

Lena Cataldo-Schwarzl

Zur Situation von lebensweltlich mehrsprachigen Schüler*innen: aktuelle Lage und neuere Entwicklungen in der Bildungspolitik

Zur Entwicklung der Förderung von Deutsch als Zweitsprache in Bildungspolitik und Schulpraxis – Deutschförderklassen auf dem Prüfstand

1 Sprachförderung = Deutschförderung?

Das Thema Sprachförderung hat in den letzten Jahren in der österreichischen Bildungs-, Migrations- und Integrationspolitik an Bedeutung gewonnen. *Sprache* wird in diesem Kontext immer öfter mit *Deutsch* gleichgesetzt. Konkrete Förderung, die auf Ergebnissen und Erfahrungen aus Forschung und Bildungspraxis gründet, wird zunehmend von vielfach kritisierten Maßnahmen abgelöst, die „ausreichende“ Deutschkenntnisse an die Einschulung in das Regelschulwesen¹ und die Aufenthaltserlaubnis von Migrant*innen² knüpfen. Bereits in der letzten Ausgabe des vorliegenden Sammelbandes wurde die zunehmende Politik des Deutschlernens auf Kosten der Förderung von Mehrsprachigkeit aufgezeigt und auf die politische Instrumentalisierung des Deutschlernens verwiesen (Klagenfurter Erklärung 2011). Diese Entwicklungen haben im Laufe des letzten Jahrzehnts durch die Einführung von Deutschförderklassen noch weiter an Dynamik gewonnen.

In der österreichischen Medienlandschaft wird das Thema *Deutsch* in den besagten Kontexten ebenfalls stark diskutiert. Während Medien wie *Der Standard* und *Die Presse* eigentlich einen „Diskurs der Mitte“ widerspiegeln wollen, zeigen aktuellere Entwicklungen eine immer stärker werdende Normalisierung rechtspopulistischer Positionen. „Insbesondere die Normalisierung der Bewertung von MigrantInnen als Bedrohung der inneren Sicherheit und Belastung des Sozialstaats und Bildungswesens ist als länderübergreifende Entwicklung zu sehen“ (Goldberger 2019: 76; Wodak 2015a, 2015b; Rheindorf 2017). Wodak verortet diese *Normalisierung* zeitlich mit den Nationalratswahlen 2017, im Zuge welcher die ÖVP das Migrationsthema in den Vor-

1 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (Abruf am 28. Juli.2021a).

2 https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/Seite.120260.html (Abruf am 29. August 2022).

dergrund ihres Parteiprogrammes rückte (Wodak 2018: 324). Die in den letzten 15 Jahren durch gesetzliche Maßnahmen verstärkte Dominanz der *deutschen Staatsprache* im politischen und öffentlichen Diskurs drängt mehrsprachige Lebensrealitäten an den Rand und fordert Sprachwechsel und Assimilation (de Cillia und Lehner 2020: 78). 2015 sorgte die Diskussion um eine Deutschpflicht in Schulen während der Pausen in sozialen Medien und in Printmedien zunehmend für Aufsehen, wurde aber letztlich „im Widerspruch zur Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Art. 8 EMRK und Art. 1 BVG über die Rechte des Kindes (BGBl. I Nr. 4/2011)“ als „unzulässig“ deklariert (de Cillia 2020: 96–97). De Cillia bezeichnet die Forderung der *Deutschpflicht in den Pausen* sowie die Einführung sogenannter *Deutschförderklassen* für außerordentliche Schüler*innen als die größte bildungspolitische Veränderung der letzten Jahre (de Cillia 2020: 113). Diese sogenannten *Deutschförderklassen* bilden nun den inhaltlichen Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels, in dem zwei zentrale Fragestellungen adressiert werden:

- Inwiefern hat sich die gesetzliche Grundlage zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache innerhalb der letzten zehn Jahre in der Primarstufe und der Sekundarstufe I verändert?
- Wie wird Deutschförderung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I seit Einführung der Deutschförderklassen umgesetzt?

Um diese Fragen zu beantworten, wurde eine Dokumentenanalyse der entsprechenden Lehrpläne und Gesetzestexte sowie inhaltlich relevanter Publikationen aus dem wissenschaftlichen und dem gesellschaftlichen Bereich durchgeführt.

