



universität
wien

DIPLOMARBEIT/Diploma Thesis

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**Fremdzuschreibungen und Positionierungsangebote für Schüler_innen im
politisch-parlamentarischen Diskurs über Deutschförderklassen**

verfasst von / submitted by

Michaela Kirov-Sanchez

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

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt/ degree
programme code as it appears on
the student record sheet::

UA 190 353 333

Studienrichtung lt. Studienblatt/ degree
programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch und UF Deutsch

Betreut von/ Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Abstract

Die Diskussion über Schüler_innen mit Deutschförderbedarf nahm mit der Gesetzesnovelle zu Deutschförderklassen im Jahr 2018 an Fahrt an, wobei vor allem das Förderformat und mögliche Auswirkungen auf den Bildungsweg von Schüler_innen diskutiert wurden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, den Diskurs über Deutschförderklassen im österreichischen Parlament anhand einer Key Incident Analyse zu analysieren, um die in diesem Zusammenhang stattfindenden Zuschreibungen und Positionierungsangebote festzuhalten und zu hinterfragen. Diesbezüglich wird die Bedeutung von Diskurs für Subjekte und soziale Ordnungen erklärt und mit diesem Verständnis die Basis für die Methode der Key Incident Analyse gelegt. Anschließend wird (natio-ethno-kulturelle) Zugehörigkeit entlang von Sprache diskutiert und ein Abriss zur österreichischen Migrations- und Bildungspolitik mit Fokus auf Sprache gegeben. In Bezug auf Zugehörigkeit werden anschließend Theorien zur Differenzsetzung von Personen ebenfalls mit einem Fokus auf Sprache hinzugezogen. In Bezug auf soziale Ordnung, Zugehörigkeit und Differenzsetzung werden Reden aus dem österreichischen Parlament zu Annahme oder Ablehnung der Gesetzesnovelle analysiert, um Fremdzuschreibungen und davon ableitbare Positionierungsangebote für Schüler_innen festzuhalten. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse aufgezeigt und diskutiert, welche Positionierungsangebote die Schüler_innen im politisch-parlamentarischen Diskurs von Politiker_innen erhalten und eine kurze Empfehlung für das Sprechen über Schüler_innen und deren Sprachenkenntnisse gegeben.

Inhalt

1 EINLEITUNG.....	5
1.1 Relevanz des Themas	5
1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen.....	6
1.2 Kapitelübersicht.....	8
2 THEORIE - DISKURS, ORDNUNG UND SUBJEKT	9
2.1 Verständnis von Diskurs	10
2.2 Produktivität von Diskurs.....	12
2.2.1 Diskurs, Wissen, Wahrheit	12
2.2.2 Wissen-Macht-Komplex	13
2.3 Subjekt und Subjektivierung im Diskurs	15
2.4. Diskursposition und Diskursgemeinschaft	17
2.5 Abriss und Ausblick.....	17
3 METHODE	18
3.1 Key Incident Analyse	19
3.2 Herangehensweise der Key Incident Analyse	22
3.3 Korpus und Vorgehensweise.....	24
4 NATIO-ETHNO-KULTURELLE ZUGEHÖRIGKEIT	25
4.1 Zugehörigkeit über Nation und Sprache	26
4.2 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(sordnung)	31
5 MIGRATIONS- UND BILDUNGSPOLITIK.....	35
5.1 Migrationspolitik und Sprache	35
5.2 Migration und Deutschförderung in der Schule.....	37
5.3 Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ab 2018/2019	39
5.3.1 Rahmenbedingungen	39
5.3.2 Reaktionen aus der Wissenschaft in Fachtexten und Medien	41
5.3.3 Reaktionen aus dem politisch-medialen Diskurs in Presseaussendungen.....	42
6 ANALYSEPERSPEKTIVEN	45
6.1 Linguizismus und Neo-Linguizismus.....	46

6.2 Othering – die Konstruktion der Anderen im Diskurs.....	49
6.3 (Neo-)Linguizismus und Othering über Sprache und Deutschförderung.....	53
6.3.1 Reduktion der Sprach(en)kenntnisse	53
6.3.2 Reduktion der Sprachenkenntnisse = (defizitäre) Leistungsfähigkeit.....	56
6.3.3 Integration durch Sprache und Leistung	57
6.3.4 Wissenschaftliche Beweisführung und <i>Testergebnisse</i>	59
7 ANALYSE	61
7.1 Grobanalyse	61
7.1.1 Wechselspiel von Eigenpositionierung und Fremdzuschreibungen	62
7.1.2 Wissenschaftliche Beweisführung	64
7.1.3 Reduktion der Sprachenkenntnisse und Deutsch- bzw. Sprachdefizite	65
7.1.4 Integration durch Sprache und Leistung	66
7.1.5 Integration durch (sprachliche und kulturelle) Anpassung	67
7.2 Feinanalyse.....	70
7.2.1 Feinanalyse von Diskursfragmenten	70
7.2.2 Feinanalyse einer exemplarischen Rede	80
7.3 Ergebnisse	85
8 SCHLUSS UND AUSBLICK	88
LITERATURVERZEICHNIS	91

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

Das österreichische Bildungssystem und die österreichische Bildungspolitik sieht sich immer wieder vor der Diskussion über den (richtigen) Umgang mit Migration und Deutschförderung in Schulen und führt Reformen ein und setzt diese durch und um. Aufgrund der Neuerung, die mit der Gesetzesnovelle 35_I im Mai 2018 verabschiedet wurde und der großen wissenschaftlichen, politischen und medialen Aufmerksamkeit, die diese erhielt, wurde das Interesse für diese Arbeit angestoßen (vgl. 5.3 *Migrations- und Bildungspolitik*).

Wie sich im Zuge dieser Arbeit zeigen wird, ist das Thema Migration und Deutschförderung sowie Zugehörigkeit und Sprache ein viel diskutiertes. Über Jahre hinweg stellten sich u.a. Wissenschaftler_innen, Lehrer_innen, Eltern, Politiker Fragen zur Reaktion des Bildungssystems und der Gesellschaft auf Migration und Mehrsprachigkeit. Gesetze wurden verabschiedet und Zugänge aus unterschiedlichen Perspektiven angedacht und versucht zu implementieren Und dennoch sind Gespräch und Meinungsaustausch nicht an ihrem Ende angelangt und scheinen nicht an Aktualität zu verlieren (vgl. 3.5 *Migrations-, und Bildungspolitik*). Niku Dorostkar stellt über eine Diskursanalyse fest, dass Differenzsetzung über Sprache als Mittel der Sprachenpolitik dient (vgl. Dorostkar 2015). Diskursanalysen zu Positionierungsangeboten tätigt Hofer, welche festhält, dass in politischen Pressaussendungen zu Integration u.a. ein positiv besetztes Wir von negativ besetzten Anderen abgegrenzt werden, wodurch Andere mitproduziert und festgeschrieben und in natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen positioniert werden (vgl. Hofer 2016). Susanne Hofer hält in ihrer Diskursanalyse fest, dass die Konstruktion der Anderen über Muttersprache mit der Hierarchisierung von Sprachen einhergeht sowie der Verteilung von Ressourcen im Bildungssystem beeinflusst (vgl. Becker 2018: 184ff). Heterogenität wird in Annahme einer homogen angenommenen österreichischen Gesellschaft (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*) zu einem schwer entschlüsselbaren Problem, an dem sich unterschiedliche Zugänge, Ansichten und Meinungen reiben und u.a. in politischen Debatten unterschiedliche Positionierungen eingenommen werden (vgl. 7 *Analyse*). Während in der Diskussion um ihre Bildung Schüler_innen häufig nicht zu Wort kommen, wird über sie, ihren

Bildungsweg und ihre Teilhabe an der Gesellschaft doch stetig diskutiert. In diesem Zusammenhang stellte sich im Angesicht der laufenden Debatte über Deutschförderklassen die Frage, welche Aussagen über die betroffenen Schüler_innen getroffen wurde, die eine Einführung dieser rechtfertigte oder nicht und inwiefern Zuschreibungen und Positionierungsangebote für Schüler_innen im Diskurs über Deutschförderklassen stattfinden. Dieser Text geht davon aus, dass Diskurs und daran anschließende Handlungen Wissen, Wahrheit und damit Wirklichkeit sowie eine soziale Ordnung und die darin befindlichen Subjekte mitschreiben und mitproduzieren (vgl. *1 Theorie – Diskurs, Ordnung und Subjekt*). In diesem Sinne ist das Sprechen über Schüler_innen zu reflektieren, da es nicht nur das Denken über sie, sondern auch eventuell Möglichkeiten oder Zugang zu oder Verwehrung von Rechten und Chancen mitgestaltet. (vgl. *2 Theorie – Diskurs, Ordnung und Subjekt*, *3.5 Migrations-, und Bildungspolitik* sowie *4 Analyseperspektiven*).

In diesem Zusammenhang sei vorweggenommen, was dieser Text nicht macht. Er erhebt keinen Anspruch auf die tatsächliche Subjektwerdung und Identifikation der Schüler_innen mit Fremdzuschreibungen und -positionierungen, denn die Schüler_innen sind aktiver Teil ihrer Subjektwerdung und können Zuschreibungen und Positionierungsangebote ablehnen oder annehmen und werden somit in ihrer Subjektwerdung auch als eigenmächtige Individuen gedacht. (vgl. *2.3 Subjekt und Subjektivierung im Diskurs*). Zudem soll vorweggenommen werden, dass es sich im Anschluss nicht um eine Empfehlung eines Förderformates oder einer Fördermethode geht. Die Diskussion über Deutschförderklassen wird behandelt mit dem Fokus auf dem Sprechen über Schüler_innen und soll daher nicht als geeignetes oder ungeeignetes Mittel zum Unterricht in Deutsch als Zweitsprache bewertet werden.

Im Folgenden wird auf Erkenntnisinteresse und Fragestellung etwas genauer eingegangen werden.

1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellungen

Nachdem ich selbst seit Jahren in der Erwachsenenbildung als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache arbeite und zukünftig sprachsensiblen Deutschunterricht und

Deutsch als Zweitsprache an Schulen unterrichten möchte, besteht auch persönlich ein großes Interesse mich mit diesem Thema auseinanderzusetzen.

Da Lernende und die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeit für Alltag und Teilhabe an Bildungssystem und Gesellschaft für mich im Mittelpunkt stehen, zog die Diskussion über Deutschförderklassen und dessen Brisanz meine Aufmerksamkeit auf sich. In diesem Kontext stellt sich zunächst natürlich die Frage nach einer angemessen und fruchtbaren Förderung der Schüler_innen. Zugleich aber schien die Frage nach dem Sprechen über Schüler_innen und damit verbundenen Konsequenzen oder Möglichkeiten dringlich.

Migration und Migrationsbewegungen sowie Deutschförderung in der Schule stellen kein neues oder nie dagewesenes Phänomen (vgl. *5.1 Migrationspolitik und Sprache* sowie *5.2 Migration und Deutschförderung in der Schule*). Die Reaktion darauf oder der Umgang damit rufen jedoch bis heute unterschiedliche Zugänge, Positionen, Meinungen und damit Verhandlung über Rechte und Möglichkeiten hervor (vgl. *4 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*).

In diesem Kontext wird die Wahrnehmung derjenigen, über die gesprochen und verhandelt wird, relevant, wobei es sich in diesem Zusammenhang um eine bereits erkannte Thematik handelt (vgl. u.a. *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(sordnungen)*). Da es Politiker_innen sind, die Gesetze verabschieden, das Bildungssystem und damit die Bildungslaufbahn von Schüler_innen maßgeblich beeinflussen, kommen Fremdzuschreibungen und Positionierungsangebote für Kinder in diesem Kontext ins Blickfeld.

Diese Arbeit such demnach folgende vier Fragestellungen zu beantworten:

1. Welche Fremdzuschreibungen für Schüler_innen im Diskurs über Deutschförderklassen erfolgen?
2. Inwieweit finden durch Zuschreibungen Positionierungsangebote in sozialen Ordnungssystemen statt?
3. Welche Positionierungsangebote lassen sich an Zuschreibungen für die Schüler_innen erkennen?

Um einen Überblick über theoretische Grundlagen, Methode und Vorgehensweise zu erhalten, folgt nun eine kurze Beschreibung zu Aufbau und Inhalt der Arbeit.

