



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Zweitspracherwerb in Deutschförderklassen während COVID-19

verfasst von | submitted by

Janine Habison BA

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

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | UA 066 848

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

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

Betreut von | Supervisor:

Dr. Katharina-Theresa Lindner BEd BA MA

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich, Janine Habison, versichere, dass ich die Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Ich bestätige, dass ich diese Masterarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, Juli 2022

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit wurde im Rahmen des Forschungsprojektes *Inclusive-Home-Learning in Deutschförderklassen (INCL-LEA-DFK)* als ein Spin-Off des Großprojekts Inclusive Home Learning (INCL-LEA) unter der Leitung von Prof. Dr. Susanne Schwab und Dr. Katharina-Theresa Lindner verfasst. INCL-LEA-DFK (Schwab, Lindner 2020) ist Bestandteil eines Forschungsprojekts, das als wissenschaftliche Reaktion auf die COVID-19 Maßnahmen in Deutschförderklassen in österreichischen Schulen am Zentrum für Lehrer*innenbildung sowie am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt wurde. Im Zuge der INCL-LEA Studie wurden Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigte sowie Lehrkräfte bezüglich des Home-Learning und -Teaching befragt. Die damit verbundenen Möglichkeiten und Herausforderungen wurden erforscht, um ein aktuelles Bild der durch COVID-19 veränderten Bildungssituation zu generieren.

INCL-LEA-DFK fokussiert sich auf die Sicht der Lehrpersonen in Deutschförderklassen. Im Zentrum stehen dabei die Meinungen und Handlungsmöglichkeiten der Lehrkräfte bezüglich der Gestaltung des Unterrichts und Schwierigkeiten während der zweiten, COVID-19-bedingten Schulschließung ab November 2020. Eine detaillierte Beschreibung des Projekts erfolgt im Zuge des theoretischen Teils der Masterarbeit.

Danksagung

An dieser Stelle bedanke ich mich bei all jenen, die durch ihre Unterstützungsleistungen einen wesentlichen Beitrag zur Entstehung und Fertigstellung dieser Masterarbeit beigetragen haben. Den Master in Bildungswissenschaft zuerst berufsbegleitend und dann neben zwei Kindern zu machen, war keineswegs einfach. Ich kann mich glücklich schätzen, so viel Unterstützung gehabt zu haben, ohne welche dies kaum möglich gewesen wäre.

Zu Beginn bedanke ich mich bei meiner Schwester, Bernadette Brunner, für die Hilfestellungen bei dieser Masterarbeit, die in vielerlei Hinsicht unermüdliche Unterstützung und Motivationsleistung aufwendete und auf meine Kinder aufpasste, damit ich diese Arbeit fertig stellen konnte.

Bei meinen Eltern, Karin und Christian Brunner, bedanke ich mich dafür, meinen Bildungsweg ermöglicht zu haben und mir stets das Gefühl gegeben haben, alles erreichen zu können und mich in allen Lebensentscheidungen unterstützt zu haben.

Ein besonderer Dank gilt meinem Ehemann, Gregor Habison, der beruflich zurücksteckte, damit ich meine Masterarbeit fertig schreiben konnte. Er half mir bei der Formation dieser Arbeit und fand stets motivierende Worte für mich.

Ebenso bedanke ich mich bei allen Personen, die mir beim Korrektur- und Gegenlesen dieser Arbeit geholfen haben.

An dieser Stelle bedanke ich mich auch bei den Lehrerinnen, welche sich freiwillig für ein Interview mit mir bereit erklärt und ihre Erfahrungsberichte in dieser sehr stressigen Zeit mit mir geteilt haben.

Abschließend bedanke ich mich vor allem bei Frau Prof. Dr. Susanne Schwab und Frau Mag.^a Katrin Stefan für die Realisierung dieser Arbeit aber auch für ihre Unterstützung und ihr Engagement.

Herzlichen Dank!

Zusammenfassung

Die Jahre 2020 und 2021 waren weltweit durch die COVID-19 Pandemie und die Auswirkungen der Maßnahmen zur Eindämmung, wie etwa mehrwöchige Schulschließungen, geprägt, was den schulischen Alltag maßgeblich beeinflusste. Die erst im Schuljahr 2018/19 eingeführten Deutschförderklassen in Österreich standen somit vor einer großen Herausforderung. Es galt den Präsenzunterricht während den Schulschließungen durch verschiedene Modelle des Distance Learning zu ersetzen, sodass den Schüler*innen weiterhin das Recht auf Unterricht ermöglicht werden konnte. Die vorliegende Masterarbeit untersucht ebendiese Gestaltung des Unterrichts während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung, welche Wünsche und Forderungen sich daraus ableiten lassen und was dies für den Zweitspracherwerb im Allgemeinen bedeutet. Es wurden 37 Lehrkräfte von Deutschförderklassen in Wien als Expert*innen mithilfe eines Leitfadens zur Situation der Deutschförderklassen während COVID-19 interviewt. Die Daten wurden im Zuge des Forschungsprojekts Inclusive Home Learning in Deutschförderklassen (INCL-LEA-DFK) erhoben und mittels der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Ergebnisse werden im empirischen Teil der Arbeit dargestellt und anschließend hinsichtlich der zentralen Forschungsfragen diskutiert und interpretiert.

Schlagwörter: COVID-19, Schulschließungen, Migration, Sprachfördermodelle, Zweitspracherwerb, Deutschförderklasse, Distance Learning, Digitalisierung

Abstract

The years 2020 and 2021 were marked worldwide by the COVID-19 pandemic and the effects of containment measures, such as closing schools for several weeks, had a significant impact on everyday school life. German language support classes in Austria, which were only introduced in 2018/19, thus faced major challenges. During school closures, face-to-face classes had to be replaced by different models of distance learning, so that students could make use of their right to attend classes. This master's thesis examines this very design of distance learning during the second COVID-19-related school closure, which wishes and demands can be derived from it, and what this means for second language acquisition in general. 37 teachers of German classes in Vienna were interviewed as experts using a guideline on the situation of German classes during COVID-19. The data were collected in the course of the research project Inclusive Home Learning in Deutschförderklassen (INCL-LEA-DFK) and analyzed using the method of qualitative content analysis according to Mayring (2015). The results are presented in the empirical part of the paper and subsequently discussed and interpreted with regard to the central research questions.

Keywords: COVID-19, school closures, migration, language support models, second language learning, German language support classes, distance learning, digitisation

Inhaltsverzeichnis

Ehrenwörtliche Erklärung	II
Vorwort	III
Danksagung.....	IV
Zusammenfassung.....	V
Abstract	VI
Inhaltsverzeichnis.....	VII
Einleitung	1
TEIL I – THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	5
1 Migration und Mehrsprachigkeit.....	5
1.1 Migration und Sprache	5
1.2 Begriffsdefinitionen: Erstsprache – Fremdsprache – Zweitsprache	8
1.3 Zweitspracherwerb	9
1.4 Zweitsprachenförderung in Schulen	12
1.4.1 Modelle der Zweitsprachenförderung	13
1.4.2 Bildungspolitischer Umgang mit Mehrsprachigkeit in Österreich.....	17
1.4.3 Kritik an den Deutschförderklassen	20
2 Unterrichtskonzepte	24
2.1 Didaktische Konzepte für DaZ	24
2.2 Teamteaching.....	26
2.3 Digitalisierung	28
3 Schule unter COVID-19	32
3.1 Begriffsbestimmungen.....	32
3.2 Deutschförderklassen unter COVID-19	34
3.3 Erkenntnisse aus der Forschung	37
TEIL II – EMPIRISCHE FORSCHUNG.....	43
4 Empirische Untersuchung.....	43
4.1 Erhebungsmethode	44
4.2 Inclusive-Home-Learning (INCL-LEA).....	46
4.3 Stichprobe	47
4.4 Auswertungsmethode	49
4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse	49
4.4.2 Zusammenfassung und Kategorienbildung	50
4.4.3 Kategoriensystem	53
5 Darstellung der Forschungsergebnisse	56

5.1	HK 1 Kommunikation und Zusammenarbeit:	57
5.2	HK 2 Klassengruppen in 2. Schulschließung:	60
5.3	HK 3 Gestaltung des Unterrichts während der 2. Schulschließung:	62
5.4	HK 4 Distance Learning nicht bzw. nur beschränkt möglich.....	66
5.5	HK 5 Lösungen für erfolgreiches Distance Learning:.....	68
5.6	HK 6 Idealer Zweitsprachunterricht:	73
6	Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	79
6.1	Gestaltung des Unterrichts während der zweiten Schulschließung	80
6.2	Erkenntnisse für zukünftige Schulschließungen.....	82
6.3	Unterstützung im Kollegium oder von der Schulleitung.....	84
6.4	Unterstützung durch das Bildungsministerium	85
6.5	Erfolgreicher Zweitsprachunterricht.....	87
7	Fazit.....	92
7.1	Zusammenfassung	92
7.2	Limitationen und Ausblick	93
8	Literaturverzeichnis	95
9	Abbildungsverzeichnis.....	108
10	Tabellenverzeichnis.....	109
11	Abkürzungsverzeichnis	110

Einleitung

Wir leben in einer Welt, die von Migration und Globalisierung geprägt ist, daher werden internationale Beziehungen in allen Lebensbereichen immer bedeutsamer (Fürstenau, Gomolla 2011, S. 13). Dies führt dazu, dass auch Bildungs- und Arbeitsmärkte internationalisiert werden und Mehrsprachigkeit wichtiger wird (ebd.). Seit den ersten PISA-Ergebnissen ist ersichtlich, dass Österreich im Bereich Bildung Aufholbedarf hinsichtlich des Umgangs mit migrationsbedingter Pluralität hat (Dirim, Mecheril 2018, S. 33). Denn mehrsprachige Schüler*innen haben im Bildungssystem einen Nachteil hinsichtlich schulischer Leistung (Wallner-Paschon et al. 2017, S. 55) und schneiden beispielsweise in Bezug auf die Lesekompetenz schlechter ab als Schüler*innen mit deutscher Erstsprache (ebd., S. 77). Der Nationale Bildungsbericht 2021 kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass in Österreich Migrationserfahrung und nichtdeutsche Erstsprache einen großen Einfluss auf die Leseleistung hat (NBB 2021, S. 323).

Die Einführung der Deutschförderklassen wurde von bildungswissenschaftlichen, sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Fachverbänden stark kritisiert, da diese Veränderung nicht Empirie gestützt getroffen wurde (Kasperger, Peter 2019, S. 127). Es wird darauf hingewiesen, dass die segregative Förderung durch die Deutschförderklassen eher zu schlechteren Lernleistungen führen (ÖFEB 2020, S. 2). Die Ausarbeitung von standortspezifischen Konzepten für einen mehrsprachigen und inklusiven Unterricht (ebd., S. 1) beziehungsweise die Weiterentwicklung einer differenzierten Deutschförderung in Kleingruppen (ÖDaF, S. 2) wird als sinnvoller erachtet. Die österreichische Bundesregierung Kurz I¹ hat sich mit der Deutschförderklasse für ein segregatives Modell entschieden. Die Förderung von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch musste ab diesem Zeitpunkt in einer dafür vorgesehenen Deutschförderklasse geschehen und konnte nicht mehr integrativ umgesetzt werden. Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (kurz: BMBWF) argumentierte, dass aufgrund der Einführung der Deutschförderklassen die Bildungschancen von Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache verbessert werden sollen (BMBWF 2019, S. 5).

Nun entpuppte sich das Frühjahr 2020 aufgrund der rasanten Verbreitung des COVID-19-Virus als eine äußerst herausfordernde Periode für Schüler*innen und Lehrkräfte. Demgemäß musste der Unterricht in regulären als auch in Deutschförderklassen unvorbereitet auf Distance

¹ Die Bundesregierung Kurz I war von 18. Dezember 2017 bis 28. Mai 2019 die amtierende Bundesregierung der Zweiten Republik Österreich.

Learning umsteigen (NBB 2021). Klassischer Schulunterricht entfiel und wurde durch andere Formen, zum Teil mit Hilfe digitaler Medien, ersetzt. Durch die Pandemie kamen große Herausforderungen für Lehrkräfte einer Deutschförderklasse dazu, denn innerhalb kürzester Zeit mussten die Lehrkräfte Arbeitsmaterial für das Distance Learning vorbereiten. Auch der nachfolgende Präsenzunterricht war durch regionale oder österreichweite Schulschließungen und durch Distanzierungs- und Hygieneregeln erschwert (NBB 2021, S. 339).

Die vorliegende Arbeit fokussiert sich auf die zweite, durch COVID-19 verursachte Schulschließung und geht folgender Forschungsfrage nach:

„Wie gestalteten Lehrkräfte in Deutschförderklassen den Unterricht in der Primarstufe während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung und welche Wünsche und Forderungen ergeben sich daraus?“

Ausgehend von dieser zentralen Forschungsfrage ergeben sich folgende Subfragen:

- Welche Erkenntnisse lassen sich für zukünftige Schulschließungen hinsichtlich Deutschförderklassen aus Sicht der Lehrkräfte gewinnen und welche Konsequenzen folgen daraus?
- Wie können Lehrkräfte in künftigen Krisenzeiten von Kolleg*innen und der Schulleitung unterstützt werden?
- Welche unterstützenden Maßnahmen von Seiten des Bildungsministeriums für Lehrkräfte sind in Krisenzeiten erforderlich?
- Wie kann generell erfolgreicher Zweitsprachunterricht aus Sicht der österreichischen Lehrkräfte gestaltet sein?

Das Ziel der Arbeit besteht darin, die Unterrichtsgestaltung der Deutschförderklassen in der Primarstufe während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung und den damit einhergehenden Herausforderungen zu untersuchen. Die sich daraus ergebenden Wünsche und Forderungen der Lehrpersonen, damit ein erfolgreicher Zweitspracherwerb in Krisenzeiten und generell stattfinden kann, sind ebenfalls wichtige Erkenntnisse. Die Forschungsfrage wird auf der Grundlage von Expert*innen-Interviews mit Lehrkräften beantwortet. Es wurde sich auf das Bundesland Wien beschränkt, da österreichweit in der Bundesstadt der höchste Anteil von Menschen mit Migrationserfahrung leben (Statistik Austria 2022). An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass ausgehend von der Situation in Wien nicht auf andere Bundesländer geschlossen werden kann, da Ballungsräume und ländliche Gegenden oftmals sehr

unterschiedliche Voraussetzungen hinsichtlich der Klassenzusammensetzung haben (NBB 2021, S. 176). In weiterer Folge soll durch diese Forschungsarbeit herausgefunden werden, welche Erkenntnisse sich für zukünftige Schulschließungen ergeben und welche Konsequenzen daraus gezogen werden können. Ebenso wird herausgearbeitet, wie Lehrkräfte in Deutschförderklassen im Rahmen künftiger Schulschließungen von Kolleg*innen, der Schulleitung und von Seiten des Bildungsministeriums unterstützt werden können.

Die bildungswissenschaftliche Relevanz des Themas der vorliegenden Masterarbeit zeigt sich besonders darin, dass Schule auch in Krisenzeiten als wichtiger Bestandteil des Bildungssystems funktionieren muss. Andernfalls besteht die Befürchtung, dass der Graben zwischen sozioökonomisch privilegierten Schüler*innen auf der einen und sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen auf der anderen Seite größer werden könnte, was wiederum weitreichende gesellschaftliche Folgen mit sich bringt (Helm et al. 2021; Schwab, Lindner 2020, S. 51).

Welche institutionellen Rahmenbedingungen es braucht, um sprachliche Bildung in Schulen bestmöglich zu gewährleisten ist sowohl aus sprachwissenschaftlicher, sprachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive, aber auch aus politischer Sicht relevant. Gerade während Krisenzeiten zeigt sich, wie gut oder schlecht ein Bildungssystem funktioniert. In Bezug auf Deutschförderklassen ist es von Interesse zu erforschen, wie der Unterricht während der COVID-19-bedingten Schulschließungen gestaltet wurde und was notwendig ist, um zukünftig den schulischen Zweitspracherwerb in Krisenzeiten aufrechterhalten zu können.

Um die Forschungsfrage(n) beantworten zu können, wird die Masterarbeit in zwei Teile gegliedert. Im theoretischen Teil werden einige wichtige Termini, welche der Forschungsthematik zugrunde liegen, definiert. Darüber hinaus werden Begriffe in Bezug auf Migration und Sprache erläutert sowie auf Theorien des Zweitspracherwerbs eingegangen. Danach werden Modelle der Zweitsprachenförderung und speziell der bildungspolitische Umgang mit Mehrsprachigkeit in Österreich dargestellt, welcher sich insbesondere durch die Einführung der Deutschförderklassen äußert. Der darauffolgende thematische Schwerpunkt betrifft die didaktischen Unterrichtskonzepte im DaZ-Bereich, welche im zweiten Kapitel behandelt werden. Teamteaching und digitale Lernmedien sollen hier genauer betrachtet werden. Wie die Digitalisierung in Österreich voranschreitet, wird in einem nächsten Schritt erläutert. Der erste, theoretische Teil der Masterarbeit schließt mit der Situation der Schulen unter COVID-19 im dritten Kapitel ab. Dabei wird insbesondere ein Augenmerk auf die Lage der Deutschförderklassen unter den Pandemiebedingungen gelegt. Erste Erkenntnisse aus der

Forschung bezüglich der Lehr- und Lernsituation im Distance Learning und im Weiteren speziell die Situation in den Deutschförderklassen während den Schulschließungen werden dargelegt.

Der zweite Teil der Masterarbeit betrifft das empirische Forschungsvorhaben und beginnt mit einer ausführlichen Darlegung der Erhebungsmethode sowie der Stichprobe. Auf Basis von elf Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften aus Deutschförderklassen in Wien wird die Situation der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung näher betrachtet. Danach wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als Auswertungsmethode beschrieben und anhand der Technik der Zusammenfassung und der Kategorienbildung das Kategoriensystem vorgestellt. Im fünften Kapitel werden die Forschungsergebnisse unter Bezugnahme der einzelnen Kategorien dargelegt. Die Diskussion und Interpretation der Befunde und eine damit einhergehende Beantwortung der Forschungsfrage(n) erfolgen im sechsten Kapitel. Die Masterarbeit schließt mit dem siebenten Kapitel, der Zusammenfassung und einem Ausblick für weitere Forschungsmöglichkeiten und den Limitationen ab.

TEIL I – THEORETISCHE GRUNDLAGEN

1 Migration und Mehrsprachigkeit

In diesem Kapitel werden der Begriff Migration und die damit einhergehenden Termini, welche wissenschaftlich betrachtet sehr vielschichtig sind, näher erläutert ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Danach gilt es für die Thematik der Mehrsprachigkeit relevante Begriffe zu beschreiben und Theorien zum Zweitspracherwerb darzulegen. In weiterer Folge werden die verschiedenen Modelle der Zweitsprachenförderung und des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Österreich beleuchtet.

1.1 Migration und Sprache

Migration wird oft als Ausnahmezustand beschrieben, obwohl Migrationsbewegungen in Europa den Normalzustand darstellen (Castro Varela, Mecheril 2010, S. 23). Die Gründe für Migration sind vielfältig, sie reichen von wirtschaftlicher Not, religiöser Verfolgung, Diskriminierung bis hin zu dem Wunsch, sein Leben wirtschaftlich, kulturell oder religiös zu verbessern (Rösch 2017, S. 45). Haller und Aschauer (2019, S. 5) machen die starke Zuwanderung nach Österreich für den wirtschaftlichen Aufstieg nach 1945 verantwortlich. Dennoch ist der Begriff Migration oft negativ konnotiert, da der damit einhergehende gesellschaftliche Wandel mit Herausforderungen assoziiert wird, anstelle der Möglichkeiten zu sehen (Mecheril 2010, S. 8). Mecheril (ebd.) beschreibt dies folgendermaßen:

„Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neues Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten. In Europa [...] hält sich jedoch hartnäckig eine Negativ- und Defizitperspektive, die Migration vor allem in Verbindung mit Armut und Kriminalität, als störend, bedrohend und fremd thematisiert.“

Migration kann „als ein Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunkts, also einiger bis aller relevanten Lebensbereiche, an einen anderen Ort, der mit der Erfahrung sozialer, politischer und/oder kultureller Grenzziehung einhergeht“ (Oswald 2007, S. 13) bezeichnet werden. Doch greift eine solche Definition, die lediglich den Wandel in den Fokus nimmt, zu kurz (Castro Varela, Mecheril 2010, S. 35). Migration muss darüber hinaus als Gegenstand politischer und alltäglicher Auseinandersetzungen angesehen werden, in der es vor allem auch um die Definition von Grenzen einer nationalstaatlichen Gesellschaft geht (ebd.). Daher problematisiert Migration nicht nur die territorialen, sondern auch die symbolischen

Grenzen der Zugehörigkeit (ebd.). In diesem Zusammenhang kann zwischen erwünschten und unerwünschten Migrationsbewegungen unterschieden werden (Zetter 2015, S. 55). Migration wird als positiv bewertet, wenn sie für einen Staat volkswirtschaftlich nützlich hinsichtlich des Arbeitskräftebedarfs ist (ebd.). Unerwünschte Migration wird zumeist mit Migrant*innen aus Ländern verbunden, mit der eine vermeintliche Bedrohung des bestehenden Wertesystems verknüpft wird (ebd.). Personen, die migriert sind oder mindestens einen migrierten Elternteil haben, werden oft als Menschen mit *Migrationshintergrund* bezeichnet (Rösch 2015, S. 48). Dieser Begriff gilt jedoch als umstritten, insofern er mit Stigmatisierung und gesellschaftlicher Ausgrenzung einhergeht (ebd.), daher wird in der vorliegenden Masterarbeit der Begriff *Migrationserfahrung* gewählt.

Ein kurzer geschichtlicher Abriss zeigt, dass in Österreich und vielen anderen europäischen Staaten ein monolinguales Selbstverständnis herrscht, der seinen Ursprung im 18./19. Jahrhundert hat, als die europäischen Nationalstaaten entstanden (Wiese 2020, S. 12). Eine gemeinsame Sprache wurde als sehr wichtig angesehen und es herrschte die Meinung vor, dass es Deutsch als einheitliche Sprache bedarf, um politisch loyal zu sein und sich als Teil der Nation zugehörig zu fühlen (ebd.) Dabei kam es zu einer merklichen Verdrängung anderer Sprachen und Dialekte (ebd.). Eine monolingual deutschsprachige Schule bedeutet, dass die anderen Sprachen der Schüler*innen wenig Berücksichtigung in der Schule finden und sie vordergründig dazu aufgefordert sind, die Unterrichtssprache Deutsch zu beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können (Füllekruss, Dirim 2019, S. 13). Einsprachigkeit wird als Norm und Mehrsprachigkeit als Ausnahme angesehen (Dirim, Mecheril 2010, S. 108). Begriffe wie Volk, Sprache und Nation werden im monolingual verfassten Nationalstaat gleichgesetzt (ebd.). Daher scheint die Vereinheitlichung der Sprache als Übereinkunft legitim zu sein und gleichzeitig wird Mehrsprachigkeit als Bedrohung des bestehenden Systems angesehen (ebd.).

In der Forschung sind die Zusammenhänge zwischen Migration, Mehrsprachigkeit und Bildung immer mehr in den Fokus getreten und es gilt als aktueller Forschungsstand, dass „sprachliche, kulturelle und soziale Diversität in der Schülerschaft ein Grundphänomen von Bildung in differenzierten Gesellschaften darstellt, das mit der Konzentration auf fehlende Deutschkenntnisse keineswegs hinreichend erklärt oder bearbeitet werden kann“ (Gogolin, Souvignier 2021, S. 769). Denn die Studie von Möller et al. (2017) zeigte am Beispiel eines Modells bilingualer Erziehung auf, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit per se kein Bildungsnachteil darstellen muss. Es litt weder die Aneignung der Unterrichtssprache Deutsch noch das Lernen von fachlichen Fähigkeiten unter dem Erwerb von zwei oder mehreren

Sprachen (ebd.). Im Zuge dieser Masterarbeit wird noch genauer darauf eingegangen, wie mit Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen umgegangen wird (vgl. Kap. 2.4.2).

Dass Österreich heute als Eiwanerungsgesellschaft betrachtet werden muss und Migration in den letzten Jahrzehnten maßgeblich am sozialen Wandel beteiligt war, legen Haller und Aschauer (2019, S. 1f.) dar. Im Jahr 2015 flüchteten viele Menschen vor Krieg und politischer Verfolgung und es wurden in Österreich 88.340 Asylanträge gestellt, das waren mehr als dreimal so viel wie im Jahr davor, im Jahr 2016 waren es 42.285 Asylanträge (BMI 2021, S. 4). Im Jahr 2020 als COVID-19 zur weltweiten Pandemie erklärt wurde, haben 14.775 Menschen einen Asylantrag gestellt (ebd.). Durch die hohe Zuwanderung kam es zu einem Bevölkerungswachstum und der Anteil der in Österreich lebenden ausländischen Bevölkerung beträgt im Jahr 2019 16,2% der Gesamtbevölkerung (Statistik Austria 2020, S. 10). Im Schuljahr 2018/19, als in Österreich die Deutschförderklassen eingeführt wurden, betrug der Anteil von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch 26,4% (ebd., S. 12), in den Volksschulen belief sich dieser Anteil sogar auf 31% (ebd., S. 24). In Volksschulen nimmt der Anteil von Schüler*innen mit Migrationserfahrung stetig zu, wobei sich deutliche Unterschiede in Hinblick auf ländliche und städtische Gemeinden ausmachen lassen (NBB 2021, S. 175f.). In Wiener Volksschulen hat fast jede/r dritte Schüler*in Migrationserfahrung (ebd., S. 179).

Hinsichtlich dieser Zahlen erschreckt es umso mehr, dass begabte Schüler*innen mit Migrationserfahrung oft keine adäquaten Bildungschancen vorfinden (Haller, Aschauer 2019, S. 5). Im PIRLS-Bericht 2016 wird deutlich, dass Österreich neben Bulgarien, Slowenien und der Slowakei zu den Ländern zählt, die den größten Nachteil in Bezug auf schulische Leistung für mehrsprachige Kinder haben (Wallner-Paschon et al. 2017, S. 55). Schüler*innen mit Migrationserfahrung verfügen über ein wesentlich geringeres Kompetenzniveau im sinnerfassenden Lesen deutscher Texte als Schüler*innen ohne Migrationserfahrung (ebd., S. 77). Der Leistungsunterschied in Bezug auf die Lesekompetenz zwischen Kindern mit und ohne Migrationserfahrung macht fast zwei Lernjahre aus (ebd., S. 78). Auch die PISA-Ergebnisse zeigen, dass die Lesekompetenz von Schüler*innen mit Migrationserfahrung signifikant niedriger sind als jene von Schüler*innen ohne Migrationserfahrung (Suchan et al. 2019, S. 77).

Diese Zahlen verdeutlichen, dass es wichtig ist, sich mit Mehrsprachigkeit in Schulen zu beschäftigen. Für die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich des Spracherwerbs ist es von Bedeutung, zuerst Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Sprache zu klären.

1.2 Begriffsdefinitionen: Erstsprache – Fremdsprache – Zweitsprache

Meist sind die Begriffe „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ im alltäglichen Sprachgebrauch bekannt. Beim Durchforsten der Fachliteratur für diese Masterarbeit finden sich weitere Begriffe wie „Erstsprache“, „Zweitsprache“, „Bilingualismus“, „Mehrsprachigkeit“ und „Bildungssprache“. In diesem Kapitel sollen Begriffe näher definiert werden, die für den Themenbereich „Deutsch als Zweitsprache“ relevant sind.

Der Begriff *Muttersprache* ist in diesem Kontext irreführend, da natürlich auch Väter, Geschwister, andere Verwandte oder Nachbarskinder für den Spracherwerb relevant sind (Ahrenholz 2020a, S. 3). Ebenso ist der Begriff Muttersprache eher emotional besetzt und verweist auf einen familiären Kontext, der vor allem in Hinblick auf Migrationsbewegungen nicht immer ungebrochen gegeben ist (ebd., S. 4). Daher wird in sprachwissenschaftlicher Literatur von *Erstsprache(n)* gesprochen, wenn es um die erste(n) Sprache(n) geht, die gelernt wird (werden) (Elsner 2020, S. 39). Werden zwei Sprachen in den ersten Lebensjahren erworben, dann wird von *Zweisprachigkeit* oder *Bilingualismus* gesprochen (Ahrenholz 2020a, S. 5). Das heißt, der Erstspracherwerb kann monolingual oder bilingual erfolgen (ebd.). Von *Mehrsprachigkeit* ist die Rede, wenn mehr als zwei Sprachen gesprochen werden (ebd.). Die gesprochenen Sprachen müssen nicht perfekt beherrscht werden, sondern Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird als diese betrachtet, wenn die Sprachen im Alltag genutzt werden (Grosjean 2020, S. 14).

Von *Zweitspracherwerb* spricht man, wenn ab dem 3./4. Lebensjahr eine weitere Sprache erworben wird (Ahrenholz 2020a, S. 6). Denn dann wird von einer veränderten Erwerbssituation aufgrund der vorangegangenen Sprachaneignung der Erstsprache und der neuronalen und kognitiven Entwicklung ausgegangen (ebd.). Der Begriff Zweitsprache muss klar von dem der *Fremdsprache* getrennt werden, da sie sich hinsichtlich der Erwerbsbedingungen unterscheiden (Harr et al. 2018, S. 7). Beim Erlernen der Fremdsprache wird die zweite Sprache in einem Land erlernt, in dem sie nicht gesprochen wird (beispielsweise der Englischunterricht an österreichischen Schulen) (Jeuk 2021, S. 17). „Deutsch als *Zweitsprache* bezeichnet einen Zweitspracherwerb, der in zielsprachlicher Umgebung erfolgt und deshalb hohe Anteile eines ungesteuerten, natürlichen Spracherwerbs aufweist, der mit dem gesteuerten Spracherwerb zu synchronisieren ist“ (Rösch 2017, S. 181). Für Schüler*innen bedeutet dies, dass es nicht nur wichtig ist, die Sprache des Landes, also die Zielsprache zu sprechen, sondern auch die *Bildungssprache*, in der Lernen stattfindet, zu beherrschen (ebd.). Zudem ist es sinnvoll, wenn sich Lehrkräfte zuerst Kompetenzen im Bereich Deutsch als

Zweitsprache aneignen, denn dann erst eignen sie sich für den DaZ-Unterricht und können entsprechend auf ihre Schüler*innen reagieren (ebd.). Die Kritik am einsprachig strukturierten Bildungssystem, wie dies u.a. in Österreich geschieht, ist, dass eine Bringschuld bei DaZ-Lernenden herrscht, die deutsche Sprache wahrzunehmen, anstatt eine systematische Verankerung auf verschiedenen Ebenen im Bildungssystem vorzunehmen (ebd., S. 181f.). Dadurch kommt es zu einer weiteren Verfestigung der Benachteiligung (ebd.).

Bildungssprache wird nach Habermas (1977, zit. n. Rösch 2017, S. 176) definiert als ein Instrument, womit die Öffentlichkeit Angelegenheiten von allgemeinem Interesse diskutiert. Sie wird mit Schulbildung in Verbindung gebracht und somit ist es implizit Aufgabe der Bildungsinstitutionen diese zu vermitteln (ebd.). In PISA-Studien wird immer wieder aufgezeigt, dass Kindern mit Migrationserfahrung in Österreich Formen der Bildungsbenachteiligung erfahren (ebd., S. 31). Daher muss sprachliche (Früh-)Förderung systematisch, kontinuierlich und über längere Zeit fortgesetzt werden, damit diese Kinder im Bereich Bildungssprache an den Stand von monolingual deutsch aufwachsenden Kindern herangeführt werden (ebd., S. 32). Bildungssprache besitzt im Vergleich zur Alltagssprache ein stärkeres Ausmaß an konzeptioneller Schriftlichkeit und ist durch syntaktische Stilmittel und einer textuellen Ebene charakterisiert (Becker-Mrotzek, Roth 2017, S. 22f.).

Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit bezieht sich, wie eingangs in den formulierten Forschungsfragen dargestellt, auf die Unterrichtsgestaltung und den damit verbundenen Zweitspracherwerb in Deutschförderklassen während den COVID-19-bedingten Schulschließungen im November 2020. Daher werden im nächsten Kapitel Begriffe und Theorien des Zweitspracherwerbs erörtert.

1.3 Zweitspracherwerb

Wie bereits beschrieben, herrscht in Österreich ein monolinguales Selbstverständnis und daher ist auch die Schule einsprachig strukturiert (Dirim, Mecheril 2018, S. 203). Deshalb ist es wichtig, Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache zu unterstützen, um der Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken.

Für den Sprachaneignungsprozess macht es einen großen Unterschied, ob dieser überwiegend informell, wie beispielsweise im Rahmen der alltäglichen Kommunikation oder formell, wie etwa in schulischen Lehr- und Lernsituationen gesteuert stattfinden (Ahrenholz 2020a, S. 9). Darüber hinaus gibt es zahlreiche Faktoren, die den Zweitspracherwerb fördern oder hemmen können. Beispielsweise unterscheidet Ahrenholz (2020b, S. 113 f.) zwischen externen und

internen Faktoren, die beim Spracherwerb wichtig sein können. Das familiäre Umfeld, die Unterrichtsbedingungen und die Bedingungen des Zugangs zur Zielsprache gelten als Beispiele externer Faktoren (ebd., S. 113). Ein angemessener Zugang zur Zielsprache und positive Interaktionen gelten darüber hinaus als Beispiele für interne Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen können (ebd., S. 114). Die Lernumgebung ist für den Erwerb der Zweitsprache wichtig, da diese für das Erlernen von komplexen kognitiven Fähigkeiten notwendig ist (Kieferle 2013, S. 133). Das Lernumfeld kann sich daher förderlich oder hemmend auf den Zweitspracherwerb auswirken (ebd.). Ebenso ist wichtig festzuhalten, dass Spracherwerbsverläufe nicht immer geradlinig und immer individuell sind (Ahrenholz 2020b, S. 113 f.). Vielmehr unterliegen sie komplexen, psycholinguistischen Prozessen und sind durch Unterricht nur bedingt beeinflussbar, da der Spracherwerb von der unterschiedlichen individuellen Geschwindigkeit beeinflusst ist (ebd.).

Nicht nur individuelle Fähigkeiten beeinflussen den Spracherwerb, sondern vor allem auch das Vorhandensein mehrerer diskriminierender oder privilegierender Faktoren sind für den Bildungserfolg eines Kindes von Bedeutung. Neben persönlichen Stärken der Schüler*innen kann ökonomische Benachteiligung den Spracherwerb hemmen (Resch, Erling 2023, S. 222). So kann der berufliche Status von Erziehungsberechtigten den sozioökonomischen Status einer Familie repräsentieren (NBB 2021, S. 175). Je höher der sozioökonomische Status ist, desto höher kann auch das ökonomische Kapital einer Familie in Form von z.B. Nachhilfe oder Lernmittel sein (ebd.). Dies kann auch ein größeres kulturelles Kapital bedeuten, welches an der Anzahl der Bücher zu Hause oder mögliche Theaterbesuche ersichtlich wird (ebd.). Des Weiteren gibt der Bildungsabschluss der Erziehungsberechtigten einen Hinweis auf die Bildungsnähe der Familie und lässt auf deren kulturelle und kommunikative Praxis schließen (ebd., S. 174).

Darüber hinaus ist die Situation von Schüler*innen mit Migrationserfahrung dadurch gekennzeichnet, dass der Zweitspracherwerb bereits zum Zeitpunkt des Schulbesuchs einsetzt, obwohl die Erstsprache noch nicht ganz, je nach Alter in unterschiedlichem Grad, entwickelt ist (Ahrenholz 2020b, S. 115). Weiter kommt hinzu, dass die kognitive und psychische Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist und verschiedene kognitive Kapazitäten der Schüler*innen für die Sprachrezeption, Sprachproduktion und Spracherwerb vorliegen (ebd.).

Ahrenholz (2020b, S. 115) betont, dass es keine theoretische Klarheit darüber gibt, welche Faktoren für den Zweitspracherwerb beteiligt und wichtig sind. Vor allem zum frühen Zweitspracherwerb ab ca. drei Jahren gibt es nur wenig empirische Forschungsarbeiten (ebd.).

Jeuk (2021, S. 37) betont ebenfalls, dass sich die Forschung bereits lange mit jenen Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, beschäftigt. Die Problematik dabei ist, dass viele dieser Faktoren, wie beispielsweise soziale (z.B. Umstände der Migration) und emotionale Faktoren (z.B. Lernmotivation) schwer zu fassen sind (ebd.). In Anlehnung an die Kognitionspsychologie definiert Jeuk (ebd.) die Bereiche Motivation, Fähigkeit und Gelegenheit als drei große Faktoren, welche den Zweitspracherwerb beeinflussen. Zum Bereich Motivation ordnet er Interessen, Leistungsbereitschaft, die eigenen Wünsche, die Beziehung zu Sprechern der Zielsprache und bisherige Lernerfahrungen zu (ebd.). Das empfundene Bedürfnis des Kindes zur Kommunikation und der Teilhabe an gesellschaftlichen Aktivitäten sind wesentlich für den Spracherwerb (Grosjean 2020, S. 18). Intelligenz, Sprachwissen, Lernstrategien und Alter finden sich in der Kategorie Fähigkeit (Jeuk 2021, S. 37). Zum dritten Bereich, der Gelegenheit, zählen hingegen die eigene Zeit und Energie, Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten sowie Unterrichtskonzeption und -qualität (ebd.). Menge und Dauer des sprachlichen Angebots sind ausschlaggebend für einen erfolgreichen Spracherwerb (Grosjean 2020, S. 18).



