



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des
Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe

Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Corona-Krise

vorgelegt von

Socha Sabina, BEd

Betreuung

Mag. Dr. Nina Jelinek

(Allgemeine Bildungswissenschaften)

Matrikelnummer:

01555706

Wortanzahl:

21 040

Linz, 7. Dezember 2021

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit wurde zum Thema „Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Corona-Krise“ verfasst. Nicht nur die aktuelle Lage bezüglich der Coronapandemie, aber auch meine persönliche Geschichte motivierte mich dazu meine Masterarbeit genau diesem Thema zu widmen. Da ich selbst ein Mensch, eine Frau, eine Studentin und ein Kind mit Migrationshintergrund bin, konnte ich bereits ein Leben lang eigene Erfahrungen zur Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung aufgrund eines Migrationshintergrunds sammeln.

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen mich bei einigen lieben Menschen zu bedanken, ohne die diese Arbeit nicht zustande kommen würde.

Meiner Betreuerin Mag. Dr. *Nina Jelinek* möchte ich vor allem für die unzähligen Telefonate, Gespräche und E-Mails danken. Ihre wissenschaftliche Unterstützung, vielfältigen Anregungen und die Begleitung und Förderung des Werdegangs meiner Masterarbeit verhalfen letztendlich zu der vorliegenden Arbeit.

Ein besonderer Dank geht an meine Studienkollegin und Freundin *Eva*, die ebenso zeitgleich ihre Masterarbeit schrieb und wir uns somit täglich gegenseitig dazu motivieren konnten. Unsere „mental breakdowns“ während des Schreibprozesses werden für immer in positiver Erinnerung bleiben.

Zusätzlich möchte ich meinen Studienkolleginnen und Freundinnen *Pia* und *Kathi* dafür danken, dass sie mich beim Schreiben dieser Arbeit, aber vor allem auch beim Erstellen des Kinderfragebogens mit ihrem pädagogischen Wissen unterstützt haben.

Ebenso bedanke ich mich bei allen Institutionen, Lehrpersonen und Kindern, die die Forschung meiner Arbeit ermöglicht haben.

Zum Schluss geht mein größter Dank an meine Mama *Anna*, meine Schwester *Ewa* und meinen Freund *Bartosz*, die während meines gesamten Studiums immer liebevoll hinter mir standen.

Kurzfassung

Im Fokus der vorliegenden Masterarbeit steht die Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Corona-Krise. Da dieses Thema sehr aktuell ist, wurde anhand einer genauen Literaturrecherche und eines gemischten Forschungsdesigns versucht Antworten auf die Forschungsfrage „Wie hat sich die Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Covid-19-Krise erkennbar gemacht?“ zu finden. Dabei wurde einerseits mit einer quantitativen Umfrage die Meinung von 120 Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund aus verschiedenen Volksschulen eingeholt und andererseits konnten vier Lehrpersonen in qualitativen Leitfadenterviews über die Situation in ihren Klassen und Schulen berichten.

Nachdem die Resultate der qualitativen und quantitativen Forschung mit der Theorie verglichen und verknüpft wurden, konnte man einige Überschneidungen feststellen. Beispielsweise kann gesagt werden, dass Kinder, welche aus prekären Familienverhältnissen kommen und somit keine Unterstützung zu Hause erfahren oder keine finanziellen Mittel für digitale Medien zur Verfügung haben, die „Verlierer des Systems“ sind. Ungleiche Voraussetzungen schaffen demnach ungleiche Chancen und Bildungsbenachteiligungen. Die Corona-Krise hat aufgezeigt, dass sich nicht nur im Klassenzimmer, aber auch in der Politik etwas verändern muss und unser Bildungssystem endlich neu überdacht werden sollte.

Abstract

The focus of this master's thesis is the inequality of opportunity and educational disadvantage of children with a migration background in the Corona crisis. Since this topic is very current, an attempt was made to answer the research question "How did the inequality of opportunity and educational disadvantage between children with and without a migration background become apparent in the Covid-19 crisis?". On the one hand a quantitative survey was used to obtain the opinion of 120 pupils with and without a migration background from different primary schools and on the other hand four teachers were able to report on the situation in their classes and schools in qualitative interviews.

After the results of the qualitative and quantitative research were compared and linked with the theory, some overlaps have been found. For example, it can be said that children who come from precarious family backgrounds and therefore do not receive any support at home or have no financial means for digital media are the "losers of the system". Unequal conditions therefore create unequal opportunities and educational disadvantages. The Corona crisis has shown that something must change not only in the classrooms, but also in politics and that our educational system should finally be rethought.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
Theoretischer Hintergrund	10
1. Migration	10
1.1 Begriffsdefinition Migration und Migrationshintergrund	10
1.2 Migration in Österreich	14
1.3 Migration in der Volksschule	16
1.3.1 Bildungsbenachteiligung und Chancenungleichheit	17
1.3.2 Institutionelle Diskriminierung	21
1.4 Inklusion	22
1.5 Deutsche Sprache und Spracherwerb	24
1.5.1 USB DaZ	27
1.6 Didaktische Methoden zur Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund	29
1.6.1 Mehrsprachigkeit	29
1.6.2 Interkulturalität	31
1.6.3 Methodik	33
2. Herausforderung Covid 19.....	35
2.1 Begriffsdefinitionen	35
2.2 Volksschulalltag in der Coronapandemie	37
2.2.1 Zusammenarbeit zwischen Kind, Eltern, Schule und Staat	39
2.2.2 Psychische und physische Gesundheit der Kinder	41
2.2.3 COVID 19 und die soziale Benachteiligung	43
2.3 Herausforderungen und Folgen der Pandemie	45
3. Conclusio Theoretischer Hintergrund.....	48
Empirische Forschung	50
4. Quantitative Forschung - Umfrage	51
4.1 Methodisches Vorgehen	51
4.1.1 Fragestellung, Hypothesen und Ziele	51
4.1.2 Design	52
4.1.3 Stichprobe	55

4.2	Datenerhebung	59
4.2.1	Fragebogen	59
4.2.2	Lehrerbrief	60
4.2.3	Elternbrief	61
4.3	Datenauswertung	62
4.3.1	Vorgangsweise	62
4.3.2	Qualitätsprüfung	63
4.4	Resultate	64
5.	Qualitative Forschung – Interviews	73
5.1	Methodisches Vorgehen	73
5.2	Datenerhebung	74
5.2.1	Interviewleitfaden	75
5.2.2	Auswahl der Interviewpartner/-innen	76
5.2.3	Durchführung der Interviews	77
5.3	Datenauswertung	78
5.3.1	Transkription der Interviews	80
5.3.2	Kodierung und Kategorien	81
5.3.3	Qualitätsprüfung	82
5.4	Resultate	83
6.	Diskussion	92
	Literaturverzeichnis	97
	Abbildungsverzeichnis	106
	Tabellenverzeichnis	107
	Anhang	108

Einleitung

Ein sehr essenzielles und seit dem März 2020 aktuelles Thema ist die „Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Corona-Krise“. Migration spielt in österreichischen Schulen schon sehr lange eine wichtige Rolle, doch nun kam auch noch die weltweite Coronapandemie hinzu und stellte sowohl unser Schulsystem als auch unsere Gesellschaft vor neue Herausforderungen (Schrodt, 2021; Riss, 2020b; Kupsa, 2021; Eastblog, 2020; Danzer, 2021 & Schober et al., o.J.). In Österreich stieg die Zuwanderungszahl in den vergangenen zehn Jahren enorm (Statistik Austria, 2019) und laut Expertenmeinungen werden die Zuwanderungen in den kommenden Jahren mehr und mehr werden (Ramsauer, 2019). Dies hat zur Konsequenz, dass auch die Zahlen der Kinder mit Migrationshintergrund, die österreichische Schulen besuchen, rasant höher werden. Andritzky et al (2016) und Anger und Geis-Thöne (2018) schreiben, dass diese Kinder ohne Benachteiligungen und Vorurteile in den Alltag der Schule inkludiert werden sollten, da sonst die Gefahr besteht, dass sie sich nie sozial verankert fühlen werden.

In der Coronapandemie wurde laut Studien (Ravens-Sieberer et al., 2021 & Schober et al., o.J.) die Benachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund noch weiter verstärkt. Erkurt (2020), Stajic (2020) und Schrodt (2021) erklären, dass Kinder, die ungleiche Voraussetzungen haben, also zum Beispiel keinen PC, kein Internet oder keinen Erziehungsberechtigten, der bei einer Aufgabe einmal helfen kann, die Verlierer unseres Bildungssystems sind. Und obwohl unsere Regierung anhand von verschiedenen Ressourcen auszuhelfen versucht, bedarf es trotzdem einer engen Zusammenarbeit zwischen den Eltern, der Kinder und der Lehrkräfte. Doch diese Zusammenarbeit kann schon aufgrund der Sprachbarriere nicht immer funktionieren.

Ziel dieser Masterarbeit ist es diese Problematik der Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung genauer aufzuzeigen. Es soll ersichtlich werden in welchen Bereichen eine Benachteiligung gegeben ist, um die Situation dieser Kinder zu verbessern. Da ich bereits meine Bachelorarbeit im Bereich der Mig-

ration und Inklusion in der Volksschule verfasst habe, baut diese Masterarbeit darauf auf. Meine Masterarbeit geht folgender Fragenstellung nach:

Wie hat sich die Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Covid-19-Krise erkennbar gemacht?

Diese Arbeit gliedert sich in zwei wesentliche Bereiche. Zu Beginn wird der theoretische Hintergrund der Thematik näher erläutert. Dieser wurde mithilfe einer Literaturrecherche erstellt. Vorrangig wurden Literaturquellen von den Onlinedatenbanken Google Scholar, FIS Bildung und ERIC verwendet. Dabei wird zuerst auf die Migration in Österreich eingegangen und danach die Auswirkungen der Coronapandemie auf Kinder mit Migrationshintergrund beschrieben. Der zweite große Bereich stellt die empirische Forschung dar. Dazu wurde zuallererst eine kindgerechte Umfrage zur Thematik in verschiedenen Volksschulen durchgeführt und ausgewertet. Anschließend wurden Interviews mit mehreren Lehrpersonen zur Thematik geführt. Diese wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Zum Schluss wurden alle Erkenntnisse, die des Theorieteils, der Umfrage und der Interviews analysiert und miteinander verknüpft.

Theoretischer Hintergrund

1. Migration

Migration spielte in Österreich schon immer eine wichtige Rolle, denn Zuwanderungen gab es hier schon immer (Datta, 2010). Vor allem im Zusammenhang mit Schulen kommt das Thema „Migration“ häufig in Medien und öffentlichen Diskussionen vor. Migrantenkinder beziehungsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gehören laut Ding (2012) zu den „Verliererinnen“ und „Verlierern“ unseren Bildungssystems. Denn wo ungleiche Voraussetzungen herrschen, kommt es zur Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung. Einige Soziologen und Gesellschaftskritiker wie Pierre Bourdieu, Max Weber und Karl Marx forschten schon im 19. Jahrhundert über die soziale Ungleichheit, doch dazu später mehr.

1.1 Begriffsdefinition Migration und Migrationshintergrund

Immer öfter kommen seit geraumer Zeit Begriffe wie „Migration“ und „Migrationshintergrund“ sowohl in wissenschaftlichen als auch in öffentlichen Diskussionen vor. Aus diesem Grund soll in den folgenden Absätzen die tatsächliche Bedeutung und der Unterschied zwischen diesen Begrifflichkeiten genauer erläutert werden.

Migration

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff „Migration“ (lat. „migratio“) bedeutet in die deutsche Sprache übersetzt „Wanderung“ bzw. „Auswanderung“ (Ding, 2012, S. 14). Datta (2010) beschreibt einen Migranten/ eine Migrantin als eine Person, die für einen unbefristeten Zeitraum die internationale Landesgrenze überschritten und infolgedessen ihren ursprünglichen Wohnort gewechselt hat. Laut Oltmer (2015) und Datta (2010) soll es sich für Migranten lohnen einen räumlichen Standortwechsel durchzuführen, da sich einerseits Migranten einen persönlichen Vorteil bezüglich Wohlstands und Einkommen

erhoffen und andererseits sie sich bessere Erwerbs- oder Siedlungsmöglichkeiten und Bildungschancen wünschen.

Des Weiteren gliedert sich der Terminus „Migration“ in mehrere Unterbegriffe wie zum Beispiel die Außenmigration, die Binnenmigration, die dauerhafte Migration, die vorübergehende Migration und die Flucht (Datta, 2010; Ding, 2012, S.14). Die Binnenmigration kennzeichnet sich durch Personen, die für gewöhnlich aus ökologischen oder ökonomischen Gründen intern im Herkunftsland migrieren (ebd.). Von „Außenmigration“ spricht man, wenn Menschen über die Staatsgrenze hinaus auswandern. Mögliche Beweggründe wären dabei beispielsweise politische oder religiöse Verfolgung, Krieg oder Ausbildungs- und Erwerbsprobleme (Ding, 2012, S. 14). Während Menschen, die saisonal, zum Beispiel zu einer gewissen Erntezeit, in ein bestimmtes Land einwandern, als „vorübergehende Migranten“ betitelt werden, zählen zu den „dauerhaften Migranten“ all jene, die für immer oder zumindest längerfristig in ein anderes Land immigrieren (Datta, 2010). Letztere beabsichtigen auch eine Aus- bzw. Weiterbildung und vor allem eine Integration in der Gesellschaft (ebd.). Auch der Terminus „Flüchtling“ kommt in den letzten Jahren immer häufiger vor. Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK von 1951) konkretisiert diesen so:

Der Ausdruck »Flüchtling« findet auf jede Person Anwendung [...], die sich aus der wohl begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung außerhalb des Landes befindet, dessen Staatszugehörigkeit sie besitzt und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtung nicht in Anspruch nehmen will.
(Art 1.1.)

Oltmer (2015) sieht das Thema der Migration als eine zentrale soziale Angelegenheit, die besonders stark in den letzten Jahren unsere Gesellschaft verändert und diese auch noch künftig verändern wird. Aktuelle Debatten, die „... *die Folgen des demografischen Wandels im reichen „Norden“ der Welt oder des globalen Klimawandels, über gesellschaftspolitische Herausforderungen von Migration (und) den Umgang mit Flüchtlingen oder den Mangel an Fachkräften ...*“ (ebd., S. 20) aufzeigen, verdeutlichen dies.

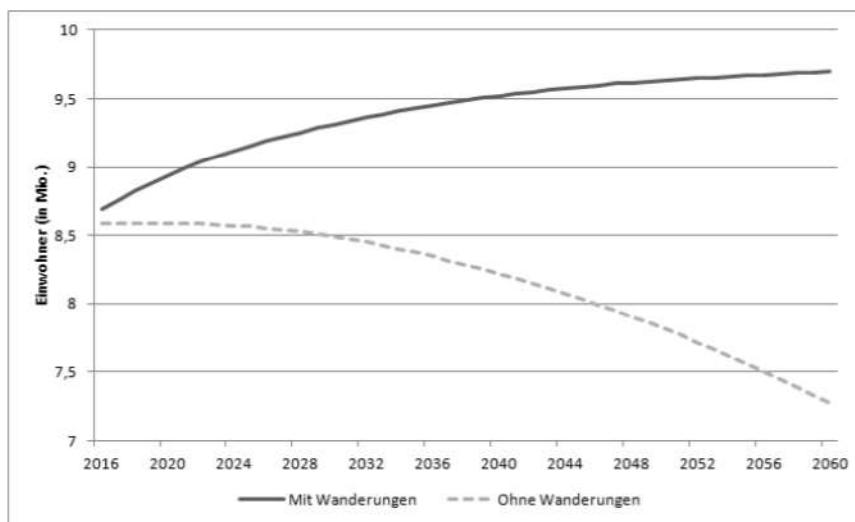


Abbildung 1: zukünftige Entwicklung der Migration (Statistik Austria, 2015)

Abbildung 1 veranschaulicht das direkte Zitat von Oltmer (2015) aus dem obigen Absatz. Konkret wird hier gezeigt, wie Wanderungen die österreichische Bevölkerung prägen und weiterhin prägen werden. Migration wird dementsprechend auch künftig eine relevante Rolle spielen (ebd.).

Migrationshintergrund

Der Terminus „Migrationshintergrund“ wird in Diskussionen mit dem Terminus „Migration“ immer wieder mal verwechselt oder auch gleichgestellt. Dieser hat allerdings eine völlig andere Bedeutung. Böttcher, Krieger und Kolvenbach (2010) sind der Meinung, dass eine Person mit Migrationshintergrund eine Person ist, mit mindestens einem Elternteil ausländischer Herkunft, das aus dem Ausland immigriert ist. Keine Rolle spielt dabei die Staatsangehörig-

keit des Kindes oder der Eltern (ebd.). Kemper (2010) weist auf Merkmale hin, die für eine Überprüfung des Migrationshintergrundes in Erwägung gezogen werden. Diese wären zum Beispiel der Geburtsort/ das Geburtsland der betroffenen Person, dessen Eltern und unter Umständen auch dessen Großeltern, die Staatsangehörigkeit, das Zuwanderungsalter bzw. Zuwanderungsdatum und der Generationenstatus (ebd.).

Besonders wichtig ist es aufzuzeigen, dass Kinder aus der zweiten und höheren Generation, die bereits in Österreich zur Welt kamen und hier auch aufgewachsen sind, im weiteren Verlauf nicht mehr als „Personen mit Migrationshintergrund“ bezeichnet werden dürfen (Böttcher et al., 2010).

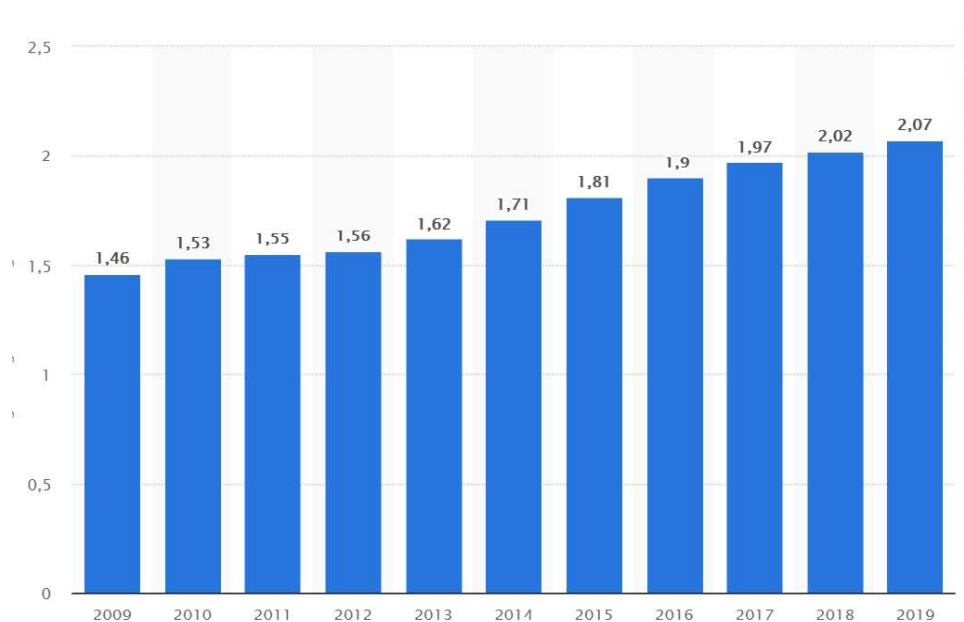


Abbildung 2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Statistik Austria, 2020)

Abbildung 2 zeigt die Anzahl (in Millionen) der in Österreich lebenden Menschen mit Migrationshintergrund (Statistik Austria, 2020). Deutlich erkennbar ist die konstante Steigerung der Zahl seit 2009. 2019 erreicht sie mit 2,07 Millionen ihren derzeitigen Höchststand.

1.2 Migration in Österreich

Wie bereits im obigen Kapitel erläutert wurde, leben in Österreich zum gegenwärtigen Zeitpunkt etwa 2,07 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. In öffentlichen Diskussionen ist jedoch hauptsächlich die Rede von Problemen mit dieser Menschengruppe. Wenngleich sich feststellen lässt, dass die meisten Menschen mit Migrationshintergrund, die in Österreich leben, sehr gut im Arbeitsmarkt oder in der Schule verwurzelt sind. Nichtsdestotrotz berichten Medien ihren Lesern und Zuhörern vorwiegend über negative Vorkommnisse (Szigetvari & Mayr, 2019).

Die Geschichte der Migration lässt sich nicht ab einem bestimmten Zeitpunkt feststellen. Wanderungen in neue bzw. andere Regionen gab es schon seit es Menschen gibt. Wie etwa im 19. Jahrhundert als ca. 50 Millionen Bürger Europas ihre Heimat verließen. Wohlstand und Einkommen waren unter anderem Beweggründe für die Wanderung (Datta, 2010). Davon wanderten 72% nach Nordamerika, 21% gingen nach Südamerika und 3,5 Millionen Menschen wählten Neuseeland und Australien als ihr Zielgebiet (ebd.). Datta (2010) weist auf verschiedene Theorien hin, die es sich zum Ziel gemacht haben, die Migrationsbewegung zu erklären. Diese wären z.B.: die soziale Netzwerk-, duale Arbeitsmarkt-, ökonomische Migrations-, ökonomische Skalen-, Weltsystemtheorie und die Theorie der Migrationspolitik. Diese Theorien greifen auf die koloniale Vergangenheit, auf die Attraktion des Arbeitsmarktes und auf die kulturelle und ökonomische Bildung zurück (ebd.).

Eine besonders wichtige Rolle bei diesen Theorien spielen die sogenannten „Push“- und „Pull“-Faktoren (Bauer, 2008; Datta, 2010 & Lenhart, 2007). Während „Pushfaktoren“ für Emigranten zum Beispiel zu hohe Einkommensunterschiede darstellen, spricht man bei „Pullfaktoren“ über jene Faktoren, welche eine gewisse Anziehungskraft in den Zielländern darstellen (beispielsweise der Bedarf an qualifiziertem Fachpersonal) (Datta, 2010).

Österreich war schon immer ein attraktiver Zuwanderungsort. Vor allem die Geschichte und die geografische Lage des Landes zeigen, dass Zuwanderung

nach wie vor eine wichtige Rolle darstellt. Doch trotz steigender Zuwanderungszahlen wird der Staat Österreich in den Medien und der Politik noch immer nicht als Einwanderungsland gesehen (Bauer, 2008).

Im 18. Jahrhundert war jedoch Wien ein äußerst begehrtes Migrationsziel im deutschsprachigen Raum (Bauer, 2008 & Lenhart, 2007). Dies wird durch den Vergleich der Einwohnerzahlen Wiens zu der Zeit deutlich. Von 235 000 Bewohner und Bewohnerinnen Wiens gegen Ende des 18. Jahrhunderts, stieg die Bevölkerungszahl 1916 auf 2,2 Millionen. Hier erreichte sie ihren historischen Höchststand (Bauer, 2008). Kritiker widerlegen hierbei jedoch, dass „es sich bei der Massenmigration des späten 19. Jahrhunderts vor allem um eine Binnenmigration innerhalb der damaligen Grenzen des Habsburgerreiches handelte ...“. (ebd., S. 3)

Bauer (2008) und Lenhart (2007) sind der Meinung, dass vor allem die zugewanderten Gastarbeiter ausschlaggebend für die Migration in Österreich waren. Lenhart (2007) geht in ihrer Literatur vorwiegend auf den Beruf des Pflegepersonals und dessen Geschichte ein. Bauer (2008) beschreibt einen Gastarbeiter als eine Person, die lediglich temporär beziehungsweise saisonal in einem Land arbeitet und somit möglichst bald wieder in ihr Heimatland zurückreist. Etwa 265 000 Menschen wanderten in den Jahren 1961 bis 1974 nach Österreich ein. Den höchsten Anteil machten hierbei Gastarbeiter aus Jugoslawien und der Türkei aus. Zusätzlich erwähnt Bauer (ebd.), dass Migration eine wesentliche Rolle spielte, als viele dieser Gastarbeiter in den 1970er Jahren beschlossen auf Dauer sesshaft in Österreich zu werden.

2001 stammten 29% des externen Fachpersonals aus Bosnien-Herzegowina, 13,4% aus Rumänien und 11,6% aus Kroatien (Lenhart, 2007). Auch slowakisches, ungarisches, polnisches, tschechisches, deutsches und italienisches Pflegepersonal übte ihren Beruf in Österreich aus. Das Land notierte „im Jahr 2005 die größten Wanderungsgewinne an Bürgern aus den alten EU-Ländern, insbesondere aus Deutschland, und aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens (ohne Slowenien).“ (ebd. S. 30)

Des Weiteren stellt Bauer (2008) die Prognose, dass die Zahl der Zuwanderungen jährlich auf ca. 100 000 Menschen schrumpfen wird, wenn sich ökonomisch oder demografisch in den Herkunftsländern der zugewanderten Menschen etwas verändert. Das Bevölkerungswachstum in Wien soll österreichweit allerdings immer noch am höchsten sein (ebd.).

1.3 Migration in der Volksschule

Die allgemeine Schulpflicht beginnt in Österreich mit dem 1. September ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr und dauert laut dem österreichischen Schulpflichtgesetz neun Schuljahre (§ 3 SchPflG) (Referat für Migration und Schule, 2014). Unabhängig von der Staatsbürgerschaft und dem aufenthaltsrechtlichen Status, gilt sie für alle Kinder mit einem Daueraufenthalt in Österreich (§ 1 Abs. 1 SchPflG). Ein vorübergehender Aufenthalt in Österreich berechtigt zwar ein Kind zum Schulbesuch, verpflichtet es jedoch nicht (ebd.).

Paragraf vier Absatz zwei und drei des Schulunterrichtsgesetzes besagen, dass schulpflichtige Schülerinnen und Schüler als außer-ordentlich aufgenommen werden können, falls sie aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen der Lehrperson und dem Unterricht nicht folgen können. Wird ein Kind jedoch erst im zweiten Semester aufgenommen, startet die Frist mit dem darauffolgenden 1. September (§4 Abs. 3 SchUG). Die Schulleitung kann diesen Status allerdings auf weitere zwölf Monate ausdehnen, wenn es die Schülerin oder der Schüler in den ersten zwölf Monaten ohne eigenes Verschulden nicht schaffte die Unterrichtssprache ausreichend zu erlernen (§ 4 Abs. 3 SchUG) (Referat für Migration und Schule, 2014).

Seit dem Herbst 2018 werden Schülerinnen und Schüler, „die dem Unterricht auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können (...) in eigenen Deutschförderklassen oder in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet“. (BMBWF, o.J.) Ziel dieses Programms ist die Chancengerechtigkeit und eine verbesserte Inklusion in der Klassengemeinschaft. Doch bevor eine Schülerin oder ein Schüler einem Deutschförderkurs oder einer Deutsch-

förderklasse zugewiesen wird, muss zunächst ein Kompetenzstand erhoben werden. Diese Testung erfolgt während der Schuleinschreibung und soll unter anderem auch gleichzeitig die ausreichend vorhandenen oder nicht vorhandenen Deutschkenntnisse des Kindes feststellen. Liegen diese im mangelnden oder ungenügenden Bereich, kann der Schülerin beziehungsweise dem Schüler ein außerordentlicher Status erteilt werden (BMBWF, o. J.). Ist dies der Fall, so wird bei bestimmten Unterrichtsgegenständen der Vermerk „nicht beurteilt“ notiert. Dies betrifft hauptsächlich Pflichtgegenstände, die die deutsche Sprache benötigen und nicht Fächer wie zum Beispiel „Werken“ oder „Bewegung und Sport“, die auch ohne sprachlicher Leistung schaffbar sind und eine Leistungsbeurteilung somit von Beginn an möglich ist (§ 22 Abs. 11 SchUG).

Seit einigen Jahren bietet die Volksschule ihren Schülerinnen und Schülern einen Freigegegenstand beziehungsweise eine unverbindliche Übung in Form eines Muttersprachenunterrichts an. Laut dem Lehrplan der Volksschule (2003) soll dieser insbesondere die Entwicklung der Persönlichkeit, „(...) ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern(.)“ (ebd., S. 1), des Kindes fördern. Die Bedeutung und Wichtigkeit der Bilingualität und der Zweisprachigkeit soll den Schülerinnen und Schülern ersichtlich gemacht werden. Die wichtigsten Aufgabenbereiche des Muttersprachenunterrichts sind laut dem Lehrplan der Volksschule (2003) die Vermittlung von Wissen über das Heimatland, die Festigung der Muttersprache und die Analyse des biculturellen Prozesses.

