

Flora Woltran, Fatima Kandil & Susanne Schwab

Sprachförderung in integrativen und segregierten Kontexten: Eine Fallstudie zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Zusammenfassung

Segregierende monolingual ausgerichtete Deutschfördermaßnahmen in Österreich kontrastieren stark mit einer Unterrichtsgestaltung, die das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden einbezieht. Dieser Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Fallstudie an einem Schulstandort, an dem Lernende der Unterrichtssprache entweder integrativ im Regelklassenkontext oder segregiert in Deutschförderklassen unterrichtet werden. Im Beitrag erfolgt eine Gegenüberstellung und kritische Diskussion verschiedener Aspekte des Unterrichtsgeschehens in den beiden Klassenkontexten unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit anhand von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit Lehrpersonen.

Einleitung

Die individuelle Mehrsprachigkeit, definiert als die Fähigkeit, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren (Chilla, 2020, S. 110), ist infolge globaler Migrationsbewegungen seit Jahrzehnten eine gesellschaftliche Realität. Dennoch sind viele Bildungseinrichtungen weltweit weiterhin einsprachig organisiert, was sich insbesondere in Lehrplänen, Prüfungen und der allgemeinen Organisation des Bildungswesens zeigt, die häufig an der dominanten Landessprache ausgerichtet sind (Busch, 2021, S. 112). Diese bildungspolitische und -praktische Ausrichtung, die ihren Ursprung im monolingualen Selbstverständnis des 19. Jahrhunderts hat, wird von Gogolin (2008, S. 3) als dysfunktional eingestuft, da sie die notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung sprachlicher Vielfalt einschränkt. Schüler*innen, deren sprachliche Ressourcen in den monolingualen Strukturen des Schulsystems keine Berücksichtigung finden, im Vergleich zu jenen, deren Ressourcen berücksichtigt werden, sind deutlich häufiger von Bildungsbenachteiligung betroffen (Harr, 2018, S. 147). Döll (2019, S. 200) betont, dass die Verantwortung für die Bewältigung der Bildungsbenachteiligung im österreichischen Bildungssystem von der Makroebene auf die Meso- und Mikroebene verschoben wird, wodurch systembedingte benachteiligende Strukturen weitgehend unangetastet bleiben. Pädagog*innen stehen daher vor der anspruchsvollen Aufgabe, einer sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft eine effektive Förderung anzubieten, die auf fundierten und evidenzbasierten Entscheidungen über Lehr- und Lernmethoden beruht (Benediktsson, 2023, S. 2; Binanzer et al., 2023, S. 237).

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag, inwiefern Lehrpersonen die mehrsprachigen Ressourcen ihrer Schüler*innen innerhalb der strukturellen Rahmenbedingungen eines monolingual geprägten Bildungssystems berücksichtigen. Auf Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews wird analysiert, ob und wie sprachliche

Vielfalt in die Unterrichtsgestaltung einfließt und welche Herausforderungen sowie Spannungsfelder sich dabei in der schulischen Praxis ergeben.

In den folgenden Unterkapiteln wird zunächst ein Überblick über die segregierenden Maßnahmen zur Förderung von Lernenden der Unterrichtssprache in Österreich gegeben, gefolgt von einer Darstellung aktueller Befunde zur Wirksamkeit segregierender Sprachförderkonzepte. Darauf folgt die Skizzierung mehrsprachigkeitsbewusster Unterrichtsgestaltung als alternatives Modell sowie eine Einordnung von Unterrichtsqualität als zentralem Rahmen wirksamer Sprachförderung.

Deutschförderklassen und -kurse in Österreich: Aktuelle Befunde zur segregierten Sprachförderung

Bildungssprache wird bereits in frühen Lebensjahren mit gesellschaftlichem Kapital verknüpft (Bourdieu, 1992, S. 55–63), wodurch eingeschränkte bildungssprachliche Fähigkeiten zu erheblichen Benachteiligungen führen (Binanzer et al., 2023, S. 236). Besonders im deutschsprachigen Raum wird der Zugang zu Bildung und Erfolg im Schulsystem eng an hohe Deutschkompetenzen gebunden, was für viele Lernende erhebliche strukturelle Hürden schafft (Dirim & Heinemann, 2016, S. 106). Der monolingualen Norm folgend, die Erstsprachen vorrangig als Hindernis betrachtet (Roth, 2006, S. 13), und um der wachsenden Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen zu begegnen, wurde in Österreich 2018/19 eine bildungspolitische Maßnahme implementiert. Sie basiert auf einem vermuteten Passungsproblem zwischen den Bildungsvoraussetzungen der Schüler*innen und den Bildungsangeboten des Schulsystems (Rothe, 2015, S. 380).

Das implementierte Modell sieht vor, dass Schüler*innen, deren Deutschkenntnisse gemäß dem Messinstrument zur Kompetenzanalyse-Deutsch (MIKA-D) als mangelhaft bewertet werden, bis zu sechs Stunden pro Woche Unterricht in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen (DKU) erhalten oder, bei unzureichenden Kompetenzen, bis zu 20 Stunden pro Woche in separaten Deutschförderklassen (DKL) verbringen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2024, S. 5). Die Maßnahme der Segregation in unterrichtsparallele DKL ist erst ab acht Schüler*innen mit unzureichenden Deutschkompetenzen pro Schulstandort verpflichtend, andernfalls erfolgt eine integrative Förderung in der Regelklasse mit sechs Wochenstunden (BMBWF, 2024, S. 13). Vor der Zuweisung in DKL oder DKU erhalten Schüler*innen einen sogenannten außerordentlichen Status und verbleiben maximal zwei Jahre in den Fördermaßnahmen, bevor sie in den regulären Status und Regelklassen überführt werden (BMBWF, 2024, S. 23).