Abbildung 1: Faktoren des Zweitspracherwerbs (Eigendarstellung angelehnt an Jeuk 2021, S. 38)

Ein erfolgreicher Zweitspracherwerb findet nach Jeuk (2021) dann statt, wenn sich alle drei Kategorien überschneiden und ein ideales Verhältnis zwischen Motivation, individuelle Fähigkeiten und Lerngelegenheiten gegeben ist (Jeuk, 2021, S. 38). Die Schwierigkeit für die Lehrkraft besteht darin, sich zwar einerseits dem Sprachstand der Schüler*innen anzupassen, sie jedoch andererseits nicht zu unterfordern (ebd., S. 42). Dies funktioniert mit einzelnen

Schüler*innen besser als mit einer heterogenen Gruppe an Schüler*innen mit unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen (ebd.).

Hemmende Einflüsse für den Zweitspracherwerb können verschiedene persönliche Belastungen, wie Fluchterfahrung, Diskriminierung, Armut/Armutgefährdung oder Gewalterfahrungen sein (Resch, Erling 2023, S. 222). Gegebenenfalls können ein unsicherer Aufenthaltsstatus in Österreich und Ausgrenzungserfahrungen weitere Stressfaktoren für Schüler*innen darstellen (UNHCR 2016, S.17). Daher ist es wichtig, diesen Kindern einen sicheren Rahmen und Struktur im Schulalltag zu bieten, um etwaigen traumatischen Erfahrungen entgegenwirken zu können (ebd.). Eine hohe Zahl an mehrsprachigen Schüler*innen in einer Klasse, die Lehrperson als alleiniges Sprachvorbild und wenige Gelegenheiten im Alltag Deutsch zu hören und zu sprechen, können ebenso hinderliche Faktoren bei der Aneignung von Deutsch als Zweitsprache darstellen (Jeuk 2021, S. 21). Ein weiterer, nicht zu unterschätzender hemmender Faktor ist das negative Selbstkonzept, welches Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache entwickeln können (ebd., S. 23f.). Im Vergleich zu ihren deutschsprachigen Mitschülern*innen können diese im schulischen Alltag erleben, dass ihre Leistungen schlechter sind und ihre sprachlichen Kompetenzen wenig Wert geschätzt werden (ebd., S. 22). Das negative Selbstkonzept in Bezug auf die Leistungs- und Lernfähigkeit hat oft auch schlechtere Schulleistungen zur Folge (ebd., S. 23). Nach der Darstellung von hemmenden und fördernden Faktoren für den Bildungserfolg wird nun die Zweitsprachenförderung in Schulen behandelt.

1.4 Zweitsprachenförderung in Schulen

Zweitsprachenförderung in Schulen kann auf vielfältige Weise passieren. In diesem Kapitel wird zu Beginn auf die verschiedenen Modelle der Zweitsprachenförderung eingegangen um darzustellen, wie unterschiedlich Zweitsprachenförderung gestaltet werden kann. Außerdem werden kurz die Vor- und Nachteile von bilingualen Modellen dargestellt und danach wird der bildungspolitische Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem behandelt. Zuerst zeigt ein kurzer geschichtlicher Abriss, wie in der Vergangenheit mit sprachlicher Heterogenität umgegangen wurde, um dann näher auf die aktuelle Situation der Deutschförderklasse als das Zweitsprachenfördermodell in Österreich einzugehen, da dies das zentrale Forschungsinteresse dieser Masterarbeit ist. Abschließend wird noch die Kritik an den Deutschförderklassen von mehreren Seiten aufgezeigt.

1.4.1 Modelle der Zweitsprachenförderung

Über die unterschiedlichen Zweitsprachenfördermodelle, die in Bildungssystemen international zu finden sind, geben Kasberger und Peter (2019, S. 127) einen Überblick. Sie lassen sich in Hinblick auf Schulorganisation, Lerngruppenzusammensetzung und methodisch-didaktischen Aspekte differenzieren (ebd.). In Bezug auf die *Schulorganisation* kann unterschieden werden, ob Sprachförderung für Schüler*innen integrativ im Regelunterricht oder segregativ in eigens dafür eingerichtetem Sprachunterricht stattfindet (ebd.). Die *Zusammensetzung der Lerngruppen* kann unterteilt werden, ob Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache separiert von Schüler*innen mit deutscher Erstsprache oder ob diese integrativ unterrichtet werden (ebd., S. 125). Schließlich nehmen die Autoren*innen hinsichtlich der *methodisch-didaktischen Ansätzen* Unterscheidungen in Bezug auf Grad und Art der systematischen Spracharbeit vor (ebd.). Diese Klassifikation (Schulorganisation, Zusammensetzung der Lerngruppen und Grad und Art der systematischen Spracharbeit) macht wiederum graduelle Abstufungen hinsichtlich der Anzahl der gemeinsam verbrachten Zeit in der Regelklasse möglich (ebd.).

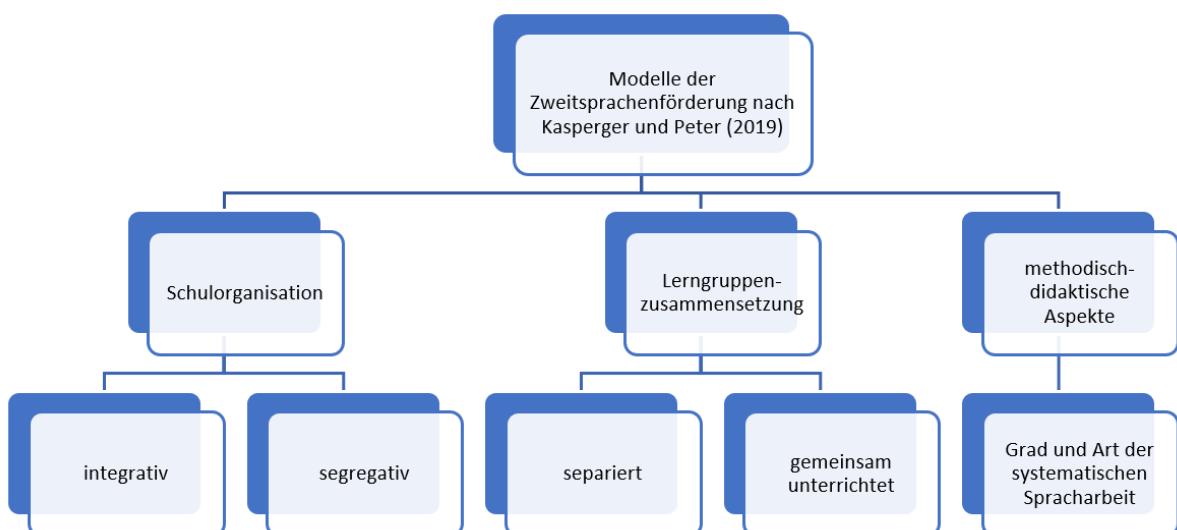


Abbildung 2: Modelle der Zweitsprachenförderung nach Kasberger und Peter (2019) (Eigendarstellung)

Niedrig (2011, S. 89) unterteilt sprachliche Bildungsangebote für Kinder mit Minderheitensprachen im Schulsystem grob in zwei Modelle. Einerseits gibt es das *assimilationsorientierte Modell*, welches auf die Eingliederung von Kindern anderer Erstsprachen in den monolingualen Unterricht und somit in die sozial vorherrschende Sprache abzielt (ebd.). Andererseits gibt es Unterrichtsmodelle, die die Entwicklung *bilingualer Kompetenzen* in Erst- und Zweitsprache fördern (ebd.).

Zu den *monolingualen Modellen* zählen die Immersion und die Submersion. Bei der *Immersion* werden Schüler*innen in einer Sprache unterrichtet, welche nicht deren Erstsprache ist (Jeuk 2021, S. 118). Geschieht dies bereits im Kindergarten, wird von einer frühen vollständigen Immersion gesprochen (ebd.). Es gibt auch Formen der zeitlich verzögerten Immersion in höheren Schulstufen oder der partiellen Immersion, bei der nur ein Teil des Unterrichts in der Zweitsprache stattfindet (Niedrig, 2011, S. 91). Dies geschieht zum Beispiel an bilingualen Zweigen in Gymnasien (ebd.). Das Modell der Immersion ist in bilingualen Ländern sehr erfolgreich (Jeuk 2021, S. 118.).² In *Immersionsklassen* sind vorwiegend Schüler*innen der ethnisch-sprachlichen Mehrheit der Gesellschaft (Niedrig 2011, S. 92.). Erziehungsberechtigte entschieden sich bewusst, ihre Kinder diese spezielle Schulform besuchen zu lassen. (ebd.). Ebenso wird die Erstsprache nicht implizit abgewertet, da diese die dominante Sprache der Gesellschaft ist (ebd.). Außerdem ist die Erstsprache in allen anderen Lebensbereichen außerhalb der Schule präsent und soll nicht durch die Zweitsprache ersetzt werden, sondern die Zweitsprache wird als Ergänzung gesehen (ebd.). Dies kann als additiver Bilingualismus bezeichnet werden (ebd.). Die Lehrpersonen sind für diese Immersionsklassen qualifiziert und meistens bilingual (ebd., S. 93).

In der Nachkriegszeit seit den 1950er Jahren war es in den USA und im deutschsprachigen Raum üblich, Kinder mit Migrationserfahrung ohne weitere Fördermaßnahmen in den monolingualen Unterricht einzugliedern (Niedrig 2011, S. 92). Es wurde der Begriff *Submersion* dafür verwendet, um eine Abgrenzung zu den geplanten Immersionsprogrammen zu haben, da dies zwei völlig unterschiedliche Formen sind (ebd.). Bei Submersion findet keine spezifische Sprachförderung statt und Schüler*innen erhalten keine systematische Unterstützung beim Erlernen der Zweitsprache (Dirim, Mecheril 2018, S. 2019). Das Ziel für Schüler*innen mit Migrationserfahrung, die in den Regelklassen Submersion erfahren, ist die Assimilation in die ethnisch-sprachlich dominante Gruppe und nicht die Entwicklung zweisprachiger Kompetenzen (ebd.). Die Lehrkräfte verstehen oft die Herkunftssprachen der Kinder nicht und es ist auch keine Förderung in der Erstsprache vorgesehen (Jeuk 2021, S. 117). Auch erfahren diese Kinder, dass die Verwendung der Erstsprache innerhalb und außerhalb der

² Das Konzept des Immersionsunterrichts geht auf den kanadischen Schulversuch „St. Lambert Experiment“ in Montreal zurück (Niedrig 2011, S. 90). Hierbei wurden Kinder mit der Erstsprache Englisch schon ab dem Kindergarten einsprachig in Französisch unterrichtet und erst ab der 3. Klasse wurde Englisch als Fach eingeführt, nachdem die Kinder auf Französisch Lesen und Schreiben gelernt hatten (Niedrig 2011, S. 90f. zit. nach Lambert/Tucker 1972). Die Ergebnisse zeigten, dass die Immersionskinder keinerlei Rückstand (weder in Französisch noch in Englisch) im Vergleich zu den Kindern aus den Regelklassen hatten (ebd., S. 91, zit. n. Lambert/Tucker 1972)

Schule nur in informellen Kontexten möglich ist und sie ihre Erstsprache durch die sozial angesehene Zweitsprache ersetzen sollen (Niedrig 2011, S. 93). Dies wird subtraktiver Bilingualismus genannt (ebd.). Die Lehrpersonen in Immersionsklassen würden schulische Probleme des Kindes nie auf dessen Erstsprache zurückführen, wohingegen dies bei der Submersion durchaus gängig ist (ebd.).

Zu den *bilingualen Modellen* zählen transitorische Modelle, Language Maintenance Modelle (Spracherhaltprogramme) und Two-way-immersion Modelle (Niedrig 2011 S. 95ff.). *Transitorische Modelle* sind jedoch im engeren Sinn keine bilingualen Modelle, da nicht die Weiterentwicklung der Erstsprache, sondern die reibungslose Anpassung an den monolingualen Unterricht im Vordergrund steht (ebd., S. 95). Demgemäß werden Schüler*innen mit gleicher Erstsprache in einer Klasse von bilingualen Lehrpersonen zwar zweisprachig unterrichtet, aber die Erstsprache hat nur eine unterstützende Funktion und soll nicht weiterentwickelt werden (ebd.). Diese Form des schulischen Spracherwerbs kommt in den USA häufig vor (ebd.).

Language Maintenance Modelle heben sich hervor, indem die Erstsprache der Schüler*innen während der gesamten Schulzeit unterrichtet und auch im Fachunterricht verwendet wird (Niedrig 2011, S. 97). Das „Rock Point Navajo Project“ ist ein Schulprojekt, welches das Ziel verfolgt, die Erstsprache und die Kultur von Kindern einer benachteiligten Minderheit zu stärken (ebd., S. 96). Dies geschieht dadurch, dass bis zur 5. Klasse Navajo etwa die Hälfte der Zeit im Unterricht verwendet wird, in der 6. Klasse 25% und danach bis zum Abschluss 15% der Unterrichtszeit (ebd.). Außerdem gehören ca. 90% der Lehrerschaft der ethnischen Minderheit der Navajo an und sind somit bilinguale Rollenmodelle für die Schüler*innen (ebd.). Weitere Beispiele sind die Spracherhaltschulen in Irland, China und Papa Neuguinea (ebd., S. 97). Für deutschsprachige Schüler*innen gibt es die deutschen Auslandsschulen, die von Deutschland gefördert werden und sich allerorts auf der Welt befinden (ebd.).

Bei den *Two-Way-Immersion Modellen* bzw. *Dual Language Schools* werden Schüler*innen mit unterschiedlichen Erstsprachen gemeinsam unterrichtet, sodass sie sich wechselseitig in einer Immersionssituation befinden (Niedrig 2011, S. 97). Die Coral Way Elementary School in Florida war die erste internationale bekannte Dual Language School (ebd., S. 98). Sie wurde von Exil-Kubanern für Kinder mit Spanisch oder Englisch als Erstsprache gegründet (ebd.). Durch den Erfolg dieses Modells kam es weltweit zu einer raschen Expansion dieser Unterrichtsform (ebd.).

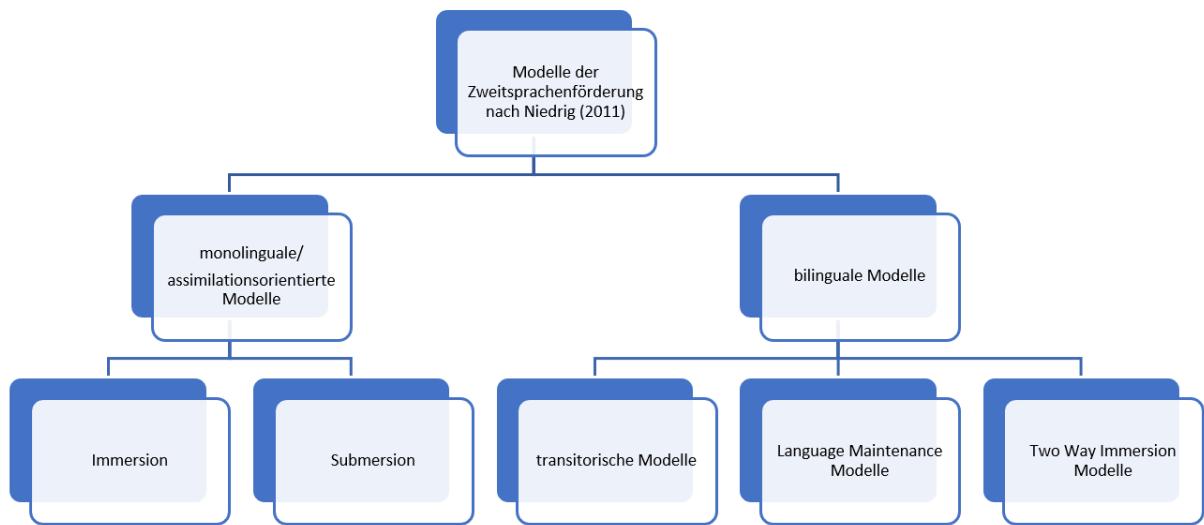


Abbildung 3: Modelle der Zweitsprachenförderung nach Niedrig (2011) (Eigendarstellung)

Abschließend soll kurz auf die Vor- und Nachteile bilingualer Modelle eingegangen werden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts schnitten zwei- bzw. mehrsprachige Kinder in Studien hinsichtlich sprachlicher und kognitiver Bereiche regelmäßig schlechter ab als einsprachige Kinder (Grosjean 2020, S. 20). Ab den 1960er Jahren änderte sich dies, was unter anderem an der Zusammenstellung der Testgruppen, den Bedingungen der Testsituation und der Unangemessenheit der Testaufgaben und -instrumente lag (ebd.).

Nachteile von Zwei- oder Mehrsprachigkeit können hinsichtlich eines kleineren Wortschatzes (Grosjean 2020, S. 20) und einer Ungenauigkeit beim Sprechen und Hörverstehen nachgewiesen werden (Sambanis 2020, S. 63). Dies ist nicht verwunderlich, da das mehrsprachige Gehirn mehrere Aufgaben gleichzeitig erledigen muss (ebd.). Es muss herausfinden, welche Sprache gerade zur Anwendung kommt und die anderen Sprachen unterdrücken und schließlich die notwendigen Netzwerke im Gehirn aktivieren um reagieren zu können (ebd.). Das einsprachige Gehirn muss lediglich den letzten Punkt bewältigen (ebd.). Doch genau diese Mehrbeanspruchung des Gehirns trägt auch zu den Vorteilen von Mehrsprachigkeit bei (ebd.).

Bredthauer (2018, S. 280) hat aus unterschiedlichen Studien die positiven Effekte von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen zusammengetragen, welche eine Steigerung in folgenden Bereichen dokumentieren:

- *Sprachbewusstheit*: explizites Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung beim Sprachgebrauch³
- *interlinguale Transferfähigkeit*: Kompetenz zum Entdecken von Transferbasen zwischen den Sprachen⁴
- *Lernleistungen* hinsichtlich Sprach- und Sprachlernkompetenzen⁵
- *Sprachlernmotivation*⁶ und *Beteiligung und Freude der Lernenden am Unterricht*⁷.

Es wurde weiters herausgefunden, dass zwei- oder mehrsprachige Personen im Schnitt um vier bis fünf Jahre später an Demenzerscheinungen erkranken (Franceschini 2016, S. 36). Auch sind Zwei- oder Mehrsprachige nach einem Schlaganfall im Vorteil, da der Prozentsatz der Patienten mit intakten kognitiven Funktionen bei Zwei- oder Mehrsprachigen mehr als doppelt so hoch ist wie bei Einsprachigen (Alladi et al. 2015, S. 260).

Es wurde aufgezeigt, dass es neben einigen Nachteilen viele Vorteile hinsichtlich Mehrsprachigkeit gibt. Daher sind auch bilinguale Modelle in Schulen zu begrüßen, um die Vorteile von Mehrsprachigkeit nutzen zu können. Im nachfolgenden Kapitel wird der bildungspolitische Umgang mit Mehrsprachigkeit in österreichischen Schulen thematisiert.

1.4.2 Bildungspolitischer Umgang mit Mehrsprachigkeit in Österreich

Mit dem Schuljahr 1992/93 wurden die bisherigen Schulversuche von Lehrplanzusätzen in Deutsch für Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache und Lehrpläne für den Zweitsprachunterricht für die allgemeinbildenden Pflichtschulen ins Regelschulwesen übernommen (Fleck, 2019, S. 12). Damit wurde begonnen, sich mit dem Thema

³ Siehe auch: **Bredthauer**, Stefanie (2016): Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 65 (1), 129–157. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/zfal-2016-0020>.

⁴ Siehe auch: **Zeevaert**, Ludger; **Möller**, Robert (2011): Wege, Irrwege, Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanistischen Interkomprehension. In Franz-Joseph Meißner; Capucho, Maria; Degache, Christian; Martins, Adriana; Spita, Doina; Tost, Manuel [Hrsg.]: Intercomprehension: learning, teaching, research (S. 146–163). Tübingen: Gunter Narr Verlag

⁵ Siehe auch: **Bredthauer**, Stefanie (2016): Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 65 (1), 129–157. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/zfal-2016-0020>.

⁶ Siehe auch: **Bredthauer**, Stefanie (2016): Gestaltung, Einsatz und Lernerwahrnehmung mehrsprachigkeitsdidaktischer Elemente im Fremdsprachenunterricht – eine exemplarische Untersuchung in einem universitären Niederländischmodul. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 65 (1), 129–157. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/zfal-2016-0020>.

⁷ **Bär**, Marcus (2009): Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Zweitspracherwerb in der Schule auseinander zu setzen, auch wenn es damals noch keine Ausbildung für den DaZ-Bereich gab (ebd., S. 14). Mit dem Schuljahr 2000/01 wurde Deutsch als Zweitsprache erstmals in den Lehrplan für die AHS-Unterstufe aufgenommen und nach und nach für andere Schultypen ergänzt (ebd., S. 14 f.). Gleichzeitig wurden die Ressourcen für den Zweitsprachunterricht gekürzt (ebd., S. 15). Im Schuljahr 2006/07 wurden Sprachförderkurse erstmals gesetzlich für die Volksschule verankert. Diese Sprachförderkurse wurden allerdings nicht integrativ in der Regelklasse geführt, sondern umfassten 11 unterrichtsparallele Wochenstunden (Fleck 2019, S. 16). Dies änderte sich mit dem Schuljahr 2008/09 (ebd.). Nun wurde eine integrative Führung vorgesehen und die Sprachförderkurse konnten integrativ, unterrichtsparallel oder auch kombiniert stattfinden (ebd.). Diese wurden daraufhin auch auf Hauptschulen und Polytechnische Schulen ausgeweitet (ebd.). Auf die AHS-Unterstufe wurde diese Maßnahme ab dem Schuljahr 2010/11 übertragen (ebd.). Ab dem Schuljahr 2016/17 wurden schließlich zu den Sprachförderkursen auch die Sprachstartgruppen eingeführt (ebd., S. 18). In den Sprachstartgruppen erhielten die Schüler*innen im Ausmaß von 11 Wochenstunden Förderunterricht in Deutsch, welcher geblockt stattfinden konnte (§ 8e SchOG). Ebenso konnten die Sprachstartgruppen klassen-, schulstufen-, schul-, oder schulartübergreifend organisiert werden (ebd.). Von nun an mussten die Sprachförderkurse integrativ stattfinden und die Sprachstartgruppen unterrichtsparallel (Fleck 2019, S. 16). Eine Kombination aus beiden Unterrichtsformen war nicht mehr möglich (ebd.).

Mit dem Schuljahr 2018/2019 erfolgte die Einführung der Deutschförderklasse und damit auch die Ablösung der Vorgängermodelle Sprachstartgruppen, Sprachförderkurse und weitere Maßnahmen zur Deutschförderung (Schweiger; Müller 2021, S. 43). Hierbei vollzog sich ein Paradigmenwechsel (ebd.). Demgemäß setzte die Bildungspolitik zuvor vermehrt auf integrative bzw. teilintegrative Modelle, während von nun an segregative Maßnahmen in Form der Deutschförderklassen implementiert wurden (ebd.). Seit der Einführung der Deutschförderklassen ist auch das Können der Unterrichtssprache Deutsch ein Maßstab für die Schulreife, (BMBWF 2019, S. 9). Schüler*innen werden auf Basis ihres MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) Testergebnisses einer Deutschförderklasse zugeteilt, wenn ihre Deutschkenntnisse als ungenügend eingestuft werden (BMBWF 2019, S. 8). Der MIKA-D Test ist ein bundesweit einheitliches und standardisiertes Werkzeug und findet im 1:1 Setting statt (ebd., S. 12). Im Rahmen von MIKA-D werden die folgenden Themenbereiche überprüft: Wortschatz, W-Fragen beantworten, Verbstellung und Satzverständnis (ebd.). Österreichweit wurden einheitliche Testzeiträume festgelegt, um die Qualitätssicherung und die damit verbundene Standardisierung gewährleisten zu können (ebd.,

S. 13). Für Schüler*innen, die sich bereits in der Deutschförderung befinden, wird zwei Mal im Jahr, immer zu Semesterende, getestet. Für erstmals getestete Schüler*innen findet der MIKA-D Test im Rahmen der Schuleinschreibung statt (ebd.).

Wird ein außerordentlicher (kurz: ao.) Status durch den MIKA-D Test aufgrund ungenügender Deutschkenntnisse festgestellt, sind diese Schüler*innen 15 Wochenstunden (in der Primarstufe) bzw. 20 Wochenstunden (in der Sekundarstufe) in einer Deutschförderklasse zu unterrichten (ebd., S. 8). Die Deutschförderklasse kann über die Dauer von maximal vier Semestern besucht werden (ebd.). Einen sogenannten Deutschförderkurs, der sechs Wochenstunden umfasst, besuchen Schüler*innen hingegen dann, wenn ihre Deutschkenntnisse durch den MIKA-D Test als mangelhaft eingestuft werden. (ebd.). Deutschförderklassen und -kurse kommen ab acht Kindern pro Schulstandort zu Stande und sind klassen-, schulstufen- und schulartübergreifend möglich (ebd.).

Folgende Abbildung gibt ein Verständnis über den Aufbau der Deutschförderklasse in Österreich:

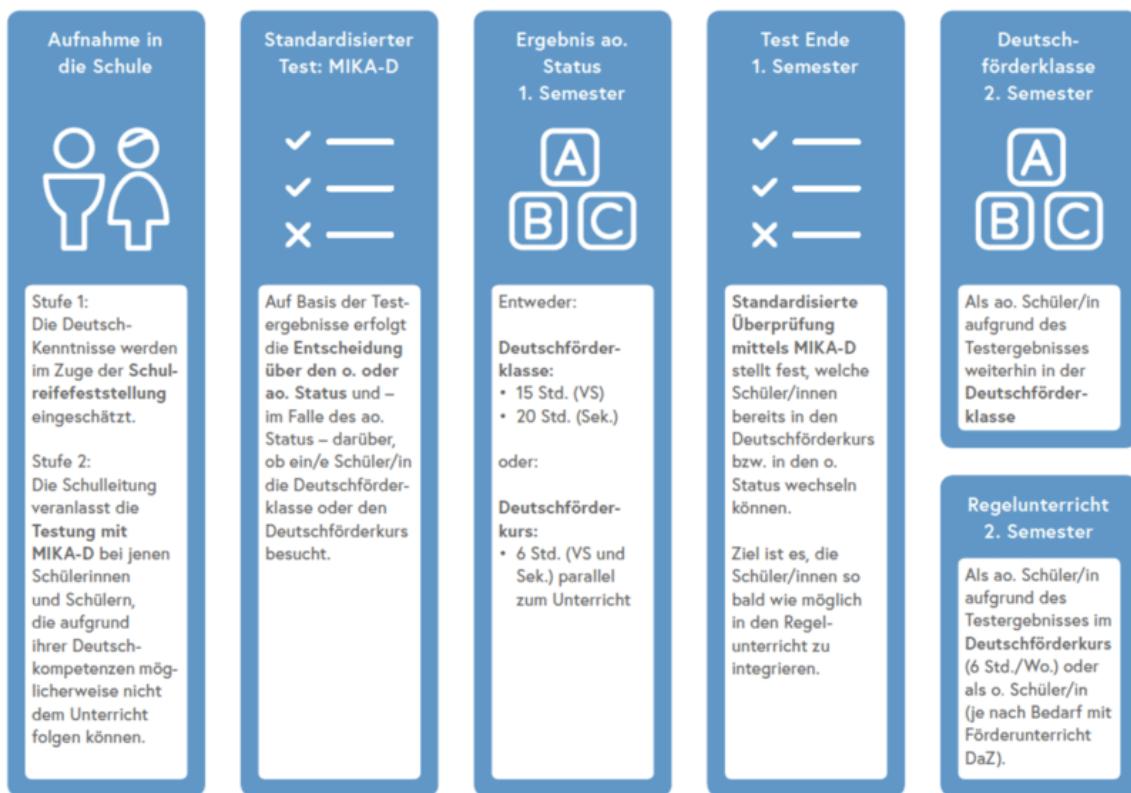


Abbildung 4: Kurzüberblick über das Modell der Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen (BMBWF 2019, S. 7)

Kommt keine Deutschförderklasse in der Schule zustande, werden diese Schüler*innen integrativ nach dem DFK-Lehrplan in der Regelklasse beschult und bekommen

unterrichtsparallele Deutschförderung von sechs Wochenstunden in einem Deutschförderkurs (ebd.). Für einen Deutschförderkurs muss ebenso die Mindestanzahl an acht Schüler*innen erfüllt werden, ansonsten werden diese Schüler*innen in ihrer Regelklasse nach den entsprechenden Lehrplan-Zusätzen für Deutsch unterrichtet (ebd.).

Zu Semesterende findet für Schüler*innen mit ao. Status zwingend der MIKA-D statt (ebd., S. 10). Im Zuge dessen wird festgestellt, ob der Schüler/die Schülerin weiterhin in der Deutschförderklasse oder den -kurs verbleibt oder ein Wechsel von der Deutschförderklasse in den Deutschförderkurs oder in den o. Status zu vollziehen ist (ebd.).

1.4.3 Kritik an den Deutschförderklassen

Der bildungspolitische Umgang Österreichs ist bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt monolingual deutschsprachig organisiert und nicht deutsche Sprachen finden im Regelfall in der Schule keine Berücksichtigung (Füllekruss, Dirim 2019, S. 13). Durch die Einführung der Deutschförderklassen fordert die Schule die Assimilation von Schüler*innen anderer Erstsprachen als Deutsch anstatt deren unterschiedlichen Sprachen im Unterricht zu würdigen (ebd., S. 15). In diesem Zusammenhang führen die Autoren*innen die Begriffe „strukturelle und institutionelle Diskriminierung“ (ebd., S. 16) und „moderner, westlicher Rassismus“ (ebd., S. 20) ein. Strukturelle Diskriminierung weist auf die Benachteiligung von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen durch allgemeine gesellschaftliche Strukturen hin (Dirim, Mecheril 2018, S. 49). Strukturelle Diskriminierung kann durch gesetzliche Regelungen oder etablierte Normalitätsvorstellungen wie etwa in Politik, Ökonomie und Verwaltung manifestiert werden (ebd.). Institutionelle Diskriminierung bezieht sich hingegen auf benachteiligende Handlungen in Institutionen und vor allem auf diskriminierende organisatorische Strukturen und institutionelle Logiken, welche unter anderem die Praxis des Schulalltags beeinflussen können (Füllekruss, Dirim 2019, S. 16). Die Autoren*innen Füllekruss und Dirim definieren in Anlehnung an Rommelspacher (2011) hinsichtlich des modernen, westlichen Rassismus im Wesentlichen vier ausschlaggebende Merkmale:

- die Naturalisierung von Differenzen
- die Homogenisierung durch die Einteilung von Menschen in homogene Gruppen
- die Polarisierung durch eine Gegenüberstellung von Gruppen, die als unvereinbar und gegensätzlich gelten
- die Hierarchisierung von bestimmten Gruppen und die damit einhergehende Ein- und Ausgrenzung auf den verschiedenen Ebenen (ebd., S. 20).

Diese Mechanismen manifestieren sich im Alltagswissen einer Gesellschaft und (re-) produzieren Machtverhältnisse, indem sie Erklärungs-, Deutungs-, und Legitimationsmuster liefern (ebd.).

Kritisch anzumerken ist im Zusammenhang mit Deutschförderklassen auch die Bezeichnung der Schüler*innen mit „außerordentlichem Status“ und kann als *Othering*-Prozess verstanden werden, der zu diskriminierenden Folgen führt (ebd., S. 24). Castro Varela und Mecheril (2010) definieren Othering folgendermaßen:

„Das Konzept des *Othering* erläutert, wie die ‚Fremden‘ zu ‚Fremden‘ gemacht werden und dabei gleichzeitig ein ‚Wir‘ konstruiert wird, welches anders als das fremde ‚Nicht-Wir‘ beruhigend unambivalent, ohne grundlegende Spannungen erscheint und darin eine sichere Gesellschaft symbolisiert“ (Castro Varela, Mecheril 2010, S. 42; Herv. i. O.).

Durch die Zuweisung des außerordentlichen Status wird eine Hierarchisierung von Gruppen impliziert (Füllekruss, Dirim 2019, S. 24). Diesen Schüler*innen wird vermittelt, dass sie sich außerhalb der Norm befinden, noch nicht dazugehören und sich den Platz in der Gesellschaft als vollwertiges Mitglied erst verdienen müssen (ebd., S. 25). Verstärkt wird dies durch die separate Beschulung in dafür vorgesehenen Deutschförderklassen und dem besonderen schulrechtlichen Status, da diese Schüler*innen unter bestimmten Bedingungen keine Benotung erhalten (ebd.). Denn gemäß § 22 Abs. 11 SchUG erhalten Schüler*innen mit ao. Status keine Beurteilung, wenn diese aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache mit ao. Status aufgenommen wurden und die erforderlichen Leistungen nicht erbringen (BMBWF 2019, S. 11).

Auch der österreichische Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (kurz: ÖDaF) kritisiert die additive und segregierende Förderung in den Deutschförderklassen und spricht sich für die Weiterentwicklung einer differenzierten Deutschförderung in Kleingruppen aus (ÖDaF 2020, S. 2). Mehrsprachigkeit soll als Ressource gesehen werden und Förderung möglichst integrativ durch hochqualifizierte Sprachförderlehrkräfte gestaltet sein (ebd.).

Aus der Perspektive der Sprachdidaktik und Pädagogik ist die Deutschförderklasse ein Rückschritt und widerspricht dem aktuellen Forschungsstand (Müller, Schweiger 2018, S. 1). Forschende und Lehrende des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien erläutern dies in einer Stellungnahme zum Bildungsprogramm der österreichischen Bundesregierung Kurz I (ebd.). Demzufolge begünstigen Deutschförderklassen Segregation und mindern die Sprachlernmotivation dieser Schüler*innen (ebd., S. 2). Diese Form fördert eine Defizitorientierung anstelle einer Wahrnehmung und

Wertschätzung der Ressourcen von Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache (Resch, Erling 2023, S. 222f.). Ebenso entspricht die Forderung, das Sprachniveau in der Unterrichtssprache Deutsch als Schulreifekriterium zu markieren (Kap. 1.4.2), nicht den Forschungsergebnissen zur Sprachentwicklung und -förderung von Kindern und beachtet nicht die gesamte sprachliche Bandbreite der Schüler*innen (Müller, Schweiger 2018, S. 2).

Eine quantitative Untersuchung aus dem Schuljahr 2018/19 von Schwab et al. untersuchte die Einstellungen von Lehrkräften hinsichtlich der Deutschförderklassen und -kursen (Gitschthaler et al. 2021). Es wurden 1.267 Lehrpersonen aus acht Bundesländern, die in der Primar- und Sekundarstufe unterrichten, befragt (ebd.). Die Untersuchung ergab, dass über 80% der Lehrpersonen ein integratives Sprachfördermodell vorziehen (ebd.). Das segregative Sprachfördermodell der Deutschförderklasse wird von über 50% der Befragten als negativ bewertet (ebd.). Außerdem gaben die Lehrpersonen an, dass es für erfolgreichen Unterricht mindestens zwei Lehrkräfte und eine maximale Gruppengröße von 16 Schüler*innen braucht (ebd.). Von diesen Schülern*innen müssten nach Angaben der teilnehmenden Lehrpersonen etwa zwei Drittel Deutsch als Erstsprache sprechen, damit ein erfolgreicher integrativer Unterricht möglich ist (ebd.). Auch wäre eine bessere Ausbildung im DaZ-Bereich und mehr räumliche Ressourcen vonnöten (ebd.).

Aufgrund der soeben angeführten Studienergebnisse bekräftigt die österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (kurz: ÖFEB) ihre kritische Einschätzung gegenüber Deutschförderklassen (ÖFEB 2020, S. 1). Demnach empfiehlt die ÖFEB, die Spracherwerbsförderung wieder in den Zuständigkeitsbereich der jeweiligen Schulstandorte zu übertragen. Darüber hinaus legen Experten*innen die Ausarbeitung von standortspezifischen Konzepten für einen mehrsprachigen und inklusiven Unterricht nahe, welche evidenzbasiert und wissenschaftlich begleitet durchgeführt werden soll (ebd.). Auch weist die ÖFEB ausdrücklich darauf hin, dass segregative Förderklassen im Vergleich zu inklusiven Modellen tendenziell zu schlechteren Lernleistungen führen (ebd., S. 2) und in den letzten zwei Jahrzehnten in Österreich keine repräsentative Untersuchung zu den Auswirkungen unterschiedlicher Spracherwerbsmodelle durchgeführt wurde (ebd., S. 4). Nachfolgend werden Forschungsergebnisse einzelner nicht repräsentative Studien hinsichtlich Deutschförderklasse angeführt.

Eine qualitative Studie von Schweiger und Müller (2021, S. 45) untersuchte die Auswirkungen der Deutschförderklasse an einer Wiener Volksschule am Ende des Schuljahres 2019/2020. Es wurden sechs leitfadenbasierte Interviews mit Lehrkräften und der Schulleitung geführt (ebd.).