2 Deutschförderklassen per Definition

Im Schuljahr 2018/19 hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Einrichtung verpflichtender Deutschförderklassen und Deutschförderkurse für Schüler*innen eingeführt, deren Deutschkenntnisse im Zuge der Schuleinschreibung als „unzureichend“ bzw. als „mangelhaft“ eingestuft werden. Als Grundlage für die Einstufung dient das österreichweit verwendete standardisierte Testverfahren MIKA-D³, entwickelt vom Bundesinstitut BIFIE (seit 2020 umgewandelt zum Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, kurz: IQS). MIKA-D soll der Ermittlung der Deutschkompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache durch die Schulleitung oder durch von der Schulleitung damit betraute Lehrer*innen dienen. Im Schuljahr

3 Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch.

2018/19 stand nur eine Version zur Verfügung, die sich auf den Sprachstand von Schüler*innen der Primarstufe bezieht, folglich aber auch in der Sekundarstufe I verwendet wurde. Eine entsprechende Version für die Sekundarstufe I gibt es erst seit April 2020. Die Testung geht mit drei möglichen Ergebnissen einher: „ausreichenden“, „mangelhaften“ und „ungenügenden“ Deutschkenntnissen. Während bei ersteren keine Deutschfördermaßnahmen erteilt werden, gehen „mangelhafte Kenntnisse“ mit der Zuteilung zu einem 6-wochenständigen Deutschförderkurs einher, während bei „ungenügenden“ Deutschkenntnissen die Zuteilung zu einer Deutschförderklasse erfolgt. In den Deutschförderklassen wird die Testung mit MIKA-D jeweils zu Semesterende erneut durchgeführt, da – abhängig vom Testergebnis – jeweils zu Semesterende der Übertritt in die Regelklasse möglich ist. Demgemäß muss die Deutschförderklasse oder der Deutschförderkurs mindestens ein Semester lang besucht werden, die maximale Besuchsdauer – und damit auch die Überführung in einen „ordentlichen Status“ – verläuft nach maximal vier Semestern.⁴ Außerordentliche Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen werden demnach in reinen Deutschförderklassen oder in ihren regulären Klassen integrativ nach dem Lehrplan der Deutschförderklasse unterrichtet. In den allgemeinbildenden Pflichtschulen wurden im Schuljahr 2018/19 insgesamt 34,7% der außerordentlichen Schüler*innen in Österreich in einer Deutschförderklasse oder nach dem Lehrplan der Deutschförderklassen integrativ in einer regulären Klasse unterrichtet. Im Folgejahr 2019/20 blieb der besagte Anteil mit 35% relativ stabil, während hingegen im Schuljahr 2020/21 mit 41,2% ein Aufwärtstrend zu beobachten ist.⁵

3 Von Sprachförderkursen zu Deutschförderklassen – ein Blick in die letzten vier Regierungsprogramme (ab 2008)

Im Regierungsprogramm von 2008–2013 („Gemeinsam für Österreich“) ist der Ausbau von Förderkursen für außerordentliche Schüler*innen und von Förderkursen für ordentliche Schüler*innen mit sogenannten „mangelnden Deutschkenntnissen“ als Zielsetzung formuliert (S. 207 im entsprechenden Regierungsprogramm). Fleck

4 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (Abruf am 23. Juli 2021a).

5 https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesch/index.html (Abruf am 29. August 2022).

(2019) verweist diesbezüglich auf einen wesentlichen Unterschied zu den beiden Regierungsprogrammen der folgenden Jahre: 2013–2018 („Erfolgreich. Österreich“) und 2017–2022 („Zusammen. Für unser Österreich“). Im Gegensatz zu den beiden folgenden Regierungsprogrammen werden im Regierungsprogramm von 2008–2013 weder der Einsatz von Testverfahren zum Sprachstand noch segregierte Klassen erwähnt. Ganz im Gegenteil werden im besagten Gesetzestext ausschließlich Fördermaßnahmen, Entwicklungsmöglichkeiten und Chancengerechtigkeit beschrieben (Fleck 2019: 90) – allerdings im Kontext „mangelhafter Deutschkenntnisse“. Fleck (2019: 90) verweist in Bezug auf die Umsetzung dieser Maßnahmen auf die anfängliche Beschränkung der sogenannten „Sprachförderkurse“ (so wurde der „Deutsch als Zweitsprache – Unterricht“ im entsprechenden Regierungsprogramm betitelt) für außerordentliche Schüler*innen der Volksschule auf zwei Jahre und eine mögliche integrative Führung. Nach und nach hat diese Form der Förderung Eingang in die Sekundarstufe I gefunden (im Schuljahr 2008/09 für a.o. Mittelschüler*innen und im Schuljahr 2009/10 für a.o. Schüler*innen der AHS-Unterstufe zugänglich). Der Kurswechsel zur segregativen Deutschförderung in getrennten Klassen vor Schuleintritt ist nicht erst im aktuellen Regierungsprogramm zu finden, sondern bereits in jenem der Regierungsperiode 2013–2018 (S. 29 im entsprechenden Regierungsprogramm) (Fleck 2019: 91), auch wenn die entsprechenden Maßnahmen im besagten Zeitraum noch nicht bzw. kaum in der Praxis umgesetzt wurden (Fleck 2019: 92).