1.3.1 Bildungsbenachteiligung und Chancenungleichheit

Laut Ding (2012) gehören Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zur „Verlierergruppe“ unseres Bildungssystems. Grund für diese Behauptung sind zum Beispiel schlechte Testresultate in der Kompetenzentwicklung in der internationalen PISA-Studie. Obwohl sich der Autor vorwiegend auf jugendliche Schülerinnen und Schüler im Alter von etwa 15 Jahren spezialisiert, können die ausgewerteten Ergebnisse auch auf Kinder im Volksschulalter projiziert werden.

In Bezug auf die Lesekompetenz der Jugendlichen jener Gruppe lässt sich feststellen, dass 20% der Schülerinnen und Schüler, „die aus einem Elternhaus kommen, wo beide Elternteile zugewandert sind“ (Ding, 2012, S. 54) äußerst schwache Leserinnen und Leser sind. Ausschließlich 2% dieser Gruppe sprechen ausgezeichnet deutsch und bewältigen schwierige Texte eigenständig (ebd.). Auch die Entwicklung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenz weist Überschneidungen bei den Prozentzahlen auf und zeigt, dass „(...) die Lerngruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein niedrigeres Kompetenzniveau in Mathematik besitzt als die Lerngruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.“ (ebd., S. 54)

Fereidooni (2011) und Ding (2012) berichten über Schulübergänge, Schulabschlüsse und den Bildungserfolg beziehungsweise Bildungsmisserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Folglich präsentiert Ding (2012) einige Auswertungen und Zahlen, die den Übergang der Schülerinnen und Schüler mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund von der Primarstufe in die Sekundarstufe beleuchten. Während sich 67% der Kinder mit Migrationshintergrund entscheiden nach ihrem Primarstufenabschluss die Neue Mittelschule zu besuchen, machen dies nur ca. 42% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (ebd.). Wichtig ist dabei aufzuzeigen, dass eine solche Entscheidung in diesem jungen Alter von grundlegender Bedeutung für die Zukunft des Kindes sein kann.

Einige der wichtigsten Faktoren in der Schulkarriere des Kindes sind laut Fereidooni (2011) vor allem die Lebensläufe der Eltern und die soziale Umgebung. Meistens hat ein Kind in solch jungem Alter kein Mitspracherecht in der Familie, wenn es sich um die eigene Bildung handelt. Somit entscheiden die Eltern für ihr Kind und wählen dabei meistens denselben Weg, den auch sie in ihren jungen Jahren gegangen sind. Insofern hängt die Wahl über die weitere Schulform des Kindes eng mit dem Bildungsstatus der Eltern zusammen (ebd.). Gill (2005) beschreibt die „Bildungstradition“ als eine Variable, die oft auch vom Kapital der Eltern abhängt. Es wird deutlich, dass Kindern eine bessere Chance für die schulische Entwicklung geboten werden kann, wenn Eltern wohlhabend, gebildet und sozial gut integriert sind. Demnach stehen Schuler-

folg und soziale Herkunft stark miteinander in Verbindung (ebd.). Die Reproduktion der sozialen Ungleichheit erklärt Gill (2005) mit folgenden Worten:

„Umgekehrt ist dann auch der Schulerfolg mitentscheidend dafür, in welcher sozialen Schicht die Kinder sich ihrerseits, als nächste Generation, wiederfinden. Dadurch ist das Bildungssystem in die Reproduktion, das heißt die ständige Wiederherstellung, von sozialer Ungleichheit involviert.“ (Gill, 2005, S. 107)

Vester (2018) ist der Meinung, dass Menschen und vorwiegend Kinder seit den PISA-Studien in unterschiedliche Berufs- und Bildungswege „sortiert“ werden. Ausschlaggebend soll dabei die soziale Herkunft sein. Aufgrund dessen streben Soziologen schon seit einigen Jahren in öffentlichen Diskussionen nach gleichen Bildungschancen für alle. Doch nun ist fraglich, ob Schülerinnen und Schüler als Individuen gesehen und somit individuell gefördert werden sollen oder ob allen exakt dasselbe angeboten und somit jedem dieselben Chancen und Möglichkeiten gegeben werden sollen (ebd.).

Allgemein lässt sich sagen, dass Chancenungleichheit äquivalent zur sozialen Ungleichheit ist. Hradil (2012) schreibt von sozialer Ungleichheit,

„(...) wenn die Ressourcenausstattung (zum Beispiel der Bildungsgrad oder die Einkommenshöhe) oder die Lebensbedingungen (beispielsweise die Wohnverhältnisse) von Menschengruppen aus gesellschaftlichen Gründen so beschaffen sind, dass bestimmte Bevölkerungsteile regelmäßig bessere Lebens- und Verwirklichungschancen als andere Gruppierungen haben.“

Neben den sozialen, gibt es auch einige andere Ungleichheiten, die die Menschen spalten. Beispielsweise körperliche oder geistige Beeinträchtigungen, Lotteriegewinne, Persönlichkeitsmerkmale und viele weitere Eigenschaften erschaffen bestimmte Vor- und Nachteile (ebd.).

Die Gesellschaftskritiker und Soziologen Karl Marx, Max Weber und Pierre Bourdieu forschten bereits ab dem 19. Jahrhundert zur Thematik der sozialen Ungleichheit. Erler (2011), Groß (2015), Hradil (2012), Steiner (2019) und Thürriedl (2012) beschreiben in ihren Publikationen nicht nur Marxs, Webers

und Bourdieus Ansätze zur sozialen Ungleichheit, sondern auch die Chancenungleich im Bildungssystem.

Ein Klassiker der Ungleichheitsforschung ist das Marxsche Klassenkonzept (Groß, 2015). Schon im Jahre 1842 stand der Klassenbegriff bei Karl Marx im Mittelpunkt. Grundsätzlich beschreibt er das Klassenmodell als ein Modell zweier gegenüberliegender Parteien, die der Kapitalisten und der Proletarier. Erstere besaßen in der Industriegesellschaft materielle Produktionsmittel wie Maschinen oder aber auch fruchtbares Land. Zweitere, die Proletarier, waren lediglich im Besitz ihrer eigenen Arbeitskraft. Allein käme keine der zwei Parteien zum Wohlstand. Nur durch Zusammenarbeit war man im Stande Dienstleistungen und Waren herzustellen, um somit etwas im Leben zu erreichen (ebd.).

In den 1890er Jahren setzte sich der Soziologe Max Weber präziser mit der Definition des Klassenbegriffs auseinander (Groß, 2015). Er behauptet, dass Ressourcen, welche auf dem Arbeits- beziehungsweise Gütermarkt verwertbar sind, über die Analyse der Klassenstruktur entscheiden. Beispielsweise sieht Weber den Besitz von materiellen Gütern, wie zum Beispiel Kapital, Grund, oder Geld, als eine der wichtigsten Ressourcen. Des Weiteren beschreibt Weber den Unterschied zwischen den „Klassen“ und „Ständen“, die das soziale Leben in unterschiedlichen Bereichen präsentieren. Wichtig ist zu erwähnen, dass Weber immer die relative Unabhängigkeit zwischen Klassenlage und sozialem Handeln aufzeigt (ebd.). Soziale Ungleichheit entsteht laut Weber „nicht durch Ausbeutung, sondern durch Verwertung von Ressourcen auf dem Markt.“ (Groß, 2015, S. 31)

Im 20. Jahrhundert geht Pierre Bourdieu von einer Ungleichverteilung einiger Ressourcen unter den Gesellschaftsmitgliedern aus: dem kulturellen Kapital (Bildungskapital), dem ökonomischen Kapital und dem sozialen Kapital (König, 2007). Hierdurch gliedert sich die Bevölkerung in eine Klassenordnung mit bestimmten Habitusformen, welche die Bewertungs-, Wahrnehmungs- und Denkformen der Menschen in ihrer Verhaltensweise begrenzen (König, 2007 & Thürriedl, 2012).

Pierre Bourdieu ist vor allem der Meinung, dass das Bildungssystem einer Gesellschaft „eine zentrale Bedeutung in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten“ spielt (König, 2007). Auch Erler (2011) schreibt, dass Bildungsinstitutionen, wie Schulen, Universitäten oder Erwachsenenbildungen soziale Ungleichheiten nicht reduzieren, sondern sie durchaus verstärken. Dabei weist er auf ökonomisch ungleiche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie rechtliche Barrieren hin, die zentral bei der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem sind (ebd.). „Nach Bourdieu sind es die Unterrichtsmethoden und Beurteilungsverfahren in den Schulen und Universitäten, die vorhandene Ungleichheiten, indem sie ungleiche Eintrittsbedingungen von SchülerInnen und StudentInnen systematisch ignorieren, bestätigen.“ (König, 2007) Demnach wird schon im Vorfeld eine ungleiche Ausgangsposition geschaffen und Chancengleichheit ist somit nicht vorhanden (Thürriedl, 2012).

1.3.2 Institutionelle Diskriminierung

Schon seit einigen Jahren wird in unserem Bildungs- und Erziehungssystem die institutionelle Diskriminierung erforscht. Dabei möchte die pädagogische Forschung vor allem die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzeigen.

Die institutionelle Diskriminierung beschreibt laut Baur (2010), Fereidooni (2011) und Ding (2012) eine, durch gesellschaftliche Institutionen, wie zum Beispiel die Bildungsinstitution, Ungleichbehandlung von Menschen. Sie wird auch indirekte oder versteckte Diskriminierung genannt, zumal hier nicht einzelne Handlungen, sondern bestimmte institutionelle Organisationsprozesse diskriminieren (Fereidooni, 2011). Die direkte, offene Diskriminierung behandelt Gesellschaftsmitglieder unterschiedlich, „(...) wohingegen die institutionelle Diskriminierung ihre negativen Auswirkungen entfaltet, wenn alle Personen, trotz ungleicher Voraussetzungen, gleichbehandelt werden.“ (ebd.)

Grundschulen beziehungsweise Volksschulen stehen nun vor einem Dilemma, da sie einerseits einem integrativen Bildungsauftrag und andererseits einem Selektionsauftrag „für das nachfolgende hierarchisch gegliederte Schulsystem“

nachgehen müssen (Baur, 2010). Obwohl Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund positive Leistungen in der Primarstufe erzielen, scheitern diese oft aufgrund von schwachen Deutschkenntnissen, welche immer noch für weitere „bessere“ Schulen als ein Ausschlusskriterium gelten. Dies zeigten die Ergebnisse der Bielefelder Studie (ebd.). Ding (2012) fügt dem hinzu, dass somit nicht nur die Realisation des Schulerfolgs, sondern auch die Bewertung der schulischen Leistung durch die Sozial- und Organisationsstruktur bedingt ist.

1.4 Inklusion

Bevor man versucht die Bedeutung hinter dem Begriff „Inklusion“ zu begreifen, muss zuvor die Integration verstanden werden. Von dieser spricht man, wenn eine kleine Gruppe von Menschen in eine bereits bestehende homogene Mehrheitsgruppe eingegliedert beziehungsweise integriert wird (Schöb, 2013). Dabei werden bewusst die unterschiedlichen Merkmale der Teilnehmer aus der kleineren Gruppe wahrgenommen. Um nun eine ebenbürtige Gesellschaft darzustellen, wird von der Mehrheit verlangt sich anzupassen (ebd.). Laut des Bundesministeriums für Frauen und Bildung (2015) stellt die Inklusion ein Konzept dar, welches eine qualitative und optimierte Erweiterung der Integration ist. Georgi (2015, S. 26) ist der Meinung, dass das Ziel der Inklusion folgendes ist: „... strukturelle (rechtliche) Rahmenbedingungen zu schaffen, die benachteiligende Ausgangslagen ausgleichen können und Partizipation ermöglichen.“ Die ethnische Herkunft, die sexuelle Orientierung und der sozioökonomische Status können dabei eine wichtige Rolle spielen (ebd.).

Definitionsgemäß soll Inklusion niemanden ausgrenzen. Diversitätsmerkmale wie zum Beispiel eine psychische oder physische Einschränkung, eine andere Hautfarbe, eine Lernstörung oder noch vielerlei weitere Eigenschaften sollen hierbei keine Rolle spielen, denn alle Menschen sollen ausnahmslos gleichberechtigt werden (Lebenshilfe Österreich, o. J.).

Die nachstehende Darstellung versucht Inklusion bildlich aufzuzeigen:

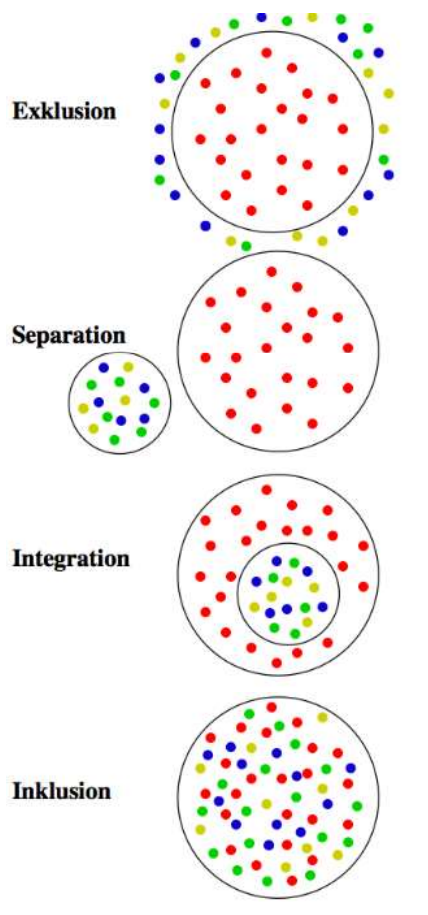


Abbildung 3: Unterschied zwischen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion (Pädagogik-News, o.J.)

Abbildung 3 stellt die Begriffe „Exklusion“, „Separation“, „Integration“ und „Inklusion“ bildlich dar. Die Exklusion zeigt eine einheitliche Gruppe, die einzelne Individuen ausgrenzt. Die Separation hingegen sieht die einzelnen Individuen als Gruppe, schließt diese aber trotzdem weiterhin aus. Die Gesellschaft der Integration versucht bereits die Gruppe der Individuen in ihre einzubeziehen, doch nichtsdestotrotz werden diese Menschen noch immer als andersartig gesehen. Erst die Inklusion macht es sich zum Ziel die Gruppe der „Außenseiter“ zu spalten und sie als einzelne, gleichberechtigte Individuen zu sehen, die genauso Teil der gemeinsamen Gesellschaft sein und sich positiv einbringen können. Und obwohl Diversität weiterhin eine wichtige Rolle spielt, werden daraus vorwiegend positive Aspekte „geschöpft“.

Inklusion ist besonders in der Bildung von enormer Wichtigkeit. Laut Biewer, Böhm und Schütz (2015) wurden Kinder ohne und mit geistiger sowie körper-

licher Beeinträchtigung erstmals in den 1980er Jahren im Norden Amerikas gemeinsam in Schulen unterrichtet. Inklusive Pädagogik macht es sich zur Aufgabe „... einerseits Individuen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu verhelfen (Expressivität) und sie auf Solidarität und die Anerkennung anderer zu verpflichten (moralische Integrität), andererseits aber auch, sie den funktionalen Imperativen der Gesellschaft anzupassen.“ (Dammer, 2011, S. 15) Das Bundesministerium für Frauen und Bildung (2015) stellt auch die Relevanz der Förderung und Diagnose im kompletten Lernsystem der Inklusion dar.

1.5 Deutsche Sprache und Spracherwerb

Theoretiker und Sprachwissenschaftler stellen sich schon seit hunderten von Jahren die Frage, wie ein Kind eine Sprache erwirbt. Bis dato konnte man leider keine passende Antwort auf diese Frage finden. Jampert (2002) meint jedoch, dass die Behauptung, Spracherwerb im Kindesstadium wäre unerklärbar, eine äußerst verkürzte Sichtweise darstellt. Generell besteht Sprache aus phonetischen, syntaktischen und semantischen Bestandteilen und wird als ein komplexes System gedacht (ebd.). Obwohl Kinder den Spracherwerb nicht als Anforderung oder Lernauftrag wahrnehmen, könnte manch einer behaupten, dass diese hilflos beim Begreifen dieses komplexen Gesamtprodukts wären. Nichtsdestotrotz machen Kinder langsam, aber schrittweise ihre Fortschritte damit.

Knapp, Löffler, Osburg und Singer (2011) schreiben von Voraussetzungen, die einen erfolgreichen Spracherwerb ausmachen. Einige davon wären Liebe, Geborgenheit, das Zusammenspiel von Stimme und Atmung, organische Voraussetzungen und kognitive Fähigkeiten. Doch nicht jedes Kind hat dieselben Voraussetzungen. Somit fällt es einigen schwerer und einigen leichter Sprache zu erwerben.

Die vier Erwerbstheorien

In den nachstehenden Absätzen werden vier Erwerbstheorien beziehungsweise Ansätze, die den Spracherwerb unterschiedlich darlegen, näher erläutert.

Die Theorie des **Behaviorismus** stammt von dem amerikanischen Psychologen Burrhus Frederic Skinner (1957). Sie beschreibt den Erwerb der Sprache bei Kindern als typischen Verhaltenserwerb. Nicht nur unser Verhalten aber auch unsere Sprache wird laut Skinner von Erfahrungen und Ereignissen aus unserem Leben und unserer (sozialen) Umwelt geprägt (Knapp et al., 2011). Kinder werden immer besser in ihrem Spracherwerb, wenn sie die Sprache ihrer Eltern und der Erwachsenen aus ihrem Umfeld nachahmen und dann selbst anwenden.

Knapp, Löffler, Osburg und Singer (2011) stellen auch die **Nativismus** Theorie vor. Diese behauptet, dass Sprache bereits genetisch vorprogrammiert ist und Strukturen erst mit der Zeit herausgefiltert werden können. „Eine unvollständige und fehlerhafte Sprache der Bezugspersonen habe deshalb auch keine Auswirkungen auf die sprachliche Kompetenzentwicklung des Kindes.“ (ebd., S. 17)

Jean Piaget (1972) kritisierte jedoch den Nativismus und entwickelte demnach die Theorie des **Kognitivismus**. Seiner Ansicht nach hängt der Spracherwerb von der Entwicklung der Intelligenz ab. Beides kann sich laut Piaget erst dann entwickeln, wenn bestimmte Erfahrungen in Vorstellungen umgesetzt und anschließend mit Wörtern ausgedrückt werden können (ebd.).

Der **Interaktionismus**, der die vierte und sogleich letzte Theorie des Spracherwerbs darstellt, beleuchtet vor allem die soziale Entwicklung eines Kindes. Laut Knapp et al. (2011, S. 18) herrscht eine aktive und enge „Wechselbeziehung zwischen dem Kind und seiner Umwelt“. Somit gilt Sprache als eine Möglichkeit des sozialen, emotionalen und kognitiven Austausches.

Sprache und Schule

Der Spracherwerb stellt die Basis für das Lernen in der Schule dar. Bundesweite Sprachstandsfeststellungsverfahren haben es sich zum Ziel gemacht dies zu verdeutlichen (Knapp et al., 2011). Besonders die Primarstufe sollte sprachsensiblen Unterricht beziehungsweise einen bewussten Umgang mit Sprache fördern und zwar nicht als unverbindliches Nachmittagsprogramm, sondern im

Regelunterricht. Grundsätzlich ist dies in jeder Unterrichtseinheit machbar, da in jedem Unterrichtsfach deutsch gesprochen wird und demnach „jeder Unterricht Sprachunterricht ist“. (Müller, 2016, S. 1)

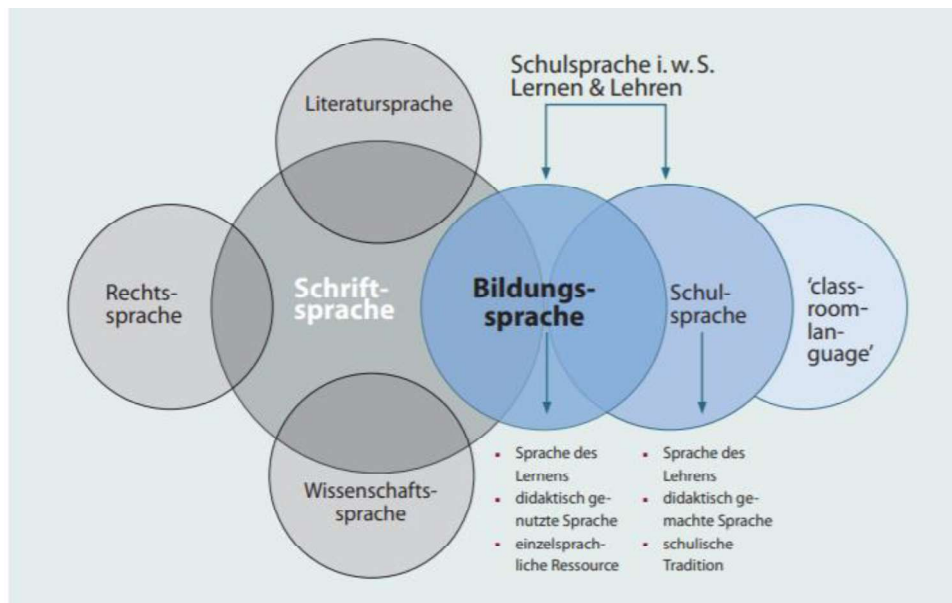


Abbildung 4: Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke, 2012)

Abbildung 4 stellt die Überschneidung der Hauptbegriffe „Schriftsprache“, „Bildungssprache“ und „Schulsprache“ grafisch dar. Dass sich hier die Komponenten Bildungssprache und Literatursprache nicht überschneiden, wirft einige Fragen auf. Es ist denkbar, dass der Grund hierfür dieser ist, dass in der Primarstufe möglicherweise ein geringerer Wert daraufgelegt wird. Summa Summarum lässt die Grafik dem Leser viel Interpretationsraum.

Bildungssprache, Schulsprache und Alltagssprache sollen nach Müller (2016) gemeinsam gefördert werden. Erstere, die Bildungssprache, ist das Grundgerüst für die Fachsprache. Hier beträgt der Erwerbszeitraum ca. 3-7 Jahre. Die Schulsprache wird an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen gesprochen und ist nicht zwingend mit der Erstsprache ident. Letztere, die Alltagssprache, ist jene Sprache, die im sozialen Umfeld der Kinder (Spielplatz, Einkaufen, etc.) verwendet wird. Diese wird bereits von Ein- bis Dreijährigen erworben (ebd.).

1.5.1 USB DaZ

2016 wurde ein Gesetz erlassen, welches besagt, dass spezielle Förder- und Diagnoseinstrumente in Deutschförderklassen und Deutschförderkursen für Schülerinnen und Schüler mit einem außerordentlichen Status eingesetzt werden müssen (Schule Mehrsprachig, 2018). Eine genaue Untersuchung der Deutschkenntnisse ist vor allem nötig, zumal eine Feststellung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache Voraussetzung für eine sinnvolle Förderung ist (ebd.).

Im Zentrum für Sprachstandsdiagnostik an der Universität Wien wurde das Förderdiagnoseinstrument USB DaZ entwickelt, welches vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung besonders empfohlen wird (BMBWF, o. J.). „USB DaZ“ steht hier für die „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“. Gronold (2019) weist darauf hin, dass das Förderdiagnoseinstrument nicht nur für außerordentliche Schülerinnen und Schüler verwendet werden soll, sondern selbstverständlich auch im Regelunterricht zum Einsatz kommen kann. USB DaZ besteht vorwiegend aus zwei Teilen: einem **Beobachtungs-** und einem **Ergebnisdokumentationsbogen**. Ersterer beinhaltet eine Anleitung für die Lehrerin oder den Lehrer und soll den Sprachstand und Sprachzuwachs des Kindes laufend festhalten. Der zweite Bogen soll daraus bestimmte, an das Kind angepasste, sprachliche Angebote ableiten. Des Weiteren wird noch ein **Leitfaden zur Arbeit mit USB DaZ** zur Verfügung gestellt. Dieser schlägt praktische und dazu passende Internetadressen, Literaturhinweise, Informationen und Tricks vor (ebd.). Ziel der Begleitmaterialien ist laut dem BMBWF (o. J.) „die praktische Handhabung des Instruments zu erleichtern und auf Basis der entstehenden Diagnose des jeweiligen Sprachstands konkrete Förderempfehlungen anzubieten.“

Bei der Anwendung vom USB DaZ werden keine bestimmten Qualifikationen gebraucht. An den Pädagogischen Hochschulen in Österreich werden jedoch informative Einführungsseminare angeboten. Außerdem haben Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit sich durch Fort- und Weiterbildungsseminare zum Thema „Deutschförderung“ und „Zweitsprachigkeit bei Kindern“ weiter-

zubilden (Gronold, 2019). Zusätzlich können sich Lehrpersonen an die Kompetenzstelle des USB DaZ am BIMM (Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit) wenden, falls Fragen zur Anwendung oder zur Funktion des Förderdiagnoseinstruments auftauchen. Neben einem breiten Angebot an Weiterbildungen, werden hier auch individuelle Beratungsgespräche angeboten (ebd.).

Fröhlich, Döll und Dirim (2019) entwickelten und erläuterten den USB DaZ **Beobachtungsbogen** für die Primarstufe und Sekundarstufe I. Der Bogen besteht aus 35 Seiten und ist zudem die zweite, verbesserte Auflage. Das Verfahren der Beobachtung kann gut im Unterrichtsalltag integriert und mehrmals wiederholt werden. Dabei werden folgende Bereiche beobachtet: literale Fähigkeiten (Orthografie und Textkompetenz), morphologisch-syntaktische Fähigkeiten (Nomen und Verben), semantisch-lexikalische Fähigkeiten (Wortschatz) und pragmatische Fähigkeiten (Strategien und mündliche Sprachhandlungsfähigkeit) (ebd.).

Auch der **Ergebnisdokumentationsbogen**, welcher aus elf Seiten besteht, wurde von Fröhlich, Döll und Dirim (2019) verfasst. Die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer kann hier zwischen vier verschiedenen Exemplaren, je nach Beobachtungssituation und Vorliebe, wählen. Drei der vier Bögen werden außerdem zusätzlich in digitaler Form angeboten (Schule Mehrsprachig, 2018). Fast-Hertlein (2018) erklärt die Stufenleiter, mit der beim Ergebnisdokumentationsbogen gearbeitet wird. Hierbei soll der „Ist-Zustand“ des betroffenen Kindes beobachtet und angekreuzt werden. Setzt man sein Kreuz an eine bestimmte Etappe, heißt dies nicht automatisch, dass die Schülerin oder der Schüler die vorherigen Stufen bereits geschafft hat, denn Sprachaneignung geschieht individuell und wird nicht von Person zu Person übertragen (ebd.).

Damit sich Lehrpersonen mit diesem Instrument auskennen, wurde von Fast-Hertlein (2018) ein fünfzigseitiger **Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ** erstellt. Dabei wird nicht nur der Einsatz dieses Mediums, sondern auch die DaZ-Förderung genau erklärt. Insbesondere wird hier die Handhabung mit dem Ergebnisdokumentationsbogen detailliert erläutert und den Lehrerinnen und

Lehrern anhand von bestimmten Beispielen veranschaulicht. Darüber hinaus werden die korrekte Interpretationsweise der Ergebnisse und die Förderungsmaßnahmen, die nach der Sprachstandsbeobachtung ergriffen werden können, vorgestellt (ebd.).

1.6 Didaktische Methoden zur Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund

Wammerl und Ichner (2017) berichten, dass der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beziehungsweise Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, äußerst hoch an österreichischen Schulen ist. In der Primarstufe sind Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund, in vielen Ballungszentren, schon in der Überzahl. Besonders in Wien werden deswegen verschiedene Fördermöglichkeiten angeboten. Einerseits werden umfangreiche Sprachförderkurse offeriert, andererseits werden Kinder durch „Mobile interkulturelle Teams“, welche aus Psychologen, Sozialarbeitern und Sozialpädagogen bestehen, unterstützt (ebd.). Außerdem sollen Muttersprachenlehrpersonen den Kindern ermöglichen ihren Sprachhorizont zu erweitern. Im folgenden Kapitel werden einige weitere Fördermöglichkeiten und diverse didaktische Methoden näher erläutert.