1.2 Kapitelübersicht

In **Kapitel 1 Einleitung** werden zunächst Relevanz und Aktualität des Themas für Schule und Schüler_innen und diesen Text beschrieben. Zudem werden persönliches Erkenntnisinteresse und anleitende Fragstellungen vorgestellt und eine Übersicht zu den einzelnen Kapiteln gegeben.

In **Kapitel 2 Diskurs, Ordnung und Subjekt** wird eine Beschreibung des Verständnisses von Diskurs erläutert, die diesem Text zugrunde liegt und sich in seinem Zugang u.a. an Michel Foucault, Stuart Hall und der kritischen Diskursanalyse von Jäger und Jäger orientiert. Dabei stellt sich Diskurs als in sich nicht abgeschlossen und produktiv dar. Diskurse haben Einfluss auf Wissen, Wahrheit und Wirklichkeit und tragen damit zur Produktion dieser bei. Wenn Wissen auf Subjekte wirkt, sie damit mithervorrufen oder unterwirft, wirkt dies machtvoll. Da Diskurse auf Subjektwerdung und Subjektivierungen Einfluss nehmen und bedeutend für Zuschreibungen und Positionierungsangebote sind, wird dieser Zusammenhang ebenfalls erläutert (vgl. 2 *Theorie – Diskurs, Ordnung und Subjekt*).

In Kapitel 3 **Methode** erfolgt die Vorstellung der diskursanalytischen Methode der *Key Incident Analyse*, welche auf dem Verständnis von Diskurs im Sinne seiner Regelhaftigkeit und Strukturiertheit aufbaut. Dabei erläutert das Kapitel, wie aus einem möglicherweise großen Diskurskorpus Schlüsselereignisse erkannt und als bedeutungstragend und exemplarisch in Erscheinung treten. Die Verbindung einzelner Schlüsselereignisse zu Theorien oder Allgemeinem, ermöglicht es von der einzelnen Aussage auf das Ganze schließen zu können und Aussagen kontextualisiert analysierbar zu machen. Im Zuge dessen wird erläutert, inwiefern die parlamentarische Debatte um die Annahme zur Gesetzvorlage der Deutschförderklassen und -kurse als bedeutungstragendes Schlüsselereignis im Diskurs erachtet wird, in Kontext gesetzt werden kann und Rückschlüsse auf Theorie und Generisches zulassen.

In Kapitel 4 **Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit** wird zunächst beschrieben, wie Zuordnung zu Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit mit Sprache verbunden ist. Zudem wird erklärt, was die Bezeichnung *natio-ethno-kulturell* für Zugehörigkeit bedeutet und was unter natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen als Form sozialer Ordnung zu verstehen ist, da Zuschreibungen zu Zugehörigkeitskontexten

sowie Positionierungsangebote und Zugehörigkeitsordnungen bei der Analyse des Sprechens über Schüler_innen und Deutschförderklassen von Bedeutung sind.

In Kapitel 5 **Migrations- und Bildungspolitik** findet sich zunächst ein Abschnitt zu Migrationspolitik und Sprache in Österreich, um im Anschluss auf die Reaktion der Bildungspolitik sowie des Bildungssystems auf Migration genauer einzugehen. Diesbezüglich wird auf die Sprachen- und Deutschförderung an Schulen sowie Deutschförderung in Form von Deutschförderklassen eingegangen. Abschließend werden Reaktionen in Medien aus Politik und Wissenschaft kurz präsentiert, um einen ersten Eindruck der Rezeption der Deutschförderklassen zu bekommen.

In Kapitel 6 **Analyseperspektiven** werden die Theorien *Linguizismus*, *Neo-Linguizismus* sowie *Othring* vorgestellt, aus deren Perspektiven die Key Incident Analyse stattfindet. In Bezug auf die Theorien werden anschließend mögliche Argumentationslinien (salient patterns/diskursive Formationen) aufgezeigt, um diese später in Kapitel 7 *Analyse* auffindbar und analysierbar zu machen.

In Kapitel 7 **Analyse** wird das Key Incident zunächst in Form einer Grobanalyse (vgl. 7.1 *Grobanalyse*) untersucht, um salient patterns ausfindig zu machen und deren Inhalte zu beschreiben. In der Feinanalyse (vgl. 7.2 *Feinanalyse*) werden salient patterns anhand einer Analyse von Diskursfragmenten und einer exemplarischen Rede verdeutlicht. Im Anschluss werden Zuschreibungen und Positionierungsangebote im Unterpunkt 7.3 *Ergebnisse* festgehalten.

In **Kapitel 8 Schluss und Ausblick** werden die Ergebnisse in Bezug auf Diskurs, Ordnung und Subjekt sowie natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsordnung eingeordnet, um die Schlussfolgerungen der Zuschreibungen auf Positionierungsangebote und die Beantwortung der Fragestellungen zu diskutieren. Zudem wird eine persönliche Empfehlung für den Diskurs über Schüler_innen und ihre Sprachenkenntnisse gegeben.

2 Theorie - Diskurs, Ordnung und Subjekt

Um Diskurse zu analysieren muss zunächst geklärt werden, wie sich Diskurs definieren lässt und welches Verständnis von Diskurs im Kontext dieser Arbeit zur

Anwendung kommt. Dafür sollen Diskurs und damit in Verbindung stehende Begrifflichkeiten nun genauer erläutert werden.

Stuart Hall hat sich in seinem Werk “Der Westen und der Rest” (Hall 1994) mit der Entstehung einer Vorstellung einer westlichen Gesellschaft und der Differenzsetzung zu jener des Rests, den kolonialisierten Ländern beschäftigt. Für ihn ist das Wissen, welches im Diskurs über *Andere* produziert wurde, ausschlaggebend für die Produktion des Selbstverständnisses einer westlichen Kultur und Identität sowie der Idyllisierung und Barbarisierung des Nicht-Westens, welche bereits im 16. Jahrhundert seinen Anfang nahm (Hall 1994: 152ff). Mehr zur Produktion der Anderen im Diskurs findet sich in Abschnitt 6.2 *Othering – die Konstruktion der Anderen im Diskurs*. Da sich Hall in seiner Ausarbeitung stark auf den Diskursbegriff Foucaults stützt, wird dieser und das Verhältnis zwischen Diskurs, Wissen, Macht und Subjekt anschließend genauer erläutert. Dieses Kapitel widmet sich der Einführung in die Begriffe *Diskurs*, *Macht-Wissen-Komplex*, *Subjekt* und *Subjektivierung* sowie *Diskursposition* und *Diskursgemeinschaft*. Diese Theorien liefern eine Grundlage für Methode (vgl. 3 *Methode*), Konzepte von Zugehörigkeit (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*) sowie Analyseperspektive (vgl. 6 *Analyseperspektiven*).

2.1 Verständnis von Diskurs

Hall bezieht sich bei der Beschreibung der Entstehung und Produktion von Differenz auf den Diskursbegriff von Foucault und der *diskursiven Praxis*, deren Konzept die Erzeugung von Wissen durch Diskurse behandelt, wobei jede soziale Praxis von Bedeutung ist (vgl. Hall 1994: 150f). Unter diskursiver Praxis wird das Ensemble der Wissensproduktion verstanden, welches aus Institutionen, Verfahren der Wissenssammlung und -verarbeitung, Regelungen der Versprachlichung, Verschriftlichung, Medialisierung, etc. bestehen. Diskurs ist der diskursiven Praxis zufolge die sprachliche Seite dieser (vgl. Jäger 2012: 23). Demnach versteht sich jede (sprachliche) Handlung, geschriebene Texte oder gesprochene Worte, als Teil des Diskurses. Am Beispiel des Sprechens über Deutschförderklassen im Parlament dienen die Reden der Politiker_innen als Analysekörper und die schriftliche Seite diskursiver Praxis (vgl. 3.2 *Korpus und Vorgehensweise*). Im Diskurs wird Wissen produziert, was einer Strukturiertheit oder Regelmäßigkeit unterliegt (vgl. Jäger 2012:

23). Hall beschreibt in diesem Zusammenhang die von Foucault beschriebene *diskursive Formation*, die von zusammenhängenden Aussagen geformt wird, die sich auf dasselbe Objekt beziehen und eine Strategie z.B. eine institutionelle oder politische Tendenz verfolgen (vgl. Hall 1994: 150). Es handelt sich um Aussagen, die durch Ähnlichkeit und Wiederholung verbunden sind (vgl. Castro Varela /Mecheril 2010:36). Jedoch betonen Mecheril und do Mar Castro Varela, gemeint seien “[...]in einem weiten Sinn alle mit Bedeutung versehenen und Bedeutungen erzeugende Zusammenhänge und Prozesse” (Castro Verela/Mecheril 2010: 36). In diesem Sinne handelt sich bei diskursiver Praxis nicht nur um Sprache im engeren Sinn, sondern unter anderem auch institutionelle Abläufe (vgl. Castro Verela/Mecheril 2010: 36). Wenn in den folgenden Kapiteln von Diskurs oder diskursiver Formation gesprochen wird, handelt es sich vor allem um die sprachliche Seite, deren enge Verbindung zur Handlung in Form der Einführung von Deutschförderklassen und der (diskursiven) Praxis in Unterricht und Schulen nicht untersucht, aber als Konsequenz angedacht wird. Aussagen müssen nicht gleich sein, sie enthalten eine Regelmäßigkeit und sind systematisch. Ein Diskurs kann zudem nicht als geschlossenes System gesehen werden, denn er setzt sich aus anderen zusammen oder baut aufeinander auf (vgl. Hall 1994: 51). In diesem Sinne gibt es keinen in sich geschlossenen Diskurs über Sprache oder Deutschförderung in Deutschklassen, der zu einem bestimmten Zeitpunkt endet oder beginnt oder sich von anderen Themen zur Gänze abgrenzen ließe. Bei der Beschreibung des Diskurses über Deutschförderung in Deutschklassen müssen demnach andere einwirkende Diskursstränge und angenommenes Wissen aus diesen vorausgesetzt werden, die das Sprechen über Sprache, Deutschklassen und Sprecher_innen beeinflussen, wenn es auch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, den gesamten Diskurs zu erfassen.

Wie sich im Unterpunkt 4.1 Zugehörigkeit über Nation und Sprache zeigt, entstand der Diskurs über die deutsche Sprache im Zusammenhang mit Zugehörigkeit und Identität sowie der Bedeutung der deutschen Sprache für Staat und Schule nicht erst vor kurzem oder in abgeschlossenen Zeiträumen und unabhängigen Diskurssträngen. Aussagen und Handlungen dazu werden rekurrierend und aus unterschiedlichen Kontexten hergeleitet (vgl. 4.1 *Zugehörigkeit über Nation und Sprache*).

2.2 Produktivität von Diskurs

Dass Diskurs nicht nur unsere Welt beschreibt, sondern das Wissen aktiv mitproduziert, wurde in der Einleitung dieses Kapitels kurz erwähnt. Diese Produktivität beschränkt sich nicht nur auf das Wissen über die Welt, sondern gestaltet sie mitunter mit. In Zusammenhang mit der Entstehung von Wirklichkeit durch den Diskurs schreibt Foucault:

“Der Diskurs ist kaum mehr als die Spiegelung einer Wahrheit, die vor ihren eigenen Augen entsteht.” (Foucault 2012: 32).

Demzufolge spiegelt Diskurs nicht Wahrheit, sondern ist an dessen Produktion beteiligt. Demnach wäre diskursive Praxis als Produktionsinstrument zu verstehen, [...] mit dem auf geregelte Weise historisch-soziale Gegenstände (Wahnsinn oder Sex) allererst produziert würden” (Jäger 2012: 24). Wie sich auch am Ansatz der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*) zeigt, enthält Diskurs somit etwas Produktives, das einerseits zur Entstehung eines Objektes oder Konzeptes beiträgt, andererseits zuordnend oder determinierend wirken kann (vgl. 2.3 *Subjekt und Subjektivierung* sowie 4.2 *Natio-Ethno-Kulturelle Zugehörigkeit(sordnungen)*).