Die türkis-blaue Regierung leitete schließlich in ihrem Regierungsprogramm (2017–2022) einen Paradigmenwechsel ein, der mit der seit 1992 vorhandenen Priorität der integrativen Deutschförderung radikal gebrochen und Deutschkenntnisse an die Regelung für die Schulreife gebunden hat. Deutsch vor dem Eintritt in das Regelschulwesen wurde somit an eine verpflichtende standardisierte Sprachstanderhebung angebunden, segregierte Deutschklassen und sogenannte „strenge“ Kriterien wurden für den Übertritt in das Regelschulwesen als Maßnahmen verabschiedet. Im aktuellen Regierungsprogramm 2020–2024 („Aus Verantwortung für Österreich“)⁶ sind der Ausbau der sogenannten „Sprachförderung“ und die konkrete *Einforderung* von Deutschkenntnissen ebenfalls festgelegt, die an die Vergabe eines ordentlichen Status geknüpft sind. Wodurch die *erforderlichen* Deutschkenntnisse gekennzeichnet sind, findet im entsprechenden Regierungsprogramm keine Erwähnung. Zusätzlich findet sich aber auch der Verweis auf aktive Informationsweiterleitung über Unterricht in der jeweiligen Erstsprache im Rahmen der Schuleinschreibung. Ebenso im aktuellen Regierungsprogramm festgesetzt sind die „*laufende wissenschaftliche Be-*

6 <https://www.bundestkanzleramt.gv.at/bundestkanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> (Abruf am 29. September 2021).

gleitung und Evaluierung“ der Deutschförderklassen und damit einhergehende Maßnahmen der sogenannten „Qualitäts- und Effizienzsteigerung“.

Die Beschreibung der Maßnahmen zur Förderung der „Bildungssprache Deutsch“ von Seiten des Bildungsministeriums klingt bei flüchtiger Beurteilung hinsichtlich der Erwähnung von Mehrsprachigkeit, sprachsensibler Unterrichtsgestaltung und der Professionalisierung von Lehrer*innen – für Chancengerechtigkeit und Ermöglichung von Bildungsprozessen – teilweise durchaus positiv.⁷ Im Grundsatzerlass zur interkulturellen Bildung (2017)⁸, der auf unbefristete Zeit verabschiedet wurde, wird Vielfalt im Kontext von Migration und Mobilität als positive Entwicklung unserer Gesellschaft hervorgehoben und die Förderung dieser Vielfalt in Schulen explizit betont. Die Homogenisierung von Schüler*innen mit unterschiedlich ausgeprägten Kenntnissen in der Unterrichtssprache Deutsch steht in klarem Widerspruch zur Propagierung der Wertschätzung von interkultureller Bildung und Vielfalt. Zusätzlich wird im besagten Erlass auf die wirkungsvolle Umsetzung interkultureller Bildung durch geeignete Maßnahmen an Schulen und auf eine Orientierung am wissenschaftlichen Diskurs verwiesen. Die aktuell von der Bundesregierung verordneten Maßnahmen zur Deutschförderung an Schulen durch Inkrafttreten der Deutschförderklassen stehen jedoch in klarem Widerspruch zur einschlägigen Forschung, worauf bereits in der letzten Ausgabe des vorliegenden Sammelbandes verwiesen wurde (Klagenfurter Erklärung 2011). Diese stellt unterschiedliche Aspekte in Frage, die mit der Einführung von Deutschförderklassen und dem Messen, Bewerten und Prüfen von Deutschkenntnissen über Pädagog*innen an Schulen einhergehen.

4 Kritische Stimmen bleiben ungehört

Die Veröffentlichung der Maßnahmen in Form von Deutschförderklassen zog zahlreiche Veranstaltungen und kritische Stellungnahmen von Vereinen und Verbänden aus Wissenschaft und Praxis nach sich (u. a. vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, kurz: ÖDaF⁹, dem Verband für Ange-

7 <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html?lang=en> (Abruf am 26. Juli.2021b).