1.6.1 Mehrsprachigkeit

Hawlik und Lernhart (2016), das ÖSZ (2012) und Knapp, Löffler, Osburg und Singer (2011) berichten in ihren Publikationen über die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit, nicht nur bei Kindern, sondern auch bei pädagogischem Fachpersonal. „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (Ludwig Wittgenstein 1889-1951). Auf diese Aussage bezieht sich das ÖSZ (Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (2012) bei der Schilderung der positiven Aspekte der Mehrsprachigkeit. Die Globalisierung lässt unsere Welt immer weiter expandieren. Aus diesem Grund ist es von Vorteil, wenn jemand mehr als eine oder zwei Sprachen spricht. Neben der Förderung des

Sprachbewusstseins und der Spracherwerbsstrategien für weitere Sprachen, kann zum Beispiel auch der spätere berufliche Horizont, vor allem im wirtschaftlichen Bereich, von Sprachkenntnissen abhängig sein (ebd.). Laut dem ÖSZ (2012) sind die nichtsprachliche und sprachliche Intelligenz, die sprachliche Kreativität und eine niedrigere Anfälligkeit gegenüber Nationalismus einige weitere Vorteile für das Lernen einer zweiten Sprache.

Hawlik und Lernhart (2016) schreiben über eine Schule in Brüssel, dessen Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Sprachen unterrichtet werden. Zusätzlich zur Erstsprache der Kinder, welche eine offizielle Sprache in der Europäischen Union sein muss, werden sie in einer Zweitsprache (L2- Englisch, Deutsch oder Französisch) unterrichtet. In der sechsten Schulstufe ist es Pflicht eine dritte Sprache zu erlernen (L3- auch offizielle Sprache der EU). Im L1-Unterricht werden alle Schülerinnen und Schüler mit derselben Muttersprache unterrichtet, während im L2-Unterricht, in Unterrichtsfächern wie zum Beispiel Mathematik, alle durchgemischt werden (ebd.). Außerdem erläutern Hawlik und Lernhart (2016) wie nach der Primarstufe Humanwissenschaften und der Fachunterricht in L2 oder L3 unterrichtet werden. Später in der Schulstufe neun und zehn kann auch eine vierte und fünfte Sprache gelernt werden. Zum Schluss zeigen die Autoren auf, dass es genau für solche mehrsprachigen Institutionen mehrsprachige Lehrerinnen und Lehrer braucht, „... die genau jene Sprachen beherrschen, die unsere Migrationsgesellschaft widerspiegelt.“ (ebd., S. 444)

Um einen positiven Umgang mit Mehrsprachigkeit in Schulen zu erlangen, werden häufig diverse Aktivitäten, Übungen und Workshops für Schülerinnen und Schüler, sowie für Lehrerinnen und Lehrer angeboten. Knapp et al. (2011) beschreiben zum Beispiel die Sprachtherapie. Diese kann individuell an jedes Kind angepasst werden. Das ÖSZ (2012) hingegen weist auf Spiele und Übungen hin, welche aufzeigen sollen, dass Fehler menschlich sind, man sich auf andere Sprachen einlassen, authentisch kommunizieren und ein Sprachvorbild sein soll und vor allem, dass Mehrsprachigkeit ein Geschenk ist. Ziel dieser Methoden ist eine optimierte Verständigung in Gruppen und im zukünftigen Berufsleben (ebd.).

1.6.2 Interkulturalität

Der aus dem Latein stammende Begriff „**Interkulturalität**“ bedeutet ins Deutsche übersetzt „inter“ = zwischen und „cultura“ = pflegen beziehungsweise bebauen (Brozinsky-Schwabe, 2011). Dementsprechend wird hier unter diesem Terminus ein Aufeinandertreffen zweier oder mehrerer Kulturen verstanden (Reeb, o.J.). In den letzten Jahrzehnten tauchte dieser Begriff immer häufiger in öffentlichen Diskussionen auf. Allerdings ist wichtig zu erwähnen, dass er zu einem Überbegriff für diverse Aspekte und Bereiche von Interkulturalität geworden ist. Einige davon wären zum Beispiel Interkulturelle Studien, Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Missverständnisse, Interkulturelle Zusammenarbeit, Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelle Erziehung, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Pädagogik (Brozinsky-Schwabe, 2011). Reeb (o.J.) und Brozinsky-Schwabe (2011) berichten über ein Aufeinandertreffen von diversen Kulturen, bei welchem die eigene Identität und kulturelle Prägung wechselseitig wahrnehmbar gemacht wird. „Das Fremde soll nicht in das eigene Selbstverständnis angegliedert, sondern erstmal nur bewusst zur Kenntnis genommen werden.“ (Reeb, o.J.)

Mecheril (2015) und Reeb (o.J.) beschreiben hingegen die **Interkulturelle Pädagogik** als ein Konzept der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Ziel dieser Pädagogik ist es, die kulturelle Vielfalt und das gemeinsame Miteinander zu fördern. Dabei soll Diversität als ein Potential und eine Bereicherung gesehen werden. Des Weiteren wird angenommen, dass durch den Austausch und intensiven Kontakt zwischen verschiedenen Kulturen ein gegenseitiger Lernprozess und ein Erkenntnisgewinn in Gange kommt (ebd.). „Anderssein wird in der „interkulturellen Pädagogik“ als umfassendes Verhältnis verstanden: Im Verhältnis zueinander sind wir einander jeweils Andere.“ (Mecheril, 2015, S.32) Interkulturelle Pädagogik strebt somit den Abbau der Bildungsungleichheit und Förderung der Chancengerechtigkeit, durch Perspektivwechsel und Toleranzausbau, an (Reeb, o.J.).

Da seit etwa 30 Jahren interkulturelles Lernen als ein Prinzip im Unterricht in allen Lehrplänen der Schulen vorkommt und eine Menge Fachlehrpläne impli-

zite und explizite Verbindungen zur interkulturellen Bildung aufweisen, präsentierte das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) 2017 einen Grundsatzterlass bezüglich interkultureller Bildung. Dieser beschreibt vor allem die Inhalte und die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips. Gleichzeitig sieht er sich als äußerst wichtigen Beitrag zur Entfaltung professionsorientierter Kompetenzen von pädagogischem Fachpersonal der Aus-, Fort- und Weiterbildung im Rahmen der interkulturellen Bildung (BMBWF, 2017).

Laut Reeb (o.J.) soll interkulturelle Bildung „(...) zur konstruktiven Auseinandersetzung mit kultureller Fremdheit befähigen und damit eine Antwort auf kulturelle Diversität in der Gesellschaft finden.“ Vergleichbar mit der interkulturellen Pädagogik, setzt sich die interkulturelle Bildung ebenfalls Toleranz, Perspektivwechsel und gegenseitige Wertschätzung zum Ziel (ebd.).

Anfang der Neunzigerjahre wurde erstmals **interkulturelles Lernen** als ein Unterrichtsprinzip festgelegt (BGBl. 439/1991 für die Volks- und Hauptschulen, BGBl. 528/1992 für die Sonderschulen, BGBl. 616/1992 für die Polytechnischen Schulen, BGBl. 555/1993 für die allgemeinbildenden höheren Schulen und BGBl. II Nr. 185/2012 für die Neuen Mittelschulen). Im Lehrplan der Volksschulen ist dieses Unterrichtsprinzip im Abschnitt des Allgemeinen Bildungsziels zu finden. In der Primarstufe beschränkt sich interkulturelles Lernen nicht nur darauf Bekanntschaft mit diversen Kulturen zu machen. Vielmehr sollen Schülerinnen und Schüler das gemeinsame Mitgestalten, Lernen, Begreifen und Erleben kultureller Werte verinnerlichen. Außerdem soll auch die Neugier und das Interesse an kulturellen Differenzen geweckt werden, um nicht nur kulturelle Gesamtheit zu gewinnen, sondern auch Diversität als wertvoll spürbar zu machen. In diesem Zusammenhang soll interkulturelles Lernen einen Beitrag zur optimalen gegenseitigen Wertschätzung beziehungsweise zum verbesserten Verständnis, zur Beseitigung von Vorurteilen und zur Erkenntnis von Gemeinsamkeiten leisten (Kasberger & Müller, 2017).

Abschließend beschreibt Reeb (o.J.) die **interkulturelle Kompetenz** als eine Fähigkeit „(...) effektiv mit Menschen, die über andere kulturelle Hintergründe

verfügen, umzugehen und zusammenzuarbeiten (...)“. Die emotionale Kompetenz und interkulturelle Sensibilität sind dabei wichtige Faktoren, welche uns auf unsere Konzepte des Denkens, des Handelns, der Wahrnehmung und des Fühlens fremder Kulturen bei unserem Handeln aufmerksam machen (ebd.). Nach Grzeszczakowska-Pawlikowska (2014) ist die interkulturelle Kompetenz eine wissensbasierte Fähigkeit und Fertigkeit einer einzelnen Person, die subjektiv fortgeschritten sein kann. Demnach wird die interkulturelle Kompetenz als eine Perspektive des individuellen Handlungspotenzials gesehen (ebd.).

Besonders die persönliche Erfahrung wird hier minimiert, sodass Stereotype und Vorurteile überprüft und in Neugelernes umgestaltet werden (Reeb, o.J.). Grzeszczakowska-Pawlikowska (2014) ist der Meinung, dass die gegenseitige Beeinflussung von Kulturen Potenzial hat etwas Neues entstehen zu lassen. Beispielsweise kann eine Muslima oder ein Moslem ängstlich, zurückweisend oder geekelt auf Körperkontakt zu einem Hund reagieren, da diese Tiere in der islamischen Religion als „unrein“ gelten. Diese Situation kann erst dann richtig gedeutet werden, sobald „die eigene kulturelle Brille“ abgesetzt wird. Möglicherweise kann der Grund für die Handlungsweise der muslimischen Person dann erkannt und respektiert werden (Reeb, o.J.).

1.6.3 Methodik

Unterschiede und Fremdheit werden in den Medien nur allzu oft negativ dargestellt. Somit ist es besonders wichtig diesem Bild mit Offenheit und bestimmten Taten entgegenzuwirken. In diesem Kontext eignet sich die Theaterpädagogik hier sehr gut, denn Interkulturelle Bildung und Theaterpädagogik verfolgen grundsätzlich dasselbe Ziel. Beide fokussieren sich speziell auf die Akzeptanz und Pflege der (kulturellen) Diversität (Sting, 2008). Insbesondere kann die Theaterpädagogik mit ihrem praxisorientierten Ansatz den Umgang mit Respekt und Inklusion, Toleranz und Akzeptanz und Differenz und Fremdheit thematisieren und anhand von Spielen dem Kind nahebringen (ebd.).

Eine weitere didaktische Methode mit positivem Effekt können Bilderbücher sein. Diese können im Unterricht besonders gut zum Philosophieren anregen. Petermann (2004) zeigt einige Themen auf, die Schülerinnen und Schülern anhand von Bilderbüchern nahegelegt werden können. Diese wären zum Beispiel: das Leben, die Moral, das Glück und die Frage nach Gott, der Welt und dem Ich (ebd.). Außerdem kann dieses Medium auch Informationen bezüglich anderer Religionen, Kulturen und Traditionen vermitteln.

2. Herausforderung Covid 19

Das Coronavirus beziehungsweise SARS-CoV-2 oder auch kurz COVID-19 bestimmen seit mehr als einem Jahr unseren Alltag. Und obwohl noch gegen Ende des Jahres 2019 nicht alle das Virus ernst genommen haben, hat es sich nun weltweit ausgebreitet und globale Ungleichheiten sowie gesellschaftliche Problemlagen sichtbar gemacht (Schmitt, 2020). Vor allem der Schulalltag musste spontan umgedacht und umorganisiert werden, um möglichst alle Schülerinnen und Schüler weiterhin unterrichten zu können. Doch dies stellte sich als etwas schwieriger als erwartet heraus und forderte besonders eine gute Zusammenarbeit zwischen den Eltern, den Kindern und den Lehrerinnen und Lehrern. Die Regierung versuchte auf die Bedürfnisse der Betroffenen einzugehen und mit diversen Ressourcen auszuhelfen. Nichtsdestotrotz stellte das Virus nicht nur die Menschen, sondern auch das Bildungssystem vor neue Herausforderungen und verursachte Veränderungen in der psychischen und physischen Gesundheit (Ravens-Sieberer et al., 2021 & Kleine Zeitung, 2021). Des Weiteren wurde die soziale Benachteiligung zu dieser Zeit besonders stark sichtbar gemacht, doch dazu später mehr.

2.1 Begriffsdefinitionen

Obwohl man seit dem letzten Jahr nur allzu oft die Begriffe „Covid“, „Pandemie“, „Lockdown“ und „Distance Learning“ sowohl in öffentlichen Diskussionen als auch in medialen Berichterstattungen weltweit hört, werden diese trotzdem zunächst klar definieren. Die nachfolgenden Erklärungen von Tengler, Schrammel und Brandhofer (2020), Pfeifer, Ewig und Voshaar (2020), Taschwer (2021a), Rengeling (2020), Richter (2021), Homburg (2020), Lindemann-Matthies, Meyer und Paschke (2006) und Von Lilienfeld-Toal et al. (2021) sollen Klarheit und Struktur über diese Termini bringen.

Das Corona-Virus, welches auch unter „COVID-19“ oder „SARS-CoV-2“ bekannt ist, tauchte erstmals Ende Dezember 2019 in China auf (Pfeifer, Ewig &

Voshaar, 2020). Es ist ein RNA-Betacoronavirus, welches Ähnlichkeit zu dem SARS-Erreger aus dem Jahr 2003 aufweist (Von Lilienfeld-Toal et al., 2021). Die Übertragbarkeit des SARS-CoV-2 geschieht hauptsächlich durch eine Tröpfcheninfektion. Dabei greift das Virus vor allem die oberen und unteren Atemorgane an und es kommt zu einer Entzündungsreaktion in der Lunge (Pfeifer, Ewig & Voshaar, 2020). Einige weitere Symptome wären Husten, Fieber, Kurzatmigkeit, Verlust des Geruchs- oder Geschmackssinns, Müdigkeit, Kopfschmerzen, Halsschmerzen, Gliederschmerzen und Durchfall. Natürlich können dabei einige Symptome gleichzeitig und andere gar nicht vorkommen (WHO, 2021). Pfeifer, Ewig und Voshaar (2020) informieren, dass laut aktuellen Studien ca. 20% der positiv Getesteten einen schweren Verlauf der Krankheit erleben, während ca. 80% leichtere Symptome aufweisen.

Wie bei jeder Krankheit, gibt es auch hierbei einige Risikofaktoren, die den Verlauf des Virus erschweren beziehungsweise auch zum Tod führen können. Laut Von Lilienfeld-Toal et al. (2021) zeigen Menschen im höheren Alter, mit einer Krebserkrankung oder mit genetischen Risikofaktoren ein erhöhtes Risiko sich mit dem Corona-Virus anzustecken auf. Taschwer (2021a) schreibt, dass auch jahreszeitliche Unterschiede und somit die Saisonalität eine wichtige Rolle bei der Ansteckungsgefahr spielt. „Offensichtlich ist [aber], dass Coronaviren in kalter Umgebung länger überleben. Gut belegt ist auch, dass ihnen UV-Strahlung schadet (...).“ (Taschwer, 2021a) Wichtige Maßnahmen zur Vorbeugung sind hygienische Händedesinfektion, Einschränkung der sozialen Kontakte, Einhalten eines Mindestabstands von ca. 1,5 m und das Tragen von Mund- und Nasenschutzmasken. Auch eine Schutzimpfung und regelmäßiges Testen können die Ausbreitung des Virus eindämmen (Von Lilienfeld-Toal, 2021).

Seit dem März 2020 ist für uns alle der Terminus „Pandemie“ zu einem Alltagsbegriff geworden. Die WHO definiert „Pandemie“ laut Rengeling (2020) „als die interkontinentale Ausbreitung eines neuartigen Virus, welches mangels vorhandener Resistenz ein hohes Risiko für die Weltbevölkerung darstellt.“ Doch die SARS-CoV-2-Pandemie ist nicht die erste weltweite Pandemie. Bereits in den Jahren 1918 (Spanische Grippe), 1957 (Asien-Grippe), 1968

(Hongkong-Grippe) und 2009 (Schweinegrippe) gab es Krankheiten, die weltweit tödliche Symptome aufwiesen (ebd.). Einzigartig ist jedoch, dass das Coronavirus „eines der wenigen Viren [ist], das überhaupt pandemischen Potential besitzt“. (Rengeling, 2020)

Obwohl der Begriff „Lockdown“ vor ca. hundert Jahren noch das Zusammenbeziehungsweise Abschließen von Holz bedeutete, ist er uns heutzutage in Verbindung mit der Corona-Pandemie bekannt (Richter, 2021). Gegen Ende des 20. Jahrhunderts wandte man ihn „für ein großflächiges Einschließen bei Gefahrensituationen in Gefängnissen und Heimen an.“ (ebd., S. 10) Nun beschreibt der Begriff hauptsächlich die Beschränkung der Bewegungsfreiheit, beispielsweise wenn Ausgangssperren oder Verbote herrschen, die den Aufenthalt außerhalb der eigenen Wohnung, in der Freizeit, verbieten (ebd.).

Befindet sich die Bevölkerung nun in einem Lockdown, kann der schulische Unterricht zur Gänze nach Hause verlegt werden. „Lernen via Internet“, so nennen es Lindemann-Matthies, Meyer und Paschke (2006) in ihrer Publikation. Beim Distance-Learning („Lernen auf Distanz“) wird der Lernstoff den Schülerinnen und Schülern somit über das Internet vermittelt. Dies setzt natürlich voraus, dass jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer einen Computer oder einen Laptop und Zugang zu Internet zur Verfügung hat. Doch dies ist nicht in jedem Haushalt Österreichs eine Selbstverständlichkeit.

2.2 Volksschulalltag in der Coronapandemie

Es war ein Freitag, der 13. März 2020, an dem der (Volks-)Schulalltag auf den Kopf gestellt wurde. Plötzlich wussten Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen und Eltern nicht mehr weiter. Die Corona-Pandemie wurde plötzlich um einiges ernster genommen, als es hieß, dass die Schulen nun schließen und Kinder zu Hause bleiben müssen. Ich war zu dieser Zeit in meiner Unterrichtspraxis, die ich bereits am Dienstag zuvor aufgrund der Pandemie abbrechen musste. Die Schülerinnen und Schüler konnten die Situation nicht richtig einordnen. Zwar wurde ihnen die Ernsthaftigkeit der

Covid-Lage bereits einige Wochen zuvor erklärt, doch mit solch radikalen Maßnahmen konnte keiner rechnen. Lehrerinnen und Lehrer wurden mit der Information der Schulschließung überrempelt. Freitagfrüh liefen die Schulkopierer auf Hochtouren. Es wurden allerlei Materialien als Lernpakete für Schülerinnen und Schüler hergestellt, da es ab Montag in den aller ersten Lockdown und somit auch in den Fernunterricht ging (Riss, 2020a).

So sah nun der (Volks-)Schulalltag für einige Wochen aus. Lehrerinnen und Lehrer versuchten für ihren online Unterricht virtuelle Klassenzimmer einzurichten, wo sie nicht nur Unterrichtsaufgaben hochladen, sondern auch in Kontakt (schriftlich oder via Kamera) mit ihren Schülerinnen und Schülern treten konnten. Vor allem Apps, online Klassenpinnwände, die Hallo-App, Zoom oder Google-Meet wurden hierbei verwendet. Nichtsdestotrotz konnten einige Kinder tage- und wochenlang gar nicht erreicht werden, denn nicht alle haben einen Computer, Internet oder einen Drucker zu Hause (Riss, 2020a).

Schober, Lüftenegger und Spiel (o.J.) berichten in ihrer Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“, dass die Befragten „sich durchschnittlich 5 Stunden pro Tag mit schulbezogenen Aktivitäten“ befasst haben. Zu beachten ist jedoch, dass die Befragten in einem Alter von 10 – 19 Jahren waren. Im Volksschulalter könnte die Anzahl der Stunden etwas weiter unten liegen, doch darauf wird im empirischen Teil näher eingegangen. Besonders schwierig fiel den Schülerinnen und Schülern im Distance Learning „die selbstständige Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen“ (ebd., S. 1). Auch das Nichterhalten von mündlichen Instruktionen und das eingeschränkte Nachfragenstellen störte die 10- bis 19-Jährigen (ebd.).

Als die Infektionszahlen gesunken sind, durften Kinder wieder in die Schulen. Doch einen „normalen“ Schulalltag wie vor dem 13. März 2020 gab es nicht mehr. FFP2- beziehungsweise MNS-Masken (Mund-Nasen-Schutz), Antigenbeziehungsweise PCR-Tests, ein 1,5 m Abstand zwischen einzelnen Personen, Klassenreduzierungen und ständiges Lüften zeichneten den neuen Alltag im Schulgebäude (Nimmervoll, 2021). Einige Faktoren tragen dazu bei, dass es in Volksschulen die kleinsten Ausbrüche gibt. Zum Beispiel sind Volksschulklas-

sen (ca. 18 Kinder) im Vergleich zu Gymnasien- oder Mittelstufenklassen (ca. 24 Kinder) meistens kleiner, somit ist das Übertragungsrisiko geringer. Außerdem werden in Volksschulen die Klassen meistens nur von einer Lehrperson unterrichtet, was auch potenzielle Infektionen einschränkt (ebd.).

Nimmervoll (2020a) schreibt in ihrer Publikation, dass sich Schülerinnen und Schüler unter zehn Jahren vorwiegend im Haushalt und nicht in der Schule anstecken. Laut der Österreichischen Agentur für Gesundheit und Ernährungssicherheit (AGES) *„lässt sich mit Blick auf die fünf definierten, jungen Altersgruppen (Kinder unter sechs, Sechs- bis Neunjährige, Zehn- bis Vierzehnjährige, Fünfzehn- bis Zwanzigjährige und 20- bis 24-Jährige) sagen, dass die Zahl der Infektionsfälle mit steigendem Alter stetig ansteigt.“* (ebd.)

2.2.1 Zusammenarbeit zwischen Kind, Eltern, Schule und Staat

Damit der (Volks-)Schulalltag in dieser besonderen Zeit funktionieren kann, müssen Kinder, Eltern und Schulleitungen stärker zusammenarbeiten denn je. Auch der Staat und dessen Regierung spielt in dieser Zusammenarbeit eine äußerst wichtige Rolle.

Als die Schülerinnen und Schüler im März 2020 in den ersten Lockdown und somit in den Fernunterricht geschickt worden sind, kamen einige positive, aber auch negative Aspekte dieser Situation auf. Einerseits schritt die Digitalisierung der Schulen plötzlich enorm schnell voran (Schrodt, 2021). Doch der online Unterricht setzte voraus, dass alle Kinder einen Computer und eine Internetverbindung zu Hause haben, was leider in unserem Staat noch nicht der Fall ist. Andererseits lernten Schülerinnen und Schüler selbstständiger zu arbeiten und sich die Zeit mehr oder weniger selbst zu organisieren. Doch nicht alle konnten zu Hause auf die Unterstützung von ihren Eltern zählen (ebd.). Rückblickend, so Der Standard (2020), lässt sich aber sagen, dass sich die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, den Eltern und den Kindern, zumindest im Vergleich zum ersten Lockdown, grundsätzlich gebessert hat. Bessere

Kommunikation, Organisation und eine Stärkung der digitalen Kompetenzen wurden dabei als positive Aspekte aufgezählt (ebd.).

Auch Schober, Lüftenegger und Spiel (o.J.) berichten, dass sich die befragten Schülerinnen und Schüler insgesamt von ihren Lehrenden gut unterstützt fühlen. Doch der Umgang mit der neuen Lernsituation gelingt leider nicht jedem. „16% der befragten Schüler*innen geben an, (...) keinen eigenen Computer, Laptop oder Tablet zur Verfügung zu haben. 21% erhalten in der Familie keine Unterstützung beim Lernen (...).“ (ebd., S. 1) Ungleiche Voraussetzungen schaffen nicht nur Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung, auch die „Bildungsschere“ geht noch weiter auf (Schrodt, 2021).

Ab dem Herbst 2021 sollte die Digitalisierung an den Schulen noch weiter voranschreiten. Die Regierung versprach 150.000 Schülerinnen und Schülern Laptops und Tablets. Dafür musste ein Selbstbehalt von 25% aufgebracht werden, was in etwa 100€ ausmachte. Familien, die finanziell nicht im Stande waren diesen Betrag zu bezahlen, konnten anhand eines Antrages vom Selbstbehalt befreit werden (Der Standard, 2021a).

Nichtsdestotrotz sind einige Kinder im Homeschooling nicht erreichbar. Laut Kupsa (2021) kam es bei vielen Kindern zu Lerndefiziten, da nicht nur die technische Ausstattung bei einigen fehlt, sondern auch die Unterstützung durch engagierte Eltern oder ein ruhiger Platz zum Lernen nicht in jedem Haushalt vorhanden ist. „Für Kinder aus benachteiligten Sozialmilieus birgt Homeschooling große Gefahren“, so Nimmervoll (2020b). Somit kam das sogenannte „Buddy-Model“ zustande, bei dem Kinder mit unterschiedlichen familiären Ressourcen aufeinandertreffen und sich gegenseitig unterstützen können. Dabei können sich die Buddies über Schulaufgaben, Lernstrategien, Tagesstrukturen, Motivation und über alle andere für sie relevante Themen austauschen. Das Buddy-Modell soll vor allem aufzeigen, dass man eingebunden und gebraucht wird (ebd.).

Einige Kinder mussten beziehungsweise durften trotz Lockdown zur Schule kommen. Vor allem Eltern, die beispielsweise in einem Supermarkt oder in der Gesundheitsbranche arbeiten, konnten zu dieser Zeit kein „Home-Office“ be-

treiben und nahmen somit das Betreuungsangebot der Schulen war. Dabei durften ihre Kinder die Lernpakete und Hausaufgaben im Schulgebäude abarbeiten und hatten, wenn auch nur geringen, sozialen Kontakt zu anderen Kindern. Lehrerinnen und Lehrer hingegen mussten zwischen Gangaufsicht, Zoommeetings und Betreuung hin und her laufen (Der Standard, 2021b).

Um die Lerndefizite, die während der Pandemie aufkamen, auszugleichen, findet nun im Sommer die sogenannte „Sommerschule“ statt. Grundsätzlich war dies zuerst ein Angebot für Schülerinnen und Schüler die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatten, doch nun wurde das Fächerangebot erweitert (Schrodt, 2021). Zwei Wochen lang, halbtags und meistens von Lehramtsstudenten, werden Kinder aus verschiedenen Schulstufen unterrichtet. Doch, ob diese Methode ausreicht, um eine zweifellos bestehende Bildungsbenachteiligung aufzuheben ist fragwürdig (Schweiger, 2021).

2.2.2 Psychische und physische Gesundheit der Kinder

Einige Studien, Zeitschriftenartikel und andere wissenschaftliche Publikationen berichten über die psychische und physische Gesundheit der Kinder während der Corona-Krise. Die Kleine Zeitung (2021) schreibt von einer Überfüllung der Wiener Kinder-Psychiatrien durch die Corona-Krise. Immer und immer mehr Kinder und Jugendliche leiden durch die Lockdowns an Depressionen, Essstörungen, Erschöpfung, Antriebslosigkeit bis hin zu Suizidgedanken (ebd.). Vor allem bei acht- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern stiegen depressive Symptome, welche auf die Schulschließungen und die Isolation im sozialen Bereich zurückzuführen sind. Auch das Fehlen von Sonnenlicht, Bewegung, frischer Luft und strukturierten Tagesabläufen wirken sich dabei besonders negativ aus (ebd.).

Ravens-Sieberer et al. (2021) untersuchten in ihrer COPSYS („**C**orona und **P**sychische“) -Studie die Folgen und Auswirkungen der COVID-19-Pandemie „auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“. Dabei wurde versucht einige Einflussfaktoren, die in dieser Krisensituation fördernd

waren, zu identifizieren. Ziel der Studie war es Interventions- und Präventionsansätze abzuleiten (ebd.).

