

Deutschförderklassen in Österreich: Befunde, Perspektiven, Ausblick

Online-Diskurs der Sektion LehrerInnenbildung und -bildungsforschung

03.12.2025

Univ.-Prof. Dr. Susanne Schwab & HS-Prof. Dr. Marie Gitschthaler, KPH Wien / NÖ

Agenda

1

Studie 1

Schüler:innen-
Perspektiven

2

Studie 2

Eltern-Perspektiven

3

Studie 3

Perspektiven von
Lehrpersonen &
Schulleitung

4

Diskussion

Sprachförderpolitik in Europa: Sprache als Schlüssel und Grenze schulischer Teilhabe



Keine einheitliche europäische Strategie:

Integrations- und bildungspolitische Praxen unterscheiden sich stark nach Wohlfahrtsstaat- und Bildungssystemen



Sprache dominiert Integrationspolitik:

Sprachförderung ist Hauptinstrument zur Integration von *Newly Arrived Students*



Targeted statt universalistisch:

Die meisten europäischen Staaten setzen auf spezielle Sprachprogramme (z.B. Vorbereitungsklassen) statt auf inklusive Gesamtkonzepte

1. Direkte Integration (selten)
2. Vorbereitungsklassen (häufig; meist auf 1-2 Jahre begrenzt)
3. Kombinierte Modelle (ebenfalls häufig; Teilintegration)



Zugang zu Curriculum: knapp die Hälfte der Systeme bietet sprachzentriertes Curriculum – häufig ergänzt um interkulturelles Lernen/Staatsbürgerkunde



Anspruch auf Unterricht in der Erstsprache: an Bedingungen geknüpft (z. B. Mindestgruppengröße, Ressourcen, lokale Zuständigkeit; 9 Systeme)

Sprachförderung: Organisatorische Umsetzung

Schulleitung entscheidet im Rahmen des Schuleinschreibungsgesprächs welches Kind mittels MIKA-D getestet wird (subjektive Einschätzung)

(1)
**Ausreichende
Deutschkenntnisse**

Regelklasse als „ordentliche“ SuS (kein Sprachförderangebot)

(2)
**Mangelhafte
Deutschkenntnisse**

Ao. Status
Sprachförderung in
Deutschförderkurs (6 Stunden / Woche)
Dauer: 1-2 Unterrichtsjahre

(3)
**Unzureichende
Deutschkenntnisse**

Ao. Status
Sprachförderung in
Deutschförderklasse
(15 Std. / Woche in VS;
20 Std. / Woche in MS)
Dauer: 1 Semester (auf 4 erweiterbar)

Forschungsfragen und Methode

- 1) Wie erleben Schüler:innen die Zugehörigkeit und Teilhabe während der Zeit in der Deutschförderklasse?
- 2) Wie gestalten sich Erfahrungen des Übergangs in die Regelklasse im Hinblick auf sprachliche, curriculare und soziale Teilhabe?



Datenbasis

- Leitfaden gestützte Interviews mit 79 Schüler:innen (10-15 Jahre)
- 12 Interviews für Tiefenanalyse (*theoretical sampling*)



Auswertung

Offenes, axiales und selektives Codieren & Codierparadigma nach Strauss & Corbin (1998, 2015)



Theoretisierung

Exklusion (Kronauer 2010);
Normalismus (Link 1999);
sprachliches Kapital & symbolische Gewalt (Bourdieu 1990)

Ergebnisse (Auswahl)

Das Ringen um Normalität

- Schüler:innen bezeichnen Regelklasse als „Normalklasse“
- Hierarchisierung zwischen Deutschförderklasse und Regelklasse tief verankert – DFK wird als nicht-normalisierte Beschulungsform wahrgenommen



Sprachliche
Teilhabe



Curriculare
Teilhabe



Soziale
Teilhabe

Schüler:innen erleben Normalität als mehrdimensionale Herausforderung

Ringen um sprachliche und curriculare Teilhabe

(1)