8 https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (Abruf am 29. September 2021).

9 https://oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf (Abruf am 26. Juli2021).

wandte Linguistik, kurz: verbal,¹⁰ oder dem Netzwerk SprachenRechte¹¹). Die *Arbeitsgruppe Sprachen* der Wiener Arbeiterkammer veröffentlichte 14 Thesen zur Sprachförderung, die einen bisher von Regierungsseite unberücksichtigten Impuls einer Sprachenpolitik bieten, die auf wissenschaftlichen Kenntnissen und pädagogischen Erfahrungen gründet.¹²

Zusammenfassend beziehen sich die wissenschaftlich gut belegten Kritikpunkte der segregativen Deutschförderung in Deutschförderklassen, wie von der Regierung seit dem Schuljahr 2018/19 vorgesehen, auf die folgenden Aspekte:

Gegen die segregative Form der Beschulung und „Förderung“: Demgegenüber erweist sich die integrative Förderung in Kombination mit vorübergehender additiver Förderung am wirksamsten für die Deutschförderung und das soziale Gefüge (Füllekruss und Dirim 2020: 81). In Bezug auf punktuelle Testungen verweist Fleck zum Beispiel auch auf deren Widerspruch zur Leistungsbeurteilungsverordnung, die für alle Schularten gilt und punktuelle Leistungsfeststellungen klar ablehnt (Fleck 2019: 95). Pädagog*innen werden zudem nur über eine online-Schulung auf den Einsatz des Testinstruments MIKA-D vorbereitet und stehen somit vor dem Problem der fehlenden Qualifizierung. Auch der regelmäßige Einsatz des Beobachtungsinstruments zur Feststellung des Sprachstandes (USB DaZ bzw. USB Plus), der von Seiten des Ministeriums nahegelegt wird, und die adäquate Gestaltung des Unterrichts in einer Deutschförderklasse stellen Pädagog*innen vor zusätzliche Herausforderungen. Mehrsprachigkeit wird im Kontext der Bildungssprache Deutsch zwar vom BMBWF erwähnt, die konkrete Verankerung der Verwendung von Migrationssprachen und die Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires von Schüler*innen bleiben jedoch unberücksichtigt und stehen somit ebenfalls im Widerspruch zu Forschungsergebnissen, die eindrücklich den Mehrwert der Verwendung des gesamten sprachlichen Repertoires im schulischen Unterricht als Ressource für Bildungsprozesse festhalten. Die Förderung von Mehrsprachigkeit dient demzufolge einer positiven Entwicklung hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der Bildungssprache (Herzog-Punzenberger und Schnell 2014), dem fachlichen Lernen (García und Sylvan 2011), sozialen und emotionalen Faktoren, wie Motivation, Selbstwirksamkeit und Gruppendynamik (Schwarzl 2020), sowie dem Sprachenprestige (García und Kleyn 2016). Zudem erweist sich die Bewahrung und Weiterentwicklung der Erstsprache als Ressource im Kontext des Erwerbs einer Zweitsprache (August und Shanahan 2006) im Sinne eines positiven Transfers,

10 https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00690/imfname_689333.pdf (Abruf am 26. Juli 2021).

11 <https://www.sprachenrechte.at/tag/schule> (Abruf am 26. Juli 2021).

12 https://www.arbeiterkammer.at/service/broschueren/Bildung/14_Sprachthesen_-_Erlaeuterungsbroschuere.pdf (Abruf am 26. Juli 2021).