Die Ergebnisse der 1. Befragung, welche am 26. Mai bis zum 10. Juni 2020 lief, zeigte auf, dass sich ca. 70% der Kinder und Jugendlichen durch das Homeschooling, den geringen Kontakt zu Freunden und häufigeren Streit in der Familie belastet fühlten. Die Belastung zeigte sich vor allem bei Kindern und Jugendlichen mit Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss, mit Eltern mit Migrationshintergrund und/ oder wenn sie auf beengten Raum leben (unter 20m² Wohnfläche pro Person). Während der Krise stieg die Prävalenz für psychische Auffälligkeiten von 17,6% (vor der Pandemie) auf 30,4%. Dies wäre in etwa jedes dritte Kind. Außerdem zeigten 24,1 % Symptome einer Angststörung auf. Auch das Gesundheitsverhalten veränderte sich stark; bei 69,9% der Befragten stieg der Medienkonsum, 33,3% verbrachten mehr als vier Stunden pro Tag mit Medien, 19,3% machten gar keinen Sport und 26,3% aßen mehr Süßigkeiten im Vergleich zur Vor-Corona-Zeiten (Ravens-Sieberer et al., 2021).

Die Ergebnisse der zweiten Befragung, die im Dezember 2020 bis Jänner 2021 durchgeführt wurde, zeigten keine Verbesserung. Die Belastung hat zugenommen, die Lebensqualität hat sich weiter verschlechtert, das Risiko für psychische Auffälligkeiten blieb stabil hoch, psychosomatische Beschwerden haben zugenommen und sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche waren weiterhin stark betroffen. 20% der Kinder berichteten über mehr Streit in den Familien, zwei Drittel empfanden Schule und Lernen als anstrengender und bei 40% hat sich das Verhältnis zu den Freunden verschlechtert (Ravens-Sieberer et al., 2021).

Beneker (2021) schreibt ebenfalls in seinem Artikel zur COPSY-Studie, dass Kinder, die aus sozial schwächeren Familien kommen, besonders unter der Covid-Krise leiden. „(...) vor allem, wenn die Eltern selbst erkrankt sind oder die Familien in engen Wohnungen leben, finden die Kinder wenig Unterstützung von ihrem sozialen Umfeld.“ (ebd.,) Aggressionen, Wut, psychosomati-

sche Beschwerden und Impulsivität haben dabei stark zugenommen (Beneker, 2021 & Donner, 2020).

Donner (2020) zeigt auf, dass auch bei Kindern in solchen Zeiten Stress, Angst sowie ein Bedrohungserleben im Vordergrund stehen. Diese Emotionen werden manchmal von dessen Eltern oder anderen Bezugspersonen auf die Kinder übertragen. „Wie Erwachsene auf die Krise reagieren, ist sehr wichtig für Kinder, denn die Erwachsenen sind Vorbild und stellen eine Orientierungshilfe für das Kind dar.“ (ebd.)

2.2.3 COVID 19 und die soziale Benachteiligung

Erkurt (2020), Danzer (2021), Schrodts (2021), Taschwer (2021b) und Der Standard (2020) beschreiben die soziale Benachteiligung nicht nur von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, aber auch von bereits erwachsenen Menschen, die sich besonders während der Corona-Krise zeigte.

Nach Erkurt (2020) haben nur Kinder in der Krise eine Chance, die ohnehin schon die Erwartungen des Bildungssystems und Ausgangsbedingungen, wie Betreuung durch Erziehungsberechtigte und eine nötige Infrastruktur, erfüllen können. Schülerinnen und Schüler, die aber kein Internet, keinen PC und erst recht keine Erziehungsberechtigte, die im Stande sind offene Fragen der Kinder zu beantworten, haben sind hier die „Verlierer des Systems“. Stajic (2020) schreibt:

„Für uns als Gesellschaft ist diese Krise aber vor allem eine Art Vergrößerungsglas. Diese Schockstarre ist eine Lupe, mit der die Ungleichheit der Chancen, ungleiche Verteilung der Ressourcen und Mangel an Solidarität sichtbar werden.“

Die Corona-Pandemie schaffte es, dass die Ärmsten noch ärmer und die sozioökonomisch schwächeren Schülerinnen und Schüler, die im Schulalltag sowieso schon benachteiligt waren, durch den Fernunterricht noch einmal weiter zurückgeworfen worden sind (Erkurt, 2020). Auch Schrodts (2021) ist der Mei-

nung, dass Schülerinnen und Schüler, die keine Unterstützung zu Hause hatten, in der Corona-Krise noch weiter abgehängt wurden, während andere Kinder, denen Unterstützung zuteilwurde, sogar profitieren konnten.

Beispielsweise wurden Schülerinnen und Schüler, die Deutschförderklassen besuchten und dementsprechend noch nicht so gut deutsch sprechen konnten, sehr benachteiligt (Erkurt, 2020). Sie wurden separat vom Klassenverband unterrichtet und somit nie richtig in die Klassengemeinschaft eingebunden. Auch die Kommunikation zwischen diesen Kindern und dessen Lehrerinnen und Lehrern per Telefon oder WhatsApp gelang durch die Sprachbarriere teilweise gar nicht. Manche hatten noch nicht einmal eine Telefonnummer, da sie erst seit Kurzem in Österreich waren.

Bezüglich des Deutschtests „MIKA-D“ drückte das Bildungsministerium kein Auge zu. Trotz mehrmonatiger Ausnahmesituation musste dieser noch vor den Sommerferien durchgeführt werden (ebd.). Die Autorin Erkurt (2020) möchte keinesfalls die Schulschließungen in der Corona-Krise in Frage stellen, doch Zeiten wie diese sollten eine Warnung sein, um dringend nötige Veränderungen durchzuführen, die im Besonderen Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien erreichen sollten.

Nach Taschwer (2021b) kann die soziale Benachteiligung auch als auch Faktor für die schulische Infektionsrate gesehen werden, denn je höher die soziale Benachteiligung und die Bevölkerungsdichte am Standort der Schule war, desto höher war zugleich „die Wahrscheinlichkeit auf Infektionsfälle in der Schule zu stoßen“. Zum Beispiel würde eine Schülerin oder ein Schüler mit milden Symptomen womöglich eher in den Unterricht geschickt werden, wenn dessen Erziehungsberechtigte prekär beschäftigt seien (ebd.).

Danzer (2021) schreibt von einer Zunahme der Diskriminierung junger, aber schon erwerbstätiger, Menschen mit Migrationshintergrund. Diese wurden nämlich vermehrt in der Corona-Krise von ihren Arbeitgebern gekündigt.

„Die Erwerbsquote sei bei ausländischen Staatsbürgern (in Österreich geboren, aber andere Staatsbürgerschaft, Anm.) doppelt so stark gesunken wie bei Öster-

reichern. Bei Menschen, die nicht in Österreich zur Welt kamen, aber hier arbeiten, sei der Rückgang sogar fast dreimal so stark gewesen.“ (ebd.)

Es sei die Rede von einem altbekannten Effekt, der aufzeigt, dass in Krisenzeiten die Diskriminierung trotz enormer Abhängigkeit von ausländischem Fachpersonal am Arbeitsmarkt zunehme. Wenngleich 33% der Angestellten im Lebensmittelhandel und 30% am Bau ausländische Staatsbürgerinnen und Staatsbürger seien (ebd.).

2.3 Herausforderungen und Folgen der Pandemie

Schrodt (2021), Riss (2020b), Kupsa (2021), Eastblog (2020), Danzer (2021) und Schober et al. (o.J.) beschreiben die Herausforderungen und Folgen der COVID-19-Pandemie, welche sich im Laufe der letzten eineinhalb Jahre aufgetan haben. Rückblickend hat die Corona-Krise nicht nur negative Auswirkungen auf uns Menschen oder das Bildungssystem gehabt. Das digitale Lernen, das selbstständige Arbeiten und Zeitorganisieren aber auch die Sommerschule wurden beispielsweise als positive Entwicklungen angesehen (Schrodt, 2021).

Herausforderungen

Eine der größten Herausforderung war wohl das spontane Umsteigen auf den Fernunterricht. Wie bereits in den vorherigen Kapiteln erwähnt, fehlten in einigen Haushalten die technischen Voraussetzungen. Nicht jedes Kind hat einen PC oder eine Internetverbindung. Nach Riss (2020b) waren dadurch ca. 20% der Schülerinnen und Schüler der befragten Lehrkräfte bei „Teach for Austria“ nicht erreichbar. Das bedeutete, dass etwa vier tausend junge Menschen von ihren Lehrerinnen und Lehrern nicht mit Lernpaketen beziehungsweise Lernangeboten erreicht werden konnten (ebd.).

Es wurde sich auch die Frage nach der Beurteilung im Distance Learning gestellt. Denn wenn Kind A ganz andere Umstände und Voraussetzungen, wie zum Beispiel einen ruhigen Arbeitsplatz oder hilfsbereite Eltern zu Hause hat

als Kind B, wie fair ist das der Schülerin beziehungsweise dem Schüler gegenüber dann noch (Kupsa, 2021)?

Außerdem stellen die fehlende Motivation, die fehlende Unterstützung, die Überforderung und der ungeordnete Tagesablauf sowie der Mangel an selbständiger Organisation eine Herausforderung zu diesen Zeiten dar (Riss, 2020b). Schober, Lüftenegger und Spiel (o.J.) zeigen in ihrer Umfrage ebenso auf, dass für die befragten Schülerinnen und Schüler vor allem die „selbstständige Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen“ herausfordernd ist.

Folgen

In unserem Bildungssystem hat die Corona-Pandemie tatsächlich einige Folgen hinterlassen. Nicht nur wurde die Benachteiligung verschärft anstatt entschärft, auch die individuellen (Lern-)Defizite und das Fehlen von personellen Ressourcen und zusätzlichem Personal zeigten sich im Laufe der letzten Monate (Schrodt, 2021).

Erkurt (2020) vertritt die Meinung, dass Schule „mehr als nur eine Bildungseinrichtung“ ist. „Schule ist in erster Linie eine Betreuungseinrichtung und für viele Kinder ein Zufluchtsort, ein Anker.“ (ebd., S. 182) Die Zahl der häuslichen Gewalt ist während der Pandemie um einiges gestiegen. Streitigkeiten, die sich in den Familien auftun, Existenzängste, nachdem ein Elternteil seinen Job verloren hat und Frust werden meistens an den Kindern zu Hause ausgelassen (ebd.).

Des Weiteren nahm die Diskriminierung am Arbeitsplatz zu. Die Erwerbsquote bei Staatsbürgern mit Migrationshintergrund ist doppelt bis sogar dreimal stärker gesunken, wie noch vor Corona-Zeiten (Danzer, 2021).

Die Pandemie hat deutlich sichtbar gemacht, wie das Land Österreich von ausländischen permanenten, aber auch temporären Fachkräften abhängig ist (Eastblog, 2020). Während Erntehelferinnen und Erntehelfer sowie Pflegekräfte extra aus dem Ausland eingeflogen werden mussten, organisierte die Regierung auch Sonderregelungen für Pendlerinnen und Pendler. Doch die Bevölkerung sorgte sich nicht nur um das Fehlen von Arbeitskräften aus dem Ausland.

Die beschränkte Reisefreiheit ins Ausland war zumindest für alle in Österreich lebende Personen, die ihre Familien aber im Ausland haben, besorgniserregend (ebd.).

3. Conclusio Theoretischer Hintergrund

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Migration in österreichischen Schulen zwar schon seit sehr langer Zeit eine wichtige Rolle spielt, doch in Coronazeiten diese beziehungsweise dessen Nachteile noch weiter ausgeprägt wurden. Obwohl in Österreich die Zuwanderungszahl in den letzten zehn Jahren enorm stieg, wird sie auch noch in den kommenden Jahren immer höher und höher werden (Statistik Austria, 2019 & Ramsauer, 2019). Dies hat zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen immer mehr werden. Damit diese Kinder sich sozial gut verankert fühlen, sollten sie ohne Benachteiligungen und Vorurteile in den Schulalltag inkludiert werden (Andritzky et al. 2016 & Anger und Geis-Thöne, 2018). Corona hat das Schulsystem jedoch „gegen die Wand gefahren“ (Schulgischtn, 2021). Das neuartige Coronavirus stellte nicht nur unsere Gesellschaft, sondern auch unsere Schulen vor neue Herausforderungen und verstärkte vor allem die soziale Benachteiligung (Schrodt, 2021; Riss, 2020b; Kupsa, 2021; Eastblog, 2020; Danzer, 2021 & Schober et al., o.J.).

Dass nicht jede Schülerin und nicht jeder Schüler die gleichen Voraussetzungen (zu Hause) hat war jedem bekannt, doch unser Schulsystem war in Zeiten der Lockdowns nicht darauf vorbereitet. Einigen Kindern fehlte die technische Ausstattung, andere hatten niemanden zu Hause, der bei offenen Fragen helfen konnte. Auch Streitigkeiten und häusliche Gewalt nahmen während der sozialen Isolierung häufiger zu (Erkurt, 2020). Besonders die psychische und physische Gesundheit der Kinder und Jugendlichen wurde durch die Corona-Krise beeinflusst. Schülerinnen und Schüler verbrachten plötzlich mehrere Stunden am Tag am Computer, mussten Aufgaben und Lernpakete erledigen und durften sich im Nachhinein nicht mit ihren engsten Freunden oder Verwandten aus anderen Haushalten treffen. Dies führte unter anderem dazu, dass Kinder häufiger an Depressionen, Essstörungen, Erschöpfung, Antriebslosigkeit bis hin zu Suizidgedanken litten und Kinderpsychiatrien immer mehr ausgelastet wurden (Kleine Zeitung, 2021).

„Nicht in der Schule anwesend sein zu müssen, ist allem Anschein nach ein Privileg (...)“ (Schulgschichtn, 2021) heißt es, wenn darüber geschrieben wird, dass Kinder, dessen Eltern es sich leisten können von zu Hause aus zu arbeiten, auch tatsächlich daheim bleiben dürfen, während Kinder, die aus prekären Verhältnissen kommen dabei leider keine Wahl haben (ebd.). Fakt ist nun, dass unser Schulsystem Systemsprengern, Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen beziehungsweise prekären Elternhäusern „Steine in den Weg legt“. Doch Gräben, die sich in diesen Zeiten aufgetan haben, könnten sich endlich schließen, wenn unser Bildungssystem überdacht und erneuert wird (ebd.).

Empirische Forschung

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist der empirische Teil dieser Masterarbeit eine Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. In der Literatur wird diese Vorgehensweise als „Mixed Method“ beschrieben (Kelle, 2014). Diese Methode eignet sich hierbei sehr gut, da anhand von Umfragen und Interviews sowohl die Meinung der Kinder als auch die der Lehrpersonen erhoben wird.

Während es bei der Mixed Method Forschung eine Vielzahl von Designtypologien gibt, wird hier mit dem Triangulationsdesign gearbeitet. Dabei werden quantitative und qualitative Daten zeitgleich erhoben und ausgewertet. Während die Ergebnisse miteinander verglichen werden, entsteht ein allgemeines Bild zum Thema (Creswell & Plano Clark, 2007).

Folgendes Kapitel beschreibt die Vorgehensweise der quantitativen Forschungsmethode. Dabei wird aufgezeigt, wer an der Umfrage teilgenommen hat, wie es dazu kam und wie sie ausgewertet wurde. Im fünften Kapitel wird der qualitative Bereich der Forschung erläutert. Auch hier werden neben dem methodischen Vorgehen, die Datenerhebung, die Datenauswertung und die Resultate präsentiert. Im sechsten Kapitel werden abschließend die Resultate der Forschungsarbeit miteinander verknüpft, mit der Theorie verglichen und in einer Diskussion dargelegt.

4. Quantitative Forschung - Umfrage

Im Folgenden Kapitel wird die Umfrage der quantitativen Forschung genau belichtet. Anfangs soll beim methodischen Vorgehen sowohl die Fragestellung, einige Hypothesen und Ziele, als auch das Design der Befragung und die Stichprobe näher erläutert werden. Weiters wird im Unterkapitel der Datenerhebung und dem der Datenauswertung der Vorgang der Umfrage beziehungsweise das Programm zum Auswerten der erhobenen Daten beschrieben. Ob diese von hoher Qualität sind, wird mittels Qualitätsprüfung aufgezeigt. Abschließend werden die Ergebnisse der Befragung im letzten Unterkapitel der quantitativen Forschung, anhand einiger aussagekräftiger Diagramme präsentiert und evaluiert.

4.1 Methodisches Vorgehen

Neben der zentralen Fragestellung, die bereits im Theorieteil versucht wurde zu beantworten, entstanden einige Hypothesen zum Thema. Folglich werden diese näher aufgezeigt. Das Untersuchungsdesign und die Erläuterung der Stichprobe werden beim methodischen Vorgehen der Umfrage verständlich gemacht.

4.1.1 Fragestellung, Hypothesen und Ziele

Anhand der theoretischen Überlegungen von Ravens-Sieberer et al. (2021), Erkurt (2020), Schrodts (2021), Riss (2020b), Kupsa (2021), Andritzky et al (2016), Anger und Geis-Thöne (2018) uvm. entstanden einige Fragen und Hypothesen passend zum Thema. Im Zentrum stand dabei die Forschungsfrage: *Wie hat sich die Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Covid-19-Krise erkennbar gemacht?*

Noch bevor der Theorieteil der Arbeit verfasst wurde, konnten einige Hypothesen, die sich an der Forschungsfrage orientieren, aufgestellt werden. Diese wären zum Beispiel:

H1: Kinder mit Migrationshintergrund hatten gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund in der Corona-Krise ungleiche Chancen.

H2: In der Corona-Krise zeigte sich die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund enorm.

Beide Hypothesen wurden bereits im theoretischen Teil thematisiert und sowohl in der quantitativen als auch der qualitativen Untersuchung aufgegriffen.

Ziel der quantitativen Forschungsmethode war es einen Überblick über die Situation in österreichischen Volksschulklassen in der Corona-Krise zu erlangen. Die befragten Schülerinnen und Schüler konnten unter anderem angeben wie viel Zeit sie während dem Fernunterricht täglich am PC verbracht haben, ob sie lieber in der Schule oder zu Hause lernen und ob sich ihre Leistungen und Noten während dieser Zeit verändert haben. Außerdem war es hierbei besonders wichtig den Migrationsstatus und die soziale Lage der Kinder aufzuzeigen.

4.1.2 Design

Die schriftliche Befragung

Trotz einiger Vor- und Nachteile, welche im Anschluss genauer ausgeführt werden, wurde bei dieser Erhebung eine schriftliche Befragung gewählt. Laut Nausner (2013) soll zuallererst bei der Wahl dieser Methode bedacht werden, welche Personen befragt werden sollen. In diesem Fall handelte es sich um Schülerinnen und Schüler mit einem bestimmten sozialen Hintergrund aus verschiedenen Schulklassen. Praktisch bei einer schriftlichen Befragung in Schulklassen ist es, dass die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer gleichzeitig als Unterstützung für die Befragungsleiterin beziehungsweise für den Befragungsleiter fundieren kann. Beispielsweise können durch diese Person „(...) die In-

formationen über den Zweck der Befragung, der Dank für die Teilnahme, die Instruktionen für das Bearbeiten und die Zusicherung der Anonymität mündlich erfolgen.“ (ebd., S. 183) Nausner (2013) erwähnt außerdem, dass es bei einem solchen Gruppenkontext besonders wichtig aufzuzeigen ist, dass der Fragebogen allein und gewissenhaft auszufüllen ist, da sonst die Ergebnisse der Befragung wertlos sind.

Des Weiteren ermöglicht die schriftliche Befragung ein hohes Maß an Vergleichbarkeit, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen exakt gleichen Fragebogen mit identischen Antwortmöglichkeiten und denselben schriftlichen und mündlichen Instruktionen bekommen. Auch die zeitlichen und räumlichen Bedingungen sind bei allen ident (Nausner, 2013). Weitere Vorteile dieser Methode sind unter anderen die Anonymität (Befragten tendieren dann eher dazu ehrliche Antworten zu geben), die Durchführungsobjektivität (gleich geregelter Ablauf der Befragung) und die Auswertungsobjektivität (Auswertung mittels Statistikprogramms oder anhand von speziellen Schablonen). Verschiedene Unklarheiten, niedrige Flexibilität (bei geschlossenen Fragestellungen) und die Verfälschungsproblematik (Beeinflussung durch andere Personen) sind einige Nachteile, die bei der schriftlichen Befragung auftreten können (ebd.).

Die Mehrebenenanalyse

Bei der Untersuchung wurde das Design der Mehrebenenanalyse gewählt. Diese ist eine Ableitung des Ex-post-facto-Designs, bei dem im Gegenteil zum Experiment keine Variablen verändert, sondern rückblickend Erklärungen für einen bestimmten Sachverhalt gesucht werden (Weinberger, o.J.). Die Mehrebenenanalyse eignet sich hierbei besonders gut, da „(...) Daten verschiedener Ebenen sozialer Realität (z. B. Individual- und Organisationsebene) (...)“ miteinander verknüpft werden können. (ebd., S. 28) Beispielsweise kann der Frage „Auf welche Faktoren ist die Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund rückführbar?“ nachgegangen werden. Dabei spielen verschiedene Ebenen, wie zum Beispiel die Ebene des Elternhauses (sozioökonomischer Status), die Ebene der Schulart (Stadtschule oder Landschule), die Ebene der Unterrichtsart (Präsenzunterricht

oder Fernunterricht) oder die Individualebene (eigenes Interesse, Lernstil, etc.) eine wichtige Rolle (ebd.)

Das Fragebogendesign

Der Fragebogen besteht aus einer A4-Seite mit 15 Fragen. Er gliedert sich hauptsächlich in zwei verschiedene Teile. Im ersten Teil wird das Kind nach dem Geschlecht und Alter gefragt. Außerdem werden in einer Tabelle weitere soziodemografische Daten des Kindes ermittelt. Beispielsweise soll die ausfüllende Person angeben, ob sie oder ihre Eltern in Österreich geboren sind und ob sie Geschwister hat. Der zweite Teil des Fragebogens ist eher themenspezifisch. Hier wird unter anderem nach der technischen Ausstattung zu Hause, den Freizeitaktivitäten, dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben im Fernunterricht und der Veränderung der Noten gefragt. Dabei kann das Kind meistens zwischen zwei bis drei Antwortmöglichkeiten wählen. Es soll aber immer nur eine Antwort angekreuzt werden. Das Format der geschlossenen Fragestellung eignet sich laut Nausner (2013) besonders gut für die einfache quantitative Auswertung der erhobenen Daten.

Zum Messen der Eigenschaften eines bestimmten Objektes werden in der Theorie vier unterschiedliche Skalen mit jeweils unterschiedlichen Messniveaus aufgezeigt; die Nominalskala, die Ordinalskala, die Intervallskala und die Ratio- beziehungsweise Verhältnisskala (Nausner, 2013). Dieser Fragebogen beinhaltet vor allem die Nominalskala (z. B. Geschlecht: weiblich oder männlich). Dabei werden „(...) ausschließlich Merkmale oder Zugehörigkeiten ohne Wertungen dargestellt.“ (ebd., S. 163) Es wurde bewusst diese Skala gewählt, da sie einerseits für Kinder einfach zu bedienen ist und andererseits mittels eines Statistikprogramms die Häufigkeit aufzeigt und ein Vergleich zwischen den verschiedenen Variablen gut hergestellt werden kann (ebd.).

Es wurde sich sehr bemüht die Formatierung des Fragebogens klar und ansprechend zu gestalten. Eine sympathische Grafik und eine kindgerechte Sprache, sollte es den befragten Schülerinnen und Schülern einfach machen. Die Sprachwahl stellte sich anfangs als äußerst schwierig heraus, da die Fragen so gestellt werden mussten, dass sie auch ein Kind, welches erst seit Kurzem die

deutsche Sprache beherrscht, verstehen kann. In den ersten Überlegungen dieser Forschung, sollte ein Fragebogen für die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund entstehen, doch da könnte die Sprache eine noch größere Barriere darstellen. Möglicherweise würden genau die Eltern, die relevant für diese Befragung wären, durch diese Barriere nicht erreicht werden können. Somit fiel der Entschluss den Fragebogen an die Kinder zu richten, da diese sich im Notfall an die Klassenlehrerin beziehungsweise den Klassenlehrer wenden konnten.

4.1.3 Stichprobe

Für die Umfrage wurde bewusst eine Schule in der Stadt und eine in ländlicheren Verhältnissen ausgewählt. Da Stadtschulen im Regelfall einen höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufweisen, sollte auch eine Landschule an der Umfrage teilnehmen, um die Ergebnisse nicht zu verfälschen und einen guten Vergleich zwischen den zwei Gruppen, also der Gruppe mit Kindern mit Migrationshintergrund und der Gruppe mit Kindern ohne Migrationshintergrund, zu erstellen. Zuerst wurde mit einer Lehrkraft aus der gewählten Schule Kontakt aufgenommen. Nach einer Absprache mit der Direktion und anschließend auch nach der Genehmigung der Bildungsdirektion, durfte der Fragebogen ausgeteilt werden.

Final haben exakt 120 Kinder aus acht Klassen teilgenommen. Diese besuchten zu dieser Zeit eine dritte beziehungsweise vierte Klasse Volksschule und waren somit in einem Alter zwischen acht und zehn Jahren. Der Fragebogen wurde von 45 Mädchen und 75 Buben ausgefüllt (siehe Abbildung 5).

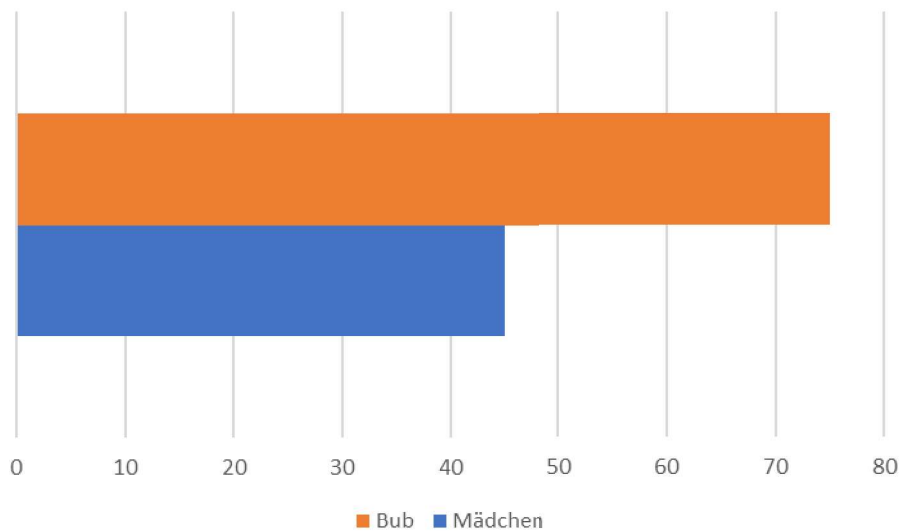


Abbildung 5: Geschlecht der TeilnehmerInnen

Von den 120 teilnehmenden Kindern waren genau 50%, also 60 Kinder, Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund. Das heißt, dass entweder die Mama oder der Papa des Kindes nicht in Österreich geboren ist und somit aus einem anderen Land zugewandert ist. Ob das Kind selbst in Österreich oder im Ausland zur Welt kam, spielt hierbei keine Rolle, da es laut Böttcher, Krieger und Kolvenbach (2010) zu einem Migrationshintergrund kommt, sobald ein Elternteil aus dem Ausland stammt.