2.2.1 Diskurs, Wissen, Wahrheit

Die Annahme, dass Diskurs soziale Wirklichkeit und Wahrheit konstruieren, hat Folgen hinsichtlich dem, was wir als wahr annehmen, da somit auch angenommene und unhinterfragte Wahrheiten reflektiert werden können. Hall wendet dies als Grundlage für die Differenzsetzung Europas gegenüber anderen Kontinenten und deren Gesellschaften an, wobei die Wissensproduktion bereits im Verhalten des Westens gegenüber den *Entdeckten* beginnt und wiederum das Sprechen über diese das Handeln beeinflusst. Hall erklärt dies dadurch, dass europäische Entdecker die *Entdeckten* aufgrund bereits vorhandener Wissenskategorien, zum Beispiel basierend auf der Vorstellung einer europäischen, zivilisierten Gesellschaft, betrachteten und im Unterschied zu dieser beschrieben, was eine unvoreingenommene Beschreibung unmöglich mache (vgl. Hall 1994: 139ff).

Im Laufe der Geschichte erhöhte sich der Anspruch auf Wahrheit durch die Repräsentation einer wissenschaftlichen Beweisführung bei der Beschreibung, was Hall als Wahrheitsregime bezeichnet. Darauf basierend initiierten sich Handlungen wie die Verbreitung der europäischen Kultur, die später auch im wissenschaftlichen Diskurs versprachlicht und legitimiert wurden und Praxis, Sprechen und Wissen ineinander verschränkten. Somit formte sich nicht nur eine Beschreibung und Vorstellung der Nicht-Europäer, sondern auch eine der europäischen Identität, was zudem mit einer starken Homogenisierung eines eigentlich heterogenen Europas einherging (vgl. Hall 1994: 139ff). Jenes, was als Wissen und selbstverständlich wahrgenommen wird, kann dieser Annahme folgend als Produktion eines sozialen Gegenstandes in Diskursen betrachtet und demzufolge kritisch auf dessen Wahrheits- und Wirklichkeitsgehalt hinterfragt werden. Der historisch-soziale Kontext, in dem Wissen entsteht und aufgenommen wird, nimmt Einfluss darauf. Ein wichtiges Leitziel der hier folgenden Key Incident Analyse orientiert sie an jenem der kritischen Diskursanalyse: Die Diskursanalyse nimmt keinen Anspruch auf Wahrheit, sondern unterstreicht, dass Wahrheitswirkungen in Diskursen entstehen und daraufhin analysiert und hinterfragt werden können (vgl. Jäger/Jäger 2007: 37).

2.2.2 Wissen-Macht-Komplex

Das Wissen und die Wahrheit(en), die in Diskursen entstehen, sowie damit verbundene Deutungshoheiten lassen Machtverhältnisse auch aufkommen.

“Bestimmte Diskurse haben in der Gesellschaft Wahrheitsfunktion und damit spezifische Macht, die eng mit der Produktion von Wissen durch Experten und Disziplinen verbunden ist“ (Inhetveen 2008: 261).

Inhetveen hebt die Macht von akzeptiertem Wissen hervor, das mit der Bestätigung von Experten oder Wissenschaft einhergeht (vgl. ebd.).

Hall spricht unter Bezug auf Foucault von *Wahrheitsregime*, wenn macht operiert, um zusammenhängende Aussagen durchzusetzen (vgl. Hall 1994: 154). In diesem Sinne könnte man zum Beispiel diskursive Formationen, die für die Abänderung eines Gesetzes als wahr durchgesetzt werden als den Versuch eines Wahrheitsregimes bezeichnen. Ebenfalls angelehnt an Foucault schreibt Inhetveen in diesem Zusammenhang, dass durch forcierte Diskursivierung „[...] ein gesellschaftlicher

Bereich konstituiert und etabliert, kontrolliert, manipuliert und institutionalisiert werden [...]” kann (Inhetveen nach Foucault 2008: 261). Im Kontext von Schulbildung und Deutschförderung werden zum Beispiel der Expertenrat für Integration oder Bildungsberichte, die sich wiederum auf Studien wie PISA beziehen, machtvoll, denn der Verweis auf Ergebnisse durch standardisierte u.a. international anerkannte Testergebnisse sind Teil wissenschaftlicher Beweisführung, die Realität und Subjekte beschreiben und miterschaffen und als Legitimationsbasis für weitere Aussagen und Handlungen dienen. Inwiefern diese und andere Zahlen hinterfragbar sind wird in den Abschnitten zu Neo-Linguizismus und Othering über Sprache und Deutschförderung angesprochen (vgl. 6.3 *(Neo)-Linguizismus und Othering über Sprache und Deutschförderung*).

Wissen wird durch Diskurse produziert, die gewissen Regelmäßigkeiten, einer Systematik oder Strategie unterliegen, was sowohl die Produktion als auch die Aufnahme von Wissen betrifft (vgl. Jäger 2012:39). Foucault hebt in diesem Zusammenhang die Verschränkung von akzeptiertem Wissen und Macht und Handlung hervor:

“Denn nichts kann als Wissenselement auftreten, wenn es nicht mit einem System spezifischer Regeln und Zwänge konform geht - etwa mit dem System eines bestimmten wissenschaftlichen Diskurses in einer bestimmten Epoche, und wenn es nicht andererseits, gerade weil es wissenschaftlich oder rational oder einfach plausibel ist, zu Nötigungen oder Anreizungen fähig ist. Umgekehrt kann nichts als Machtmechanismus funktionieren, wenn es sich nicht in Prozeduren und Mittel-Zweckbeziehungen entfaltet, welche in Wissenssystemen fundiert sind ” (Jäger nach Foucault 2012: 39).

Demzufolge können Wissens Elemente akzeptiert werden, wenn sie gewissen akzeptierbaren Normen oder Kategorien entsprechen und in ein Verhältnis zu vorhandenem Wissen eingeordnet werden können, wie was ist europäisch und was nicht, wer ist normal und wer nicht, wer ist deutschsprachig und wer nicht. Macht in Form von Regeln oder Verhaltensnormen kann also nicht ohne akzeptiertes Wissen ausgeübt werden und Wissen entsteht aus vorhandenen Machtbeziehungen. Daraus folgen neue Handlungen oder Regelungen, die auf diesem Wissen basieren.

Für die Österreichische Bildungs- und Migrationspolitik zeigt sich, wie sich das Wissen über die Notwendigkeit der Sprache für den Zugang oder die Zugehörigkeit zur Gesellschaft und Zugang zu Bildung oder Arbeitsmarkt durchgesetzt hat, was wiederum in neuen Maßnahmen und Gesetzen umgesetzt wurde und wird und wieder neues Wissen über Problematik und Lösung sowie Regelungen schuf und schafft (vgl. 5 *Migrations- und Bildungspolitik*). Deshalb sei es wichtig, “[...] die dem Wissen

impliziten Machteffekte und deren Akzeptabilität offenzulegen, um Veränderungen zu ermöglichen. Um zu sehen, was Machtwirkungen akzeptabel gemacht hat und macht [...]” (Jäger 2012: 39). Diesbezüglich sind akzeptiertes Wissen und angenommene Wahrheiten zu hinterfragen und diskursive Formationen, die eine politische Tendenz verfolgen auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen.

2.3 Subjekt und Subjektivierung im Diskurs

Hall schreibt zum Verhältnis von Wissen und Macht, dass das Wissen zu Macht wird, wenn dieses in der Praxis angewandt wird, sodass “[...] diejenigen, über die etwas gewusst wird, auf eine besondere Art und Weise zum Gegenstand der Unterwerfung [...]” werden (Hall 1994: 154). In diesem Zusammenhang findet sich die Theorie der *Subjektivierung* (vgl. Dirim/Mecheril 2018 23f). Dirim und Mecheril erklären den Zusammenhang von Machtverhältnissen und Subjekt folgendermaßen:

“Unter Machtverhältnissen können hier Zusammenhänge verstanden werden, in denen Einzelne, aber auch Institutionen und diskursive Praktiken sich so auf ein Gegenüber beziehen, dass dieser Bezug Einfluss auf Möglichkeiten des Handelns, in konstituierender, restringierender, negierender oder auch bestärkender Weise nimmt” (Dirim/Mecheril 2018: 23).

Handlungsmöglichkeiten werden diesbezüglich beschränkt oder aber auch erst gegeben. Um es am Beispiel der Deutschförderung und Deutschförderklassen zu beschreiben: Diese werden ermöglicht, indem der Bedarf erkannt und Unterstützung angeboten wird, aber haben auch restringierende oder negierende Wirkung, wenn es negative Konsequenzen mit sich bringt, wie u.a. am Ausschluss von Schüler_innen aus Regelklassen oder der Knüpfung der Schulreife an Deutschkenntnisse argumentiert werden kann (vgl. 5.3 *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ab 2018/2019*).

Das im Diskurs entstehende Wissen produziert soziale Gegenstände wie die Deutschförderung mit, adressiert Kinder mit und ohne Deutschförderbedarf und beteiligt sich somit an der Entstehung von Subjekten und einer Ordnung, wodurch Macht über Subjekte ausgeübt wird, indem es als *Organisationsmoment des Sozialen* (vgl. Rose 2015: 362ff) wirkt. Es geht beim Hinterfragen von Diskursen, dementsprechend auch darum, die ordnende Funktion von Diskursen sichtbar zu machen, da durch sie einerseits Positionierungsangebote entstehen und Subjekte

positioniert werden, andererseits Subjektivität und Subjekt mitentstehen. Das bedeutet auch zu begreifen, dass auch das, was hinsichtlich von Subjektivität und Individualität als natürlich erscheint, als gesellschaftlich konstruiert anzusehen ist und versucht zu untersuchen, wie Menschen in der Gesellschaft zu Subjekten gemacht werden (vgl. ebd.). Diskurse sind in diesem Sinn unterwerfend, aber auch produktiv, was gesellschaftliche Verhältnisse betrifft (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 26).

„Durch gesellschaftlich unterscheidende Kategorien wie ‚Frau‘, ‚behindert‘, ‚ohne Migrationshintergrund‘ werden Individuen als solche ansprechbar. Sie erhalten ihre soziale Existenz und werden gleichzeitig den normativen Vorgaben des Sozialen unterworfen“ (Dirim/Mecheril 2018: 25).

Am Beispiel der *Anrufung* oder *Adressierung* erklärt Hofer, wie ein Subjekt im Diskurs anerkannt und damit als solches mitproduziert wird und im gleichen Moment auch von außen positioniert wird. In diesem Zusammenhang findet eine Ermächtigung statt, die mit gleicher Determinierung verbunden ist (vgl. Hofer 2016: 31f). Sprachförderung in Deutsch geht zum Beispiel häufig nicht nur mit dem Postulat der Integration, sondern mit dem Streben nach mehr Bildungsgerechtigkeit einher, der durch die Ermöglichung gleicher Start- und Aufstiegsmöglichkeiten für alle in Verbindung steht, allerdings finden dadurch subjektivierende Adressierungen sowie Positionierungen von Sprecher_innen statt, indem es Personen festschreibt. Während die Forderung nach Verteilungsgerechtigkeit in der Bildung, also die faire Verteilung von Ressourcen, um für alle die gleichen Chancen zu ermöglichen, zum einen die Möglichkeit einer Förderung in Deutsch ermöglicht, legitimiert die Vorstellung eines Systems, dass auf einer Norm des Deutschen besteht, zu Ein- und Ausschlüssen von Schüler_innen (vgl. Khakpour/Knappik 2016: 31).

„[...] Gruppen werden dann bestimmte (u.a. sprachbezogene) Eigenschaften zugeordnet, die sie für bestimmte Kontexte als tauglicher oder weniger geeignet. Ein Scheitern in oder ein Ausschluss aus diesen Kontexten scheint dann völlig natürlich“ (Springsits 2015: 93).

In Bezug auf Sprache spricht Springsits von teilweise *linguizistischer* Argumentationen, die die Verteilung von Ressourcen und Rechten legitimieren und in zugeschriebene sprachlich homogene Gruppen unterteilt (vgl. ebd.). Mehr zu Linguizismus wird im Unterkapitel 6.1 *Linguizismus und Neo-Linguizismus* beschrieben.