**"Fake-Deutsch" vs.
„perfektes Deutsch“**

„Unser Deutsch ist einfach.
Ihr Deutsch ist auf einem
sehr, sehr, sehr hohen
Niveau“

(2)

**Alltagssprache vs.
Fachsprache**

„In die [Stamm]Klasse
sind zum Beispiel
politische Wörter oder für
Lebenslauf und
Bewerbung schreiben,
sind also neue Wörter.“

(3)

**DAZ vs. richtiger
Unterricht**

„In der Klasse oben hat
man Geografie,
Mathematik, also richtige
Fächer. Im Deutschkurs
gibt es nur ein Fach – und
das ist Deutsch.“

3 Grenzen aus Sicht der Schüler:innen

Ringen um soziale Teilhabe

„Ich lerne [in der Stammklasse] keine Fächer. Die Lehrerin sagt nur: Nehmt eure Aufgaben aus dem Kurs raus. (...) Sobald ich die Sprache erlernt habe, kann ich am Unterricht teilnehmen.“ (Ibrahim)

„Jemand hat gesagt: ,Wir spielen nicht mit dir, weil du kein Deutsch kannst. Geh in den Deutschkurs und lern Deutsch!“ (Elizabeth)

- Volle Einbindung in den Unterricht meist erst nach dem Verlassen der DFK
- Peers werten sprachliche Unterschiede als Makel
- Enge Bindung sozialer Anerkennung an sprachliche Kompetenz in der Unterrichtssprache

Strategien der „Normalitätsaneignung“

„Ich will Deutsch so sehr, ich will Deutsch so gute Noten haben.“ (Jelena)

„Also, ich danke denen, die waren für mich so gute Lehrer.“ (Huda)

„Meine Mutter sagt, egal jetzt, Persisch ist nicht so wichtig, jetzt ist Deutsch wichtiger sagt sie.“ (Arian)

Zusammenspiel aus

- starkem Lernwillen und großen Lernanstrengungen
- Anpassung an sprachliche Normen (z.B. Vermeidung von Erstsprache)

Sprachförderung reproduziert Prozesse stiller Assimilation

Übergang: Teilerfolge und neue Herausforderungen

„Unsere Deutschlehrer sind besser, dann wenn ich gar nicht etwas verstehe und dann sie sagen so einfach, ‘ja, ich, erklär dir jetzt, oder wenn ich Zeit habe‘.“ (Maria)

„Für mich ist Mathe schwer, und natürlich, dass ich zwei Jahre Deutsch gelernt habe. **Wir haben nicht Mathe gelernt** in der Deutschförderklasse, und ich hab‘ mehr vergessen.“ (Elizabeth)

- Wechsel in die Regelklasse wird ambivalent erlebt
- Soziale Einbindung verbessert
- Fehlender Zugang zu Fachunterricht in der DFK erschwert den Übergang; sprachliche Barrieren bleiben (zum Teil) bestehen
- Übergang markiert keinen Bruch mit den Erfahrungen der DFK, sondern eine *neue Phase des Ringens um Normalität*

Studie 2:

Ungleiche Partnerschaften? Erwartungen der Schule an Eltern mit Migrationshintergrund in Österreich

Methodische Vorgehensweise

Datenbasis

Leitfaden gestützte
Interviews (n=47)

- Schulleitungen (14),
- Lehrpersonen (20),
- Eltern/Erziehungs-
berechtigte (13)

Analyse

- Framework-Analysis (Goldsmith, 2021)
- Induktives und deduktives Kodieren
- Entwicklung eines analytischen
Kategoriensystems
- Vergleichende Analyse nach
Auernheimers Modell der
interkulturellen Kommunikation
(Auernheimer, 2013)