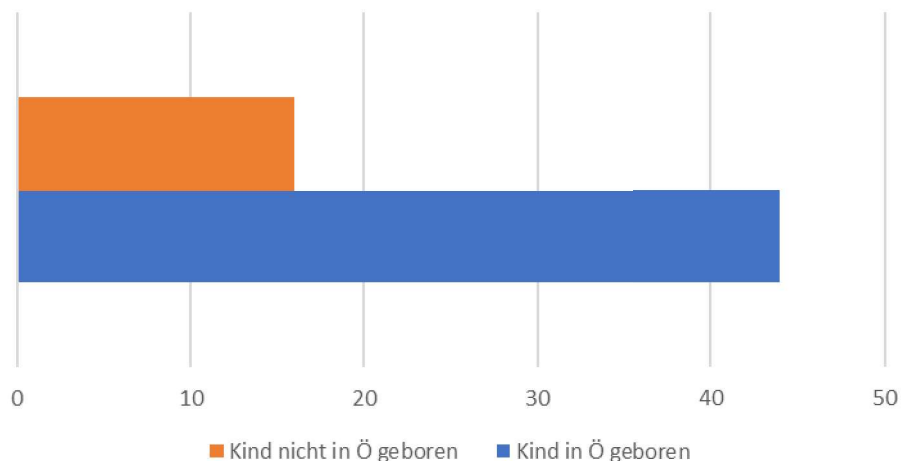


Abbildung 6: Geburtsland des Kindes mit Migrationshintergrund

Abbildung 6 zeigt jedoch, dass von den 60 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund lediglich 16 Kinder im Ausland geboren sind. Der Rest, also 44, sind bereits in Österreich zur Welt gekommen.

Folgende Abbildung zeigt, dass bei 50 von 60 Kindern mit Migrationshintergrund die Mama aus dem Ausland stammt und bei 48 von diesen 60 Kindern der Papa nicht in Österreich geboren wurde. Der Unterschied ist hierbei aber nicht relevant.

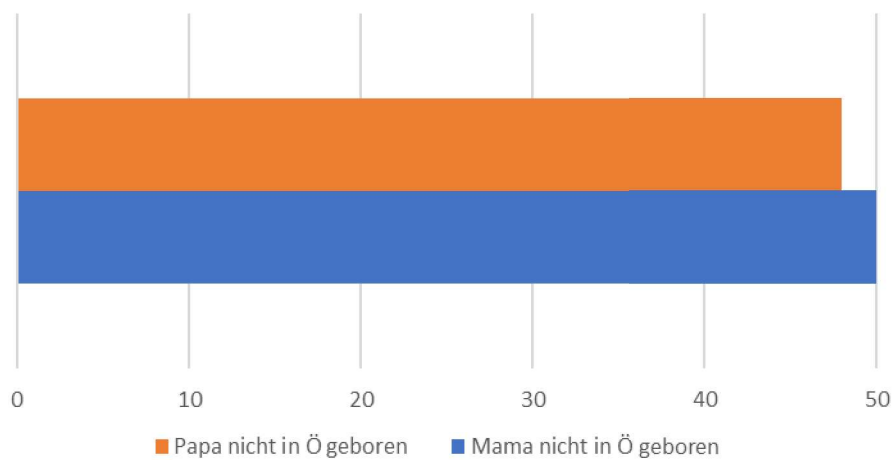


Abbildung 7: Geburtsland der Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund

Der Unterschied zwischen den zwei Gruppen (Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder ohne Migrationshintergrund) bezüglich der Anzahl der Geschwister ist nicht gravierend (Abbildung 8). 53 Kinder mit Migrationshintergrund gaben an Geschwister zu haben. Gleichzeitig sind es 54 Kinder ohne Migrationshintergrund, die auch eine oder mehrere Schwester/n beziehungsweise eine oder mehrere Brüder haben. Insgesamt haben 107 von 120 Kindern angegeben Geschwister zu haben.

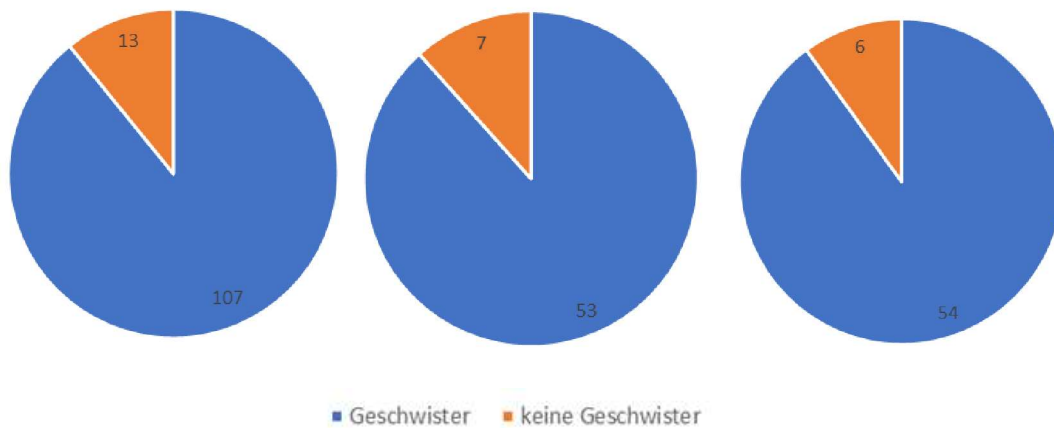


Abbildung 8: Geschwister (alle Kinder – Kinder mit Migrationshintergrund – Kinder ohne Migrationshintergrund)

Auch der Vergleich mit dem Besuch einer Nachmittagsbetreuung (Abbildung 9) beziehungsweise eines Hortes zwischen den zwei Gruppen, zeigt nur minimale Unterschiede. Die Migrationsgruppe hat lediglich zwei Kinder mehr, die nach der Schule ein Betreuungsangebot wahrnehmen. Von den 120 Befragten haben somit insgesamt 50 angekreuzt in den Hort beziehungsweise in die NABE (Nachmittagsbetreuung) zu gehen.

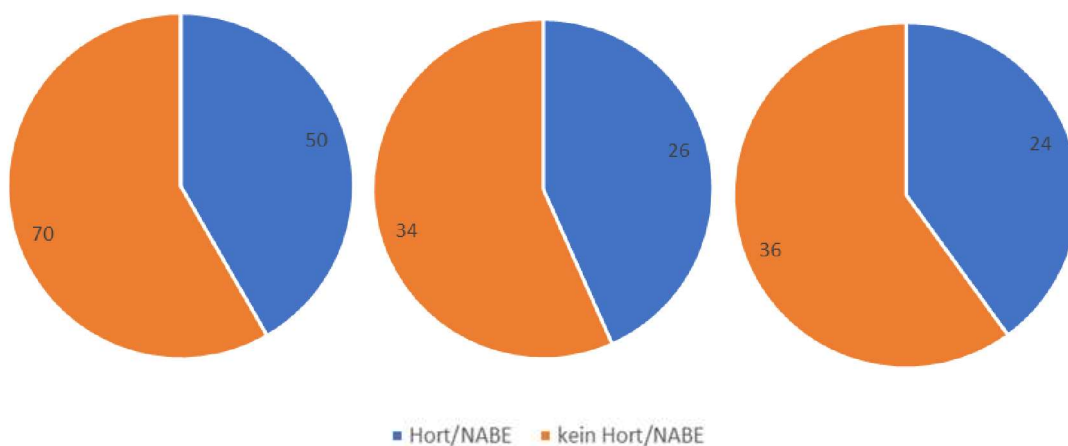


Abbildung 9: Hort/NABE-Besuch (alle Kinder - Kinder mit Migrationshintergrund - Kinder ohne Migrationshintergrund)

4.2 Datenerhebung

In diesem Unterkapitel der Datenerhebung wird zunächst auf den Fragebogen eingegangen, welcher in zwei verschiedenen Schulen ausgeteilt wurde. Anschließend wird der Informationsbrief sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Eltern näher beschrieben. Um diese Befragung in den Schulen durchzuführen, musste eine Genehmigung der Bildungsdirektion Oberösterreich eingeholt werden (siehe Anhang).

4.2.1 Fragebogen

Die Zusammenstellung des Fragebogens entstand mit der Hilfe von einigen Kolleginnen, die ebenfalls im Bereich der Pädagogik qualifiziert sind. Wie bereits erwähnt, erwies es sich als besonders schwierig die Fragen so an die Schülerinnen und Schüler anzupassen, dass sie sowohl kindgerecht als auch wissenschaftlich fundiert waren. Vor allem die Antworten der Kinder sollten informativ und ausschlaggebend für das Thema dieser Masterarbeit sein. Somit wurde so gut wie jede Frage einige Male ausgebessert, umformuliert und im Sinne der Verständlichkeit optimiert.

Bevor der Fragebogen final in den Schulen ausgeteilt werden konnte, wurde er noch von einigen Personen aus dem pädagogischen Bereich kontrolliert und revidiert. Unter anderen begutachteten eine Kindergartenpädagogin, zwei Lehrerinnen aus der Primarstufe und eine Expertin aus dem pädagogisch wissenschaftlichen Bereich den Fragebogen, um eventuelle Unklarheiten auszubessern. Der zeitliche Prozess der Erstellung des Fragebogens dauerte aufgrund der aufwendigen Erstellung mehrere Wochen. Denn es war essenziell, dass der Fragebogen einen relevanten Output zur wissenschaftlichen Thematik liefert.

Ein Probelauf war aus zeitlichen und coronabedingten Gründen leider nicht möglich. Doch für die Zukunft wäre ein solcher von besonderer Wichtigkeit, um feststellen zu können, wie ein Kind tatsächlich diesen Fragebogen ausfüllen würde und welche Schwierigkeiten, Herausforderungen und Unklarheiten da-

bei eventuell auftreten könnten. Bestimmte Items könnten so im Nachhinein gegebenenfalls umformuliert, beziehungsweise verbessert werden.

Die Durchführung der Befragung fand in den jeweiligen Klassenzimmern der Schülerinnen und Schüler statt. Zuvor bekam die Klassenlehrerin beziehungsweise der Klassenlehrer einen Umschlag mit den jeweiligen Fragebögen, den Elternbriefen und einem erklärenden Lehrerbrief. Nachdem die Kinder eine kurze Instruktion von der Lehrkraft bekamen, durfte mit der Befragung begonnen werden. Im Großen und Ganzen dauerte das Ausfüllen des Fragebogens zwischen fünf und zehn Minuten, je nachdem auf welchem Lesekompetenzniveau die Schülerin beziehungsweise der Schüler war. Fragen bezüglich der Verständlichkeit von bestimmten Wörtern, durften jederzeit gestellt werden. Nachdem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer fertig waren, wurden die Fragebögen wieder eingesammelt und zurück in den Briefumschlag gelegt. Danach wurden sie in den Schulen abgeholt und abschließend ausgewertet. Die Auswertung der Fragebögen wurde mit dem Programm EXCEL durchgeführt, doch dazu im Kapitel 4.3 mehr.

Nichtsdestotrotz kamen im Nachhinein einige Verbesserungsvorschläge auf. Beispielsweise bei der Frage mit den zuhause verfügbaren Computern (siehe Fragebogen im Anhang) kam es bei einigen Schülerinnen und Schülern zur Unverständlichkeit. Diese könnte in Zukunft eventuell umformuliert werden. Bei den Single-Choice-Aufgaben war es nicht für jede beziehungsweise für jeden klar verständlich, dass nur eine Antwortmöglichkeit angekreuzt werden sollte. Möglicherweise fiel es aber den Betroffenen einfach nur schwer, sich zum Beispiel zwischen der Familie und den Freunden bei der Freizeitgestaltung zu entscheiden.

4.2.2 Lehrerbrief

Wie bereits erwähnt bekam jede Klassenlehrerin beziehungsweise jeder Klassenlehrer zusätzlich zu den Fragebögen einen Lehrerbrief (siehe Anhang). Dieser sollte vor allem der Lehrkraft ein klares Bild über die Thematik gewähren.

Sowohl das Thema als auch eine exakte Beschreibung des Vorhabens wurde zu Beginn des Briefes kurz erläutert. Außerdem war es besonders wichtig aufzuzeigen, dass die Teilnahme an der Befragung anonym ist und somit nicht zurückverfolgt werden kann. Anschließend wurde darum gebeten bestimmte Wörter, wie zum Beispiel „Fernunterricht“, „Corona“ oder „Computer“ eventuell den Kindern nochmals zu erklären. Des Weiteren wurde nochmals darum gebeten die Kinder darauf aufmerksam zu machen, immer nur eine Antwortmöglichkeit anzukreuzen, um ihre Antworten in der Datenauswertung besser nachvollziehen zu können. Zum Schluss wurde darauf hingewiesen sich telefonisch oder per E-Mail zu melden, sobald die Fragebögen fertig ausgefüllt waren. Dazu wurden eine Telefonnummer und eine Emailadresse bekannt gegeben. Auch ein Dank für die Teilnahme an der Umfrage wurde abschließend formuliert.

4.2.3 Elternbrief

Damit die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler rechtlich geklärt war, wurde jedem Kind zunächst ein informativer Brief für die Eltern mitgegeben (siehe Anhang). Dieser sollte zur Kenntnis genommen und unterschrieben werden. Wie im Lehrerbrief wurde zuerst meine Person, das Thema und dessen Wichtigkeit vorgestellt. Besonders essenziell war es den Eltern klarzumachen, dass es sich um eine anonyme Befragung handelt. Außerdem wurde aufgezeigt, dass der Fragebogen äußerst kindgerecht formuliert und gestaltet wurde. Falls ein Elternteil mit der Teilnahme des Kindes nicht einverstanden war, konnte das telefonisch, per E-Mail oder durch eine kurze Notiz an die Lehrperson rückgemeldet werden. Dies war lediglich bei einem Kind der Fall, dessen Mutter sich anhand einer elektronischen Nachricht nicht dazu bereit erklärte, dass ihre Tochter an der Umfrage teilnimmt. Abschließend wurde im Elternbrief ebenfalls ein Dank für die Teilnahme ausgesprochen.

4.3 Datenauswertung

Im folgenden Kapitel wird die Vorgangsweise der qualitativen Forschung näher beschrieben. Die erworbenen Daten werden anhand einer Qualitätsprüfung kontrolliert.

4.3.1 Vorgangsweise

Die Auswertung der Daten erfolgte anhand von Microsoft EXCEL, ein Programm, welches sich sowohl für Experten als auch für Neueinsteiger sehr gut eignet. Die Tabellenkalkulationssoftware ermöglicht es Daten einfach, anhand von vorgefertigten oder individuell erstellten Tabellen, zu ordnen und mit speziellen Formeln zu berechnen (Microsoft Corporation, o.J.). Dazu mussten die ausgefüllten Fragebögen zunächst nummeriert und anschließend in die vorbereitete Tabelle übertragen werden. Um dabei Fehler zu vermeiden, wurde die Übertragung mehrmals überprüft und kontrolliert.

Die angekreuzten Antworten wurden als Nummern eins und zwei beziehungsweise eins, zwei und drei in den jeweiligen Spalten ergänzt. Nachdem jeder einzelne Fragebogen in das Programm übertragen wurde, konnten die Daten anhand von speziellen Formeln berechnet und analysiert werden. Mit der Hilfe von Onlinetutorials wurden die verschiedenen Formeln erarbeitet und final eingesetzt. Insgesamt wurden drei verschiedene Tabellen angelegt. Die Erste zeigt die Antworten aller befragten Schülerinnen und Schüler, die Zweite präsentiert die Ergebnisse der Kinder mit Migrationshintergrund und die Letzte die der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ohne Migrationshintergrund. Dies war unerlässlich, um einen aussagekräftigen Vergleich zwischen diesen zwei Gruppen zu erlangen. Das Augenmerk lag allerdings auf der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund.

Ein weiterer Vorteil dieser Software ist, dass Diagramme, Grafiken und Visualisierungen mit nur einigen Klicks beziehungsweise auch automatisch erstellt werden können. Diese können individuell, je nach Vorliebe und Thematik an-

gepasst und formatiert werden. Es wurden verschiedene Arten von Diagrammen zur Veranschaulichung der Daten gewählt, zum Beispiel Balken- und Kreisdiagramme. Die Diagramme sind bei der Darstellung der Resultate sehr hilfreich, da sie die Sachverhalte graphisch veranschaulichen. So werden die Unterschiede von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund auf einen Blick sichtbar.

4.3.2 Qualitätsprüfung

Grundsätzlich füllten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Fragebogen individuell und unabhängig von Zweitpersonen aus. Da ich sowieso nicht bei der Befragung anwesend war und die Lehrpersonen explizit darum gebeten worden sind die Antworten der Kinder nicht zu beeinflussen, kann von einer Objektivität gesprochen werden. Ob die Durchführungsobjektivität in dieser Situation gegeben war, kann nicht sicher gesagt werden, da Kinder oft dazu tendieren ihre Antworten bei den Sitznachbarinnen beziehungsweise Sitznachbarn abzuschauen. Dieser Einfluss kann das Ergebnis somit verfälschen. Durch die mehrmalige Überprüfung der eingegebenen Daten, kann von einer Auswertungsobjektivität ausgegangen werden. Auch die Interpretationsobjektivität ist hierbei gegeben, da eine weitere Person die Untersuchungsergebnisse gleich gedeutet hat (Weinberger, 2013).

Reliabilität beschreibt die Zuverlässigkeit einer quantitativen Forschung (Weinberger, 2013). Da der Fragebogen jederzeit von derselben Zielgruppe beziehungsweise von genau denselben Individuen ausgefüllt werden könnte, liegt ein reliables Untersuchungsergebnis vor. Nichtsdestotrotz könnte zu einem anderen Zeitpunkt das neue Ergebnis durch andere Ereignisse, Emotionen oder Zustände beeinflusst werden. Zusätzlich könnte der Fragebogen noch einmal eingesetzt werden, um Veränderungen in der Thematik festzustellen.

Validität hingegen definiert die Gültigkeit einer Forschung. Dabei wird zwischen der internen und externen Validität unterschieden. Erstere ist gegeben, wenn die Umfrage tatsächlich das misst, wonach gefragt wird und somit seriö-

se Ergebnisse aufzeigt. Die externe Validität macht eine Generalisierung der Resultate möglich (Weinberger, 2013). Bei dieser Befragung wurde sowohl die interne als auch die externe Validität eingehalten. Denn es wurden zum Beispiel bewusst Schulen aus ländlichen und städtischen Verhältnissen ausgewählt, um eine Verallgemeinerung ansatzweise zu ermöglichen. Die Resultate der Umfrage messen genau die Thematik der Forschung. Dies wird im folgenden Kapitel 4.4 Resultate näher erläutert.

4.4 Resultate

Zur Beantwortung der Forschungsfrage „*Wie hat sich die Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Covid-19-Krise erkennbar gemacht?*“ werden die Ergebnisse der Umfrage im Folgenden deskriptiv dargestellt. Anhand von ausgewählten Diagrammen soll der Unterschied zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund zu den Themen der Fragen, wie zum Beispiel Computerausstattung, Freizeitgestaltung, Zeitaufwand für schulische Aufgaben, bevorzugter Lernort, Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, das Lösen von Schulaufgaben und die Verbesserung beziehungsweise Verschlechterung der Noten, aufgezeigt werden. Anzumerken ist jedoch, dass die Antworten der Kinder lediglich eine Selbsteinschätzung sind und somit nicht voll und ganz der tatsächlichen Wahrheit entsprechen müssen (Brouër, 2014).

Computerausstattung

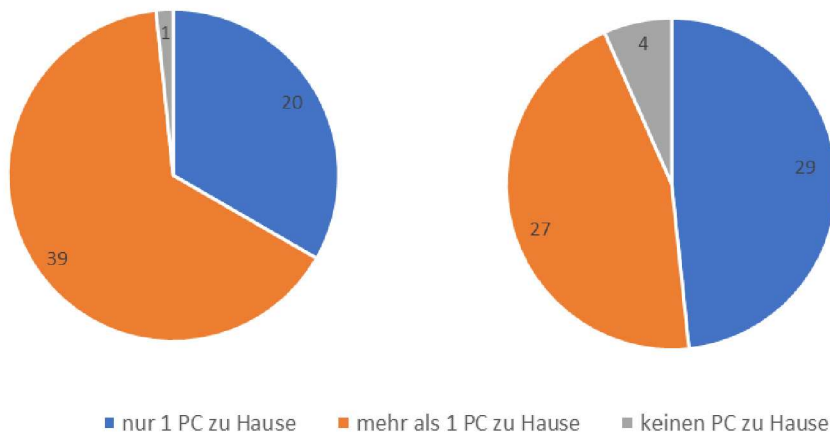


Abbildung 10: Computerausstattung (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)

Abbildung 10 zeigt wieviel Schülerinnen und Schüler einen, mehrere oder keinen Computer zu Hause haben. 39 Kinder ohne Migrationshintergrund behaupten mehr als nur einen PC zu besitzen, während 20 angeben nur einen Computer im Haushalt zur Verfügung zu haben. Ein Kind hat dabei auch angegeben gar keinen PC zu besitzen. Lediglich 27 Kinder geben an mehr als einen PC zu Hause zu haben, 29 verfügen nur über einen Computer und vier Kinder besitzen keinen. 53 von 60 Kindern mit Migrationshintergrund gaben dabei an Geschwister zu haben. Somit könnte man beispielsweise daraus schließen, dass all jene, die nur einen PC zu Hause haben, sich diesen auch untereinander teilen müssen, sogleich alle Geschwister im selben Haushalt leben und gleichzeitig eine Schule besuchen. Auch der Fakt, dass fünf von 120 befragten Kindern keinen Computer, Laptop oder Tablet zu Hause haben, zeigt auf, dass diese es während des Distance Learnings besonders schwer und herausfordernd hatten.

Freizeitgestaltung

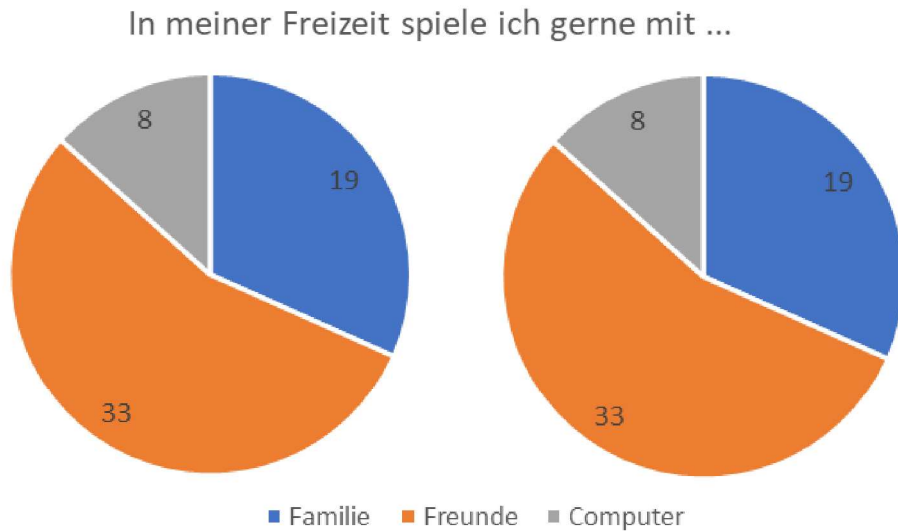


Abbildung 11: Freizeitgestaltung (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)

In der obigen Abbildung werden die Antworten auf die Frage „Mit wem oder was spielst du am liebsten in deiner Freizeit?“ präsentiert. Dabei kann beobachtet werden, dass beide Gruppen exakt dieselben Zahlen aufweisen. Dies ist lediglich ein Zufall, denn die Zahlen wurden mehrmalig geprüft. In beiden Gruppen, welche sich auf sechzig Kinder aufteilen, ist zu sehen, dass 33 Schülerinnen und Schüler und somit die Mehrheit die Freunde gewählt hat. Die Familie ist mit jeweils 19 Stimmen aus beiden Gruppen auf dem zweiten Platz. Acht Kinder ohne und mit Migrationshintergrund spielen am liebsten in ihrer Freizeit am Computer. Möglicherweise ist hier die Zahl am geringsten, da Kinder in Zeiten der Coronapandemie sowieso schon mehrere Stunden am Tag am PC verbringen.

Zeitaufwand

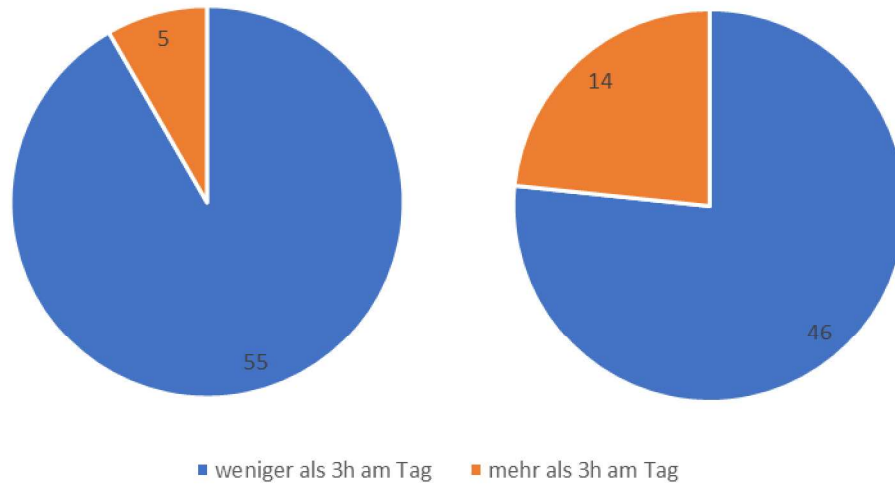


Abbildung 12: Zeitaufwand für schulische Aufgaben am PC (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)

Abbildung 12 zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen den beiden Gruppen. 55 von 60 Kindern ohne Migrationshintergrund haben weniger als drei Stunden am Tag für schulischen Aufgaben am Computer gebraucht. Fünf davon benötigten dafür mehr als drei Stunden am Tag. Bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund waren es fast dreimal so viele, die länger als drei Stunden pro Tag ihre Aufgaben am Computer erledigten. 46 schafften es an weniger als drei Stunden. Ein möglicher Grund dafür, dass mehr Kinder ohne Migrationshintergrund kürzer am PC arbeiteten, könnte die Hilfe von Zweitpersonen sein. Eventuell hatten diese Kinder Unterstützung von ihren Eltern oder Geschwistern, die die Aufgaben besser beziehungsweise schneller verstanden haben und sie somit mit anderen Worten weitervermitteln konnten. Bei einigen Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund könnten sich vermutlich sprachliche Barrieren aufgetan haben. Außerdem fällt es Kindern oft schwer die Dauer einer Handlung exakt einzuschätzen, deshalb darf dieses Ergebnis nicht überbewertet werden.

Lernort

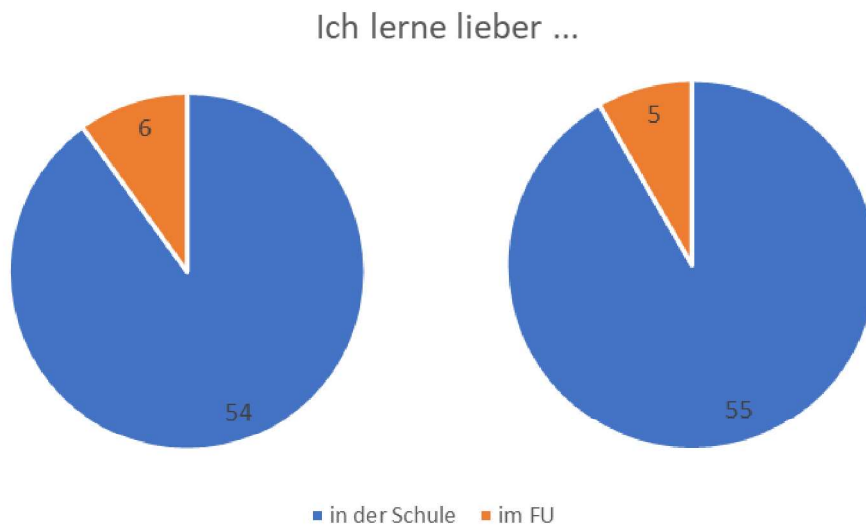


Abbildung 13: Bevorzugter Lernort (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)

Abbildung 13 veranschaulicht ähnliche Zahlen zwischen den Kindern ohne Migrationshintergrund und den Kindern mit Migrationshintergrund. Erstere geben vorwiegend an, sich wohler in der Schule zu fühlen während dem Lernen. Lediglich sechs von sechzig Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund lernen lieber im Fernunterricht. Auch die zweite Gruppe präsentiert ein einigermaßen gleiches Ergebnis. 55 lernen lieber in der Schule, fünf bevorzugen den Fernunterricht. Die Wahl zwischen den beiden Antwortmöglichkeiten lässt sich somit schwer auf den Migrationshintergrund zurückführen. Mögliche Faktoren für das Überwiegen der Schule als liebster Lernort könnten unter anderem Freunde sein, die man in der Schule trifft, Partner- und Gruppenarbeiten, das Klassenklima, die Hilfe und Unterstützung, die man von der Lehrperson bekommt, aber auch die Schule, die als geschützter Ort gesehen wird, sein.