Seit geraumer Zeit weisen Forscher*innen auf erhebliche Mängel der DKL und DKU als Sprachfördermaßnahme hin. Kritisiert wird unter anderem, dass die Programme weder evidenzbasiert sind (Schwab & Schweiger, 2023, S. 52) noch den Kriterien einer ‚guten Praxis‘ in Sprachfördermodellen entsprechen (Erling et al., 2022, S. 573). Darüber hinaus zeigen aktuelle Untersuchungen von Schwab et al. (2024, S. 183) erhebliche Diskrepanzen in der Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben zu DKL und DKU zwischen und innerhalb der Bildungseinrichtungen. Eine vertiefende Analyse an sechs Schulstandorten ergab, dass die Schulleitungen alternative Förderformen umsetzen, bei denen die Segregation in unterschiedlichem Stundenausmaß umgesetzt wird (Schwab et al., 2024, S. 183–186).

Die Wirksamkeit segregierender Maßnahmen zur Förderung der Unterrichtssprache wurde nicht nur im Kontext der in Österreich eingeführten DKL und DKU kritisch hinterfragt, sondern auch in anderen globalen Bildungskontexten kontrovers diskutiert. Ergebnisse von Dabach et al. (2014, S. 259) und Lang (2019, S. 83) aus dem US-amerikanischen Kontext zeigen beispielsweise, dass Lehrkräfte Besorgnis über die potenziellen negativen Auswirkungen intensiver segregierter Sprachförderung auf den Lernfortschritt in anderen Unterrichtsfächern äußern. Auch Studien, die die Perspektiven der Lernenden selbst in den Fokus rücken, verdeutlichen problematische Konsequenzen. So äußerten sich Schüler*innen in den Studien von Hilt (2017, S. 591) im norwegischen Kontext und Carhill-Poza (2017, S. 67) in den USA kritisch gegenüber den Auswirkungen segregierter Sprachfördermaßnahmen. Sie bemängelten sowohl die wenig herausfordernden Lernbedingungen als auch den fehlenden Fortschritt in der Sprachentwicklung und die Beeinträchtigung ihres schulischen Erfolgs in anderen Fächern. Darüber hinaus wird in einigen Studien aus dem US-amerikanischen Kontext auf stark monolingual ausgerichtete Ideologien unter Lehrpersonen in segregierten Sprachfördersettings hingewiesen. In diesem Zusammenhang berichteten Lernende von Sprachverboten, die ihre Möglichkeiten zur Nutzung ihrer gesamten sprachlichen Ressourcen erheblich einschränkten (Carhill-Poza, 2017, S. 68; Shapiro, 2014, S. 395–396). Nichtsdestotrotz verweisen einige Studien auf die teilweise positive Wirkung segregierender Sprachförderung als temporärer safe space, die sowohl von den Lernenden (Hedman & Fisher, 2025, S. 98) selbst als auch Lehrpersonen (Carhill-Poza, 2017, S. 67) berichtet wird.

Unterrichtsqualität als Rahmen für eine mehrsprachigkeitsbewusste Sprachförderung

Unterrichtsqualität wird zunehmend anhand des Modells von Praetorius und Gräsel (2021, S. 182) beschrieben, das fünf zentrale Dimensionen umfasst: Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte betont die Bedeutung einer koordinierten und professionellen Kooperation. Das Klassenmanagement zielt darauf ab, eine strukturierte und störungsfreie Lernumgebung zu schaffen, die eine optimale Nutzung der Lernzeit ermöglicht. Die sozial-emotionale Unterstützung beschreibt die Schaffung eines positiven und wertschätzenden Klimas. Die aktive Beteiligung der Schüler*innen hebt die Bedeutung der Einbindung der Lernenden in den Unterrichtsprozess hervor. Schließlich fokussiert der differenzierte Unterricht auf die Anpassung des Unterrichts an die individuellen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen.

Übertragen auf den Kontext der Sprachförderung kommt den Dimensionen der kognitiven Aktivierung und des unterstützenden Lernklimas eine besondere Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang hebt Gogolin (2008, S. 242) die aktivierende Wirkung des gezielten Einsatzes der Erstsprachen hervor, um Neugier und Interesse bei den Lernenden zu wecken. Zudem betont sie (2008, S. 84) die Wichtigkeit eines Klassenklimas, das die Schüler*innen dazu ermutigt, sich selbstbewusst zu äußern, und eine „beagliche Lernluft“ schafft, die das Lernen fördert. Diese Maßnahmen folgen übergeordneten Modellen, die Lehrpersonen für Sprache sensibilisieren und ihnen gezielte Förderstrategien vermitteln (Herzog-Punzenberger et al., 2017, S. 21).