jedoch nicht als Voraussetzung, um eine Zweitsprache auf hohem Niveau zu erwerben (Cummins 1981). Außerdem werden gesamtsprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Schüler*innen im Modell der Deutschförderklassen von Seiten der Bildungspolitik völlig ignoriert (Wildemann 2019: 44). Interaktionen in einer – in diesem Fall – deutschsprechenden Peergruppe, die in Deutschförderklassen verringert werden, gelten neben einem variations- und kontrastreichen Input als zentral im Spracherwerbsprozess (Tracy 2007). Neuere Studien verweisen in diesem Kontext auch auf die Rolle von Freundschaftsbeziehungen (Bushati et al. 2019). Sprachliches und fachliches Lernen sind zudem miteinander verwoben und finden nicht getrennt voneinander statt, eine Trennung von fachlichem und sprachlichem Lernen ist somit keineswegs förderlich (Leisen 2010). Zusätzlich ist mit den durch semesterweise mögliche Umstufungen in die Regelklassen ein extrem hoher organisatorischer und logistischer Aufwand mit der Klassenzusammensetzung und der Stundenplanerstellung verbunden (Schweiger und Müller 2021). Von Seiten der Schulleitungen und der Lehrer*innenschaft werden vor allem die fehlende Schulautonomie in Bezug auf die Umsetzung der Deutschförderklassen, die organisatorischen und administrativen Herausforderungen in der Planung und Umsetzung der Maßnahmen an den einzelnen Schulstandorten, die ausgebliebenen Evaluationen bisher eingesetzter Maßnahmen zur Sprachförderung und der fehlende Einbezug einschlägiger Expert*innen aus Forschung und Schulpraxis kritisiert (Schweiger und Müller 2021: 44). Eine von Seiten des Ministeriums veranlasste sogenannte Vorevaluierung der Deutschförderklassen im Zuge eines Workshops (Spiel et al. 2021) gibt es zwar, in diese wurden aber weder Schüler*innen noch eine repräsentative Anzahl an Lehrer*innen miteinbezogen, weshalb es keine evidenzbasierten Ergebnisse oder zumindest Orientierungspunkte gibt.

5 Ein Einblick in die Perspektive von Lehrer*innen

Lehrer*innen, die in einer Deutschförderklasse unterrichten, berichten vorwiegend über Herausforderungen in diesem Kontext, vor allem in der Organisation, Administration und Umsetzung. Sie problematisieren die knappe Raumsituation, den Klassenwechsel, die spontane Umfunktionierung von anderen Räumen zu Klassenzimmern, die räumlich gar nicht auf den Unterricht ausgerichtet sind. Sie beschreiben Gefühle der Zerrissenheit und der Orientierungslosigkeit ihrer Schüler*innen. Zudem erzählen sie, dass die Deutschförderklasse von den Schüler*innen als „Strafe“ empfunden wird, wenn sie immer wieder ihre Regelklasse verlassen müssen. Sie fühlen, dass ihre Schüler*innen mit der Situation unglücklich sind (Schweiger und Müller 2021: 47–49). In Zusammenhang mit den segregativen Maßnahmen, die mit der Zuteilung

in eine Deutschförderklasse verbunden sind, berichten Schulleiter*innen auch über Ängste und eine große Verunsicherung der Eltern (Rollett und Lener 2019: 87). Obwohl Lehrer*innen in einer Befragung von Schweiger und Müller (2021) angeben, bewusst darauf zu achten, die Schüler*innen der Deutschförderklasse nicht als „andere“ im Sinne von Othering zu markieren, gelinge ihnen dies aus eigener Sicht nicht immer und Schüler*innen fühlen sich aus ihrer Perspektive oft ausgeschlossen. Der ständige Raumwechsel und die Organisation getrennter räumlicher Strukturen für Regel- und Deutschförderklasse(n) haben überdies auch negativen Einfluss auf die organisatorischen Abläufe in den Regelklassen. Von den Schüler*innen der Regelklassen werde überdies die Zeit, in der die Schüler*innen der Deutschförderklasse gesondert unterrichtet werden, teilweise als Freizeitphase empfunden, weil der Unterricht nicht im gesamten Klassenverband stattfindet. Intensive Arbeitsphasen werden dadurch massiv beeinträchtigt. Die hohe Anzahl an Schüler*innen pro Deutschförderklasse mache einen individualisierten Unterricht auch fast unmöglich. Obendrein verringere sich dadurch auch der Anteil an Sprechzeit pro Schüler*in in der Deutschförderklasse, da der Anteil an Frontalunterricht durch die hohe Anzahl an Schüler*innen und nur eine unterrichtende Lehrperson notgedrungen erhöht wird (Schweiger und Müller 2021: 47–49). Insgesamt halten die Autor*innen die generelle Unzufriedenheit von Lehrer*innen sowie eine Übereinstimmung ihrer Einschätzungen mit einschlägigen Forschungsergebnissen fest, die auf die Wirksamkeit integrativer und additiver Maßnahmen zur Deutschförderung setzen, mit einer Schwerpunktsetzung auf ersteren. Auffallend ist, dass Lehrer*innen jedoch selbst Wege finden, um die Schüler*innen aus ihrer Sicht bestmöglich zu fördern – trotz der herausfordernden Voraussetzungen. Dies gestaltet sich in erster Linie in der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und der Schulleitung untereinander und in der zusätzlichen fachlichen Unterstützung der Schüler*innen, indem z. B. die*der Deutschförderklassenlehrer*in in Zusammenarbeit mit den Eltern zusätzlich Mathematik mit den Schüler*innen der Deutschförderklasse außerhalb des Unterrichts lernt, um drohenden Laufbahnverlusten rechtzeitig entgegen zu wirken (Schweiger und Müller 2021: 48, 51). Gesamtheitlich gesehen hätten sich die Rahmenbedingungen des Deutschspracherwerbs für die Schüler*innen durch die Maßnahmen, anstatt verbessert, massiv verschlechtert. Rollett und Lener (2019) erläutern unter anderem die gegenwärtige Umsetzungspraxis der Deutschförderklassen an unterschiedlichen Schulen in Wien und identifizieren diesbezüglich vier unterschiedliche Umsetzungsarten:

- 1) Der Verzicht der (teilweisen) Meldung außerordentlicher Schüler*innen, wodurch die Eröffnung einer Deutschförderklasse am jeweiligen Standort nicht durchgeführt wird (ein Standort muss über mindestens acht außerordentliche Schüler*innen verfügen). Damit geht jedoch das Problem einher, dass dem Standort weniger Förderressourcen zur Verfügung gestellt werden.

- 2) Die Umsetzung der Maßnahmen streng nach dem Gesetz.
- 3) Die Umwandlung von Vorschulklassen in Deutschförderklassen – durch das gemeinsame Unterrichten von Vorschüler*innen, die das generelle Kriterium der Schulreife nicht erfüllen, mit Schüler*innen, die ausschließlich in der deutschen Sprache „unzureichende“ Kenntnisse aufweisen, kann eine gezielte Förderung beider Gruppen womöglich noch schlechter gewährleistet werden.
- 4) An Standorten, an denen die Schüler*innen mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen auf Grund des Raummangels nicht dauerhaft in einer eigenen Klasse unterrichtet werden können, müssen diese im Abteilungsunterricht beschult werden (Rollett und Lener 2019: 85, 86).

Die von Lehrer*innen und Schulleiter*innen angeführten Herausforderungen und die in diesem Beitrag von Vertreter*innen aus Schulpraxis und Forschung gut begründeten Argumente gegen die ausschließlich segregative Deutschförderung in Form der verordneten Maßnahmen benennen ausschließlich negative Aspekte der Deutschförderklassen, die bislang jedoch zu keinem Umdenken politischer Maßnahmen geführt haben.

6 Schule in Zeiten der Corona-Pandemie – alles anders – bis auf MIKA-D

Die Maßnahmen zu den Deutschförderklassen blieben trotz der Schulschließungen im Rahmen der COVID-19 Pandemie seit dem Schuljahr 2020/21 aufrecht. Außerordentliche Schüler*innen in Deutschförderklassen wurden zu Schulschluss mit dem Testverfahren MIKA-D getestet, obwohl der Präsenzunterricht für Schüler*innen der Volksschule und der Sekundarstufe I erst am 18.5.2020 und für die Schüler*innen der Sekundarstufe II erst am 03.06.2020 wieder aufgenommen wurde. Zuvor fand zwar Online-Unterricht statt, der Österreichische Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verweist jedoch u. a. in einer Stellungnahme darauf, dass „Home-Schooling“ für vulnerable Gruppen mit besonderen Hürden verbunden ist, bezogen auf die Wohnsituation, die technische Ausstattung und die starke Einschränkung sozialer Kontakte durch die Pandemie. Durch letztere blieben vor allem für den Deutscherwerb notwendige Interaktionsmöglichkeiten aus bzw. wurden massiv eingeschränkt. Während in regulären Klassen nach Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts im Mai bzw. Juni 2020 keine Schularbeiten mehr stattfinden durften und Schüler*innen auch mit einem „Nicht Genügend“ der Aufstieg in die nächste Schulklasse nicht verwehrt wurde, wurden die Testungen über

MIKA-D dennoch durchgeführt. Diese jüngeren Entwicklungen stellen somit eine ungleiche Behandlung von Schüler*innen mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen gegenüber Schüler*innen in regulären Klassen dar.¹³