Schwierigkeitsgrad der Aufgaben

Im Fernunterricht waren die Aufgaben ...

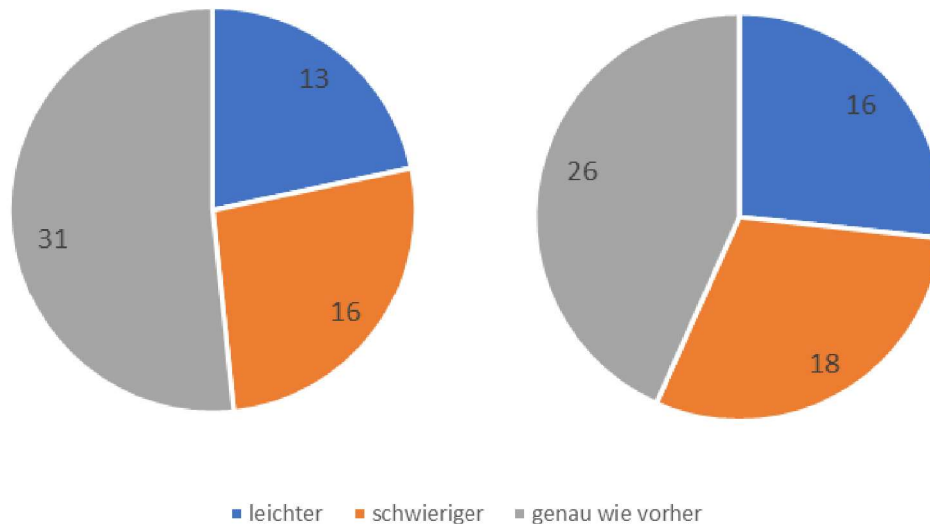


Abbildung 14: Schwierigkeitsgrad der Aufgaben im Fernunterricht (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)

Die Diagramme aus Abbildung 14 stellen den Schwierigkeitsgrad der schulischen Aufgaben im Fernunterricht, laut den befragten Schülerinnen und Schülern, dar. Zu sehen ist, dass 31 von 60 Kindern ohne Migrationshintergrund angeben die Aufgaben wären genauso schwer beziehungsweise leichter wie noch vor der Corona-Krise, also im normalen Präsenzunterricht. Bei der zweiten Gruppe, die Gruppe mit den Kindern mit Migrationshintergrund, waren es um fünf weniger Kinder. 13 Kinder aus der ersten Gruppe empfanden die Aufgaben im Fernunterricht als leichter, während 16 behaupteten sie wären schwieriger. 18 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der zweiten Gruppe waren der Meinung, die Aufgaben wären schwieriger, während 16 davon das Gegenteil behaupteten. Auch hier ist die Verteilung der beiden Gruppen relativ gleich, weswegen der Grund für die Wahl nicht zwingend auf den Migrationshintergrund zugeschrieben werden kann.

Lösen von Schulaufgaben

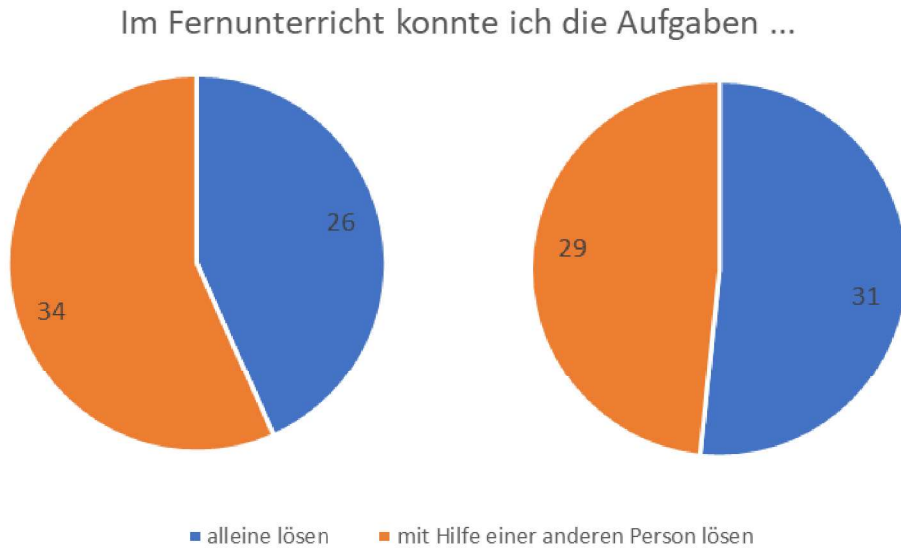


Abbildung 15: Lösen von Schulaufgaben im Fernunterricht (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)

Thema der obigen Visualisierung (Abbildung 15) ist die Selbstständigkeit beim Lösen der Aufgaben im Fernunterricht. Ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist deutlich sichtbar. Bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund gaben 34 Kinder an die Aufgaben vorwiegend mit Hilfe einer anderen Person zu lösen, während 26 allein an ihren Schul- und Hausübungen gearbeitet haben. Im Vergleich waren 29 Kinder der zweiten Gruppe der Meinung, dass auch sie ihre Aufgaben mit der Hilfe einer anderen Person lösen konnten. 31 setzten ihr Kreuz am Fragebogen bei der Antwortoption „alleine lösen“. Der Vergleich zwischen den Ergebnissen dieser beiden Gruppen lässt einen wiederum spekulieren. Möglicherweise sind beide Elternteile der Kinder mit Migrationshintergrund erwerbstätig, weswegen ihre Kinder beim Lösen der Aufgaben auf sich selbst gestellt sind. Während Kinder ohne Migrationshintergrund eventuell von ihren Eltern mehr Hilfe bekommen. Zusätzlich kann ebenso wieder die sprachliche Barriere ein Grund dafür sein. Das Herausfinden der Hintergründe dieser Ergebniszahlen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Noten

Meine Noten haben sich, seit es Corona gibt ...

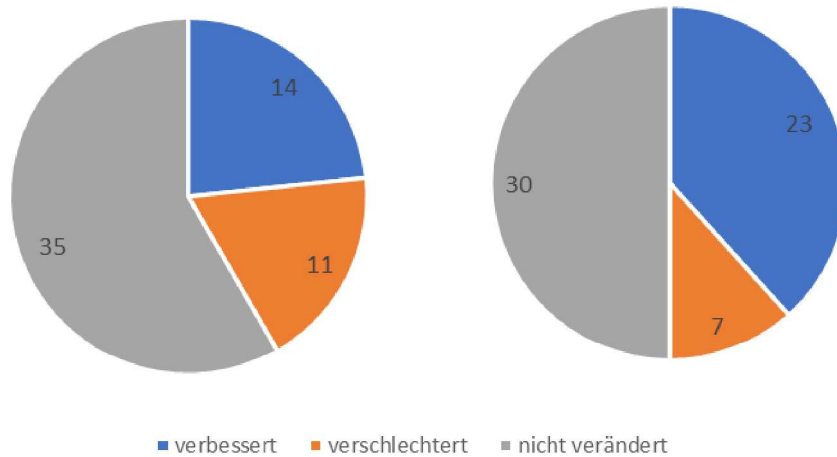


Abbildung 16: Noten in der Corona-Krise (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)

Auch die Noten haben sich laut den befragten Schülerinnen und Schülern, seit der COVID-19-Krise verändert. Abbildung 16 zeigt die individuelle Wahrnehmung der Veränderung zwischen den beiden Gruppen. Zum Beispiel sind 14 von 60 Kindern ohne Migrationshintergrund der Meinung, dass sich ihre Noten seit der Pandemie verbessert haben. 11 Kinder dieser Gruppe sind vom Gegenteil überzeugt. Mehr als die Hälfte (35 Kinder) behauptet jedoch, dass sich ihre Noten während dieser Zeit nicht verändert haben. Hingegen bei der zweiten Gruppe sind es nur noch 30 Kinder, die davon überzeugt sind, dass sich ihre Noten nicht verändert haben. 23 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeigen auf, dass ihre Noten besser geworden sind und nur 7 Kinder behaupten, sich in dieser Zeit verschlechtert zu haben. Dies erweist sich als besonders spannend, da immerhin 18 Kinder dieser Gruppe angegeben haben, dass die Aufgaben schwieriger geworden sind (Abbildung 14).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund gar nicht so große Unterschiede wie erwartet erkennbar sind. Außer bei einzelnen Aspekten, wie bei der Frage, ob ein Computer im Haushalt

vorhanden ist oder nicht. Vielleicht nehmen die Kinder die herrschende Chancenungleichheit, wie sie in der Literatur beschrieben wird (zum Beispiel: Erkurt, 2020; Kupsa, 2021 & Schrodts, 2021) nicht direkt wahr oder wollen sie sich nicht eingestehen. Unter anderem, um in dieser Thematik noch einen besseren Blickwinkel zu bekommen, wurden die Lehrpersonen interviewt. Worauf das folgende Kapitel näher ein geht.

5. Qualitative Forschung - Interviews

Entscheidet man sich für eine wissenschaftliche Mixed-Method-Arbeit, müssen beide Forschungsmethoden, sowohl die qualitative als auch die quantitative strikt separat durchgeführt und analysiert werden. Erst wenn die Ergebnisse beider Methoden festgelegt worden sind, können diese miteinander in Zusammenhang gebracht werden (Mayring, 2015). Bei der qualitativen Forschung spielt die Hermeneutik eine äußerst wichtige Rolle. Ziel der wissenschaftlichen Hermeneutik ist die Interpretation der erhobenen Daten und die Entwicklung sinnhafter Realität (ebd.). In der Hermeneutik werden verschiedene Aspekte als wichtig angesehen. Unter anderen die Beleuchtung eines Themas aus verschiedenen Blickwinkeln. Denn nur so kann sichergestellt werden, dass die Forschung alle essenziellen Informationen zur Thematik beachtet (Klafki, 1971).

Folgendes Kapitel soll unter anderem das methodische Vorgehen, die Datenerhebung, die Datenauswertung und die Resultate der qualitativen Forschung aufzeigen. Beim methodischen Vorgehen wird nicht nur das Ziel der Untersuchung, sondern auch die zentrale Fragestellung und die genaue Forschungsmethode vorgestellt. Anschließend wird im Unterkapitel 5.2 Datenerhebung der Interviewleitfaden präsentiert, die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner erklärt und die Durchführung der Interviews erläutert. Bei der Datenerhebung wird das Programm, welches zur Transkription der Interviews verwendet wurde, beschrieben. Außerdem wird die Kodierung und Kategorienbildung der Interviewauswertung erklärt. Abschließend wird die qualitative Forschung einer Qualitätsprüfung unterzogen. Zum Schluss des Kapitels werden alle Resultate der erhobenen Daten verschriftlicht und evaluiert.

5.1 Methodisches Vorgehen

Ziel der qualitativen Forschung ist es, die unterschiedlichen Meinungen von Expertinnen und Experten aus dem Bereich der pädagogischen Bildung zum Thema der „Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung von Kindern

mit Migrationshintergrund in der Corona-Krise“ einzuholen und auszuwerten. Die Coronapandemie hat die „Schere“ zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund noch weiter auseinandergehen lassen (Schrodt, 2021). Um diese Theorie als wahr oder falsch zu betiteln, wurde speziell nach der Meinung von Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern, welche mit Kindern mit Migrationshintergrund tagtäglich arbeiten, gefragt.

„Wie hat sich die Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Covid-19-Krise erkennbar gemacht?“ Dies ist die zentrale Forschungsfrage, die auch in der qualitativen Forschung im Vordergrund steht. Es kamen allerdings noch viele weitere Fragen zur Thematik auf. Beispielsweise wurde bei den Experteninterviews danach gefragt, wie sich die Kinder mit Migrationshintergrund in der Klassengemeinschaft zurecht finden, also ob die Integration intern gut funktioniert, wie ihr soziodemografisches Umfeld aussieht, wie die Lehrperson ihren Fernunterricht gestaltet hat und ob es dabei Herausforderungen beziehungsweise Schwierigkeiten gab, wie die Leistung der Kinder durch die Pandemie beeinflusst wurde und welche Wünsche und Aussichten die Lehrpersonen für die Zukunft haben.

Zur Erhebung der Daten wurde die Methode der Leitfadeninterviews gewählt. Diese eignet sich besonders gut, da das Leitfadeninterview eine sehr strukturierte Interviewmethode ist. Der Leitfaden, das Thema und die Fragen schaffen diese Struktur. Neben der Strukturiertheit ist im Leitfadeninterview trotzdem eine gewisse Offenheit gegeben. Beides ist für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse notwendig (Loosen, 2015).

5.2 Datenerhebung

In diesem Unterkapitel steht die Durchführung der Interviews und die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner im Zentrum. Zunächst wird jedoch der Interviewleitfaden vorgestellt. Grundsätzlich wurden die qualitati-

ven Interviews mit vier Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Schulen durchgeführt, um einen vielseitigen Überblick zur Thematik zu erlangen.

5.2.1 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden besteht aus neun Fragen, welche bereits einige Wochen vor der Durchführung der Interviews formuliert worden sind. Genau wie beim Fragebogen der quantitativen Forschung, wurden auch hier beim Erstellen des Interviewleitfadens verschiedene Experten aus der Pädagogik zur Hilfe herangezogen. Diese wurden um ihre Meinung gefragt, um festzustellen, ob die Fragen wertvoll für die wissenschaftliche Forschung sind. Ausschlaggebend für die Formulierung der Fragen war außerdem die Literaturrecherche. Der Finalisierte Interviewleitfaden sieht wie folgt aus:

Wieviele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben Sie in Ihrer Klasse?

1. Gibt es Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Ihrer Klasse, denen es besonders schwerfällt, sich in die Klasse zu integrieren? Wenn ja, warum?
2. Aus was für einem familiären und sozialen Umfeld kommen diese Kinder? (Flüchtlingskinder, Kinder, die von Land zu Land weiterumsiedeln, Kinder, deren Eltern migriert sind, sie selbst aber schon in Ö geboren sind, etc.)
3. Wie sieht es bei diesen Kindern zu Hause aus? Sprich: haben sie viele Geschwister? Arbeiten beide Elternteile? Wird zu Hause deutsch gesprochen? Etc.
4. Wie sah Ihr Unterricht im Distance Learning aus?
5. Gab es bestimmte Probleme bzw. Schwierigkeiten mit diesen Kindern in der Zeit des Distance Learnings?
6. Würden Sie behaupten, dass es diese Kinder besonders schwer hatten im Fernunterricht mit dem Unterrichtsstoff bzw. Tempo mitzukommen? Wenn Ja, warum?

7. Wie hat sich Ihrer Meinung nach die Coronakrise auf die Noten der Kinder (mit Migrationshintergrund) ausgewirkt?
8. Gibt es denn eventuell noch etwas, was Sie zu diesem Thema sagen möchten?

Obwohl der Interviewleitfaden eine gewisse Struktur und einen bestimmten Verlauf des Interviews vorgibt, wurden des Öfteren manche Fragen vertauscht, wenn es sich im Redefluss angeboten hat. Außerdem wurden öfters Zwischenfragen gestellt, sodass das Erzählte besser verstanden werden konnte oder um eine längere Aussage zusammenzufassen. Zum Schluss wurde eine Frage gestellt, bei der die Befragten sich offen über ihre Anliegen und Wünsche zum Thema äußern konnten.

5.2.2 Auswahl der Interviewpartner/-innen

Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurde bewusst darauf geachtet, dass es sich um Lehrpersonen handelt, welche Kinder mit Migrationshintergrund unterrichten. Außerdem war es besonders wichtig, dass die Befragten in Stadt- und Landschulen angestellt sind. Neben dem unterschiedlichen Alter, Geschlechts und Anstellungszeitraums, war auch der Schultyp nicht bei jedem ident. Von vier Befragten unterrichtet eine Interviewpartnerin in einer Mittelschule und hat somit zu mehreren Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Schulalltag Kontakt. Im Folgenden werden die einzelnen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner näher beschrieben.

Person 1

Person 1 ist eine junge Dame in Alter zwischen 20 und 30 Jahren. Sie ist Volksschullehrerin an einer Stadtschule und unterrichtet in einer Mehrstufenklasse. Zuvor war sie für eine längere Zeit an einer Landschule angestellt. In ihrer jetzigen Klasse hat sie Schülerinnen und Schüler in einem Alter von sechs bis zehn Jahren. Obwohl in ihrer Schule der Migrationsanteil bei ca. 90-100% pro Klasse liegt, sind es in ihrer Klasse nur vier Kinder mit einem Migrations-

hintergrund. Des Weiteren unterrichtet Person 1 auch noch einige Stunden in anderen Klassen ihrer Schule.

Person 2

Die zweite befragte Person ist eine junge Erwachsene im Alter zwischen 20 und 30 Jahren. Sie ist Lehrerin an einer Neuen Mittelschule in städtischen Verhältnissen. Sie unterrichtet Mathematik und Psychologie und Philosophie und ist außerdem noch Klassenvorstand von einer Klasse. In ihrer Schule haben ca. 50-60% aller Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund.

Person 3

Die dritte teilnehmende Person ist ein Mann mittleren Alters (45-55 Jahre). Schon seit mehreren Jahren ist er Volksschullehrer an einer Stadtschule. Er unterrichtet hauptsächlich nur dritte und vierte Klassen, da er in der Arbeit mit dieser Altersgruppe ein Experte ist. In seiner derzeitigen Klasse hat er 20 Schülerinnen und Schüler, von denen neun Kinder einen Migrationshintergrund haben.

Person 4

Die letzte Person ist ebenfalls eine junge Dame im Alter von 20 bis 30 Jahren. Sie ist Volksschullehrerin an einer Landschule. Vergleichsweise zu den anderen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern ist sie am kürzesten in einem Dienstverhältnis. Zurzeit unterrichtet sie eine vierte Klasse, die mitunter von vier Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht wird.

5.2.3 Durchführung der Interviews

Bevor die Interviews durchgeführt werden konnten, wurde mittels Telefons und E-Mail nach dem Interesse an der Teilnahme gefragt. Dabei wurde das Thema der qualitativen Forschung bekannt gegeben und im Anschluss gleich ein Termin für das Interview ausgemacht. Ganz wichtig war es noch zu erwähnen, dass die Teilnahme am Interview anonym ist und somit keine persönlichen

Daten, wie zum Beispiel der eigene Name, der Name der Schule oder die Namen der Kinder in der schriftlichen Arbeit aufkommen.

Die Interviews fanden innerhalb von zwei Wochen statt. Ein Teil davon wurde online, via Google-Meet, durchgeführt. Dies stellte sich als äußerst praktisch dar. Die steigenden Coronazahlen verleiteten die Gesellschaft dazu soziale Kontakte zu vermeiden. Lediglich mit einem Interviewpartner kam es zu einem persönlichen Treffen, bei dem von Angesicht zu Angesicht gesprochen werden konnte. Die Coronamaßnahmen wurden dabei trotzdem eingehalten.

Aufgenommen wurden die Interviews mit einem Smartphone. Dabei wurde die Diktiergerätfunktion verwendet. Die Aufnahmen der Interviews sind unterschiedlich lang. Während das kürzeste Interview lediglich ca. acht Minuten dauerte, hat das Längste eine Dauer von ca. 15 Minuten. Die durchschnittliche Länge der Interviews lag bei etwa elf Minuten. Die folgende Tabelle (Tabelle 1) zeigt die exakte Dauer jedes Interviews.

Person 1	Person 2	Person 3	Person 4
10:01 min	9:27 min	7:58 min	15:18 min

Tabelle 1: Dauer der Interviews

5.3 Datenauswertung

Wie bereits erwähnt, wurde die Datenauswertung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angelehnt. Dabei wurde das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell (Mayring, 2015, S. 62) herangezogen und passend abgeändert. Die folgende Abbildung (Abbildung 17) soll das veränderte Modell aufzeigen und verständlich machen. Als Material wurden die Interviews festgelegt. Anschließend wurde die Entstehungssituation der Interviews näher erläutert, wie in Kapitel 5.2 zu sehen ist. In 5.2.2 wurden die ausgewählten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner und dessen soziokultureller Hintergrund beschrieben. Im nächsten Schritt wurde eine passende Methode für die Transkription der Interviews gewählt. Diese wird in 5.3.1 präsentiert. Im Anschluss mussten passende Kategorien gebildet und definiert werden, welche

von wichtiger Bedeutung für die Kodierung waren. Nachdem die Kategorien nochmals überprüft wurden, konnten die Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden. Die Überprüfung der Einhaltung der Gütekriterien erfolgte am Ende der Inhaltsanalyse.

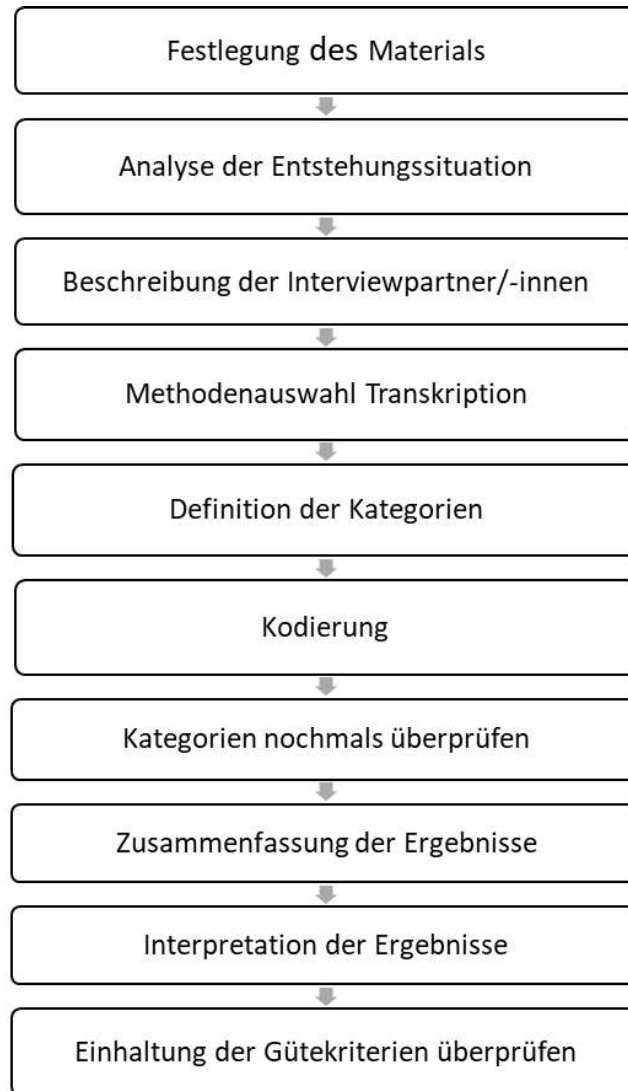


Abbildung 17: Ablaufmodell in Anlehnung an Mayring (2015)

In den folgenden Unterkapiteln wird unter anderen die Methode und das Programm, mit dem die Interviews transkribiert wurden, genauer beschrieben. Des Weiteren wird die Kodierung und Kategorienbildung ausgiebig erklärt. Am Ende des Kapitels wird die qualitative Forschung einer Qualitätsprüfung unterzogen, welche die Reliabilität, die Validität und die Objektivität der Forschung aufzeigen soll.

5.3.1 Transkription der Interviews

Bei der Transkription der Interviews handelt es sich um eine Verschriftlichung der Aussagen beider Interviewpartner. Damit wörtliche Zitate für die wissenschaftliche Arbeit herausgenommen werden können, muss das Gesagte sinn- gemäß oder detailgenau transkribiert werden (Bohnsack, 2014; Dresing, 2016 & Selting et al., 1998). Für diese Arbeit wurde das einfache Transkriptionssystem gewählt. Dabei wurde beispielsweise die regionale Aussprache der befragten Person ins Standarddeutsch übertragen. Stottern oder Satzabbrüche wurden ignoriert, Wortwiederholungen wurden als bewusstes Stilmittel verwendet, Interpunktionszeichen wurden für eine sinn- gemäß grammatische Struktur eingesetzt, Pausen wurden mit einigen Punkten ersetzt, Bestätigungen wie zum Beispiel „mh“ oder „aha“ wurden teilweise ausgelassen und nonverbale emotionale Äußerungen wurden in Klammern notiert (zum Beispiel: (lacht)) (ebd.).

Für die Transkripte wurde das Programm F4 gewählt. Eine kostenlose Demo- version reichte hierbei völlig aus. Nachdem ein Interview aufgenommen wurde, kann die Datei in MP3-Format in das Programm hochgeladen werden. Es öffnet sich ein Dokument, in dem nun das Gesagte verschriftlicht werden kann. Anhand der F4-Taste, kann die Tonaufnahme pausiert und wiedergegeben werden. Dies ist auch die Idee hinter dem Namen des Programms. Ein Tastendruck vereinfacht beziehungsweise ermöglicht ein schnelleres Wiedergeben der Aufnahme, als wenn man mit der Computermaus jedes Mal auf das Pausensymbol fahren müsste. Außerdem springt die Tonaufnahme um ca. eine Sekunde zurück, sodass der Schreibfluss nicht unterbrochen werden muss.

Sowohl für die Interviewerin, welche im Dokument als „I“ gekennzeichnet wird, als auch für die befragte Interviewpartnerin beziehungsweise den befragten Interviewpartner, im Dokument als „B + Nummer“, wird ein neuer Absatz begonnen. Dies wird auch mit einer Zeitangabe markiert.

Sobald die Aufnahme fertig transkribiert wurde, kann das Dokument gespeichert und in einem Textverarbeitungsprogramm, wie zum Beispiel Microsoft Word, geöffnet werden. Dabei werden auch die Zeitmarken gespeichert. Abbildung 18 zeigt einen gespeicherten Ausschnitt.

I: Sehr ausführlich. Gibt es vielleicht noch etwas, was du sagen möchtest zu diesem Thema?
#00:07:52-2#

B3: Ja, ich hoffe, dass jetzt kein Lockdown mehr kommt, dass wir das so weiterziehen. Das war noch wichtig. (lacht) #00:07:57-9#

I: (lacht) Passt. Dankeschön. #00:07:58-7#

B3: Bitte, bitte.

Abbildung 18: Ausschnitt aus einem Transkript

5.3.2 Kodierung und Kategorien

Zum Kodieren der Transkripte mussten zunächst verschiedene Kategorien gebildet werden. Dabei wurden einige nach der Erstellung des theoretischen Hintergrundes und somit noch vor den gehaltenen Interviews formuliert. Diese Kategorien sind deduktiv. Induktive Kategorien sind hingegen Kategorien, welche erst nach der Finalisierung der Transkripte gebildet werden. In dieser Forschung wurden sowohl deduktive als auch induktive Kategorien verwendet. Im Gesamten waren es sechs Kategorien, die für die Kodierung herangezogen wurden.

1. **Integration:** Hier konnten die interviewten Personen angeben, ob und wie sich ihre Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in die Klassengemeinschaft integrieren.
2. **Soziodemografisches Umfeld:** Bei dieser Kategorie gaben die Lehrpersonen an, aus welchem familiären Umfeld diese Kinder kommen. Also ob sie zum Beispiel Geschwister haben, ob beide Eltern erwerbstätig sind, ob zu Hause deutsch gesprochen wird usw.

3. **Distance Learning – Methoden:** Hier wurde nach der Gestaltung des Fernunterrichts, der einzelnen Lehrpersonen, gefragt. Dabei wurden viele verschiedene Methoden aufgezählt.
4. **Distance Learning – Herausforderungen:** Bei den Herausforderungen erzählten die befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner über die Herausforderungen und Probleme, welche sich im Fernunterricht, vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund, aufgetan haben.
5. **Leistungsveränderung (Noten):** Hierbei wurde nach der Veränderung der Noten und der Leistungen der Kinder in der Coronapandemie gefragt.
6. **Wünsche für die Zukunft:** Zuletzt durften die Befragten Wünsche und Anliegen für der Zukunft äußern.