Die Verbindung von kognitiver Aktivierung und einem unterstützenden Lernklima bildet die Grundlage für den mehrsprachigkeitsbewussten Unterrichtsansatz, der einen Paradigmenwechsel einleitet, indem er die Vielfalt individueller Sprachbiografien und die Dynamik von Mehrsprachigkeit berücksichtigt (Herzog-Punzenberger et al., 2017, S. 26; Reich & Krumm, 2014, S. 11). Im Gegensatz zu traditionellen Modellen, die Mehrsprachigkeit oft aus-

blenden und historisch in nationalstaatlichen Ideologien verwurzelt sind (Hofer, 2024, S. 141), fördert dieser Ansatz einen dynamischen Sprachgebrauch im pädagogischen Kontext (García & Wei, 2014, S. 46). Zentrale Grundlage ist das sprachliche Repertoire, das sämtliche sprachlichen Ressourcen der Lernenden umfasst und gezielt für den Spracherwerb sowie die schulische Integration genutzt werden kann (García, 2009, S. 78; Sinkkonen & Kytälä, 2014, S. 167). Lehrkräfte sind angehalten, diese Ressourcen zu erkennen, unterrichtsbezogene Herausforderungen zu reflektieren und Prinzipien des Spracherwerbs in ihre Unterrichtsgestaltung einzubeziehen (Lucas & Villegas, 2013, S. 101). Empirische Studien zeigen zudem, dass der Rückgriff auf das gesamte sprachliche Repertoire, insbesondere gemischtsprachliche Äußerungen, signifikant mit fachlichem Lernzuwachs zusammenhängt (Schüler-Meyer et al., 2019, S. 173).

Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Einbindung der Erstsprache in integrativen Kontexten Sprachkompetenzen verbessert und die Partizipation am Unterricht stärkt (Hedman & Magnusson, 2021, S. 99). In segregierten Settings hingegen können defizitorientierte Perspektiven die schulische Integration erschweren (Hopkins et al., 2019, S. 2301). Translanguaging-Ansätze ermöglichen den flexiblen Gebrauch des gesamten sprachlichen Repertoires und tragen zur Überwindung sprachlicher Barrieren bei (Hedman & Fisher, 2022, S. 3–4). Die gezielte Förderung von Mehrsprachigkeit als Ressource verbessert dabei langfristig Bildungschancen und soziale Teilhabe (Sinkkonen & Kytälä, 2014, S. 175–176). Eine mehrsprachigkeitsbewusste Pädagogik fördert somit nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern trägt auch maßgeblich zur kognitiven Entwicklung und Inklusion bei, indem sie sprachliche Vielfalt als wertvolle Ressource anerkennt. Eine aktuelle Überblicksarbeit von Veerman et al. (2025, S. 10) zeigt im Detail, dass insbesondere Translanguaging-Ansätze moderate positive Effekte auf den Spracherwerb, das Sprachbewusstsein, die morphologische Bewusstheit, die Entwicklung von Literalität, das Lernen von Fachinhalten sowie auf kritisches Denken und Kreativität zeigen. Darüber hinaus heben die Studienautor*innen auch die positiven sozio-emotionalen Effekte des Einsatzes von Translanguaging-Strategien hervor, die sich insbesondere in einer gesteigerten Unterrichtsbeteiligung und einem erhöhten Gefühl der Selbstwirksamkeit zeigen (Veerman et al., 2025, S. 11).

Eine Fallstudie im segregierten und integrativen Klassenkontext

Die vorliegende Fallstudie basiert auf Daten, die im Rahmen des vom Österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF, Projektnummer: P35113) geförderten Projekts „Eine multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen“ an einer Wiener Volksschule erhoben wurden. Die Fallstudie zielt auf kontextuell reichhaltige Daten, um das Phänomen mehrsprachigkeitsbewusster Unterrichtsgestaltung in verschiedenen Klassenkontexten zu erfassen.

Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der betreffende Schulstandort auf Basis einer umfassenden Kontaktaufnahme mit Schulleitungen von Volksschulen, die bereits an einer vorherigen Erhebung teilgenommen hatten, sowie weiteren Schulstandorten akquiriert.

Fragestellung

Auf Basis der vorherigen Ausführungen widmet sich die vorliegende Studie der möglichst detaillierten Beantwortung der folgenden Forschungsfrage:

Wie wird Mehrsprachigkeit in integrativen und segregierten Sprachfördermodellen an einer Wiener Volksschule berücksichtigt, und wie zeigt sich dies in der Unterrichtspraxis sowie in den Perspektiven der Sprachförderlehrkräfte?

Stichprobe

Für die Fallstudie wurden zwei Klassen aufgrund der Diversifizierung der Deutschfördermaßnahmen ausgewählt. Der Schulstandort und die Schüler*innenschaft bleiben aus Datenschutzgründen anonym. Die beiden teilnehmenden Lehrkräfte unterrichteten jeweils ausschließlich in einem der beiden Sprachfördersettings an einer Volksschule: Eine Lehrkraft war ausschließlich im integrativen Setting tätig, die andere ausschließlich im segregierten Setting. Hinsichtlich der spezifischen Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nahm die Lehrperson im integrativen Sprachfördersetting lediglich an einem viertägigen Workshop des Sprachförderzentrums Wien teil. Die im segregierten Setting tätige Lehrkraft verfügte über eine DaZ-Ausbildung. Das integrative Sprachfördersetting war eine Regelklasse mit insgesamt 16 Schüler*innen, darunter zwei, die als außerordentliche Lernende kategorisiert waren. Das segregierte Sprachfördersetting umfasste fünf außerordentliche Lernende, die einer Regelklasse mit insgesamt 16 Schüler*innen angehörten.

Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der vorliegenden Fallstudie wurden zwei Erhebungsinstrumente eingesetzt: Unterrichtsbeobachtungen in Anlehnung an Holzer et al. (2023) und teilstrukturierte Interviews nach Flick (2022, S. 194). Ziel war es, verschiedene Aspekte des Unterrichts sowie individuelle Perspektiven auf eine mehrsprachigkeitsbewusste Unterrichtsgestaltung strukturiert zu erfassen.

