Erinnere dich zurück.

B: Mein erster Schultag war sehr stressful. Also ich war ganz neu in Österreich und in diese Schule. Und deswegen ich habe nur in mein Platz gesetzt und geschaut, was passiert, läuft, wer ist meine Lehrer, Lehrerin. Aber es war super gut. es war, ja, okay, es war stressful, aber ich war glücklich. Weil ich musste nicht in Österreich herkommen und deswegen ich, deswegen ich war bisschen glücklich.

A: Okay. Wer waren denn die ersten Personen, mit denen du gesprochen hast?

B: Frau X.

A: Frau X, okay. Also deine Klassenlehrerin.

B: Ja.

A: Und wer hat dich begrüßt, als du in die Schule gekommen bist?

B: Ah, Schulwart M.

A: Schulwart M, okay. Wie, bist du dann gleich in die Regelklasse oder in die Deutschförderklasse gekommen?

B: Ich war in die Deutschförderklasse.

A: Noch gar nicht in der Regelklasse.

B: Nein, sechs Stunde in der Woche in Regelklasse.

A: Aber an deinem ersten Tag, hat man dich da in die Regelklasse gebracht?

B: Nein.

A: Gleich in die Deutschförderklasse. Okay. Und wie wurdest du vorgestellt?

B: Was meinen Sie?

A: Wie hat man dich der Deutschförderklasse vorgestellt?

B: Was bedeutet vorgestellt?

A: Hat man deinen Namen gesagt, hat man gesagt, das ist Sanches?

B: Ach so, in meine erste Stunde, glaube ich, es war ein bisschen alte Lehrerin. Und sie hat mich gefragt, also wie heiß ich, woher komm ich und so.

A: Okay. Aha. Und hast du dich willkommen gefühlt?

B: Na, also Mitschüler kommt zu mir und sagt, hallo, ich bin X, ich bin weit her und so. Aber ja, es ist.

A: Okay. Hat man dir die Schule gezeigt?

B: Weiß ich nicht.

A: Das hat – hat man gesagt, da ist Turnsaal, da ist Bibliothek, da ist – hat man dich herumgeführt?

B: Ich erinnere nicht.

A: Erinnerst du dich nicht. okay. Und wie waren die ersten Stunden in der Deutschförderklasse?

B: Es war gut, weil ich hätte schon A2 Zertifikat in der Türkei und ich habe, ich habe immer Deutsch gehört in der Türkei für mein Deutsch verbessern. Deswegen, ich habe fast alles verstanden und es war, es war gut.

A: Okay. Super. Okay. Die nächste Frage, welche Personen waren für dich in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig? Erzähl mir von diesen?

B: Frau X. Frau Y. Z. Und Q.

A: Okay, wer waren diese Leute?

B: Also Frau X war und ist noch mein Klassen-

A: Vorstand.

B: Klassenvorstand. Und sie war immer positiv. Und ja, also soll ich sagen, sie ist gute Lehrerin. Und Frau X war auch so, sie lacht immer und sie ist immer positiv. Und Q ist auch sehr gut Mensch, er fragt immer, brauche ich etwas oder wie kann er hilft. Und Z war auch so immer.

A: Und diese Personen helfen dir?

B: Ja.

A: Welche Personen außerhalb von der Schule helfen dir?

B: Mein Vater, meine Mutter natürlich und meine, also türkische Freundgruppe.

A: Okay. Welchen Kontakt hast du mit der Regelklasse gehabt in dieser Zeit, während du in der Deutschförderklasse warst?

B: Eigentlich keine.

A: Keine.

B: Ja.

A: Welche Rolle spielen die Personen, die die gleiche Sprache sprechen wie du? Gab es da welche?

B: Was meinen-

A: Gibt es Leute, die in dieser Zeit, wo du in der Deutschförderklasse warst, die gleiche Sprache, also Türkisch gesprochen haben?

B: Nein.

A: Okay.

B: Aber ich finde, das war sehr gut für mich, weil, also wenn ich rede ganze Zeit Türkisch, ich kann nicht Deutsch.

A: Stimmt, ja. Ist wahrscheinlich einfacher, wenn man – oder einfacher, man muss dann Deutsch sprechen.

B: Ja, genau.

A: Okay. Mit wem hast du Spaß?

B: X.

A: Mit X.

B: Ja.

A: Jetzt auch noch, obwohl er nicht mehr in der gleichen Klasse ist?

B: Nicht so oft, er ist immer in Rumänien.

A: Okay, mit wem sprichst du über Probleme oder Sorgen?

B: Keine.

A: Niemanden?

B: in Deutsch. Also keine in Deutschklasse.

A: Okay und jetzt in der Regelklasse?

B: M.

A: Mit M, okay.

B: Ja.

A: Aber mit M sprichst du Türkisch?

B: Ja und mit C.

A: An wen würdest du dich wenden, wenn du Schwierigkeiten hast?

B: Was meinen Sie?

A: Wenn du Probleme hast, wem würdest du – an wen würdest du, mit wem würdest du darüber sprechen?

B: in Klasse? In Deutschförderklasse oder in Regelklasse?

A: Kannst du beides sagen.

B: M.

A: Auch M. Okay. Wen aus der Schule triffst du außerhalb der Schule? Gibt es da wen?

B: nein. Ja, ja, ich habe einen Freund von Basketballteam, ich war im Sommer zweimal oder dreimal in Teams (unv.) und ich habe einen Freund von dort, B heißt er.

A: Okay, aber er geht nicht in die Schule. Triffst du irgendwen aus der Schule, außerhalb der Schule?

B: Ah nein, M. D manchmal und C.

A: Wie verbringst du deine Pausen in der Schule?

B: Handy spielen. Oder schlafen.

A: Schlafen, das geht sich aus in 10 Minuten? Okay. Gut. Jetzt gehen wir zum nächsten Thema. Wie hast du die Zeit in der Deutschförderklasse erlebt? Erzähl mir von deinen wichtigen Erlebnissen in der Deutschförderklasse.

B: Also in der Türkei, ich war vier Monate in Deutschkurs, also in der Türkei. Also für (unv.) aber in der Türkei, wir reden ganze Zeit Türkisch und Deutsch. Deswegen es war außer Schule, es war privat. Und ich bin hergekommen und hier ich musste Deutsch, also keine Türkisch, keiner kann Türkisch. Ich war, ich war alleine. Deswegen, erste Monat war bisschen schwer, also für meine Sprachkenntnisse, mein Deutsch verbessern. Natürlich ich verstehe, ich verstehe noch, ich verstehe jetzt auch. Aber sprechen ist immer schwer als verstehen. Deswegen erste Monat war bisschen schwer, dann es geht so einfach.

A: Okay. Und wie hast du die Zeit in der Deutschförderklasse wahrgenommen, wie war das für dich, in der Deutschförderklasse zu sein?

B: Es war, puh, bisschen stressvoll, weil ich weiß gar nichts, was soll ich in Future machen, welche Schule gibt es in Österreich, wie soll ich dort aufgenommen und so. Deswegen, erste zwei, eigentlich ganze Semester war sehr stressvoll, dann im Sommer ich habe mit einem Mann getroffen und ich habe, ich habe alles gefragt, dann es war besser. Aber in Deutschförderklasse wir machen immer Spaß, wir gehen Park, Unterricht ist nicht so wie echt Unterricht, deswegen es war Spaß und es war gut. aber außer diese Spaß, es war stressvoll.

A: Und was war stressvoll?

B: Also, ich weiß nicht, was soll ich in Zukunft machen.

A: Also wie war dann der Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse?

B: Es war, es war ganz normal, weiß ich nicht, was ist Unterschied, aber in Regelklasse, ich fühlte mich besser, weil ich fühlte mich wie ein Schüler. Also in Regelklasse gibt Mathe, Deutsch, English, aber in Deutschförderklasse, es gibt nur Deutsch.

A: Okay, okay, das heißt, in der Deutschförderklasse, was hat dir gefehlt?

B: Es ist, es ist manchmal langweilig, weil es ist immer, ganz Tag nur Deutsch, Deutsch, Deutsch. Gleichzeitig bisschen English, bisschen Mathematik.

A: Nicht immer nur Deutsch.

B: Ja.

A: und wie geht's dir jetzt in deiner Klasse mit deinen Mitschülern?

B: Es geht gut. also ich sag ehrlich, außer Z es geht gut. Weil nicht nur ich, also ich und W und K, also sie war da, aber es wechselt die Schule, also er probiert immer lachen und so. Er lacht nicht alleine, also er macht immer so, D, D, M, M, hahaha, so. Dann –

A: Aber gegen euch oder gegen alle?

B: Ja, also sie lachen ganze Zeit, aber wenn ich und W redet, Z macht das. Aber außer Z, es ist, es ist gut.

A: Okay. Wie war denn der Kontakt mit der Regelklasse während du in der Deutschförderklasse warst? Letztes Jahr. F6 letztes Jahr.

B: Ich habe kein Kontakt mit letztes Jahr.

A: Und wie war, hast du mit den Leuten in der Klasse gesprochen voriges Jahr?

B: Nein, nicht so.

A: Weil du warst ja 6 Stunden in der Regelklasse.

B: Ja, aber ich war nur so und ich habe wartet, bis Stunde –

A: Bis die Stunde vorbei ist, du hast gewartet, bis die Stunde vorbei ist. Okay. Wie war das für dich?

B: Also letztes Jahr, eigentlich, Regel-, normal Klasse, normal F6 war stressvoll, stressvoller als Deutschförderklasse. Weil in Deutschförderklasse, ich war in meine Klasse, weil jeder lernt Deutsch und so. Aber in Normalklasse, in F6 und so, es war etwas stressvoll.

A: Wie hast du dich gefühlt, kannst du das irgendwie ausdrücken?

B: Ich war mit ein Jungs, ich habe vergessen wie heißt er, A—ja, ich war mit A. Und wir reden immer, also so A, hast du – also so

A: Okay und was hat sich verändert, seitdem du in der Regelklasse bist?

B: Was meinen?

A: was hat sich jetzt im Vergleich zu Deutschförderklasse – Deutschförderklasse, Regelklasse. Voriges Jahr warst du in der Deutschförderklasse, jetzt in der Regelklasse. Was hat sich verändert?

B: Hm.

A: Was ist neu, was ist anders?

B: Also in Deutschförderklasse es gibt nur Deutsch.

A: Was hat sich für dich verändert?

B: Meine Sorgen sind verendet, also ich war in normale, normale Klasse, ich weiß, welche Schule will ich gehe und welche Noten brauche ich. Deswegen.

A: Okay. Gut. Wie war für dich der Unterricht, ich meine, das haben wir jetzt eh schon ein bisschen besprochen, aber nochmal, wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse, als du noch die Deutschförderklasse besucht hast?

B: Ist so wie gesagt, es war bisschen, bisschen stressvoll, weil es war nicht wie mein Klasse. Ja. Ich, also es ist so, zum Beispiel, Sie sind Österreicherin, aber wenn Sie Türkei gehen, Sie fürchten sich bisschen alleine und so, in normale Klasse war auch so.

A: Okay, das stimmt. Und in der Deutschförderklasse hast du das aber nicht so gespürt?

B: In erste Monate ja, aber dann es war nicht so.

A: Weil ihr wart ja alle neu, das war dann auch, gemeinsam wart ihr neu. Hast du in der Zeit der Deutschförderklasse auch anderes gelernt außer Grammatik und Rechtschreibung? In der Deutschförderklasse, hast du da auch was anderes gelernt?

B: ich habe ein bisschen neue Kulturen gelernt, zum Beispiel M, er kommt aus Afghanistan, Y er kommt aus Rumänien. Und A, er kommt aus Irak. Ich habe neue Kulturen kennengelernt.

A: Aber habt ihr in der Deutschförderklasse auch Mathe, Biologie, Englisch gelernt?

B: Nein, wir hätten nur Deutsch und ich glaube, zwei Stunden in Woche Turnen.

A: Und was hast du in den Stunden der Regelklasse gelernt?

B: Weiß ich nicht, ich habe, ich habe, ich war nicht so, also ich war in Klasse, aber es, ich war nicht so dort. Also.

A: Hast du da nicht mitgemacht?

B: Nein.

A: Okay. Konntest du dem Unterricht folgen, hast du verstanden, was die Lehrer gesagt haben?

B: Nein, einfach ich, ich höre nicht. Ich hab nicht verstanden.

A: Und wie ist es, seitdem du die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst? Verstehst du die Lehrerinnen und Lehrer?

B: Jetzt, ja, ich verstehe. Aber es ist nicht so einfach, also Deutsch ist nicht meine Muttersprache, deswegen ich verstehe manchmal nicht, aber mein Sitznachbar X macht mit Übersetzungen.

A: Okay, also das heißtt, X, dein Sitznachbar hilft dir, wenn du jetzt sprachlich etwas nicht verstehst.

B: Ja.

A: Okay. Kannst du im Unterricht gut mitarbeiten?

B: ich glaub schon.

A: Natürlich, wenn du etwas nicht verstehst, ist es schwierig. Aber selbst dann – fragst du nach bei den Lehrern, wenn du etwas nicht verstehst?

B: Nicht so oft, ich frage oft C.

A: Aber kannst du, wenn du möchtest, immer. Und welche Unterschiede siehst du jetzt zwischen dir und deinen Mitschülern der Regelklasse? Unterschiede, difference.

B: Ja, weiß ich. Also Unterschied ist, also ich komme aus der Türkei, es ist so anders Kultur. Wenn ich, zum Beispiel, sie haben gesagt, sie haben vor ein paar Tagen gesagt, also Deutschkursschüler will Gymnasium gehen, aber eher nicht. Also sie sind hier geboren, aber sie will nicht zum Beispiel HAK, HTL, Gymnasium gehen. Und S hat gesagt, einfach sie sind hobbylos, einfach sie hat sowas gesagt. Aber sie sagt sowas nur von Spaß. Unterschied ist, in der Türkei ich habe so aufgewachsen. Wenn ich etwas will, ich muss lernen. Also, es geht nicht so, zum Beispiel, HAK, dann zwei Jahre Lehre und so, so, so. Es ist nicht so, wenn ich Informationstechniker will, ich muss HTL gehen, ich habe so gelernt in der Türkei. Und es ist in der Türkei zum Beispiel, in Österreich es gibt viel Wege für ein Beruf.