S. 46). Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Deutschförderklasse negative Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsstruktur zeigt (ebd., S. 47). Demzufolge berichteten die Lehrkräfte über spürbare Unruhen im Schulalltag, der durch den räumlichen Wechsel zwischen Deutschförderklasse und Regelklasse zustande kam (ebd.). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass die hohe Heterogenität hinsichtlich Alter und Deutschkompetenzen in einer Deutschförderklasse ein hohes Maß an Flexibilität und eine intensive Vorbereitung seitens der Lehrkraft erfordert, um die notwendige Individualisierung vornehmen zu können (ebd.). Bei großen Klassen sei dies jedoch laut der Angaben der teilnehmenden Lehrkräfte nicht machbar. (ebd.).

In einer Pilotstudie von Kasberger und Peter (2019) wurden drei Leitfadeninterviews mit Lehrerinnen von zwei unterschiedlichen Deutschförderklassen an Volksschulen geführt (Kasberger, Peter 2019, S. 130). Kritisiert wurden dabei die äußeren Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Kurzfristigkeit der Einführung der Deutschförderklasse und die verspätete und mangelnde Information darüber (Kasberger, Peter 2019, S. 130f.). Fehlendes Material für den Unterricht und fehlende räumliche Ressourcen wurden ebenso häufig benannt (ebd., S. 131).

Erling et al. (2022, S. 575) befragten 1.267 Lehrkräfte unterschiedlicher Schultypen aus acht Bundesländern und zeigten auf, dass mehr als 80% der Lehrkräfte eine integrative Lösung gegenüber einer segregativen bevorzugen würden. Die Deutschförderklassen wurden von über 50% der befragten Lehrpersonen als (eher) negativ beurteilt, als Hauptgrund wurde dabei die zu große Gruppengröße genannt (ebd.). 96% der Lehrpersonen meinten, dass es zumindest zwei Lehrkräfte im Klassenzimmer bedarf (ebd.).

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, wie Zweitsprachenförderung gestaltet werden kann und welche unterschiedlichen Modelle und Ansätze in der Literatur vorzufinden sind. Darüber hinaus wurde der bildungspolitische Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulsystem ausführlich beschrieben, wobei insbesondere Kritikpunkte aus der Forschung eingebunden wurden. Im nächsten Kapitel soll nun näher auf unterschiedliche Unterrichtskonzepte für den DaZ-Bereich eingegangen werden.

2 Unterrichtskonzepte

Eine wichtige Aufgabe für Lehrpersonen in Bildungsinstitutionen ist es, Schüler*innen beim Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zu unterstützen (Klages et al. 2018, S. 89). Dabei steht die effizienteste Form der Unterstützung und wie diese Angebote konkret aufgebaut sein sollen im Mittelpunkt (ebd.). Daher sollen in den folgenden Kapiteln unterschiedliche Konzepte, die für den DaZ-Bereich und für die Beantwortung der Forschungsfrage(n) wichtig sind, vorgestellt werden. Anfänglich wird ein allgemeiner Überblick über die verschiedenen didaktischen Konzepte gegeben, um dann näher auf das Konzept „Teamteaching“ einzugehen, welches besonders häufig von den im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Lehrkräften genannt wurde. Abschließend wird die Bedeutung digitaler Lernmedien im DaZ-Unterricht erörtert und auf die Digitalisierung in Österreich Bezug genommen. Dies ist für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant, da sich während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung im Distance Learning zeigte, wie sehr digitale Lernmedien für den Unterricht eingesetzt wurden oder eben nicht.

2.1 Didaktische Konzepte für DaZ

Schüler*innen, welche Deutsch als Zweitsprache lernen, kommen auf unterschiedlichste Weise mit der deutschen Sprache in Kontakt (Knapp, Oomen-Welke 2020, S. 182). Dieser Input kann in Bezug auf Wortschatz und grammatischen Formen fehlerfrei oder fehlerhaft sein, im Unterricht *gesteuert* oder im Gespräch mit Freunden *ungesteuert* stattfinden (ebd.). Aufgabe des Unterrichts ist es, diese erworbenen Sprachkenntnisse aufzugreifen und gegebenenfalls zu korrigieren (ebd.). Eine Schwierigkeit im Unterricht bei Schüler*innen nicht deutscher Erstsprache ist die Heterogenität hinsichtlich des Alters und Lernstands der Lerngruppen (ebd., S. 183). In der Zweitsprachdidaktik lassen sich die vier folgenden didaktischen Konzepte voneinander unterscheiden, die sich auch gegenseitig ergänzen können (Jeuk 2021, S. 127):

1. der *kontrastive* Ansatz: Die Erstsprache wird in den Unterricht miteinbezogen und die Lerninhalte der Zweitsprache werden mit Rückbezug auf die Erstsprache erlernt und verknüpft (Knapp, Oomen-Welke 2020, S. 185). Es wird davon ausgegangen, dass sich beim Erlernen einer weiteren Sprache die Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache auf die neu gelernte Sprache auswirken (Jeuk 2021, S. 31 & 127). Bei Gemeinsamkeiten zwischen Erst- und Zweitsprache kann sich dies positiv auswirken, bei zu großen Unterschieden kann es auch zu negativen Einflüssen kommen (ebd.).

2. der *kommunikationsorientierte* Ansatz: Es wird die Seite der Schüler*innen mit seinen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen betont (Knapp, Oomen-Welke 2020, S. 184).
3. der *handlungsorientierte* Ansatz: Hier liegt der Schwerpunkt auf möglichst lebensnahe Handlungen in der schulischen und außerschulischen Wirklichkeit (ebd.) und es wird die Bedeutsamkeit von authentischen Situationen aus dem Alltag betont (Jeuk 2021, S. 127).
4. der *integrative* Ansatz: Dieser versucht hingegen, die Situations-, Kommunikations- und Handlungsorientierung mit systematischem Unterricht und sprachlichem Regelwissen zu vereinen und die Schwachstellen der einzelnen Ansätze zu überwinden (Knapp, Oomen-Welke 2020, S. 185).

Darüber hinaus lassen sich drei Gegensatzpaare hinsichtlich der Vorgehensweise in der Unterrichtsgestaltung definieren (Knapp, Oomen-Welke 2020, S. 186):

1.	<i>Situationsorientiert</i> : Lernende werden als aktive Subjekte im Unterricht miteinbezogen	<i>Gesteuert</i> : an grammatischer Progression orientiert
2.	<i>Kommunikationsorientiert</i> : die aktuelle Kommunikationssituation steht im Vordergrund	<i>Systematisch</i> : klare Strukturierung der grammatischen Inhalte
3.	<i>Funktional</i> : grammatische Inhalte stehen im Vordergrund	<i>Formal</i> : Schwerpunkt liegt auf der Formenbildung

Tabelle 1: Didaktische Prinzipien des Unterrichts, Eigendarstellung

Prinzipiell soll stets darauf geachtet werden, welcher Ansatz am besten zur bestehenden Lerngruppe und zum konkreten Lernstoff passt (ebd.). Da die Lerngruppen meist sehr heterogen sind, muss sich die didaktische Gestaltung des Unterrichts an vielfältige Gegebenheiten und den Kompetenzen der Schüler*innen orientieren und stellt demnach hohe Anforderungen an die Lehrkräfte (Jeuk 2021, S. 162).

Für die DaZ-Konzepte können *didaktische Prinzipien*, die im Unterricht mit einer heterogenen Lerngruppe gelten, formuliert werden (Jeuk 2021, S. 127f.). Exemplarisch sollen hier einige Punkte genannt werden. Interkulturelles Lernen ist ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts und die jeweiligen Erstsprachen der Schüler*innen sollen miteinbezogen werden (ebd., S. 128). Alltägliche Situationen dienen als Sprechanolasse, sollen handlungsorientiert sein und mittels Visualisierung (z.B. Bilder) unterstützt werden (ebd.). Weiter soll eine offene Fragekultur in der Klasse vorherrschend sein und die Lehrkraft als wichtiges Sprachvorbild für Schüler*innen

mit nicht deutscher Erstsprache fungieren. Daher ist langsames und deutliches Sprechen besonders relevant (ebd.). Es muss Zeit für imitierende Wiederholungen und das Einüben von sprachlichen Strukturen geben, wofür sich insbesondere Reime, Gedichte, Lieder und interaktive Rollenspiele eignen (ebd., S. 129). Ziel des DaZ-Unterrichts ist sowohl die Beherrschung der Umgangssprache als auch die Beherrschung konzeptionell schriftlicher Formen und der Bildungssprache (vgl. Kap. 1.2) (ebd.).

2.2 Teamteaching

Die ersten Teamteaching Bestrebungen gehen in die USA auf Mitte der 1950er Jahre zurück (Halfhide 2009, S. 103). Im deutschsprachigen Raum beschäftigte man sich damit hingegen erst in den 1960er und 1970er Jahren und fokussierte sich auf die innere Differenzierung in der Klasse (ebd., S. 104). Dadurch sollte die Förderung aller Schüler*innen durch zusammenarbeitende Lehrerteams bewerkstelligt werden (ebd.).

In Bezug auf Teamteaching gibt es unterschiedliche Definitionen und es stehen jeweils unterschiedliche Aspekte im Zentrum. Mayer (1994, S. 24) definiert Teamteaching folgendermaßen: „Teamteaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperative Lehrer in Zusammenarbeit mit flexiblen Schülergruppen.“ Hierbei liegt der Fokus auf Lehr- und Lernprozesse der Schüler*innen, welche Unterricht durch kooperierende Lehrkräfte erhielten (ebd.). Bei Winkel (1982, S. 12) steht wiederum die Beteiligung von Lehrkräften und flexiblen Schüler*innen-Gruppierungen am Unterricht im Vordergrund. Im aktuellen Diskurs gilt Teamteaching vor allem für den inklusiven Unterricht als geeignet, um allen Schüler*innen möglichst optimale Lernchancen zu garantieren (Halfhide 2009, S. 104.). Halfhide beschreibt Teamteaching als Vorgang, in welchem mindestens zwei Lehrpersonen in derselben Klasse unterrichten, die inhaltliche und methodische Planung gemeinsam übernehmen und auch die Verantwortung gemeinschaftlich tragen (ebd., S. 106, zit. n. Halfhide et al. 2001, S.7). Schüler*innen werden ihrem Lernniveau entsprechend in Gruppen eingeteilt und es kommt zu keiner Kategorisierung der Schüler*innen hinsichtlich ihrer miteingebrachten Sprache (ebd.). Das Integrationsmodell wird vielmehr durch Inklusion abgelöst und es herrscht nicht die Annahme, dass eine Gruppe in die andere integriert werden muss (Halfhide 2009, S. 106). Die enge Zusammenarbeit von Lehrkräften im Teamteaching muss jedoch erst erlernt werden (ebd., S. 109). Gut funktionierendes Teamteaching kann erhebliche Vorteile sowohl für Schüler*innen und Lehrpersonen bringen, wie die untenstehenden Abbildungen zeigen.

Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler und das Lernen:

Durch Teamteaching

- lässt sich die Konzentration der Schülerinnen und Schüler eher aufrecht erhalten, was sich auf deren Lernmotivation positiv auswirkt;
- erwerben die Schülerinnen und Schüler kooperative Verhaltensweisen untereinander und mit den Lehrpersonen, da sie am Rollenvorbild der Lehrpersonen lernen;
- können die Schülerinnen und Schüler leichter in gewissen Lernformen (z.B. in Gruppen) und auch an anderen Lernorten (z.B. Bibliothek, Sprachateliere) arbeiten;
- erhalten die Schülerinnen und Schüler schneller ein Feedback, was ihre Lernprozesse fördert und ihre aktive Lernzeit erhöht;
- steht den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit zur Verfügung, in der sie sich beraten lassen oder beim Üben unterstützt werden können;
- können sie zwischen mindestens zwei Bezugspersonen wählen.

*Abbildung 5: Wirkungen von Teamteaching auf Schüler*innen (Halfhide 2009, S. 112).*

Wirkungen auf die Lehrpersonen und das Unterrichten:

Teamteaching

- fördert Innovationen im pädagogischen Alltag, da sich die kooperierenden Lehrpersonen gegenseitig anregen und ihren Unterricht systematischer reflektieren;
- entlastet die Lehrpersonen in ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung, sobald die Zusammenarbeit einmal eingespielt ist (zu Beginn ist mit einem zeitlichen Mehraufwand zu rechnen);
- erleichtert den Umgang mit unvorhergesehenen oder belastenden Geschehnissen, da man sich gegenseitig beraten und austauschen kann;
- verhilft zum Bewusstsein persönlicher und fachlicher Stärken und Schwächen und als Folge davon zu einer intensiveren Nutzung gemeinsamer Ressourcen;
- durchbricht die Isolation der Lehrpersonen;
- verbessert die Qualität des Unterrichts, da sich die Lehrpersonen häufig ergänzen;
- erhöht die Objektivität der Leistungsbeurteilung;
- schafft überhaupt erst die Möglichkeit, in sehr heterogenen Klassen den Unterricht genügend zu differenzieren und zu individualisieren;
- ermöglicht eine permanente Unterrichtsentwicklung durch den Aufbau einer Feedbackkultur.

Abbildung 6: Wirkungen von Teamteaching auf die Lehrpersonen und das Unterrichten (Halfhide 2009, S. 112f.).

Auch Hildebrandt et al. (2017, S. 573f.) heben die Potentiale des Teamteachings für Lehrkräfte hervor. Demgemäß kann Teamteaching die Arbeitsqualität, die Zufriedenheit im Beruf und den Professionalisierungsgrad der Lehrpersonen erhöhen. Die Autoren*innen kritisieren dabei jedoch auch die fehlenden Studien bezüglich der Zusammenarbeit im Teamteaching und die Auswirkungen auf den Unterricht (ebd., S. 574). Baeten und Simons (2014, S. 98) führen vermehrte Unterstützung, abwechslungsreichen Unterricht und gesteigerte Lernleistung als Vorteile für Schüler*innen an.

Nachdem das didaktische Konzept des Teamteaching in diesem Kapitel dargelegt wurde, wird nun näher auf den Einsatz von digitale Lernmedien im DaZ-Unterricht Bezug genommen und den Fortschritt der Digitalisierung an österreichischen Schulen beleuchtet.

2.3 Digitalisierung

Richtig eingesetzt können digitale Lernmedien im DaZ-Unterricht einen Mehrwert darstellen (Roche 2020, S. 476). Digitale Lernmedien können von Multimedia- über Internet-Programme zu den verschiedensten Apps reichen (ebd., S. 477). Darüber hinaus gibt es ein breites Angebot an tutoriellen Programmen, welche stark gesteuerte Lehr- und Wiederholungsmöglichkeiten darstellen und der selbstständigen Erarbeitung oder dem Üben von z.B. Grammatik oder Wortschatz dienen (ebd.). Hierbei kann das digitale Lernmedium die traditionelle Lernform von ausgedruckten Arbeitsmaterialien ersetzen (ebd.). Weiter finden sich situativ ausgerichtete Programme, im Rahmen deren einer Übung zumeist kurze Videos oder Tonaufnahmen angehängt werden (ebd.). Instrumentell-explorativ-referentielle Programme sind Webeditoren, Textverarbeitungsprogramme, Wörterbücher, e-Fragebögen, Spiele und vieles mehr (ebd.). Diese dienen der authentischen und kommunikativen Nutzung von elektronischen Programmen (ebd.). Es steht nicht nur das Lernen nach Struktur im Mittelpunkt, sondern auch der kreative und konstruktive Umgang mit der Sprache, um den Unterricht begleitend zu unterstützen (ebd., S. 478). Wichtig ist, dass digitale Medien auch konstant in allen Fächern eingesetzt werden und Schüler*innen mit technischem Equipment ausgestattet werden (Eickelmann, Gerick 2020, S. 158). Um die schnellen technischen Entwicklungen pädagogisch nutzbar zu machen, bedarf es einer fortlaufenden Adaption dieser, damit Motivation und Interesse bei den Schülern*innen geweckt werden (ebd.). Dazu zählt auch, dass digitale Lehr- und Lernprozesse individualisiert werden, um möglichst alle Schüler*innen optimal zu fördern (ebd.).

Digitale Lernmedien haben gegenüber traditionellen Lernmethoden einige Vorteile, die vor allem während der weltweiten COVID-19-Pandemie sichtbar wurden. So können etwa mit

digitalen Medien räumliche Distanzen überbrückt werden (Roche 2020, S. 478). Darüber hinaus sind die digitalen Programme portabel und die Distanzen daher variabel (ebd.). Dadurch wird eine höhere Flexibilität erreicht (ebd., S. 479). Ein weiterer Punkt ist die Diversifizierung des Lernens, denn mit digitalen Programmen lassen sich verschiedene Lernwege für verschiedene Lerntypen, Interessen und Wissenstand entwickeln, die auf herkömmlichen Weg nur sehr zeitintensiv zu erreichen sind (ebd.). Dies kann vor allem für Deutschförderklassen relevant sein, da hier Individualisierung eine wichtige Rolle spielt.

Digitale Lernmedien und die damit einhergehende Digitalisierung können Lösungsansätze für zentrale Probleme im Distance Learning bieten (Köller et al., 2020, S. 168). Neben den eben genannten Vorteilen kann durch den Einsatz von digitalen Lernmedien eine zeitnahe Beurteilung der Schüler*innen geschehen (ebd.). Entweder passiert dies automatisiert durch entsprechende Softwares oder durch die Lehrkraft selbst (ebd., S. 168f.). Diese Leistungsrückmeldung kann synchron über Chats o.ä. oder asynchron über z.B. Kommentarfunktionen oder E-Mail geschehen (ebd., S. 169). Ein weiterer großer Vorteil der Verwendung von digitalen Lernmedien ist, dass auch in Zeiten von Schulschließungen durch COVID-19 kooperatives Lernen durch die Interaktion mit anderen Schüler*innen möglich ist (ebd.).

Ein wichtiger Punkt ist hierbei noch zu beachten. Auch die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bezüglich der Arbeitsweise mit digitalen Medien spielt eine große Rolle (Roche 2020, S. 486). Denn die beste technische Ausstattung samt ihren Programmen haben wenig Sinn, wenn Lehrende nicht wissen, wie sie diese im Unterricht einsetzen können (ebd.).

In Österreich wurden seit den 1980er Jahren immer wieder Projekte initiiert, im Zuge derer die Digitalisierung in Schulen verankert werden sollte (Steiner et al. 2021, S. 167). Im Jahr 2018 veröffentlichte das BMBWF einen „Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen“ (BMBWF 2018). Es wurde eingeräumt, dass es trotz der vielen Einzelinitiativen und Projekte an einer umfassenden inhaltlichen und organisatorischen Auseinandersetzung fehlte (ebd., S. 1). Das Bildungsministerium hat 2018 mit der Umsetzung des Masterplans für die Digitalisierung begonnen und bis 2023 soll die flächendeckende Umsetzung der einzelnen Schritte abgeschlossen sein (ebd., S. 5). Das Bildungsministerium bekennt, dass es großen Nachholbedarf im Bildungswesen bezüglich Digitalisierung gibt und nahm im ersten Halbjahr 2018 eine Evaluierung hinsichtlich der technischen Ausstattung in Schulen, sowie der pädagogischen Konzepte für den Einsatz von digitaler Technologie vor (ebd., S. 1). Dabei wurde ersichtlich, dass der Anteil an Klassen mit schüler*innen-eigenen Notebooks oder

Tablets sehr gering ist, das WLAN-Netz an Schulen ausgebaut werden muss und nur, je nach Schultyp, die Hälfte bis zwei Drittel der Schulen ein pädagogisches Konzept hinsichtlich digitaler Technologie im Unterricht aufweisen (ebd.). Das Bildungsministerium ist sich bewusst, dass es nicht genügt, lediglich technische Geräte zur Verfügung zu stellen, sondern dass es einen umfassenden Plan zur Digitalisierung benötigt. Zu diesem Zweck wurden Teilprojekte gestartet, die unterschiedlich weit umgesetzt wurden (ebd., S. 2). Zum Beispiel das Projekt „Digitale Grundbildung“ aus dem Teilprojekt 1 wurde mit dem Schuljahr 2018/2019 für die Sekundarstufe I eingeführt (vgl. BGBl. II Nr. 71/2018).

Die „Digitale Schule“ soll durch den „8-Punkte Plan für den digitalen Unterricht“ erreicht werden (BMBWF 2020b, Folder)⁸. Es sollen einheitliche Kommunikationstools geschaffen werden und das Portal „Digitale Schule“ soll die Kommunikation aller Beteiligten vereinfachen (BMBWF 2020b, Folder). Gewisse Schulstufen sollen mit mobilen Geräten lernen und mit kompetenzorientierten digitalen Materialien arbeiten (ebd.). Schlussendlich soll die IT-Infrastruktur an Bundeschulen gegeben sein, um flächendeckend die Rahmenbedingungen für digitales Lernen zu gewährleisten (ebd.).

Österreich schnitt im Jahr 2019 gesamt gesehen im Bereich Digitalisierung schlechter ab als der EU-Durchschnitt, im Primarbereich noch um einiges schlechter (Steiner et al. 2021, S. 158). Steiner et al. (ebd., S. 167) kritisieren im Projektbericht des IHS „Lehrern und Lernen unter Pandemiebedingungen“ den Masterplan Digitalisierung vom Bildungsministerium, da wie bei vorhergehenden Projekten auch, nur allgemeine Eckpunkte definiert wurden, ohne dass eine tiefergehende Analyse erfolgt wäre. Die zuvor initiierten Projekte wurden nicht evaluiert und die Ergebnisse aus den Nationalen Bildungsberichten von 2015⁹ und 2018¹⁰, nur wenig berücksichtigt (ebd.). Darüber hinaus merken die Autoren*innen kritisch an, dass das neue Fach „Digitale Grundbildung“ nicht als eigenes Pflichtfach mit dafür ausgebildeten Lehrkräften eingeführt wurde, sondern die dafür aufgewendete Zeit die Zeit für andere Unterrichtsfächer verkürzt (ebd.). Durch das Aufkommen der COVID-19 Pandemie wurde das Lernen mit

⁸ Ebenso: <https://digitaleschule.gv.at/>

⁹ NBB-Nationaler Bildungsbericht (2015): Kapitel 3. Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter; von Baumgartner, Peter; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Gradinger, Petra; Korte, Martin. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/206aeaba5d9c5b51ebd919ef522c074b478cff639/NBB_2015_Band2_Kapitel_3.pdf. [Stand: 20.03.2022]

¹⁰ NBB-Nationaler Bildungsbericht (2018): Kapitel 8. Bildung im Zeitalter der Digitalisierung, von Brandhofer, Gerhard; Baumgartner, Peter; Ebner, Martin; Köberer, Nina; Trültzsch-Wijnen, Christine; Wiesner, Christian. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b8ae8c6c37b9a538ca4784d10862623c87ecdf84/NBB_2018_Band2_Beitrag_8.pdf. [Stand: 20.3.2022]

digitalen Medien aufgrund der COVID-19-bedingten Schulschließungen zur Notwendigkeit (Eickelmann, Gerick 2020, S. 154). Das Ministerium war gezwungen, auf den unerwarteten Digitalisierungsschub zu reagieren und entwickelte den 8-Punkte Plan (Steiner et al. 2021, S. 169). Es wird die Fokussierung auf die Sekundarstufe I kritisiert, da der Bedarf in der Primarstufe unterschätzt wird (ebd., S. 174). Ebenso kann eine Verteilung von digitalen Endgeräten nur in Bundesschulen, jedoch nicht in Landesschulen erfolgen, da für diese die Länder und Gemeinden zuständig sind (ebd., S. 175). Die Bundesschulen stellen im Sekundarbereich I jedoch eine Minderheit dar (ebd.). Demnach wird befürchtet, dass die Verteilung von digitalen Endgeräten ein Minderheitenprogramm für relativ privilegierte Schulen wird (ebd.). Im NBB 2018 wird ebenso beschrieben, dass Schulleiter*innen sowohl von Bundes- als auch Pflichtschulen die fehlende technische Ausstattung als eine starke Beeinträchtigung sehen (NBB 2018, S. 314).

Daher sind die von Seiten des Bildungsministeriums formulierten Ziele „2024 - Digitales Lernen ist in allen Schulen gut verankert“ (BMBWF 2020b, Folder) und „Zugang zu einem digitalen Endgerät für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I“ (ebd.) nicht umsetzbar (Steiner et al 2021., S. 176). Das 8-Punkte Programm scheint die Grundlagen für eine ausführliche und tiefgreifende Strategie hinsichtlich der Digitalisierung von Schulen nicht zu erfüllen (ebd., S. 177). Hinzu kommt, dass der Primarbereich nahezu gänzlich exkludiert wird, obwohl dieser im internationalen Vergleich am schlechtesten abschneidet (ebd.).

Im Nationalen Bildungsbericht 2021 wird ebenfalls festgehalten, dass es wichtig sei, die Lehrkräfte in Bezug auf Digitalisierung und digitale Lehre hin zu schulen (NBB 2021, S. 360). Dazu müssen diese Themengebiete fest im Lehrplan in den entsprechenden Ausbildungen verankert sein (ebd.). Wichtig dabei ist, dass nicht nur theoretisches Grundwissen erworben wird, sondern auch praktische Übungen während der Ausbildung durchgeführt werden (ebd.).

Nach der Beschreibung unterschiedlicher Unterrichtskonzepte wird nun im anschließenden Kapitel in Hinblick auf die Forschungsfrage die explizite Aufmerksamkeit auf die Zeit des Distance Learning aufgrund der COVID-19 bedingten Schulschließungen gerichtet.

3 Schule unter COVID-19

Am 11. März 2020 erklärte die Weltgesundheitsorganisation den Ausbruch von COVID-19 zu einer weltweiten Pandemie¹¹. Infolgedessen kam es zu weitreichenden Einschränkungen innerhalb der Gesellschaft, unter anderem wurden Schulen und Kindergärten geschlossen. Durch die Schulschließungen wurde Digitalisierung zunehmend wichtiger. Als Ergebnis der österreichweiten Schulschließungen musste der reguläre Unterricht binnen weniger Tage auf Distance Learning umgestellt werden.

Wird die COVID-19-bedingte bildungspolitische Vorgehensweise in Österreich mit den Nachbarstaaten verglichen (UNESCO 2021), liegt Österreich mit insgesamt 39 Schulschließungswochen im Mittelfeld. Jedoch unterscheiden sich die einzelnen Länder hinsichtlich der vollständigen bzw. partiellen Schulschließungswochen deutlich voneinander. Ungarn wies zwar insgesamt ebenso viele Schulschließungswochen auf wie Österreich, inkludierte jedoch eine höhere Anzahl gänzlicher Schulschließungen. Spitzenreiter im Vergleich mit den Nachbarstaaten sind Slowenien mit 47 und Tschechien mit 46 Schulschließungswochen. Schlusslicht ist die Schweiz mit lediglich 6 vollständigen Schulschließungswochen.

Eine OECD-Auswertung zeigt, dass die Schulen in Österreich aufgrund von COVID-19 für jüngere Schüler*innen seltener vollständig geschlossen waren als im OECD-Durchschnitt (OECD 2021). Die Oberstufe war dafür jedoch häufiger geschlossen als der OECD-Durchschnitt.

Im nachfolgenden Kapitel werden zunächst einige relevante Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit dem unter COVID-19-Bedingungen stattfindenden Unterricht geklärt. Danach wird der Zweitspracherwerb in Deutschförderklassen unter erschwerten Bedingungen thematisiert, gefolgt von Erkenntnissen aus der Forschung.

3.1 Begriffsbestimmungen

Im wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskurs werden unterschiedliche Begriffe (Homeschooling, Fernunterricht, Distance Learning, u.v.m.) für die Schulschließungen

¹¹ Vgl. <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov>

während der COVID-19 Pandemie verwendet. Selbst auf der Homepage des Bildungsministeriums lassen sich unterschiedliche Begriffe dazu finden¹².

Im Nationalen Bildungsbericht wird Distance Learning folgendermaßen definiert:

„Als Distance Learning (dt. Lernen aus Distanz) bezeichnen wir den Umstand, dass Schüler/innen räumlich getrennt von der Schule, Lehrer/innen und Mitschüler/innen mit den zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien und Kommunikationsmöglichkeiten lernen“ (NBB 2021, S. 337).

Weiter umfasst der englische Begriff „*Distance Learning*“ tendenziell die Sichtweise der Schüler*innen im Gegensatz zu dem Begriff „*Distanzunterricht*“ oder „*Fernunterricht*“, welche eher die Perspektive der Lehrpersonen miteinbezieht (ebd., S. 340). Distance Learning ist mit dem Begriff „*Homeschooling*“ verbunden (ebd., S. 341). Dabei ist zwischen dem durch die Pandemie entstandenen „*Notfall-Homeschooling*“ und dem sonst gebräuchlichen Begriff „*Homeschooling*“ bzw. „*Heimunterricht*“ zu unterscheiden (ebd.). Heimunterricht bezeichnet den Umstand, wenn Eltern oder Erziehungsberechtigte ihre Kinder nicht für die Schule einschreiben, sondern zu Hause selbst für deren Bildung sorgen (ebd.). *Notfall-Homeschooling* beschreibt die Situation, dass Schüler*innen durch COVID-19 zu Hause mit den Materialien und Kommunikationsangeboten der Lehrkräfte lernen müssen (ebd.).

Des Weiteren drücken die Begriffe *Fernunterricht* und *Homeschooling* ein gesetzlich geregeltes Angebot mit eigenen, speziell erstellten Materialien und geschulten Lehrkräften aus und unterscheidet sich dadurch von den Lernformen während der COVID-19-bedingten Schulschließungen (Fickermann, Edelstein 2021, S. 23). Die einzige Gemeinsamkeit mit dem Unterricht in Corona-Zeiten ist, dass die Schüler*innen nicht physisch am Lernort Schule anwesend sein mussten (ebd.).

Viele Lehrkräfte in Österreich mussten sich aufgrund von COVID-19 erstmals mit Digitalisierung beschäftigen (Steiner et al. 2021, S. 156). Aufgrund dessen kam es zu einer strukturellen Problematik, die als „*Emergency Remote -Teaching*“ (ERT) bezeichnet werden kann (ebd.). Digitalisierung wurde zuvor als sehr komplex und mit hohen Anforderungen und Voraussetzungen wahrgenommen und musste nun schockartig und ohne Vorbereitung unter hohem Druck während den Schulschließungen erprobt werden (ebd.). Dabei kam es zu dem Eindruck, dass diese Prozesse nicht komplex wären und die Gefahr jetzt besteht, dass diese aus der Not heraus entstandenen „*Emergency*“-Praktiken sich als Standard etablieren, anstelle einer

¹² vgl. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/corona/corona_fl.html

qualitätsvollen Digitalisierung (ebd.). Hodges et al. (2020, S. 13) zeigt auf, dass es bei diesem Phänomen jedoch darum geht, einen vorübergehenden Zugang zum Unterricht und zur Unterrichtsunterstützung zu ermöglichen, der schnell eingerichtet werden kann und in Notfällen oder Krisen zuverlässig zur Verfügung steht.

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Verwendung des Begriffs Distance Learning gewählt. Damit wird jegliche Lernform außerhalb des Klassenzimmers getrennt von Lehrkräften und Mitschüler*innen bezeichnet, unabhängig welche Materialien oder Methoden verwendet wurden. Ausnahmen stellen direkte Zitate von Autoren*innen oder Interviewten dar, hier wird deren Bezeichnung übernommen.

3.2 Deutschförderklassen unter COVID-19

Das BMBWF beschloss im März 2020, den regulären Unterricht beginnend mit dem 18. März bis zu Beginn der Osterferien am 3. April 2020 auszusetzen (BMBWF 2020c, S. 1). Der Erlass beinhaltet die Information, dass möglichst viele Kinder nicht die Schule besuchen und mit Übungsmaterialien zu Hause versorgt werden sollten (ebd.). Unterrichtsangebote für Schüler*innen, deren Eltern oder Erziehungsberechtigte in systemrelevanten Berufen, wie Ärzte*innen, Pflegepersonal oder Angestellte in Supermärkten arbeiten und keine anderwärtige Betreuungsmöglichkeit haben, mussten bestehen bleiben (ebd.). Die Lehrkräfte hatten für eine kontinuierliche Bereitstellung von Übungsmaterialien zu sorgen, sei es in Papierform oder digital (ebd., S. 2). Diese Materialien dienten der Festigung, Vertiefung und Einübung von bereits im Unterricht gelehrteten Inhalten und sollten keinen neuen Unterrichtsinhalt aufweisen (BMBWF 2020c, S. 2). Die Schulleitungen sollten, wenn notwendig, ein Übergabe- und Ablagesystem im Eingangsbereich einrichten, um die Abholung und Abgabe von Schulaufgaben nach den aktuellen Hygienebestimmungen sicher zu stellen (BMBWF 2020a, S. 1.). Die Klassenvorstände bzw. die Klassenlehrer*innen waren für die Kommunikation und den Kontakt mit den Eltern und den Schüler*innen zuständig (ebd.). Dabei durften Apps wie WhatsApp, Signal, Instagram usw. nur für niederschwellige Kommunikation und aus datenschutzrelevanten Gründen nicht für den Austausch von Übungsblättern und Lernmaterialien benutzt werden (ebd., S. 2).

Für den Schulbetrieb nach den Osterferien 2020 sah die Regierung eine stufenweise Öffnung in drei Etappen vor (BMBWF 2020d, S. 2). Die erste Stufe sah vor, dass ab 4. Mai 2020 die Maturaklassen, Abschlussklassen der berufsbildenden höheren Schulen sowie Lehrlinge im letzten Berufsschuljahr wieder in den Präsenzunterricht zurückkehrten (ebd.). Ab 18. Mai 2020

wurden wieder alle schulpflichtigen Schüler*innen in der Schule unterrichtet (ebd., S. 3). Explizit genannt wurden auch die Deutschförderklassen in der zweiten Etappe bei den Schulöffnungen (ebd.). Argumentiert wurde, dass Schüler*innen aus Deutschförderklassen nicht den Anschluss im Bildungswesen verlieren dürfen und die erworbenen Kompetenzen in der deutschen Sprache gefestigt bzw. erneuert werden können (ebd.). Schließlich konnten mit 3. Juni 2020 alle weiteren Schulstufen in den Präsenzunterricht zurückkehren (ebd.). Begleitend zu den Schulöffnungen wurde ein Schichtbetrieb eingeführt, der bis zum Schuljahresende fortgeführt wurde (ebd., S. 4). Das Ziel war es, weniger Schüler*innen in den Klassen zu versammeln, um die Abstands- und Hygieneregeln einhalten zu können (ebd.). Der Schichtbetrieb gestaltete sich so, dass die jeweilige Klasse in zwei Gruppen geteilt wurde und alternierend in ihren Klassenzimmern unterrichtet wurde (ebd.). Die genaue Gestaltung des Schichtbetriebs konnten die Schulen jedoch autonom entscheiden (ebd.). Der Stundenplan blieb aufrecht, jedoch entfielen die Fächer Sport- und Musikerziehung bis zum Jahresende, da diese aus epidemiologischer Perspektive als bedenklich eingestuft wurden (ebd.). Parallel dazu war die Betreuung aller Schüler*innen in den Schulen möglich (ebd.). Es fanden keine Schularbeiten statt und die Leistungsbeurteilung erfolgte auf Basis des Halbjahreszeugnisses, der Mitarbeit im Distance Learning und des darauffolgenden Präsenzunterrichts (ebd., S. 5). Mündliche Prüfungen konnten auf Wunsch der Schüler*innen stattfinden (ebd.). In der Volksschule mussten Schüler*innen im Schuljahr 2020/21 keine Klasse wiederholen. Für Schüler*innen aus Deutschförderklassen wurde keine Ausnahmeregelung bezüglich des Aufsteigens in die nächste Schulstufe eingeführt (ÖDAF 2020, S. 3). Hinzu kommt, dass die Sommerschule als Voraussetzung für die Teilnahme am MIKA-D Test im darauffolgenden September besucht werden musste (ebd., S. 4). Diesbezüglich kritisierte der ÖDaF, dass dadurch vor allem vulnerable Gruppen, wie Schüler*innen aus Deutschförderklassen, strukturelle Diskriminierung erfahren haben, obwohl diese besonders Unterstützung und Hilfe benötigt hätten (ebd.).

Die bereits benannte Sommerschule richtete sich an Schüler*innen, welche einen a.o. Status, ein „Nicht genügend“ in Deutsch im Zeugnis oder einen besonderen Aufholbedarf im Fach Deutsch hatten (BMBWF 2020e, S. 5). Die Sommerschule fand in den letzten zwei Ferienwochen der jeweiligen Bundesländer statt und sollte eine individuelle und gezielte Förderung für entsprechende Schüler*innen-Gruppen sein (ebd.). Laut Bildungsministerium galt es als oberstes Ziel der Sommerschule, „drohenden Bildungsnachteilen entgegenzuwirken, die aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen bei Schülerinnen und Schülern während der Schulschließungen infolge der Covid-19 Pandemie entstanden sind“ (BMBWF 2020e, S.

5). Ebenso sollte ein selbstbewusster Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch durch individuelles Lernangebot in Kleingruppen am Sommerschulstandort gefördert werden (ebd.). Den Unterricht führten Pädagogen*innen durch, die sich freiwillig dafür bereit erklärt hatten. Darüber hinaus wurden Lehramtsstudierende eingesetzt (ebd., S. 6f.). Unterstützt wurden sie von älteren Schüler*innen, die sich freiwillig für die assistierende Aufgabe im Rahmen der Sommerschule gemeldet hatten (ebd., S. 13).