Unterrichtsbeobachtungen

Die Beobachtungen von jeweils einer Unterrichtsstunde in zwei Klassen erfolgten mit dem „Instrument zur Beobachtung der Unterrichtsqualität im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I“ und wurden von zwei geschulten, nicht teilnehmenden Forscherinnen durchgeführt. Die Entscheidung, ein Beobachtungsinstrument zur Analyse von Unterrichtsstunden in den jeweiligen Sprachfördersettings einzusetzen, wurde getroffen, um das tatsächliche Unterrichtsgeschehen in seiner natürlichen Umgebung zu erfassen, ohne sich ausschließlich auf die subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte zu stützen. Das Beobachtungsinstrument nach Holzer et al. (2023) verwendet eine vorstrukturierte Bewertungsskala, die aus vier Dimensionen und acht Items besteht, sowie aus einem offenen und unstrukturierten Abschnitt, der dazu dient, Notizen im Verlauf der beobachteten Unterrichtsstunde und zu weiteren Unterrichtsbedingungen festzuhalten. Die im Beobachtungsprotokoll angeführten Dimensionen wurden in Anlehnung an die zentralen Merkmale von Unterrichtsqualität nach Praetorius und Gräsel (2021, S. 182) einbezogen. Jede Dimension sowie die dazugehörigen Items wurden detailliert definiert und durch Beispiele ergänzt, um eine möglichst einheitliche Bewertung durch die unabhängigen Beobachterinnen sicherzustellen. Der Aspekt der Mehrsprachigkeit wurde im standardisierten Fragebogen, der die Beobachtungen begleitete, berücksichtigt. Dabei lag der Fokus auf der aktiven Beteiligung der Schüler*innen, indem nach der Schaffung von Sprachanlässen sowie

nach Unterrichtspraktiken gefragt wurde, die an die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen angepasst sind.

Lehrpersoneninterviews

Die Entscheidung für das teilstrukturierte Interview nach Flick (2022, S. 194) wurde getroffen, da es ermöglicht, die vorab definierten Themenbereiche – insbesondere die Berücksichtigung mehrsprachiger Ressourcen – systematisch zu bearbeiten, während gleichzeitig individuelle Perspektiven der Teilnehmenden angemessen berücksichtigt werden konnten. Der im Rahmen der Datenerhebung verwendete Interviewleitfaden enthielt Fragen zur Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen im Unterricht, zum Einsatz verschiedener digitaler Angebote wie Übersetzungssoftware und zweisprachiger Wörterbücher sowie zu Strategien zur Schaffung von Sprechanschlüssen in der Unterrichtssprache Deutsch.

Datenanalyse

Unterrichtsbeobachtungen

Die Analyse der Unterrichtsbeobachtungen orientierte sich an vordefinierten Indikatoren, die von Holzer et al. (2023) entwickelt wurden, um einen Idealtypus für jede der fünf Dimensionen nach Praetorius und Gräsel (2021, S. 182) zu operationalisieren. Dieses strukturierte Rahmenwerk bot eine klare Grundlage für die Bewertung. Den Beobachterinnen wurden detaillierte Aspekte vorgegeben, die innerhalb jeder Dimension zu erfassen waren. In der Dimension „Differenzierter Unterricht“ umfassten diese beispielsweise differenzierte Lernaufgaben, Wahlmöglichkeiten, offene Aufgaben sowie individualisierte Ziele. Die Bewertung der Items erfolgte anhand einer Likert-Skala mit den Abstufungen: 1 = „wenig ausgeprägt“, 2 = „mäßig ausgeprägt“, 3 = „überwiegend ausgeprägt“ und 4 = „umfassend ausgeprägt“. Für die Items der Dimension „Aktive Beteiligung der Schüler*innen“ bestand zusätzlich die Möglichkeit, diese mit „nicht aufgetreten“ zu bewerten. Der Idealtypus für die Dimension „Differenzierter Unterricht“ beschrieb beispielsweise „Aufgaben, die an individuelle Lernvoraussetzungen angepasst oder als flexible, offene Aufgaben gestaltet sind, um eine Auseinandersetzung auf unterschiedlichen Leistungsniveaus zu ermöglichen“.

Lehrpersoneninterviews

Die Transkripte der Interviews wurden mithilfe eines induktiven Kodierungsansatzes nach Saldaña (2021, S. 41) und der reflexiven thematischen Analyse nach Braun und Clarke (2022, S. 55–71) ausgewertet. Der Ansatz dient der Identifikation gemeinsamer und divergierender Perspektiven sowie zentraler Themen und Muster im Datensatz.

Im ersten Schritt wurden relevante Textstellen in den Transkripten identifiziert, die einen Bezug zu den Forschungsfragen aufweisen. Darauf aufbauend erstellte die Erstautorin in MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2024) erste Codes. Diese wurden anschließend in Zusammenarbeit mit der Zweitautorin zu zentralen Themen zusammengeführt und definiert. Dabei kam eine hierarchische Codierungsstrategie zum Einsatz, die es ermöglichte, die Daten auf verschiedenen Ebenen zu analysieren und Haupt- sowie Unterkategorien zu entwickeln. Im nächsten Schritt wurden die identifizierten Themen überprüft, um sicherzustellen, dass sie kohärent, aussagekräftig und datenbasiert sind. Dieser iterative Prozess gewährleistete eine fundierte und systematische Analyse der qualitativen Daten.

Ergebnisse

Die folgenden Abschnitte präsentieren die Ergebnisse der vorliegenden Fallstudie. Zunächst werden die Beobachtungen der Forschenden zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht dargestellt. Anschließend wird auf die Perspektiven der Lehrpersonen eingegangen, die im Rahmen der Befragungen berichtet wurden.