A: Viele Wege, ja.

B: In der Türkei es gibt nur einen. Deswegen ich habe so aufgewachsen und so gelernt.

A: Okay. Das heißtt, was würdest du jetzt sagen, wie siehst du es und wie sehen deine Mitschüler es?

B: Also, für mich es gibt nur ein Weg in Schule, aber für meine Mitschüler, es gibt so viel Optionen. Und so. aber ich will keine Optionen, also ich will so.

A: Du willst den einen Weg.

B: Ja.

A: Okay. Okay. Und wie stellst du dir jetzt deine schulische, berufliche Zukunft in Österreich vor?

B: Ich, ich finde, es ist höflich, also ich weiß, ich kann das schaffen, also ich will, ich bin jetzt in HTL aufgenommen und nach fünf Jahre ich, ich hoffe, ich werde auch Matura machen, dann, also ich habe mein Futurplan ist so, ich werde Matura machen, dann ich werde drei oder fünf Jahre in Österreich arbeiten. Dann ich will Amerika gehen, für Studium. Dann ich will bisschen dort arbeiten. Dann, wie heißtt, Iceland auf Deutsch?

A: Island.

B: Island, ich will Island gehen.

A: Okay, wieso nach Island?

B: Ich finde, es ist sehr schön.

A: Warst du schon mal?

B: Ich war noch nicht, ich war schon nicht dort, aber ich habe viel Videos geschaut und es fühlte sich mich gut, es ist wie mein Heimstadt, also ruhig, klein. Es war.

A: Okay. Gut und noch, bekommst du ein Zeugnis mit Noten?

B: Ja.

A: Und was machst du, okay, das hast du schon gesagt, nach diesem Schuljahr gehst du in die HTL, inwiefern unterstützt dich diese Schule jetzt dabei?

B: Unterstützt?

A: Helfen und sagt –

B: Ich hab nicht verstanden.

A: Inwiefern hilft dir diese Schule bei deiner Zukunft oder für deine Zukunft?

B: Deutsch lernen.

A: Generell für deine Zukunft. Also sie hat dir geholfen, Deutsch zu lernen, diese Schule.

B: Ja, in diese Schule ich kann mein Deutsch verbessern. Weil, Fächern sind nicht so stark, schwer, also Deutsch ist natürlich schwer für mich, aber Mathe ist nicht zum Beispiel. Deswegen ich habe, ich habe, ich kann nur mein Deutsch verbessern und mein English natürlich.

A: Glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten hast wie deine deutschsprechenden Mitschüler?

B: Nein.

A: Warum?

B: Sie sind in Österreich geboren. Also zum Beispiel, M sagt, meine Muttersprache ist Türkisch, aber M kann kein Türkisch. Also er redet Türkisch wie mein Deutsch. Seine Muttersprache ist Deutsch. Er ist in Österreich aufgewachsen und er will in Österreich leben. Deswegen, er kann Deutsch, aber ich lerne noch, okay, vielleicht ich bin ein paar Jahre Schüler, ich gehe nicht mehr in Deutschförderklasse, aber trotzdem ich lerne noch Deutsch. Deswegen es ist nicht so. Also ich finde, Unterschied ist das.

A: Die Sprache.

B: Ja.

A: Okay, gut, kommen wir schon zur letzten Frage.

B: Ja und... Unterschied ist, in, also es ist so, zum Beispiel, in, in Österreich, alle jugendlichen Menschen will Geld, will arbeiten. Also niemand will nicht Studium gehen, also ich sage, also ich werde Politiker, ich will studieren und so und so. Und ich sage, du bist so komisch und so. Das bisschen wegen Meinungen. Also.

A: Ja, das kommt wahrscheinlich auch darauf an, mit wem du sprichst.

B: Ja, wir sind in FMS

A: Ich meine, das soll man nicht abwerten, es gibt viele Schüler, die noch studieren wollen, aber die meisten hier in der Schule gehen arbeiten danach. Okay, dann zur letzten Frage, wie nimmst du dich selbst in der Schule wahr?

B: Ich denke ganze Zeit mein alte Schule. Also wenn ich zum Beispiel, wenn ich Schule komme, ich denke immer meine alte Klasse. Also –

A: Vermisst du die alte Klasse.

B: Ja, ja.

A: Okay. Aber was ist jetzt an der neuen Schule, was ist oder war gut bzw. nicht so gut?

B: Nicht so gut, also, für nicht so gut, ich fühlte manchmal allein. Gut ist, ich bin in Österreich, ich will in Österreich, also ein paar Jahr leben. Also meine Situation war nicht so wie

Mohammeds, Mohammeds, also er muss, aber ich will. Unterschied ist das, deswegen, es ist gut.

A: Okay. Und was sind oder waren schwierige Situationen für dich?

B: Also ich habe eine Freundin seit drei Jahre oder sowas und zum Beispiel, letzte Woche, sie hat sein Vater verliert. Und ich wollte in Türkei sein. Aber.

A: Du wolltest bei ihr sein. Das ist dann natürlich sehr schwer. Und vermisst du sie wahrscheinlich eh schon sehr.

B: Und meine Freundgruppe. Und ich war in Nationalteam, aber ich vermisste nicht Nationalteam. Zum Beispiel. Aber ich vermisste meine Freundgruppe.

A: Okay. Hast du hier so eine ähnliche Freundesgruppe schon?

B: M, D, (unv.) und C.

A: Okay und was würdest du dir jetzt hier anders wünschen? In der Schule.

B: Ich soll ein bisschen denken. Ich denke, es ist, es ist gut so, aber zum Beispiel in Deutschförderklasse, Lehrer können so ein Unterricht machen, so erklären über österreichisches Schulsystem. Weil in Deutschförderklasse, mein Sorge war, was soll ich in Futur machen, welche Schule soll ich gehen. In Deutschförderklasse, Lehrerinnen sollen Unterricht über österreichische Schulsystem machen.

A: Was könnte noch besser sein?

B: Also, eigentlich wir sind in FMS. Mathe ist nicht so schwer. Eigentlich English ist auch nicht so schwer. Eigentlich Deutsch ist auch nicht so schwer, wenn ich manchmal denke, wenn diese Themen sind – okay, die sind Deutsch, aber wenn sie sind Türkisch, es wird sehr leicht. Deswegen Schüler kann bisschen schwer sein.

A: Würdest du sagen die Deutschförderklasse ist gut für den Einstieg in das Schulsystem in Österreich?

B: Ja, Deutschförderklasse ist gut. Also, eigentlich, man lernt Deutsch, ich finde, das ist gut. Und, aber ich, für mich wichtigste Dinge ist, okay, wir lernen Deutsch, aber wenn wir lernen mit schlecht Lehrer, es, es wird schlecht. Mit gute Lehrer, es wird super gut. Und meine Lehrer waren gut.

A: Okay, möchtest du sonst noch irgendetwas sagen, findest du sonst noch irgendetwas wichtig, was man zu diesem Thema generell sagen könnte, egal ob Regelklasse oder Deutschförderklasse oder Schule?

B: In Deutschförderklasse, ich denke, es muss ein Unterricht über österreichisches Schulsystem und in Regelklasse, Unterrichten soll, soll ein bisschen, bisschen schwer sein, weil so jetzt in Schule, niemand nimmt Schule ernst. Also es ist so langweilig, egal und so, es kann ein bisschen schwer sein.

A: Das heißt, du hättest dir auch mehr Allgemeinbildung gewünscht?

B: Ja.

A: Okay. Okay. Ja, das war es schon, Sanches. Vielen Dank, ich schalte jetzt das Tongerät aus.

Interview B

A: Hallo Ionut, vielen Dank, dass du dir Zeit genommen hast. Ich stelle dir einige Fragen beziehungsweise gebe dir einen Satz und du erzählst mir alles, was dir dazu einfällt, okay?

B: Okay.

A: Wichtig ist, noch einmal, dass du ehrlich antwortest und gerade heraus erzählst. Okay. Die erste Frage beziehungsweise der erste Erzählimpuls ist folgender: erzähl mir bitte von deinem ersten Schultag.

B: Mein erster Schultag war sehr, wie sagt man das in Deutsch, leicht Tag, ich habe nichts gemacht, ich habe das nur angeschaut, manche Leute haben mir erklärt, wie das werden sein. Und so weiter. Das war erste Tag.

A: Okay. Wer waren die ersten Personen, mit denen du gesprochen hast?

B: Mit X, glaube ich. Wir waren draußen, wir haben gewartet.

A: X ist wer?

B: X ist auch ein Junge, er kommt aus Peru, er vor einem Jahr und ein halb mit mir in diese Schule. Wir sind zusammen gekommen und ja.

A: Wer hat dich begrüßt?

B: Begrüßt?

B: Wer ist gekommen und hat Hallo gesagt?

B: Frau Y.

A: Frau Y; ah, die war deine Lehrerin, ah, die war dein Klassenvorstand.

B: Ja.

A: Hast du auch an deinem ersten Tag die Regelklasse kennengelernt?

B: Regelklasse?

A: Oder bist du gleich in die Deutschförderklasse gekommen.

B: Ich war gleich in Regelklasse, am erste Tag.

A: Am ersten Tag in der Regelklasse?

B: Ja.

A: Hast du am ersten Tag mit den Schülern aus der Regelklasse gesprochen?

B: Gar nichts. Nur mit X. Wir haben normal in Englisch geredet.

A: X war auch in der Deutschförderklasse?

B: Ja.

A: Und wie wurdest du in der Regelklasse vorgestellt?

B: Wie?

A: hat man gesagt, das ist Ionut, er kommt – oder hat man dich einfach?

B: Nein, wir waren direkt zusammen, wir haben nicht einmal ein Studienplan bekommen, und war so, haben in erste, in zweite Stock die Tour von Bibliothek, so, wenn ich gut erinnere mich. Ja, wir waren als, wir waren sehr viele Kinder. Ich kann noch erinnern, wer war. Ich war ich, X, Y, Z, sie waren aus Italien, beide, waren. D ist ein bisschen später gekommen.

A: Aber das war schon Deutschförderklasse.

B: Ja.

A: Okay und da habt ihr euch in der Deutschförderklasse, da habt ihr gesagt, Hallo, ich heiße Ionut.

B: Nein, wir haben direkt gelernt, wir haben nur die Namen gesagt und dann haben direkt die Person

A: Okay und hast du dich willkommen gefühlt?

B: Ja, weil wir alle waren gleich. Ich kann kein Deutsch, du kannst kein Deutsch, wir müssen lernen zusammen.

A: und in der Regelklasse?

B: Für mich war erstmal so, wie sagt man das in English, strange, weil, wenn du kommst und du kannst kein Deutsch und siehst die andere Leute, wie redet und so und du kannst kein Wort sagen, ist ein bisschen so

A: Komisch.

B: Ja, du hast so viele Ideen in dein Kopf und du willst das sagen, aber du kannst nicht.

A: Hat man dir an deinem ersten Tag die Schule gezeigt?

B: Nein.

A: Und wie waren die ersten Stunden in der Deutschförderklasse?

B: Sehr interessant, weil ich habe sehr viele neue Personen gesehen. Und sehr viele Personen waren andere Länder gesehen, weil ich war in Rumänien, ich war in alle Rumänen, kein, kein Junge aus Peru, kein Italiener, kein Türken und so weiter. Ich habe so viele neue Personen, ich habe andere, andere Sprache gehört und das war für mich so interessant.

A: Okay. Danke. Die nächste Frage. Welche Personen waren für dich in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig? Erzähl mir von diesen.

B: Sehr wichtig war X für mich. Frau Y. Frau Z. Sie. Und Herr Q. Kann ich sagen.

A: Okay. Also deine Deutschförderklassenlehrer?

B: Nein, ich habe viele, ich hatte viele, ich hatte noch, ist noch eine Lehrerin aus Ungarn, Frau, es gibt nur noch eine aus Ungarn. Aber... und waren noch andere Lehrer, aber ich habe nicht gefunden, ja, ich habe etwas gut gelernt.

A: Okay, aber die Personen waren besonders wichtig, okay. Welche Personen helfen dir seitdem du in der Schule bist?

B: Mit was?

A: Egal, allem?

B: X.

A: Muss nicht nur Deutsch lernen sein, kann auch –

B: Das stimmt, aber...

A: etwas anderes sein. Okay, welchen Kontakt hast du in der Zeit, in der Deutschförderklasse mit der Regelklasse gehabt?

B: Welche Kontakt?

A: Kontakt. Hast du mit ihnen viel gesprochen oder eher nicht?

B: Nein. Ja, ich hatte, ich habe gesagt, guten Tag und so, wenn ich bin reingekommen, aber nicht mehr.

A: Okay. Gab es Leute, die dieselbe Sprache gesprochen haben wie du.

B: Ja. War ein Mädchen, S, aber das war nicht seine Muttersprache, sein Vater war aus Rumänien und sie könnte so ein bisschen Rumänisch und hat mir erklärt. Und waren noch zwei Rumänen, zwei Mädchen, sie waren auch in Deutschkurs, aber sie waren in die zweite Jahr in die Schule.

A: Okay, hast du viel mit ihnen gesprochen?

B: Nicht so viel. Wir haben geredet, aber...

A: Und welche Rolle haben diese Personen gespielt, die die gleiche Sprache gesprochen haben? Habt ihr euch gegenseitig geholfen?

B: Nicht so, nicht so viel.

A: Okay. Mit wem hast du Spaß?

B: In jetzt, oder?

A: jetzt oder auch in der Deutschförderklasse?

B: Jetzt ich habe mit kollegiale Personen in meine Klasse.

A: Jetzt, seitdem du in der neuen Klasse bist?

B: Ja, ja. Und ja, ich habe Spaß mit andere Leute von andere Klasse, mit J, mit D, wir sehen uns und so.

A: Mit wem sprichst du über Probleme? Oder Sorgen?

B: Mit meine Freunde aus Rumänien.