Machtasymmetrien prägen Eltern–Schule-Beziehungen stark

Elternperspektive

„das Schlimme, dass Sie uns **nicht im Voraus sagen**, wann es passieren wird. Sie sagen nur, dass er gegen Ende des Semesters ist. (...) Das war ein bisschen schlecht für uns. Weil wir **nicht wussten, wann Sie den Test machen würden**. Sie werden irgendwann kommen und das Kind wegnehmen und wir haben es nicht gewusst. (.) Diese Unwissenheit hat uns ruiniert“ (Elternteil)

- **Mangel an Information** (z. B. MIKA-D-Test, Platzierung in DFK)
- **Sprachbarrieren** führen zu Unsicherheit und Abhängigkeit von schulischer Autorität
- Eltern fühlen sich oft aus Entscheidungen **ausgeschlossen**, obwohl diese enorme Konsequenzen haben (z. B. „außerordentliche/r Schüler:in“, Klassenwiederholung)

Unterschiedliche Erwartungen

„Ich hätte es gern gehabt, wenn es eine Möglichkeit gäbe, dass die Kinder ihre **Aufgaben** nach der Schule für ein bis zwei Stunden **mit Lehrerinnen erledigen**. Oft ist es so, dass sie Hausaufgaben nach Hause bringen und **ich versuche mein Bestes** und ich versuche, ihnen auch zu helfen, aber auch **mein Wissen ist beschränkt zurzeit.** (...) Ich glaube, es wäre vorteilhafter, wenn ein Deutschlehrer diese Sache in deutsche Sprache erklärt und es ihnen so beibringt.“ (Elternteil)

- Eltern sehen Schule als **primären Lernort** (z. B. Nachfrage nach mehr Nachmittagsbetreuung)
- Wunsch nach intensiverer **Kommunikation** (z.B. WhatsApp-Gruppen)
- Lehrpersonen hingegen erwarten starke **häusliche Unterstützung** beim Lernen
- geringe elterliche Beteiligung wird als **Desinteresse** interpretiert

Stereotype über Eltern mit Migrationsbiografie

Breite, überwiegend defizitorientierte Zuschreibungen:

- Eltern seien „uninteressiert“, „nicht bildungsorientiert“, „kümmern sich nicht“
- Nationale oder kulturelle Gruppen werden stereotypisiert (z.B. Geschlechterrollen, „Rückkehrorientierung“, geringe Sprachmotivation)
- Zuschreibungen überlagern strukturelle Ursachen wie Arbeitsbelastung, mangelnde Systemkenntnis oder fehlende Unterstützung

Was zeigen beide Studien?

1. Wiederkehrende Strukturmuster:

- Machtasymmetrien
- Defizitorientierte Erwartungslogiken
- schwer zugängliche schulische Codes

2. Relevanz für die Reform:

- Autonomie ≠ automatische Inklusion
- Wirkung hängt davon ab, wie Schulen ihre Freiräume nutzen

Fazit & Implikationen

DFK folgen einer Defizitausgleichslogik (Prengel, 1993; Link 1999), die Zugehörigkeit an sprachliche Kompetenz koppelt.



**Schulleitung
& Schulkultur**

Inklusion in
Organisationskultur
verankert



**Lehrkräfte
& Unterricht**

Sprache als Teil des
Lernens; nicht
Voraussetzung



**Psychosoziale
Unterstützung
& Wohlbefinden**

Wohlbefinden als
Voraussetzung für
Bildung



**Nachmittags-
angebote**

Teilhaberäume, die
Zugehörigkeit stärken
(Spiel, Sport, Kunst,
Kultur etc.)



**Eltern- &
Communityarbeit**

Teilhabe wird
dialogisch gedacht;
Eltern & Community
als Ko-Akteure

Whole School Approach (partizipationsorientiert)

„Inklusiver Unterricht heißt nicht erst fördern, dann teilhaben – sondern: fördern durch **Teilhabe**.“

Kontakt:

marie.gitschthaler@kphvie.ac.at

P 35113 / FWF-Forschungsprojekt

Grant-DOI: 10.55776/P35113

Projekt-Website: <https://dfk-studie.univie.ac.at/>