Unterrichtsbeobachtungen

In der integrativen Sprachförderung arbeiten vier Lehrkräfte zusammen: Die Klassenlehrkraft leitet den Unterricht, während eine integrative Lehrkraft und eine Begleitlehrkraft die Schüler*innen im Autismus-Spektrum unterstützen und die Deutschförderlehrkraft für die Sprachlernenden zuständig ist. Die Lehrkräfte arbeiten vorrangig im Rahmen des Alternative Teaching zusammen, bei dem eine Lehrkraft eine Kleingruppe gezielt fördert, während die andere den regulären Unterricht für die restliche Klasse leitet. Zu Beginn der Stunde nimmt die Deutschförderlehrkraft auf dem mit Matten ausgelegten Boden im hinteren Bereich des Klassenzimmers Platz und bittet zwei Schülerinnen mit ihren Arbeitsmappen zu sich. Dieses Unterrichtsarrangement kann als eine Form der Segregation innerhalb des Klassenzimmers betrachtet werden, da die Zweitsprachenlernenden in einem separaten Bereich des Raums unterrichtet werden, während die übrigen Schüler*innen am regulären Unterricht teilnehmen.

Die Sprachfördersequenz beginnt mit Bildkarten, zu denen die Schüler*innen Begriffe nennen und die passenden Artikel bilden sollen. Als eine Schülerin das Wort „Schenk“ nennt, korrigiert die Lehrerin dies behutsam, indem sie das Wort „Geschenk“ nennt und anschließend mithilfe von Silbenklatschen die korrekte Aussprache unterstützt. Damit wählt die Lehrkraft eine Methode, um die phonologische Bewusstheit des Kindes zu stärken, bleibt jedoch auf einer rein korrektiven Ebene. Sie vermeidet direkte Kritik und stellt stattdessen die korrekte Form des Wortes in den Vordergrund. Eine inhaltliche oder kommunikative Erweiterung der Äußerung des Kindes findet jedoch nicht statt. So hätte die Lehrkraft die Situation nutzen können, das Wort „Geschenk“ in einen Satz einzubetten oder eine weiterführende sprachliche Interaktion anzuregen. Dies hätte das Verständnis des Wortes im Kontext fördern und die Sprachkompetenz des Kindes weiterentwickeln können. Darüber hinaus wird keine Verbindung zur Erstsprache des Kindes hergestellt. Eine solche Übertragung hätte dazu beitragen können, die Bedeutung des Wortes „Geschenk“ zu festigen und die mehrsprachige Entwicklung des Kindes zu unterstützen.

Die segregierte Sprachförderung erfolgt ebenfalls im Alternative Teaching und findet in der Bibliothek statt. Nach dem Abholen der fünf Schüler*innen aus der Stammklasse beginnt die Stunde im Sitzkreis. Die Lehrkraft gibt einen Ball weiter, und die Schüler*innen beantworten nacheinander die Frage nach ihrem Befinden. Anschließend erhalten sie Tafeln, Stifte und Buchstaben. Ein Kind nennt einen Buchstaben, den alle anschließend aufschreiben und einkreisen. In einer Unterrichtssequenz sagt das Kind: „Das ist das T.“ und zeigt damit, dass es den Buchstaben erkannt hat. Die Lehrkraft reagiert darauf mit einem isolierten Lob, das weder durch eine weiterführende Erklärung noch durch eine situative Einbettung ergänzt wird. Dadurch bleibt die Äußerung des Kindes auf einer oberflächlichen Ebene. Die Sprachförderung beschränkt sich in dieser Situation auf eine rein reproduktive Ebene, ohne das Kind durch Interaktion oder Kontextualisierung zu einer tieferen Auseinandersetzung mit dem Buchstaben anzuregen. So wird beispielsweise nicht darauf eingegangen, wie der Buchstabe in einem Wort oder Satz verwendet werden könnte. Zudem nutzt die Lehrkraft die Gelegenheit nicht, um einen Dialog zu initiieren oder Rückfragen zu stellen. Es erfolgt keine sprachliche Erweiterung, etwa durch die Verbindung

des Buchstabens mit einem Wort („Was fängt mit T an?“) oder durch einen Vergleich mit anderen Buchstaben. Auch ein möglicher Bezug zur Erstsprache des Kindes (falls relevant) wird nicht hergestellt, wodurch eine zusätzliche Chance zur Förderung der Mehrsprachigkeit ungenutzt bleibt.

Lehrpersoneninterviews

In Bezug auf die Nutzung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden berichtet die Lehrkraft des integrativen Klassensettings, dass die Schüler*innen ihre Erstsprachen zwar gelegentlich für kommunikative Zwecke einsetzen, jedoch regelmäßig von der Regellehrkraft dazu angehalten werden, die Unterrichtssprache für ihre Interaktionen zu verwenden. Die befragte Lehrperson berichtet darüber hinaus von verschiedenen Strategien zur Überwindung wahrgenommener sprachlicher Barrieren im Unterricht mit neu angekommenen Lernenden. Anfangs wurde auf digitale Übersetzungstools zurückgegriffen, insbesondere zur Vermittlung grundlegender Arbeitsanweisungen und organisatorischer Informationen. Im weiteren Verlauf entwickelte sich jedoch eine effektivere Lösung durch die Einbindung mehrsprachiger Mitschüler*innen als Sprachmittler*innen. In diesem Zusammenhang erzählt die Lehrkraft von einem Fall interlingualer Mediation, bei dem eine russischsprachige Schülerin als sprachliche Vermittlerin für die Kommunikation mit einer ukrainisch-sprachigen Mitschülerin fungierte. Im weiteren Verlauf des Interviews betont die Lehrperson die Vielfalt der Erstsprachen der Schüler*innen und die damit verbundenen unterschiedlichen Vorkenntnisse und beschreibt in diesem Zusammenhang eine pädagogische Strategie zur Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht. Am Beispiel des ukrainischen Mädchens erläutert sie die Vorgehensweise, bei der Begriffe zunächst auf Deutsch eingeführt und anschließend in die Erstsprache der Schüler*innen übersetzt werden:

*„(...) nachdem das Mädchen aus der Ukraine gekommen ist, da haben wir da hab ich am Anfang so gemacht, dass ich übers Handy übersetzt habe (...) und dann sind wir draufgekommen, dass wir ein Mädchen haben das Russisch spricht und dass ist also das übersetzt.“
(37dku01l02_Transkript_Integrative Lehrperson, Pos. 68)*

Diese Methode wird nach Angaben der Sprachförderlehrkraft auch bei der Einführung von Zahlen praktiziert, bei der die Bezeichnungen in verschiedenen Sprachen verglichen und benannt werden. Darüber hinaus gibt die Lehrperson an, auch im Sachunterricht die Mehrsprachigkeit der Lernenden zu berücksichtigen.

Die Lehrkraft im segregierten Klassensetting äußert Bedenken hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung der mehrsprachigen Schüler*innen, insbesondere in Bezug auf die Festigung der Erstsprache. Sie stellt eine zunehmende Vermischung der Erstsprachen mit englischen Wörtern fest, die durch die verstärkte Nutzung sozialer Medien begünstigt wird. Dies führe zu Verwirrung, da Deutsch als dritte Sprache hinzukomme, während die Schüler*innen in der englischen Sprache noch nicht gefestigt sei. Dies wird im folgenden Interviewausschnitts deutlich:

„In letzter Zeit muss ich sagen, beobachte ich vermehrt diese Vermischung der Erstsprache mit viel englischen Wörtern, was dann auch ga-, also, sehr schwierig wird, dann kommt Deutsch als dritte Sprache noch dazu, sie aber weitem nicht in der englischen Sprache gefestigt sind, (unverst) das ist einfach viel durch diese ich weiß ja nicht, Youtube-Videos, Filme und so, die sie dann auf Englisch schauen, wo sie dann halt vieles herausnehmen und vermischen. Ich finde, dass (..) das verunsichert so eine Person, wenn sie nicht gefestigt ist in einer Sprache.“ (37dkl02l03_Transkript_segregative Lehrperson, Pos. 110)

Die Lehrperson betont, dass es entscheidend ist, in der Erstsprache gefestigt zu sein, um die Herangehensweise an das Erlernen weiterer Sprachen nicht zu hemmen. Sie hebt hervor, dass

Kinder durch verschiedene Medien regelmäßig mit der deutschen Sprache in Berührung kommen sollten. Zudem plädiert sie dafür, die Erstsprache intensiver zu fördern und spielerische Ansätze für das Sprachenlernen zu entwickeln. Ein ideales Modell wäre nach Ansicht der Befragten eine gleichwertige Berücksichtigung der Erstsprache und des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache. In diesem Zusammenhang verweist die Lehrperson auf ein breites Angebot an mehrsprachigen Unterrichtsmaterialien, die den Lehrkräften an der eigenen Schule zur Verfügung stehen. So erklärt die Lehrperson, dass im Unterricht Bildwörterbücher verwendet werden, insbesondere für Kinder, die bereits lesen können, da sie so ihre Erstsprache visuell wahrnehmen können.

Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Fallstudie verdeutlichen unterschiedliche Ansätze im Umgang mit mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden von zwei Lehrpersonen an einer Wiener Volksschule. Obwohl das Lehrpersonal die Bedeutung von Mehrsprachigkeit grundsätzlich anerkennt, bleibt der Unterricht in beiden Sprachfördersettings überwiegend auf monolinguale Lehr- und Lernmethoden ausgerichtet. Es ist zu betonen, dass das beobachtete, integrative Sprachfördersetting im Kern eine Form der Segregation innerhalb des Klassenzimmers darstellt, die potenziell erhebliche soziale und akademische Auswirkungen auf die Lernenden haben kann (Uysal, 2022, S. 1481).

Obwohl beide Lehrkräfte eine prinzipielle Zustimmung zur Berücksichtigung multilingualer Ressourcen im Unterricht äußerten, zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dieser Haltung und der praktischen Umsetzung. In den kurzen Beobachtungssequenzen wurde beispielsweise kein Einsatz mehrsprachiger Unterrichtsmaterialien wie Bildwörterbücher festgestellt. Dies könnte unter anderem mit der dominanten Stellung der Unterrichtssprache als primäres Kommunikationsmittel zusammenhängen, was wiederum die Entwicklung eines wirklich sprachbewussten Unterrichts erschwert. Dieser Befund deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen zur Diskrepanz zwischen Intentionen und Verhalten von Lehrkräften. Demnach wird die Kluft zwischen Absichten und tatsächlichem Handeln im Schulalltag durch unzureichendes Wissen über evidenzbasierte Ansätze, Schwierigkeiten bei der Umsetzung und die Komplexität des Unterrichtsgeschehens erklärt (Dittrich & Eloff, 2022, S. 122–123).