Prinzipiell begrüßt der ÖDaF eine freiwillige, kostenlose Unterstützungsmöglichkeit für Schüler*innen in den Sommerferien (ÖDaF 2020, S. 1). Besonders scharf kritisierte der ÖDaF jedoch, dass eine zweiwöchige Sommerschule, die durch COVID-19 und die daraus resultierenden Schulschließungen entstandenen Rückstände nicht aufholen könne (ebd., S. 2). Demzufolge forderte die ÖDaF eine Erhöhung der Ressourcen für das gesamte Schuljahr, damit intensives Lernen in Kleingruppen ermöglicht werden könne (ebd.). Als zweiter, wichtiger Kritikpunkt benannte die ÖDaF die Tatsache, dass in den Sommerschulen Lehramtsstudierende und Pädagogen*innen arbeiteten, welche keinerlei Kompetenzen im DaZ-Bereich vorweisen mussten (ebd.). In den Sommerschulen ergab sich darüber hinaus eine sehr heterogene Lerngruppe in Bezug auf Alter, Deutschkompetenzen und Lernstandniveau, was wiederum einer hohen professionellen Kompetenz in den Bereichen Individualisierung und Differenzierung bedarf, um erfolgreiches Lernen zu garantieren (ebd.).

Im Herbst 2020 kam es aufgrund stark ansteigender COVID-19-Infektionen zu einer erneuten Schulschließung. Diese zweite Schulschließung wurde am 17. November 2020 eingeleitet und sollte lediglich bis zum 7.12.2020 andauern (BMBWF 2020f, S. 1). Wie bereits im Frühjahr 2020 wechselten die Schulen neuerlich vorübergehend in das Distance Learning, wobei die Schulen für die Betreuung und pädagogische Unterstützung der Schüler*innen geöffnet waren (ebd.). Primär wurde bereits gelernter Unterrichtsinhalt wiederholt und vertieft (ebd., S. 3). Schüler*innen, die zu Hause keinen geeigneten Arbeitsplatz oder Zugang zu IT-Endgeräten hatten, pädagogische Unterstützung benötigten oder zu Hause nicht betreut werden konnten, erhielten Lernunterstützung und Betreuung an den Schulstandorten (ebd.). Darüber hinaus konnte die Schulleitung auch anordnen, dass einzelne Schüler*innen die Schule besuchen sollten (ebd.). Schüler*innen mit psychosozialen Problemlagen sowie Lernrückständen und Defiziten in der Unterrichtssprache sollten demnach auch während der zweiten Schulschließung gezielt gefördert werden (ebd.). Gegenüber der ersten Schulschließung war dies ein Strategiewechsel, denn Schüler*innen aus Deutschförderklassen durften nun explizit in die Schule eingeladen werden (Gitschthaler et al. 2022, S. 10). Demgemäß wurde erstmals auf die Bedenken und Beobachtungen der Lehrkräfte hinsichtlich potentieller Lernrückstände

bei Schüler*innen aus Deutschförderklassen reagiert (ebd.). Die vorliegende Masterarbeit bezieht sich im empirischen Teil auf die zweite COVID-19-bedingte Schulschließung.

Wie soeben aufgezeigt, stellte COVID-19 den Zweitspracherwerb in Schulen vor Herausforderungen, die im Rahmen der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden mussten. Beispielsweise bedarf es für das Erlernen einer Sprache passende aktive Sprachpartner*innen (Gogolin 2020, S. 179). Im Distance Learning ist es daher erforderlich, den Schüler*innen dialogische Angebote entgegenzubringen, da passende Sprachpartner*innen im familiären Umfeld der Schüler*innen möglicherweise nicht zur Verfügung stehen (ebd.). Außerdem ist es wichtig, Möglichkeiten zum bildungsrelevanten mündlichen Sprachgebrauch zu schaffen (ebd., S. 180). Neben der Vermittlung von Unterrichtsstoff ist es vor allem wichtig, Strategien zum eigenständigen Lernen zu fördern (ebd.). Ebenso ist die Kooperation mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten essentiell, weil diese gegebenenfalls Dolmetscher als Unterstützung benötigen, um die an sie und ihre Kinder gerichteten Erwartungen verstehen zu können (ebd.). Durch den verminderten Kontakt zur Bildungssprache Deutsch während des Distance Learning, verstärkte sich die Benachteiligung von Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache (Resch, Erling 2023, S. 223).

Schulische Digitalisierungsprozesse gestalteten sich in Österreich eher schleppend. Wenngleich immer wieder Initiativen ins Leben gerufen wurden, so wurde der Digitalisierungsschub dennoch vor allem durch das Aufkommen der COVID-19-Pandemie ins Rollen gebracht (Eickelmann, Gerick 2020, S. 154).

Der vorangegangene Abschnitt beschäftigte sich mit der zeitlichen Einordnung der verschiedenen COVID-19-bedingten Maßnahmen in der Primarstufe, erlassen durch die österreichische Bundesregierung und mit dem Umgang und den Herausforderungen des Distance Learning in Deutschförderklassen. Die COVID-19 Pandemie erforderte weltweite Einschränkungen in verschiedenen Lebensbereichen. Im nachfolgenden Kapitel soll ein Überblick über die Erkenntnisse aus der Forschung geliefert werden.

3.3 Erkenntnisse aus der Forschung

Natürlich sind Pandemien nicht neu, zum Beispiel wurde während der Spanischen Grippe das Telefon für den Unterricht der Schüler*innen eingesetzt (Topping et al. 2022, S. 4). Im Zuge der Polio-Epidemie kam es in Neuseeland zu Schulschließungen und es wurde der Postversand und das Bildungsradios für Distance Learning genutzt (ebd.). In Hongkong wurden Schulen aufgrund des SARS-Ausbruchs geschlossen und es wurde auf Online-Unterrichtsmethoden

zurückgegriffen (ebd.). Barbour (2010) weist auf die Planung hin, die für funktionierendes Distance Learning erforderlich ist. Er merkt an, dass in Singapur Distance Learning so weit verbreitet ist, dass Online-Unterricht ein Pflichtfach in der Lehrer*innenausbildung ist und die Schulen jährlich für eine Woche geschlossen werden, um sich auf Zwangsschließungen vorzubereiten (ebd.). Die Covid-19-Pandemie betraf jedoch im Gegensatz zu früheren Naturkatastrophen und lokalen Pandemie-Ausbrüchen 94 % der weltweiten Schüler*innenbevölkerung (Topping et al. 2022, S. 4f.).

Die Studie von Schober und Holzer (2020) untersuchte die Lehr- und Lernsituation im Distance Learning während den COVID-19-bedingten Schulschließungen in Österreich. Der Online-Fragebogen wurde von insgesamt 1.759 Lehrkräften aller Schultypen ausgefüllt. Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Lehrpersonen mehrheitlich gut mit dem Distance Teaching zurechkamen und die Lerninhalte gut vermitteln können (ebd.). Jedoch zeigten sich lediglich 7% der Teilnehmer*innen zuversichtlich, den Unterrichtsstoff leistungsschwachen Schüler*innen vermitteln zu können (ebd.). Demgemäß gaben die Lehrpersonen häufig an, dass sich die Probleme von lernschwachen Schüler*innen und Schüler*innen mit schlechten technischen Möglichkeiten vergrößern würden, da die Lehrkräfte keine ausreichende Unterstützung bieten konnten (ebd.).

Das Forschungsprojekt der pädagogischen Hochschule Niederösterreich, durchgeführt von Tengler et al. (2020), konzentrierte sich auf das Erleben des Distance Learning aus der Sicht der Eltern und Erziehungsberechtigten, Lehrpersonen und Schulleitungen. Insgesamt wurden 742 Personen in Österreich, darunter 345 Lehrkräfte, zwischen April und Mai 2020 befragt (ebd., S. 13f.). Als größte Herausforderung empfanden knapp 65% der teilnehmenden Lehrkräfte die mangelhafte technische Ausstattung der Schüler*innen (ebd., S. 23). Darüber hinaus gaben 60% der Lehrpersonen die Mehrfachbelastung der Eltern aufgrund von Familie, Beruf und das Lernen mit den Kindern zu Hause als Problem für erfolgreiches Distance Learning an (ebd.). Erfolgreiches Lehren und Lernen hängt demnach sehr von den Kompetenzen der Lehrkräfte und den didaktischen Konzepten ab (ebd., S. 32). Die Lehrkräfte mussten den Unterricht im Distance Learning so konzipieren, dass die Schüler*innen den Fokus auf die Lernziele und ihre Motivation nicht verloren (Tengler et al. 2020, S. 32).

Einen Überblick hinsichtlich des quantitativen Forschungsstandes zur Situation der Schulen während COVID-19 bietet ein systematisches Review von Helm, Huber und Loisinger (2021). Die Autoren*innen fassten insgesamt 97 Online-Befragungen aus dem deutschsprachigen Raum zusammen, welche zwischen März und November 2020 durchgeführt wurden (ebd., S.

1). Insgesamt wurden 255.955 Personen (Schüler*innen, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen) befragt (ebd.). Die Befunde der Überblicksarbeit zeigen, dass Lehrkräfte deutliche Lernrückstände von Schüler*innen aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien befürchteten (ebd., S. 27). Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass die Lehrkräfte die fehlende technische Ausstattung und ein nicht vorhandener ruhiger Arbeitsplatz der Schüler*innen als Schwierigkeiten für Distance Learning äußerten (ebd., S. 34). Dabei spielte insbesondere der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen eine entscheidende Rolle (ebd., S. 36).

Im Rahmen der Schul-Barometer-Studie von Huber und Helm wurden 24.271 Personen (Schüler*innen, Eltern, Schulleitungen, Lehrpersonen) aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und Schweiz) hinsichtlich der Situation in den Schulen während der COVID-19 Pandemie befragt (Huber, Helm 2020, S. 38.) Auch hier zeigen die Ergebnisse, dass die technische Ausstattung und die elterliche Unterstützung als entscheidende Einflussfaktoren auf den Lernerfolg während des Distance Learning galten (ebd., S. 50). Weiter berichteten die Befragten über die Sorge über einen Schereneffekt, und einem damit einhergehenden Auseinanderklaffen der Lernleistungen von Schüler*innen aus sozial privilegierten und benachteiligten Haushalten (ebd., S. 56f.).

Die Ergebnisse einer IHS-Befragung „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen“ zeigen, dass 30-50% der Schüler*innen in Österreich, die hinsichtlich der Elternunterstützung, Wohnbedingungen und technische Ausstattung als benachteiligt eingestuft wurden, von Lehrkräften während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung nicht gut erreicht werden konnten (Steiner et al. 2021, S. 173). Während der zweiten Schulschließung explizit nicht oder schlecht erreicht werden konnten 8% der benachteiligten Schüler*innen (ebd.).

Eine Studie von Holzer et al. (2021a) untersuchte die Selbstbestimmung bei Jugendlichen während der COVID-19 Pandemie. Die Selbstbestimmungstheorie geht auf Deci und Ryan¹³ zurück und bezieht sich auf die Grundbedürfnisse und das Wohlbefinden (ebd., S. 844). Aus diesem Grund wurde eine Studie in Österreich (19.337 Schüler*innen der Sekundarstufe II) und eine in Deutschland (630 Schüler*innen der Sekundarstufe II) im Frühjahr 2020 mittels Online-Fragebögen durchgeführt (ebd., S. 845). Es wurde ersichtlich, dass vor allem in Krisenzeiten

¹³ Vgl. Deci, E.L.; Ryan, R.M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), S. 227-268. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.

die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse für das Wohlbefinden von Jugendlichen im Sinne von positiven Gefühlen und intrinsischer Motivation wichtig sind (ebd., S. 851).

Darüber hinaus wurde eine internationale Studie mit 25.305 Jugendlichen von April bis Juni 2020 aus acht Ländern auf den Kontinenten Europa, Asien und Nordamerika durchgeführt und der Frage nachgegangen, wie es Schüler*innen aufgrund der COVID-19 Pandemie im Distance Learning erging (Holzer et al. 2021b). Die Ergebnisse machen deutlich, dass das eigene Kompetenzerleben der Schüler*innen und des Gefühls der Verbundenheit mit anderen für Schüler*innen sehr wichtig ist (ebd.). Distance Learning sollte einerseits mit diesen zwei Aspekten kombiniert werden und andererseits Schüler*innen dahingehend qualifizieren, mit den Freiheiten des Distance Learning umzugehen. (ebd.). Durch die Vermittlung von selbstorganisiertem Lernen können Schüler*innen ihren Handlungsspielraum ausnutzen (ebd.).

Zur internationalen Datenlage bezüglich der Auswirkungen der Pandemie auf Kinder mit Migrationserfahrung gibt ein Policy Brief des europäischen Projekts Migrant Children and Communities in a Transforming Europe Aufschluss (MiCreate 2020, S. 1). Demzufolge wurden in den Jahren 2019 und 2020 zehn Länder, darunter Dänemark, Frankreich, Griechenland, Italien, Polen, Slowenien, Spanien, Türkei, Vereinigtes Königreich und Österreich untersucht (ebd.). Die Ergebnisse zeigen, dass nicht alle Schüler*innen von Seiten der Lehrkräfte während der Schulschließungen erreicht werden konnten und oftmals Schwierigkeiten damit hatten, dem Online-Unterricht zu folgen (ebd., S.2). Somit verstärkten sich die Lernrückstände bei Kindern mit Migrationserfahrung aufgrund des Mangels an Sprachkenntnissen in der jeweiligen Landessprache und die bestehenden Unterschiede in den schulischen Leistungen wurden größer (ebd.). Zum Beispiel schätzt die Education Endowment Foundation (2020a), dass die Schulschließungen im Vereinigten Königreich im Durchschnitt zu einer Vergrößerung der Kluft zwischen begünstigten und benachteiligten Schülern um 36 % geführt haben. MiCreate (2020, S. 3) merkt an, dass in einigen Ländern wichtige Schulinformationen lediglich in der Hauptsprache des jeweiligen Landes verfügbar waren. Ebenso fehlte in allen untersuchten Ländern Unterstützung oder Anleitungen für Eltern mit Migrationserfahrung, damit sie ihren Kindern beim Online-Learning helfen konnten (ebd.). In den meisten Ländern gab es für die Lehrkräfte keine systematischen oder spezifischen Anweisungen von Seiten der Bildungsdirektionen für das Distance Learning (ebd., S. 4). Schulen, die von einer höheren Anzahl an Schüler*innen mit Migrationserfahrung oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen besucht werden, hatten während der Pandemie größere Herausforderungen zu meistern als andere (ebd.).

Kuhfeld et al. (2020) schätzen in den USA einen Verlust von 35 % bei der Fertigkeit Lesen und einen Verlust von 50 % oder mehr in Mathematik. Liu et al. (2020) untersuchten die somatischen Symptome von Grundschüler*innen in China und stellten fest, dass die Pandemie Auswirkungen auf die psychische Gesundheit hatte. In Indien berichteten Maity et al. (2020), dass sich Schüler*innen aus weniger wohlhabenden Verhältnissen keine Hardware, Software oder Internetverbindung leisten konnten, und in einigen Dörfern gab es sogar überhaupt keinen Strom. Diese Beispiele machen deutlich, dass sich die Schulschließungen international sehr unterschiedlich ausgewirkt haben.

Auch die OECD (2020, S. 4) kommt zu dem Schluss, dass Schüler*innen, die aus einer marginalisierten Minderheit oder aus sozial benachteiligten Verhältnissen stammen, während der Schulschließungen hinsichtlich ihres Lernerfolgs deutlich negativer beeinflusst waren als sozial privilegierte Schüler*innen. Es ist jedoch wichtig, empirische Untersuchungen nicht ausschließlich auf unmittelbare Auswirkungen zu fokussieren, sondern auch Langzeitfolgen in den Blick zu nehmen (ebd.).

Basierend auf Daten von PISA, ICILS, PIRLS, TALIS geben Di Pietro et al. (2020) einen Überblick über die lang- und kurzfristigen Auswirkungen der Schulschließungen für Schüler*innen. Die Autoren*innen beschreiben den sogenannten *migrant-native learning gap*, welcher besagt, dass Schüler*innen mit Migrationserfahrung eher Schulen besuchen, die weniger Ressourcen und schlechter ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stellen. Des Weiteren gehen sie davon aus, dass die Pandemie diese vorherrschende Ungleichheit verstärkte (ebd., S. 24). Die Eltern von Schüler*innen mit Migrationserfahrung konnten ihre Kinder im Online-Unterricht aufgrund der Sprachbarrieren und der unzureichenden technischen Kenntnisse tendenziell weniger gut unterstützen (ebd., S. 27). Darüber hinaus kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die Eltern dieser Schüler*innen häufiger Berufe ausübten, die es ihnen nicht erlaubten, im Home-Office und somit bei den Kindern zu Hause zu sein (ebd.). Insgesamt nehmen die Autoren*innen an, dass es aufgrund der Schulschließungen zu einer Vergrößerung der Leistungsunterschiede, speziell im Bereich Mathematik, zwischen Schüler*innen mit und ohne Migrationserfahrung kommen wird (ebd., S. 29).

UNICEF (2020, S. 4) ging aufgrund der COVID-19 Pandemie, den daraus resultierenden Schulschließungen und dem damit verbundenen Online-Unterricht der Frage nach, wie viele Kinder weltweit überhaupt Zugang zu Internet besitzen. Die Ergebnisse zeigen, zwei Drittel der unter 25-jährigen weisen einen mangelnden Internetzugang auf. Ländliche Gebiete sind demzufolge benachteiligter als urbane. Ebenso spielt das Haushaltseinkommen eine

entscheidende Rolle (ebd., S. 12). Süd-Asien, West-Asien und der Pazifik, West und Zentral Afrika sind jene drei Gegenden, in denen die meisten unter 25-jährigen über keinen Internetzugang verfügen (ebd., S. 5). Diese kritische Situation untergräbt das Potential der Kinder, während der weltweiten Pandemie in der Schule erfolgreich zu sein (ebd., S. 12). Topping et al. (2022, S. 5) kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass Schüler*innen in Ländern mit niedrigem Einkommen seltener einen Internetzugang besitzen. Mangelnde technologische Fähigkeiten und Kenntnisse der Lehrkräfte waren besonders verbreitet in Ländern mit niedrigem und mittlerem Einkommen, z. B. in Afrika südlich der Sahara, wo nur 64 % der Grundschullehrkräfte und 50 % der Lehrkräfte der Sekundarstufe selbst eine Mindestausbildung besitzen (ebd.).

Der erste Teil dieser Arbeit widmete sich den theoretischen Überlegungen zu Migration und Mehrsprachigkeit. Es wurden verschiedene Unterrichtskonzepte vorgestellt, die für den DaZ-Bereich relevant sind, um danach näher die Situation der Schule und im speziellen der Deutschförderklasse unter COVID-19 zu betrachten. In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen Schritte der Studie erläutert, um im Anschluss unter Bezugnahme auf beide Teile der Masterarbeit resultierende Erkenntnisse zu formulieren.

TEIL II – EMPIRISCHE FORSCHUNG

4 Empirische Untersuchung

Nach der theoretischen Aufarbeitung der Themenblöcke zu Migration, Mehrsprachigkeit, Zweitsprachenförderung in Schulen und didaktische Konzepte für den DaZ-Bereich, widmet sich der empirische Teil der Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellungen. Zuerst wird die Erhebungsmethode, die Stichprobe und die Auswertungsmethode näher erläutert, um danach auf die Darstellung der Forschungsergebnisse einzugehen. Im Anschluss werden diese mit theoretischen Inhalten verknüpft, diskutiert und interpretiert.

An dieser Stelle werden nochmals die forschungsleitenden Fragestellungen aufgegriffen, da diese der empirischen Untersuchung zugrunde liegen. Folgende Forschungsfrage ist leitend für diese Masterarbeit:

„Wie gestalteten Lehrkräfte in Deutschförderklassen den Unterricht in der Primarstufe während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung und welche Wünsche und Forderungen ergeben sich daraus?“

Ausgehend von dieser zentralen Forschungsfrage ergeben sich folgende Subfragen:

- Welche Erkenntnisse lassen sich für zukünftige Schulschließungen hinsichtlich Deutschförderklassen aus Sicht der Lehrkräfte gewinnen und welche Konsequenzen folgen daraus?
- Wie können Lehrkräfte in künftigen Krisenzeiten von Kolleg*innen und der Schulleitung unterstützt werden?
- Welche unterstützenden Maßnahmen von Seiten des Bildungsministeriums für Lehrkräfte sind in Krisenzeiten erforderlich?
- Wie kann generell erfolgreicher Zweitsprachunterricht aus Sicht der österreichischen Lehrkräfte gestaltet sein?

Durch leitfadengestützte Experten*innen-Interviews (vgl. Kap. 4.1) und anschließender Auswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kap. 4.3) werden die Perspektiven der Lehrkräfte aus Deutschförderklassen herausgearbeitet. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Gestaltung des Unterrichts während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung und welche Wünsche und Forderungen der Lehrkräfte sich für zukünftige Schulschließungen daraus ergeben.

4.1 Erhebungsmethode

Die Daten für die vorliegende Masterarbeit wurden im Dezember 2020 und Jänner 2021 im Rahmen des Forschungsprojektes INCL-LEA-DFK unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr.in Susanne Schwab und Katharina-Theresa Lindner, BEd BA MA erhoben. Diese Studie ist ein Spin-Off von INCL-LEA¹⁴ (Inclusive Home Learning), welche erstmals im Frühjahr 2020 durchgeführt wurde (Schwab, Lindner 2020, S. 51). Bei INCL-LEA-DFK wurde die Situation der Lehrpersonen in Deutschförderklassen unterschiedlicher Schultypen und -stufen in Wien untersucht. Im Vordergrund stehen die Sichtweisen der Lehrpersonen in Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und die Herausforderungen während der ersten und zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung. An der Studie nahmen 37 Lehrkräfte, die in Wiener Deutschförderklassen unterrichten, teil.

Es wurden qualitative, semi-strukturierte Interviews mit Lehrpersonen von Deutschförderklassen in Wien durchgeführt. Zuerst wurden einige Fragen zur Person gestellt, um soziodemographische Daten zu ermitteln. Der Interview-Leitfaden wurde zur Verfügung gestellt¹⁵ und enthält sieben offene Hauptfragen mit einigen Unterfragen, die bei Bedarf gestellt werden konnten. Wichtig für die qualitative Interviewführung ist, dass die Fragen offen gestellt werden, sodass der/die Interviewpartner*in keine fixen Antwortmöglichkeiten hat und das freie Sprechen gefördert wird (Mayring 2002, S. 68). Thematische Schwerpunkte des Leitfadens waren unter anderem Digitalisierung im Unterricht, die Umsetzung differenzierter und individualisierter didaktischer Ansätze und die Ausbildung von DFK-Lehrkräften. Begonnen wurde mit einer einleitenden Frage zur ersten COVID-19-bedingten Schulschließung im Frühjahr 2020 und wie die Lehrkräfte diese Zeit in Erinnerung haben. Diese Frage wurde bewusst offen gestellt, da sie als Einstieg in das Thema diente. Danach wurde gezielt auf die veränderten Rahmenbedingungen unter COVID-19 eingegangen und ein Vergleich zwischen erster und zweiter Schulschließung gezogen. Dabei wurde auch auf die Unterstützung und Kommunikation im Kollegium und von der Direktion eingegangen. Es wurde die Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf Barrieren für mehrsprachige Kinder unter den veränderten Rahmenbedingungen abgefragt. Die nächsten Fragen zielten auf die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht seit COVID-19 ab. Abschließend wurden noch Fragen in Hinblick auf einen erfolgreichen Zweitspracherwerb im Distance Learning gestellt. Es war auch Raum für Ad-hoc-Fragen gegeben, welche nicht Teil des Leitfadens waren, sondern sich aus

¹⁴ <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/bildungswissenschaften/forschungsprojekte/laufende-projekte/incl-lea-inclusive-home-learning/>

¹⁵ Von Mag.a Katrin Stefan (Universität Wien)

dem Erzählten der Interviewpartner*innen ergaben. Ad-hoc-Fragen sind nicht im Leitfaden verzeichnet, können aber von Seiten des/r Interviewer*in spontan gestellt werden, wenn sie für den Gesprächsverlauf wichtig sind (Mayring 2002, S. 70). Durch die Benutzung eines Leitfadens ist eine teilweise Standardisierung der Interviews gewährleistet (ebd.). Dadurch können diese leichter miteinander verglichen und ausgewertet werden (ebd.). Der Leitfaden dient ebenfalls zur thematischen Gliederung der Inhalte, soll gegebenenfalls Gedächtnissstütze sein und dem/die Interviewer*in dabei helfen, „bei stockendem Gespräch inhaltliche Anregungen zu holen“ (Witzel 2000, S. 236f.).

Insgesamt führten fünf Masterstudierende des Studiengangs Bildungswissenschaft¹⁶ Interviews online via Skype¹⁷, Teams¹⁸ und Zoom¹⁹ durch, da zu dem Zeitpunkt der dritte Lockdown in Österreich herrschte. Die Online-Interviews wurden synchron organisiert, dadurch war der Interviewte und der Interviewende zur selben Zeit online via Videotelefonie in Kontakt, um Fragen und Antworten direkt austauschen zu können (Flick 2019, S. 337). Diese Möglichkeit kommt einem Face-to-face Interview am nächsten (ebd.). Aufgrund der Notwendigkeit einer Kontaktbeschränkung und der kurzfristigen Durchführung der Interviews eignete sich diese Art der Interviewführung am besten. Dadurch konnten schnell Termine in dieser für Lehrkräfte sehr arbeitsintensiven Zeit gefunden werden. Internetzugang war bei allen Lehrenden gegeben, da sie diesen auch für den Unterricht während der COVID-19-bedingten Schulschließung benötigten. Die Interviews wurden, im Einverständnis mit den Interviewten, digital aufgezeichnet. Dabei wurden die Daten gänzlich anonymisiert und keine Namen registriert. Durch Tonbandaufzeichnungen ist der gesamte Gesprächskontext erfasst und der/die Interviewer*in kann sich voll und ganz auf das Gespräch konzentrieren (Witzel 2000, S. 237). Anschließend wurden die Interviews transkribiert und dabei kam die Protokolltechnik der Übertragung in normales Schriftdeutsch zur Anwendung (Mayring 2002, S. 91). Der Dialekt wurde Großteils bereinigt, Satzbaufehler behoben und der Stil geglättet, da die inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund stand (ebd.). Wichtige Informationen, die über das Wortprotokoll hinausgehen, wurden kommentiert. Die kommentierte Transkription ist eine Technik, um etwa Pausen oder Lachen im Protokoll zu vermerken (Mayring 2002, S. 91f.). Schlussendlich stehen 37 Interviews für die Auswertung zur Verfügung.

¹⁶ Daniela Brackmann, Kristina Braun, Janine Habison, Lenka Netzer, Stefanie Rericha

¹⁷ <https://www.skype.com/de> [abgerufen am 06.05.2022]

¹⁸ <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/log-in> [abgerufen am 06.05.2022]

¹⁹ <https://zoom.us> [abgerufen am 06.05.2022]

4.2 Inclusive-Home-Learning (INCL-LEA)

Wie bereits erwähnt wurde im Frühjahr 2020 eine Studie mit dem Titel „Inclusive-Home-Learning“ (INCL-LEA), welche von Susanne Schwab unter der Mitarbeit von Katharina-Theresa Lindner geleitet wurde, durchgeführt (Schwab, Lindner 2020, S. 51). Dazu wurde an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft sowie am Zentrum für Lehrer*innenbildung erforscht, inwieweit bei der Umstellung von Präsenzlehre auf Distance Learning auf inklusive Bildung geachtet wurde und ob inklusiver Unterricht Beachtung fand (ebd.). Während der ersten Schulschließung (April und Mai 2020) wurden 3.467 Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen zu ihrer Situation im Distance Learning befragt (ebd., S. 52). In Kooperation mit der Universität Trier wurden zusätzlich Interviews mit Schüler*innen und Eltern geführt, um auch deren Perspektive zu berücksichtigen (ebd., S. 52). Die Ergebnisse zeigten, dass das Entwicklungsrisiko für marginalisierte Schüler*innen hoch eingeschätzt wird (ebd.). Die befragten Lehrkräfte gaben an, dass 35,7% ihrer Schüler*innen keine oder nicht genügend technische Möglichkeiten haben, um den Unterricht zu Hause mittels digitaler Medien zu verfolgen (ebd.). In Deutschförderklassen wurde dieser Wert mit 68,8% angegeben, welcher deutlich über dem Durchschnitt liegt, weshalb die Schüler*innen schwerer erreichbar waren und Probleme mit der Durchführung digitaler Aufgaben hatten (ebd.). Außerdem brauchten vor allem jüngere Schüler*innen die Unterstützung und Hilfe ihrer Eltern bei der Erledigung der digitalen Aufgaben (ebd., S. 54). Darüber hinaus fühlte sich die Mehrheit der Lehrpersonen während der Schulschließung stark belastet (ebd., S. 55) und gaben zusätzlich an, dass auf individuelle Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen über digitale Medien wesentlich schwieriger einzugehen war als im Präsenzunterricht (ebd., S. 57). Darüber hinaus beklagten Lehrkräfte die erschwerten Kommunikationsbedingungen mit Schüler*innen und deren Eltern aufgrund der gravierenden sprachlichen Barrieren (ebd., S. 60).

Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes „INCL-LEA-DFK“ zeigten auf, dass die erste Schulschließung für die Lehrkräfte sehr überraschend gekommen ist und überwiegend Arbeitsmappen für Schüler*innen der Deutschförderklasse zusammengestellt wurden (Gitschthaler et al. 2022, S. 7). Deutschförderung hatte keine Priorität und diese Schüler*innen wurden von den Klassenlehrer*innen mitbetreut und die DFK-Lehrkräfte hatten lediglich eine unterstützende Funktion (ebd.). Einige DFK-Lehrkräfte waren der Überzeugung, dass es keinen Sinn mache, Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen zusätzlich Material zur Deutschförderung zu schicken, da diese zu Hause keine Unterstützung erhalten würden (ebd.). Andere Lehrkräfte von Deutschförderklassen stellten Übungsmaterial online zur Verfügung, aber konnten nicht überprüfen, ob dieses erledigt wurde oder nicht, da sie keinen Kontakt zu

deren Schüler*innen hatten (ebd., S. 7f.). Lediglich eine DFK-Lehrkraft berichtete, dass sie während der ersten Schulschließung erfolgreichen Online-Unterricht mit ihren Schüler*innen durchgeführt hat (ebd., S. 8). Die schwierige Kommunikation zwischen Lehrkräfte und Schüler*innen aufgrund der Sprachbarrieren, der fehlende Zugang zu technischen Geräten, der Platzmangel zu Hause bei den Schüler*innen und die fehlende Unterstützung von Seiten der Eltern waren aus Sicht der Lehrpersonen die größten Hindernisse für gelingendes Distance Learning während der ersten Schulschließung (ebd., S. 8ff.). Für die zweite Schulschließung wurden die meisten Schüler*innen von den DFK-Lehrkräften eingeladen, die Schule zu besuchen (ebd., S. 10). Die zweite Schulschließung wurde von den Lehrkräften positiver als die erste Schulschließung erlebt (ebd.). Dennoch erschwerten die COVID-19-bedingten Maßnahmen den Schulalltag für die DFK-Lehrkräfte, da nicht alle Unterrichtsmethoden, wie z.B. singen, Gruppenspiele oder das Angreifen von Unterrichtsmaterialien erlaubt waren (ebd.). Erwähnenswert ist, dass durch den Wegfall von Unterrichtsgegenständen wie Singen und Turnen die Schüler*innen der Deutschförderklassen weniger Möglichkeiten hatten sich zu profilieren und Erfolgserlebnisse hatten (ebd.).

4.3 Stichprobe

Die für diese Masterarbeit verwendeten Daten wurden im Zuge des INCL-LEA-DFK Projekts erhoben. Die Verfasserin der hier vorliegenden Arbeit nutzte Kontakte zu Lehrkräften, um Lehrkräfte von Deutschförderklassen in Wien zu akquirieren. Außerdem wurde eine ausführliche Recherche auf der Homepage der Bildungsdirektion in Wien durchgeführt, wo Name und Adressen der Schulen erhoben und anschließend bei der jeweiligen Direktion telefonisch oder per E-Mail nachgefragt wurde. Bei der Stichprobe handelt es sich aufgrund der Rekrutierung nicht um eine repräsentative Stichprobe, da viele Schulen der Bitte um freiwillige Unterstützung am Projekt nicht nachkamen. Daher liegt eine selektive Stichprobe vor, da keine Zufallsauswahl der untersuchten Subjekte gegeben war (Flick 2019, S. 123). Der Erhebungszeitpunkt war Dezember 2020 und Anfang Jänner 2021, noch vor der dritten Schulschließung im Jänner 2021.

Die Stichprobe des gesamten INCL-LEA-DFK Projekts setzt sich aus 37 Interviews mit Lehrpersonen von Deutschförderklassen in Wien zusammen. Davon sind 35 weibliche und zwei männliche Interviewpartner*innen. Das Durchschnittsalter beträgt 38,8 Jahre. 28 Lehrkräfte unterrichten an einer Volksschule und neun Lehrkräfte an einer Mittelschule. Die durchschnittliche Anzahl an Schulstufen in einer Deutschförderklasse beträgt 3,2. 21 Lehrpersonen haben eine Aus- oder Weiterbildung im Bereich DaF/DaZ.

Aus dieser Stichprobe wurden für die vorliegende Masterarbeit aufgrund des Forschungsinteresses nur Interviews von Lehrpersonen herangezogen, die an einer öffentlichen Volksschule in Wien unterrichten. Die Interviews von Mittelschullehrkräften wurden nicht berücksichtigt, da die Unterrichtsgestaltung einer Volksschule und einer Mittelschule aufgrund des Alters der Schüler*innen sehr unterschiedlich gestaltet sein kann und hier speziell der Fokus auf öffentliche Volksschulen gelegt wird. Als nächstes wurde ermittelt, welche Lehrkräfte eine Deutschförderklasse sowohl während der ersten als auch der zweiten Schulschließung unterrichtet haben, um bereits Erkenntnisse aus der ersten Schulschließung in die zweite einfließen lassen zu können. Schließlich wurden davon jene Interviews ausgewählt, im Rahmen derer die Lehrpersonen auch auf die Fragen bezüglich der Forderungen für zukünftige Schulschließungen eingegangen sind, da dies vor allem für die Beantwortung des zweiten Teils der Forschungsfrage relevant ist. So stehen elf Interviews für die Beantwortung der Forschungsfrage zur Verfügung.

Von diesen elf Interviews wiederum waren alle Interviewpartnerinnen weiblich und das Durchschnittsalter betrug 38,9 Jahre. Die durchschnittliche Anzahl an Schulstufen in einer Deutschförderklasse beträgt 3,3. Die durchschnittliche Schüler*innen-Anzahl in den Klassen ist 13,8 und reicht von acht bis 24 Schüler*innen. Sieben der insgesamt elf Lehrkräfte gaben an, eine Aus- oder Weiterbildung im Bereich DaF/DaZ zu haben. Darüber hinaus verfügten die Lehrkräfte im Durchschnitt über 9,4 Jahre Lehrerfahrung. Neun Interviewpersonen benannten Deutsch als ihre Erstsprache. Eine Lehrkraft gab an, Deutsch und Englisch als Erstsprachen zu haben und eine Lehrkraft gab Kroatisch als Erstsprache an. Die nachstehende Tabelle stellt die soziodemographischen Daten der einzelnen Interviewpersonen im Detail dar.

Transkr ipt Nr.	Alt er	Geschle cht	Dienstjahr e/in DFK	Anza hl SuS	Anzahl Schulstu fen	Erstsprach e(n)	Ausbildu ng Lehramt	Zusätzl. Ausbildung(e n)
IP5	28	w	4/2	10	4	Deutsch	keine	keine
IP7	31	w	9/2	24	5	Kroatisch	keine	keine
IP8	33	w	4/2	15	1	Deutsch	VS	DaZ-Lehrgang
IP10	34	w	5/2	9	3	Deutsch	VS	keine
IP12	59	w	20/3	12	2	Deutsch, Englisch	VS	Trainer- Ausbildung

IP15	44	w	20/3	13	4	Deutsch	VS	Akademielehrgang für interkulturelle Pädagogik; USB DaZ Fortbildungen
IP22	26	w	4/3	19	4	Deutsch	VS	keine
IP26	32	w	5/3	17	4	Deutsch	VS	DaZ FB
IP27	55	w	25/3	8	1	Deutsch	Sek2	DaZ-Lehrgang
IP32	45	w	8/2	11	4	Deutsch	keine	DaZ-Lehrgang (in Ausbildung)
IP35	41	w	19/3	14	4	Deutsch	VS	Lehrgang Interkulturelle Bildung und für Inklusion, diverse FB im DaZ-Bereich

Tabelle 2: Übersicht soziodemographische Daten der Interviewpersonen

4.4 Auswertungsmethode

Die Daten dieser elf Interviews galt es mittels Kategorienschema zu klassifizieren, strukturieren und zusammenzufassen, um diese auswerten und analysieren zu können. Dabei wurde sich an den Grundregeln der qualitativen Forschung orientiert und die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewendet. Im Folgenden werden die Auswertungsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse, der Zusammenfassung und der Kategorienbildung genauer beschrieben.

4.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse ist eine klassische Vorgehensweise in der qualitativen Forschung, um Textmaterial unterschiedlichster Herkunft zu analysieren (Flick 2019, S. 409). Die Verwendung von Kategorien ist dabei ein wesentliches Kennzeichen der Methode. Die Kategorien werden entweder vorab durch theoretische Modelle abgeleitet und dann an das Material herangetragen oder sie entstehen aus der Bearbeitung des Materials (ebd.). Ein Merkmal der Inhaltsanalyse ist

die Reduktion des Materials (ebd.). Mayring entwickelte ein Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, welches ein Ablaufmodell der einzelnen Analyseschritte beinhaltet (ebd.).