Diskurse sind demnach in vielerlei Hinsicht produktiv: Sie schaffen Wissen, Wahrheiten und beteiligen sich an der Produktion der Wirklichkeit, indem sie zum Beispiel soziale Gegenstände, Ordnungen sowie Subjekte durch deren Diskursivierung

mitproduzieren. Dabei ist interessant, wer was über wen sagt und wie sich das Gesagte auf soziale Ordnungssysteme auswirkt und wie sich dies auf Positionierungsangebote in sozialen Ordnung auswirkt.

2.4. Diskursposition und Diskursgemeinschaft

In diesem Kontext kann das Augenmerk nicht nur auf diejenigen gerichtet werden, über die etwas gewusst wird, sondern auch auf diejenigen, die Sprechen und sich dabei selbst im Ordnungssystem positionieren. So versteht zum Beispiel die Kritische Diskursanalyse nach Jäger und Jäger unter *Diskursposition* den politischen Standort einer Person oder eines Mediums, von dem aus sich diese am Diskurs beteiligen und ihn bewerten. Dabei sieht sie die eingenommene Position als Resultat von eigenen Verstrickungen im Diskurs, zum Beispiel im Verlauf eines Lebens (vgl. Jäger/Jäger 2007: 29). Wer welche Position in einem Diskurs einnimmt, ist demzufolge ebenfalls beeinflusst durch die eigene Subjektwerdung und durch im Diskurs produziertes Wissen und Wahrheiten. Im politischen Diskurs finden Wiederholungen von Aussagen mit einer politischen Tendenz statt (siehe 2.2.1 *Diskurs, Wissen Wahrheit*, sowie 2.2.2 *Wissen-Macht-Komplex*). Personen, die sich ähnlicher Aussagen bedienen, z.B. Mitglieder einer politischen Richtung oder Partei kann man als Diskursgemeinschaft bezeichnen: Unter *Diskursgemeinschaften* versteht man Gruppen, die durch die Anerkennung und Befolgung relativ homogener Aussagensysteme zusammengehalten werden, wobei einzelne Subjekte mehreren Diskursgemeinschaften angehören können. Beispiele können Doktrinen, Ideologien oder angenommene Wahrheiten sein (vgl. Jäger und Jäger 2007: 31).

2.5 Abriss und Ausblick

In diesem Kapitel wurden verschiedene Punkte dargelegt, die bei der Diskursanalyse von Zuschreibungen und Positionierungsangeboten in sozialen Ordnungssystemen eine Rolle spielen. Um einen besseren Überblick der für diese Arbeit wichtigsten Punkte zu erhalten, werden diese nun in verkürzter und vereinfachter Form zusammengefasst.

Zunächst zeigte sich, dass kein Diskurs in sich abgeschlossen ist und immer auf bereits bestehende Diskurse und Wissen rekurriert.

Dadurch wird angenommen, dass keine Aussage im Diskurs unabhängig getätigt wird und dadurch mit anderen in Verbindung stehen kann. In diesem Zusammenhang wurde festgehalten, dass es Aussagen, die einer gewissen Regelmäßigkeit unterliegen als *diskursive Formationen* bezeichnet werden können. Dabei zeigte sich, dass sich wiederholende Aussagen, die z.B. einer Tendenz wie einer politischen Ideologie unterliegen, auch als systematisch analysiert werden können. Diesbezüglich kann man sowohl auf Bezüge auf bereits vorhandenes Wissen sowie auf bereits getätigte Aussagen achten. Das Wissen, das in Diskursen gefestigt und jenes, das in Diskursen (re)produziert wird, kann aus dieser Perspektive hinterfragt werden. Die Wahrheiten, die aus Wissen entstehen, können in diesem Sinn ebenfalls reflektiert und auf ihre Konstruiertheit untersucht werden.

Wenn Wissen und daraus entstehende Wahrheiten auf Subjekte angewandt werden, indem sie zum Beispiel als ordnendes Element wirken, übt Diskurs eine produktive, ermächtigende sowie unterwerfende Macht auf Subjekte aus. Diskurs ist in diesem Sinne für Subjekte einerseits ermächtigend, da zum Beispiel soziale Phänomene wie Deutschförderung oder Handlungsmöglichkeiten entstehen. Andererseits wirkt dieser unterwerfend, da Subjekte in einem Ordnungssystem zugeordnet und dadurch zum Beispiel aus als defizitär oder krank positioniert werden können. Dabei rückt ebenfalls die Position und Selbstpositionierung des Sprechers oder der Sprecherin im Diskurs ins Blickfeld, denn im Diskurs in Bezug auf Fremd- und Eigenproduktionen von Subjekten entstehen häufig auch dichotome Darstellungen eines *Wirs*, dass sich von einem *Andren* oder *Nicht-Wir* abgrenzt (vgl. auch 6.2 *Othering – Die Konstruktion der Anderen im Diskurs*).

Mit dem Ziel Zuschreibungen und Fremdpositionierungen von Schüler_innen im parlamentarischen Diskurs über die Sprecher_innen der Deutschförderklassen anhand von Key Incidents zu analysieren, wird zunächst die Vorgehensweise der Key Incident Analyse erklärt.

3 Methode

Mit Bezug auf das Verständnis von Diskurs sowie dem damit einhergehenden Einfluss auf Wissen, Wahrheit, Realität (vgl. 2 *Diskurs, Ordnung und Subjekt*) sowie auf soziale Ordnungssysteme wird im Anschluss die Methode der *Key Incident Analyse* erläutert, die sich der Analyse von diskursiven Ereignissen widmet (vgl. 3.1 *Key Incident Analyse*). Mithilfe der *Key Incident Analyse* wird der politisch parlamentarische Diskurs über Deutschförderklassen untersucht. Als Analyseperspektiven dienen *Neo-Linguizismus* sowie *Otherring* (vgl. 6 *Analyseperspektiven*), um Rückschlüsse auf Zuschreibungen und Positionierungsangebote in Zugehörigkeitsordnungen (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen*) zu ziehen.

3.1 Key Incident Analyse

Da das beschriebene Verständnis von Diskurs eine Eingrenzung des Analysekorpus erschwert, eignet sich die Methode der *Key Incident Analyse*, um ausschlaggebende Inhalte zum Sprechen über Kinder potentieller Deutschförderklassen und damit einhergehenden Zuschreibungen und Positionierungsangebote festzuhalten und einer Analyse zu unterziehen. Bei der *Key Incident Analyse* handelt es sich um einen fokussierten Ansatz, bei dem Aspekte der kulturellen Praxis analysiert werden können, ohne eine vollständige Ethnographie zu machen (Kroon/Sturm 2002: 97).

„The ‘key incident’ approach (...) involves the analysis of qualitative data in which incidents or events have been recorded in extensive descriptive detail. Analysis of the data leads the researcher to focus on certain incidents as key incidents, or concrete instances of the working of abstract principles of social organization.” (Kroon/Sturm 2020 nach Wilcox 1980: 98).

Aufgrund der detaillierten Beschreibung werden demzufolge einzelne Protokolle der Sitzungen des österreichischen Parlamentes als Analysegrundlage herangezogen, da sie sowohl die Reden der Politiker_innen als auch Zwischenrufe, Kommentare, Einsprüche und Querverweise zu anderen Themen beinhalten. Im Sinne der Anknüpfbarkeit an Theorien und der Funktionsweise sozialer Ordnung (vgl. ebd.), die sich im beschriebenen Verständnis von Diskurs auf angenommenes Wissen und Wahrheit sowie auf Systemhaftigkeit und Strukturiertheit von Diskursen beziehen (vgl. 2 *Diskurs, Ordnung Subjekt*), wird in der Analyse eine Verbindung von der einzelnen Aussage zu allgemeineren Strukturen sozialer Organisation entlang der deutschen Sprachkenntnisse gezogen und damit Zuschreibungen und

Positionierungsangebote in natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen untersucht.

Aus Aufzeichnungen ist, wie Erickson erklärt, ein Key Incident auszuwählen, dass sich mit anderen Incidents, Phänomenen oder Theorien verbinden lässt, um dadurch im Einzelnen eine Regelhaftigkeit zu erschließen, also das Universelle im Konkreten und die Beziehung zwischen Teil und Ganzem zu sehen (vgl. Kroon/Sturm 2002: 98):

As Erickson (1977) summarizes, „This involves pulling out from field notes a key incident, linking it to other incidents, phenomena, and theoretical constructs, and writing it up so others can see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole.“ [...]“ (Kroon/Sturm 2002 nach Wilcox 1980: 98).

Die Autoren verweisen in diesem Zusammenhang auf die Darstellung des Verhältnisses von *Allgemeinem* und *Spezifischem* (vgl. Kroon/Sturm 2002: 98).

„(...) the basic units of analysis (...) instances of action in events that take place between persons with particular statuses in the scene and instances of comments on the significance of the commonplace actions and on the boarder aspects of meaning and belief from the perspectives of the various actors involved in the events. [...]“ (Kroon/Sturm 2002 nach Erickson 1986: 98).

Da sich im Parlament Personen in einer machtvollen Position aus unterschiedlichen Perspektiven oder auch Ideologien äußern, an deren Äußerungen sich Handlungen knüpfen (können) und in diesem Fall die Umstrukturierung der Deutschförderung an österreichischen Schulen stattgefunden hat, sollen einzelne Aussagen bzw. die Wiederholung oder Diskursivierung von Aussagen in Verknüpfung mit Theorien und bereits Gesagtem auf ihre Bedeutungsaspekte überprüft und Deutungshoheiten hinterfragt werden. Dabei können sich sowohl Befürworter als auch Opponenten des Förderformats Aussagen bedienen, die durch die Konstruktion von *Othering* oder durch die Verwendung von *(neo-)linguizistischen Inhalten* gekennzeichnet sind und Zuschreibungen sowie hierarchisierende Positionierungsangebote (re)produzieren (vgl. 6 *Analyseperspektiven*) Erickson beschreibt das Key Event folgendermaßen:

„ [...] a key event is key in that it brings to awareness latent, intuitive judgments the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgments can be reflected upon critically“ (Kroon/Sturm 2002 nach Erickson 1986: 99).

Diesbezüglich gilt es *auffallende Muster* zu erkennen und zu reflektieren. In diesem Zusammenhang versteht dieser Text *salient patterns* in seiner Analyse im Sinne diskursiver Formationen, also Aussagen, die einer Regelmäßigkeit unterliegen und zum Beispiel ein politisches Ziel oder Tendenz verfolgen (vgl. Kapitel 2 *Theorie Diskurs, Ordnung und Subjekt*). In Zusammenhang mit Regelhaftigkeit verfolgt das

Bestreben der kritischen Diskursanalyse einen ähnlich, aber umfangreicheren Zugang: Sie untersucht die Struktur von Wissen und Aussagen, „[...] indem sie Diskursfragmente gleicher Inhalte, getrennt nach Themen, Unterthemen sowie den darin eingenommen Diskurspositionen, empirisch auflistet und deren Inhalte und Häufungen sowie - auf der Ebene der Äußerungen – die formalen Beschaffenheiten zu erfassen sucht und interpretiert“ (Jäger/Jäger 2007: 26). Demzufolge werden einzelne Aussagen im Kontext der diskursiven Produktion betrachtet bzw. hinsichtlich ihrer Regelmäßigkeit überprüft, wobei immer wieder verschiedene Themen innerhalb eines Diskursfragments verbunden werden. Man spricht in der kritischen Diskursanalyse von Diskursstrangverschränkungen, die dann stattfinden, wenn ein Text Bezüge zu unterschiedlichen Themen nimmt. Außerdem kann auch ein (relativ) einheitlicher Text, zum Beispiel über eine „Personengruppe“, Bezüge erstellen, die mehr oder weniger starke Verbindungen zu einem anderen Thema erzeugen (vgl. Jäger/Jäger 2007: 29f). Der Einbezug dieser Darlegung entspricht einerseits im Sinne der Verknüpfung von Elementen und Kontexten dem Ziel der Key Incident Analyse, die einzelne Phänomene mit Regelmäßigkeiten, dem Allgemeinen oder Theorien in Verbindung setzt, andererseits ermöglicht die Beschränkung auf ausgewählte Incidents oder Events die Einschränkung des Analysekorpus, die im Fall der kritischen Diskursanalyse weitgreifender und umfangreicher stattfindet. Diesbezüglich identifiziert man zunächst *Key Incidents*, was Hofer als sich wiederholende markante Aussagen beschreibt, denen u.a. eine besondere Aussagekraft zugeordnet wird, verknüpfend mit anderen Incidents, Theorien sowie weiteren Aspekten und sozialen Kontexten (Hofer 2016: 70).