Die Analyse des integrativen Settings zeigte einen dialogischen und kontextualisierten Sprachförderansatz, der sich durch Interaktionen und einen situativen Kontext auszeichnet. Mehrsprachige Ressourcen werden in den berichteten und beobachteten Herangehensweisen an die Sprachförderung selektiv berücksichtigt, beispielsweise durch die Einbindung mehrsprachiger Schüler*innen als Sprachmittler*innen. Obwohl diese Praxis eine Wertschätzung der sprachlichen Ressourcen signalisiert, liegt die Entscheidungsgewalt über die Einbindung der Kinder in Übersetzungsaktivitäten weiterhin überwiegend bei den Lehrpersonen (Orellana et al., 2003, S. 522). Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass die Vermittlungsaufgabe die betroffenen Schüler*innen überfordert. Darüber hinaus birgt diese Herangehensweise das Risiko, bestehende Gruppierungen basierend auf Herkunft und sprachlichen Kompetenzen zu verfestigen, was wiederum zur Reproduktion sozialer und linguistischer Hierarchien im Klassenzimmer beitragen könnte (Busch, 2021, S. 22).

Die Analyse des segregierten Settings offenbarte eine reproduktive und isolierte Herangehensweise an die Sprachförderung, bei der der Fokus auf der reinen Wiedergabe von Sprachwissen lag, ohne dieses in einen größeren Zusammenhang einzubetten. Zudem zeigte sich

eine lehrerinnenzentrierte Interaktion, in der die Schüler*innen überwiegend eine passive Rolle einnahmen. Die Aussagen der Lehrkraft deuteten außerdem auf stark ausgeprägte Überzeugungen hin, die sowohl eine feste Reihenfolge des Spracherwerbs als auch eine Hierarchie der Sprachen betonen.

Die vorliegende Fallstudie wirft die zentrale Frage auf, wie die Diskrepanzen der positiven Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit und der tatsächlichen Umsetzung einer mehrsprachigkeitsbewussten Pädagogik überwunden werden kann. Daraus ergibt sich die weiterführende Frage, welche strukturellen und institutionellen Maßnahmen notwendig wären, um eine kontinuierliche und integrierte Sprachförderung im schulischen Alltag zu gewährleisten. Mangelnde Ressourcen und unzureichende Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte erweisen sich als zentrale Hemmnisse. Kritisch zu hinterfragen ist jedoch, dass die im integrativen Klassensetting tätige Lehrperson im Vergleich zu ihrer Kollegin im segregierten Setting keine umfangreiche DaZ-Ausbildung aufwies, dennoch aber regelmäßig auf einen kontrastiven Sprachansatz (Sprachvergleich) zurückgriff. Dieser Ansatz, der den Vergleich und die Einbeziehung verschiedener Sprachen fördert, kann als effektive Methode zur Unterstützung mehrsprachiger Schüler*innen betrachtet werden (Turgay, 2022, S. 128). Des Weiteren ist auf die starre, monolingual ausgerichtete Perspektive der Lehrperson hinzuweisen, die im segregierten Klassensetting unterrichtet. Diese steht im Gegensatz zu einem differenzierten Verständnis von Mehrsprachigkeit und hat möglicherweise nachhaltige Konsequenzen für die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen (Hall et al., 2017, S. 105). Dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit, sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die praktischen Ansätze im Umgang mit sprachlicher Diversität zu überdenken. Ziel ist es, die sprachliche Vielfalt stärker zu berücksichtigen und die Sprachförderung nachhaltig und wirksam in den Schulalltag zu integrieren.

Literatur

- Benediktsson, A. I. (2023). *Navigating the complexity of theory: Exploring Icelandic student teachers' perspectives on supporting cultural and linguistic diversity in compulsory schooling*. International Journal of Educational Research, 120, 102–201. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102201>
- Binanzer, A., Blell, G., Oldendörp, J., & Seifert, H. (2023). *Mehrsprachigkeit(en) verbinden. Lernziele und Anwendungsbeispiele für eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung*. Herausforderung Lehrer*innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 6(1), 235–251. <https://doi.org/10.11576/hlz-5165>
- Bundesministerium für Bildung (2024). *Deutschförderung an österreichischen Schulen. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. BMBWF.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen von Macht. Schriften zu Politik und Kultur*. VSA Verlag.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.

- Carhill-Poza, A. (2017). *“If You Don’t Find a Friend in Here, It’s Gonna Be Hard for You”:* Structuring Bilingual Peer Support for Language Learning in Urban High Schools. *Linguistics and Education*, 37, 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.09.001>
- Chilla, S. (2020). *Mehrsprachige Entwicklung*. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 109–130). Springer, Wiesbaden.
- Dabach, D. B. (2015). *Teacher Placement Into Immigrant English Learner Classrooms: Limiting Access in Comprehensive High Schools*. *American Educational Research Journal*, 52(2), 243–274.
- Dirim, İ., & Heinemann, A. (2016). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens*. In İ. Dirim, A. Heinemann, B. Brouër, D. Lüttenberg, & J. Kilian (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 99–121). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-007>
- Dittrich, A.-K., & Eloff, I. (2022). *The intention-behaviour gap: Three case studies of the application of general pedagogical knowledge*. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 17(2), 121–136. <https://doi.org/10.10520/ejc-jitl1-v17-n2-a9>
- Döll, M. (2019). *Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*. *ÖDaF Mitteilungen*, 35, 191–206. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.191>
- Erling, E. J., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2022). *Is segregated language support fit for purpose? Insights from german language support classes in Austria*. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573–586. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.573>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Basil Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Hall, C. J., Wicaksono, R., Liu, S., Qian, Y., & Xu, X. (2017). *Exploring teachers’ ontologies of English: Monolithic conceptions of grammar in a group of Chinese teachers*. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 87–109. <https://doi.org/10.1111/ijal.12107>
- Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. SAGE Publications.
- Harr, A.-K. (2018). *Sprachförderung im Elementarbereich*. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht* (S. 147–170). J. B. Metzler Verlag.
- Hedman, C., & Fisher, L. (2022). *Translanguaging practices in multilingual classrooms: Exploring the role of multilingual study mentors*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2104862>