A: Und an wen würdest du dich hier wenden, wenn du ein Problem hast oder Schwierigkeiten hast?

B: Allein.

A: Okay. Gibt es jemanden aus der Schule, den du außerhalb der Schule triffst?

B: Ja. War L. Aber nicht so, er hat, er hat so eine Mentalität manchmal, ja, ich muss nur arbeiten, ich muss das machen jetzt und so weiter. Er, ich habe kein Spaß mit der, aber ich kann mit der reden einfach und manchmal wir treffen uns und reden.

A: Okay. Und wie verbringst du deine Pausen in der Schule?

B: So vorm Handy oder in einem Nebenraum zum Tischtennis und so oder machen Spaß. So.

A: Mit den Schülern in deiner Klasse?

B: Ja, mit den Jungs.

A: Okay. Gut, sind wir schon beim nächsten Punkt. Wie hast du die Zeit in der Deutschförderklasse erlebt? Also erzähl mir über deine, über wichtige Erlebnisse? Während der Zeit in der Deutschförderklasse? Was war wichtig oder was ist dir in Erinnerung geblieben, was war besonders?

B: Ich erinnere mich an erste Woche, Frau Y hatte nicht Karte mit zum Beispiel Autos, Stifte, Personen und sie waren so, hat ein Karte genommen und hat gezeigt, was ist das. Wir haben alle gesagt, ah, das ist ein Auto und so weiter. Und du hast so, ich habe so gut gelernt. Und so. ich habe so viel gelernt, weil ich habe sehr viel mit X in Deutsch geredet, nach ein bisschen Zeit. Ich habe begonnen mit Englisch und wir sind fertig mit Deutsch. So und manchmal, ich habe, ich habe Worte gehört von andere Jungs, welche sind in andere Deutschkurs. In besser. War zum Beispiel D, er aus Bulgarien, er konnte gut, aber er war nicht interessiert über Schule, aber er konnte gut Deutsch. Ich habe gehört.

A: Okay. Und wie war der Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse?

B: Sehr leicht.

A: Leicht?

B: Ja, weil ich hatte auch Spaß mit den Jungs, wenn ich war auch in der Schule und war nicht, war nicht schwer.

A: Okay. Das heißt, letztes Jahr warst du durchgehend 20 Stunden in der Deutschförderklasse. Da war der Kontakt zu der Regelklasse nicht so gut.

B: War nicht gut, war nicht schlecht. war nur einfach, ja, ich muss hier kommen, für eine oder zwei Stunden.

A: Und seit diesem Schuljahr bist du im Deutschkurs? Also nur 6 Stunden im Deutschkurs und den Rest der Zeit in der Regelklasse. Und deswegen ist der Kontakt jetzt zu den Jungs in der Regelklasse besser als voriges Jahr?

B: Ja. Ja, viel besser.

A: Weil die auch neu dazugekommen sind?

B: Genau.

A: Also das heißt, jetzt in der Regelklasse geht es dir gut mit deinen neuen Mitschülern?

B: Ja, sehr gut.

A: Und was hat sich verändert? Seitdem du in der Regelklasse bist?

B: Was heißt das?

A: Was ist der Unterschied zu jetzt und zu vorigem Jahr?

B: Über Regelklasse oder die ganze –

A: Gesamt.

B: Ich fühle mich besser jetzt, weil ich kann Deutsch besser. Und keine Ahnung, die Leute sind andere. Ich fühle so. Meine Klasse ist anders.

A: Inwiefern anders?

B: Puh, hab keine Ahnung, mehr kommunikative Leute, mehr Spaß, mehr, wenn ich brauche Hilfe an etwas, sie sage ja, kein Problem, ich helfe dir und so weiter.

A: Und das war voriges Jahr nicht.

B: Ja, aber in Österreich hat mir nicht gefallen, weil ich brauchte nicht. oder weiß nicht.

A: Okay. Und wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse? Als du noch die Deutschförderklasse besucht hast?

B: In diesem Jahr oder in die letzten –

A: im letzten Jahr.

B: Können Sie noch einmal wiederholen?

A: Wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse?

B: Extrem langweilig.

A: Warum?

B: Weil ich habe kein Wort verstanden, eh, kein Wort, ich habe nichts verstanden. Für mich war so wie du machst jetzt zwei Stunde Pause. Du kannst nicht zuhause, aber du bleibst hier. Aber ich, ich habe gar nichts geschrieben, weil niemand hat mir gesagt oder so. Und ja, für mich war so, ja, ich komme, weil ich muss.

A: Was heißt, niemand, du hast nichts geschrieben, weil dir niemand etwas gesagt –

B: Na, ich und X haben gar nichts geschrieben, weil wir müssen, wie sagt man das im Präteritum?

A: Mussten.

B: Weil wir mussten nichts.

A: Habt ihr Aufgabe bekommen?

B: Gar nicht, in Regelklasse nicht. Wir waren nur, ich hatten Hausaufgaben und so weiter nur in, in –

A: Deutschförderklasse.

B: Ja.

A: Okay und in der Regelklasse habt ihr keine Aufgaben bekommen?

B: Gar nichts.

A: Okay. Hast du in der Zeit der Deutschförderklasse auch anderes gelernt außer Grammatik und Rechtschreibung?

B: Wie?

A: Was habt ihr in der Deutschförderklasse gelernt?

B: Alles. Was du brauchst, was essenziell ist für in Deutsch reden. Die Personen, die Zahlen, die keine Ahnung, die Verben, wie schreiben wir, wo muss ein Verb sein in ein Satz. Immer ein Objekt großschreiben oder die Personen so weiter.

A: Aber habt ihr auch etwas anders außer Grammatik und Rechtschreibung gelernt? So zum Beispiel Mathematik, Englisch?

B: Ja, manchmal wir hatten so wie eine Stunde Mathematik oder wir haben über andere, wie sagt man das in Deutsch... Fachkunde, Materie.

A: Themen.

B: Themen geredet und so, wir haben viel mit (unv.) gesprochen über andere, wir haben auch Deutsch gemacht, aber wir haben sehr viel gesprochen. Und ja, Mathematik sehr viel.

A: Okay. Und hast du etwas in der, den Stunden der Regelklasse gelernt? Hast du da irgendetwas mitnehmen können?

B: Vielleicht Wörtern, weil ich habe manchmal gehört, mach das Fenster auf und so. Und ja, manchmal er hat gesagt, mach die Tür zu und ich habe gar nichts verstanden. Wie soll ich das machen. was sagt er. Und ich habe gesehen, wie schaut und irgendwann ist gekommen und hat mir gezeigt, schau, mach so.

A: Okay. Aber dem Unterricht konntest du nicht folgen?

B: Nein, weil ich habe nicht einfach verstanden, wie soll ich lernen.

A: Okay. Und wie ist es seitdem du die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst?

B: Wie?

A: Wie ist das, seitdem du die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst? Seit September bist du ja im Deutschkurs gewesen und hast viele Stunden in der Regelklasse verbracht. Hast du die Lehrer gut verstanden oder jetzt, verstehst du die Lehrer gut.

B: Ich verstehe schon gut, aber in (unv.) nicht so viel.

A: Aber seit du in der Regelklasse bist, geht es besser.

B: Ja.

A: Und hilft dir jemand, wenn du es nicht tust, wenn du einen Lehrer nicht verstehst, fragst du oder fragst du einen Mitschüler?

B: Ich frage oder ich frage, wer will noch einmal oder wer nicht. Oder ich frage L, ob ich habe verstanden, weil sie kann auch Rumänisch. Oder so, ich frage sie, wenn ich nicht verstehe.

A: Und kannst du im Unterricht gut mitarbeiten?

B: Wenn ich will, manchmal nicht.

A: Siehst du Unterschiede zwischen dir und deinen Mitschülern? Mitschülerinnen? In der Regelklasse. Einen Unterschied zwischen dir und ihnen?

B: Ja, manchmal ja.

A: Welchen?

B: Kein Ahnung, ich verstehe nicht die alle Jokes.

A: Alle Witze.

B: Ja, ich verstehe nicht alles und ich rede nicht immer, ich höre fast alles, aber ich rede nicht immer in die alle Themen, über alle Themen. Und keine Ahnung, wann wir ein Projekt machen, möchte ich gar nicht so viel arbeiten, so wie andere. Ich will, aber ich kann, ich kann nicht, weil ich verstehe es nicht, manche Dings.

A: Okay, okay. Das heißt, das ist schon auch ein bisschen eine sprachliche Barriere.

B: ja. Ja.

A: Okay. Ionut, wie stellst du dir deine schulische oder berufliche Zukunft in Österreich vor?

B: Ich will ein Lehrstelle machen, als Koch. Und ja, für Minimum zwei Jahre, dann ich denke noch, vielleicht lieber ein Chef sein oder ich werde in die Saisongastronomie arbeiten.

A: In Österreich.

B: Ja und vielleicht irgendwo weg.

A: Okay, weißt du noch nicht, ob du bleiben möchtest. Okay, bekommst du dieses Jahr ein Zeugnis mit Noten?

B: Ja.

A: Und hast du schon eine Lehrstelle gefunden? Für nächstes Schuljahr?

B: ich habe, ich habe jetzt vier Optionen und ich muss mein Lebenslauf und meine Bewerbung schicken, aber ja. Aber ich habe noch ein bisschen Angst, weil ich frage mich manchmal, willst du das sicher? Ja. Sicher.

A: Okay, also du – aber glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten und Chancen hast wie deine Mitschüler?

B: Nein.

A: Warum nicht?

B: Kein Ahnung, zum Beispiel, wenn du willst etwas... das ist eine Spracheproblem, weil zum Beispiel, du willst Arzt sein, aber du brauchst sehr viel Biologie und sehr viele Worte, du nicht sie kennst. Ich kann nicht alles in Biologie, ist sind schwierige Worte. Vielleicht ich kann nicht verstehen Rumänisch und Deutsch, das geht direkt nicht, du kannst nicht Arzt sein oder andere besser Jobs haben.

A: Würdest du in Rumänien auch Koch werden wollen?

B: Nein.

A: Was würdest du in Rumänien machen?

B: ich hatte keine Ahnung, ich wollte ein sportliches, ein Sport machen. ich wollte in eine Sportschule gehen, aber dann bin ich hier gekommen.

A: Okay. Okay. Aber Sport kannst du immer noch machen.

B: Ja, aber ich will jetzt nicht.

A: jetzt willst du nicht. Aber jetzt kannst du dir gut vorstellen, Koch zu werden.

B: Ja.

A: Okay. Inwiefern unterstützt dich die Schule dabei?

B: Was heißt das?

A: Inwiefern hilft dir die Schule oder dein Klassenvorstand oder Jugendcoaching dabei, dass du eine Lehrstelle findest?

B: Der junge Coach, T.

A: Der hilft dir?

B: Ja.

A: Okay. Kommen schon zur letzten Frage.

B: Oh mein Gott.

A: Wie nimmst du dich selbst in der Schule wahr?

B: Wie was?

A: Wie siehst du dich selbst in der Schule? Wie erlebst du dich selbst?

B: Ein Junge, wer immer hört zu. Und will kein Problem haben. Und will sehr freundlich sein, aber vielleicht er könnte nicht immer. Was kann ich noch... ein ruhig Junge.

A: Ruhiger Junge.

B: Ja, nicht immer.

A: Okay. Bist du, wärst du – warst du in Rumänien auch so ruhig?

B: Nein.

A: Was war anders?

B: Ich war sehr, wie sagt man das in Deutsch, ruhig, sondern Gegenteil von ruhig.

A: Gegenteil von ruhig? Sehr aktiv.

B: Ja, etwas sehr aktiv, ich habe immer geredet, aber ich war so freundlich und kein Ahnung... was habe ich gesagt.

A: Okay. Und kannst du mir noch sagen, was ist gut, beziehungsweise nicht so gut? in der Schule?

B: In der Schule, was ist gut in die Schule? Diese Schule ich mag sehr viel, diese Schule ist anders wie die Schule von Rumänien. Diese Architektur, das macht mir sehr gut und die Leute sind ander, sind mehr offene.

A: Offen, ja.

B: ja, zum Beispiel, wenn du siehst ein schwarze Jungs in Rumänien, die sind alle so, oh mein Gott, aber hier ist normal, so wie muss sein. Und manche Leute sind sehr jüngelich?

A: Jugendlich.

B: Ja, und sie können dich sehr gut verstehen, weil sie waren in dein Platz, ist nicht so viel Zeit. Aber sind manche Lehrere sind sehr anstrengend. Sehr ein bisschen kommunistisch. Was soll ich noch sagen. Ja, ich mag, weil es sind, wir sind gemischt alle. Wir sind nicht zum Beispiel nur Rumänen oder nur Albaner oder nur Araber, wir sind gemischt alle. In Rumänien wir waren eine Schule, tausend Schüler nur Rumänen. Hier du siehst, du kannst andere Kultur, über andere Kultur lernen. Also...

A: Okay, was findest du gut oder nicht so gut an der Deutschförderklasse?

B: Was ich finde nicht gut? Unser Stundenplan war immer gewechselt. Manchmal eine oder zwei Monate und wir hatten ein andere Stundenplan, da war für mich ein bisschen so, die

Schüler war immer gewechselt, ja, du kannst besser, geh direkt in Deutschkurs, nach ein Monat in die zweite Deutschkurs.

A: Also du meinst, Deutschförderklasse 1 und 2.

B: Ja, ja.

A: Das hat gewechselt.

B: Ja, ein bisschen zu schnell vielleicht. Sie war ein Mädchen mit uns, sie war nur ein Monat geblieben. Wir waren mit Frau X, glaube ich. Und Frau, war die erste Stunde bei Frau X mit uns, sie hat sie gesehen und sie hat halt sehr gut gelesen, sie hat gesagt, du musst in Deutschförderklasse 2 oder 3 gehen und sie war direkt gegangen. Für mich war so, ich habe vier Monate hier und sie hat nur eins, wie geht das. Und so.

A: Okay. Was war gut?