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird Material aus jeglicher Art von Kommunikation analysiert (Mayring 2015, S. 11). Dabei wird systematisch, regel- und theoriegeleitet vorgegangen, um Schlussfolgerungen hinsichtlich bestimmter Faktoren der Kommunikation zu ziehen (ebd., S. 13). Die starke Orientierung an der Theorie bedeutet, dass die Fragestellung samt ihren Unterfragen und der Forschungsstand vorab genau definiert sein müssen (ebd., S. 60). Die Analyse zielt darauf ab, das Material in Analyseeinheiten zu zerlegen und ein Kategoriensystem zu entwickeln (ebd., S. 61). Dies soll die Intersubjektivität des Vorgehens, die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und die Reliabilität gewährleisten (ebd. 51 f.). Es kann zwischen drei Grundformen des Interpretierens unterschieden werden: „die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung“ (ebd., S. 67). Die *Zusammenfassung* zeichnet sich dadurch aus, dass das Material so weit reduziert wird, dass der Inhalt im Wesentlichen erhalten bleibt, jedoch durch Abstraktion des Materials ein Kategoriensystem entsteht (ebd.). Wohingegen bei der *Strukturierung* vorab das Kategoriensystem gebildet und danach das Material hinsichtlich dieser Kriterien eingeschätzt wird (ebd.). Ziel der *Explikation* ist es, zu einzelnen Textteilen zusätzliches Material heranzutragen, um das Verständnis zu erweitern (ebd.). Je nach Datenlage gilt es die passende Analysetechnik zu wählen (ebd., S. 65).

Hinsichtlich der Forschungsfrage und des Materials wurde für die Auswertung und Analyse der Daten dieser Studie die Analysetechnik der Zusammenfassung gewählt. Diese wurde durch die induktive Kategorienbildung erweitert, welche im nachfolgenden Kapitel beschrieben wird.

4.4.2 Zusammenfassung und Kategorienbildung

Das Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse „ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2015, S. 67). Dazu werden zuerst die Analyseeinheiten bestimmt (1. Schritt) und danach wird das Material in einzelne Kodiereinheiten zerlegt, paraphrasiert und auf ein entsprechendes Abstraktionsniveau transformiert (ebd., S. 71). Hierbei werden nicht inhaltstragende Textbestandteile, welche ausschmückend, wiederholend oder verdeutlichend sind, gestrichen (ebd.). Dabei soll eine einheitliche Ausdrucksweise verwendet und die Textstellen in grammatischen Kurzformen dargestellt werden (2. Schritt) (ebd.). Als nächstes werden die Paraphrasen generalisiert in Hinblick auf ein zuvor definiertes Abstraktionsniveau (3. Schritt) (ebd.). Danach kommt es zu

einer ersten Reduktion im Zuge derer bedeutungsgleiche Paraphrasen, sowie für die Forschungsfrage unwichtige und nichtssagende Inhalte gestrichen werden (4. Schritt) (ebd.). Die Schritte 2-4 können auf einmal vollzogen werden (ebd., S. 71). In einem zweiten Reduktionsschritt werden Paraphrasen, die sich aufeinander beziehen, vereint und durch neue Aussagen wiedergegeben (5. Schritt) (ebd.). Diese müssen dahingehend kontrolliert werden, inwiefern sie die ursprünglichen Inhalte noch wiedergeben und ob die ursprünglichen Paraphrasen im neuen Kategoriensystem aufgehen (6. Schritt) (ebd.). Schlussendlich kommt es zu einer Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial (7. Schritt) und damit ist der erste Durchlauf der Zusammenfassung beendet (ebd.).

Es ist möglich, dass es einer weiteren Zusammenfassung bedarf, indem die Interpretationsschritte 2-7 wiederholt werden bis das schlussendliche Kategoriensystem steht (ebd.). Zur Veranschaulichung der Arbeitsschritte wurde das „Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse“ (ebd., S.70) nach Mayring eingefügt.

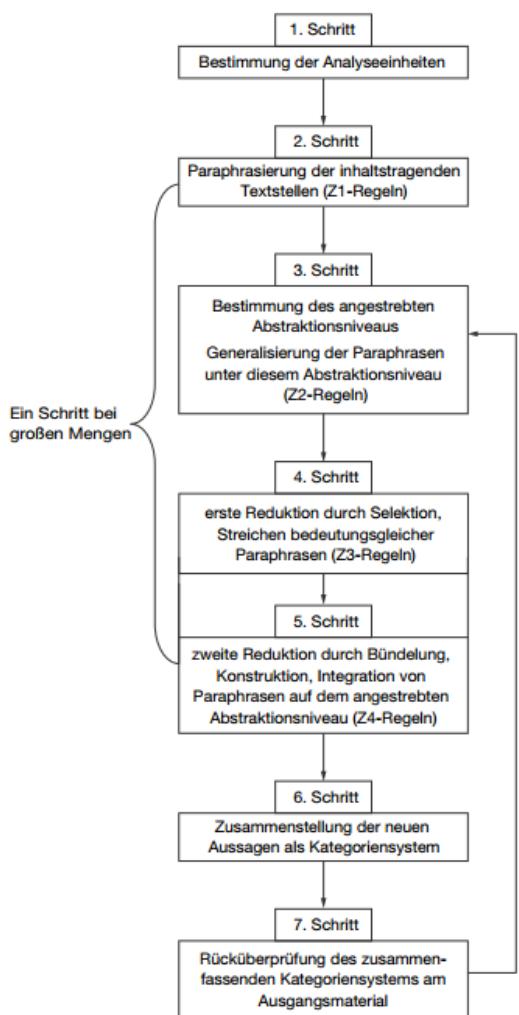


Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 70)

Die Entwicklung eines Kategoriensystems ist in der qualitativen Inhaltsanalyse von großer Bedeutung. Die „Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt [...] und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“ (Mayring 2015, S. 61; Herv. i. O.). Bei der induktiven Kategoriengenbildung werden vorab keine Kategorien formuliert, sondern sie entstehen aus dem Material während der Auswertung und bauen auf der Technik der Zusammenfassung auf (Mayring 2015, S. 85). Dadurch soll eine möglichst genaue Abbildung des Gegenstandes ohne Vorannahmen durch den/die Forscher*in entstehen, wobei das Forschungsthema für die Kategoriengenbildung vorab definiert werden muss (ebd., S. 86.). Darüber hinaus wird ein Selektionskriterium eingeführt, indem unwesentliches, ausschmückendes und nicht zentral inhaltstragendes Material ausgeschlossen wird (ebd., S. 87). Dazu muss vorab überlegt werden, wie konkret oder abstrakt das Kategoriensystem sein soll (ebd.). Danach wird das Ausgangsmaterial Zeile für Zeile durchgearbeitet (ebd.). Wenn das Selektionskriterium zutrifft, wird eine möglichst am Text nahe Formulierung als Kategorie gebildet (ebd.). Bei der nächsten Textstelle wird entschieden, ob sie unter diese Kategorie fällt oder ob gegebenenfalls eine neue formuliert werden muss (ebd.).

Nach diesem Schema wird ein Großteil des Materials analysiert und wenn nur noch wenig neue Kategorien entstehen, kommt es zu einer Kontrolle des Kategoriensystems (ebd.). Es wird überprüft, ob Selektionskriterium und Abstraktionsniveau richtig ausgewählt wurden und ob gegebenenfalls erneut mit den ersten Analyseschritten begonnen werden muss, sollten sich hier Veränderungen ergeben. Wenn nicht, kann mit der Analyse fortgefahrene werden (ebd.).

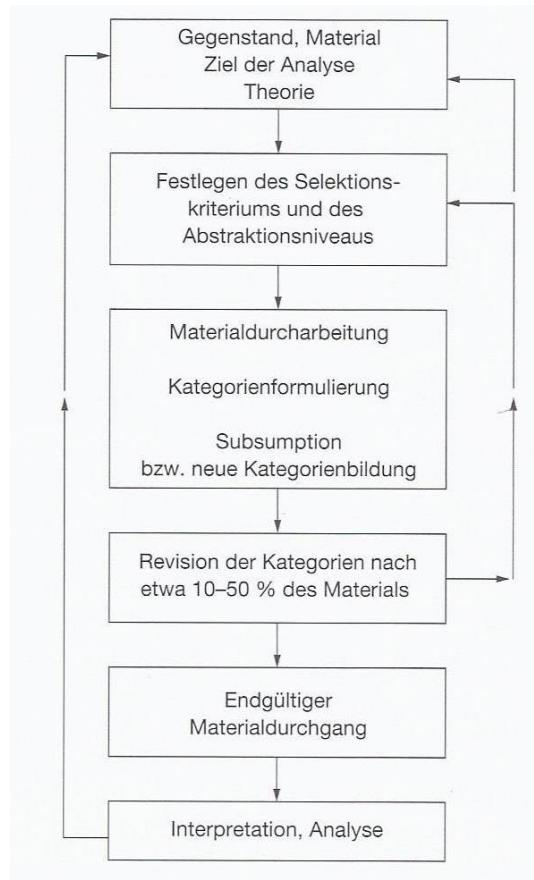


Abbildung 8: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015, S. 86)

4.4.3 Kategoriensystem

Wie soeben dargestellt, ist die Bildung eines Kategoriensystems zentraler Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse und folgendes Kategoriensystem hat sich aus den Analyseschritten ergeben:

Hauptkategorien	Subkategorien
HK 1 Kommunikation und Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - UK 1.1 Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium - UK 1.2 Kommunikation und Zusammenarbeit mit der Schulleitung - UK 1.3 Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern

	<ul style="list-style-type: none"> - UK 1.4 Kommunikation von Seiten des Bildungsministeriums
HK 2 Klassengruppen in 2. Schulschließung	<ul style="list-style-type: none"> - UK 2.1 in DFK und nicht in der Regelklasse - UK 2.2 in Regelklasse und nicht in der DFK - UK 2.3 Distance Learning
HK 3 Gestaltung des Unterrichts während der 2. Schulschließung	<ul style="list-style-type: none"> - UK 3.1 Arbeitsmappe - UK 3.2 Unterricht an der Schule - UK 3.3 Betreuung an Schule mit aktiver Einladung - UK 3.4 Online-Unterricht
HK 4 Distance Learning nicht bzw. nur beschränkt möglich	<ul style="list-style-type: none"> - UK 4.1 Alter der Schüler*innen - UK 4.2 Sprachbarriere und fehlender Kontakt zu deutscher Sprache - UK 4.3 Platzmangel zu Hause - UK 4.4 gibt keinen Grund an
HK 5 Lösungen für erfolgreiches Distance Learning	<ul style="list-style-type: none"> - UK 5.1 Elterliche Unterstützung - UK 5.2 Planbarkeit - UK 5.3 Digitalisierung im Unterricht notwendig - UK 5.4 technische Ausstattung notwendig - UK 5.5 bessere technische Ausstattung in Schulen

	<ul style="list-style-type: none"> - UK 5.6 Kompetenzen der Lehrkräfte - UK 5.7 stabile Internetverbindung - UK 5.8 Dolmetscher
HK 6 Idealer Zweitsprachunterricht	<ul style="list-style-type: none"> - UK 6.1 flexiblere Handhabung/mehr Autonomie der Schule - UK 6.2 integrativ - UK 6.3 Kleingruppen - UK 6.4 Team Teaching - UK 6.5 alters- und/oder leistungshomogene Gruppe - UK 6.6 weniger Bürokratie - UK 6.7 bessere Ausbildung - UK 6.8 besseres Material - UK 6.9 bessere Vernetzung

Tabelle 3: Kategoriensystem

5 Darstellung der Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt die Aufbereitung und Darstellung der Forschungsergebnisse des aufgezeigten Auswertungs- und Analyseprozesses. Bei der Analyse haben sich sechs Hauptkategorien (HK) mit den jeweiligen Unterkategorien (UK) ergeben. Die Ergebnisse werden anhand des Kategoriensystems präsentiert.

In der *ersten* Hauptkategorie soll ein allgemeiner Überblick über die Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium, mit der Schulleitung und den Eltern gegeben werden. Es wird herausgearbeitet, ob diese seit COVID-19 positiv oder negativ erlebt wurde. Auch wird die Kommunikation von Seiten des Bildungsministeriums von einigen Lehrkräften erwähnt, diese soll auch Beachtung finden.

Die Hauptkategorien *zwei* und *drei* beziehen sich auf das zentrale Forschungsinteresse, nämlich auf die Situation des Distance Learning in den Deutschförderklassen. Zuerst wird darauf eingegangen, wie die Lehrkräfte die Deutschförderklassen organisatorisch geführt haben und ob diese weiterhin mit der Regelklasse gemeinsam unterrichtet wurden. Damit ein Bild darüber entsteht, wie Lehrkräfte von Deutschförderklassen den Unterricht im Distance Learning während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung gestaltet haben, werden anschließend die Arbeitsmethoden der Lehrer*innen im Distance Learning dargestellt.

Im Zuge der *vierten* Hauptkategorie soll näher darauf eingegangen werden, warum die Lehrkräfte angaben, dass Distance Learning für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb nicht oder nur beschränkt wirksam sei. Es zeigte sich, dass viele Lehrkräfte große Bedenken gegenüber Distance Learning in Volksschulen haben und hierfür insbesondere drei verschiedene Gründe nannten.

Die *fünfte* Hauptkategorie beschäftigt sich mit potentiellen Lösungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb im Distance Learning. Die entsprechenden Subkategorien wurden auf Basis der von Seiten der Lehrkräfte geäußerten Wünsche, Meinungen und Anregungen gebildet.

Die *sechste* und letzte Hauptkategorie gibt einen Ausblick darüber, wie idealer Zweitsprachunterricht generell gestaltet werden kann. Dies ist ebenso wichtig, da nur ein generell gut funktionierender Zweitsprachunterricht auch im Distance Learning gut funktionieren kann.

Die jeweiligen Unterkategorien sind nach der Häufigkeit der Aussagen geordnet. Darüber hinaus werden die Kürzel der Interviewpartner*innen neben der jeweiligen Unterkategorie angeführt. Die Unterkategorien werden zur Veranschaulichung sofern möglich mit jeweils zwei Zitaten aus den Interviews belegt. Die Ausführung erfolgt in folgender Form: IPX, Seite X, Zeilen X-X: „*Aussage von Lehrkraft*“. Inhalte aus dem Fragebogen werden im Fließtext integriert. Ergänzungen und Auslassungen werden in den Zitaten mit eckigen Klammern dargestellt. Am Ende jedes Kapitels einer Hauptkategorie zeigt ein Diagramm die Häufigkeit der genannten Unterkategorien an.

5.1 HK 1 Kommunikation und Zusammenarbeit:

Im Interview wurde danach gefragt, wie die Lehrkräfte die *Kommunikation und die Zusammenarbeit im Kollegium* (UK 1.1) und mit der *Schulleitung* (UK 1.2) wahrgenommen haben. Die *Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern* (UK 1.3) wurde nicht immer explizit abgefragt, aber den meisten Lehrkräften war es ein Anliegen, diese zu erwähnen. Es wurde auch an unterschiedlichen Stellen im Interview auf die Kommunikation mit den Eltern eingegangen und manche Lehrkräfte nannten diesen Punkt bei der Frage nach den größten Herausforderungen während den Schulschließungen. Positive oder negative Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium, mit der Schulleitung und den Eltern wurde seitens der Lehrkräfte entweder als unterrichts erleichternd oder -erschwerend erlebt. Nicht explizit abgefragt wurde die *Kommunikation* bzw. die Informationsweitergabe von Seiten des *Bildungsministeriums* (UK 1.4), dennoch war es für einige Lehrkräfte wichtig, diese zu nennen.

UK 1.1 Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium: IP 5, 7, 8, 10, 12, 15, 22, 26, 27, 32, 35

Alle Interviewpersonen gaben an, eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium zu erleben. Dies nahmen die befragten Lehrkräfte als positiven Einflussfaktor auf den Unterricht wahr, da gegenseitige Unterstützung vorhanden war und Tipps in Bezug auf die Gestaltung des Distance Learning ausgetauscht wurden.

IP12, Seite 8, Zeile 262: „*Sehr viel Unterstützung, also an unserer Schule funktioniert das sehr gut.*“

IP27, Seite 14, Zeilen 442-443: „*Na ich glaube, wir haben vielleicht wirklich ein Glück, weil wir [...] einfach viel Austausch mit den Kolleginnen, mit den Klassenlehrerinnen [haben].*“ Seite 3, Zeilen 69-72: „*[...] wir haben es in der Schule insgesamt, gab es einige Lehrerinnen,*

[...], die ausprobiert haben und dann uns immer, also den Kolleginnen Tipps gegeben haben, was wir verwenden können.

UK 1.2 Kommunikation und Zusammenarbeit mit der Schulleitung: IP 5, 8, 10, 15, 22, 26, 27, 32, 35

Neun von elf Lehrkräften gaben an, eine gute Kommunikation und Zusammenarbeit mit der Schulleitung zu haben. Demnach war die Schulleitung oftmals bemüht, den Lehrkräften die neuen Maßnahmen bezüglich COVID-19 so schnell wie möglich weiterzuleiten. Zwei Interviewpersonen (IP7 und IP12) erwähnten darüber nichts.

IP22, Seite 3, Zeilen 67-68: „*Ich glaub die Schulleitung hat alles in ihrer Macht stehende Mögliche getan, um uns so gut wie möglich zu informieren.*“ Weiter unten im Interview Zeile 77-78 „*Also die Kommunikation war glaub ich gut. Also ich glaube wir haben alles so schnell wie möglich erfahren.*“ Später geht IP22 darauf ein, dass die Direktorin das Organisatorische für die Lehrkräfte übernommen hat, damit diese sich auf die Schulschließung vorbereiten konnten. Seite 5, Zeilen 155-159: „*Die Direktorin hat uns alles Organisatorische vom Leib gehalten, sodass wir in der kurzen Zeit [...] für drei Wochen Unterricht mal schnell vorbereiten und ausdrucken und dann vielleicht noch nett gestalten auch noch [können].*“ Seite 5-6, Zeilen 162-166: „*Unsere Direktorin hat einfach versucht für uns so schnell wie möglich up to date zu sein und hat uns schnell E-Mails oder SMS rausgeschickt und die neusten Infos bekannt gegeben und auch die Elternbriefe verfasst, die wir dann per E-Mail gleich verschickt haben, damit wir uns um die Unterrichtsmaterialien und wirklich um die Unterrichtsvorbereitung kümmern konnten.*“

IP26, Seite 4, Zeilen 106-108: „*Also da ist sie immer sehr bemüht, dass sie uns auf dem Laufenden hält und das ist eine sehr gute Zusammenarbeit.*“

UK 1.3 Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern: IP 5, 7, 8, 10, 12, 22, 26, 32, 35

Zwei Lehrkräfte (IP15 und IP27) erwähnten die Qualität der Kommunikation mit den Eltern oder Erziehungsberechtigten nicht explizit. Neun Interviewpersonen verwiesen darüber hinaus auch darauf, eine schwierige Kommunikation sowie Zusammenarbeit mit den Eltern zu erleben. Dies wiederum, so die Befragten, würde sich erschwerend auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken.

IP8, Seite 2, Zeilen 49-53: „*Ahm, auch schwierig sage ich mal. Also viele Eltern eben konnten halt selbst nicht sehr gut Deutsch und das Ganze telefonisch irgendwie zu managen, war halt*

sehr schwierig. Mit den Eltern habe ich halt im Normalfall nur persönlich kommuniziert, halt eher mit Mimik und Gestik, weil die dann halt ein Übersetzungsprogramm am Handy hatten oder so. Und das ist halt alles weggefallen während dem Lockdown, also alles schwierig.“

Lediglich eine Interviewperson erzählte, eine gute Form der Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern zu pflegen. Daher haben diese Eltern auch die Maßnahmen bezüglich COVID-19 mitgetragen.

IP5, Seite 5, Zeilen 133-134: „*Und es war auch für die Eltern nicht tragisch, also die Eltern haben da zum Glück echt bei allem mitgespielt.*“ Zeilen 137-138: „*[...] dieses Jahr war das gut und da haben die Eltern mitgemacht und die Kinder waren auch motiviert und das war super.*“

UK 1.4 Kommunikation von Seiten des Bildungsministeriums: IP7, 10, 15, 22, 32

Fünf Lehrpersonen sprachen auch die Kommunikation von Seiten des Bildungsministeriums an, obwohl dies nicht direkt abgefragt wurde. Den Lehrkräften war es wichtig auf die fehlende Informationsweitergabe hinzuweisen, da sie von wichtigen Neuerungen oft erst aus den Nachrichten erfuhren.

IP7, Seite 3, Zeilen 64-67: „*Wie war die Kommunikation von oben? Es kommt generell verspätet an, also meistens erfährt man das dann über die Medien und dann erst quasi über die offizielle Seite, wo wir dann auch gebunden sind, eben über die Direktorin.[...]. Ja, es war halt verspätet alles, [...].*“ Seite 8, Zeilen 238-239: „*Von oben ist ja da wenig, erst später eigentlich Infos bekommen, was da Datenschutz-technisch erlaubt oder nicht erlaubt ist.*“

IP22, Seite 3, Zeilen 67-69: „*Ich glaub die Schulleitung hat alles in ihrer Macht stehende Mögliche getan, um uns so gut wie möglich zu informieren. Ich glaub eher, dass da die Kommunikation von noch weiter oben bis zu uns schwieriger war.*“

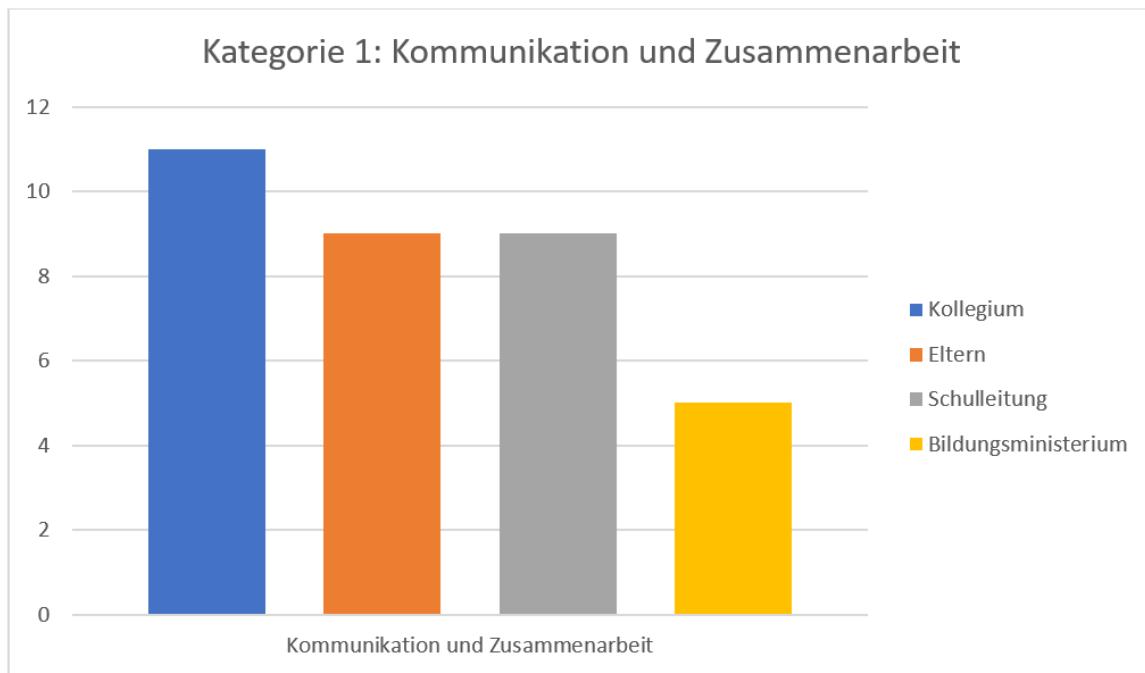


Abbildung 9: Kommunikation und Zusammenarbeit

5.2 HK 2 Klassengruppen in 2. Schulschließung:

Die Lehrpersonen berichteten, wie die Deutschförderklassen während der zweiten Schulschließung organisatorisch in den jeweiligen Schulen geführt wurden, wovon sich drei Vorgehensweisen abbilden lassen.

UK 2.1 in DFK und nicht in der Regelklasse: IP7, 10, 15, 26, 27

In fünf Schulen wurden die Deutschförderklassen während der zweiten Schulschließung ausschließlich separat geführt. Besonderheit hierbei war, dass dies im Falle von vier der fünf Schulen seit COVID-19 im Allgemeinen so gehandhabt wurde. Als Grund hierfür wurde genannt, dass die Gruppen aufgrund des Ansteckungsrisikos mit COVID-19 nicht durchmischt werden sollten. Es fand in der zweiten Schulschließung regulärer Unterricht in den Deutschförderklassen statt.

IP7, Seite 4, Zeilen 124-126: „*Es war nochmal anders, weil wir halt seit Schulbeginn geschaut haben, damit wir die Klassen nicht durchmischen, deshalb waren die Kinder eigentlich nur in der Deutschförderklasse, dafür hatten wir wieder alle 4 Schulstufen durchgemischt.*“

IP10, Seite 7, Zeilen 205-207: „*Und dann habe ich einfach meine 4 Stunden Deutschklasse in der Früh immer gehabt, von 8 bis 12 Uhr, habe ich 3 Stunden Deutsch gemacht, 1 Stunde Mathematik.*“

UK 2.2 in Regelklasse und nicht in der DFK: IP12, 22, 32, 35

In vier Schulen wurden die Schüler*innen der Deutschförderklassen während der zweiten Schulschließung ausschließlich in der Regelklasse mitbetreut und erhielten keine extra Stunden in den Deutschförderklassen. Hier fand kein regulärer Unterricht statt. Diese vier Klassen erhielten Arbeitsmappen, die sie in der Regelklasse durcharbeiten konnten. Die Mitbetreuung entstand dadurch, dass die Lehrkräfte auf die Aufrechterhaltung des Betriebes achten mussten, was bedeutet Erkrankungen und Quarantäne durch Vermischung der Klassen zu vermeiden.

IP22, Seite 4, Zeilen 102-105: „*Ja also für uns ist es ganz anders, weil wir jetzt seit COVID sowieso Deutschförderklassen nicht mehr in der Art machen wie sie gedacht sind, weil wir vor allem darauf achten, dass wir keine Gruppen mischen, weil wir derzeit wahnsinnig auf unser Lehrpersonal einfach aufpassen müssen [...].*“

IP12, Seite 7, Zeilen 228-229: „*Es ist immer das Personal reduziert. Das heißtt, es ist eine Lehrerin in dieser Klasse, vier Stunden lang [...].*“ Die Lehrkraft dieser Deutschförderklasse war vier Stunden allein für die Betreuung in einer Regelklasse eingeteilt. Seite 11, Zeilen 347-349: „*Ich habe zum Beispiel einen Tag gehabt von 8 bis 12 Uhr, immerhin kürzer und weniger Kinder, also es ist ruhiger, man kann besser arbeiten, das schon. Die Kinder, die am meisten Hilfe brauchen sind da, das ist auch gut.*“

UK 2.3 Distance Learning: IP5, 8

In zwei Schulen führten die Lehrkräfte der Deutschförderklassen mit ihren Schüler*innen ausschließlich Online-Unterricht durch. Daher fand der Unterricht während der zweiten Schulschließung durchgehend digital statt. Die zwei Klassen bekamen vorab Arbeitsmappen von den Lehrkräften der Deutschförderklasse und diese wurden in Videokonferenzen mit den Schüler*innen besprochen.

IP5, Seite 4, Zeilen 106-107: „*Also ich habe ihnen dann sowohl Mappen gegeben, also eben Material-Pakete, ähm, wo sie eben auch im Buch ganz viel machen mussten*“ Zeilen 113-114: „*Und ich habe mich einmal am Tag mit ihnen, also jeden Tag quasi, mit ihnen [online] getroffen von 9 Uhr bis 9 Uhr 40.*“

IP8, Seite 4, Zeilen 104-107: „*Wir haben die Kinder dann mehrmals pro Woche online getroffen, das heißtt wir konnten sie auch sehen, wir konnten sehen, wie es ihnen geht. Wir haben, also ich konnte viel direkter Feedback geben. Also ich habe wirklich jeden Tag*

*Hausübungen geschickt bekommen, hab dann oft ein persönliches Kommentar dazu gegeben.“ Seite 6, Zeilen 191-192: „[...] also wirklich ein differenziertes Materialpaket von, eigentlich in allen Bereichen.“ IP8 legte somit auch Wert darauf, ein differenziertes Lernmaterial den Schüler*innen für das Distance Learning zusammen zu stellen.*

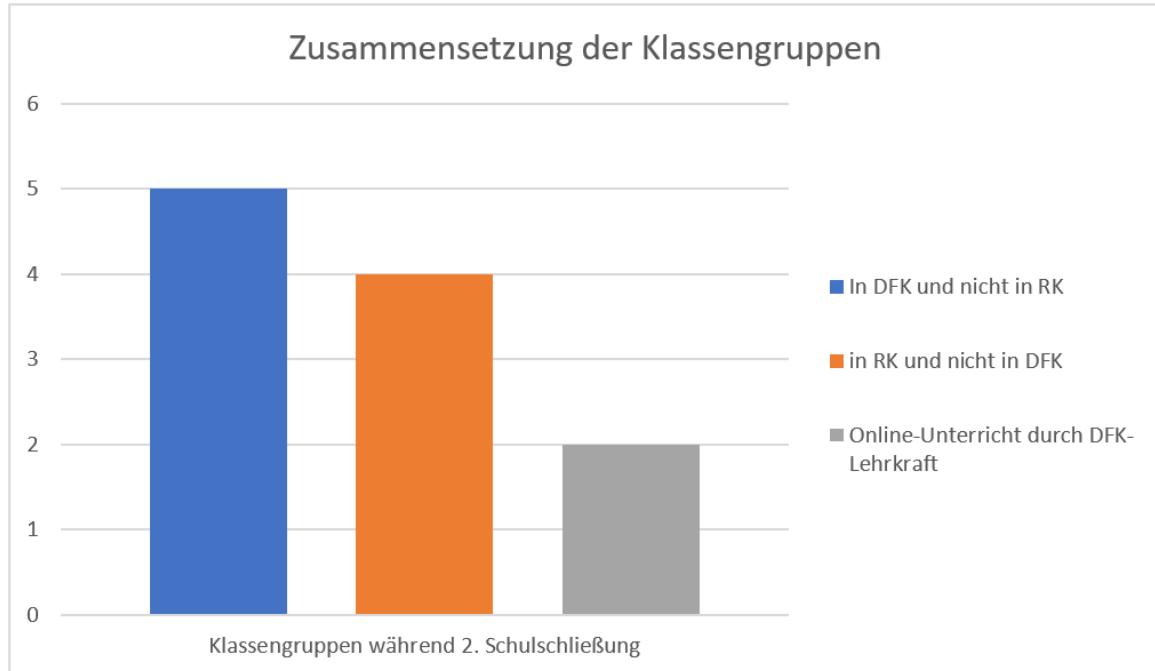


Abbildung 10: Zusammensetzung der Klassengruppen

5.3 HK 3 Gestaltung des Unterrichts während der 2. Schulschließung:

Diese Hauptkategorie widmet sich der Frage, wie Lehrpersonen aus Deutschförderklassen den Unterricht während der zweiten Schulschließung organisiert und gestaltet haben. Die einzelnen Schulen lösten dies unterschiedlich und die Lehrkräfte nannten vier Unterrichtsmethoden, welche in Kombination angewandt wurden.

UK 3.1 Arbeitsmappe: IP5, 7, 8, 12, 22, 26, 32, 35

Acht Lehrkräfte bereiteten für die Schüler*innen aus der Deutschförderklasse eine Arbeitsmappe für die zweite Schulschließung vor, die entweder im Distance Learning mittels Videokonferenzen besprochen, vor Ort an der Schule oder zu Hause gemacht werden konnte. Meistens bestand diese aus Zetteln, welche die Lehrkraft in der Schule für die Kinder kopiert hatte.

IP12, Seite 4, Zeilen 115-117: „*Denn die Kinder bei uns bekommen das Material nicht digital, sondern analog. Die Eltern kommen her, holen sich zu einer bestimmten Zeit die Mappen.“*

IP32, Seite 7, Zeilen 209-211: „*Also ich habe den Kindern Mappen gegeben, schon mit der Bitte, das zu machen, aber ich habe auch versucht, mich da ein bisschen zurückzuhalten, um weder Eltern noch Kinder zu überfordern, [...]*“ Seite 11, Zeilen 340-342: „*Da die Zeit auch wirklich sehr knapp war wieder, die Vorbereitung ... ähm, ich habe versucht, die Mappen auf jedes Kind, so wie ich die Kinder halt kenne, natürlich vor allem auch nach Schulstufen abzustimmen.*“ Seite 10, Zeile 311-314: „*Ich habe dann, wie der Lockdown vorbei war, sozusagen, mit ihnen die Mappen besprochen, also ich habe die Mappe für den ganzen Lockdown vorbereitet, diesmal nicht wochenweise, ähm, weil es auch nicht so lange war, [...].*“

UK 3.2 Unterricht an der Schule: IP7, 10, 15, 26, 27

In fünf Schulen war explizit Unterricht in den Deutschförderklassen angeboten worden. Zwei Klassen wurden dabei im Schichtbetrieb während der zweiten Schulschließung geführt (IP 7 und IP 15). Der Großteil der Schüler*innen nahm laut Aussagen der Lehrkräfte dieses Angebot des Unterrichts vor Ort an.

IP15, Seite 9, Zeilen 281-282: „*Der wesentliche Unterschied war, dass wir beim zweiten Lockdown die Kinder aktiv in die Schule eingeladen haben.*“ Seite 9-10, Zeilen 297-299: „*[...] wir haben das dann so eingeteilt, dass sie dreimal in der Woche für zwei Stunden im Lockdown an die Schule kommen um extra nur für Deutschförderung. Also nicht für Betreuung, also wirklich für Deutschunterricht [...].*“ Seite 10, Zeilen 324-326: „*Die Eltern haben das auch dankbar angenommen. Also es war jetzt nicht so, wir mussten da mit niemanden groß diskutieren. Das gab es keine Schwierigkeiten. Den Kindern hat es, wie gesagt, gut getan, hatte ich den Eindruck.*“

IP26, Seite 9, Zeilen 263-266: „*Und dann waren sie am nächsten Tag, bis auf ein Mädchen[...] waren alle da. War schon super, weil es wäre mir auch für meine Zeit viel zu schade gewesen, wenn ich nichts mache.*“ Seite 12, Zeilen 387-389: „*Und mir war es schon wichtig, dass ich auch unterrichte und nicht nur- also ich meine was bringt es, wenn ich nur dasitzen und die Kinder irgendetwas- ja.*“

UK 3.3 Betreuung an Schule mit aktiver Einladung: IP12, 22, 32, 35

An vier Schulen wurden die Schüler*innen der Deutschförderklasse aktiv eingeladen, um in die Betreuung der Schule zu kommen. Es fand kein regulärer Unterricht statt. Vielmehr erhielten die Schüler*innen von der jeweiligen Lehrperson Arbeitsmappen und konnten diese in der Schule und unter Betreuung der Lehrkräfte erledigen.

IP22, Seite 5, Zeilen 147-149: „*Wir hatten wieder wie im ersten Lockdown auch hauptsächlich Print-Medien und so ein paar Seiten im Internet, die sich im Kollegium dann herum gesprochen haben, die man verwenden kann.*“ Seite 11, Zeilen 360-364: „*Die Kinder, die eigentlich in den Deutschförderklassen gewesen wären, waren eigentlich eh in der Schule, weil wir noch angerufen haben und die Eltern darauf hingewiesen haben, dass es die Möglichkeit vor allem für diese Kinder gibt, dass sie in der Schule lernen dürfen mit den Lehrern und Lehrerinnen, die da sind und das eigentlich von den meisten Eltern angenommen wurde.*“ Seite 10, Zeilen 320-323: „*Haben die [Arbeitsmappe] dort in der Schule bearbeitet, auch so gut es ging alleine und wenn sie Hilfe gebraucht haben, dann haben wir geholfen. Aber das war jetzt kein Unterricht mit, wir starten heute mit dem und dem, sondern das war schon ein sehr selbstständiges Arbeiten von den Kindern.*“

IP32, Seite 9, Zeilen 277-284: „*Ehm, das war ganz interessant, weil es wurde von der Schule versucht zu kommunizieren, [...] dass die Schule wirklich offen ist für alle ... und ich habe das Gefühl, dass gerade bei bildungsferneren Eltern das nicht gut, also die haben es nicht verstanden, dass die Schule wirklich da ist und ich habe dann noch einmal gezielt den Eltern dieser Deutschförderklasse gesagt, [...] sie können die Kinder bitte gerne schicken, [...] weil es gut ist und da waren wirklich viele erstaunt, dass sie das dürfen, also diese Information ist irgendwie nicht angekommen, dass die Schule offen ist und das es in Ordnung ist, das Kind zu schicken.*“ Die Lehrperson musste die Eltern explizit darauf hinweisen, dass die Schule für die Kinder offen ist und sie gerne in die Schule gehen können um dort Betreuung zu erhalten.

UK 3.4 Online-Unterricht: IP5, 8

Nur zwei Lehrpersonen hielten während der zweiten Schulschließung Online-Unterricht mittels Videokonferenzen mit ihren Schüler*innen der Deutschförderklasse ab. Diese werden auch ausführlich dargestellt.