7 Conclusio

Die in diesem Kapitel auf mehreren Ebenen erläuterten bildungspolitischen Veränderungen, die mit der bundesweiten Einführung der Deutschförderklassen einhergehen, zeigen weitreichende Folgen für Schüler*innen, Lehrer*innen, Eltern, Schulleitungen und für alle an schulischen Bildungsprozessen beteiligten Akteur*innen auf, die auch gesamtgesellschaftlich intensiv diskutiert werden. Die Weichenstellungen für die Einführung der Deutschförderklassen wurden bereits in den Regierungen des letzten Jahrzehnts gelegt, wobei zunehmend segregativere Beschulungsformen von Schüler*innen mit sogenannten „unzureichenden“ Deutschkenntnissen zu beobachten sind. Diese stehen im Widerspruch zu einschlägigen Befunden der Forschungslandschaft, die eindeutig die Wirksamkeit integrativer Maßnahmen in Kombination mit additiven Maßnahmen der (Deutsch)- bzw. Sprachförderung betonen. Die Verwendung eines Testinstrumentes zur punktuellen Leistungsfeststellung – durchgeführt von Pädagog*innen, die dafür meist gar nicht ausreichend ausgebildet sind – wird derzeit durch den Einsatz von MIKA-D als Grundlage für den Besuch einer Regelklasse herangezogen. MIKA-D letztlich als einziges Entscheidungskriterium für die Schulreife heranzuziehen, schafft einerseits ungerechte Bedingungen für Schüler*innen mit Deutschkenntnissen, die als „unzureichend“ eingestuft werden, und führt andererseits zu nachteiligen Rahmenbedingungen für die sprachliche, soziale und psychisch-emotionale Entwicklung dieser Schüler*innen. Die bildungspolitischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte zeigen, dass *Deutsch* zunehmend zu einem Instrumentalisierungskriterium in der Schule sowie am Arbeitsmarkt wurde, die herausfordernden Rahmenbedingungen dennoch Spielräume für pädagogische Initiativen zulassen.

¹³ https://www.oedaf.at/dl/usqOJKJmLlJqx4KJK/CORONA_Testung_postCORONA_final.pdf (Abruf am 02. September 2021)

Literatur

- Arbeiterkammer Wien. 2018. 14 Thesen zu Sprache und Sprachenpolitik. Arbeiterkammer.at (Februar). Verfügbar unter: https://www.arbeiterkammer.at/service/broschueren/Bildung/14_Sprachthesen_-_Erlaeuterungsbroschuere.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- August, Diane & Shanahan, Timothy. 2006. *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bundeskanzleramt. 2020. Bundeskanzleramt.gv.at. Verfügbar unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/regierungsdokumente.html> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2018. Interkulturelle Bildung – Grundsatzlerlass 2017. Bmbwf.at (6. April). Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2021a. Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Bmbwf.gv.at. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2021b. Bildungssprache Deutsch. Bmbwf.gv.at. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html?lang=en> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bundesministerium für Inneres. 2022. Nachweis von Deutschkenntnissen („Deutsch vor Zuwanderung“). Oesterreich.gv.at (10. Februar). Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/aufenthalt/3/Seite.120260.html (Abruf am 26. Februar 2024).
- Bushati, Bora, Rotter, Daniela, Lipp, Bernadette, Kedia, Gayannée, Corcoran, Katja & Schmölzer-Eibinger, Sabine. 2019. Mit Freundinnen und Freunden Sprache lernen. Freundschaftsnetzwerke als Sprachlernressource in sprachlich heterogenen Klassen. *ÖDaF-Mitteilungen* 35(1+2), S. 48–67.
- Cummins, Jim. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hg.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, S. 2–49. Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- de Cillia, Rudolf. 2020. Sprach/en und Identität/en. In Rudolf de Cillia, Ruth Wodak, Rheindorf, Markus & Sabine Lehner (Hgg.), *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*, S. 81–114. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- de Cillia, Rudolf & Lehner, Sabine. 2020. Homo Austriacus/Femina Austriaca: Wir und die Anderen. In Rudolf de Cillia, Ruth Wodak, Markus Rheindorf & Sabine Lehner (Hgg.), *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995–2015*, S. 29–80. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fleck, Elfie. 2019. Sprachliche Bildung, interkulturelle Bildung und Werteerziehung: Was will die Bildungspolitik? In Assimina Gouma, Petra Neuhold, Daniela Rechling, & Paul Scheibelhofer (Hgg.), *Schulheft Nr. 176: Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: Politische Vorgaben und gelebte Praxis*, S. 89–99. Innsbruck: Studienverlag.
- Füllekruss, David & Dirim, Inci. 2020. Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen. In Juliane Karakayali (Hg.), *Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*, S. 68–84. Weinheim/Basel: Beltz.