B: Die Erklärung. Diese Erklärung, wie die unser Lehrer oder unser Lehrerin erzählt, und wie sagt man das in Deutsch, sie sind nicht... nicht anstrengend. Aber auch nicht anstrengend, aggressiv in reden, in Rumänien war immer so ein Lehrer schreit und die andere hört zu. Hier die Leute, die Lehrerin sind sehr ruhige.

A: Erklären ruhig und so.

B: Und so, wenn du nicht verstehst, sagt nicht, du verstehst nicht, weil du dumm bist. Sie redet mit dir und so, das mag ich sehr viel.

A: Also dass du nicht das Gefühl hast, dumm zu sein.

B: Ja, ja.

A: Ja, okay. Und was sind beziehungsweise waren schwierige Situationen für dich in der Schule?

B: Eine schwierige Situation in der Schule? Ja... wir waren in, im erste Jahr nach Berufpraktisches Tage. Und wir haben ein Kreise gemacht und wir haben alle geredet, was haben wir gemacht. Aber ich habe keine, keine Tage gearbeitet, ich war in die Schule.

A: War das dieses Jahr?

B: Nein, in andere.

A: Letztes Jahr, wo du noch in der Deutschförderklasse warst?

B: Ja, aber wir haben, wir waren mit andere Klasse, Regel. Wir haben ein Kreis gemacht und ich habe, also unsere Leute geredet, ich habe gar nicht gearbeitet, ich habe über die, meine Woche erklärt. Aber ich könnte nicht, ich habe sehr viele Emotionen und ich war so, ich war so rot, ich, ich fühle mich ohne Luft. Ich fühlte mich ohne Luft.

A: Weil du vor der Regelklasse sprechen musstest?

B: Ja, weil sie können so gut erklären in Deutsch und ich kann kein Wort sagen, das war so, ja.

A: Unangenehm.

B: Ja.

A: Okay.

B: Und so war es.

A: Und was würdest du dir anders wünschen?

B: Anders wünschen?

A: Wenn du etwas anders machen könntest oder etwas -

B: Nein.

A: Gleich.

B: Ja.

A: Also waren es gute zwei Jahre.

B: Ja, ich bin gut hier wie ich bin und ich..

A: Okay. Gibt's nichts, was besser sein könnte in der Deutschförderklasse oder in Deutschförderkurs?

B: Ja, vielleicht, aber ja, nicht immer so wichtig.

A: Okay.

B: ja, das muss so sein. Das müsste so sein.

A: Okay. Möchtest du sonst noch irgendetwas sagen? Irgendwas, was du noch als wichtig empfindest, wie man Deutschförderklasse verbessern könnte? Oder generell Schule?

B: Vielleicht nur eine Klasse bleiben so, wie nicht Deutschförderklasse 1, 2, 3 und du gehst direkt so. nur eine Klasse. Und alle zusammen lernen und alle gewechselt, erwachsen zusammen in Deutsch oder so.

A: Also ohne Regelklasse.

B: Ohne Regelklasse und ohne andere Deutschförderklasse. Weil, wenn du sehr gut bist, du gehst direkt – du gehst von erste in zweite, aber wenn du so gut bist, du musst direkt in zweite gehen oder ja.

A: Okay. Okay. Noch irgendetwas?

B: Nein, das war.

A: Das wars?

B: Ja.

A: Okay, dann schalte ich das Aufnahmegerät jetzt aus, sage noch einmal danke.

B: Danke schön.

Interview C

A: Hallo, Hewad.

B: Hallo.

A: Wir beginnen jetzt mit dem Interview, noch einmal zur Erinnerung, du darfst ganz ehrlich antworten.

B: Ja.

A: Sollst sogar ehrlich antworten.

B: Ja.

A: Ich stelle dir eine Frage, gebe dir einen Erzählimpuls und du erzählst mir alles, was dir dazu einfällt, okay?

B: Ja.

A: Gut. Erzähl mir bitte von deinem ersten Schultag.

B: In Österreich oder –

A: In Österreich.

B: Es war ein bisschen Katastrophe, weil ich konnte kein Deutsch und es war ein bisschen schwierig. Und ich war auch ein bisschen später, ich war nicht in September hier, sondern November. Keine Ahnung, welche Tag, 13. 14. November und es war ein bisschen schwierig für mich.

A: Okay, wer waren denn die ersten Personen, mit denen du gesprochen hast?

B: Sie.

A: Okay. Aber wer hat dich begrüßt, warst du davor beim Direktor oder beim Klassenvorstand?

B: Klassenvorstand, Frau X.

A: Und hast du da deine Schüler oder deine Mitschüler in der Regelklasse kennengelernt oder bist du gleich in die Deutschförderklasse gekommen?

B: Ich war eine Stunde, ja, ich war eine Stunde, also die erste Stunde, die ich in die Schule gekommen hatte, war ich in Regelklasse, danach habe ich in Deutschkurs lernen.

A: Okay und hast du da mit jemandem gesprochen in der Regelklasse?

B: Ja. Er, er, er heißt Y, er kommt auch aus Afghanistan. Wir waren eh gut Freund.

A: Und wie wurdest du vorgestellt in der Regelklasse? Kannst du dich da erinnern?

B: Fast, es war, es war eh in Mitte, nicht so schwierig, weil ich war mit Y, er erklärt mir alles und so. Es war nicht, also Mitte, sage ich gleich.

A: Hast du dich willkommen gefühlt?

B: Fast, ja. Ich war eh, bevor ich in die Schule kommen, war ich eh einmal in Österreich. Wie habe ich gesagt, ich war im November in die Schule gekommen. Ja. Es war eh gut. Alle waren eh nett.

A: Okay. Hat mir an diesem Tag die Schule gezeigt, hat man gesagt, da ist die Bibliothek, da ist –

B: Nein, nein.

A: Und wie waren die ersten Stunden in der Deutschförderklasse?

B: Es war eh normal Begrüßung und so, wie wer heißt, wer kommt aus wo und so etwa. Es war, da fühlte ich mich eigentlich besser, weil alle waren wie ich, also niemand konnten Deutsch und so.

A: Okay und das war in der Regelklasse ein bisschen anders.

B: Das war eh gleiche, aber in Deutschklasse war es ein bisschen besser. Weil Sie waren da, Sie sprechen damals auch English und ich konnte auch English und das war ein große Hilfe.

A: Okay. Gut. welche Personen waren für dich in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig? Erzähl mir mal von diesen.

B: Also mein zwei erste Lehrerin, Sie und Frau X. Und in Deutschkurs meinen Sie oder in Regelklasse auch?

A: Generell.

B: Generell, Sie, Klassenvorstand, Frau X und Frau... wie heißt sie noch, Frau X. Und auch mein Freund X.

A: Und der hat mit dir gemeinsam, der hat dir übersetzt und geholfen.

B: Ja, ja.

A: Okay. Und welche Personen helfen dir, seitdem du in der Schule bist?

B: Jetzt oder damals?

A: Beides.

B: Allgemein. Fast niemanden. Also in die Schule, eh Lehrer mit Unterricht und so, zuhause bin ich alleine, niemand. Weil meine Eltern sprechen nicht, auch nicht so gut Deutsch wie ich. Und fast niemand. Ja.

A: Welchen Kontakt hast du mit der Regelklasse gehabt, als du in der Deutschförderklasse warst?

B: Ich war in Signal Gruppe, also WhatsApp Gruppe da rein, also in Gruppe von Klasse und mit meinem Freund X.

A: Sonst mit Leuten aus der Klasse, aus der Regelklasse?

B: Nein.

A: Okay, das hast du eh schon gesagt, welche Rolle haben diese Leute für dich gespielt, die die gleiche Sprache wie du sprechen? Da hast du X erwähnt und der hat eine große Rolle gespielt.

B: Fast, ja. Der größte Rolle war YouTube, ich habe alles da gelernt.

A: Okay, aber X hat dir geholfen.

B: Wirklich, ja, viel.

A: Okay. Wenn du jetzt so zurückblickst, mit wem hattest du Spaß oder mit wem hast du jetzt Spaß?

B: Jetzt allgemein mit alle mein Klassen, Klassen, also Kollegen. Also ich kenne alle und die kennen mich, wir gehen eh spazieren und so. Und auch jetzt mein bester Freund, damals war

auch X und zwei, drei andere Freund von X, die ich nicht so gut kannte, aber wir sprechen eh damals bisschen miteinander.

A: Die waren auch in der Schule.

B: Ja.

A: Okay. Mit wem sprichst du über Probleme und Sorgen?

B: Jugendcoaching.

A: Jugendcoaching, okay. An wen würdest du dich wenden, wenn du Schwierigkeiten hast?

B: YouTube.

A: YouTube. Okay.

B: Ja.

A: Okay. Wen aus der Schule triffst du außerhalb der Schule? Gibt's da wen, X vielleicht?

B: Ja, manchmal mit X und auch Freunden von X, die ich kenne, sind auch mein Freund. Auch mein Cousine.

A: Die ist auch in der Schule?

B: Nicht in diese Schule, aber wir treffen uns. Ja, also –

A: Aber gibt es jemanden aus der Klasse?

B: X. Und auch die F10 ist das, oder? F10, ja, X, also Freunde, alle Freund von mir.

A: Und wie verbringst du deine Pausen in der Schule?

B: Wie sie wissen, alle Jugendliche machen das jetzt mit Handy. Also TikTok oder sowas.

A: Okay. Gut. Wie hast du die Zeit in der Deutschförderklasse erlebt?

B: Es war verschiedene, also manchmal gut, manchmal schlecht. Ja, aber allgemein war es gut.

A: Okay, was waren so wichtige Erlebnisse während der Zeit in der Deutschförderklasse? An was kannst du dich erinnern?

B: Fast nichts. Ich kann nicht mich erinnern, wenn ich war (unv.) Es war, es ging so schnell und so. Es war Jahre fliegen.

A: Ja, das stimmt. Und wie war der Wechsel von der Deutschförderklasse dann in die Regelklasse?

B: Also, es war super, weil wenn ich, wenn ich wegen Deutschkurs war, da lernte ich nur Deutsch. Nach ein Jahre ich konnte eh alles, ich lernte nichts neu in Deutschkurs.

A: Im Deutschkurs?

B: Ja, deswegen habe ich nur in Regelklasse gegangen und es war eh gut, ich habe Mathe, Englisch und politische Bildung und alle Fach, das hatte mir wirklich geholfen.

A: Okay. Und wie ist es dir damals in der Deutschförderklasse ergangen, hast du da viel gelernt?

B: Ja. Die Sprache, die ich jetzt so spreche, haben sie, habe nicht alle von die gesprochen und weiter gelernt. Ich könnte, bevor ich in diese Schule oder bevor ich in Österreich gekommen bin, hatte, ich könnte gar nichts. Also ich könnte nur die Alphabet und das ein bisschen.

A: Und wie geht's dir jetzt in der Regelklasse mit deinen Mitschülern, Mitschülerinnen?

B: Es geht wirklich super.

A: Weil du bist ja, voriges Jahr warst du in der Deutschförderklasse und in einer anderen Regelklasse als jetzt. Dieses Jahr sind ja neue Schüler gekommen, ist eine neue Klasse.

B: Ja.

A: Was glaubst du, wie wäre es dir gegangen voriges Jahr schon in die Regelklasse, also wirklich von der Deutschförderklasse in die gleiche Regelklasse?

B: Es wäre eh gut, weil in Deutsch vor die Klasse konnte ich eh alles mit English und so, aber Regelklasse war es bisschen schwieriger, weil, wie habe ich gesagt, 100 mal bis jetzt, X hat mir eh gut geholfen und es war eh super.

A: Okay. Gut und was hat sich verändert, seitdem du in der Regelklasse bist?

B: Mein Deutsch, mein Deutsch, also fast alles, ich kann jetzt eh viel, Mathematik, Deutsch, Englisch, Politics und so.

A: Aber was hat sich für dich persönlich verändert?

B: Fast nichts. Ich bin eh dieselbe Mann.

A: Bist derselbe Mann.

B: Ja.

A: Okay und wie war für dich der Unterricht in der Regelklasse, als du noch in der Deutschförderklasse warst?

B: Schwierig. Ich war da und die Lehrerin sprechen, aber eigentlich, irgendwelche Thema, ich könnte nichts verstehen. Ich, ich war in mein Handy surfen und sowas, ich könnte eh nichts verstehen. Das war wirklich Katastrophe, aber jetzt ist es besser.

A: Okay, hast du da Aufgaben bekommen von den Lehrern?

B: Nein, manchmal. Weil ich hatte eh Hausübungen von Deutschkurs. Also Deutschförderklasse und ich machte alles, alle Hausübungen da in Regelklasse, weil ich also die erste zwei Monate nichts verstanden und so.

A: Okay, also du hast die Zeit für die Hausübungen genutzt.

B: Ja.

A: Okay, hast du in der Zeit der Deutschförderklasse auch anders gelernt, außer jetzt deutsche Grammatik und Rechtschreibung?

B: Ja, also meinen Sie in Regelklasse?

A: nein, in der Deutschförderklasse, habt ihr da was anderes gemacht außer Deutsch?

B: Ja, wir haben viel also rausgegangen und so, es war schön, ich habe auch, also Englisch wurde auch viel besser, weil ich spreche immer in Deutsch vor der Klasse Englisch.

A: Okay und in den Stunden der Regelklasse, was hast du da gelernt?

B: Also erste fünf Monate waren, also waren Katastrophe, ich wusste gar nichts, aber nach sechste oder siebte Monat, ich machte ein bisschen Hausübungen mit und ich habe begonnen bisschen was verstehen.

A: Okay. Und wie ist es, seitdem du jetzt die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst?

B: Es ist besser, ich finde das wirklich besser, jetzt bekomme ich, also nur in Deutsch nicht keine Note, weil ich habe kein Schularbeit abgegeben, aber in alle Fächer bin ich eh gut, 1, 2, 3.

A: Okay, super. Und verstehst du deine Lehrer sprachlich immer?

B: Ja.

A: Okay und wer hilft dir, gibt's wen, der dir hilft, wenn du es nicht tust? Fragst du nach?

B: Ja, ich frage immer nach, was ich nicht verstehen. Manchmal ist nicht die Lehrerin, aber –

A: Das macht nichts.