„Das Key Incident erhält den Status eines repräsentativen Elements des Materials, an dem eine Analyse durchgeführt werden kann, die Schlüsse mit Aussagekraft für das gesamte Material ziehen lässt.“ (Hofer 2016: 71)

Während Hofer bei der Beschreibung der Key Incidents Positionierungsangebote der Migrationsanderen durch Integration analysiert (Hofer 2016 et.al), fokussiert sich die Beschreibung der Schlüsselereignisse in dieser Arbeit auf die Zuschreibungen und Positionierungsangebote von Schüler_innen anhand von Aussagen über (deutsche) Sprachkenntnisse, die diese im Diskurs über Deutschförderklassen erhalten bzw. zugeordnet bekommen, was zum Beispiel gegebenenfalls in Verbindung mit Themen wie Leistung oder Integration auftauchen kann (vgl. 5.1 *Migrationspolitik und Sprache*, 5.2 *Migration und Deutschförderung in der Schule* sowie 6.3 *(Neo-*

)*Linguizismus und Othering über Sprache und Deutschförderung* In diesem Sinne handelt es sich bei *auffallenden patterns* um Aussagen, die Differenzsetzung von Sprecher_innen legitimieren (6.3 (Neo-)Linguizismus und Othering über Sprache und Deutschförderung).

3.2 Herangehensweise der Key Incident Analyse

Erickson vergleicht das Key Incident mit einem Emblem. Es handelt sich um ein dreifaches Kunstwerk (vgl. Kroon/Sturm 2002: 100).

„Ein Emblem besteht aus einer *pictura*, z.B. einer Radierung oder ein Holzdruck, und einem *lemma*, oft ein Sprichwort oder ein klassisches Zitat, das zusammen mit der *pictura* ein „Geheimnis“ bildet“ (Kroon/Sturm 2002: 100).

Hofer spricht diesbezüglich davon, dass man im Emblem einen verborgenen Sinn erfassen kann (vgl. Hofer 2016: 71). Mit dem *epigramm* wird die Bedeutung des Emblems erklärt oder der verborgene Sinn aufgedeckt und man aus dem Spezifischen universales Wissen schließen kann (vgl. Kroon/Sturm 2002:100). Die Autoren erklären dies am Key Incident folgendermaßen:

„Genau so kann das transkribierte *key incident*, entledigt von allem Irrelevanten, der *pictura* gleichgesetzt werden: Seine Überschrift ist das *lemma* und die Analyse und Interpretation sind das *epigramm*“ (Kroon/Sturm 2002:100).

Im Fall einer protokollierten Parlamentsrede besteht das Key Incident oder die *pictura* aus den Kernaussagen bzw. den auffallenden Aussagen mit verborgenem Sinn, das zusammen mit einem *lemma* wie z.B. *Integration über Sprache oder Deutschkenntnisse und Leistungsfähigkeit* das Emblem bildet. Die Erklärung und Interpretation dieser, in Form einer Kontextualisierung oder Verbindung mit anderen Aspekten, Wissen oder Theorien, stellt das *epigramm* dar. Die Autoren betonen, da es sich bei der *pictura* und dem damit verbundenem Sinn um einen Interpretationsvorgang handelt, der zwar die Wirklichkeit zu rekonstruieren sucht, aber kein Abbild der Wirklichkeit darstellt, sondern den Schlüssel zur Hinterfragung der Wirklichkeit biete, um unbemerkte Vorgänge zu entdecken (vgl. ebd.: 110f).

„Die *pictura* ist auch nicht die ‘ganze’ Wirklichkeit, es ist eine Reduzierung: Die ganze Wirklichkeit, reduziert zu einem Abbild der Wirklichkeit, belastet mit einem Geheimnis, das analysiert und interpretiert und von anderen Beweisen unterstützt werden kann. [...] Es ist der Leser, der entscheidet, ob er das Emblem akzeptiert und ob er das Emblem benutzt zur Neudefinition seines Verhältnisses zur Wirklichkeit. [...] Dasselbe gilt für einen Key Incident:

es ist eine reduzierte Repräsentation der Wirklichkeit, die einen Schlüssel zur Entschlüsselung der Wirklichkeit und zum Gewinn von Einsicht in Mikroprozesse, die anders unbemerkt bleiben würden, anbietet“ (Kroon/Sturm 2002:110f).

Demzufolge kann man Key Incidents auch als *Schlüsselereignisse* bezeichnen, die akzeptierte oder produzierte Ordnungssysteme und Positionierungen von Menschen ersichtlich machen (vgl. auch Hofer 2016: 70).

Ähnlich der Herangehensweise der Analyse mit Hilfe der *pictura* arbeitet auch die Kritische Diskursanalyse sowohl mit Analyseinstrumenten auf linguistisch rhetorischer Ebene wie Euphemismen, Anspielungen, stilistische Besonderheiten und Redensarten als auch dem Erkennen und Kritisieren von unhinterfragtem Wissen, zum Beispiel in Form von Kollektivsymboliken, womit ein Repertoire an Bildern zur Deutung der Wirklichkeit gemeint ist (vgl. Jäger/Jäger 2007: 36). Kollektivsymboliken entstehen durch Bildbrüche oder Katachresen:

„Diese funktionieren in der Weise, dass sie Zusammenhänge zwischen Aussagen und Erfahrungsbereichen stiften, Widersprüche überbrücken, Plausibilitäten und Akzeptanzen erzeugen etc. und die Macht der Diskurse verstärken.“ (Jäger/Jäger 2007: 36).

Während eine Metapher einen Ausdruck durch Verbildlichung ersetzt, füllt die Katachrese eine sprachliche Lücke und findet einen neuen Ausdruck oder Bezeichnung für etwas. Sie befindet sich zwischen figurativem und literalem Ausdruck. Eine wichtige Frage, der die Katachrese nachgeht, ist diejenige, ob sie die Dinge, die sie benennt, mitkonstituiert oder etabliert (Posselt 2005: 17ff).

Ein Beispiel, dass sich diesem Konzept annähert, ist die Bezeichnung *außerordentlicher Schüler / außerordentliche Schülerin*. Die Bezeichnung *außerordentlich* erzeugt ein sprachliches Bild, über SchülerInnen, die dem Unterricht aufgrund ihrer Deutschkenntnisse nicht folgen können (vgl. Khakpour 2015: 223ff) und hebt die Denormalität der Schüler_innen hervor. Kollektivsymbole können in verschiedenen Bezügen, zum Beispiel naturbezogen, körperbezogen, etc., auftreten (vgl. Jäger/Jäger 2007: 50ff). Ein Beispiel dafür wäre die Bezeichnung *Flüchtlingswelle*, die seit 2015 häufig in Diskursen vorzufinden war oder auch die Bezeichnung *Brennpunktschule* (vgl. 7.2 *Feinanalyse*). Der spezifische Einsatz, [...] mit dem gesellschaftliche Situationen als Ort von Denormalität markiert werden, was dann den Wunsch nach Normalisierung nach sich zieht [...]“ (Jäger/Jäger 2007: 58) stärkt die Macht im Diskurs. Kollektivsymboliken bzw. die Analyse von lemma und *pictura* werden in dieser Arbeit als Mittel von Fremdzuschreibungen analysiert und

Positionierungsangebote abgeleitet. Dabei spielt die Konstruktion von Denormalität im Sinne des *Nicht-Wir* oder der Anderen eine Rolle. Kollektivsymboliken können daher in ihrer denormalisierenden Funktion als Werkzeug der Produktion des Anderen im Sinne des Othering verstanden werden.

3.3 Korpus und Vorgehensweise

Das Schlüsselereignis der folgenden Key Incident Analyse (vgl. 7 *Analyse*) über das Sprechen über Schüler_innen im politisch parlamentarischen Diskurs und damit verbundenen Zuschreibungen und Positionierungsangeboten in Zugehörigkeitsordnungen stellt der Diskurs vor der Abstimmung über den *Bericht des Unterrichtsausschusses über die Regierungsvorlage (107 d.B.): Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Bundesschulgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden (120 d.B.)* am 17. Mai 2018, der mit einer Annahme der Gesetzesentwürfe endete (Stenographisches Protokoll 25. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, XXVI. Gesetzgebungsperiode, 17. Mai 2018: 61-91).

Dieses Key Incident ist in mehrerlei Hinsicht bedeutungstragend:

Einerseits handelt es sich um eine Parlamentsdebatte, bei der Personen in machtvollen Positionen sich selbst unterschiedlich im Diskurs positionierend Diskursbeiträge leisten. Dabei tätigen sie Zuschreibungen und Positionierungsangebote über Schüler_innen.

Andererseits finden sich in den Redebeiträgen Argumentationslinien, salient patterns oder diskursiven Formationen entsprechen und daher bedeutungstragend für den Diskurs über Schüler_innen und Deutschförderklassen sind (vgl. 2. *Theorie, Diskurs, Subjekt* sowie 3.1 *Key Incident Analyse*), da ihren Aussagen Regelhaftigkeit und eine Verbindung zu Theorie unterliegen. Das gewählte Key Incident wird daher als Schlüsselereignis gewertet, da es salient patterns in Bezug auf Deutsch und Deutschförderung (vgl. *Migrations- und Bildungspolitik* sowie 6.3 *(Neo)-Linguizismus und Othering über Sprache und Deutschförderung*) sowie Verbindung zu den Analyseperspektiven (Neo)Linguizismus und Othering sowie zur Theorie der Natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(sordnungen) enthält.

Weiters ist dieses Key Incident von Bedeutung, da daran die Annahme und das Verabschieden der Gesetzesvorlage der Deutschförderklasse, Deutschförderkurse sowie der Knüpfung der Schulreife an Deutschkenntnisse deren Umsetzung in österreichischen Schulen stattfindet und somit soziale Ordnungssysteme und Bildungsprozesse beeinflusst werden.

Im Key Incident, also dem Schlüsselereignis der Annahme der Gesetzesvorlage, werden wiederum einzelne Redebeiträge auf ihren Gehalt an salient patterns analysiert. Das Key Incident besteht aus 19 Redebeiträgen mit unterschiedlichen politischen Tendenzen, wobei sich diese in eine Gruppe der Befürworter und der Gegner der Deutschförderklassen unterteilen lässt (vgl. 7 *Analyse*)

Zunächst werden alle Beiträge in einer Grobanalyse auf salient patterns untersucht und im Anschluss in einer Feinanalyse einzelne Diskursfragmente genauer beleuchtet. Auffallende Muster sind aufzuzeigen und die Entschlüsselung des Schlüsselereignisses durch strukturelle systematische Diskursivierung von Themen zu erkennen.

Salient patterns sind aussagekräftige im Diskurs sich wiederholende systematische Aussagen, die von der einzelnen Aussage auf das Gesamte bzw. auf das Allgemeine, andere Incidents oder Theorien schließen und sich damit abstrahieren lassen. Dadurch lässt sich ein Rückschluss von einzelnen Diskursbeiträgen im Sinne der Key Incident Analyse auf Theorien und das Allgemeine, sowie im Sinne von Diskurs auf die Regelmäßigkeit in der einzelnen Aussage ziehen (vgl. 2 *Theorie – Diskurs, Ordnung und Subjekt*, 3.1 *Key Incident Analyse* sowie 3.2 *Herangehensweise der Key Incident Analyse*)

Im Anschluss an die Analyse folgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse, welche am Schluss nochmals in Zusammenhang mit Fremdzuschreibungen und Fremdpositionierungsangeboten in sozialen Ordnungssystemen diskutiert werden.

In Bezug auf Ordnungssysteme soll anschließend das Konzept natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit sowie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung erklärt werden.

4 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Da sich dieser Text mit Positionierungsangeboten in Ordnungssystemen und Sprache in der Diskussion über Deutschförderklassen befasst, wird zunächst die Entstehung der Verknüpfung der Begriffe Zugehörigkeit und Sprache beleuchtet. Dazu rückt die Bedeutung der einheitlichen Sprache für den Staat sowie der Zusammenhang zwischen Nation, Sprache und Zugehörigkeit ins Blickfeld.