Nachdem die Interviews transkribiert und die Kategorien final gebildet worden sind, wurden die Aussagen, die zu der jeweiligen Kategorie passten in unterschiedlichen Farben markiert und in eine vorgefertigte Tabelle eingefügt. Während in der linken Spalte die befragte Person kurz beschrieben wurde, wurden die passenden Aussagen in die rechte Spalte eingefügt. Unterhalb der Tabelle wurden bestimmte Zitate aus den Transkripten der Interviews hineinkopiert. Dieser Ablauf erfolgte bei allen der sechs Kategorien.

5.3.3 Qualitätsprüfung

In der Theorie werden die klassischen Gütekriterien, also die Reliabilität und Validität, der qualitativen Inhaltsanalyse oft kritisiert. Denn es erscheint nicht wirklich sinnvoll diese an transkribiertem Material anzuwenden. Aus diesem Grund wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse eher von Inter- und Intracoderrealibität gesprochen (Mayring, 2015). Intercoderrealibität bedeutet, dass das Material von einer zweiten Person kodiert wird, um zu sehen, ob eine Übereinstimmung mit der ursprünglichen Kodierung gegeben ist. Intracoderreliabilität hingegen ist vorhanden, wenn der gleiche Inhaltsanalytiker das gleiche Material ein zweites Mal kodiert (ebd.).

Bei dieser Forschung wurde die Methode der Intercooderreliabilität gewählt. Nachdem eine zweite Person die Interviewtranskripte kodierte, stellte sich heraus, dass es nur geringe Nichtübereinstimmungen gab. Diese wurden anschließend nochmals analysiert und gegebenenfalls sinnvoll angepasst.

In der Forschungsethik generell geht es darum, dass eine Forschung anhand von bestimmten Gütekriterien durchgeführt wird. Das sind zum Beispiel Objektivität, Reliabilität und Validität. Mindestens genauso wichtig ist die Vertraulichkeit und die Anonymisierung der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, sodass niemanden ein Schaden zugefügt werden kann (Von Unger, 2014). Allgemein ist die Ehrlichkeit das oberste Gebot der Forschungsethik. Dabei muss darauf geachtet werden, dass Ergebnisse nicht negativ oder positiv verzerrt werden (Weinberger, 2013).

Die Subjektivität bei der Interpretation von Ergebnissen kann nie ganz ausgeschlossen werden. Allerdings kann diese minimiert werden, wenn die Forscherin oder der Forscher sich darüber im Klaren ist. So kann sie oder er bewusst darauf achten objektiv zu bleiben und keine eigenen Meinungen und Erfahrungen miteinfließen zu lassen. Eine durch und durch objektive Interpretation von Interviews wird es jedoch nie geben (Klafki, 1997 & Von Unger, 2014). Nichtsdestotrotz liegt es an den Verfasserinnen und Verfassern von wissenschaftlichen Texten inwieweit Wert auf die Forschungsethik gelegt wird.

5.4 Resultate

Wie in Kapitel 4.4 der quantitativen Forschung, wird auch hier versucht die zentrale Forschungsfrage zu beantworten. Dazu werden die Ergebnisse der qualitativen Studie einzeln vorgestellt und genauer beschrieben. Außerdem soll anhand ausgewählter Zitate, die Meinungen der befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zu den Kategorien Integration, soziodemografisches Umfeld, Distance Learning – Methoden, Distance Learning – Herausforderungen, Leistungsveränderung und Wünsche für die Zukunft näher erläutert werden.

Kategorie 1: Integration

Die Integration der Kinder mit Migrationshintergrund gelingt bei zwei von vier Befragten sehr gut. Person 1 spricht von ihrer Mehrstufenklasse, in der sich Kinder unterschiedlichen Alters immer gegenseitig helfen: „In meiner Klasse funktioniert die Integration sehr gut. Ich glaube das liegt auch teilweise an der Mehrstufenklasse. Da helfen die Älteren den Jüngeren sehr intensiv und das funktioniert sehr gut.“ Auch Person 3, der die meisten Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unterrichtet, ist davon überzeugt, dass die Integration in seiner Klasse, sehr gut funktioniert. Lediglich ein Schüler wird hier von der Klassengemeinschaft nicht vollkommen akzeptiert, da er etwas introvertiert ist. Person 2, eine NMS-Lehrerin, ist der Meinung, dass Integration in der Schule, in der sie unterrichtet, unterschiedlich gut gelingt. Vor allem das Alter und die Pubertät spielen, laut ihr, eine wichtige Rolle dabei. Person 2 glaubt: „... umso älter sie werden, umso pubertierender, umso schwieriger [die Integration].“ Nur Person 4 berichtet von Schwierigkeiten in ihrer Klasse, wenn es um die Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund geht. Drei Kindern fällt es hier besonders schwer sich zu integrieren.

Die Sprache stellt, laut drei von vier Befragten, die größte Barriere der Integration dieser Kinder dar. Person 1 meint, dass in ihrer Klasse dies zwar nicht der Fall ist, aber in den anderen Klassen der Schule, in der sie angestellt ist, dies ein großes Hindernis darstellt. Auch Person 2 teilt dieselbe Meinung. In ihrer Schule gibt es unter anderem Kindern, die direkt von Polen, Syrien oder Iran kommen und somit kein Wort deutsch sprechen. Die sprachliche Verständigung mit den anderen Kindern ist auch laut Person 4 eines der größten Hindernisse einer gelungenen Integration. Person 4 meint: „Sie wollen sprechen und sie möchten sich äußern (...) können das aber nicht in der richtigen Grammatik anwenden und dann tun sich die anderen Kinder schwer das zu verstehen und haben vielleicht auch nicht die (...) Motivation da geduldig zuzuhören, was jetzt da gesagt werden möchte.“ Lediglich in der Klasse von Person 3 ist es nicht die Sprache, die eine Barriere zwischen den Kindern schafft. Hierbei kann sich der introvertierte Bub gut auf Deutsch verständigen, aber meistens

spricht er nur mit seiner Sitznachbarin. Mit dieser „macht er auch sonst viel“ (Zitat Person 3).

Kategorie 2: Soziodemografisches Umfeld

Das soziodemografische Umfeld der Kinder mit Migrationshintergrund ist bei fast allen Befragten „bunt gemischt“. Es wurde unter anderen danach gefragt, ob diese Kinder möglicherweise aus Flüchtlingsfamilien stammen, ob sie selbst schon in Österreich geboren sind und lediglich ihre Eltern, oder zumindest ein Elternteil, aus dem Ausland migriert ist, ob sie viele Geschwister haben, ob beide Elternteile erwerbstätig sind und ob zu Hause deutsch gesprochen wird. Person 1 erzählt, dass sie sowohl Flüchtlingskinder als auch Kinder, die bereits seit der ersten oder zweiten Generation in Österreich sind, unterrichtet. Außerdem hat sie auch Kinder mit Migrationshintergrund mit einem sehr guten sozialen und finanziellen Hintergrund. Dabei erwähnt sie ein Kind, welches zu Hause eine Haushälterin hat, die sich nicht nur um das Haus an sich, sondern auch um die Kinder dieser Familie sorgt. Wenn es um die Geschwisteranzahl geht, erzählt Person 1: „Also wie bei den Gesellschaftsschichten haben wir auch dazu „von bis“. Genauso auch was die Geschwisteranzahl betrifft, Einzelkinder bis zu Familien mit, sagen wir einmal, sechs Kindern.“ Hier verweist sie auf eine sechsköpfige Familie, die auf engstem Raum wohnt.

Bei Person 2 sind ebenso Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen soziodemografischen Umfeldern dabei. Meistens arbeiten beide Elternteile dieser Gruppe. Außerdem ist sie der Meinung, dass man bei einigen weiß, „dass zu Hause nicht deutsch gesprochen wird.“ Des Weiteren behauptet sie, dass „so gut wie“ alle Kinder mit Migrationshintergrund viele Geschwister, oder zumindest ein Geschwisterkind haben.

Auch in der Klasse von Person 3 variiert das soziale Umfeld. Unter anderem ist eine Mama aus Deutschland, ein Papa aus England und eine Familie stammt aus Italien. Dann gibt es auch noch ein sehr bemühtes türkisches Mädchen. Diese hat zum Beispiel auch eine große Schwester. Ein Bub, von dem Person 3 immer spricht, ist aus Litauen. Seine Mama ist alleinerziehend und berufstätig. Sprechen und Schreiben auf Deutsch, fällt ihr sehr schwer, da zu Hause nur

russisch gesprochen wird. Der Bub ist viel allein zu Hause, bleibt stundenlang unbeaufsichtigt, und schläft sehr lange, da er in der Nacht Computerspiele, die erst ab 18 sind, spielt. Außerdem hat die Mama einen Freund, mit dem viel Ferngesehen wird.

Die letzte Befragte, Person 4, erzählt von einem Kind, das aus einer Flüchtlingsfamilie kommt, die erst 2015 nach Österreich gezogen ist. Das Mädchen spricht aber schon ziemlich gut Deutsch und ist sehr bemüht. Leider ist ihre Muttersprache nicht mehr so präsent, weswegen sie nun keine der beiden Sprachen richtig gut beherrscht. Die Familie wohnt in einem alten Haus und hat wenig Geld zur Verfügung. Obwohl die Schulausrüstung komplett ist, fehlen die finanziellen Mittel für digitale Medien oder zusätzliche Bücher. Person 4 meint: „Es gibt natürlich die Möglichkeit, dass wir in die Bücherei gehen, und sie kann sich da etwas ausleihen (...) aber alles was darüber hinaus ist an Kosten, ist meistens (...) doch eher schwierig für die Familie zu stemmen.“ In diesem Fall arbeitet nur der Vater, da die Mutter gerade noch ein Baby bekommen hat.

Ein weiteres Kind aus der Klasse von Person 4 hat drei Geschwister. In dieser Familie ist der Vater alleinerziehend, da die Mutter weit weg wohnt und nicht besucht werden kann. Außerdem wird diese Familie von einem Sozialarbeiter betreut. Das Kind besucht nun die Ganztagschule, welche der Vater anfangs nicht bezahlen wollte, da sie nicht viel Geld zur Verfügung haben. Dort wird es aber betreut, hat ein vielfältiges Nachmittagsprogramm, es wird darauf geschaut, dass die Hausübungen gemacht werden, und ein warmes Essen bekommt es auch.

In einer weiteren Familie gibt es einen Buben, dessen Mutter alleinerziehend ist. Dieser geht ebenfalls in die 4. Klasse von Person 4. Die Trennung ist sehr frisch und war sehr schmerzhaft. Der Bub spricht sehr oft von seinem Heimatland und von seinem Vater. Die Situation beschäftigt ihn sehr, weshalb er oft im Unterricht abgelenkt ist.

Kategorie 3: Distance Learning – Methoden

Alle vier befragten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner haben in ihrem Fernunterricht ähnliche Methoden verwendet. Am häufigsten wurden dabei Lernpakete erwähnt. Drei von vier Lehrpersonen gaben an während dieser Zeit Lernvideos für ihre Schülerinnen und Schüler erstellt zu haben. Person 1 hat diese auf Youtube hochgeladen, sodass Eltern und Kinder jederzeit darauf zugreifen konnten. Die Wochenpläne und Materialien druckte sie immer rechtzeitig in der Schule aus, da sie von den Eltern der Kinder nicht verlangen wollte, dass diese das zu Hause machen. „Zusätzlich habe ich auch noch Online-Live-Unterricht angeboten. Das war aber dann nicht zu oft, weil ich den Eltern keinen Druck machen wollte, wenn sie eben keine Zeit dazu hatten.“, berichtet Person 1 in ihrem Interview. Des Weiteren hat sie Lieder gesungen und Geschichten erzählt, diese aufgenommen und sie ebenfalls den Eltern mitgeschickt. Außerdem hat sie verschiedene Apps, wie zum Beispiel die Anton-App verwendet und war jederzeit telefonisch erreichbar.

Während Person 2 neben Lernpaketen und Lernvideos auch Onlineunterricht und Pakete über die App „Teams“ angeboten hat, verwendete Person 3 die Hallo-Lehrer-App, um mit seinen Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu sein. Es gab einen bestimmten Tag, in der Schule von Person 3, wo die Kinder die Möglichkeit hatten ihre Sachen in einer Abgabebox, welche sich in der Schule befand, abzugeben. Die Abgaben wurden innerhalb von zwei Tagen kontrolliert und abschließend waren diese dann wieder abholbereit.

Bei Person 4 gab es hauptsächlich einen Betreuungsunterricht. Es wurden zwar Lernpakete mit Materialien zum Abarbeiten und Videos erstellt, aber die Betreuung der Kinder, dessen Eltern erwerbstätig sind, stand in dieser Zeit im Vordergrund. Sie meint: „... es waren sehr sehr viele Kinder bei mir in der Klasse, weil die Eltern die Betreuung sicherstellen wollten, (...) weil es sonst keine andere Möglichkeit für die arbeitenden Eltern gegeben hat.“ Hierbei handelte es sich um 95% aller Kinder der Klasse. Außerdem wurde mit dem Programm MS-Teams gearbeitet. Während des Distance Learnings wurden neue Themen des Lehrplans vermieden.

Kategorie 4: Distance Learning – Herausforderungen

Alle vier Befragten berichten, dass beim Distance Learning vor allem die Sprache eine Barriere darstellte. Eltern, die nicht gut Deutsch können, waren nicht im Stande ihren Kindern bei den Aufgaben zu helfen. Person 1 erzählt von einer Familie, die sich während des Distance Learnings überhaupt nicht gemeldet hat, da die Eltern die Nachrichten nicht lesen beziehungsweise verstehen konnten. Auch das technische Equipment war nicht bei jedem vorhanden. Außerdem konnten Kinder zu Hause teilweise gar nicht unterstützt werden, da ausländische Eltern mit einem anderen Schulsystem aufgewachsen sind und somit andere Rechenarten oder Lösungswege beherrschen. Die zeitlichen Ressourcen der Eltern haben gefehlt, da viele erwerbstätig sind und Vollzeit arbeiten müssen. Des Weiteren erzählt Person 1 über ein Problem bezüglich der finanziellen Ressourcen und mangelnder technischer Ausstattung ihrer Schule: „Und dann habe ich mal mit unserer Direktorin darüber gesprochen, warum das so ist, dass es diese drei Volksschulen bei uns gibt und unsere Schule am schlechtesten ausgestattet ist. Und sie hat mir dann geantwortet, dass ihre Vermutung es ist, dass es deshalb der Fall ist, weil unsere Eltern mit Migrationshintergrund keine Wählerstimmen für den Bürgermeister und für die Partei darstellen. Das heißt, weil unsere Eltern nicht wählen können, demnach nicht den Bürgermeister wählen können, werden die anderen Schulen besser unterstützt als unsere.“

Im Gegensatz zur Person 1, gab es bei Person 2 niemanden der sich nicht mindestens einmal während dieser Zeit gemeldet hat. Person 2 erzählt: „Ich glaube an unserer Schule hat es keinen gegeben von dem man zumindest nicht einmal gehört hat. Aber das waren, glaube ich, nicht typischerweise Kinder mit Migrationshintergrund oder so, sondern eher österreichischer Herkunft.“ Vor allem der letzte Teil dieser Aussage ist spannend. Interessant wäre es hier nachzuforschen, wieso sich gerade diese Kinder nicht meldeten. Weiters meint sie, dass einige der Familien mit Migrationshintergrund in der Schule, in der Person 2 unterrichtet, keinen Computer zu Hause haben. Somit war ihr größtes Problem beziehungsweise ihre größte Herausforderung im Distance Learning, dass die Kinder nicht an ihre Materialien kommen konnten. Auch in der Schule wurden dann die Lernpakete nicht abgeholt. Ihre Schülerinnen und Schüler mit Migra-

tionshintergrund waren meistens auf sich selbst gestellt, da ihre Eltern erwerbstätig sind und somit keine Zeit in die Förderung ihrer Kinder investieren können. Person 2 weist auf einen Schüler hin „der ist eben mit Migrationshintergrund (...) und der hat jetzt selbst schon gesagt er möchte jetzt eigentlich nicht (...) die Sachen nach Hause bekommen, weil er sich einfach fürchtet, dass er nicht mehr mitkommt.“

Person 2 ergänzt, dass die Corona-Krise die Chancenungleichheit und die Schwierigkeit, Kinder mit Migrationshintergrund zu integrieren, verstärkt. Denn obwohl in der LehrerInnen-Ausbildung Integrieren und Differenzieren als höchste Prioritäten gelehrt werden, sind diese in der Praxis oft schwer umsetzbar.

Person 3 erzählt von den Schwierigkeiten, die er mit dem Buben hatte, von dem im Interview die ganze Zeit die Rede ist. Nachdem die Mutter des Buben sehr schlecht deutsch spricht, konnte sie ihm nie bei den Aufgaben unterstützen. Sie ließ ihn außerdem nie testen und somit durfte er eine Zeit lang nicht zur Schule kommen. „Aber er hat da wirklich monatelang nichts gemacht und war auch nicht erreichbar“, so Person 3. Lediglich in Mathematik machte er einige Aufgaben, weil er das gerne hat. In Deutsch hingegen hat er keine einzige Übung erledigt. Nachdem er so viel allein daheim war und generell einige Umstände zusammengekommen sind, wurde eine Gefährdungsmeldung an die Jugendwohlfahrt geschrieben. Bei den anderen Kindern mit Migrationshintergrund von Person 3 gab es keine Probleme.

Ein großes Problem war bei Person 4 die digitalen Medien, denn nicht alle Familien haben die finanziellen Mittel für einen Laptop oder Computer. Dadurch gelang auch die Kommunikation zwischen den Eltern und den Lehrern nur vage. Wie bereits erwähnt, stellte die sprachliche Barriere bei einigen Familien eine Herausforderung dar. Der Lerninhalt konnte zu Hause von den Eltern weder verstanden noch ein weiteres Mal erklärt werden. Eine Unterstützung war hier somit nicht gegeben.

Kategorie 5: Leistungsveränderung (Noten)

Drei von den befragten Interviewpartnerinnen und dem befragten Interviewpartner erwähnten, dass die Schülerinnen und Schüler zu dieser Zeit eher milder benotet wurden, beziehungsweise, dass die häusliche Situation dabei berücksichtigt wurde. Kinder, die zu Hause Unterstützung von ihren Eltern erfahren haben, tun sich laut Person 1 um einiges leichter als Kinder, die nicht unterstützt wurden. Die „Schere“ zwischen diesen zwei Gruppen ging somit noch weiter auseinander. Person 1 meint: „Die, die gut waren vorher und zu Hause Eltern hatten, die helfen konnten, wurden besser und die, die das unterstützende Netzwerk im Hintergrund nicht haben, die fielen noch weiter zurück. Ich glaube schon, dass ein Resultat von dem Ganzen war, dass mehrere Kinder die Klasse wiederholt haben, die sonst nicht wiederholen hätten müssen.“

Person 2 verweist auf den Aufruf des Herrn Faßmann (Bundesminister für Bildung), welcher eine milde Benotung für Schülerinnen und Schüler empfohlen hat. Sobald etwas von einem Kind retour gekommen ist, wurde mit einer positiven Note benotet. Die „Messlatte“ wurde laut Person 2 mehr oder weniger nach unten verlegt. Darum war, laut Person 2, die Unterrichtsqualität nicht mehr so gehaltvoll. Mit der Aussage „Es (Unterricht) funktioniert einfach nicht. Es ist einfach nicht dasselbe Level.“ beendet sie ihre Antwort.

Auch in der Klasse von Person 3 wurde eher milder benotet, da die Kinder laut ihm nichts für die häusliche Situation machen können. Wenn es aber um die Leistung der Kinder geht, meint Person 3: „Also wir haben jetzt nicht weniger gemacht, als wenn wir ohne Corona gemacht hätten. Ich habe aber das Glück, dass die meisten, also fast alle Kinder, auch die mit Migrationshintergrund (...) von zu Hause ganz viel Hilfe bekommen.“ Das eine Kind kam nach der Meldung bei der Jugendwohlfahrt wieder in die Schule. Er ist zwar schwächer was die Leistungen betrifft, wird aber vermutlich die 4. Klasse trotzdem schaffen.

Person 4 geht weniger auf die Noten der Kinder ein, da sie der Meinung ist, dass diese generell hinterfragt werden müssen. Die Pandemie hat laut ihr einerseits auf sozialer und emotionaler Ebene, andererseits vom Lernstoff her, Spuren hinterlassen. Sie behauptet, dass es schwierig ist die Leistung in dieser Zeit zu

bemessen, wenn teilweise Themen aus dem Lernplan ausgelassen wurden und somit fehlen. Vieles war in dieser Zeit nicht möglich. Vor allem das Kreative, oder spielen, singen, turnen usw. sind einschneidende Erlebnisse, die die Kinder verpasst haben. Die sozialen und emotionalen Kompetenzen blieben somit laut Person 4 auf der Strecke. Außerdem ist der erhöhte Leistungsdruck in der 4. Klasse auch nicht förderlich für die ganze Situation.

Kategorie 6: Wünsche für die Zukunft

Drei von den vier befragten Lehrpersonen äußerten zum Schluss noch Wünsche beziehungsweise Anliegen für die Zukunft. Person 2 stellt fest, dass Unterricht leichter geht, wenn er vor Ort in der Schule stattfindet. Auch Person 3 wünscht sich und hofft, dass kein weiterer Lockdown mehr kommt, sodass sie in ihrer Klasse so „weiterziehen können wie bisher“.

Person 4 geht in ihrer letzten Antwort genauer auf die Erwachsenenbildung ein, denn „, wenn wir den Kindern eine Chance geben wollen, (...) dann dürfen wir nicht die Erwachsenen vergessen“. (Zitat Person 4) Es sollte laut Person 4 nicht nur mehr Sprachförderung für die Kinder, sondern auch für Erwachsene geben. Diese sollten vor allem kostengünstiger sein, da es für Familien mit Migrationshintergrund oder Flüchtlingsfamilien mit mehreren Kindern schwierig ist auch noch mehrere hundert Euros für einen solchen Kurs auszugeben. Ein Vorteil davon wäre, dass Kinder dann zu Hause von ihren Eltern lernen und Unterstützung erfahren könnten. Und auch wenn bei Kindern während verschiedener Aktivitäten in der Klasse und allgemein im Zusammenleben der Klassengemeinschaft, die sprachliche Bildung, laut Person 4, gefördert wird, meint sie abschließend: „Bei den Kindern machen wir eh schon etwas (...). Aber es müssten auch die Erwachsenen und die Vorbildwirkung funktionieren.“

6. Diskussion

Im letzten Kapitel werden die erhobenen Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Forschung nicht nur miteinander, sondern auch mit dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit verknüpft und verglichen. Dabei werden eventuelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Empirie und Theorie aufgezeigt. Außerdem werden Schlussfolgerungen gezogen und Ausblicke auf weitere Forschungen oder offene Fragen gegeben.

Die Forschung dieser Arbeit ging der zentralen Frage nach, wie sich die Chancengleichheit und Bildungsbenachteiligung zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Covid-19-Krise erkennbar gemacht hat. Somit war es Ziel dieser Studie anhand einer genauen Literaturrecherche, eines Kinderfragebogens und einiger Experteninterviews, welche nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert wurden, die Problematik der Chancengleichheit und Bildungsbenachteiligung während der Coronapandemie genauer aufzuzeigen.

Werden die drei Bereiche Theorie, quantitative Forschung und qualitative Forschung miteinander verglichen, kommt es zu einigen Überschneidungen bei den Resultaten. Beispielsweise konnten einige Kinder tage- und wochenlang nicht erreicht werden, da nicht alle einen Computer oder Internet zu Hause haben (Riss, 2020a & Schrodt, 2021). Dies wurde in den Interviews von Person 2 und Person 4 bestätigt.

Die Ergebnisse der quantitativen Befragung zeigen auf, dass 5 von den 120 befragten Schülerinnen und Schülern keinen Computer oder Laptop besitzen. Vier davon sind Kinder mit einem Migrationshintergrund. Schober, Lüftenegger und Spiel (o.J.) berichten in ihrer Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“, welche bereits im Theorieteil beschrieben wird, dass 16% der befragten Schülerinnen und Schüler keinen eigenen Computer zur Verfügung zu haben. Auch in der Umfrage dieser Arbeit stellte sich heraus, dass fast die Hälfte der befragten Kinder mit Migrationshintergrund (29 Kinder) nur einen PC zu Hause hat (Abbildung 10). Da aber 53 von 60 Kindern mit Migrations-

hintergrund Geschwister haben (Abbildung 8), lässt das vermuten, dass sich diese den einzigen Computer zu Hause teilen müssen. Im Vergleich dazu haben 39 von 60 Kindern ohne Migrationshintergrund mehr als einen PC zu Hause. Auf diesem verbrachten die Befragten der Studie von Schober, Lüftenegger und Spiel (o.J.) durchschnittlich fünf Stunden pro Tag, um schulische Aufgaben zu erledigen. In meiner Befragung konnten die teilnehmenden Kinder zwischen „weniger als drei Stunden am Tag“ und „mehr als drei Stunden am Tag“ wählen. 19 von 120 gaben dabei an mehr als drei Stunden am Tag dafür zu benötigen. 14 davon waren Kinder mit Migrationshintergrund.

Die Literatur zeigt auf, dass Kinder, die aus sozial schwächeren Familien, also wenn zum Beispiel eine Familie mit vielen Geschwistern auf engstem Raum wohnt, oder die Eltern erkrankt sind und die Kinder somit keine Unterstützung erfahren, besonders in der Corona-Krise leiden (Beneker, 2021). Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner der qualitativen Studie berichten über einige Familien mit Migrationshintergrund mit unterschiedlichen soziodemografischen Umfeldern. Beispielsweise sind dies oft Familien, in den beide Elternteile erwerbstätig sind, oder ein Elternteil alleinerziehend ist. Des Weiteren werden auch Flüchtlingsfamilien, oder Familien, die sehr wenig Geld zur Verfügung haben erwähnt. Person 2 erzählte in ihrem Interview, dass „so gut wie alle“ Kinder mit Migrationshintergrund viele Geschwister haben. In der quantitativen Befragung gab es hingegen bezüglich der Geschwister keine gravierenden Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund (Abbildung 8).

Eine der größten Herausforderungen während des Distance Learnings stellte laut den befragten Lehrpersonen die Sprache dar. Neben den fehlenden Computern in einigen Haushalten, war das mit ein Grund, weshalb zu einigen Familien tagen- und wochenlang der Kontakt fehlte (Schrodt, 2021). Da nicht alle Eltern der deutschen Sprache mächtig sind, konnte einigen Kindern keine Unterstützung zu Hause geboten werden. Diese Kinder waren in dieser Zeit auf sich allein gestellt und wurden somit dazu gezwungen selbstständig zu lernen (Schrodt, 2021 & Erkurt, 2020).

Schober, Lüftenegger und Spiel (o.J.) zeigten in ihrer Studie auf, dass 21% der Befragten in der Familie keine Unterstützung beim Lernen erhalten haben. In meiner quantitativen Erhebung gaben mehr als die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund an die Aufgaben im Fernunterricht allein gelöst zu haben (Abbildung 15). Auch hier könnte ein Grund dafür mangelnde Unterstützung seitens der Eltern, aufgrund von sprachlichen Barrieren, sein. Person 1 ist in ihrem Interview außerdem der Meinung, dass diese Schülerinnen und Schüler zu Hause teilweise gar nicht unterstützt werden konnten, da ausländische Eltern mit einem anderen Schulsystem aufgewachsen sind und somit andere Rechenarten oder Lösungswege beherrschen.

In der quantitativen Umfrage stellte sich heraus, dass mehr als die Hälfte aller befragten Kinder am liebsten mit ihren Freunden spielt (Abbildung 11). Möglicherweise ist nicht nur die fehlende Unterstützung, aber auch dies ein Grund dafür, dass in der Umfrage insgesamt 109 von 120 Kindern angegeben haben lieber in der Schule zu lernen (Abbildung 13). Einen großen Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund gab es dabei nicht. Auch in der COPSY-Studie wird aufgezeigt, dass sich ca. 70% der Kinder und Jugendlichen durch das Homeschooling, den geringen Kontakt zu Freunden und häufigeren Streit in der Familie belastet fühlten (Ravens-Sieberer et al., 2021). Person 4 weist in ihrem Interview darauf hin, dass Kinder vor allem das Spielen, Singen, Turnen, und Kreativsein, welche einschneidenden Erlebnisse für Volksschulkinder sind, in dieser Zeit verpasst haben. Die sozialen und emotionalen Kompetenzen blieben somit laut Person 4 auf der Strecke. In der Literatur wird von der Schule aus diesem Grund als Betreuungs- und Zufluchtsort für die Kinder gesprochen (Erkurt, 2020).