B: Ja.

A: Also das heißtt, du kannst im Unterricht gut mitarbeiten, oder?

B: Ja.

A: Welche Unterschiede siehst du zwischen dir und deinen Mitschülern in der Regelklasse, gibt's da welche? Oder eh nicht.

B: Wie, also – also sprachlich, die sprechen eh besser als mich, meiste sind von eh Österreich, ich bin Ausländer und so. Ja, aber fast nichts, nur die Deutschen so.

A: Nur Deutsch. Aber sonst merkst du keine Unterschiede.

B: Fast schon, weil in Afghanistan, wenn ich in Volksschule war, Volksschule bis hier sind sehr verschieden. Und damals wir hatten bis 6. Schulstufe keine English und so, und jetzt, es ist eh verschiedene Unterricht. Also verschiedene Unterricht, nein, fast nichts.

A: Okay. Wie stellst du dir deine schulische bzw. berufliche Zukunft in Österreich vor?

B: Ich werde erst mein 8. Schulstufe bekommen, also nächste Jahr. Weil ich war eh in 9. Stufe hier und ohne 8. Stufe kann ich keine Lehre, keine weiterführende Schule gehen. Danach gehe ich, wenn es geht, und hoffentlich es geht, ich gehe in HTL Coding, also programmieren und als Beruf würde ich auch programmieren machen.

A: Programmierer. Also das heißt, bekommst du jetzt ein Zeugnis mit Noten?

B: Ja, in alle Fächer ohne Deutsch. Weil ich habe in Deutsch keinen Schularbeit gemacht und wenn ich habe das gemacht, es war ein Katastrophe.

A: Okay und was machst du jetzt nach diesem Schuljahr?

B: Wie habe ich gesagt, ich gehe in VHS für mein 8. Schulstufe.

A: Inwiefern hat dich jetzt die Schule, diese Schule, dabei unterstützt? Hat dir die geholfen?

B: Ja, schon.

A: Haben Sie dir geholfen, diesen VHS Kurs –

B: Ja, wie habe ich gesagt, ich bin gemeldet in Jugendcoaching und die helfen mir wirklich gern und viel.

A: Okay. Glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten hast wie deine deutschsprechenden Mitschüler? Oder ist es für dich schwieriger, einfacher?

B: Es ist bei mir eigentlich fast sehr wenig, also schwierig. Weil ich verstehe eh jetzt auch nicht alles, manche Worte sind neu für mich und so, aber ich google immer. Also ja, es gibt sprachliche Unterschiede. Ja.

A: Okay. Kommen wir schon zur letzten Frage. Wie nimmst du dich selbst in der Schule wahr?

B: In die Schule bin ich, also wenn ich Wahrheit sage, zuhause mache ich fast nichts, ich mache alle Hausübungen in Pause. Und wenn ich gehe, ich lege meine Sachen da und morgen hol ich das nochmal und so.

A: Okay. Aber das, warte, du hast glaube ich die Frage falsch verstanden. Wie siehst du dich selbst in der Schule?

B: Wie soll ich das antworten? Es ist normal. Es ist nicht, ich sehe selbst also normal.

A: Okay. Was ist beziehungsweise war gut beziehungsweise nicht so gut in den letzten zwei Jahren in der Schule?

B: Was war gut ist, dass ich habe viel Deutsch gelernt, ich kann jetzt eh auch Mathematik und so, was nicht so gut war, war mein Deutschprobleme, ich konnte kein, ich hatte eine Katastrophe Deutschkenntnisse und jetzt ist es alles besser. Die Sprache war mein Hauptproblem.

A: Okay, dein Hauptproblem. Und was sind bzw. waren schwierige Situationen für dich? Versuch, dich zu erinnern? Die vielleicht ein bisschen unangenehm waren, wo du dich nicht so wohl gefühlt hast?

B: Ich erinnere mich jetzt nichts, ich habe keine Ahnung. Keine. Nein, ich kann nicht, ich kann mich nicht erinnern. So.

A: Gibt's irgendetwas, das du dir anders wünschen würdest?

B: Ja, ich möchte, dass ich ein Jahr vorher gekommen hätte, wegen 8. Schulstufe und jetzt bin ich in 9. Schulstufe und ja, das ist, also was ich wirklich möchte, dass ich ein Jahr vorher in Österreich gekommen hätte.

A: Okay. Und was könnte so besser sein, wenn du jetzt an die Regelklasse oder den Deutschkurs, an die Lehrer denkst? Einfach an alles. Was könnte besser sein?

B: Also, fast alles ist gut. Nur die Pausen sind bisschen wenig. Ich, ja, ja, alle, alles ist gut, alles ist super.

A: Okay. Und möchtest du sonst noch irgendetwas sagen, findest du noch irgendwas wichtig zu erwähnen? Wenn du – findest du das System Deutschförderklasse, Deutschförderkurs gut?

B: Ja, weil ich finde das sehr gut, weil, wenn man nichts versteht und geht in eine Klasse, zum Beispiel Regelklasse, du verstehst halt nichts nächste 3 Jahre, 4 Jahre, weil du kannst kein Grammatik. Schule gehen, nach Hause kommen, Schule gehen, zuhause kommen, und nichts lernen. Also ich finde diese Deutschförderklasse und Deutschkurs wirklich super.

A: Gut, das war es auch schon. Ich schalte jetzt das Aufnahmegerät wieder aus. Vielen Dank.

B: Gern.

Interview D

A: So. Hallo, Emma. Schön, dass du dir Zeit nimmst. Ich stelle dir jetzt ein paar Fragen und die beantworte ganz offen und ehrlich, okay? Ich sage dir immer entweder eine Frage oder geb dir ein Statement und du redest einfach, was dir dazu einfällt, okay? Wenn du etwas nicht verstehst, kannst du auch gerne nachfragen.

B: Ja.

A: Okay. Der erste Erzählimpuls ist folgender. Erzähl mir bitte von deinem ersten Schultag?

B: Also, ich hatte sehr viel Angst, weil ich war so in eine neue Schule und ich musste eine neue Sprache lernen und ich wusste gar nichts, was ich machen sollte und so, aber wir waren schon zwei Tage vielleicht vor hier in diese Schule und wir haben so mit dem Herrn Direktor geredet. Und ja, ich bin in diese Klasse gegangen in Deutschkurs, das war in Deutschkurs.

A: In die Deutschförderklasse.

B: Ja, Deutschförderklasse. Und ja, ich war so, ich könnte nicht, so ich könnte nicht öffnen reden und so, weil ich habe ja, eh Angst. Und ja, dann haben, haben wir, also mit der Klasse die Lehrer gelernt und, und... sie, sie sehen so, wie soll ich es sagen, ah, ja, gut aus. Und ja, ich hatte so ein bisschen weniger Angst. Und wenn, also die Stunden vorbei waren, ich habe mich so gut gefühlt. Weil, war eine gute Schule und die Lehrer, die ich gekennt hatte, waren gut. Und ich war, ja, zufrieden mit den Tag, kann ich sagen.

A: Okay, wer waren denn die ersten Personen, mit denen du gesprochen hast?

B: So, ich glaube, mit, mit eine Lehrerin und vielleicht mit ein paar Schülern.

A: Okay. Wer hat dich begrüßt?

B: Halt Direktor und Lehrer.

A: Okay. Wie wurdest du denn vorgestellt? Kannst du dich da noch erinnern?

B: Ja, ich habe so, ich habe... ich habe mich, also ich war... ich habe, ja, Angst, wie ich gesagt habe, aber ich habe so mein Namen gesagt, woher ich komme und so, das passt alles.

A: Du hast dich selbst vorgestellt.

B: ja.

A: Okay. Hast du die Schüler, Schülerinnen deiner Regelklasse kennengelernt an dem Tag?

B: Nein. Ich war nicht so, nicht so offen. Ich könnte nicht so zuerst, ich wollte zuerst denken an die Lehrer und in welche Schule ich bin, ich gegangen bin. Und ich konnte nicht mit allen reden.

A: Okay. Hast du dich willkommen gefühlt?

B: Ja. Ja.

A: Hat man dir die Schule gezeigt?

B: Nicht man erste Tag, aber ja, später.

A: Okay. Und wie waren die ersten Stunden in der Deutschförderklasse für dich?

B: Ja. Gut. Und leicht können wir sagen, weil wir haben nicht so viel gemacht. Aber wir haben so ein paar Sachen gemacht und, und das war gut.

A: Okay. Kommen wir schon zur nächsten Frage, welche Personen waren für dich in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig? Erzähl mir von denen?

B: So, eine Italienerin, die sie auch dort war. Und wir haben so, wir reden den sehr viel, aber auch auf Italienisch, weil sie auch Italiener war. Und ja, sie war so wie, wirklich besonders wirklich und sonst ja, auch ein andere Schülerin, sie war, sie kommt aus Rumänien. Und ja, wir reden und so ein bisschen auf Deutsch, also was wir könnten. Und mit die anderen redete ich, aber nicht viel wie mit die zwei.

A: Okay. Welche Personen helfen dir seitdem du in der Schule bist?

B: Die Lehrer.

A: Die Lehrer.

B: ja.

A: Welchen Kontakt hast du mit der Regelklasse gehabt, als du in der Deutschförderklasse warst?

B: Mit dem Schüler gar kein Kontakt. Aber mit Lehrer und so, ja, schon.

A: Okay. Du sagst, mit den Schülern hattest du gar keinen Kontakt, aber du warst schon ein paar Stunden in der Regelklasse? Und hast du mit niemandem gesprochen?

B: Nein.

A: Welche Rolle spielen die Personen, die die gleiche Sprache sprechen wie du?

B: Ja, ich glaube, dass, wenn ich, also ein Italiener und eine Italienerin treffe, ich fühle mich wirklich gut, weil mit dem kann ich so viel mehr erklären, erzählen und ja, wirklich öffentlich reden.

A: Offen reden?

B: Ja, offen reden.

A: ja, also mit wem hast du Spaß in der Schule?

B: ja. Mit ein paar Schülern von meiner Klasse und ja, vielleicht manchmal auch mit Lehrer.

A: Okay. Mit wem sprichst du über Probleme und Sorgen?

B: Also, meine Eltern und eine Freundin, die ich habe. Von, von meiner Klasse.

A: Okay. Von der Klasse. An wen würdest du dich in der Schule wenden, wenn du Schwierigkeiten hast?

B: Frau X, glaube ich.

A: Klassenvorstand. Okay. Wen aus der Schule triffst du außerhalb der Schule, gibt's da wen?

B: Ja, eine Schülerin von meiner Klasse, ja.

A: Und wie verbringst du deine Pausen?

B: Also, nicht immer, aber ich, ich bleibe auch am Handy, oder ich reden mit, mit meinen, mit meinen Freundinnen und so in Klasse.

A: Okay. Gut. Kommen wir schon zur dritten Frage. Wie hast du die Zeit in der Deutschförderklasse erlebt? Also erzähl mir einfach über deine wichtigen Erlebnisse, während der Zeit in der Deutschförderklasse?

B: Also es war so ein bisschen schwierig, weil ich muss eine neue Sprache lernen und so, überhaupt nicht leicht. Und in dieser Zeit hatte ich auch einen Deutschkurs, ich machte einen Abenddeutschkurs, waren drei Stunden und war so von 6 bis 9 Uhr. Am Abend.

A: Jeden Tag.

B: Ja, Montag bis Freitag und war ja nicht leicht, weil ich schon schwierig, aber das hat mir wirklich geholfen. Und, und dann, ja, so langsam, langsam hat es begonnen, leicht zu sein, immer leichter.

A: Okay. Wow. Deswegen sprichst du schon so gut Deutsch. Wahnsinn. Wie war denn der Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse? Als erstes bist du in den Deutschkurs, da warst du dann schon hauptsächlich in der Regelklasse und jetzt dann als Regelschule?

B: Es war nicht so normal, weil ich, ich, ich war viele Stunde immer in meiner Regelklasse und ich machte so 6 Stunden pro Woche im Deutschkurs. Und ehrlich zu sein, ich hatte keinen Bock, in Deutschkurs zu gehen. Aber das – ich sehe, dass es mir geholfen hat. Und wie ehrlich, wie wichtig war.

A: Die 6 Stunden noch zusätzlich, okay. Und wie ist es dir in der Deutschförderklasse ergangen? War das für dich so ein Klassengefühl oder war die Regelklasse deine Klasse? Wie war das, als du in der Deutschförderklasse warst?

B: Ich glaube, die Regelklasse war meine Klasse, weil ich bin viele Stunden dort.

A: Als du in der Deutschförderklasse warst?

B: Ach so, Deutschförderklasse nicht Deutschkurs. Also ja, Deutschförderklasse war meine Klasse. Weil ich hatte kein Kontakt mit der Regelschüler und so. Und wir waren so eine ja richtige Klasse, die Deutschförderklasse war für mich eine, eine wichtige Klasse. Es war wie eine ganz normale Klasse, wir konnten alle aus anderen Ländern und so. Und das glaube ich, dass es so – wie kann ich sagen –

A: Verbunden.

B: ja, das hat uns geholfen, weil wir wissen eh schon, dass wir Ausländer waren, dass wir nicht Deutsch gut sprechen könnten.

A: Und das hat geholfen, dass nicht – dass alle, dass es allen gleich gegangen ist. Und wie geht's dir jetzt in der Regelklasse mit deinen Mitschülern?

B: Mir geht's gut. Ja. Ich habe – ich bin jetzt so ein bisschen ich gehe in meine Klasse ohne Angst, weil so – ich weiß, dass ich noch nicht gut Deutsch sprechen kann, aber ich versuche immer ein bisschen mehr zu reden und mit die anderen ein bisschen mehr zu kommunizieren und so.

A: Okay, also sprichst du auch mit den anderen Mitschülern, und – okay. Aber sind jetzt auch neue Schüler, oder es ist ja jetzt nicht mehr dieselbe Regelklasse wie voriges Jahr, sondern es sind neue Schüler gekommen. Wie glaubst du, wäre es dir ergangen, wenn du voriges Jahr von der Deutschförderklasse in die Regelklasse gekommen wärst, mit denselben Schülern? Letztes Jahr.