IP5 hat ihre Deutschförderklasse schon auf die zweite Schulschließung vorbereitet – Seite 4, Zeilen 95-96: „*Und in Bezug auf die Schüler war es auch viel besser, ich habe dieses Schuljahr gleich angefangen, dass ich den Schülern einmal in der Woche eine Online-Hausübung gebe.*“ Die Lehrperson berichtet, dass Distance Learning während der Schulschließung gut funktioniert hat – Seite 4, Zeile 106: „*das hat auch im Lockdown jetzt gut funktioniert.*“ Die Lehrkraft gab ihren Schüler*innen Arbeitsmappen, welche sie in Onlinekonferenzen besprechen konnten. Zeilen 112-114: „*Und jetzt haben sie eben den Arbeitsplan bekommen, sowohl für die Materialpakete, als auch für die Seiten im Schulbuch. Und ich habe mich einmal am Tag mit*

ihnen, also jeden Tag quasi, mit ihnen getroffen von 9 Uhr bis 9 Uhr 40“ Zeile 115-116: „hab mit ihnen so ein bisschen gesprochen und war dann noch bis um kurz nach 10 [online]“. Zeilen 118-121: „Und ich war eben noch da, falls sie Fragen hatten, dann konnten sie die Kamera eben noch einschalten und ich habe ihnen erklärt, worum es noch geht oder, oder eben bei den Fragen geholfen. Und... das war voll gut, also hat echt gut funktioniert.“

IP8, Seite 4, Zeilen 104-107: „*Wir haben die Kinder dann mehrmals pro Woche online getroffen, das heißt wir konnten sie auch sehen, wir konnten sehen, wie es ihnen geht. Wir haben, also ich konnte viel direkter Feedback geben. Also ich habe wirklich jeden Tag Hausübungen geschickt bekommen, hab dann oft ein persönliches Kommentar dazu gegeben.*“ Die Lehrkraft räumt ein, dass die Deutschförderklasse bei der zweiten Schulschließung noch nicht so routiniert war, da das Schuljahr erst begonnen hat. Seite 4, Zeilen 112-114: „*Es war heuer natürlich schwieriger, weil ich gerade mit einer ersten Klasse begonnen habe und einfach die Routine natürlich nicht so vorhanden war wie damals im März.*“ Die Lehrkraft hat aber als Vorbereitung auf eine mögliche zweite Schulschließung bereits ihren Unterricht umgestellt. Zeilen 114-117: „*Ja, ich habe zum Glück schon ein paar Wochen vorher auf einen Tagesplan umgestellt für die aktive Arbeit. Das heißt, meine Kinder haben auch im Lockdown, hatten dann einen Tagesplan, sie wussten genau, Buch, Seite sowieso, was muss man da machen? Weil, im Buch, das Arbeiten ist schon routiniert, Gott sei Dank.*“ Zeilen 124-127: „*Ja, also es war nicht so überraschend, sage ich einmal. Man war schon ein bisschen darauf eingestellt und eben deswegen habe ich dann schon geschaut, dass meine Kinder schnell selbstständig werden, weil es war schon von Schulanfang an klar, dass es früher oder später vielleicht soweit sein wird.*“ Seite 6, Zeilen 191-192: „*Manche konnten halt nur einzelne Buchstaben oder Silben, also wirklich ein differenziertes Materialpaket von, eigentlich in allen Bereichen.*“ Die Lehrperson gab ihren Schüler*innen eine differenzierte Arbeitsmappe und hielt zusätzlich Onlinekonferenzen ab.

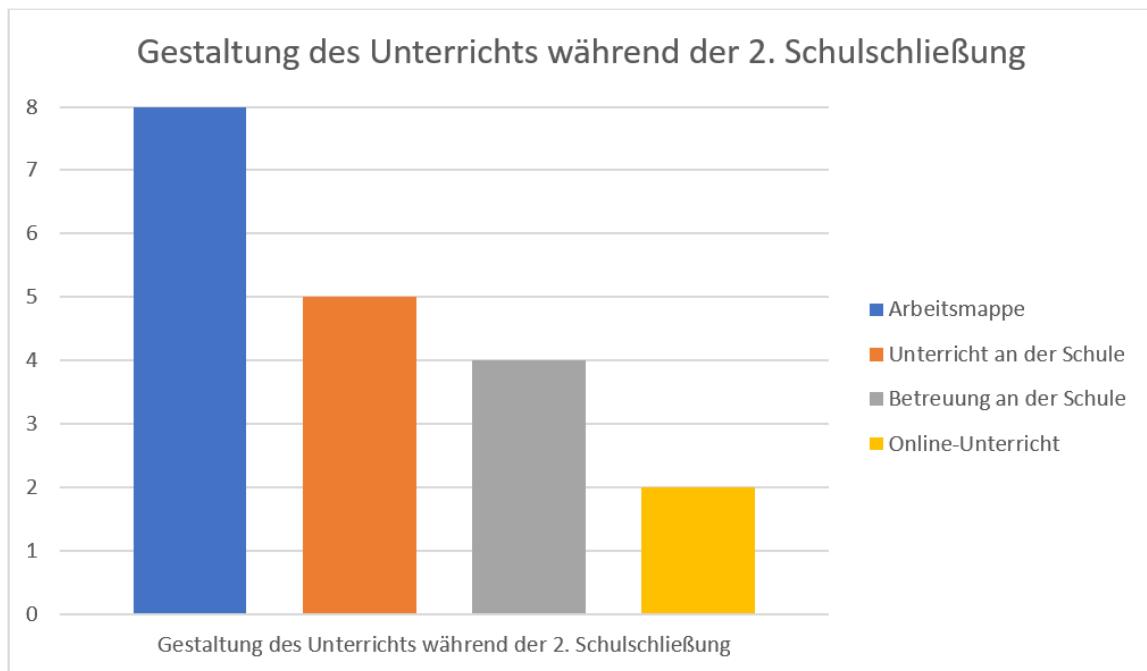


Abbildung 11: Gestaltung der 2. Schulschließung

5.4 HK 4 Distance Learning nicht bzw. nur beschränkt möglich

Auf die Frage, was sich Lehrpersonen künftig für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb im Distance Learning wünschen würden, gaben zehn von elf Befragten an, dass das Lernen in der Deutschförderklasse in diesem Rahmen nicht oder nur beschränkt möglich wäre. Dies habe laut Angaben der Lehre*innen unterschiedliche Gründe und wird in den nachfolgenden Unterkategorien beschrieben.

UK 4.1 Alter der Schüler*innen: IP10, 22, 26, 27, 32, 35

Sechs Lehrkräfte geben an, als Hindernis für Distance Learning das Alter der Schüler*innen anzusehen. Sie sind der Meinung, dass Videokonferenzen und Arbeiten am Computer in der Volksschule noch nicht möglich sind.

IP10, Seite 14, Zeilen 464-466: „*Da muss ich ehrlich sagen, habe ich gar keinen Ansatz [für Distance Learning]. Also da wüsste ich ehrlich gesagt gar keine Lösung. Die einzige Lösung wäre für mich eben, dass die Kinder in die Schule geschickt werden. Also zumindest die Deutschförderklassen-Kinder.*“ Zeilen 470-471: „*Aber es ist halt mit Volksschulkindern schon ein bisschen schwieriger.*“

IP35, Seite 17, Zeilen 542-543: „*Das einfach da, der Background oft nicht gegeben ist, dass das so überhaupt funktionieren kann. Und da denke ich halt, die sind noch klein.*“ Zeilen 546-550: „*Dieses Selbständige haben sie ganz oft nicht und da ist es halt wirklich so, dass man in*

der Volksschule die Eltern braucht, die sich dann hinsetzen und mit den Kindern einsteigen und dass das auch irgendwie vorbereiten, dass der Ton funktioniert und dass die Kamera geht und dass die Einstellung so ist, dass ich nicht alles sehe.“

UK 4.2 Sprachbarriere und fehlender Kontakt zu deutscher Sprache: IP7, 12, 15, 26, 32

Für weitere fünf Lehrkräfte ist Distance Learning für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb nicht möglich, da der Kontakt zur deutschen Sprache in den Schulschließungen fehlt und die Schüler*innen Probleme beim alleinigen Erarbeiten der Arbeitsaufträge aufgrund der geringen Deutschkenntnisse haben.

IP15, Seite 14, Zeilen 444-448: „*[...] dass sie durch den mangelnden Präsenzunterricht noch weniger mit Deutschförderung in Berührung kommen, dass sie, weil das geht ja darum Sprache zu produzieren. Sprache ist eine lebendige Sache. Das kann man auch nicht am Computer, in einem Lernprogramm machen. Das kann man nicht mit Videounterricht in der Form machen.“*

IP26, Seite 9, Zeilen 292-293: „*Also das sprachliche Vorbild fehlt, weil wenn sie alleine gelassen werden mit ihren Eltern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Wo sollen sie dann bitte die Sprache hernehmen?“*

UK 4.3 Platzmangel zu Hause: IP15, 22, 27

Drei Lehrkräfte nannten den fehlenden ruhigen Arbeitsplatz zuhause als Grund, warum erfolgreiches Distance Learning oftmals nicht möglich ist. Demnach würde nach Angaben der Befragten zuhause oftmals Platzmangel herrschen und die Kinder häufig kein eigenes Zimmer als Rückzugsort zur Verfügung haben.

IP15, Seite 3, Zeilen 63-67: „*Und dann habe ich mit den Kindern telefoniert, aber das haben wir dann schnell sein lassen, weil das für alle, wir haben auch WhatsApp Telefonie probiert, aber das war so unglaublich anstrengend für alle Beteiligten. Bekannt ist die Wohnsituation so, dass die Kinder in der Regel nicht in Ruhe telefonieren können und das haben wir dann sein lassen.“*

IP27, Seite 10, Zeilen 301-305: „*Also es wäre sicher total schwierig also mit Zoom oder auch mit SchoolFox wäre sicher total schwierig. Also ich glaube, dass die Kinder es nicht wirklich mitmachen könnten. [...] wenn acht Kinder in der Wohnung sind also das ist natürlich noch eine zusätzliche Hürde. Also hinten und vorne geht das nicht (lacht) mit meinen Schülern.“*

UK 4.4 gibt keinen Grund an: IP5

Eine Lehrkraft gab keinen genauereren Grund an, weshalb Distance Learning ihrer Meinung nach nicht möglich ist. Wie in UK 3.4 bereits dargestellt, führte diese Lehrkraft Distance Learning zwar mittels Videokonferenzen mit ihren Schülern*innen durch, ist jedoch dennoch der Meinung, dass dieses nicht zielführend ist und Schüler*innen der Deutschförderklasse auch während der Schulschließungen die Schule besuchen sollen.

IP5, Seite 11, Zeilen 332-333: „*Die Regelung, so wie die Sonderschulen, dass die Kinder eine Ausnahme darstellen und jeden Tag in die Schule kommen können. Was anderes ist nicht zielführend.“*

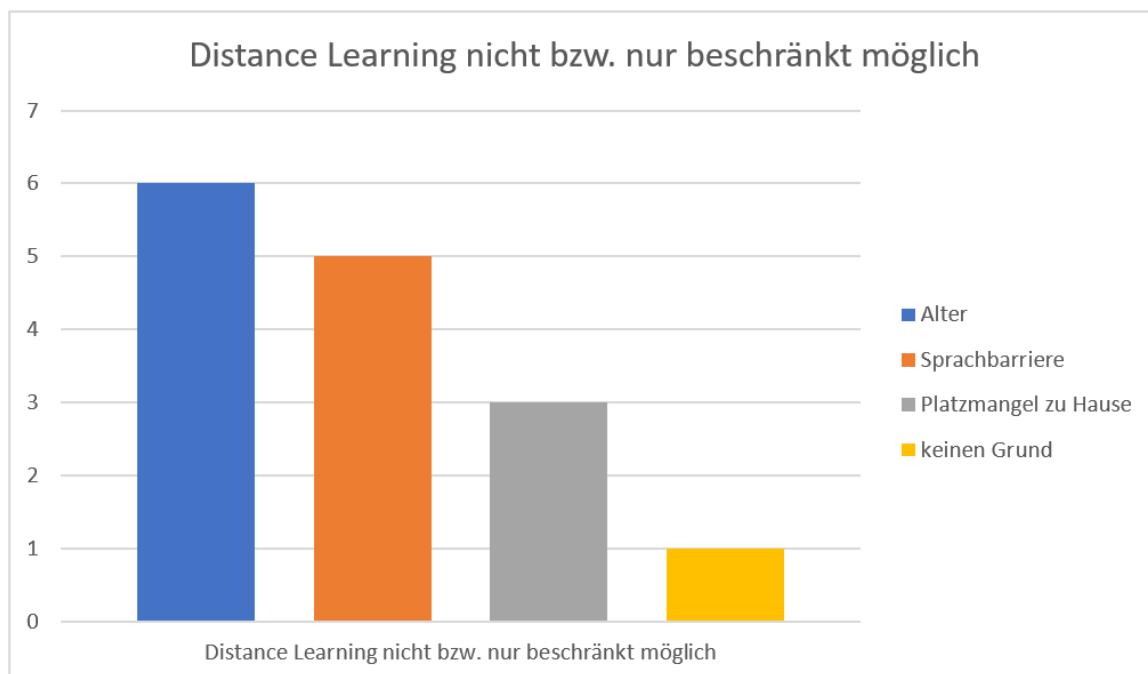


Abbildung 12: Distance Learning nicht bzw. nur beschränkt möglich

5.5 HK 5 Lösungen für erfolgreiches Distance Learning:

Schließlich nannten die Lehrkräfte verschiedene Lösungsansätze, die für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb im Distance Learning in Zukunft wünschenswert wären. Diese wurden in den acht Unterkategorien herausgearbeitet.

UK 5.1 Elterliche Unterstützung: IP5, 7, 8, 10, 26, 27, 32, 35

Am häufigsten seitens der Lehrkräfte genannt wurde die elterliche Unterstützung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb im Distance Learning. Leider zeigt sich jedoch, dass sich die Unterstützung durch die Eltern sehr variabel gestaltete.

IP7, Seite 3, Zeilen 87-90: „Also die Eltern haben doch viel unternehmen müssen, beziehungsweise, ja, vor allem die Kleinen, glaube ich, brauchen in dem Moment viel Unterstützung von den Eltern. Und das war sicher nicht bei jeder und bei jedem gegeben.“

IP10, Seite 14, Zeilen 440-441: „Die Hilfe, die man von Zuhause erhält, ist glaube ich das, was den größten Unterschied ausmacht.“

UK 5.2 Planbarkeit: IP 5, 7, 8, 12, 22, 32, 35

Der Aspekt der Planbarkeit wurde von insgesamt sieben Lehrkräfte als essenzieller Bestandteil des erfolgreichen Zweitsprachenerwerbs im Distance Learning geäußert. Diesbezüglich kritisierten die Lehrkräfte insbesondere, dass die Ankündigung von Seiten der Bundesregierung bzw. dem Bildungsministerium vor der Schulschließung zu kurz war, um sich gut darauf vorbereiten zu können.

IP22, Seite 5, Zeilen 156-159: „sodass wir in der kurzen Zeit- ich glaub es wurde ja dann am Samstag verkündet, dass die Schulen geschlossen werden und am Dienstag waren sie dann zu, was natürlich hart ist für drei Wochen Unterricht mal schnell vorbereiten und ausdrucken und dann vielleicht noch nett gestalten auch noch.“ Seite 13, Zeilen 423-424: „Es ist einfach für mich als Lehrerin nicht möglich irgendetwas zu planen.“

IP35, Seite 4, Zeilen 99-102: „Also ich habe einfach versucht, die Ideen, die ich im [ersten] Lockdown hatte, was wir alles hätten machen können, damit es jetzt irgendwie leichter funktionieren würde, das habe ich dann halt aufgearbeitet bis zum nächsten ... Lockdown“. Die Lehrkraft führt weiters aus, dass sie die Zeit zwischen den Schulschließungen für die Vorbereitung auf Distance Learning genutzt habe, obwohl es scheinbar nicht von der Schulleitung oder der Bildungsdirektion gefordert wurde. Seite 18, Zeilen 572-576: „Und mein Ziel jetzt für das zweite Semester ist dann die Kinder schon auch noch einmal auf Distance Learning, also meine Deutschförderklasse, vorzubereiten, weil wir haben es gemeinsam auf das Handy gegeben. Also sie hatten die Möglichkeit, ihre Smartphones mitzunehmen und ich habe ihnen geholfen, dass sie Microsoft Teams auf ihre Handys draufspielen können“

UK 5.3 Digitalisierung im Unterricht notwendig: IP7, 8, 10, 27, 32, 35

Sechs Interviewpersonen gaben an, dass Digitalisierung vorab im Unterricht notwendig ist, damit Distance Learning in Krisensituationen gelingen kann. Denn sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler*innen brauchen Übung im Umgang mit diesen neuen Medien.

IP7, Seite 2, Zeilen 49-50: „[...] bis dahin [1. Schulschließung] war ja Digitalisierung überhaupt noch kein Thema.“ Seite 4, Zeilen 98-100: „Was sich auch geändert hat für uns, wir haben uns als Schule und Lehrer und Lehrerinnen mehr mit dem Thema Computer und Digitalisierung beschäftigen müssen.“

IP8, Seite 10, Zeilen 315-317: „Aber es fehlen trotzdem die digitalen Kompetenzen, die man heutzutage halt schon bräuchte. Es ist halt immer noch sehr viel frontal und ein 'Heruntergebete' von dem Stoff halt und so weiter.“ Zeile 320: „Aber meiner Meinung nach ist das nicht mehr so zeitgemäß.“

UK 5.4 technische Ausstattung notwendig: IP7, 8, 10, 22, 27

Eine bessere technische Ausstattung der Schüler*innen zu Hause erachten fünf Lehrkräfte für notwendig, damit Distance Learning gelingen kann. Ohne einen Internetzugang oder PC/Laptop, an dem die Kinder arbeiten, können keine Videokonferenzen oder ähnliches von den Lehrkräften angeboten werden.

IP27, Seite 3, Zeilen 77-81: „Und wir haben schon versucht die Kinder auch auszustatten mit Equipment also immer wieder hat es geheißen, es gibt Laptops, wir bekommen Ausrüstung. Und wir haben nichts bekommen, wir haben bis jetzt nichts bekommen. Jetzt im zweiten Lockdown wurde immer wieder erhoben, wer braucht und wer möchte, wer braucht noch etwas. Wir haben leider noch nichts bekommen bis jetzt.“ Seite 6, Zeilen 168-169: „Und die Kinder haben keine Ausrüstung zuhause, die haben das Handy nur, aber das gehört auch dem Papa, das braucht auch der Papa ständig.“

IP8, Seite 8, Zeilen 232-234: „Ja, eben, die Kinder müssen unbedingt technisch ausgestattet werden, dass sie auch kommunizieren können, weil... Ich meine, gerade in der Deutschförderklasse, man ist halt oft der einzige Ansprechpartner, der halt richtig gut Deutsch spricht.“

UK 5.5 bessere technische Ausstattung in Schulen: IP7, 8, 10, 32

Die fehlende technische Ausstattung in den Schulen wurde von vier Lehrkräften kritisch angemerkt. Andernfalls kann Digitalisierung in Form von digitalen Lernmedien im Unterricht nach Angaben der Lehrpersonen weder eingebaut noch geübt werden.

IP7, Seite 10, Zeilen 299-302: „Ich habe gestern erst drei Laptops in die Hand genommen und keiner davon hat funktioniert. Also, was schön wäre, wäre vielleicht, dass die Ausstattung

besser wäre. Aber so in der Schule, dass man die Programme schon von Anfang an einbauen kann.“

IP10, Seite 7, Zeilen 222-229: „[...] also letztes Jahr ist mir der Computer weggenommen worden in der Deutschförderklasse. [...]. Aber es hat dann geheißen von oben, dass die Deutschklasse keine richtige Klasse ist und deswegen wird der Computer weggenommen. Das heißt ich ziehe halt, schleppe halt den Computer mit hin und her, wenn ich ihn brauche. Deshalb arbeite ich halt mit meinem privaten Computer oder von mir aus mit dem Handy oder meinem iPad oder so. Aber, ja. Das sind halt alles meine privaten Geräte, eigentlich, mit denen ich arbeite in der Schule.“ An diesem Beispiel wird ersichtlich, dass die Deutschförderklasse als keine vollwertige Klasse gesehen wird und es daher auch keine technischen Ressourcen für diese Deutschförderklassen gibt.

UK 5.6 Kompetenzen der Lehrkräfte: IP12, 32, 35

Drei Lehrkräfte sind der Meinung, dass die Kompetenzen der Lehrpersonen im Bereich der Digitalisierung ebenfalls wichtig sind. Ohne entsprechende Ausbildung können digitale Lernmedien nicht sinnvoll im Unterricht integriert werden und für zukünftige Schulschließungen nutzbar gemacht werden. Die folgenden zwei Beispiele machen deutlich, dass viele Lehrpersonen unsicher im Umgang mit digitalen Medien sind.

IP35, Seiten 17-18, Zeilen 563-572: „Natürlich was auch dazu gehört, sind die Kompetenzen der Kollegen und Kolleginnen, die das auch gut vorbereiten. Und das ist auch oft noch nicht so angekommen, wie es ankommen sollte. Aber nicht nur in der Volkschule, sondern auch in den weiterführenden Schulen. [...] Aber es gibt halt große Qualitätsunterschiede, wie eh überall und immer. Und da denke ich, müssen wir noch in nächster Zeit daran arbeiten und alle, die jetzt sagen Gott sei Dank, wenn jetzt dann die Impfung da ist und wir haben kein Distance Learning, das ist kein guter Weg (lacht), weil ich mir immer denke, es kommt vielleicht noch was anderes und irgendwie sollten wir ein System haben, mit dem das halt halbwegs funktioniert.“

IP12, Seite 6, Zeilen 188-191: „Beim ersten [Lockdown] war das noch was komplett Neues und es gab in meiner Schule, es gibt in meiner Schule immer noch Kolleginnen, die sich überhaupt nicht am Computer auskennen und auch nichts davon wissen wollen und auch sehr belastet sind mit der Version, mit dem Programm.“

UK 5.7 stabile Internetverbindung: IP22, 35

Stabile Internetverbindung wurde seitens der Befragten ebenfalls als wichtige Voraussetzung eines erfolgreichen Zweitspracherwerbs im Distance Learning genannt, denn ohne stabile Internetverbindung sind keine Videokonferenzen möglich. Diese grundlegende Voraussetzung war für zwei Lehrkräfte bei ihren Deutschförderklassen nicht gegeben.

IP22, Seite 15, Zeilen 483-485: „*Ja idealer Distance Learning Unterricht ist, jedes Kind hat einen Laptop [...]. Es gibt nie Internetprobleme und nie technische Probleme. Alles funktioniert reibungslos.*“

IP35, Seite 17, Zeilen 557-563: „*Ja, ein stabileres Internet (lacht). Das sind dann auch noch die Hürden, dass die Kinder ganz oft rausfliegen beziehungsweise dass es einfach stockt [...] Das geht gar nicht, dass ich da zu Hause kein gescheites Internet hätte. Aber das sind so Dinge, die irrsinnig schade sind, weil ich dadurch Kinder und die Aufmerksamkeit der Kinder verliere, wenn das ständig einfriert und ich sie dann nicht höre*“

UK 5.8 Dolmetscher: IP32

Eine Lehrperson erachtet Dolmetscher als sehr wichtig für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb im Distance Learning. Vor allem für die Elternkommunikation ist ein Dolmetscher von großer Bedeutung, da dieser mit den Eltern über die Maßnahmen bezüglich COVID-19 und die schulischen Arbeitsaufträge in deren Erstsprache reden und diese erklären kann.

IP32, Seite 3, Zeilen 90-96: „*Und ich hatte damals [1. Schulschließung] das Glück, es gibt an den Schulen dieses MIK-Team [...] und da gab es jemanden, der Gott sei Dank zumindest, ähm, zwei Sprachen neben Deutsch konnte und das war eine Riesenhilfe. Also ohne ihn hätte ich das, weiß ich überhaupt nicht, wie ich mit den Eltern, weil ich habe ihm dann oft gesagt oder geschrieben, dass er zumindest Mal nachfragt, wie es den Kindern geht, wie sie zureckkommen, weil wenn ich es dann den Eltern ... das wäre nicht möglich gewesen, zumindest mit diesen Eltern, die wirklich nichts verstanden haben.*“ Seite 14, Zeilen 460-463: „*eine Muttersprachenlehrerin oder eben wie ich hatte im letzten Lockdown, jemanden, ähm, der zweitsprachig ist und helfen kann, sowohl kulturell als auch zu vermitteln, das ist ja nicht nur die Sprache, aber auch in der Sprache etwas zu erklären, zu vermitteln.*“

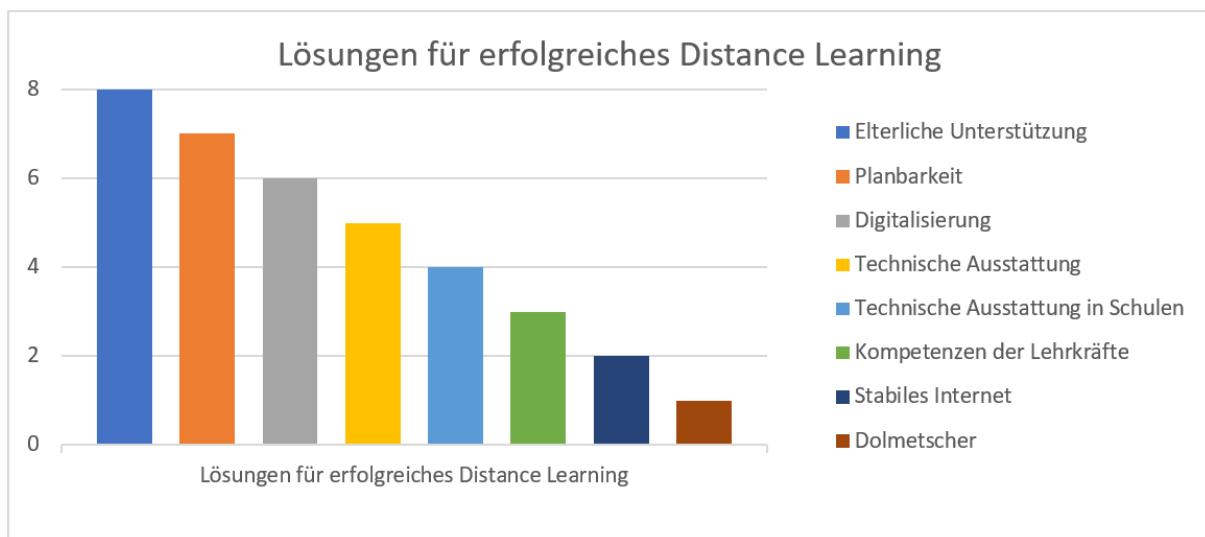


Abbildung 13: Lösungen für erfolgreiches Distance Learning

5.6 HK 6 Idealer Zweitsprachunterricht:

Darauf aufbauend, wie Zweitsprachunterricht im Distance Learning funktionieren kann, wurden die Lehrkräfte darüber hinaus gefragt, wie generell idealer Zweitsprachunterricht gestaltet sein muss und wie dieser im schulischen Kontext umgesetzt werden kann. Nur ein gut funktionierender Zweitspracherwerb in Schulen kann auch in Krisenzeiten gut funktionieren. Teilweise waren die Antworten der Lehrkräfte sehr ähnlich und sie stimmten darüber überein, dass sie die Deutschförderklassen sehr kritisch sehen. Es kristallisieren sich neun Unterkategorien heraus.

UK 6.1 flexiblere Handhabung/mehr Autonomie der Schule: IP5, 7, 8, 10, 12, 22, 26, 27, 35

Neun Lehrkräfte halten eine flexiblere Handhabung, wie die Schule mit Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache umgeht, für wichtig. Sie würden sich mehr Autonomie für die Schule wünschen, sodass sie den Unterricht flexibler gestalten könnten.

IP12, Seite 16-17, Zeilen 533-537: „*aber ich glaube, dass man nicht extra diese DFK bilden sollte, sondern dass man schlicht und einfach den Schulen die Freiheit geben sollte, das so zu gestalten, wie sie wollen und das war früher auch so. Und das ist gut gegangen. Die Direktorinnen und Direktoren konnten selber entscheiden, wie viele Ressourcen sie dafür freigemacht haben.*“

IP22, Seite 15, Zeilen 470-471: „*Mehr Freiheit für Pädagoginnen. Mehr Vertrauen darauf, dass Kinder lernen wollen und können, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt.*“

UK 6.2 integrativ: IP5, 7, 8, 10, 15, 22, 26 35

Acht Lehrkräfte sind der Meinung, dass idealer Zweitsprachunterricht integrativ erfolgen sollte. Das heißt, dass Deutschförderklassen, im Rahmen derer Schüler*innen 15 Wochenstunden separat unterrichtet werden, nach Meinung der Befragten abgeschafft werden sollten. Vielmehr wäre es nach Angaben der Lehrkräfte wünschenswert, einen gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse zu implementieren. Demnach halten die befragten Lehrkräfte heterogene Sprachgruppen für einen idealen Zweitsprachunterricht äußerst wichtig. Sie würden es darüber hinaus auch begrüßen, wenn Schüler*innen mit deutscher und nicht deutscher Erstsprache gemeinsam unterrichtet werden, da ein schnellerer Lernzuwachs beim Erlernen von Deutsch gegeben wäre.

IP5, Seite 12, Zeilen 368-370: „*Also irgendwie so Konzepte, dass die Kinder in der Klasse sind, mit einer Unterstützungslehrerin dabei und dass sie wenig draußen sind. Also integrativ, ja genau.*“

IP10, Seite 15-16, Zeilen 498-504: „*Dass die sich vielleicht gegenseitig helfen und ich glaube den Kindern gefällt das ja auch, wenn sie helfen können und Lehrer spielen dürfen und Kindern etwas erklären. Und ich glaube, wenn es ein Kind einem anderen Kind erklärt, ist es ja auch oft für das Kind einfacher zu verstehen, als wenn es ein Erwachsener macht. [...]. Integrativ wäre super, ja.*“ Seite 16, Zeilen 516-518: „*Ich glaube, wenn da mehr gemischt wäre, wenn da mehr deutschsprachige Kinder, also mit deutscher Muttersprache in der Klasse wären, dass das viel leichter zum Aufschnappen ist für die Kinder.*“

UK 6.3 Kleingruppen: IP5, 8, 15, 22, 26, 27, 32, 35

Kleingruppen halten acht Lehrkräfte für essentiell, damit idealer Zweitsprachunterricht gelingen kann. 25 Schüler*innen in einer Deutschförderklasse finden diese Lehrkräfte zu viel, um einen erfolgreichen Zweitsprachunterricht durchführen zu können.

IP15, Seite 19, Zeilen 608-611: „*Schon allein, dass die Deutschförderklasse eine Teilungsziffer von 25 hat, das zeigt die Idiotie, oder die Unwissenheit derer, die das planen. Oder den Zynismus derer, die das planen, weil das ist ganz klar, dass das nicht so funktionieren kann.*“

Klar, dass das umgangen werden muss. Aber ich frage mich, wie komme ich dazu, also Amtsperson, Dinge zu umgehen“

IP32, Seite 16, Zeilen 252-527: „*Ich glaube auch, dass ganz wichtig ist, aber das ist vielleicht für jedes Lernen wichtig, was ganz toll ist, ist die Kleingruppe. Das es hoffentlich auch so bleibt [Lehrperson hat kleine DFK], weil 12 Kinder ist dann schon sehr schwierig, ist eh schon viel.“*

UK 6.4 Teamteaching: IP5, 7, 8, 10, 15, 22, 26

Teamteaching würden sich sieben der befragten Lehrkräfte für einen idealen Zweitsprachunterricht wünschen. Inklusiver Unterricht und eine innere Differenzierung in der Klasse wären damit eher möglich. Doch um alle Schüler*innen in einer gemeinsamen Klasse unterrichten zu können, bräuchte es zumindest eine zweite Lehrperson in der Regelklasse.

IP5, Seite 11, Zeilen 361-363: „*Und idealerweise in der Regelklasse mit einer zweiten Lehrerin dabei, ahm, eben zusätzlich zur Klassenlehrerin, die da ein bisschen unterstützen kann. Die Arbeitsaufträge nochmal langsam erklärt“*

IP15, Seite 17, Zeilen 549-553: „*Teamteaching. Teamteaching in der Klasse, kleinere Klassen. Pause. Also ich glaube, Förderung kann so leicht verdampfen. Ich glaube, wenn die Klassen kleiner sind, wenn der Klassenlehrer, der das Kind hat, mehr Ressourcen hat, sich um das Kind zu bemühen, mehr Förderressourcen im Bereich Teamteaching, aber ich weiß, dass das utopisch ist. Aber ich glaube, dass Teamteaching und möglichst heterogene Klassen dass das, dass das sinnvoll wäre.“*

UK 6.5 alters- und/oder leistungshomogene Gruppe: IP7, 10, 12, 15, 27, 32, 35

Sieben Lehrkräfte kritisieren, dass die Deutschförderklassen äußerst heterogen in Bezug auf das Alter und den Leistungsstand der Schüler*innen sind. Dies würde es für viele Lehrpersonen erschweren, ein differenziertes Unterrichtsmaterial und eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung anzubieten. Die befragten Lehrer*innen gaben an, eine alters- bzw. leistungshomogene Gruppe für einen idealen Zweitspracherwerb als sinnvoller zu erachten.

IP7, Seite 5, Zeilen 157-158: „*Natürlich war das bei vier Schulstufen sehr schwer, da kann man dann nicht mehr so viel differenzieren.“ Seite 10, Zeilen 312-314: „*dann wäre wichtig, dass man schaut, dass es da sprachliche homogene Kleingruppen gibt. Kleine Gruppen, mit dem selben oder ähnlichen Sprachstand der Kinder.“ Seite 10, Zeilen 319-325: „*Aber eben in***

homogenen Gruppen. Weil, ich finde es brutal, wenn Vorschulkinder und 4.Klässler in einer Klasse sitzen und Sprachunterricht bekommen sollen. Das ist einfach nicht ideal, also das kann man besser organisieren. Also Wissensstand ähnlich und schulstufenübergreifend, nur wenn es vom Sprachstand der Kinder passt. Wenigstens nicht alphabetisierte Kinder nicht mit bereits alphabetisierten Kindern zusammentun (lacht), das wäre schon einmal ein großer Schritt. Weil, das ist alles andere als ideal.“

IP15, Seite 14-15, Zeilen 466-469: „*Die Deutschförderer lasse kann das, was da erwartet wird, gar nicht alles abdecken. Weil das ja so eine altersheterogene Gruppe ist, eine lernstandsheterogene Gruppe. Kulturell, eine, das ist so viel Heterogenität, dass man keinen gemeinsamen Nenner hat, in der Regel, so wie das Konzept angedacht wird. Das bringt überhaupt nichts in der Form.*“ Seite 15, Zeilen 494-497: „*Also und du sollst parallel auf der einen Seite Buchstabenerarbeitung machen und nebenbei fadisieren sich die Drittklassler. Ja also eigentlich sind das ja nicht vier Schulstufen, sondern fünf, weil die Vorschulkinder solltest ja auch noch dabei haben.*“ Weiters findet IP15 dafür sehr klare Worte. Seite 15, Zeilen 497-498: „*Und das muss einem eingefallen sein, der mit Schule überhaupt nichts am Hut hat oder nicht weiß, wie das praktisch rennt.*“

UK 6.6 weniger Bürokratie: IP12, 15, 22, 35

Vier Lehrkräfte gaben zudem an, dass sie sich weniger bürokratische Aufgaben wünschen würden. Vor allem hinsichtlich des MIKA-D Tests tätigten die Befragten einige negative Äußerungen. Demnach würde das Testen zu viel Zeit in Anspruch nehmen und dadurch die Unterrichtszeit deutlich verkürzen.

IP15, Seite 8, Zeilen 239-240: „*Ich sehe mit Sorge, dass so Vieles dokumentiert werden muss, das keine Sau interessiert.*“ Seite 11, Zeilen 361-363: „*Man muss ja auch dazu sagen, dass den Kindern durch die MIKA-D Testungen ja auch wesentliche Ressourcen genommen werden, weil der, der Testet kann nicht unterrichten.*“

IP22, Seite 14-15, Zeilen 466-470: „*Ähm weniger Erhebungen. [...] ich muss die MIKA-D Erhebung machen. Ich muss MIKA-D selbst machen. Ich glaube alleine zehn Wochen gehen drauf von den Unterrichtswochen, die wir haben, nur weil ich irgendwem testen muss oder weil ich irgendwelche Tests irgendwohin eintragen muss. [...]. Weniger Bürokratie.*“

UK 6.7 bessere Ausbildung: IP15, 22, 32

Eine gute Ausbildung im DaF/DaZ-Bereich nennen drei Lehrkräfte als wichtige Komponente des Zweitsprachenunterrichts. Ohne einer guten Ausbildung und weiteren Fortbildungen kann es schnell zur Überforderung der Lehrkräfte kommen.