4.1 Zugehörigkeit über Nation und Sprache

Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Personengruppe, die die gleiche Sprache spricht, wirkt von einem monolingualen Kontext ausgehend, zum Beispiel der einsprachigen Familie, nicht unlogisch. Dementsprechend wirkt auch die Mehrfachzugehörigkeit in einem mehrsprachigen Kontext, zum Beispiel in einem Grenzgebiet zu anderen Ländern lebend, nicht absurd. Die Verknüpfung von *Zugehörigkeit* und *Sprache* als Bezeichnung für Personen einer Volksgruppe findet sich im deutschsprachigen Raum im 13. Jahrhundert in Schriften von Dichtern wie Walter von der Vogelweide, die das Deutsche nicht mehr nur für Sprache, sondern für Personenbezeichnungen bzw. als Zuordnungsmöglichkeit durch die deutsche Frau oder den deutschen Mann anwandte (vgl. Roth, 2013: 13). Die Verbindung von Sprache und Nationalität und damit Zugehörigkeit zur einsprachigen Nation wirft die Frage nach dem Zusammenhang von Sprache und Territorium auf, da nicht alle Personen, die auf einem politisch begrenzten Staatsgebiet leben gleichzeitig die gleiche Muttersprache haben müssen. Dass einheitliche Sprache und Territorium sich nicht immer decken, verdankt sich zum Beispiel u.a. fortwährender neuer Grenzziehungen z.B. nach den beiden Weltkriegen (vgl. Wiesinger 2000: 530ff). Zudem ist die Verbindung der Begriffe *Nation* und *Sprache* nicht naturgegeben, sondern hat sich wie die Idee einer Gruppe von Menschen als Nation aus historisch-politischen Zusammenhängen gebildet, die dem Versuch einer Zurechnungskategorie entsprechen (vgl. Wiesinger 2000: 525), aber aufgrund der Heterogenität einer sprachlichen, kulturellen und politischen Wirklichkeit in Frage gestellt werden kann (vgl. Gardt 2000: 1). Während sich die Bezeichnung *Nation* ab dem 14. Jahrhundert immer mehr einbürgerte, wurde dieser im 18. Jahrhundert durch die Herausbildung des Bürgertums und dessen Vorstellung von Territorium und Sprache als Einheit sowie der Herausbildung eines Verwaltungsstaates gefestigt (vgl. Roth 2013: 20-21).

Demzufolge zeichnet sich die Verbindung von Zugehörigkeit und Sprachgruppe im Mittelalter ab und verfestigte sich im Zuge sozialer Umbrüche und des Bedürfnisses einer einheitlichen Verwaltungssprache im 18. Jahrhundert. Der Bezugspunkt des *Nationalen* bildete sich im 18. Jahrhundert u.a. auch, da zu diesem Zeitpunkt Migrationsprozesse stattfanden, die Zugehörigkeiten, Gemeinschaften und Entfremdungen in den Blick rückten und in Frage stellten (vgl. Mayer 2015: 263). Ruth Mayer erklärt zur Entstehung der Nation, dass Unsicherheit und Prekarität zum Beispiel durch Migrationsprozesse bei der Verhandlung von Zugehörigkeit und Ausschluss Bedeutung haben:

„Die Nation wird in dem Moment erfunden, in dem regionale Verhaftetheit und sozialer Status prekär und verhandelbar werden. Das breite Register der Bedingtheiten und Gefühle – zwischen Zugehörigkeit und Ausschluss, Isolation und Gemeinschaft, Entfremdung und Neuverortung – das im Zuge von Migrationserfahrungen zum Einsatz kommt, findet im Pathos des Nationalen einen idealen Bezugspunkt.“ (Mayer 2015: 263).

Amos setzt einen ausschlaggebenden Zeitpunkt für die Entstehung des *Nationalen* im 16. Jahrhundert an, da durch die Kolonialisierung eine neue Auffassung von Staat, Bevölkerung und Territorium stattgefunden habe und verzeichnet den Höhepunkt durch die flächendeckende Etablierung in Form des Nationalstaates im 19. Jahrhundert, dem Staat und dann Nation zugrunde liegen, der sich bis dahin als Organisationsform von Gesellschaften durchgesetzt hatte (vgl. Amos 2016: 48). Sowohl Migrationsbewegungen und die Organisationsformen von Gesellschaft mit einer einhergehenden Verstärkung nationaler Einheit unter Einbezug des Kriteriums Sprache verbindet Roth ebenfalls mit ökonomischen Faktoren wie Industrialisierung, Arbeitsteilung und den dadurch angeregten Wanderbewegungen von Arbeiter_innen (vgl. Roth 2013: 18). Die Bedeutung der Sprache für die Organisation eines Staates, Wirtschaft sowie als ideologische Einheit aufgrund u.a. des Gefühls der Entfremdung z.B. durch soziale Umbrüche bestärkten demnach das Bestreben einer Vereinheitlichung der Sprache und einer Einheit u.a. durch Sprache. Die Entwicklung eines Nationalbegriffs zeichnet sich auch im intellektuellen Diskurs im deutschen Sprachraum im 18. Jahrhundert durch Intellektuelle wie Johann Gottfried Herder, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Johann Gottlieb Fichte und Adam Müller, deren Nationalbegriff stark an Sprache und Kultur gebunden war und als politisches Ziel die bisher fehlende Staatsbildung hatte (vgl. Wiesinger 2000: 526). Dementsprechend erklärt Roth, dass die Konstruktion der *einen* einheitlichen Sprache im Kontext der Entstehung und Legitimation von Nationalstaaten stattfand und dies erheblich in den intellektuellen Diskurs eingebunden war. Intellektuelle normierten, legitimierten und

ästhetisierten unter anderem die *eine* Sprache (vgl. Roth 2013: 22). Diskurse über Nationen konstruieren hegemoniale Bedeutungen, die Auffassungen beeinflussen und ein Bild von Einheitlichkeit produziere. Moderne Nationen zeichnen sich durch die angeblich einheitliche Nationalkultur aus, in welcher versucht wird, kulturelle Unterschiede zu unterdrücken (vgl. Leiprecht/Lutz 2015: 294). In Österreich war unter Kaiserin Maria Theresia mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert der Literatur- und Sprachkritiker Johann Christoph Gottsched in der Normierung und Standardisierung des Deutschen federführend - der damals unter Intellektuellen verbreiteten Idee folgend, dass kulturelle Leistung an die Verwendung von Dialekt und an die Vernachlässigung der deutschen Schriftsprache geknüpft war. Allerdings gab es auch Gegenstimmen, die einen Verlust der österreichischen Kultur mit einer Unterwerfung der Sprache befürchteten (vgl. Wiesinger: 2000: 528ff). Für Österreich war die Sprache nicht nur als Faktor der Zugehörigkeit zu Deutschland, aber auch zur Abgrenzung von Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg in Form des Österreichischen und der österreichischen Kultur wichtig. In diesem Zusammenhang nennt Wiesinger u.a. den Salzburger Kulturverlag, der 1948 Carl Friedrich Hraudas Schrift „Die Sprache des Österreichers“ veröffentlichte:

„Sprachpolitisches Ziel war die Wahrung von „Geist und Genius der Sprache“ zur Sicherung der „selbständigen österreichischen Nation“ durch Ablehnung sprachlicher Übernahmen aus Deutschland mit folgender Warnung: Nimmt ein Volk eine fremde Sprache an, und gelingt es ihm nicht, diese Sprache selbständig, seinem Genius und Wesen nach, weiter zu entwickeln, sondern macht es alle Entwicklungen der neuen Sprache, wie sie im Lande ihrer Herkunft vor sich gehen, mit, so ist seines Daseins als Volk nicht mehr lange; es verfällt dem fremden Kulturkreise und bezieht mit der Sprache seine Ideen von auswärts, wird dem fremden Volke einverleibt. Behält ein Volk seine eigene Sprache, deren Entwicklung von auswärts aber beeinflußt und diktiert wird, so muß dasselbe geschehen.“ (Wiesinger 2000: 548).

Die Verbindung eines Volkes mit einer Sprache und einer kulturellen Unterwerfung durch die Sprache eines anderen Volkes – in diesem Fall das österreichische Deutsch bedroht durch das deutsche Deutsch zeigt zwei wesentliche Faktoren auf: Einerseits wird die Souveränität einer österreichischen Nation an die Sprache geknüpft, wobei, Sprache und Ideen von einem fremden Volk bedroht würden. Andererseits geht er von einem Österreich als Nation definierenden Österreichisch aus, dass es als solche herausstellt. Nation und Staat müssen miteinander gedacht werden, da die Nation im Prozess der Staatenbildung in Form von imaginierten nationalen Gemeinschaften entstand (vgl. Mecheril 2003: 24).

Im Sinne von Benedict Anderson sind Nationen mentale Konstrukte, „vorgestellte Gemeinschaften“:

„[...] repräsentiert als souveräne und begrenzte politische Einheiten. Weiter, dass nationale Identitäten immer wieder diskursiv produziert, reproduziert, aber auch transformiert und demontiert werden können“ (De Cillia, Wodak, u.a. 2020: 7).

Der Diskurs über eine Nation mit einheitlicher Sprache und Kultur, setzt sich durch und prägt das Denken über die Zusammengehörigkeit von Gruppen bzw. deren Unterscheidung, produziert eine Vorstellung - eine sogenannte *vorgestellte* Gemeinschaft (*imagined community*) (vgl. Arslan/Fürtjes nach Anderson 2016: 172). Die Vorstellung einer Gemeinschaft, obwohl man die meisten Mitglieder dieser Gemeinschaft gar nicht kenne, bildet eine sogenannte *imagined community* (vgl. Mayer 2015: 267). Trotzdem besteht im Kopf eines jeden die Vorstellung einer Gemeinschaft (vgl. Mecheril, Shure 2018: 66).

„[The community of the nation] is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion“ (Mayer nach Anderson 2015: 267).

Die Nation als *imagined community* ist durch Diskursivierung bzw. Serialität ins Leben gerufen. Demnach entspringt dem Konzept etwas Produktives, indem Gemeinschaften dadurch geschaffen werden, andererseits erweisen sie sich als problematisch, da die Gemeinschaft einer Vereinheitlichung unterliegt. Die mehr oder weniger unhinterfragte einheitliche Gemeinschaft sowohl für „einheimische“ als auch migrantische Gemeinschaften z.B. auch im fernen Nationalismus, entsteht durch Wiederholung im Diskurs, wobei hier Diskurs sowohl auch die ritualisierte Handlungen umfasst (vgl. Mayer 2015: 268ff). De Cillia und Dorostkar sprechen in diesem Zusammenhang von einer nationalen Identität, bei der es sich um eine Verinnerlichung u.a. durch schulische, politische Sozialisierung von komplexen gemeinsamen und ähnlichen Vorstellungen, Einstellungen, Haltungen und Handlungsdispositionen handle, obwohl es die *eine* Identität nicht gebe. In Vorstellungen dieser nationalen Identitäten wird die internationale Einheitlichkeit und Faktoren die Nationalsprache betont und dadurch die Abgrenzung von Mitgliedern anderer Nationen und Sprachen legitimiert (vgl. de Cillia/Dorostkar 2013: 146). Die Nationalstaat stellt einen Rahmen, innerhalb dessen Menschen kulturelle Eigenständigkeit und politische Souveränität annehmen, die eine gemeinsame Geschichte, Tradition, Kultur und Sprache voraussetzen (vgl. Wiesinger 2000: 525). Für diejenigen, die zugehörig sind, erzeugt sich ein gewisser Handlungsspielraum, jedoch bedarf es auch der Unterordnung innerhalb der Nation, da man die Zugehörigkeit erhält, indem man zum Beispiel Werte oder Sprachnormen respektiert. Die Zugehörigkeit zur Nation verschafft eine gewisse Sicherheit vor Unterwerfung