B: Wie war noch einmal die Frage?

A: Wenn du – schon voriges Jahr in die Regelklasse gekommen wärst, in die Klasse von Frau X voriges Jahr, wie wäre das gewesen?

B: Ich glaube nicht so gut. Weil, ich wollte mit dieser Schüler Sachen nicht reden, mit einem, mit meinen ersten, sie sind nicht so – nicht bescheiden, nicht gut, aber nicht so freundlich aus.

A: Und diese neue Klasse ist –

B: Ja, besser.

A: Okay, gut, was hat sich verändert, seitdem du in der Regelklasse bist?

B: Ich rede viel mehr. Ich kommuniziere auch viel mehr und während die Stunde, ich mitarbeite nicht wie früher, ich mitarbeiten nicht, weil ich, ich dachte, dass ich die Sachen nicht gut, nicht richtig sagen könnte.

A: Okay. Ja, wie war denn der Unterricht für dich in der Regelklasse, als du noch in der Deutschförderklasse warst? Wie hast du den Regelunterricht erlebt? Da warst du ja nur wenige Stunden, wie hast du den wahrgenommen?

B: So, ich – ein paar Stunden, wir dürften am Handy bleiben. Das heißt, das hat nicht geholfen. Aber die anderen Stunden ich habe, ja, zugehört und ich habe aufgepasst. Und ja, die Sachen waren mehr oder weniger interessant.

A: Okay, hast du alles immer verstanden?

B: Nein, nicht alles.

A: Hast, was hast du denn in den Stunden der Regelklasse gelernt?

B: Wir haben viel über soziale Menschen gesprochen und auch über LGBT und so.

A: Okay. Und das heißt, konntest du dem Unterricht ein bisschen folgen?

B: ja.

A: Okay und wie ist es, seitdem du die meisten Stunden in der Regelklasse verbringst? Seitdem du im Deutschkurs bist?

B: Es hat immer so besser gelaufen. Und ich finde, immer ein bisschen mehr verstehen und so.

A: Okay. Verstehst du deine Lehrer, Lehrerinnen sprachlich immer?

B: Ehrlich zu sein nicht immer. Weil mir fehlen noch viele Wörter. Die ich noch nicht kenne und die, die ich verstehe nicht.

A: Helfen sie dir, wenn du es nicht weißt?

B: Ja.

A: Okay. Das heißt, du fragst auch nach. Wenn du etwas nicht verstehst, oder?

B: Ja.

A: Okay. Kannst du im Unterricht jetzt gut mitarbeiten?

B: Ja, ja.

A: Okay, sehr gut. Welche Unterschiede siehst du zwischen dir und deinen Mitschülern? Die schon immer in der Regelklasse waren.

B: Die reden, die können besser als ich Deutsch sprechen. Und die kommunizieren sehr viel als, als ich. Und reden miteinander auch ohne Probleme und so. Ich mache mir immer Sorgen. Weil ich die Sachen nicht so gut kann, wie die. Und ja.

A: Okay. Hast du in der Zeit der Deutschförderklasse auch anderes gelernt außer Grammatik und Rechtschreibung. Habt ihr in der Deutschförderklasse auch was anderes gemacht?

B: Ja, wir haben immer so Spielen gemacht. Und auch vielleicht eine Stunde, könnte am Freitag sein, so Musik gemacht und so.

A: Okay. Und Mathematik oder Englisch –

B: Ja. Englisch nicht viel. Aber ja, Mathematik schon hin und wieder.

A: Aber hauptsächlich halt Deutsch Grammatik.

B: Ja.

A: Okay, wie stellst du dir deine schulische oder berufliche Zukunft in Österreich vor?

B: Ich glaube, es wird vielleicht wie beim allem, ein bisschen schwer sein. Aber nicht mit viel Probleme und so.

A: Was machst du nach diesem Schuljahr?

B: Ich gehe in TGM. In eine HTL. Richtung Biomedizin, Gesundheitstechnik.

A: Okay, sehr gut. Inwiefern unterstützt dich die Schule dabei?

B: Ich glaube, also wirklich viel unterstützt und ich habe auch viele Schulen gefunden und ah, und so auch Bewerbungen und so geschickt. Weil mir die Jugendcoach geholfen hat.

A: Okay. Glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten hast, wie deine Mitschüler?

B: Ja. Das glaube ich.

A: Also da siehst du keine Unterschiede, super. Das ist wichtig. Letzte Frage, wie nimmst du dich selbst in der Schule wahr? Wie erlebst du dich?

B: Wieder ein bisschen Stress, für so Schularbeiten und so. Aber die Schule ist für mich wirklich wichtig, und so ich, ich verbringe ein Stunde total, eine Stunde total am Tag für lernen und so. Auch, wenn ich zum Beispiel keine Hausübung habe oder so, ich muss ja immer mein Deutsch verbessern und so und ich mache immer die Hausübung so, weil in Time ist mir ganz wichtig und ich habe gesehen, dass hier ist ja wichtig, aber es ist für alle egal. Also nicht so wichtig wie für mich es ist.

A: Okay. Was ist oder war gut bzw. nicht so gut? Wenn du jetzt an die letzten zwei Jahre zurückdenkst?

B: Ja, war gut.

A: Und was war nicht so gut?

B: Ich glaube, ich glaube, die Sprach zu lernen. Weil es war wirklich schwer. Und mit anderen zu kommunizieren.

A: Okay. Was sind oder waren schwierige Situationen für dich?

B: Zum Beispiel, wenn wir Ausflügen machen, ich, ich kann nicht viel reden, nicht offen. Und es ist schwierig, wenn sowas passiert.

A: Okay. Jetzt auch noch oder hauptsächlich letztes Jahr?

B: Letztes Jahr, jetzt ist ein bisschen weniger.

A: Okay. Okay. Was würdest du dir anders wünschen, wenn du etwas verändern könntest an dem Deutschförderklassensystem?

B: Die Sachen nicht, also die Sachen nicht mit so viel Angst nehmen und ein bisschen ruhiger sein.

A: Okay. Und glaubst du, deine Angst war gerechtfertigt?

B: Ja, kann sein.

A: Was würdest du oder was könnte besser sein noch? Von, wenn du jetzt denkst, Deutschförderklasse, Deutschkurs, Regelklasse, Lehrer, Mitschüler? Direktor, was könnte besser sein?

B: Ich glaub, also ich, wie ich mit diese Person kommunizieren, kommuniziere. Weil, ich weiß es, ich kann offen reden, aber wegen Angst mach ich das nicht.

A: Okay, wie könnte man die Angst nehmen?

B: Keine Ahnung. Vielleicht einfach sagen, dass du es schaffst und dass kein Problem ist, wenn du etwas Falsches sagst.

A: Das stimmt. Ja. Und du hast ja schon selbst gesehen, du hast es schon geschafft, oder?

B: Ja.

A: Darauf kannst du sehr stolz sein und Angst brauchst du wirklich keine haben, weil sprichst schon sehr, sehr gut Deutsch und selbst, wenn es noch nicht so gut wäre. Könntest du trotzdem reden, aber verstehe, wenn man Angst hat. Okay, möchtest du sonst noch etwas sagen. Findest du noch etwas wichtig?

B: Ja. Die Ausländer wie ich sollen die Sachen nicht mit Angst nehmen, weil alles kann passieren. Und es ist normal. Alle, wir alle machen Fehler, aber wir sollen immer stolz auf uns selber und auf unser eigene Sprache sein.

A: Ja. Schön. Schöner Abschluss. Okay, ich schalte jetzt das Aufnahmegerät wieder aus, vielen Dank.

B: Danke.

Interview E

A: Also, Hallo, Nastja, schön, dass du dir Zeit nimmst für unser Interview heute.

B: Hallo Frau X, ich freue mich sehr, dass heute ich darf ich Interview machen.

A: Wirklich? Das ist schön. Ich freue mich auch, dass du da bist. Fangen wir gleich an. Ich gebe dir einen Erzählimpuls oder ich stelle dir eine Frage und du sagst einfach alles, was dir dazu einfällt, okay?

B: Ja.

A: Gut. Ahm, bei der 1. Frage geht's um deine Ankunft, ums Ankommen in der Schule. Erzähl mir bitte von deinem 1. Schultag?

B: In Österreich? Mein erstes Schultag war für mich sehr, sehr, ich kann sagen, wenn ich bin in Schule gekommen, ich war, ich hatte Angst. Ich war mit meine Cousine, meine Cousine hat mich bisschen unterstützt. Und, ich habe gar nicht verstanden, was hat meine Klassenvorstand geredet. Erstes, erste Monat, ich, mir war sehr langweilig. In Schule. Ich habe gedacht, dass äh, es ist – ich kann Deutsch nicht lernen. Ich habe schon so gedacht. Dass Deutsch ist etwas, nicht für mich, ja. Ich kann das nicht reden und so.

A: Du wirst es nie lernen, hast du dir –

B: Ja, nie lernen in meine Leben. Und danach, nach dem zwei Monaten, ich habe, ich –

A: Nein, es geht jetzt – noch nicht so schnell, es geht jetzt noch um den 1. Schultag und die ersten Eindrücke. Wer waren denn die 1. Personen, mit denen du gesprochen hast?

B: Mit meinem Klassenvorstand, ich weiß nicht, ich konnte bisschen English reden und ich habe auch mit Frau, meine Klassenvorstand bisschen Englisch geredet und danach ich bin bei Deutschkurs gegangen. Und ich habe dort, ja, Freundinnen gemacht. Und wir haben auf meine Sprache geredet.

A: Okay. Also es gab Leute, die dieselbe Sprache gesprochen haben wie du.

B: Ja, ja.

A: Okay. War das wichtig für dich, dass es da Leute gab, die die gleiche Sprache –

B: Ja, für mich das war wichtig, weil ich fühlte mich nicht alleine. Und...

A: Hätte es diese Leute nicht gegeben, hättest du dich alleine gefühlt?

B: Ja, ich, ich war so, dass, sie, sie könnten auch nicht Deutsch reden und ja.

A: Okay. Also es war wichtig, dass sie da waren.

B: Ja, ja, ja, ja.

A: Okay. Wer hat dich denn begrüßt, kannst du dich da erinnern?

B: Meine Kollegen. Am Anfang. Am Anfang, weil sie in meine ganze Klasse hat gedacht, dass ich kann Deutsch. Aber wenn sie halt gehört, dass ich kann gar nicht Deutsch, dann war, sie haben nicht mit mir geredet und ich habe nicht mit denen geredet.

A: In der Regelklasse.

B: Ja. Letztes Jahr.

A: Ja, okay. Und mit wem hast du dann gesprochen?

B: Ah ja, ich habe auch eine Mädchen in meine Klasse kennengelernt und sie hat auch meine Sprache geredet und ich habe mit diese Mädchen geredet.

A: War die in der Deutschförderklasse?

B: Ja, sie war auch.

A: Aber war sie auch in deiner Regelklasse?

B: Ja, ja.

A: Okay, das ist gut. Wie wurdest du denn vorgestellt in der Regelklasse?

B: Ich kann sagen, ich war immer leise, aber trotzdem.

A: Aber wie hat dich Frau X, wie hat sie dich vorgestellt, der Klasse. Oder hat sie dich einfach hingesetzt?

B: Nein, sie hat gesagt, sie heißt Nastja, sie kann leider nicht gut Deutsch, sie spricht Russisch, Rumänisch und wer kann manchmal zu Nastja etwas übersetzen und so. Und danach ich habe auch eine Mädchen gefunden, sie hat auch, sie hat mit mir auch geredet, English bisschen. Und ja.

A: Okay. Und hast du dich zu dem Zeitpunkt willkommen gefühlt?

B: Ich kann sagen, nein. Am Anfang war ein bisschen für mich wirklich, ich fühlte mich ein bisschen alleine, kann so sagen. Erstes Jahr, aber danach ja.

A: Okay. Hat man dir die Schule gezeigt? Hast du, hat man dich herumgeführt, gesagt, da ist der Turnsaal, da ist die Bibliothek?

B: Nein, nur – nein. Nein.

A: Nur wo deine Klasse ist.

B: Ja, ich habe alleine gefunden. Ja.

A: Mit der Zeit dann, okay. Und wie waren die ersten Stunden für dich in der Deutschförderklasse?

B: Ich kann sagen, dass es war leicht für mich. Am Anfang. Weil ich habe immer meine Hausaufgabe gemacht. Und ich kann sagen, nach zwei Monate in Deutschkurs, mir war schon langweilig, weil ich war immer präsent oder ja, ich habe, ich wusste immer, wie und was, was soll ich antworten und so.

A: Und die anderen haben wahrscheinlich ein bisschen länger gebraucht, okay.

B: Ja.

A: Okay. Gut, kommen wir schon zur zweiten Frage. Du erzählst einfach wieder, was dir einfällt und ich stelle dir dann wieder die Zwischenfragen. Welche Personen waren für dich in der Zeit der Deutschförderklasse besonders wichtig?

B: Meine Lehrerinnen waren wichtig für mich und ja, meine Kollegin war auch wichtig für mich, weil nicht alle konnten meine Sprache. Aber trotzdem wir haben auch immer in Pause in Deutschförderklasse, wir haben auch Spielen gespielt und wir haben auch Kontakt gehaltet und ja, wir haben geredet, viel geredet. So, nicht richtige Deutsch, aber trotzdem.

A: Okay, obwohl sie deine Sprache gesprochen hat.

B: Nein. Und meine Sprache ein bisschen und andere, sie kommen aus andere Länder.

A: In der Deutschförderklasse, okay.

B: Ja.

A: Welche Personen helfen dir seitdem du in der Schule bist?

B: Klassenvorstand, Lehrerin, ja. Meine Kollegin auch. Hilft mir, dieses Jahr hilft mir, ich habe auch dieses Jahr Freunde getroffen und ja.

A: Okay. Welchen Kontakt hattest du, als du in der Förderklasse warst, mit der Regelklasse gehabt?

B: Wie bitte, noch –

A: Welchen Kontakt hattest du mit der Regelklasse, als du in der Deutschförderklasse warst?