- García, Ofelia & Sylvan, Claire. 2011. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities. Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(iii). DOI: 10.1111/j.1540-4781.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatjana. 2016. *Translanguaging with multilingual students: learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Herzog-Punzenberger, Barbara & Schnell, Philipp. 2014. Austria. In Stevens, Peter & Dworkin, Gary (Hgg.), *The Palgrave Handbook on Race and Ethnic Inequalities in Education*, S. 70–105. London: Palgrave.
- Klagenfurter Erklärung zur österreichischen Sprachenpolitik. 2013. In Rudolf de Cillia & Eva Vetter (Hgg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandsaufnahme 2011*, S. 341–347. Frankfurt am Main, Wien: Lang.
- Leisen, Josef. 2010. *Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Bonn: Varus.
- Netzwerk SprachenRechte. 2018. *Deutschförderklassen bedeuten Segregation*. Sprachenrechte.at (25. Jänner). Verfügbar unter: <https://www.sprachenrechte.at/tag/schule> (Abruf am 26. Februar 2024).
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. 2018. Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemeinbildenden höheren Schulen. *ÖDaF-Mitteilungen*. Verfügbar unter: https://oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache. 2021. Diese Normalität wollen wir nicht! *ÖDaF-Mitteilungen*. Verfügbar unter: https://www.oedaf.at/dl/usqOJKJmLJqx4KJK/CO_RONA_Testung_postCORONA_final.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Rechtsinformationssystem des Bundes. 2011. Bundesgesetzblatt Nr. BGBl. I Nr. 4/2011. Ris.bka.gv.at (15. Februar). Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2011/4> (Abruf am 14. 03. 2023).
- Rheindorf, Markus. 2017. Integration durch Strafe? Die Normalisierung paternalistischer Denkfiguren zur ‚Integrationsunwilligkeit‘. *Zeitschrift für Diskursforschung* 5(2), S. 182–206.
- Rollett, Ilse & Lener, Gabi. 2019. Deutschförderklassen: unentwegtes lästiges Zischeln aus dem Maulkorb ... In Assimina Gouma, Petra Neuhold, Daniela Rechling, & Paul Scheibelhofer (Hgg.), *Schulheft Nr. 176: Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle: Politische Vorgaben und gelebte Praxis*, S. 83–88. Innsbruck: Studienverlag.
- Schwarzl, Lena. 2020. *Ein mehrperspektivischer Blick in das Translanguaging-Klassenzimmer – selbstbezogene Überzeugungen und Klassenklima im Fokus*. Dissertation Universität Wien. Verfügbar unter: <http://othes.univie.ac.at/63977/>.
- Schweiger, Hannes & Müller, Beatrice. 2021. Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In Katharina Resch, Katharina-Theresa Lindner, Bettina Streese, Michelle Proyer & Susanne Schwab (Hgg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung: Theoretische Grundlagen, Empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. ÖFEB Beiträge zur Bildungsforschung (8), S. 43–54. Münster Waxmann.
- Spiel, Christiane, Popper, Vera & Holzer, Julia. 2021. Bericht der Workshopergebnisse zu den Themen Zieleexplikation und Implementierung. Vorprojekt zur Evaluation der Deutschförderung. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

- Tracy, Rosemarie. 2008. *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Wildemann, Anja. 2019. Erst Deutsch – und dann ... ?! Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen. *ÖDaF-Mitteilungen* 35(1+2), S. 33–47.
- Wodak, Ruth. 2015a. *Politics of fear: what right-wing populist discourses mean*. London: Sage.
- Wodak, Ruth. 2015b. ‚Normalisierung nach Rechts‘: Politischer Diskurs im Spannungsfeld von Neoliberalismus, Populismus und Kritischer Öffentlichkeit. *Linguistik Online* 73(4), S. 27–44.
- Wodak, Ruth. 2018. Vom Rand in die Mitte – ‚Schamlose Normalisierung‘. *Politische Vierteljahresschrift* 59(2), S. 323–333.
- Verband für angewandte Linguistik. 2018. Stellungnahme des Verbands für Angewandte Linguistik zum Entwurf des Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden. Parlament.gv.at (11. April). Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00690/imfname_689333.pdf (Abruf am 26. Februar 2024).
- Statistik Austria. 2022. *Bildung in Zahlen. Tabellenband*. Statistik.at. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html (Abruf am 26. Februar 2024).