IP22, Seite 7, Zeilen 207-210: „*Wir sind auch andauernd- also alle von uns, nicht nur die Sprachförderlehrerinnen- sind auch andauernd in Fortbildungen, was den Unterricht mit Kindern, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, betrifft. Wir achten sehr auf sprachsensiblen Unterricht. Haben den auch in unseren Schwerpunkten an der Schule.*“ Die Interviewperson geht auf die Wichtigkeit der Ausbildung im Bereich Sprachförderung ein. Seite 15, Zeilen 472-475: „*Und vor allem auch bessere Ausbildungen. In der Sprachförderung würde ich auch verpflichten, ich glaube es ist jetzt eh schon, aber ich habe es zum Beispiel auch nicht machen müssen, aber einfach was das betrifft schauen, dass die Leute auch einfach mit einem guten Methodenkoffer ausgebildet sind,*“

IP32, Seite 13, Zeilen 404-409: „*Ich hatte bisher das Glück, dass ich kleine Gruppen habe, also maximal eben zwölf Kinder, dass ich die Ausbildung habe im Hintergrund. Das heißt, ich weiß – denke ich – was ich tue. Ich habe einige Kolleg*innen, die diese Ausbildung, also wo ich weiß, die Deutschförderklassen unterrichten, die das nicht haben und das führt zu einer Überförderung, weil es ist nicht leicht. Wenn man nicht weiß, wie Sprache aufgebaut ist, wie das gelernt wird, ist es wirklich schwierig.*“ Seite 16, Zeilen 503-504: „*Es ist wirklich, finde ich, eine herausfordernde Arbeit, eine schöne Arbeit, aber wirklich, man braucht Qualifikation*“

UK 6.8 besseres Material: IP15, 22, 35

Generell berichten alle Lehrkräfte, dass sie sich ihr Arbeitsmaterial aus unterschiedlichen Quellen zusammensuchen und kopieren und so ihr Unterrichtsmaterial gestalten. Auch basteln sie selbst viele Kärtchen, Poster und ähnliches, um sie für den Unterricht zu verwenden.

Dieselben drei Lehrkräfte, die eine bessere Ausbildung fordern, merken an, dass es auch besseres Unterrichtsmaterial für Deutsch als Zweitsprache geben sollte, damit Zweitsprachunterricht erfolgreich sein kann. So bleibt ihnen nur die Möglichkeit, ihre Arbeitsblätter und sonstiges Unterrichtsmaterial selbst zusammen zu suchen.

IP35, Seite 2-3, Zeilen 59-62: „weil's ... meiner Meinung nach, kein Material gibt, dass sich halt wirklich auf die Kinder bezieht, also dass dem Lernzuwachs der Kinder hundertprozentig entspricht. Das heißtt, da muss man hat ganz viel selber machen, weil ja jedes Kind anders arbeitet.“ Seite 15, Zeilen 470-478: „Also ich habe noch kein Buch gefunden, das mich wirklich anspricht. Wir haben einige Finken- Verlag-Mappen, aus denen man Kopiervorlagen nehmen kann, die wirklich gut sind. Zum zusätzlichen Arbeiten und auch zur Erarbeitung kann man das sich so zusammenstoppeln, wie man es braucht. Ansonsten ist es so, dass ich schon im Internet schaue, [...] sonst mache ich im Worksheet Crafter viel selber oder ich schreibe mir selber etwas und suche mir dann die Vokabeln zusammen, die wir gerade verwendet haben [...] Also Buch, habe ich so keines.“

IP15, Seite 18, Zeilen 576-577: „wenn wir etwas nicht brauchen ist es eine hundertste Materialbox. Wir brauchen ein sinnvoll einsetzbares Material“

UK 6.9 bessere Vernetzung: IP22

Schließlich merkt eine Interviewperson an, dass eine bessere Vernetzung innerhalb der Deutschförderklassen-Lehrkräfte sinnvoll wäre. So würde man auch einen Informationszugewinn erreichen.

IP22, Seite 15, Zeilen 475-479: „Es gibt so viele tolle Sachen, aber es gibt so wenig Vernetzung was das betrifft, habe ich das Gefühl. Also ich war immer sehr alleine gestellt [...] Da einfach eine Möglichkeit finden sich besser zu vernetzen.“

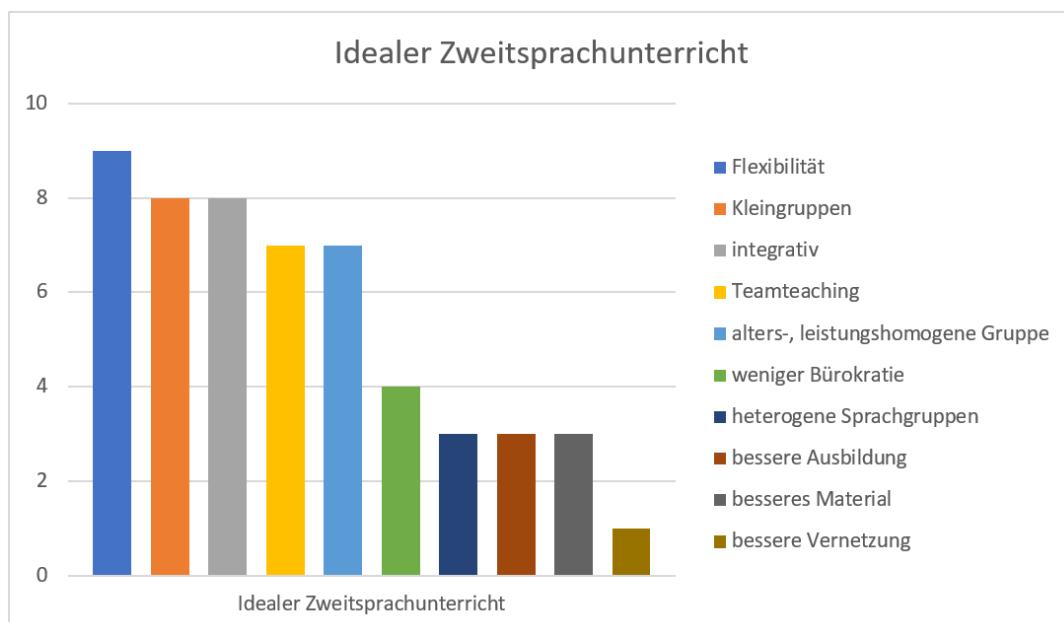


Abbildung 14: Idealer Zweitsprachunterricht

6 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Studie war es, die Gestaltung des Unterrichts während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung sowie die daraus gewonnenen Erkenntnisse für zukünftige Schulschließungen zu untersuchen. Ebenso wurde aufgezeigt, was es für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb in Schulen generell braucht. Zweck dieses abschließenden Kapitels ist es, die eingangs formulierte Forschungsfrage sowie die daraus resultierenden Subfragen mittels Interpretation der empirischen Ergebnisse und der Verknüpfung mit der theoretischen Aufbereitung zu beantworten. Daher wird als finaler Schritt in der qualitativen Inhaltsanalyse die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage interpretiert (Mayring 2015, S. 61).

Ehe die einzelnen Fragestellungen beantwortet und diskutiert werden, sei vorab anzumerken, dass Deutsch eine Schlüsselkompetenz für den Unterricht im überwiegend monolingual strukturierten Bildungssystem darstellt und es daher unerlässlich ist, dass Schüler*innen mit Migrationserfahrung Deutsch als Zweitsprache zügig erlernen. Der bildungspolitische Umgang damit hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert und es kam immer mehr zu segregativen Maßnahmen (Schweiger, Müller 2021, S. 43.). Das Konzept der Deutschförderklasse gibt es in Österreich erst seit dem Schuljahr 2018/19 und die Lehrkräfte können daher wenig aus dem Erfahrungspool vorheriger Klassen schöpfen.

Gitschthaler et al. (2022) geben an, dass Befürworter der DFK argumentieren, dass getrennter Deutschunterricht den Schüler*innen mit anderen Erstsprachen mehr Zeit und Raum gibt, um die Unterrichtssprache zu lernen. Ein weiteres Argument ist, dass die Lehrkräfte besser auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingehen können und ihre bisherigen Kenntnisse und Fähigkeiten miteinbeziehen können (ebd.).

Nun ist es so, dass die Klassen zu 100% aus Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch bestehen, dazu kommen die verschiedenen Leistungsstände hinsichtlich der deutschen Sprache und ihrer Erstsprachen sowie die unterschiedlichen Schulstufen. Die Lehrkräfte gaben in dieser Studie an, im Durchschnitt etwa drei verschiedene Schulstufen in einer Deutschförderklasse zu unterrichten. Trotz dieser sehr heterogenen Zusammensetzung der Schüler*innen versuchen die Lehrkräfte jedoch, soweit es ihnen möglich ist, differenzierten Unterricht anzubieten. Viele Lehrkräfte geben demnach ihr Bestes, um für jedes Kind individuelle Inhalte und entsprechende Hilfestellungen anzubieten ohne dabei auf didaktisch passende Bücher für Sprachanfänger*innen zurück greifen zu können. Auf die Frage, wie idealer

Zweitsprachunterricht gestaltet sein soll, gaben drei der befragten Lehrkräfte an, besseres Unterrichtsmaterial zu benötigen. Viele Lehrpersonen äußerten darüber hinaus, das Unterrichtsmaterial selbst zu gestalten. Zusätzlich zum Erwerb der deutschen Sprache wird auch versucht, den Schüler*innen Kompetenzen in anderen Fächern zu vermitteln, die sie für ihren Aufenthalt in der Regelklasse benötigen. Der zukünftige Lehrplan der Regelklasse wird also mitberücksichtigt, damit der Übergang dieser Schüler*innen besser gelingt. Auch sehen sich die Lehrkräfte einer Vielzahl an Schüler*innen anderer Erstsprachen gegenüber. Neun Interviewpersonen gaben etwa an, als Erstsprache Deutsch zu sprechen. Lediglich zwei Lehrpersonen äußerten, Kroatisch bzw. Deutsch und Englisch als Erstsprachen zu haben. All dies muss eine Lehrkraft in der Deutschförderklasse bewerkstelligen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sich insgesamt acht der befragten Lehrkräfte eine kleinere Gruppengröße und sieben Lehrkräfte Teamteaching für die Deutschförderklasse wünschen. Diese bereits bestehenden Schwierigkeiten für Lehrpersonen aus Deutschförderklassen wurden nun durch die im Frühjahr 2020 aufkommende weltweite Pandemie weiter verschärft. In den darauffolgenden Kapiteln werden die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit beantwortet, beginnend mit der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung.

6.1 Gestaltung des Unterrichts während der zweiten Schulschließung

Der erste Teil der übergeordneten Forschungsfrage lautet: „Wie haben Lehrkräfte von Deutschförderklassen den Unterricht während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung gestaltet?“ Dazu werden vor allem die Ergebnisse der Kategorien „HK 2 Klassengruppen in 2. Schulschließung“ und „HK 3 Gestaltung des Unterrichts während der 2. Schulschließung“ sowie „HK 4 Distance Learning nicht bzw. nur beschränkt möglich“ zur Interpretation herangezogen.

In der vorliegenden Studie wurde beschrieben, dass Schüler*innen aus fünf Schulen während der zweiten Schulschließung ausschließlich in der Deutschförderklasse unterrichtet wurden. Vier weitere Schulen beschlossen hingegen, keinerlei separate Deutschförderklasse in der zweiten Schulschließung zu führen, sondern die entsprechenden Schüler*innen in die Regelklasse mitaufzunehmen. Beide Modelle wurden mit den gleichen Argumenten gerechtfertigt, nämlich die Klassen aufgrund der Pandemie nicht durchmischen und die Lehrkräfte vor COVID-19 schützen zu wollen. Die Schulleitungen dieser Schulen sahen sich also der Entscheidung gegenüber, entweder den Schüler*innen die Deutschförderung mittels der Deutschförderklasse zu nehmen und sie in den Regelklassen mit zu betreuen oder sie von

ihren Klassenkollegen*innen in der Regelklasse zu trennen und ausschließlich in der Deutschförderklasse zu unterrichten.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle auch, dass es einen Unterschied für die Schüler*innen macht, ob sie „nur“ die zweite Schulschließung isoliert in der Deutschförderklasse verbringen oder ob dieser Zustand seit den veränderten Rahmenbedingungen durch COVID-19 andauert. Eine Lehrkraft berichtet beispielsweise, dass die Schüler*innen aus der Deutschförderklasse auch weiterhin zwischen Deutschförderklasse und Regelklasse hin und herwechselten (außer in der zweiten Schulschließung). Unter der UK 2.1 wurde jedoch auch erkennbar, dass es durchaus Schüler*innen gab, die seit den veränderten Rahmenbedingungen durch COVID-19 ausschließlich in der Deutschförderklasse unterrichtet und somit von der Regelklasse isoliert wurden.

In zwei weiteren Schulen wurde der Präsenzunterricht in der Deutschförderklasse komplett auf Distance Learning in Form von Arbeitsmappen und Videokonferenzen umgestellt. Diese zwei Klassen erhielten keine explizite Einladung, die Schule auch während der Schulschließung zu besuchen. Vielmehr wurden sie von Seiten der Lehrkraft der Deutschförderklasse vorab mit Arbeitsmappen für zu Hause ausgestattet und durch Videokonferenzen im Distance Learning begleitet. Außerdem erwähnenswert ist, dass die Lehrkräfte dieser zwei Klassen den Unterricht bereits vorausschauend in Hinblick auf eine weitere Schulschließung im Herbst umgestalteten und die Schüler*innen auf Distance Learning vorbereiteten. Dadurch wird ersichtlich, dass das Engagement der Lehrkraft eine entscheidende Einflussgröße auf das Ausmaß des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht darstellt.

Die geringe Anzahl der Schulen, die diese Form des Unterrichts gewählt haben, lässt sich eventuell dadurch erklären, dass viele Lehrkräfte Vorbehalte haben könnten, Videokonferenzen oder ähnliches mit Kindern im Volksschulalter durchzuführen. Demzufolge gaben zehn von elf Lehrpersonen an, dass das Distance Learning nicht bzw. nur beschränkt möglich sei. Gründe dafür reichen vom Alter der Kinder über Sprachbarrieren und fehlenden Kontakt zur deutschen Sprache bis hin zu Platzmangel zu Hause. Natürlich spielt auch die fehlende technische Ausstattung bei den Schülern*innen eine Rolle bei der Umsetzung des Distance Learning. Diese Berichte decken sich mit den Ergebnissen aus der Studie von Helm et al. (2021, S. 34), welche insbesondere Platzmangel und fehlende technische Ressourcen als Hindernis für Distance Learning beschrieben. Auch Schwab und Lindner (2020) kamen im Rahmen ihrer INCL-LEA Studie zu ähnlichen Befunden (Schwab, Lindner 2020, S. 52).

Weitere sechs Lehrkräfte von Deutschförderklassen gaben ihren Schüler*innen während der zweiten Schulschließung Arbeitsmappen für diese Zeit. Davon wurden wiederum die Schüler*innen von vier Deutschförderklassen in der Regelklasse mitbetreut und erhielten darüber hinaus die Einladung, die Schule vor Ort zu besuchen. Die restlichen zwei Klassen erhielten trotz Arbeitsmappe regulären Unterricht in der Deutschförderklasse, wobei eine Klasse davon im Schichtbetrieb unterrichtet wurde. Die Schüler*innen der restlichen drei Deutschförderklassen wurden in ihrer Deutschförderklasse an der Schule unterrichtet.

Ergebnisse mehrerer Studien zeigten, dass Distance Learning nur für sozioökonomisch privilegierte Schüler*innen gut funktionierte und dass für eine Minderheit von Schüler*innen, die sozioökonomisch benachteiligt sind, die Bildung während des Distance Learning extrem eingeschränkt war (Gitschthaler et al. 2022). Es deutet auf ein hohes Ausschlussrisiko für bereits von Marginalisierung bedrohten Schüler*innen, einschließlich derer in DFK, hin. (Schwab, Lindner 2020; Kast et al. 2021). Steiner et al. (2021) stellte fest, dass Lehrkräfte überhaupt nicht in der Lage waren, 36% der sozial benachteiligten Schüler*innen zu erreichen.

6.2 Erkenntnisse für zukünftige Schulschließungen

Der zweite Teil der übergeordneten Forschungsfrage bezieht sich auf die Wünsche und Forderungen, die sich aus dem Umgang mit der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung ergeben. Daher kann folgende Frage formuliert werden: „Welche Erkenntnisse lassen sich für zukünftige Schulschließungen gewinnen und welche Konsequenzen folgen daraus?“ Für die Beantwortung werden die Ergebnisse der Kategorien „HK 4 Distance Learning nicht bzw. nur beschränkt möglich“ und „HK 5 Lösungen für erfolgreiches Distance Learning“ berücksichtigt.

Wie bereits dargelegt, äußerten einige der befragten Lehrkräfte Bedenken gegenüber der Umsetzung des Online-Unterrichts im Distance Learning. Die Befunde zeigen auch, dass der Unterricht demnach in lediglich zwei Klassen zum Einsatz kam. Neben den genannten Gründen, die nach Angaben der Lehrpersonen für den Einsatz des digitalen Unterrichts sprachen, ist es darüber hinaus auch möglich, dass die Zusammensetzung der Klasse hierfür optimal war. Schließlich ist die elterliche Unterstützung bei der Bewältigung des Online-Unterrichts vor allem für Volksschulkinder von großer Bedeutung. Auch die Ergebnisse des INCL-LEA Projekts machen deutlich, dass Distance Learning ohne die Unterstützung der Eltern fast nicht möglich war (Schwab, Lindner 2020, S. 54.). Di Pietro et al. (2020, S. 27) zeigten jedoch auf, dass Eltern von Schüler*innen mit Migrationserfahrung häufig nur eingeschränkte technische Kenntnisse aufweisen oder Sprachbarrieren im Weg stehen, um beim Online-Unterricht behilflich sein zu können. In der Studie wird ebenfalls angemerkt, dass diese

Eltern häufig Berufe ausüben, in denen es nicht möglich ist im Home-Office zu sein und somit die Schüler*innen zu Hause nicht unterstützen können (ebd.). Daher ist nicht nur die Sprachbarriere ein Hindernis für den Zweitspracherwerb im Distance Learning, sondern auch der sozioökonomische Status der Schüler*innen bzw. deren Eltern. Dies bestätigt auch die Studie von Helm et al. (2021). Auch erste Ergebnisse des INCL-LEA Projekts zeigten, dass die erschweren Zustände und Herausforderungen Probleme bei der Durchführung von Lernaufgaben für alle Schüler*innen darstellten, insbesondere jedoch für marginalisierte Schüler*innen, wie beispielsweise Schüler*innen in Deutschförderklassen (Schwab, Lindner 2020, S. 52). Daher muss in zukünftigen Krisensituationen besonderes Augenmerk auf diese Gruppe von Schüler*innen gelegt werden, damit der Leistungsunterschied nicht noch mehr auseinanderklafft.

Vielen Lehrkräften fehlte auch die Planbarkeit (UK 5.2), um sich ideal auf die Schulschließung vorbereiten zu können. Die Lehrer*innen kritisierten, dass sie keinen Informationsvorsprung gegenüber den Eltern und den Medien hatten. Weiter wurde die Notwendigkeit der Digitalisierung im Unterricht (UK 5.3) und die Kompetenzen der Lehrkräfte im Umgang mit Digitalem Lernen (UK 5.6) häufig als Voraussetzungen für das Gelingen des Distance Learning im Zweitsprachunterricht genannt. Letzteres kann durch Fortbildungen für Lehrkräfte im Bereich der digitalen Technologie verbessert werden (Topping et al. 2022, S. 34).

Damit zusammen hängt die fehlende technische Ausstattung sowohl bei den Schülern*innen zu Hause (UK 5.4) als auch in der Schule und im speziellen im Raum der Deutschförderklasse (UK 5.5). Anhand des bereits erwähnten Beispiels von IP10 kann vermutet werden, dass die Deutschförderklasse von Seiten des Bildungsministeriums als keine vollwertige Klasse angesehen wird und es daher auch keine technischen Ressourcen für diese Deutschförderklassen gibt. Diese setzen jedoch einen funktionierenden Online-Unterricht voraus. Die Lehrkräfte sind demnach auch gezwungen, ihren privaten Laptop für den Unterricht zu verwenden. Solange das Ministerium hier nicht umdenkt, hängt die Umsetzung des Online-Unterrichts am Engagement und der Motivation der jeweiligen Lehrkraft. Lehrkräfte müssen vorab mit digitalem Lernen in Berührung kommen, damit in Krisensituationen auf dieses Wissen zurückgegriffen werden kann. Es wurde bereits auf die Relevanz von digitalen Lernmedien für den Zweitspracherwerb hingewiesen. Diese Punkte können von Seiten der Lehrkräfte wenig beeinflusst werden, da es hier konkretere Vorgaben von Seiten des Bildungsministeriums bedarf, was im Kapitel 6.4 näher betrachtet wird.

Darüber hinaus wurden noch die Aspekte „stabile Internetverbindung bei den Schüler*innen zu Hause“ (UK 5.7) und „Dolmetscher“ (UK 5.8) für ein erfolgreiches Distance Learning genannt. Letzteres wurde nur von einer Lehrperson direkt angesprochen. An dieser Schule gab es ein Projekt mit einem Dolmetscher, der der Lehrkraft bei der Kommunikation mit den Eltern helfen konnte. Probleme mit der Elternkommunikation (UK 1.3) gaben neun Lehrkräfte an. Das Bildungsministerium hat auf dieses Anliegen vieler Lehrkräfte reagiert und es gab vom 1. April 2021 bis zum 31. März 2022 das Projekt „Wir verstehen uns!“ und es konnten Video- und Telefondolmetscherleistungen von Lehrkräften und Eltern in Anspruch genommen werden (BMBWF 2022, S. 6). Dieses Programm richtete sich an elementare Bildungseinrichtungen, Volks- und Mittelschulen (ebd.). Projekte wie dieses sollte es für zukünftig ähnliche Situationen geben, bei denen sprachliche Unterstützung und Übersetzungsangebote notwendig sind (Schwab, Lindner 2020, S. 60).

6.3 Unterstützung im Kollegium oder von der Schulleitung

Die Subfrage „Wie können Lehrkräfte in Krisenzeiten von Kolleg*innen oder der Schulleitung unterstützt werden?“ kann durch nähere Betrachtung der Ergebnisse der Kategorien „UK 1.1. Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium“, „UK 1.2 Kommunikation und Zusammenarbeit mit der Schulleitung“ und „UK 6.10 bessere Vernetzung“ beantwortet werden.

Der Großteil der Lehrkräfte fühlte sich während der weltweiten Pandemie stark belastet und wurde während des Distance Learning sehr hoch beansprucht (Schwab, Lindner 2020, S. 55). Durch COVID-19 kam es immer wieder zu Ausfällen bei den Lehrkräften, entweder durch die Krankheit selbst oder die geltenden Quarantäne Regelungen. Daher wurde die gute Kommunikation und Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung vonseiten der befragten Lehrer*innen als äußerst positiv erlebt, da sich die Lehrkräfte dadurch mehr auf die Unterrichtsgestaltung und die Vorbereitung auf die Schulschließung konzentrieren konnten. Es gab regen Austausch im Kollegium, auch über digitale Medien und Plattformen wie SchoolFox. Gegenseitige Unterstützung und positiver Zusammenhalt war vorherrschend (UK 1.1). Beispielsweise teilte sich das Lehrpersonal an einigen Schulen verschiedene Arbeiten auf oder definierten ein Krisenteam, das den Kommunikationsweg mit den Eltern vorgab.

Die Kommunikation und Zusammenarbeit von Seiten der Direktion (UK 1.2) wurde von Seiten der befragten Lehrkräfte als durchwegs positiv erlebt. Demnach leitete die Direktion alle wichtigen Informationen direkt an die Lehrkräfte weiter, sobald sie diese selbst erhielten. Aus den Erzählungen der Interviewpersonen lässt sich schließen, dass die Unterstützung seitens der

Direktoren*innen sehr unterschiedlich war. Die Hilfe reichte von der Übernahme sämtlicher organisatorischer Aufgaben bis hin zu völlig freien Unterrichtsgestaltungsmöglichkeiten für die DFK-Lehrkraft. Daraus wird ersichtlich, dass die Schulleitung auf sehr unterschiedliche Art und Weise unterstützend war. Diese unterschiedliche Vorgehensweise war möglich, weil die Schulen relativ autonom über die Betreuung der Schüler*innen während den COVID-19 bedingten Schulschließungen agieren konnten (Gitschthaler et al. 2022, S. 10). Diese Autonomie galt auch für die Gestaltung der Sprachförderung in Deutschförderklassen (ebd.).

Eine Lehrperson gab an, dass sie sich eine bessere schulübergreifende Vernetzung (UK 6.10) zwischen den Lehrkräften der Deutschförderklassen gewünscht hätte, um beispielsweise schneller zu passendem Arbeitsmaterial zu kommen.

6.4 Unterstützung durch das Bildungsministerium

Folgende Subfrage soll in diesem Kapitel beantwortet werden: „Welche unterstützenden Maßnahmen von Seiten des Bildungsministeriums für Lehrkräfte sind in Krisenzeiten erforderlich?“ Dafür werden die Ergebnisse der Kategorien „UK 5 Lösungen für erfolgreiches Distance Learning“ und „UK 1.4 Kommunikation von Seiten des Bildungsministeriums“ für die Beantwortung herangezogen.

Die Kommunikation von Seiten des Bildungsministeriums wurde von den Lehrkräften als negativ eingestuft (UK 1.4). Diese Krisenzeit zeichnete sich für die Lehrkräfte insbesondere durch fehlende Planbarkeit (UK 5.2) aus, welche sie dringend für die Unterrichtsgestaltung gebraucht hätten. Informationen wurden nicht vorab den Lehrpersonen mitgeteilt, sondern diese erfuhren es oft über die Medien, sodass sie wenig Zeit zur Vorbereitung hatten. Die Wahrnehmung der Lehrkräfte war, dass die Zeit zwischen den Lockdowns nicht von der Regierung zur Vorbereitung genutzt wurde. Somit war es dem Engagement der Lehrkraft überlassen, die Schüler*innen auf eine weitere Schulschließung vorzubereiten. Es wurde bereits kurz dargelegt, dass viele Kritikpunkte nicht in der Macht der Lehrkräfte liegen, sondern Unterstützung vom Bildungsministerium benötigen.

Aus den Interviews wird deutlich, dass für die meisten Deutschförderklassen Online-Unterricht aufgrund der fehlenden technischen Ausstattung der Schüler*innen (UK 5.4) nicht möglich war. Wird davon ausgegangen, dass Schule als Bildungsinstitution gesellschaftliche Ungleichheiten überwinden soll (Dirim, Mecheril 2010, S. 105), muss sie dies auch im Distance Learning gewährleisten. Das Bildungsministerium ist hier klar in der Pflicht, den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich technisch so auszustatten, dass Distance Learning mit digitalen

Medien möglich ist und alle Schüler*innen die gleiche Chance auf Bildung während den Schulschließungen haben. Laut Aussagen in den Interviews mit den Lehrpersonen passierte dies nicht. Technische Ausstattung ist laut einiger Lehrpersonen jedoch unerlässlich für erfolgreichen Zweitspracherwerb im Distance Learning, da oft die Deutschförderklassenlehrkraft die einzige Person im Umfeld des Kindes ist, welche Deutsch spricht. Somit fehlen diesen Schüler*innen Wochen an Unterricht, in denen sie nur wenig Kontakt zu gesprochenem Deutsch hatten.

Wie im vorherigen Absatz erläutert, sind politische Maßnahmen wichtig, damit alle Schüler*innen gerechte Bildungschancen erhalten. Nachhilfe und Sommercamps können wichtige Angebote sein, damit die Kluft zwischen begünstigten und benachteiligten Schülern nicht größer wird (Darmody et al., 2020). Dabei ist wichtig, dass diese auch Familien mit geringem Einkommen zur Verfügung stehen bzw. finanzielle Unterstützung bekommen, damit die Förderangebote leistbar sind (ebd.).

Fehlende technische Ausstattung im Klassenzimmer der Deutschförderklasse (UK 5.5) war ebenso ein Thema, welches einige Lehrkräfte in den Interviews bemängelten. Erste Ergebnisse der INCL-LEA Studie bestätigen, dass die Lehrkräfte in Deutschförderklassen von Seiten des Bildungsministeriums für zukünftige Schulschließungen durch bessere technische Ausstattung in den Schulen und für die Schüler*innen zu Hause durch Leihgeräte unterstützt werden können (Schwab, Lindner 2020, S. 55). Einer Lehrkraft wurde das technische Gerät sogar mit dem Argument abgenommen, dass die Deutschförderklasse keine richtige Klasse sei und die Lehrperson somit keinen Anspruch auf einen Laptop hätte. Einige Lehrkräfte nutzten im Unterricht ihre eigenen Geräte und nahmen sie von zu Hause mit. Hier besteht eindeutiger Handlungsbedarf von Seiten des Bildungsministeriums. Der 8-Punkte Plan für den digitalen Unterricht des Bildungsministeriums sieht jedoch nicht vor, Volksschulen mit technischen Geräten auszustatten (BMBWF 2020b, Folder). Daher kann man annehmen, dass sich an dem Ist-Zustand der fehlenden technischen Ausstattung im Primarbereich, insbesondere in den Deutschförderklassen, nichts ändern wird. Die Digitalisierungs-Offensive des Bildungsministeriums sieht auch keine Schulungen für das Lehrpersonal (UK 5.6) vor (Steiner et al. 2021., S. 177). Dabei wären für die Lehrkräfte der Umgang mit digitalen Medien und die Anwendbarkeit im Unterricht (UK 5.3) während Schulschließungen essentiell, um erfolgreichen Zweitspracherwerb im Distance Learning zu gewährleisten (NBB 2021, S. 360). Wichtig zu erwähnen ist, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das Verständnis von Lehrkräften, Schüler*innen aus sozial benachteiligten Schichten gut durch die COVID-19

Pandemie zu führen, von großer Bedeutung für die inklusive Ausrichtung des Unterrichts auch während des Distance Learning sind (König et al. 2020, S. 617; Kundu, Baj 2021 S. 348). Daher ist eine gute Ausbildung von Lehrkräften essentiell, um auch in Krisenzeiten einen erfolgreichen Zweitspracherwerb zu gewährleisten und die Bildungsungleichheit nicht verstärkt wird.

Aus der unterschiedlichen Handhabung und Gestaltung der Schulschließungen in den Schulen (HK 3) kann geschlossen werden, dass nur wenige Vorgaben von Seiten des Bildungsministeriums veröffentlicht wurden und dadurch viele offene Fragen und Interpretationsspielraum für die Direktionen und Lehrkräfte entstanden. Auch vor der COVID-19 Pandemie wurde der Umgang mit den Deutschförderklassen an Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt. Die Schüler*innen wurden teilweise mehr in der Regelklasse unterrichtet als in der Deutschförderklasse, wenn die Lehrpersonen der Meinung waren, dass dies für den Lernfortschritt des Kindes besser ist. Einige Lehrpersonen gaben an, dass es gesetzliche Grauzonen seien, aber weil es entgegen der Überzeugung der Lehrkräfte und der Fachliteratur spricht, setzten sie es entsprechend anders um.

Es ist deutlich geworden, dass es bei der Umsetzung der Deutschförderklassen schon im Normalbetrieb viele Unstimmigkeiten und Unsicherheiten gab. Daher muss sich das Bildungsministerium die Frage stellen, wie die Deutschförderklasse in Krisenzeiten gut funktionieren kann und zusätzlich muss die Umsetzung durch wissenschaftliche Studien untersucht werden, ob diese zielführend für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb ist (Kasperger, Peter 2019, S. 127; Müller, Schweiger 2018, S.1).

6.5 Erfolgreicher Zweitsprachunterricht

Folgende Subfrage, die einen Ausblick geben soll, wird in diesem Kapitel beantwortet: „Wie kann generell erfolgreicher Zweitsprachunterricht aus Sicht der österreichischen Lehrkräfte gestaltet sein?“ Dazu wird die Kategorie „HK 6 Idealer Zweitsprachunterricht“, welche die Aussagen und Meinungen der Lehrkräfte zum erfolgreichen Zweitspracherwerb darstellen, zur Beantwortung der Forschungsfrage hinzugezogen.

Die Lehrkräfte hatten klare Vorstellungen darüber, wie erfolgreicher Zweitspracherwerb gestaltet sein muss. Keine der befragten Lehrer*innen teilte im Gespräch mit, die Deutschförderklasse als eine gute Form des Zweitspracherwerbs in der Schule anzusehen. Vielmehr waren sich alle Befragten einig, dass die Deutschförderklasse in der jetzigen Form nicht funktioniert und Schüler*innen ausgegrenzt und exkludiert werden. Studienergebnisse

zeigen, dass über 80% der österreichischen Lehrkräfte, an deren Schule mindestens eine DFK ist, ein inklusives Sprachlernmodell bevorzugen (Erling et al. 2022, S. 575). Wie im letzten Kapitel dargelegt, werden dadurch die Lehrkräfte „gezwungen“ das System zu umgehen, da es nicht funktioniert. Die meisten der befragten Lehrpersonen wünschen sich eine flexiblere Handhabung (UK 6.1), wie sie Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch unterrichten können. Sie wollen selbst gemeinsam mit der Direktion entscheiden können, welche Kinder eine separate Deutschförderung brauchen und wie viele Wochenstunden diese in Anspruch genommen werden soll. Der Schule sollte nach Angaben der Befragten wieder mehr Autonomie übertragen werden. Die Lehrkräfte sprachen sich darüber hinaus eindeutig für den Austausch zwischen mehrsprachigen Schüler*innen und Schüler*innen mit deutscher Erstsprache und damit auch für eine integrative Gestaltung von Unterricht aus (HK 6.2). Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass ohnehin einige Schulen die Förderung anders lösen als es offiziell auf dem Papier steht, um eine bessere Integration zu erreichen.

Den Lehrkräften ist durchaus bewusst, dass es schwierig bis nahezu unmöglich ist, den Bedürfnissen aller Kindern gleichermaßen gerecht zu werden, wenn sie eine Klasse mit einer hohen Anzahl von Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch vorfinden. Im Schuljahr 2018/19 machten Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache in Wiener Volksschulen einen Anteil von 31% aus (Statistik Austria 2020, S. 24). Die meisten interviewten Lehrpersonen von Deutschförderklassen sehen Kleingruppen (UK 6.3) und Teamteaching (UK 6.4) als optimal für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb an. Weiters werden Gruppengrößen von bis zu 25 Kindern in einer Klasse als eine Zumutung empfunden, und daher wird eine Verringerung gefordert, um erfolgreichen Unterricht gestalten zu können. Auch diese zwei Aspekte decken sich mit Studienergebnissen. Über 96% der österreichischen Lehrkräfte, an deren Schulen mindestens eine DFK ist, sind der Meinung, dass mindestens zwei Lehrpersonen in einer Deutschförderklasse notwendig sind und dass die Gruppengröße maximal 16 Schüler*innen umfassen soll (Erling 2022, S. 575).

Im Kapitel 2.2 wurde aufgezeigt, dass Teamteaching viele Vorteile bringt und für den inklusiven Unterricht geeignet ist, um allen Schüler*innen optimale Lernchancen zu bieten (Halfhide 2009, S. 104.). Bei dieser Definition von Teamteaching werden Schüler*innen hinsichtlich ihrer Erstsprache nicht kategorisiert und es kommt weniger zu einem Othering-Prozess, wie es bei der Zuteilung des „außerordentlichen“ und „ordentlichen“ Status im Zuge des MIKA-D Tests für die Deutschförderklassen geschieht (Füllekruss, Dirim 2019, S. 24). Die Lehrkräfte wünschen sich wieder mehr Autonomie, wie sie mit Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache am Schulstandort verfahren können. Bis 2018 war dies auch Praxis in

den Schulen und es wurde Teamteaching mit einer zweiten Lehrkraft in der Regelklasse bevorzugt (Fleck 2019, S. 20).

Die Deutschförderklassen in der gegenwärtigen Form funktionieren für die meisten der befragten Lehrkräfte aufgrund der heterogenen Gruppenzusammenstellung nicht. Die Klassen sind leistungs-, schulstufen- und vor allem sprachlich heterogen und müssen von ausschließlich einer Lehrperson unterrichtet werden. Daher fordern einige Lehrkräfte, Deutschförderklassen in alters- und/oder leistungshomogenen Gruppen zu führen (UK 6.5). Des Weiteren muss die enorme Bürokratie (UK 6.6), die eine Lehrkraft einer Deutschförderklasse gegenübersteht, verringert werden. Lehrkräfte berichteten, dass sie einige wertvolle Wochen im Jahr verlieren, nur um die Schüler*innen auf den MIKA-D Test vorzubereiten und zu testen, anstelle zu unterrichten. Viele Lehrkräfte kritisierten den MIKA-D Test im Allgemeinen. Sie sagten aus, dass dieser zu wenig aussagekräftig ist, das Bild des Lernfortschrittes des Kindes nicht wiedergibt und die Testzeitpunkte sehr starr sind. Daher ist es für Schüler*innen nicht möglich, während des Semesters von der Deutschförderklasse in die Regelklasse zu wechseln. Fleck (2019, S. 21) greift diesen Missstand der überwältigenden Bürokratie für Lehrkräfte auf und gibt den unhinterfragten Glauben an standardisierte Tests zu bedenken, wodurch Lehrkräfte durch die vorgeschriebenen Tests ihren eigentlichen Aufgaben nicht mehr nachkommen können.