B: Ich kann sagen, in Deutschklasse, in Deutsch, letztes Jahr, in Deutschförderklasse, mir war interessant.

A: Naja, aber welchen Kontakt hast du mit der Regelklasse gehabt? Hast du da mit Leuten aus der Regelklasse –

B: Wirklich ich habe nicht mit die Leute viel geredet, nur so, hast du ein Stift oder so etwas. So über ein Thema oder Leben geredet, nein.

A: Okay. Okay. Und mit wem hattest du damals Spaß und Freude?

B: Mit meine Kollegin von Deutschkurs, ja, Deutschkurs war für mich –

A: Deine Klasse.

B: Ja, meine Klasse, ich kann so sagen.

A: Ja, hast ja auch viel Zeit verbracht. Und mit wem sprichst du über Probleme und Sorgen, seitdem du hier bist?

B: Am ganzen, ganzen Anfang, ich habe mit, nur mit Familie gesprecht, Mama.

A: In der Schule –

B: So leider nicht.

A: Okay. Und jetzt?

B: Und jetzt, ja, jetzt ich habe schon Freunde gefunden und ich habe nicht sehr Freunde von meine Land oder jemand, die meine Sprache kann. jetzt ich habe Freunde, jetzt ich habe Freunde, die kommen nicht aus meine Land, aber die reden nur Deutsch. Die kommt aus andere, nicht aus Österreich, aber ja. Ich rede mit denen und ich fühle mich sehr... nicht leise, nicht schüchtern, ich fühle mich –

A: Du fühlst dich wohl?

B: Ja.

A: Du kannst sein, so, wie du bist.

B: Ja, ja, ja.

A: Das ist schön und wichtig. Und an wen würdest du dich wenden, wenn du jetzt Schwierigkeiten in der Schule hast?

B: ja, meine Freundin aus meine Klasse oder ja, Klassenvorstand, wenn etwas nicht ist schön.

A: Okay. Wen aus der Schule triffst du außerhalb von der Schule?

B: Sie meinen Freundinnen?

A: Triffst du deine Freundinnen aus der Schule auch draußen?

B: Ja, ja, ja, ja. Wir treffen immer, ich kann sagen, wir reden immer, jetzt ich rede auch nicht so gut Deutsch, aber zum Glück ich habe jetzt in meine Klasse Freundinnen gefunden und wegen meine Freundin, ich kann jetzt vielleicht so Deutsch, weil ich rede nie, nie mit, ich rede nicht mit andere Leute meine Sprache, ich rede nur Deutsch. Und deswegen, das hat mir sehr geholfen und hilft mir. Ja.

A: Ja, ja, das stimmt sicher, ja. Wie verbringst du deine Pausen? Was macht ihr in den Pausen?

B: Mit Freundinnen so. Auch Spiele spielen.

A: Okay. Gut. Kommen wir schon zum nächsten Punkt. Wie hast du denn die Zeit in der Deutschförderklasse erlebt? Wie, was waren deine wichtigen Erlebnisse während der Zeit in der Deutschförderklasse?

B: Mir war das sehr wichtig... ah, viel lernen. Für mich, das war wirklich sehr, sehr wichtig. Am ganzen, ganzen Anfang ich habe immer zuhause viel, viel gelernt. Ich habe immer... ich bin irgendwo gegangen und zum Beispiel in ein Geschäft und ich mit Verkäufer ich habe immer geredet oder noch etwas. Ich wollte immer irgendwo Deutsch probieren reden. Zuhause leider ich könnte nicht Deutsch reden. Weil meine Mutter, meine Mutter weiß auch nicht so gut Deutsch. Und ja, und ich habe immer Bücher gelesen. Und ich lese immer Bücher, um am jeden Abend, ich lerne fünf oder bis zehn neue Wörter. Deutschwörter. Und das hilft. Und ja, ich, ich kann sagen, jetzt ich kann sagen, dass ich mag auch Deutsch, deutsche Musik, Pop, es ist auch, ich höre jetzt, das mag ich.

A: Filme, Serien schaust du auch?

B: Filme, ich habe auch, nicht immer, aber ja, ich sehr, ich schaue auch viele Filme auf Deutsch.

A: Sehr gut, super. Ja.

B: Ja.

A: Und wie war denn der Wechsel von der Deutschförderklasse in die Regelklasse?

B: Ich kann sagen für mich das war wirklich bisschen, bisschen Chaos, ich kann so sagen. Aber danach ich habe so geschaut, dass wenn ich war in Klasse, in meine normale Klasse, ich habe viele, viel verstanden. Ich könnte noch nichts reden, aber ich habe viel verstanden. Ich war nie so – ich kann das nicht, ich will das nicht machen. Ich habe alles gemacht, wie andere. Ich war nicht so, dass ich, in meinem Kopf war nicht so, dass wenn ich kann nicht gut Deutsch, dann ich muss nichts machen in der Stunde und ich muss am Handy bleiben. Nein. Ich habe immer mit andere etwas bisschen gemacht. Zum Beispiel ein Projekt oder ich habe nicht so.

A: Bist nicht nur da gesessen und hast zugeschaut.

B: Ja, genau.

A: Das ist auch wichtig.

B: Ja, das war wirklich sehr wichtig.

A: Und wie ist es dir dann in der Regelklasse mit deinen neuen Mitschülern gegangen?

B: Jetzt?

A: Nein, letztes Jahr, als du dann von der Deutschförderklasse in den Deutschkurs mit 6 Stunden gekommen bist.

B: In letzte drei Wochen ich kann sagen, dass wir haben schon bisschen, ich habe schon bisschen mit meine Klasse Kontakt gehaltet, weil ich könnte schon bisschen Deutsch. Und ja, ich kann sagen, letzte drei Woche, ich habe mit alle bisschen geredet. Woher kommst du und so. Das war letzte drei Woche.

A: Oh, das hat ein Jahr gedauert.

B: Ja, ja, ja, ich könnte nicht wirklich, ich war wirklich am Anfang, ich war bisschen schüchtern, ich könnte nicht so – aber danach, ich kann sagen, jetzt ich freue mich sehr, dass, dass es so meine Leben ist und am Anfang ja, es war schwierig und jetzt ist es noch nicht so wow, aber trotzdem. Ich hoffe und bisschen, bisschen und trotzdem.

A: Step by step.

B: Trotzdem Deutsch ich muss, ich werde es lernen.

A: Ja, du bist, ich meine, du sprichst ja jetzt auch schon sehr, sehr gut. Also das wird immer besser.

B: Ja.

A: Was hat sich denn verändert für dich, seitdem du in der Regelklasse bist? Glaubst du, gibt's da irgendwas?

B: Wenn ich war in Deutschklasse, war für mich leicht. Sehr leicht war für mich. Und wenn ich bin in meine Regelklasse gegangen, war bisschen schwierig. Schwierig in zum Beispiel in English Unterricht. Zum Beispiel ich habe etwas auf English geredet und danach ich müsste auf Deutsch übersetzen und das war, ja, schwierig. Aber trotzdem. Mit Google Translate und bisschen und vielleicht ich habe noch jemand, meine Kollegin gefragt und so, ja. Ich habe das gemacht. In Klasse war bisschen schwierig. Aber wenn ich zum Beispiel ich habe etwas nicht richtig gemacht, andere hat nicht gelacht oder noch etwas. Zum Beispiel meine Klassenvorstand hat immer mich korrigiert, wenn ich habe eine Fehler gemacht, sie hat gesagt, nein, du musst so machen, das war wirklich sehr wichtig für mich. Weil ja. Sie hat mir –

A: Du hast was gelernt.

B: Sie hat mir wirklich richtig gesagt, ja.

A: Okay.

B: So war.

A: Okay. Und vom Gefühl her, gehst du jetzt schon gerne in die Schule? Bist du gerne in die Schule gegangen, als du in der Deutschförderklasse warst?

B: Jetzt? Oder?

A: Voriges Jahr.

B: Ich kann sagen, dass für mich trotzdem meine Klasse, können Sie bitte noch wieder Frage sagen?

A: Wie hast du dich gefühlt, als du in der Deutschförderklasse warst, bist du da gerne in die Schule gegangen? Bist du gerne hierhergekommen?

B: Ich kann sagen nicht immer. Ich bin in die Schule gegangen, nur ja, ich bin ganz gerne nur für Deutsch da gegangen, aber mit Kolleginnen und so, Freundinnen, nein. Ich fühlte mich nicht so wow.

A: Okay und das ist jetzt in der Regelklasse?

B: Ja.

A: Okay. Gut und wie war denn für dich der Unterricht in der Regelklasse, als du noch die Deutschförderklasse besucht hast? Ihr hattet 20 Stunden Deutsch und dann noch 5 Stunden Regelklasse, wie waren diese 5 Stunden? Oder 10, ich weiß nicht, wie viele.

B: Ich kann sagen, in fünf Stunden, ich fühlte mich, sorry für mein Wort, aber ich fühlte mich so dumme, dass ich könnte nicht reden, so, ja, ich fühlte mich so. Aber danach, trotzdem ich habe viel gehört. Und ich habe viel gesehen, wie – was macht anderes und was reden sie und ich habe immer viel gehört. Ich wollte vielleicht nicht etwas reden, aber viel hören. Und ja. So war.

A: Okay. Hast du in der Zeit, in der du in der Deutschförderklasse auch anderes gelernt, außer Grammatik und Rechtschreibung? In der Deutschförderklasse, habt ihr da auch etwas anderes gemacht?

B: Ja, wir haben auch viel zum Beispiel Spielen gespielt. Und wenn, und mit das wir haben auch viel geredet. Und das hat auch bisschen geholfen.

A: Aber habt ihr so English oder Biologie oder –

B: Nein, nein, nur Deutsch. Deutsch, Grammatik, ja, so war.

A: Okay. Und was hast du in den Stunden in der Regelklasse gelernt?

B: Immer Mathematik war bei mir.

A: Okay und hast du da auch etwas gelernt?

B: Ja, ich habe auch Prüfung gemacht. Trotzdem mir war egal, kann ich oder nein, aber ich habe trotzdem, wo habe ich verstanden, ich habe geschrieben, wo nein, nein. Aber ja, trotzdem, ich habe immer Prüfungen geschrieben, Wissensüberprüfungen. Ja, so war.

A: Und inwieweit konntest du dem Unterricht folgen, hast du alles verstanden?

B: ich kann sagen, nicht alles am Anfang, aber dann trotzdem. Schon bisschen, 50% ja. Von Unterricht, ja.

A: Okay und wie ist es, seitdem du die meisten Stunden oder seitdem du in der Regelklasse bist? Verstehst du jetzt alles?

B: Ja, jetzt verstehe ich alles, vielleicht ich kann noch nicht so richtig reden. Aber trotzdem, ich verstehe alles und jetzt ich kann mit alle Kollegin reden und –

A: Und deine Lehrer?

B: Und mit meine Lehrerin sind sehr gut. Ich habe keine Problem, ich fühle mich wichtige Person. Ich fühle mich nicht so, dass ich weiß nicht etwas. Und immer, wenn ich sehe, Deutsch, Deutschkollegen, Deutsch, wie Kollegin wie in Deutschkurs gehen, ich will diese Leuten helfen. Wenn etwas vielleicht die verstehen nicht, trotz, ich will lern-, ich will helfen. Weil wenn, ich fühle mich so, dass ich war auch so, wie diese Leute. Und ich will lernen. Ich will helfen. Ich will etwas so gut für denen machen.

A: Weil du weißt, dass es nicht so einfach ist?

B: Ja, es war wirklich nicht so leicht. Aber jetzt in Klasse mit meine Freundin und Klassen, alles okay. Ich lerne gut. Ich glaube, ich habe nicht so Einser, Dreier, Zweier ich habe in Zeugnis, und ich freue mich sehr darüber.

A: Das heißt, du bekommst ein Zeugnis mit allen Noten. Super.

B: Ja.

A: Welche Unterschiede siehst du zwischen dir und den Mitschülern aus der Regelklasse? Gibt's da welche?

B: Also Sie meinen Sprache?

A: Auf alles bezogen.

B: am ganzes, am ganzes Anfang, ganzen Anfang, ich kann sagen, bisschen mein Style war bisschen anderes. Weil ich habe auch gesehen, dass in Österreich Style ist bisschen anderes.

Und am Anfang ich war immer, ich kann sagen, man könnte sehen, dass ich bin Deutschkurs und so, weil ja. Und ich glaube auch –

A: Weil du anders ausgesehen hast?

B: Ja, ja, ja. Und Sprache. Sprache. Ich kann ja noch nicht so laut, aber –

A: Ich denke schon, dass du laut kannst. Okay. Wie stellst du dir denn deine schulische oder berufliche Zukunft in Österreich vor?

B: Ja, ich habe schon eine Lehrstelle gefunden. Ich habe schon gestern Kontrakt untergeschrieben.

A: Wirklich, den Vertrag?

B: Ja. Und ich habe, ich bin in eine sehr gute, ich habe sehr gute Firma gefunden und mein Chef hat mir, er hat, er weiß schon, dass ich kann noch nicht so gut Deutsch, aber er hat gesagt, Nastja, du musst das machen und so. Ich glaube, ich sehe in dich, dass du bist sehr motiviert. Und ich sehe in dich, dass du kannst. Und ja. Du, in diese, in ein Jahr, ich will, dass du gut schon bisschen Deutsch, Hochdeutsch bisschen nehmen. Ja. Und ich war sehr glücklich, dass ich habe schon etwas gefunden. Ich hatte sehr viele Vorstellungsgespräche. Und bei alle Vorstellungsgespräche war anderes. War nicht so gleich. Am ganzen Anfang war, wenn ich bin in, wenn ich bin, wenn ich hatte erste Mal Vorstellungsgespräch war wirklich, war wirklich sehr stressig für mich. Ich habe gar nicht geredet, geredet, ich war ja, ich habe nur so geantwortet. Ja, ja, ja und so etwas. Aber danach mit, ich kann sagen, ich habe, ich habe schon Erfahrungen. Mit Vorstellungsgespräch und so.

A: Das wurde dann besser.

B: Ja.