von außen, was sich aber nur mit gleichzeitiger eigener Unterstellung ergibt (vgl. Rätzl 1997: 42). Teil der Identitätsbildung und der Eigenermächtigung, aber auch der Unterordnung, kann in diesem Sinne zum Beispiel das Respektieren und Aneignen von Sprachnormen sein. Die Nation *Österreich*, die sich nach dem zweiten Weltkrieg u.a. in Abgrenzung zur deutschen Kultur erschuf, unterlag in diesem Prozess ideologisch unterschiedlichen Ansichten, die sich u.a. in den politischen Lagern zeigten. Während sich der erste Bundespräsident der zweiten Republik Leopold Figl (ÖVP) ethnisch-kulturelle Pluralität als nationale Identität Österreichs und später Otto Basil dies auch in der Sprache ausmachte – Ansichten, die bereits vor dem Anschluss in Österreich vertreten wurden –, positionierte sich die FPÖ auf einem Bekenntnis zu einem unabhängigen Staat, aber mit Zugehörigkeit zur deutschen Nation, indem es dem deutschen Kulturkreis angehöre betonend, dass es in zu geringer Zahl sprachliche und nationale Ausnahmen wie die Kärntner-Slowenen gebe (vgl. Wiesinger 2000: 550-552). Für einige Österreicher_innen ist Sprache also mit Nation, Staat und Kultur verbunden und stellt einen Faktor der österreichischen Identität dar. Aktuell stellen Studien fest, dass in Österreich im Jahr 2000, 2005 und 2015 die Bedeutung des Dialekts für die Identitätskonstruktion der Österreicher_innen in Gruppendiskussionen im halböffentlichen Diskurs als wichtig benannt wurde, jedoch im medialen und politischen Diskurs die Staatsprache Deutsch vor allem in Bezug auf Bildung betont wird (vgl. de Cillia, Wodak u.a. 2020: 112). Die Autor_innen erkennen u.a. in der wiederholten Thematisierung von Deutsch als Staatssprache in der Schule und auf dem Schulhof ein Anzeichen für die Bedeutung für österreichische Identitätskonstruktionen im Jahr 2015 (vgl. Cillia, Wodak u.a. 2020: 98). Als besonders ausschlaggebend sehen die Autor_innen darin, dass in einem „[...] Wechselspiel zwischen populistischem Diskurs und sprachgesetzlichen Maßnahmen eine Art Nationalisierung der Sprachenpolitik stattfand.“ (ebd.: 113)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Nation als Einheit geschichtlich entstand und sich aufgrund von politischen, sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen ebenso verändert. Die Einheit der Nation bzw. des Nationalstaates wird u.a. durch Migrationsbewegungen in Unruhe versetzt, wodurch die Diskursivierung von einheitsbildenden Faktoren wie Kultur und Sprache in den Fokus kommen. Anhand des kurzen Abrisses der Bedeutung der deutschen Sprache im deutschsprachigen Raum sowie am Beispiel Österreichs zeigte sich, dass Sprache dabei eine identitätsstiftende Rolle zukommt und als Kategorie für Zugehörigkeit

Anwendung findet. Steht eine Bedrohung z.B. in möglicher Unterwerfung durch andere Sprachen oder Kulturen im Raum, wird der Diskurs nationale Sprachen und Kulturen bedeutsam. Während bisher überwiegend auf die innerstaatliche bzw. innernationale Homogenität und der Fokus dem Deutschsprachigen zukam, beschäftigt sich das nächste Kapitel mit Dominanzverhältnissen, Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsordnungen im modernen Nationalstaat.

4.2 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(sordnung)

Betrachtet man Nation und Staat aus Perspektive der Imagined Communities, also aus Sicht der Konstruiertheit einer begrenzten und souveränen Gemeinschaft (Parreira 2016: 31), „[...] lassen sich die im Kontext der Diskussion um Migration thematisierten Kategorien wie nationale, kulturelle oder ethnische Zugehörigkeit dekonstruieren und kritisieren“ (Parreira 2016:31).

Wer zugehörig zu etwas ist und wer nicht, entscheidet sich auch aufgrund verschiedener Zugehörigkeitskonzepte. (Mecheril 2003: 128) Mecheril verwendet dazu die Bezeichnung natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (vgl. ebd.) *Natio-ethno-kulturell* weist dabei auf diffuse Kategorien wie Nation, Kultur und Ethnizität hin, die im Gebrauch nicht klar voneinander abgegrenzt werden und die Konstruiertheit von Zugehörigkeiten unterstreichen (vgl. Mecheril 2016: 15). Das Konzept der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit kann dazu dienen, die konstruierten Kategorien nach denen Differenzsetzungen stattfinden und Zugehörigkeiten zugeordnet werden, sichtbar zu machen, um sie zu hinterfragen und Festschreibungen entgegenzuwirken. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen beziehen sich auf ein mehrwertiges, diffuses Zugehörigkeitsregister (vgl. ebd.: 16). Die Kategorien natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit ändern sich im Laufe der Zeit, da sie wie die Nation durch politische, soziale und gesellschaftliche Veränderungen und Diskurse beeinflusst werden:

„Der natio-ethno-kulturelle Raum ist ein – im Hinblick auf den prinzipiellen Zugang zu ihm oder dem Zugang zu seinen Subbereichen sowie ihrer inhaltlichen Gestalt – umkämpfter und sich wandelnder Raum.“ (Mecheril 2003: 25).

Während weiter oben von vorgestellter innernationaler Homogenität gesprochen wurde, rücken mit dem natio-ethno-kulturellen Wir bzw. den natio-ethno-kulturellen Anderen das Bestehen der Differenzsetzung mit einhergehenden

Dominanzverhältnissen ins Blickfeld (Mecheril 2003: 25). Der Einbezug in und Ausschluss von Gemeinschaften oder Gruppen kann sich dementsprechend ändern oder beeinflussen, je nachdem, wer Deutungshoheit im Diskurs erlangt. Der Begriff natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit verweist darauf,

„[...] dass migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen die Migrationsphänomene hervorbringen und zugleich von Migrationsphänomenen hervorgebracht werden, von einer variablen, verschwommenen und mehrwertigen ›Wir‹-Einheit strukturiert werden“ (Mecheril 2016: 16).

Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen werden demnach einerseits von Migrationsphänomenen hervorgebracht, produzieren diese aber auch mit. Die Strukturierung wird dabei von einer Wir-Einheit vorgenommen, zu dessen Zugehörigkeit sich verändernde mehrwertige Faktoren gehören. Als Faktoren einer Wir-Einheit kann z.B. in Anlehnung an *imagined communities* oder nationale Einheit Sprache herangezogen werden. Natio-ethno-kulturell kodierte Differenz weist auf Konstruktionen hin, die Personen(gruppen), Sprachen und Lebensweisen registriert, kategorisiert und zuordnet (vgl. Mecheril 2016: 17). Konstituierend für natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen sind Vorstellungen und Regeln, die Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit betreffen und regulieren, die wiederum disziplinierende und subjektivierende Funktionen haben (vgl. ebd.).

„Mitgliedschaftskonzepte regeln, wer zugehörig ist und wer nicht.“ (Mecheril 2016: 17).

Aufenthaltserlaubnis gilt als formelle Mitgliedschaftspraxis, während zum Beispiel die Frage an Menschen, woher sie kämen, eine informelle Praxis der Kommunikation über Mitgliedschaft darstellt, die dominante Mitgliedschaftskonzepte bestärkt. (vgl. Mecheril 2016: 17). Es sind u.a. Migrationsbewegungen und soziale Verunsicherung, die die Vorstellungen von Nation und nationaler Identität in Bewegung versetzen und Themen wie Sprache und Kultur im Diskurs platzieren (vgl. 4.1 *Zugehörigkeit über Nation und Sprache*), wobei dem Bildungssystem und dessen Institutionen eine zentrale Rolle zukommt (vgl. Parreira, 20216: 31) Migration und Bildungssystem sind Teil stetiger Diskussionen im nationalstaatlich verfassten Sozialstaat, in welchem Fragen bezüglich “[...] Integration, Partizipation, Beteiligung bzw. Benachteiligung und sozialer Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen im und durch das Bildungssystem [...]” (Parreira, 2016: 31) dazu gehören. Mecheril und Shure unterstreichen die Bedeutung der Schule für den modernen Nationalstaat, da sich mit

der Verstaatlichung der Bildung die Erziehung zum Bürger für den Staat, die nationalstaatliche Erziehung etablierte, wo Andersons Imagined Communities wirkungsmächtig würden, da diese den Auftrag erhielten, zur nationalen Kohärenz beizutragen. Die Schule sei demnach ein Ort, an dem ein natio-ethno-kulturelles *Wir* gestärkt werde, z.B. durch die Durchsetzung einer gemeinsamen Sprache. Da Schule Entitäten wie Nation, Staat und Gesellschaft häufig als gegeben behandelt und zugleich ein bedeutender Raum des Denkens und dessen Werkzeug ist, müssen Kategorisierungen auch in diesem Kontext aufgezeigt werden (vgl. Mecheril/Shure 2018: 67). Während die Schule einerseits vorhandene Ordnungssysteme festschreibt, indem Wissen und Wahrheiten dort reproduziert und festgeschrieben werden, vermag die Analyse von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen in Bezug auf diesen Kontext diese Festschreibungen erkennbar zu machen. Im Sinne einer diskursiv entstandenen sozialen Sphäre und Ordnung, lässt sich diese in ihrer Konstruiertheit aufzeigen und hinterfragen. *Migrationspädagogik* richtet sich den Blick bei Zugehörigkeitsordnungen auf die Macht der Unterscheidung, die Bildungsprozesse ermöglichen oder verhindern sowie auf institutionelle und diskursive Ordnungen (vgl. Mecheril 2016: 10ff). Mecheril unterscheidet, wie gesagt unter informeller und formeller Praxis bei Zugehörigkeitsordnungen (vgl. ebd.: 17). Die Analyse von Diskursen, die Positionierungsangebote in Zugehörigkeitsordnungen produzieren und festschreiben sowie damit Subjekte in Ordnungen positionieren, ist daher von großer Bedeutung für Ermöglichung von und Ausschluss aus Bildungsprozessen. Politisch parlamentarische Debatten über Deutschförderklassen kann man insofern einer informellen Praxis zuordnen, da sie der Kommunikation über Mitgliedschaft und der Diskussion oder der Bestärkung dominanter Mitgliedschaftskonzepte angehören. Als formelle Praxis kann man Festschreibung als bindendes Gesetz verstehen. In diesem Sinne gilt die Implementierung eines Gesetzes als formelle Praxis natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnung, wobei dem Prozess der Verhandlung für die Annahme der Gesetzesvorlage Bedeutung zukommt. Unter *Wirksamkeit* versteht Mecheril den *alltagsweltlichen* Sinn der Mitgliedschaft, bei denen Formen von Partizipation und Praxis zugestanden oder verwehrt werden (vgl. Mecheril 2016: 17). Ihre Wirksamkeit legt sich in der Durchsetzung des Gesetzes zur Einführung und in der Umsetzung der Deutschförderklassen an österreichischen Schulen dar. Wirksamkeit bezieht sich hier demnach auf den zeitweisen Ausschluss der Schüler_innen aus Regelklassen und ihren Einfluss auf die Ermöglichung oder

Verwehrung von Bildungsprozessen. Zugehörigkeitsordnungen werden hier entlang der Kenntnisse der deutschen Sprache gezogen und finden ihre Wirksamkeit z.B. in der Teilung in Regel- und Deutschklassen bzw. deutschsprachige Kinder und Andere. Natio-ethno-kulturelle *Verbundenheit*, mit welchen die Zugehörigkeitsordnung ebenfalls operiert, beschreibt das Sich-Einlassen sowie das Eingelassen-werden in einen Zugehörigkeitskontext, was emotionale Bindung, moralisch verpflichtende Aspekte oder kognitiv-praktische Vertrautheit sowie materielle Gebundenheit miteinschließt und die Positionierung eines Subjekts ermöglicht (vgl. Mecheril 18: 2016). Im Kontext dieser Arbeit kann festgehalten werden, wo sich die Sprecher_innen selbst positionieren und in welchen Zugehörigkeitskontexten sie durch Fremdzuschreibungen Schüler_innen Positionierungsangebote ermöglichen. Es werden daher Positionierungen von im Diskurs auffindbaren Zugehörigkeitsordnungen aufgezeigt, die keine Annahmen über die Selbstpositionierung oder das Sich-Einlassen der Schüler_innen treffen können.