Durch fehlende Medien oder ungenügende Unterstützung zu Hause, kam es bei einigen Kindern zu Lerndefiziten (Kupsa, 2021). Die Ergebnisse des Kinderfragebogens zeigen auf, dass ca. ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Aufgaben im Fernunterricht als schwieriger als zuvor im Präsenzunterricht empfunden hat (Abbildung 14). Die schwächeren Schülerinnen und Schüler, die im Schulalltag sowieso schon benachteiligt waren, wurden laut Erkurt (2020) durch den Fernunterricht noch einmal weiter

zurückgeworfen. Person 2 weist dabei auf einen Schüler mit Migrationshintergrund hin, der auf keinen Fall mehr in den Fernunterricht möchte, da er sich fürchtet, dass er mit den Lerninhalten nicht mehr mitkommt.

Nichtsdestotrotz haben 23 von 60 befragten Kindern mit Migrationshintergrund angegeben, dass sich ihre Noten in der Corona-Krise verbessert haben. Bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund waren es lediglich 14 von 60 (Abbildung 15). In der Literatur kam die Frage nach der Beurteilung im Distance Learning oft auf (Kupsa, 2021). Unterschiedliche Umstände und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sollten dabei von den Lehrpersonen beachtet werden. Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer gaben zu, dass Kinder zu dieser Zeit eher milder benotet wurden. Vor allem die häusliche Situation wurde bei jeder einzelnen Schülerin und jedem einzelnen Schüler berücksichtigt.

Um die Forschung zu diesem Thema auszubauen und eventuell noch ausschlaggebendere Resultate zu erzielen, könnte man den Fragebogen an weiteren Schulen aushändigen. Spannend wäre es die Meinungen von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters und somit verschiedener Schultypen einzuholen. Außerdem könnten Interviews mit einigen anderen Experten, wie zum Beispiel mit Direktorinnen und Direktoren oder verschiedenen Politikerinnen und Politikern, geführt werden. Des Weiteren wäre es auch interessant die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund zu diesem Thema zu befragen. Dabei könnten Dolmetscher zur Überwindung der Sprachbarriere eingesetzt werden, falls diese eine Schwierigkeit darstellt

Zusammenfassend lässt sich anhand der gesamten Forschungsarbeit sagen, dass unsere Schulen beziehungsweise unser Bildungssystem auf eine solche Ausnahmesituation nicht vorbereitet war beziehungsweise ist. Dabei stellt sich die Frage, ob und wie man sich darauf vorbereiten hätte können. Dass in unserem Bildungssystem Kinder mit Migrationshintergrund noch immer benachteiligt werden und ungleiche Chancen haben, ist keine offene Frage, sondern ein Fakt, der in unzähliger Literatur beschrieben wird.

Mit dieser Studie möchte ich darauf hinweisen, dass sich nicht nur im Klassenzimmer, aber auch in der Politik endlich etwas verändern muss. Kindern finanzielle Mittel zu unterbinden, weil ihre Eltern beispielsweise keine potenziellen Wähler darstellen, ist für Verhältnisse des 21. Jahrhunderts schlichtweg ein Skandal. Die Politik sollte Kindern, die aus sozial schwächeren Verhältnissen kommen, bereits beim Schuleintritt zumindest eine gewisse materielle Ausstattung gewährleisten, sodass alle Schülerinnen und Schüler in solchen Zeiten jedenfalls einen Computer mit Internetzugang haben, um ihre Lehrerin oder ihren Lehrer erreichen zu können. Diese bemühen sich sowieso schon tagtäglich, um jederzeit für fragende Kinder erreichbar zu sein.

Mit einem Zitat von Reinhard Turre (1941-2019) möchte ich abschließend zum Denken anregen:

„Chancengleichheit besteht nicht darin, dass jeder einen Apfel pflücken darf, sondern dass der Zwerg eine Leiter bekommt.“

Literaturverzeichnis

- Andritzky, J., Aretz, B., Christofzik, D. & Schmidt, C. M. (2016). *Influx of refugees. Integration as a key challenge*. Working Paper, Nr. 9. Wiesbaden: German Council of Economic Experts.
- Anger, C. & Geis-Thöne, W. (2018). *Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Herausforderungen für das deutsche Bildungssystem. IW-Analysen 125*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.
- Bauer, W. T. (2008). *Zuwanderung nach Österreich*. Wien: Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf (27. September 2021).
- Baur, C. (2010). Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund durch soziale und ethnische Segregation und institutionelle Diskriminierung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Rassismus & Diskriminierung in Deutschland* (S. 32-37). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Beneker, C. (2021). Wie die Corona-Pandemie Kinder psychisch belastet. *Ärztezeitung*, 16. Februar. <https://www.aerztezeitung.de/Politik/Wie-die-Corona-Pandemie-Kinder-psychisch-belastet-417124.html> (21. Oktober 2021).
- Biewer, G., Böhm, E.-T. & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11-25). Stuttgart: Kohlhammer.
- BMBF (2015). *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Wien: Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- BMBWF (o.J.). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- BMBWF (o.J.). *USB DaZ – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- BMBWF (2017). *Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 9. Auflage. Opladen: Springer.

- Böttcher, A., Krieger, S. & Kolvenbach, F. J. (2010). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung. *Wirtschaft und Statistik*, 158-164.
- Brouër, B. (2014). Selbstbeurteilung in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brozinsky-Schwabe, E. (2011). Interkulturalität. In: V. Lewinski-Reuter & S. Lüddemann (Hrsg.), *Glossar Kulturmanagement* (S. 86-93). Wiesbaden: Springer.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dammer, K.-H. (2011). All inclusive? oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 43, 5-30.
- Danzer, A. (2021). *Altes Problem für junge Menschen: In der Krise nimmt die Diskriminierung zu*. Der Standard, 27. Mai. <https://www.derstandard.at/story/2000126947213/alters-problem-fuer-junge-menschen-in-der-krise-nimmt-die> (28. Oktober 2021).
- Datta, A. (2010). Weltbevölkerung, Klimawandel und Migration. In A. Datta (Hrsg.), *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration* (S. 30 – 42). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Der Standard (2020). *Lehrer im zweiten Lockdown stärker belastet, benachteiligte Schüler abgehängt*. Studie. Der Standard, 30. November. <https://www.derstandard.at/story/2000122104254/studielehrer-staerker-belastet-benachteiligte-schueler-abgehaengt?ref=instagram> (18. Oktober 2021).
- Der Standard (2021a). *150. 000 Schüler bekommen ab Herbst Tablets du Laptops – aber nicht alle zu Semesterbeginn*. Der Standard, 23. Juni. <https://www.derstandard.at/story/2000127644680/150-000-schueler-bekommen-ab-herbst-tablets-und-laptops-aber> (20. Oktober 2021).
- Der Standard (2021b). *Schule im Lockdown: Betreut. Fernunterrichtet. Überfordert. Happy*. Der Standard, 21. Jänner. <https://www.derstandard.at/story/2000123467104/schule-im-lockdown-betreut-fernunterrichtet-ueberfordert-happy?ref=instagram> (18. Oktober 2021).
- Ding, Y. (2012). Zur Rolle der Interkulturellen Erziehung in der Lehrerbildung. Anforderungen, Erwartungen und Desiderata aus Sicht der Schulpraxis. Veröffentlichte Dissertation. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Donner, S. (2020). „Die Covidkrise wirkt komplexer als Tschernobyl“. *Psychologie Heute*, 9. Oktober. <https://www.psychologie-heute.de/familie/artikel-detailansicht/40801-die-covidkrise-wirkt-komplexer-als-tschernobyl.html> (21. Oktober 2021).

- Dresing, T. (2016). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, 6. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Eastblog (2020). *Wie die Pandemie Migration beeinflusst*. Der Standard, 25. November. <https://www.derstandard.at/story/2000121860882/wie-die-pandemie-migration-beeinflusst> (28. Oktober 2021).
- Erkurt, M. (2020). *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben* (3. Auflage). Wien: Paul Zsolnay.
- Erlor, I. (2011). Bildung – Ungleichheit – Symbolische Herrschaft. In Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.), *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen* (S. 22-37). Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Fast-Hertlein, L. (2018). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache. Teil 3: Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ*. Salzburg: BIFIE.
- Fereidooni K. (2011). Das Konzept der institutionellen Diskriminierung. In: K. Fereidooni (Hrsg.), *Schule – Migration – Diskriminierung* (S. 23-24). Wiesbaden: Springer.
- Fereidooni K. (2011). Der Einfluss familiärer Paradigmen auf den Bildungs(miss)erfolg von Schülern im deutschen Schulwesen. In: K. Fereidooni (Hrsg.), *Schule – Migration – Diskriminierung* (S. 123-124). Wiesbaden: Springer.
- Fröhlich, L., Döll, M. & Dirim, I. (2019). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I* (2. Aufl.). Wien: BMBWF.
- Fröhlich, L., Döll, M. & Dirim, I. (2019). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Teil 2: Ergebnisdokumentationsbogen* (2. Aufl.). Wien: BMBWF.
- Georgi, V. B. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 02/2015, 25-27.
- Gill, B. (2005). *Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gronold, D. (2019). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung. Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ). Informationserlass*. Wien: BMBWF.
- Groß, M. (2015). Die Klassiker der Ungleichheitsforschung. In: *Klassen, Schichten, Mobilität. Studienskripten zur Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2014). Interkulturelle Kompetenz als Bildungsbestandteil im schulischen Bereich. Wrocław: Universität Lodz.
- Hawlik, R. & Lernhart, B. (2016). Migrationspädagogik in der PädagogInnenbildung NEU - Voraussetzung für kompetentes pädagogisches Handeln. *Erziehung und Unterricht*, Mai/Juni 5-6, 440 – 447.
- Homburg, S. (2020). *Evidenz zur Coronainfektion und der Wirkung des Lock-down*. Discussion Paper Nr. 670. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/216970/1/dp-670.pdf> (13. Oktober 2021).
- Hradil, S. (2012). *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde: Grundbegriffe*. <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138437/grundbegriffe> (12. Oktober 2021).
- Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Kasberger, G. & Müller, M. (2017). *Unterricht mit Kindern anderer Erstsprachen*. Skriptum. Linz: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 153-166). Wiesbaden: Springer.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition. *Die deutsche Schule*, Heft 4, 315-326.
- Klafki, W. (1971). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In W. Klafki et al. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung* (S. 125-148). Weinheim: Funk-Kolleg.
- Kleine Zeitung (2021). „Kein Platz mehr“. *Kleine Zeitung*, 27. Jänner. https://www.kleinezeitung.at/international/corona/5928381/Kein-Platz-mehr_KinderPsychiatrie-in-Wien-schlaegt-Alarm (21. Oktober 2021).
- Knapp, W., Löffler, C., Osburg, C. & Singer, K. (2011). *Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- König, N. (2007). Soziale Ungleichheit im Bildungssystem: Das Beispiel Frankreich. München: GRIN. <https://www.grin.com/document/77528> (12. Oktober 2021).
- Kupsa, N. (2021). *Pädagogin: „Es gibt Kinder, die sind seit Wochen nicht erreichbar“*. *Der Standard*, 17. Jänner. <https://www.derstandard.at/story/2000123295445/paedagogin-es-gibt-kinder-die-sind-seit-wochen-nicht-erreichbar?ref=instagram> (18. Oktober 2021).

Lebenshilfe Österreich (o. J.). Was ist Inklusion. <https://lebenshilfe.at/inklusion/mehr-zu-inklusion/> (4. Oktober 2021).

Lehrplan der Volksschule. (2003). Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der unverbindlichen Übungen. Grundschule – Muttersprachlicher Unterricht. Neunter Teil. Wien: BMBWF.

Lenhart, M. (2007). Die Migration von (weiblichen) Pflegekräften. *Kurswechsel*, 28-35.

Lindemann-Matthies, P., Meyer, D. & Pasche, M. (2006). *Multimedia und Lernstiltyp: Unterstützt Online-Distance-Learning unterschiedliche Lernstiltypen und führt zu mehr Lernerfolg?* <https://www.medienpaed.com/article/view/199/199> (13. Oktober 2021).

Loosen, W. (2015). Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode. In: S. Averbek-Lietz & M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. (139-155). Wiesbaden: Springer.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse, Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, P. (2015). Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (S. 25-53). Frankfurt: Debus Pädagogik.

Microsoft Corporation (o.J.). *Microsoft Excel*. <https://www.microsoft.com/de-at/microsoft-365/excel> (4. November 2021).

Müller, M. (2016). *Sprachsensibler (Fach-)Unterricht*. Skriptum. Linz: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Nausner, E. (2013). Die schriftliche Befragung. In J. Reitingner, E. Nausner & A. Weinberger (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld*. (S.141-188). Aachen: Shaker.

Nimmervoll, L. (2020a). *Ages-Clusteranalyse: Kinder machen Schulen nicht zu Corona-Hotspots*. Der Standard, 19. Dezember. <https://www.derstandard.at/story/2000122606370/ages-clusteranalyse-kinder-machen-schulen-nicht-zu-corona-hotspots> (14. Oktober 2021).

Nimmervoll, L. (2020b). *Homeschooling: Buddy-Modell soll benachteiligten Kindern helfen*. Der Standard, 26. März. <https://www.derstandard.at/story/2000116162855/homeschooling-buddy-modell-soll-benachteiligten-kindern-helfen> (18. Oktober 2021).

Nimmervoll, L. (2021). *Wie die Schulen möglichst sicher geöffnet werden könnten*. Der Standard, 25. Jänner. <https://www.derstandard.at/story/2000123493221/wie-die-schulen-moeglichst-sicher-geoeffnet-werden-koennten?ref=instagram> (14. Oktober 2021).

- ÖSZ (2012). Handreichung zum guten Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit. Kiesel neu, Heft 2. Graz: ÖSZ.
- Oltmer, J. (2015). Migration. *Die Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 02/2015, 20-21.
- Petermann, H.-B. (2004). Kann ein Hering ertrinken? Philosophieren mit Bilderbüchern. Weinheim: Beltz.
- Pfeifer, M., Ewig, S. & Voshaar, T. (2020). *Pathophysiologie der akuten respiratorischen Insuffizienz bei Infektionen mit SARS-CoV-2 bei Patienten ohne Immunität*. <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/html/10.1055/a-1157-9976#N68433> (13. Oktober 2021).
- Pötschke, M. (2019). Mehrebenenanalyse. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 1493-1509). Wiesbaden: Springer.
- Ramsauer, P. (2019, November). *Überleben im Kriegsgebiet*. Vortrag auf dem Symposium „Lernen, Engagement und Verantwortung“ an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A. & Napp, A.-K. et al. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00103-021-03291-3> (21. Oktober 2021).
- Reeb, A. (o.J.). Interkulturelle Bildung – Definition & Begriffsbeschreibung. Interkulturelle Kompetenz und Didaktik. <https://www.ikud.de/glossar/interkulturelle-bildung-definition-begriffsbeschreibung.html> (6. Oktober 2021).
- Reeb, A. (o.J.). Interkulturelle Kompetenz – Definition & Begriff. Interkulturelle Kompetenz und Didaktik. <https://www.ikud.de/glossar/interkulturelle-kompetenz-definition.html> (6. Oktober 2021).
- Reeb, A. (o.J.). Interkulturelle Pädagogik – Definition. Interkulturelle Kompetenz und Didaktik. <https://www.ikud.de/glossar/interkulturelle-paedagogik-definition.html> (6. Oktober 2021).
- Reeb, A. (o.J.). Multikulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität und Plurikulturalität. Interkulturelle Kompetenz und Didaktik. <https://www.ikud.de/glossar/multikulturalitaet-interkulturalitaet-transkulturalitaet-und-plurikulturalitaet.html?print.x=16&print.y=12> (6. Oktober 2021).

Referat für Migration und Schule (2014). Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen, 18. Aktualisierteste Auflage. Wien: BMBWF.

Rengeling, D. (2020). *Die Corona-Pandemie 2020 – über eine allumfassende Prävention hinaus*. NTM, 28, 211-217. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00048-020-00256-6> (13. Oktober 2021).

Richter, D. (2021). *War der Coronavirus-Lockdown notwendig? Versuch einer wissenschaftlichen Antwort*. Bielefeld: transcript. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.14361/9783839455456-002/html> (13. Oktober 2021).

Riss, K. (2020a). *Schulleiter: „Manche Kinder erreichen wir nicht mehr“*. Der Standard, 26. März. <https://www.derstandard.at/story/2000116210787/schulleiter-manche-kinder-erreichen-wir-nicht-mehr> (14. Oktober 2021).

Riss, K. (2020b). *Umfrage: 20 Prozent der Schüler für Lehrkräfte nicht erreichbar*. Der Standard, 27. März. <https://www.derstandard.at/story/2000116236460/umfrage-20-prozent-der-schueler-fuer-lehrkraefte-nicht-erreichbar> (28. Oktober 2021).

Schmitt, C. (2020). COVID-19. Soziale Arbeit auf der Suche nach ihrem Auftrag im Katastrophenfall. *Sozial Extra*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12054-020-00284-5#citeas> (29. Oktober 2021).

Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (o.J.). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Schüler*innen*. Universität Wien: Fakultät für Psychologie. https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Schueler_innen.pdf (14. Oktober 2021).

Schöb, A. (2013). *Integration und Inklusion. Wehrfritz: fördern, bilden, erleben*. <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/integration-und-inklusion.html#:~:text=W%C3%A4hrend%20die%20Integration%20davon%20ausgeht,betrachtet%20alle%20Menschen%20als%20gleichberechtigte> (4. Oktober 2021).

Schule Mehrsprachig (2018). *Neue Begleitmaterialien für USB DaZ*. <https://www.schule-mehrsprachig.at/artikel/begleitmaterial-fuer-usb-daz> (7. Oktober 2021)

Schulgischichtn (2021). *Warum Corona das Schulsystem an die Wand fährt*. Der Standard, 4. Jänner. <https://www.derstandard.at/story/2000122632137/warum-corona-das-schulsystem-an-die-wand-faehrt?ref=instagram> (18. Oktober 2021).

- Schrodt, H. (2021). *Corona und ein Schuljahr mit Folgen*. Der Standard, 9. Juli. <https://www.derstandard.at/story/2000128037990/corona-und-ein-schuljahr-mit-folgen?ref=instagram> (18. Oktober 2021).
- Schweiger, H. (2021). *Sommerschule: Viel Luft nach oben*. Der Standard, 30. Juni. <https://www.derstandard.at/story/2000127813853/sommerschule-viel-luft-nach-oben> (18. Oktober 2021).
- Selting, M. et al. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In *Linguistische Berichte* 173 (S. 91-122).
- Stajic, O. (2020). *Das Gerede von der „Krise als Chance“ ist absurd naiv*. Der Standard, 14. April. <https://www.derstandard.at/story/2000116799045/das-gerede-von-der-krise-als-chance-ist-absurd-naiv> (28. Oktober 2021).
- Statistik Austria (2019). *Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/erwerbstaetige/index.html (24. September 2021).
- Statistik Austria (2015). *Prognose über die zukünftige Bevölkerungsentwicklung. Szenarien mit Wanderungen und ohne Wanderungen*.
- Steiner, M. (2019). *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: ein sozialer Fortschritt durch Bildung? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*. Münster: Waxmann GmbH.
- Sting, W. (2008). *Anderes sehen. Interkulturelles Theater und Theaterpädagogik*. In: K. Hoffmann & R. Klose (Hrsg.), *Theater interkulturell. Theaterarbeit mit Kindern und Jugendlichen* (S.101-109). Uckerland: Schibri.
- Szigetvari, A. & Mayr, P. (2019). *In der Integration läuft alles schief? Von wegen!* Der Standard, 14. Dezember. <https://www.derstandard.at/story/2000112263150/in-der-integration-laeuft-alles-schief-von-wegen> (25. September 2021).
- Taschwer, K. (2021a). *Woran es liegt, dass die Infektionszahlen so rasch sinken*. Der Standard, 27. Mai. <https://www.derstandard.at/story/2000126948625/woran-es-liegt-dass-die-infektionszahlen-so-rasch-sinken?ref=instagram> (13. Oktober 2021).
- Taschwer, K. (2021b). *Brennpunktschulen sind eher Corona-Hotspots als andere Schulen*. Der Standard, 6. Jänner. <https://www.derstandard.at/story/2000122960810/brennpunktschulen-sind-eher-corona-hotspots-als-andere-schulen> (28. Oktober 2021).
- Tengler, K., Schrammel, N. & Brandhofer, G. (2020). *Lernen trotz Corona. Chancen und Herausforderungen des distance learnings an österreichischen Schulen*. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3637/3513> (13. Oktober 2021).

Thürriedl, K. (2012). Soziale Ungleichheit und Bildung. Reinhard Kreckel und Pierre Bourdieu im Vergleich. *Studentisches Soziologie Magazin*, Sonderheft 1, 21–30.

UNHCR (28.07.1951). Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge. Genf: United Nations High Commissioner for Refugees.

Vester, M. (2018). Die ständige Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 13-54). Köln: Herbert von Halem.

Von Lilienfeld-Toal, M., Giesen, N., Greinix, H., Hein, A., Hirsch, H., Langer, F., Kang Na, I., Sandherr, M., Schanz, U., Vehreschild, J. & Wörmann B. (2021). *Coronavirus-Infektion (COVID-19) bei Patient*innen mit Blut- und Krebserkrankungen*. https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/018-0371_S1_Coronavirus-Infektion-COVID-19-bei-PatientInnen-mit-Blut-und-Krebserkrankungen__2021-04.pdf (13. Oktober 2021).

Von Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. von Unger, R. M'Bayo & P. Narimani (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S.15-40). Wiesbaden: Springer VS.

Wammerl, P. & Ichner, P. (2017). Migranten stärkste Kraft in der Schule. *Kurier*, 4. September <https://kurier.at/chronik/niederoesterreich/migrantenstaerkste-kraft-in-der-schule/284.210.458> (6. Oktober 2021).

Weinberger, A. (o.J.). Quantitative empirische Erziehungswissenschaft. Power Point, Foliennummer 25-28. Linz: Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Weinebrger, A. (2013). Wissenschaftstheorie für Erziehungswissenschaftler/-innen. In: J. Reitingner, E. Nausner & A. Weinberger. (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld*. (S.11-24). Aachen: Shaker.

WHO. (2021). *Coronavirus disease (COVID-19)*. https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_3 (13. Oktober 2021).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: zukünftige Entwicklung der Migration (Statistik Austria, 2015)	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 2: Bevölkerung mit Migrationshintergrund (Statistik Austria, 2020)	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Abbildung 3: Unterschied zwischen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion (Pädagogik-News, o.J.).....	23
Abbildung 4: Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke, 2012)....	26
Abbildung 5: Geschlecht der TeilnehmerInnen.....	56
Abbildung 6: Geburtsland des Kindes mit Migrationshintergrund	56
Abbildung 7: Geburtsland der Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund ..	57
Abbildung 8: Geschwister (alle Kinder – Kinder mit Migrationshintergrund – Kinder ohne Migrationshintergrund).....	58
Abbildung 9: Hort/NABE-Besuch (alle Kinder - Kinder mit Migrationshintergrund - Kinder ohne Migrationshintergrund)	58
Abbildung 10: Computerausstattung (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund.....	65
Abbildung 11: Freizeitgestaltung (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund).....	66
Abbildung 12: Zeitaufwand für schulische Aufgaben am PC (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund).....	67
Abbildung 13: Bevorzugter Lernort (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)	68
Abbildung 14: Schwierigkeitsgrad der Aufgaben im Fernunterricht (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)	69
Abbildung 15: Lösen von Schulaufgaben im Fernunterricht (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund).....	70
Abbildung 16: Noten in der Corona-Krise (Kinder ohne Migrationshintergrund - Kinder mit Migrationshintergrund)	71
Abbildung 17: Ablaufmodell in Anlehnung an Mayring (2015).....	79
Abbildung 18: Ausschnitt aus einem Transkript	81

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dauer der Interviews	78
---------------------------------------	----

Anhang

LEHRER/-INNEN-BRIEF

Liebe Klassenlehrerin/Lieber Klassenlehrer!

Im Rahmen meiner Masterarbeit an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (Lehramt Primarstufe), möchte ich unter der fachlichen Begleitung von Mag. Dr. Nina Jelinek, zum Thema „Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Coronakrise“ forschen.

Zu meiner Forschung gehört eine anonyme Befragung, welche ich gerne unter anderem mit Ihren Schülerinnen und Schülern durchführen möchte. Dabei bekommt jedes Kind einen kindgerechten Fragebogen, welcher lediglich zum Ausfüllen ist.

Bevor Sie die Befragung durchführen, bitte ich Sie um die Aushändigung des beigelegten Elternbriefs an die Schülerinnen und Schüler und um Rückmeldung, falls jemand nicht teilnehmen darf oder möchte.

Außerdem möchte ich Sie darum bitten Wörter und Ausdrücke wie z.B. „**Fernunterricht**“ und „**Corona**“ falls notwendig (nochmals) zu erklären. Beim Begriff „**Computer**“ soll aufmerksam gemacht werden, dass es sich auch um einen Laptop oder ein Tablet handeln darf. Bei jeder Frage bzw. Aussage soll immer **nur eine Antwort** angekreuzt werden.

Sobald Sie mit der Befragung fertig sind, bitte ich Sie um eine kurze Rückmeldung, sodass ich die ausgefüllten Fragebögen abholen kann.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen selbstverständlich sehr gerne unter [REDACTED] oder per E-Mail: [REDACTED] zur Verfügung.

Mit besten Grüßen und herzlichem Dank im Voraus,

Sabina Socha

ELTERNBRIEF

Liebe Eltern!

Im Rahmen meiner Masterarbeit an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (Lehramt Primarstufe), möchte ich unter der fachlichen Begleitung von Mag. Dr. Nina Jelinek, zum Thema „Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Coronakrise“ forschen.

Zu meiner Forschung gehört eine anonyme Befragung, welche ich gerne unter anderem mit Ihrem Kind durchführen möchte. Dabei bekommt Ihr Kind einen kindgerechten Fragebogen, welcher lediglich zum Ausfüllen ist. Falls Sie nicht wollen, dass Ihr Kind mitmacht, so bitte ich Sie um Rückmeldung an mich oder an die Klassenlehrerin.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen selbstverständlich sehr gerne unter [REDACTED] oder per E-Mail: [REDACTED] zur Verfügung.

Mit besten Grüßen und herzlichen Dank im Voraus,

Sabina Socha

INTERVIEWLEITFADEN

Wieviel Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben Sie in Ihrer Klasse?

Gibt es Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Ihrer Klasse, denen es besonders schwerfällt, sich in die Klasse zu integrieren? Wenn ja, warum?

Aus was für einem familiären und sozialen Umfeld kommen diese Kinder? (Flüchtlingskinder, Kinder, die von Land zu Land weiterumsiedeln, Kinder, dessen Eltern migriert sind, sie selbst aber schon in Ö geboren sind, ...)

Wie sieht es bei diesen Kindern zu Hause aus? Sprich: haben sie viele Geschwister? Arbeiten beide Elternteile? Wird zu Hause deutsch gesprochen? ...

Gab es bestimmte Probleme bzw. Schwierigkeiten mit diesen Kindern in der Zeit des Distance Learnings?

Wie sah Ihr Unterricht im Distance Learning aus?

Würden Sie behaupten, dass es diese Kinder besonders schwer hatten im Fernunterricht mit dem Unterrichtsstoff bzw. Tempo mitzukommen? Wenn Ja, warum?

Wie hat sich Ihrer Meinung nach die Coronakrise auf die Noten der Kinder (mit Migrationshintergrund) ausgewirkt?

Gibt es denn eventuell noch etwas, was Sie zu diesem Thema sagen möchten?

Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Datum, Ort

Unterschrift