- Hedman, C., & Fisher, L. (2025). *Critical Multilingual Language Awareness Among Migrant Students: Cultivating Curiosity and a Linguistics of Participation*. *Journal of Language, Identity, and Education*, 24(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/15348458.2022.2078722>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2021). *Introductory classes for newcomer primary school students in Sweden: Pedagogical principles and emotional understanding*. *Multicultural Education Review*, 13(1), 85–105. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2021.1890309>
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon, E. M. M., & Siarova, H. (2017). *Multilingual education in the light of diversity: Lessons learned*. NESET II Report.
- Hilt, L. T. (2017). *Education Without a Shared Language: Dynamics of Inclusion and Exclusion in Norwegian Introductory Classes for Newly Arrived Minority Language Students*. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Hofer, B. (2024). *Affordances for Multilingual Development in Minority Contexts: A Sociolinguistic Perspective on Multilingualism in South Tyrol*. In S. Karpava, D. Gabryś-Barker, & E. Vetter (Hrsg.), *Modern Approaches to Researching Multilingualism* (S. 129–146). Springer.
- Holzer, E.-M., Kraft, J., Wehren-Müller, M., & Moser Opitz, E. (2023). *Instrument zur Beobachtung der Unterrichtsqualität im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I*. Unveröffentlichtes Dokument, Universität Zürich.
- Hopkins, M., Gluckman, M., & Vahdani, T. (2019). *Organizing for instruction in education contexts with changing demographics: A study of school leadership in new immigrant destinations*. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2295–2332. <https://doi.org/10.3102/0002831219840352>
- Lang, N. W. (2019). *Teachers' translanguaging practices and "safe spaces" for adolescent newcomers: Toward alternative visions*. *Bilingual Research Journal*, 42(1), 73–89. <https://doi.org/10.1080/15235882.2018.1561550>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). *Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education*. *Theory into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.770327>
- Praetorius, A.-K., & Gräsel, C. (2021). *Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität?* *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00119-6>
- Reich, H. H., & Krumm, J. (2014). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Roth, H.-J. (2006). *Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel*. In D. Heints, J. E. Müller, & J. Reiberg (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit macht Schule* (S. 11–14). Gilles & Francke.
- Rothe, D. (2015). „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. *Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit. Zur ambivalenten Produktivität einer begrifflichen Transformation*. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 363–384). Springer.

- Saldana, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4. Aufl.). SAGE Publications Ltd.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J., & Weinert, H. (2019). *Bedingungen für zweisprachig Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3, 161–175.
<https://doi.org/10.2378/peu2019.art09d>
- Schwab, S., Resch, K., Gitschthaler, M., Hassani, S., Latzko, D., Peter, A., & Walczuch, S. (2024). *From policy to practice: how schools implement German language support policy in Austria. Current Issues in Language Planning*, 25(2), 176–192.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2023.2269726>
- Schwab, S. & Schweiger, H. (2023). *Eminenzbasiert statt evidenzbasiert. Zur Erschaffung von Bildungsbarrieren am Beispiel der Deutschförderklassen*. In IDB (Hrsg.), *Analysen zu Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen. Bericht 2022*. S. 52–60.
https://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2023/06/IDB_Jahresbericht-2022.pdf
- Shapiro, S. (2014). *“Words That You Said Got Bigger”: English Language Learners’ Lived Experiences of Deficit Discourse*. *Research in the Teaching of English*, 48(4), 386–406.
<https://doi.org/10.58680/rte201425159>
- Sinkkonen, H.-M., & Kytälä, M. (2014). *Experiences of Finnish teachers working with immigrant students*. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167–183.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.891719>
- Turgay, K. (2022). *Warum Sprachvergleich in der Lehrer*innenbildung von Nutzen für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht ist*. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 6, 118–131. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.2.7>
- Uysal, H. (2022). *Standardized Tests and Within-Group Segregation: The Not-So-Optimal ESL Classroom for Long-Term English Learners*. *TESOL Quarterly*, 56(4), 1471–1485.
<https://doi.org/10.1002/tesq.3187>
- Veerman, E., Danbury, E., Duarte, J. da S., Volman, M., & Gaikhorst, L. (2025). *A systematic review of empirical studies into multilingual pedagogies and their outcomes in primary education*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–26.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2472862>
- VERBI Software (2024): MAXQDA 2024 [computer software]. VERBI Software.

Zu den Autorinnen

Dr. Flora WOLTRAN, Postdoktorandin am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung im Kontext von Diversität und Ungleichheit, Intersektionalität, institutionelle Diskriminierung von mehrsprachigen Lernenden.

Fatima KANDIL, Studentische Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Diversität und Mehrsprachigkeit im Bildungskontext.

Prof. Dr. Susanne SCHWAB, Professorin für Schulpädagogik mit besonderer Berücksichtigung sozialer, sprachlicher und kultureller Vielfalt an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Bildungsforschung im Kontext von Diversität und Ungleichheit.

Danksagung

Wir danken Eva-Maria Holzer, Janina Kraft, Maria Wehren-Müller und Elisabeth Moser Opitz (Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft) für die Bereitstellung des Beobachtungsinstruments und die Schulungen zu den Bewertungsverfahren, die die Umsetzung dieser Studie wesentlich unterstützt haben.