A: Und wo hast du jetzt die Lehrstelle?

B: Meine Lehrwunsch, Lehr-, ja, ist, mein Wunschberuf, Wunschberuf ist Finanz- und Rechnungswesenassistentin und ich habe in eine so Buchhaltungskanzleifirma gefunden.

A: Oh, gratuliere.

B: danke sehr.

A: Und da fängst du dann –

B: Am 1. September. 3 Jahre.

A: So, dann hast du jetzt noch Ferien.

B: Ja, ich habe noch Ferien, noch bisschen Zeit, noch mein Deutsch –

A: Zu verbessern ein bisschen. Okay. Und inwiefern hat dich die Schule unterstützt bei der Suche?

B: Ja, wir haben einen Unterricht, Berufskunde. Und dort meine Klassenvorstand und mein, noch ein Lehrer, hat viele uns gezeigt, wir haben auch so wie Schauspieler gemacht, so wie, wie musst du dich –

A: Bewerbungstheater.

B: Ja, Bewerbungstheater, wie musst du dich hinsetzen, wie musst du reden, was darfst du, zum Beispiel deine Stärke, deine Schwächen, was, ja. So etwas. Was hast du schon gemacht, deine Erfahrungen und so. Und am erste September ich habe meine erste Praktikum gefunden. Und das war wichtig, wirklich sehr etwas für mich, wow. Weil –

A: für die berufspraktischen Tage.

B: Ja, auch in eine Buchhaltungskanzlei, ich habe dort vier Tage für Praktikum gemacht.

A: Das hat dir gefallen.

B: Ja, sehr. Und ich kann jetzt sagen, dass Buchhaltung ist meine, wirklich meine Berufswunsch.

A: Okay. Schön. Schön. Und glaubst du, dass du die gleichen Möglichkeiten hast, wie deine deutschsprechenden Mitschüler? Oder war es für dich glaubst du schwieriger, eine Lehrstelle zu finden, als für die anderen?

B: ja, für mich war schwierigeres, weil alle, wenn, alle hat gesagt, du bist sehr, ja, motiviert und bist intelligent und so. Aber leider wegen Deutsch und so und sind noch andere, die andere wollen auch, das war wirklich eine Konkurrenz, Konkurrenz für mich. Und, aber trotzdem. Ich habe immer so gesagt, dass ich bin in Österreich und alle kleinen Platz für mich, ich muss das finden, er muss sein. Ich weiß nicht, ich habe immer so in mein Kopf war immer so, das kleinen Tisch mit Computer und Sessel, ich muss finden.

A: Echt, ja.

B: Ich schwöre, ich war, das war immer in mein Mind.

A: Den hast du ja zum Glück und wer weiß, wohin dich das führt?

B: Wie bitte?

A: ja, wer weiß, wohin dich dieser kleine Tisch und Computer führt. Vielleicht mal zu einem großen Tisch.

B: Vielleicht mal größer, vielleicht, hoffentlich.

A: Schön, also das ist schon die letzte Frage, wie nimmst du dich selbst in der Schule wahr? Welche Rolle, glaubst du, nimmst du in der Schule ein? Wie siehst du dich selbst?

B: Ich sehe mich selbstbewusst. Ich sehe mich, ich habe immer, sehr viel Geduld. Ich kann mein, jetzt ich kann sagen, dass ich, ich kann mit einem Team arbeiten, auf Deutsch reden, ja. Mir ist sehr leicht mit einem Team arbeiten, ja, mit andere – ich höre immer zum Beispiel im Unterricht etwas, wenn etwas ist wirklich interessiert mich, ich höre das. Ich bin, ich glaube, ich bin gute Schulerin und –

A: Okay.

B: Ich will immer viel Neue lernen.

A: Okay. Was war oder ist gut beziehungsweise nicht so gut an diesem Deutschförderprogramm in Österreich?

B: Ich kann sagen, dass mit meine Freundinnen, wenn ich bin draußen oder in Schule, wenn ich rede mit meine Freundinnen, für mich ist wirklich leicht reden. Jetzt, jetzt für mich ist jetzt ist nicht so leicht Deutsch reden, wie mit meiner Freundin. Ich weiß nicht, warum so. aber wenn ich bin mit meine Freundinnen, ich glaube, ich habe andere Stimme auf Deutsch und andere. Weil ich weiß nicht, warum so. Mit zum Beispiel in Schule, in Klasse und mit Lehrerin, ich rede auch, aber vielleicht nicht so wow.

A: Na, weil du dich wahrscheinlich nicht so fallen lassen kannst.

B: ja, vielleicht, das kann auch sein.

A: Zwischen Lehrer, Schüler ist immer ein bisschen eine Distanz, da bist du jetzt nicht so natürlich wie –

B: Ja, ich bin nicht so wie mit Lehrern.

A: Aber auch, du fühlst dich wahrscheinlich mit Lehrern nicht so 100% wohl wie mit Freundinnen oder Familie, das ist eh klar.

B: Ja, das stimmt.

A: Das geht ja mir genauso mit einem Vorgesetzten oder so. Okay, was sind bzw. waren schwierige Situationen für dich in den letzten zwei Jahren?

B: Ich kann so sagen, wenn ich rede und sind viele Leute, immer, die sagen, was? Was? Was? Noch bitte? Wie bitte? Was? Und ich kann sagen, dass das bisschen nervt mich, weil ich weiß sicher, dass ich habe richtig gesagt. Und vielleicht ist es hört nicht, ich glaube, aber wenn ein Lehrer oder noch etwas fragt mich 100 Mal was, was? Was? Und ich bekomme bisschen Nerven, weil ich höre, ich habe normal geredet und Schwierigkeit kann auch bei... reden, ich meine Akzent. Trotzdem, bei mir ist andere Akzent, nicht so wie deutsche Akzent. Und ich kann sagen, Schwierigkeit, ich kann auch in überall, überall noch finden. Weil, zum Beispiel, in Niederösterreich sind auch viele Leute, die hat ein Akzent, so österreichische Akzent.

A: Ja, Dialekt.

B: Dialekt, ja. Und jo, o, wenn ich höre das, zum Beispiel, wenn ich rede mit so Leute, ich fühle mich bisschen, ich verstehe gar nicht jo und so. Das ist bisschen für mich etwas ja.

A: Natürlich, das ist sehr schwierig.

B: Und Schwierigkeit ich kann sagen, ist noch, dass ich rede nicht zuhause Deutsch. Zuhause ich rede meine Muttersprache, wir probieren ja, auch bisschen Deutsch, aber das, das, das kommt nicht. Weil, wenn ich war klein, ich habe mit meiner Mutter und Bruder meine Sprache geredet und jetzt für mich -

A: Das ist einfach so.

B: Das kommt nicht. Ja.

A: Ja. Wenn du dir etwas anders wünschen könntest, was wäre das? Jetzt die letzten zwei Jahre, wie hättest du dir gewünscht, dass es anders gewesen, also wenn du es dir wünschen würdest?

B: Ich kann so sagen, was wünsche ich mir. Noch mehrere Geduld. Viel lesen, viel lernen. Und machen so wie manche es will. Zum Beispiel ein Beruf finden, so, wie ich will. So machen alles, was ich will, alles, was, alles davon, was bekomme ich gut. zum Beispiel ein Job suchen und so, ist mit Mitarbeiterin gut Kontakt halten.

A: Ja, jetzt in Zukunft.

B: Ja, das wünsche ich mir.

A: Und was hätte jetzt besser sein können in den letzten zwei Jahren? Jetzt, wenn du an die Deutschförderklasse denkst, Regelklasse, was hätte anders besser, toller sein können?

B: Dass Sie meinen, was könnte besser sein? Ich glaube, mit Kollegen könnte besser sein, weil ich bin auch so einen Person, wenn ich sehe, dass jemand kann nicht etwas, ich bin immer hilfsbereit. Wenn ich sehe etwas, dass jemand hat Probleme, ich helfe. Und besser war, wenn, wenn ich war, mein erstes Tag da, wenn – viele Leute sind zu mir gekommen und fragen, wie heißt du und so, kennenlernen, das war wirklich letztes Jahr für mich wichtig. Jetzt nicht mehr. Aber letztes Jahr für mich das war wirklich wichtig. Und ich habe das nicht so viel gefühlt und so. aber ja.

A: Okay. Und wenn du jetzt etwas, eine Sache verändern könntest, eine.

Was wäre das?

B: Viel, irgendwo gehen zum Beispiel, in Bibliothek, ins Kino, in einen Volleyballkurs, irgendwas irgendwo besuchen, mit jemand reden. Weil wenn du bleibst zuhause, wenn du bist in Schule, ja, du redest Deutsch und wenn du kommst zurück nach Hause und du sprichst auf deine Muttersprache und es ist, das hilft nicht so viel. Hilft besser, wenn du bist irgendwo, wenn du besuchst egal was. Volleyball oder Basket, egal was, Sport oder etwas Kunst, das hilft besser, weil du redest viel und ich kann auch sagen, wenn du findest ein – nicht mehrere, ein Freund, ein Kollegen und wenn du Nachrichten schreiben, ist es auch, hilft es auch sehr viel.

A: Sicher, ja.

B: Wenn du schreibst viele Nachrichten, das hilft wirklich. Das hat mir wirklich sehr geholfen.

A: Okay. Gut, möchtest du sonst noch irgendwas sagen, findest du noch irgendwas wichtig? Oder irgendwas, würdest du noch gerne etwas ergänzen zu dem ganzen Thema?

B: Wegen mich so sagen, es ist so Leben am ganzen Anfang, ist immer, egal, oder Deutsch lernst oder du ein neue Beruf hast gefunden. Aber immer am ganzen Anfang ist immer schwer. Aber du musst nicht dich alleine so fühlen, du musst immer dich irgendwo, wie kann ich sagen, irgendwo mit jemand Kontakt halten, mit jemand etwas Neue lernen, etwas neu hören, etwas wenn jemand zum Beispiel ein Werbung hast du gefunden, dass – ich bin in einen Projekt, Sindbad, ich bin dort angemeldet und meine Mentorin hat auch viel mir geholfen mit Lehrmittel, Bewerbung und Lebenslauf schreiben. Und wegen das ich wollte das. Ich habe

mich für das interessiert. Und deswegen ich kann sagen, dass man muss immer interessieren sein. Dass etwas Neues lernen und motiviert. Wenn du hast, wenn du bist nicht motiviert und wenn du willst das nicht, dann ja, du kannst es nicht machen.

A: Genau, sicher, ganz sicher sogar. Das ist wahrscheinlich auch der Grund, warum du innerhalb von zwei Jahren so toll schon Deutsch sprichst.

B: Ich kann jetzt sagen, jetzt ich bin noch nicht so, letztes Jahr, das war wirklich, ich war so wow, ich kann schon bisschen Deutsch reden und so. Aber dieses Jahr, jetzt, ich will, ich will – ich fühle mich jetzt nicht so wow. Ich will noch mehrere lernen. Weil ich will –

A: Du hast hohe Ansprüche an dich.

B: Trotzdem ich will noch weiter gehen.

A: Aber ich will dir sagen, du kannst sehr, sehr stolz auf dich sein und du bist wirklich wow.

B: Ja, vielen Dank für das, vielen Dank für Unterstützung, Sie waren auch meine Lehrerin. Ja. Ja. Super .

A: Aber nur kurze Zeit, weil du ja so schnell dann wieder in den Deutschkurs gewechselt hast. Okay. Vielen Dank für das Interview, ich drehe jetzt das Aufnahmegerät ab.

B: Ja, danke schön.

Abstract

Kurzzusammenfassung

Deutschförderklassen sind darauf ausgerichtet, nicht-deutsch-sprechenden Kindern und Jugendlichen Raum und Zeit für den Erwerb der Sprache zu ermöglichen, bevor sie gleichbehandelt und -bewertet werden wie ihre deutschsprechenden Mitschüler*innen. Damit wird zwar dem Recht auf Bildung für alle, im Sinne eines möglichen Zugangs zu Bildung, nachgegangen, allerdings ergeben sich durch diese Art der Förderung, welche mit einem hohen Maß an Besonderung und Separierung einhergeht, Risiken zur Exklusion. In dieser Masterarbeit werden die in Österreich eingeführten Deutschförderklassen einer kritischen Reflexion unterzogen und dabei hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Bildungsgerechtigkeit, Chancengleichheit und soziale Zugehörigkeit problematisiert und überprüft. Es wird ein Blick auf mögliche Folgen geworfen, die sich mit der Einführung und Umsetzung dieser Klassen aus inklusions- und migrationspädagogischer sowie ethischer Sicht ergeben können. Mithilfe von Fachliteratur, bisherigen Forschungsergebnissen und eigens durchgeführten qualitativen Interviews soll auf die Implikationen geblickt werden, die der Eintritt in eine Deutschförderklasse und der Wechsel von dieser in den regulären Unterricht auf das Wohlbefinden des Einzelnen haben mag. Die vorliegende Arbeit soll die Problematik, die sich durch das Konzept der Deutschförderklassen ergeben kann, aufzeigen, den Blickwinkel der Schüler*innen einfangen und jenen Jugendlichen eine Stimme geben, denen sie sonst so oft genommen wird.

English summary

German remedial classes are designed to give non-German-speaking children and young people time and space to acquire the language before they are treated and evaluated in the same way as their German-speaking classmates. In this way, the right to education for all, in terms of access to education, is pursued. However, this type of support, which is associated with a high degree of specialization and separation, results in risks of exclusion. In this master's thesis, the German remedial classes recently introduced in Austria are subjected to a critical reflection. Furthermore, their effect on the perception of children and young people in relation to educational equity, equal opportunities and social belonging is examined. A look is taken at possible consequences that can arise from the introduction and implementation of these classes from an inclusion and migration pedagogical as well as ethical point of view. With the help of specialist literature, previous research results and specially conducted qualitative interviews, the aim of this thesis is to look at the implications that entering a German remedial class and the change from this to regular classes may have on the well-being of the individual. The present work is intended to show the problems that can arise from the concept of German remedial classes, to capture the point of view of the students and to give those young people a voice that is otherwise so often taken away.