Es gibt allerdings auch Lehrkräfte, die Vorteile in einer Deutschförderklasse erkennen und die der Meinung sind, dass Schüler*innen durch die zuvor intensive Möglichkeit, Deutsch zu erlernen, leichter in die Regelklasse integriert werden können (Erling 2022, S. 575). Einige Lehrkräfte sehen die DFK auch als Schutzraum, in dem die Schüler*innen davor bewahrt werden, als „Problemkinder“ stigmatisiert zu werden (ebd.). Andere sind wiederum der Meinung, dass die Schüler*innen in der Regelklasse davon profitieren, wenn sie von Schüler*innen getrennt sind, die den Unterricht verlangsamen könnten (ebd.). Um die Wirksamkeit der Deutschförderklassen zu untersuchen, genügt es nicht nur nach der Wahrnehmung und Meinung der Lehrkräfte zu fragen. Sondern es macht Sinn, sich die Daten bezüglich der Anzahl der Schüler*innen, die von der DFK in die Regelklasse wechseln, anzusehen. Die Daten der Statistik Austria (2019) zeigen, dass am Ende des Schuljahres 2018/19 lediglich 32% der Schüler*innen von Deutschförderklassen in ihre Stammklasse wechselten (Statistik Austria 2019, S. 195). 48% besuchten danach den Deutschförderkurs, 16% blieben in den Deutschförderklassen und 4% der Schüler*innen schieden aus dem Schulsystem aus (ebd.). Diese Zahlen deuten folglich darauf hin, dass es dem aktuellen Modell

der DFK nicht gelingt, den Übergang in die Regelklasse innerhalb eines Schuljahres für die Mehrheit der Schüler*innen zu gewährleisten.

Um einen erfolgreichen Zweitspracherwerb zu garantieren, bedarf es einer guten Ausbildung (UK 6.7) im DaZ-Bereich (Gitschthaler et al. 2021). Viele pädagogische Hochschulen haben darauf reagiert und bieten Weiterbildungen für die Arbeit in mehrsprachigen Klassen an (Fleck 2019, S. 17). Es wird aber noch Jahre dauern, bis ein Großteil der Lehrkräfte diese Angebote wahrnimmt bzw. wahrnehmen kann (ebd.). Jahrelang wurde die Notwendigkeit von gut ausgebildeten Lehrkräften im DaZ-Bereich ignoriert und somit wurden Generationen von Kindern mit Migrationserfahrung unzureichend gefördert (ebd., S. 21). Lehrkräfte von Deutschförderklassen müssen wissen, wie sie mit unterschiedlichsten sprachlichen Bildungsvoraussetzungen umgehen und dass Sprachenvielfalt ebenso als Chance und Ressource gesehen werden kann (Gogolin 2016, S. 36). Mehrsprachigkeit hat Vorteile in Bezug auf kognitive Fähigkeiten, welche sich im Unterricht nutzen lassen (ebd., S. 37). Kontinuierliche Weiterbildung im DaZ-Bereich ist essentiell, um auf die veränderten Problemstellungen im Laufe der Jahre reagieren zu können (ebd., S. 36). Lehrkräfte von Deutschförderklassen berichten in den Interviews, dass sie froh sind, eine Ausbildung im Bereich Zweitsprachenförderung, im Gegensatz zu anderen Kolleg*innen, zu haben, da es ansonsten schnell zur Überforderung der Lehrperson kommen kann. Um einen erfolgreichen Zweitspracherwerb durch integrative Sprachfördermodelle gewährleisten zu können, braucht es einerseits mehr Personal und andererseits gute Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten im DaZ-Bereich. Dies unterliegt jedoch auch der Verantwortung der Bundesregierung und des Bildungsministeriums dies umzusetzen.

Abschließend haben die Lehrkräfte noch zwei weitere Punkte, besseres Material (UK 6.8) und bessere Vernetzung (UK 6.9), für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb genannt. Die Lehrkräfte suchen sich ihre Arbeitsmaterialien und -unterlagen selbst zusammen und gestalten so ihr eigenes Unterrichtsmaterial, da es wenige brauchbare Unterrichtsbücher für den DaZ Bereich in Österreich gibt. Sie würden sich sinnvoll einsetzbares Material wünschen, da das Zusammensuchen und Basteln der Unterrichtsmaterialien einiges an Zeit in Anspruch nimmt. Durch eine bessere Vernetzung der Lehrkräfte von Deutschförderklassen könnte hier ressourcenschonender gearbeitet werden, um durch den Erfahrungsaustausch voneinander zu profitieren.

Studien aus Schweden haben festgestellt, dass segregative Sprachfördermodelle die soziale Interaktion mit Schüler*innen, die Mehrheitssprachen sprechen, hemmen (Nilsson, Bunar

2016, S. 406). Auch wirken diese sich negativ auf den schulischen Erfolg aus, da Fächer wie Mathematik oder Naturwissenschaften in diesen segregativen Klassen oft nur oberflächlich unterrichtet werden (ebd., S. 409). Erling et al. (S. 576) beleuchten in ihrem Artikel Studien, die darauf hindeuten, dass kurzfristige separate Sprachförderung sinnvoll sein kann. Jedoch muss diese gut geplant sein, Ressourcen gewissenhaft eingesetzt werden und es braucht gut ausgebildete Lehrkräfte (ebd.). Wenn dies der Fall ist, haben sich separate Willkommens- oder Aufnahmeklassen als nützlich erwiesen, in denen die Schüler*innen die Grundlagen der vorherrschenden Unterrichtssprache erlernen können, bevor sie in die Regelklasse kommen (ebd.). Sobald die Schüler*innen jedoch diese Grundkenntnisse erworben haben, ist der Besuch der Regelklasse von entscheidender Bedeutung, um den Lernprozess zu beschleunigen und negative Folgen der Segregation zu verringern (Koehler, Schneider 2019, S. 5).

Für einen erfolgreichen Zweitsprachunterricht ist es also unerlässlich, dass die Lehrkräfte gut ausgebildet sind. Es wurde festgestellt, dass österreichische Lehrkräfte die Bedürfnisse mehrsprachiger und multikultureller Schüler*innen mit den begrenzten einsprachigen pädagogischen Ansätzen, die ihnen gelehrt wurden, nicht effektiv erfüllen können (Cataldo-Schwarzl, Erling 2023, S. 92). Es ist vor allem wichtig, das gesamte Sprachrepertoire der Schüler*innen als Lernressourcen zu mobilisieren, um Selbstvertrauen und ihre Identität zu stärken, sprachliche Entwicklung zu fördern und das Erlernen der Zielsprache zu verbessern (ebd.).

Zum Abschluss der Ergebnisdiskussion lässt sich also in Hinblick auf die Forschungsfragen zusammenfassend festhalten, dass sollte es zukünftig erneut zu Schulschließungen kommen, die Rahmenbedingungen für Lehrkräfte von Deutschförderklassen verbessert werden müssen und eine damit einhergehende bessere technische Ausstattung notwendig ist. Auch bedarf es dahingehend eine Ausbildung für Lehrkräfte, um technische Geräte, digitale Medien und ihre Lernprogramme im Unterricht miteinbeziehen zu können.

Außerdem muss der Umgang mit dem Zweitsprachunterricht in Österreich überdacht werden, um erfolgreichen Zweitspracherwerb garantieren zu können. Die segregative Sprachförderung, welche in österreichischen Schulen vorherrscht, widerspricht den wissenschaftlichen Ergebnissen. Weder die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Zweitspracherwerb noch diverse Studien, wie die im Zuge der hier vorliegenden Masterarbeit durchgeführten Interviews, belegen, dass dieses Vorgehen zielführend für den Spracherwerb Deutsch und den weiteren Bildungserfolg ist. Vielmehr sollten inklusive Bildungsangebote geschaffen werden.

7 Fazit

Durch die verpflichtende Einführung der Deutschförderklasse wird die Tendenz des monolingual deutschsprachig organisierten Unterrichts verstärkt. Dazu kommt, dass die Weiterführung von mehrsprachigen Projekten (z.B. mehrsprachige Alphabetisierungsprojekte) durch die räumliche Segregation erheblich erschwert wird. Aufgrund dessen ist es nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte aus Deutschförderklassen berichten, dass die COVID-19-bedingten Schulschließungen sehr herausfordernd waren. Sie fürchten um den Leistungsstand und Lernzuwachs bzw. gar eine Verschlechterung ihrer Schüler*innen und dass dies längerfristig negative Auswirkungen haben kann. Wie in der vorliegenden Masterarbeit dargestellt, erhielten die Schüler*innen einiger Deutschförderklassen seit Beginn von COVID-19 ausschließlich in den Deutschförderklassen Unterricht und durften nicht mehr in die Regelklasse. Das bedeutet, dass diesen Schüler*innen auf Grund ihrer teils mangelnden Deutschkenntnisse der Zugang zum vollständigen Bildungsangebot der Schule verwehrt blieb.

In diesem resümierenden Kapitel erfolgt zuerst eine kurze Zusammenfassung der Masterarbeit, um abschließend die Limitationen der Studie zu nennen und einen weiteren Ausblick für zukünftige Studien zu geben.

7.1 Zusammenfassung

Das Forschungsinteresse dieser Masterarbeit war die Gestaltung des Unterrichts während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung durch die Lehrkräfte der Deutschförderklassen und welche Wünsche und Forderungen sich daraus ergeben. Im theoretischen Teil wurden Begrifflichkeiten rund um die Themen Migration und Mehrsprachigkeit geklärt. Die Theorien des Zweitspracherwerbs wurden dargestellt um anschließend auf die Zweitsprachenförderung in österreichischen Schulen Bezug zu nehmen. Das Modell der Deutschförderklasse, mitsamt der Kritik daran, wurde präsentiert. Da die Gestaltung des Unterrichts während der Schulschließung ein zentrales Thema der Masterarbeit war, wurden auch didaktische Konzepte für den DaZ-Bereich näher beleuchtet. Als zentral erweist sich hierbei das Konzept des Teamteaching, welches sowohl in der Literatur als auch von den Lehrkräften für inklusiven Unterricht als geeignet angesehen wird. Digitale Lernmedien spielen für den Zweitsprachunterricht ebenso eine Rolle, daher wurde auf die Digitalisierung in österreichischen Schulen und deren Entwicklung Bezug genommen. Um einen zeitlichen Überblick zu bekommen, wurden chronologisch die Schulschließungen und die COVID-19 Maßnahmen für die Deutschförderklasse dargestellt. Erste Erkenntnisse aus der Forschung

gaben Aufschluss darüber, wie sich die COVID-19 Pandemie auf die Schulen national und international auswirken wird.

Im empirischen Teil wurde das Setting der Studie, deren Auswertungsmethode und das Kategoriensystem beschrieben. Anschließend wurden die Forschungsergebnisse dargestellt um sie abschließend zu diskutieren und interpretieren. Dabei wurde deutlich, dass die Gestaltung des Unterrichts während der zweiten COVID-19-bedingten Schulschließung sehr unterschiedlich von den Schulen gehandhabt wurde und dass die Lehrkräfte klare Vorstellungen darüber haben, wie erfolgreicher Zweitspracherwerb im Distance Learning auch generell gestaltet sein soll. Eine Hauptforderung war die integrative Beschulung von Schüler*innen mit deutscher und nicht deutscher Erstsprache. Damit dies möglich ist, forderten die Lehrkräfte außerdem mehr Personal und es zeigte sich, dass Aus- und Weiterbildungsprogramme hinsichtlich des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und sprachsensiblen Unterricht von großer Bedeutung sind. Hier sind die Regierung und das Bildungsministerium gefragt, ein solches Angebot zu schaffen. Ebenso ist es deren Aufgabe, ausreichend technisches Equipment in den Schulen und für die Schüler*innen sicher zu stellen, denn dies war aus Sicht der Lehrkräfte ein zentraler Missstand. Weitere Forderungen waren der Einbezug von digitalen Lernmedien in den Unterricht und die Ausbildung der Lehrkräfte in Bezug auf Digitalisierung. Die vorliegende Masterarbeit sollte beispielhaft die Situation der Deutschförderklassen unter COVID-19 mit Hilfe von qualitativen semistrukturierten Interviews mit Lehrkräften von Deutschförderklassen untersuchen.

7.2 Limitationen und Ausblick

Die durchgeführte Studie wurde im Rahmen des Forschungsprojekts INCL-LEA-DFK durchgeführt, welche als Zielgruppe Lehrkräfte von Deutschförderklassen in Wien hatte. Dabei wurden keine Eltern, Schüler*innen oder Direktor*innen befragt, was ergänzende Einblicke liefern könnte.

Des Weiteren gibt es noch mehr spannende Forschungsthemen hinsichtlich des Zweitspracherwerbs in Deutschförderklassen während COVID-19, die sich aus den durchgeföhrten Interviews ergeben, jedoch aufgrund der Forschungsfrage und des zu begrenzenden Umfangs der Thesis der vorliegenden Masterarbeit keine Berücksichtigung fanden.

Es wurde nur das Bundesland Wien betrachtet, daher lassen sich keine Rückschlüsse auf ländliche Gegenden ziehen. Schulen, die an der Studie teilnahmen, waren zum Großteil Volksschulen und der Rest Mittelschulen, andere Schultypen waren nicht vertreten. In der vorliegenden Masterarbeit wurde nur auf die Situation in den Volksschulen eingegangen.

Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und es war keine randomisierte Auswahl, daher ergibt sich eine Einschränkung der Repräsentativität der Studie. Zukünftige Studien sollten mehrere unterschiedliche Schultypen miteinbeziehen und auf eine bundesweite Erhebung abzielen.

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte nur die zweite COVID-19-bedingte Schulschließung. Nach der Durchführung der Studie gab es weitere Schulschließungen und auch partielle Schulschließungen, die es wert sein sollten, erforscht zu werden. Ebenso interessant wäre, wie die weiteren Maßnahmen in Schulen zur Eindämmung der Pandemie sich auf den Zweitspracherwerb ausgewirkt haben und sich noch auswirken werden.

8 Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2020a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore [Hrsg.]: Deutsch als Zweitsprache. 5. Auflage. S. 3-20. Baltmannsweiler: Schneider.

Ahrenholz, Bernt (2020b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 5. Auflage. S. 102-120. Baltmannsweiler: Schneider.

Alladi, Suvarna; **Thomas**, Bak; **Mekala**, Shailaja; **Rajan**, Amulya; **Chaudhuri**, Jaydip Ray; **Mioshi**, Eneida; **Krovvidi**, Rajesh; **Surampudi**, Bapiraju; **Duggirala**, Vasanta; **Kaul**, Subhash (2015): Impact of Bilingualism on Cognitive Outcome After Stroke. In: American Heart Association, 47(1), S. 258-261. Verfügbar unter: <https://www.ahajournals.org/doi/pdf/10.1161/STROKEAHA.115.010418> [Stand: 07.09.2022].

Baeten, Marlies; **Simons**, Mathea (2014): Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, S. 92–110.

Barbour, Michael (2010): Perspectives on E-Learning: Development and Challenges of K-12 Online Learning. In: D. Gibson; B. Dodge [Hrsg.]: Proceedings of SITE 2010--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (S. 310-315). San Diego, CA, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Verfügbar unter: <https://www.learntechlib.org/primary/p/33355/> [Stand: 26.10.2022].

Becker-Mrotzek, Michael; **Roth**, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]: Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder. Münster; New York: Waxmann. S.11-36.

Brandhofer, Gerhard; **Baumgartner**, Peter; **Ebner**, Martin; **Köberer**, Nina; **Trültzsch-Wijnen**, Christine; **Wiesner**, Christian (2018): Kapitel 8. Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Breit, Simone; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea; Spiel, Christine [Hrsg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam. S. 307-362. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/b8ae8c6c37b9a538ca4784d10862623c87ecdf84/NBB_2018_Band2_Beitrag_8.pdf. [Stand: 20.3.2022]

Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: Die Deutsche Schule. 110. Jahrgang. Heft 3, S.275-286. Verfügbar unter: https://search.proquest.com/openview/3f9da8af6f59e97865c48787a853ed9f/1?pqorigsite=gsc_holar&cbl=1066351 [Stand: 07.09.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Masterplan Digitalisierung. Wien. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dbc3a630-8034-47aa-9e9d-4db35e58867c/masterplan_digitalisierung_pi.pdf [Stand: 28.01.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf> [Stand: 23.04.2021].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020a): Leitlinien für die Fernleihe/das Distance Learning. Wien. Verfügbar unter: https://www.bildung-ktn.gv.at/dam/jcr:7085167c-8813-49a7-96ca-2915981f66c9/Leitlinien_Fernlehre_20230326_final.pdf [Stand: 23.04.2021].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020b): Folder Digitale Schule. Wien. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ef6af842-8643-43ee-9135-7533682bffaf/201015-2_Folder_Digitale_Schule_DINlang.pdf [Stand: 28.01.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020c): Umgang des Bildungssystems mit dem Coronavirus – Erlass. Wien. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf> [Stand: 23.03.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020d): Etappenplan für die Schulöffnung. Wien. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/bmbwfgvat/Ministerium/Presse/Presseunterlagen/20200424.pdf> [Stand: 31.03.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020e): Sommerschule 2020. Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule. Wien. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d16ed197-8d11-444e-a017-43531255a126/sommerschule_broschuere.pdf [Stand: 31.03.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020f): Beilage Erlass Schulbetrieb ab 17.11.2020. Wien. Verfügbar unter: https://levv.at/wp-content/uploads/2020/11/BEILAGE_Erlass_Schulbetrieb_ab_17.11.2020.pdf [Stand: 31.03.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022): Wir verstehen uns!. Fragen und Antworten zur Nutzung von Video- und Telefondolmetschen in elementaren Bildungseinrichtungen, Volks- und Mittelschulen (FAQ) Wien. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/bmbwfgvat/ep/videodolmetsch/vd_faq_210312.pdf [Stand: 25.04.2022]

Bundesministerium für Inneres (2021): Asylstatistik 2020. Verfügbar unter: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2020.pdf [Stand: 11.04.2022].

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2018): Teil II. 71. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.htm [Stand: 13.03.2022].

Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus [Hrsg.]: Bachelor/Master Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 23-53.

Cataldo-Schwarzl, Lena; Erling, Elizabeth J (2023): Moving towards Translanguaging Pedagogies: Insights from a Teacher–Researcher Collaboration in Vienna. In: Ascenzi-Moreno, Laura; Braun, Derek; Brown, Sally; Cataldo-Schwarzl, Lena; Chia-Ling Gupta, Kao; Dobinson, Toni; Dryden, Stephanie; Erling, Elizabeth J.; Shepard-Carey, Leah; Tian, Zhongfeng [Hrsg.]: (Re)imagining Translanguaging Pedagogies through Teacher–Researcher Collaboration. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. Verfügbar unter: <https://doi.org.uaccess.univie.ac.at/10.21832/9781800413184-008> [Stand: 16.10.2023].

Darmody, Merike; Smyth, Emer; Russell, Helen (2020): The implications of the COVID-19 pandemic for policy in relation to children and young people: A research review. Economic and

Social Research Institute. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.26504/sustat94> [Stand: 26.10.2022].

Di Pietro, Giorgio; **Biagi**, Federico; **Costa**, Patricia; **Karpiński**, Zbigniew; **Mazza**, Jacopo (2020): The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Verfügbar unter: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC121071/jrc121071.pdf?mc_cid=ecbb7c6ba9&mc_eid=26e959399a [Stand: 20.04.2022].

Dirim, Inci; **Mecheril**, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus [Hrsg.]: Bachelor/Master Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 99-120.

Dirim, Inci; **Mecheril**, Paul (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Education Endowment Foundation (2020a): Rapid evidence assessment: Impact of school closures on the attainment gap. Education Endowment Foundation. Verfügbar unter: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/educationevidence/evidence-reviews/school-closures-rapid-evidence-assessment> [Stand: 26.10.2022].

Eickelmann, Birgit; **Gerick**, Julia (2020): Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In: Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]: „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS-Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 16. Münster: Waxmann. S.153-162.

Elsner, Daniela (2020): Fremdsprachen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle Sarah; Rauch, Dominique [Hrsg.]: Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 39-45.

Erling, Elizabeth. J., **Gitschthaler**, Marie, and **Schwab**, Susanne (2022): Is segregated language support fit for purpose? Insights from German language support classes in Austria. European Journal of Educational Research Volume 11, S. 573–586. Verfügbar unter: doi:10.12973/eu-jer.11.1.573 [Stand: 13.06.2022].

Fickermann, Detlef; **Edelstein**, Benjamin [Hrsg.] (2020): „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS-Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 16. Münster: Waxmann. S.153-162.

Fleck, Elfie (2019): Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In: ÖDAF-Mitteilungen 35 (1+2). S. 12-22.

Flick, Uwe (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Füllekruss, David; **Dirim**, Inci (2019): Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammed; Bushati, Bora [Hrsg.]: Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster: Waxmann Verlag. S.13-18.

Fürstenau, Sara; **Gomolla**, Mechtilde (2011): Einführung. Migration und schulsicher Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtilde [Hrsg.]: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Franceschini, Rita (2016): Mehrere Sprachen sprechen. In: Böttger, Heiner; Sambanis, Michaela [Hrsg.]: Focus on Evidence – Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 29-43.

Gitschthaler, Marie, **Kast**, Julia, **Corazza**, Rupert; **Schwab**, Susanne (2021): Inclusion of minority-language students – teachers' perceptions on second language learning models. International Journal of Inclusive Education. Abingdon: Routledge. S. 1-20. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011439> [Stand: 15.05.2022].

Gitschthaler, Marie; **Erling**, Elizabeth J., **Stefan**, Katrin; **Schwab**, Susanne (2022): Teaching Multilingual Students During the COVID-19 Pandemic in Austria: Teachers' Perceptions of Barriers to Distance Learning. Lausanne: Frontiers in Psychology, Vol. 13.

Gogolin, Ingrid (2016): Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache. In: Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei [Hrsg.]: Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Gogolin, Ingrid (2020): Sprachliche Förderung, sprachliche Bildung und Lernen im Deutschen als Zweisprache während und nach der Pandemie. In: Fickermann, D.; Edelstein, B. [Hrsg.]: „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS-Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 16. Münster: Waxmann. S.175-188.

Gogolin, Ingrid; **Souvignier**, Elmar (2021): Interventions-, Transfer- und Implementationsforschung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2021-08-30. Vol 24 (4). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 767-773.

Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle Sarah; Rauch, Dominique [Hrsg.]: Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 13-21.

Halfhilde, Therese (2009): Teamteaching. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtilde [Hrsg.]: Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haller, Max; **Aschauer**, Wolfgang (2019): Was bedeutet Integration? Zentrale Begriffe, theoretische Überlegungen und Fragestellungen dieser Studie. In: Aschauer, Wolfgang; Martina, Beham-Fernandez; Haller, Max; Muckenthaler, Johanna [Hrsg.]: Die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Ergebnisse einer Umfrage unter Zugewanderten, S. 1-22. Wiesbaden: Springer.

Harr, Anne-Katharina; **Liedke**, Martina; **Riehl**, Claudia Maria (2018): Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler.

Hildebrandt, Elke; **Ruess**, Annemarie; **Stommel**, Sarah; **Brühlmann**, Olga (2017): Planung im Teamteaching – Potenziale nutzen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 39. Jg., 1/2017, S. 573-591.

Helm, Christoph; **Huber**, Stephan; **Loisinger**, Tina (2021): Was wissen wir über Lehr- und Lernprozesse im Fernunterricht während der Corona-Pandemie? Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Z Erziehungswiss 24, S. 237–311. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z> [Stand: 15.05.2022].

Hodges, Charles; **Moore**, Stephanie; **Lockee**, Barb; **Trust**, Torrey; **Bond**, Aaron (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE. Verfügbar

unter: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-betweenemergency-remote-teaching-and-online-learning> [Stand: 26.10.2022].

Holzer, Julia; Lüftnegger, Marko; Käser, Udo; Korlat, Selma; Pelikan, Elisabeth; Schultze-Krumbholz, Anja; Spiel, Christiane; Wachs, Sebastian; Schober, Barbara (2021a): Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, 2021-12, Vol. 56 (6), S. 843-852. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary-wiley-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdfdirect/10.1002/ijop.12763> [Stand: 15.05.2022].

Holzer, Julia; Korlat, Selma; Haider, Christian; Mayerhofer, Martin; Pelikan, Elisabeth; Schober, Barbara; Spiel, Christiane; Toumazi, Toumazis; Salmela-Aro, Katariina; Käser, Udo; Schultze-Krumbholz, Anja; Wachs, Sebastian; Dabas, Mukul; Lüftnegger, Marko (2021b): Adolescent well-being and learning in times of COVID-19—A multi-country study of basic psychological need satisfaction, learning behavior, and the mediating roles of positive emotion and intrinsic motivation. *PLOS ONE* 16(5): e0251352. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251352> [Stand: 15.05.2022].

Huber, Stephan; Helm, Christoph (2020): Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In; Fickermann, Detlef; Edelstein, Benjamin [Hrsg.]: „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS-Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 16. Münster: Waxmann. S.37-60.

Jeuk, Stefan (2021): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. 5. Auflage, Stuttgart: Kohlhambilmer.

Kasberger, Gudrun; Peter, Klaus (2019): Sprachliche Förderung und Bildung in Detuschförderklasse aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse einer Pilotstudie. ÖDaF Mitteilungen 35 (1+2), S. 123-141.

Kast, Julia; Lindner, Katharina-Theresa; Gutschik, Alexandra; Schwab, Susanne (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education* Vol. 36, S. 114–126. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872849>. [Stand: 10.10.2023].

Kayali, Fares; **Brandhofer**, Gerhard; **Ebner**, Martin; **Luckner**, Naemi; **Schön**, Sandra; **Trültzsch-Wijnen** (2021): Distance Learning 2020 – Rahmenbedingungen, Risiken und Chancen. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021) [Hrsg.]: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien. S. 337-372. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9f0-47334cd67d89/nbb2021.pdf>. [Stand: 09.02.2022].

Kieferle, Christa (2013): Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung. In: Kieferle, Christa; Reichert-Garschhamme, Eva; Becker-Stoll, Fabienne [Hrsg.]: Sprachliche Bildung von Anfang an. Germany: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 131-134.

Klages, Hana; **Maiberger**, Eva-Larissa; **Pagonis**, Giulio (2018): „Implizit gesteuert“: kommunikative Sprachförderung in der Vorschule. In: Hövelbrinks, Britta; Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Duan, Tinghui; Lütke, Beate [Hrsg.]: Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. S. 89-94.

Knapp, Werner; **Oomen-Welke**, Ingelore (2020): Didaktische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore [Hrsg.]: Deutsch als Zweitsprache. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider. S. 179-198.

Koehler, Claudia; **Schneider**, Jens (2019): Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. Comparative Migration Studies Vol. 7, S. 1-20. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3> [Stand: 16.10.2023].

Köller, Olaf; **Fleckenstein**, Johanna; **Guill**, Karin; **Meyer**, Jennifer (2020): Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabenbearbeitung. In: Fickermann, D.; Edelstein, B. [Hrsg.]: „Langsam vermisste ich die Schule...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. DDS-Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft 16. Münster: Waxmann. S.163-174.

König, Johannes; **Jäger-Biela**, Daniela J.; **Glutsch**, Nina (2020): Adopting to Online Teaching During COVID-19 School Closure: Teacher Education and Teacher Competence Effects among Early Carrer Teachers in Germany. European Journal of Teacher Education, 43(4), S. 608-622. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650> [Stand: 26.10.2022].

Kuhfeld, Megan; **Soland**, James; **Tarasawa**, Beth; **Johnson**, Angela; **Ruzek**, Erik; **Liu**, Jing (2020): Projecting the potential impact of Covid-19 school closures on academic achievement. Educational Researcher, 49 (8), 549–565. Verfügbar unter: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X20965918> [Stand: 26.10.2022].

Kundu, Arnab; **Bej**, Tribti (2021): We have efficacy but lack infrastructure: teachers' views on online teaching learning during COVID-19. Quality Assurance in Education, 29(4), S. 344-372.

Liu, Shengyi; **Liu**, Ying; **Liu**, Yong (2020): Somatic symptoms and concern regarding COVID-19 among Chinese college and primary school students: A cross-sectional survey. Psychiatry Research, 289, 113070. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113070> [Stand: 26.10.2022].

Maity, Sudarshan; **Sahu**, Tarak Nath; **Sen**, Nabanita (2020): Panoramic view of digital education in COVID-19: A new explored avenue. Review of Education, 9(2), S. 405–423. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/rev3.3250> [Stand: 26.10.2022].

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayer, Werner (1994): Anfangs ist das Vergessen viel wichtiger als das Lernen. In: TeamTeaching. Zwischen Reperatur-Pädagogik und neuer Lehrer-Rolle. Wien u.a.: Jugend & Volk Schulheft 73. S. 9-19.

MiCreate (Migrant Children and Communities in a Transforming Europe) (2020): Auswirkungen der 'Corona-Krise' auf Kinder mit Migrationserfahrung oder migrantischen Familienhintergründen. Policy Brief. Verfügbar unter: <http://www.micreate.eu/wp-content/uploads/2020/09/D12.19-Policy-Brief-Coronavirus-German.pdf> [Stand: 20.04.2022].

Möller, Jens; **Hohenstein**, Friederike; **Fleckenstein**, Johanna; **Köller**, Olaf; **Baumert**, Jürgen [Hrsg.] (2017): Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin. Münster: Waxmann

Müller, Beatrice; **Schweiger**, Hannes (2018): Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien

zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/germanistik/stellungnahme-bildungsprogramm-2017-2022-oesterreichische-bundesregierung> [Stand: 08.04.2022].

Nilsson, Jenny; Bunar, Nihad (2016): Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 60(4), Seiten 399-416. Verfügbar unter: 399-416. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160> [Stand: 13.10.2023].

ÖDaF (2020): Stellungnahme zur Sommerschule 2020 des BMBWF. Verfügbar unter: http://www.oedaf.at/dl/KMKNJKJmLnJqx4KJK/Stellungnahme_Sommerschule_2020.pdf. [Stand: 25.03.2022].

OECD (2020). Education and COVID-19: Focusing on the Long-term Impact of School Closures. Paris: OECD Publishing. Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-and-covid-19-focusing-on-the-long-term-impact-of-school-closures-2cea926e/> [Stand: 20.04.2022].

OECD (2021): The State of Global Education. 18 Months into the Pandemic. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-state-of-global-education_1a23bb23-en#page4. [Stand: 09.03.2022].

ÖFEB (2020): Stellungnahme – Deutschförderklassen. Verfügbar unter: https://www.oefeb.at/webroot/uploads/files/Stellungnahmen/%C3%96FEB_Stellungnahme_Deutschf%C3%B6rderklassen_12%202020.pdf [Stand: 25.03.2022].

Oswald, Ingrid (2007): Migrationssoziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Resch, Katharina; Erling, Elizabeth J. (2023): Die spezifischen Vulnerabilitäten von Schüler*innen in Deutschförderklassen während der COVID-19 Pandemie. In: Dimmel, Nikolaus; Schweiger, Gottfried [Hrsg.]: Kinder und Jugendliche in pandemischer Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 221-234.

Roche, Jörg (2020): Digitale Lernmedien. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore [Hrsg.]: Deutsch als Zweitsprache. 5. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider. S. 476-489.

Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler

Sambanis, Michaela (2020): Neurophysiologische Aspekte von Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle Sarah; Rauch, Dominique [Hrsg.]: Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. S. 61-66.

Schober, Barbara; Holzer, Julia (2020): Unterrichten unter COVID 19 - Bedingungen. Erste Ergebnisse einer Studie mit Lehrer*innen. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Erstergebnisse_Lehrpersonen.pdf. [Stand: 24.4.2021].

Schulorganisationsgesetz § 8e SchOG Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse. Verfügbar unter: <https://www.jusline.at/gesetz/schog/paragraf/8e>. [Stand: 07.09.2022].

Schwab, Susanne; **Lindner**, Katharina-Theresa (2020, in Druck). Auswirkungen von Schulschließungen und Homeschooling während des ersten österreichweiten Lockdowns auf Bildungsungleichheit. WISO 4/2020. S. 49-63.

Schweiger, Hannes; **Müller**, Beatrice (2021): Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Resch, Katharina; Lindner, Katharina-Theresa; Streese, Bettina; Proyer, Michelle; Schwab, Susanne [Hrsg.]: Inklusive Schulentwicklung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Statistik Austria (2020): Bildung in Zahlen 2018/19. Schlüsselindikatoren und Analysen. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Bildung_in_Zahlen_2018_19_-_Schluesselindikatoren_und_Analysen.pdf [Stand: 12.04.2022].

Statistik Austria (2021): Bildung in Zahlen. Tabellenband. Wien. Verfügbar unter: [/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/studierende-belegte-studien](https://statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/studierende-belegte-studien) [Stand: 10.10.2023].

Statistik Austria (2022): Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2021). Verfügbar unter: <https://statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/migration-und-einbuergerung/migrationshintergrund> [Stand: 12.04.2022].

Steiner, Mario; **Köpping**, Maria; **Leitner**, Andrea; **Pessl**, Gabriele; **Lassnigg**, Lorenz (2021): Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- nicht auch eine Bildungskrise wird? Institut für Höhere Studien. Wien. Verfügbar unter:

<https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5873/24/ihc-report-2021-steiner-koepping-leitner-pessl-lassnigg-lehren-und-lernen-unter-pandemiebedingungen.pdf> [Stand: 28.01.2022].

Suchán, Birgit; Höller, Iris; Wallner-Paschon, Christina (2019). PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam. Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/63058344c9a7d8af358e90096c5b067e3251d077/PISA_2018_Erstbericht_final.pdf [Stand: 12.04.2022].

Tengler, Karin; Schrammel, Natalie; Brandhofer, Gerhard (2020): Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learning an österreichischen Schulen. Medienimpulse, 58(02), Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-24> [Stand: 09.02.2022].

Topping, Keith J.; Douglas, Walter; Robertson, Derek; Ferguson, Nancy (2022): Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review. Review of Education 2022 (10). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/rev3.3353> [Stand: 26.10.2022].

UNESCO (2021): Total duration of school closures. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [Stand: 09.03.2022].

UNICEF (2020): How many children and young people have internet access at home? Estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic. Verfügbar unter: <https://www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf> [Stand: 20.04.2022].

UNHCR - United Nations High Commissioner for Refugees (2016), Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien.

Wallner-Paschon; Christina, Itzlinger-Bruneforth; Ursula; Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2017): PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam Verfügbar unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/72fbeba6e55bfb402a7ee76c77e712d0c58e36da/PIRLS_2016_Erste_Ergebnisse_final_web.pdf [Stand: 12.04.2022].

Wiese, Heike et. al. (2020): Deutschpflicht auf dem Schulhof? Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen. Berlin: Duden-Verlag.

Winkel, Reinhard (1982): Theorie und Praxis des Team Teaching: eine historisch-systematische Untersuchung als Beitrag zur Reform der Schule. Braunschweig: Westermann.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd [Hrsg.]: Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, S. 227-255. Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-5630> [Stand: 13.06.2022].

Zetter, Roger (2015): Angstgetrieben. Wie die Furcht vor dem Fremden die europäische Einwanderungspolitik bestimmt. Kursbuch 183 – Wohin flüchten? Hamburg: Murmann. S. 42-59.

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Faktoren des Zweitspracherwerbs (Eigendarstellung angelehnt an Jeuk 2021, S. 38).....	11
Abbildung 2: Modelle der Zweitsprachenförderung nach Kasperger und Peter (2019) (Eigendarstellung)	13
Abbildung 3: Modelle der Zweitsprachenförderung nach Niedrig (2011) (Eigendarstellung)	16
Abbildung 4: Kurzüberblick über das Modell der Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen (BMBWF 2019, S. 7)	19
Abbildung 5: Wirkungen von Teamteaching auf Schüler*innen (Halfhide 2009, S. 112)....	27
Abbildung 6: Wirkungen von Teamteaching auf die Lehrpersonen und das Unterrichten (Halfhide 2009, S. 112f.).....	27
Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2015, S. 70).....	51
Abbildung 8: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring 2015, S. 86)	53
Abbildung 9: Kommunikation und Zusammenarbeit.....	60
Abbildung 10: Zusammensetzung der Klassengruppen.....	62
Abbildung 11: Gestaltung der 2. Schulschließung.....	66
Abbildung 12: Distance Learning nicht bzw. nur beschränkt möglich.....	68
Abbildung 13: Lösungen für erfolgreiches Distance Learning	73
Abbildung 14: Idealer Zweitsprachunterricht	78

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Didaktische Prinzipien des Unterrichts, Eigendarstellung.....	25
Tabelle 2: Übersicht soziodemographische Daten der Interviewpersonen	49
Tabelle 3: Kategoriensystem.....	55

11 Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
ao.	außerordentlich
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMHS	Berufsbildende mittlere und höhere Schulen
BMI	Bundesministerium für Inneres
BGBI.	Bundesgesetzblatt
bzw.	beziehungsweise
COVID-19	Corona Virus Disease 2019
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DFK	Deutschförderklassen
ebd.	ebenda
et al.	et alii
FB	Fortbildung
f.	unmittelbar folgende Seite
ff.	mehrere folgende Seiten
Herv. i. O.	Hervorhebung im Original
Hrsg.	Herausgeber*innen
Kap.	Kapitel
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
INCL	inclusive
IP	Interviewperson
LEA	learning
MIKA-D	Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch
NBB	Nationaler Bildungsbericht
NMS	Neue Mittelschule
Nr.	Nummer
lit.	littera/Buchstabe
o.	ordentlich
o.ä.	oder ähnliches
OECD	The Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖFEB	österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
RK	Regelklasse
S.	Seite
SPF	sonderpädagogische Förderbedarf
TALIS	Teaching and Learning International Survey
u.a.	unter andere
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur/United

UNICEF	United Nations Children's Fund
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees
USA	the United States of America
USB	Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung
usw.	und so weiter
u.v.m.	und vieles mehr
vgl.	vergleiche
VS	Volksschule
WHO	World Health Organization
WLAN	Wireless Local Area Network/drahtloses lokales Netzwerk
z. B.	zum Beispiel
zit. n.	zitiert nach