Zugehörigkeiten und Zugehörigkeitszuweisungen in sozialen Ordnungen beschreibt Mecheril mit der Bezeichnung der Zugehörigkeitsordnung:

Der Begriff Zugehörigkeitsordnung bezeichnet jene machtvollen Zusammenhänge, die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen auf diese produktiv Einfluss nehmen. Die Zugehörigkeitsordnung kann man als strukturierten und strukturierenden Zusammenhang beschreiben, in dem aus Individuen Subjekte werden. (Mecheril 2016: 18).

Mit dieser Beschreibung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung tritt das ordnende Moment in Gesellschaften hervor. Dabei spielen u.a. Ermöglichung und Reglementierung oder Einbezug und Ausgrenzung durch Zuordnungen eine Rolle (vgl. ebd.). Wird ein Subjekt zum Beispiel untergeordneten Positionen in der Ordnung zugeteilt, kann dies demnach eine Ausgrenzung aus anderen übergeordneten Zugehörigkeitskontexten bedeuten. Werden in diesem Sinne Schüler_innen als zugehörig oder nicht zugehörig zum Beispiel entlang von Deutschkenntnissen eingeordnet, kann dies Bildungsprozesse sowohl ermöglichen als auch verhindern.

Dieser Text nimmt in seinem Verständnis von Diskurs, Ordnung und Subjekt an, dass sich die Verhandlung von Zugehörigkeit auf vorhandenes und akzeptiertes Wissen stützt und Mitgliedschaftskonzepte ebenfalls darauf rekurren. Während Zugehörigkeitsordnungen in diesem Sinne einerseits einer Strukturiertheit aufgrund von angenommenen Wahrheiten und Wissen bestehen, wirken sie andererseits auch

strukturierend, indem sie Strukturen reproduzieren und Subjekte darin positionieren bzw. Angebote für Positionierungen beschreiben oder auch die Subjektwerdungsmöglichkeiten zum Beispiel durch Reglementierung und Ermöglichung beeinflussen. Referenzierend auf die Darlegungen zum produktiven Verständnis von Diskurs reproduziert dieser ethno-natio-kulturelle Ordnungen mit sowie die Positionsangebote darin, schreibt sie fest. Demnach stützen sich Zugehörigkeitsordnungen auf das Wissen über Zugehörigkeitsordnungen, welches sich wiederum auf angenommenes Wissen oder Wahrheiten stützt. Somit lassen sich in Zugehörigkeitsordnungen Wissen-Macht -Komplexe (vgl. 2.2.2 *Wissen-Macht-Komplex*) erkennen, die im Diskurs verhandelt werden. Da Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsordnungen auch im Kontext von Schule aufzuzeigen sind und Bildungsprozesse reglementieren sowie ermöglichen, wird im Anschluss näher darauf eingegangen. Dazu wird zunächst ein Abriss zu Migration und österreichischer Sprachpolitik und anschließend ein Einblick in die österreichische Sprachenförderung und die Förderung von Deutsch als Zweitsprache an Schulen beschrieben.

5 Migrations- und Bildungspolitik

Nachdem dieser Text Zuschreibungen und Positionierungsangebote im politisch-parlamentarischen Diskurs über Schüler_innen potenzieller Deutschförderklassen und behandelt, ist Sprache ein zentrales Thema, da entlang von Deutschkenntnissen Bildungswege reglementiert und beeinflusst werden. Im Anschluss wird zunächst ein Überblick über Migrationspolitik und Sprache in Österreich sowie die Förderung von Deutsch und Deutsch als Zweitsprache in der Schule im Kontext von Migration gegeben. Dabei wird das Zusammenspiel von Migration, Sprache und Bildungspolitik sowie Regelungen und Forderungen, die mit dem Thema Sprache und Migration einhergehen erläutert.

5.1 Migrationspolitik und Sprache

Österreich blickt auf eine lange Geschichte von Migrationsbewegungen zurück. Bauböck sieht die Grundlagen der heutigen österreichischen Migrations- und Asylpolitik in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg, in welchen die Voraussetzungen für die österreichische Staatsbürgerschaft an „Rasse“ und Sprache der Mehrheitsgesellschaft geknüpft wurden, da eine große Anzahl an Flüchtlingen mit anderen Erstsprachen als Deutsch nach Österreich zogen (vgl. Bauböck, 1996: 1ff). Strasser und Tosić sehen zudem einen wichtigen Einschnitt in der Migrationspolitik in Österreich im Ausländerbeschäftigungsgesetz aus dem Jahr 1975, welches auf einem Rotationsprinzip basierte und die Wahrnehmung von Migrant_innen als vorübergehende Gäste prägte. Im Anschluss an Flüchtlingswellen und Arbeitsmigration Anfang der 1990-er Jahre wurden Quotenregelungen eingeführt (vgl. Strasser, Tosić, 2014: 128 ff). Dem Zusammenhang von Sprache und Aufenthaltsberechtigung kommt im Jahr 1997 durch das Integrationspaket *Integration vor Neuzuzug* eine zentrale Rolle zu, da eine „erfolgreiche Integration“ unter anderem in Form von ausreichenden Deutschkenntnissen nachgewiesen werden musste. Dem folgten die Integrationsvereinbarung 2002, welche gesetzlich verpflichtende Integrationskurse in Deutsch, Geschichte, Landeskunde und Recht beinhalteten und die 2011 verabschiedete Gesetzesnovelle *Deutsch vor Zuzug*, die eine elementare Deutschbeherrschung vorsah und nur durch die Rot-Weiß-Rot-Karte eine Lücke für qualifizierte ArbeitnehmerInnen schuf. Die Autor_innen halten fest, dass das österreichische *Migrationsregime* stark durch Integration durch Leistung gekennzeichnet sei (vgl. Strasser/Tosic, 2014:132ff). De Cecilia und Dorostkar sehen ebenfalls ab den 1990-er Jahren eine intensive Konzentration auf die Verbindung von Integration und Sprache in Österreich sowohl in Gesetzen wie den Verschärfungen von Integrationsvereinbarungen 2003, 2006, 2011 als auch im migrationspolitischen Diskurs. Integrationserwartungen würden bereits durch den im reflexiven Verb *sich integrieren* enthaltenen *Bringschuldtopos* kreiert, bei dem gewisse Integrationsleistungen zu erbringen sind, um Rechte zu erhalten (vgl. de Cillia/Dorostkar 2013: 146). Das Recht auf Aufenthalt oder Teilhabe liegt demzufolge stark im Verantwortungsbereich der Zugewanderten und wird deutlich an Sprachkenntnisse gekoppelt. Hinter der Verbindung von Rechten, Integration und Sprache stehen ein Bündel an Erwartungen und Forderungen an Einwander_innen, die eng mit Leistung der Migrant_innen und Assimilationsforderungen verbunden sind. Während bereits durch die basale Unterscheidung von Staatsbürgern und Nicht-

Staatsbürgern im Nationalstaat die Vergabe von Rechten, Pflichten, Kontrolle usw. legitimiert wird, weist Nieswand darauf hin, dass der Topos *Integration* ein komplexes Legitimationselement darstelle. Durch die Hervorhebung von Ungleichheiten und die Produktion von Integrationserwartungen legitimiert Integration Politiken und Institutionen, „[...] die zur Überwindung von Integrationsdefiziten oder -hindernissen beitragen sollen.“ (Nieswand 2018: 87). Sprache dient einerseits als Mittel zur Integration, was Chancen ermöglicht, andererseits wird durch sie ermöglicht, Personen auf Basis von Sprache rechtlich oder institutionell zu diskriminieren und politisch zu instrumentalisieren (vgl. de Cillia/Dorostkar 2013: 147). Den Themen Sprache und Migration sowie Forderungen an Migrant_innen in Bezug auf Sprache kommen rückblickend demnach eine große Bedeutung zu, um Zuzug, Bleiberecht oder Zugang zu Ressourcen in Österreich zu verhandeln. Wenn also Rechte, Möglichkeiten, Integration an der deutschen Sprache festgemacht werden, gilt es den Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Ordnungssystemen in Bezug auf Sprache(n), insbesondere im Kontext dieser Arbeit im Bildungssystem, Aufmerksamkeit zu widmen. Mit der Forderung nach der Beherrschung der deutschen Sprache verbinden sich demnach Begriffe wie Leistung und Integration bzw. Integrationswille.

5.2 Migration und Deutschförderung in der Schule

Eines der wichtigsten Instrumente der nationalstaatlichen Vereinheitlichung war die einheitliche Schriftsprache. Eine wichtige Rolle spielten dabei Schulen und Lehrer_innen im verpflichtenden Schulsystem. In den 1970er Jahren sprachen Lehrer_innen in Österreich die Erziehung von Gastarbeiterkindern an (vgl. Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2009: 106). Seit 1974 kann der Status *außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin* wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache vergeben werden (vgl. Bundesgesetzblatt_46/139 1974: 940). In den 1980er Jahren beschäftigte sich nun auch die Wissenschaft mit fehlenden Konzepten und Implementierungen im Schulsystem betreffend sprachlicher und kultureller Vielfalt. Demnach wurde in den 1990er Jahren das *Referat für interkulturelles Lernen* im österreichischen Bildungsministerium eingerichtet, das sich mit gesetzlichen Rahmenbedingungen, Konzeptionen sowie deren Umsetzung

beschäftigte (vgl. Wroblewski /Herzog-Punzenberger 2010: 106). Zunächst stellt das Jahr 1992 für allgemeine Pflichtschulen einen wichtigen Punkt der Sprachförderung durch Lehrplanzusätze für Deutsch für Schüler_innen mit nicht deutscher Muttersprache sowie Lehrplänen für den muttersprachlichen Unterricht dar, wobei die Verteilung bevölkerungsreiche Gegenden begünstigte sowie Lehrkräfte ohne Ausbildung oder Kenntnisse Deutsch als Zweitsprache unterrichteten (vgl. Fleck 2019: 12ff).

„Die Lehrplanzusätze enthielten nicht nur ausführliche didaktische Anleitungen, sondern legten auch ein Wochenstundenausmaß für den ›besonderen Förderunterricht in Deutsch‹ fest. Demnach konnten außerordentliche Schüler_innen bis zu zwölf Wochenstunden, ordentliche Schüler_innen mit nichtdeutscher Muttersprache an Volks- und Sonderschulen bis zu fünf Wochenstunden und an Hauptschulen und Polytechnischen Lehrgängen bis zu sechs Wochenstunden zusätzlich gefördert werden“ (Fleck 2019: 13).

Zudem wurden seit dem Jahr 1992/93 Lehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht entwickelt, welcher an den Schulen als unverbindliche Übung wahrgenommen werden konnte (vgl. Wroblewski/Herzog-Punzenberger 2010: 112). Die Reaktionen des österreichischen Schulsystems auf Migration in den letzten 30 Jahren gliedern sich laut Wroblewski und Herzog-Punzenberger, ebenfalls ansetzend im Jahr 1992, in drei Phasen: In den Jahren zwischen 1992 und 2001 sollte die Wahrnehmung der Schüler_innen mit Migrationshintergrund als Risikogruppe verändert und Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Bereicherung hervorgehoben werden. Diesbezüglich wurden die Förderung der deutschen Sprache, Verankerung des Unterrichtsprinzips Interkulturelles Lernen sowie Förderung von muttersprachlichem Unterricht festgelegt (vgl. Wroblewski /Herzog-Punzenberger 2010: 111-112). Für das Schuljahr 2000/2001 wurden didaktische Grundsätze für Deutsch als Zweitsprache in den Lehrplan der AHS-Unterstufe aufgenommen (vgl. Fleck 2019: 14). Ab dem Schuljahr 2001/2002 mussten Schüler_innen, die nach zwei maximalen Jahren mit außerordentlichem Status als ordentliche Schüler_innen aufgenommen wurden, zu Gänze auf zusätzliche Deutschförderung verzichten (vgl. ebd.: 15). Denn mit Phase zwei folgten finanzielle Kürzungen der Unterstützungen innerhalb der Jahre zwischen 2002 und 2005, was auch das Thema Sprachförderung in der politischen Debatte zurückdrängte. Ab 2005 heben sie als Phase drei die Fokussierung auf Spracherwerb bereits vor Schulbeginn hervor (vgl. Wroblewski/ Herzog-Punzenberger 2010: 111f). Im Schuljahr 2006/07 stellte man das Angebot für Sprachförderkurse für außerordentliche Schüler_innen der Sekundarstufe I und die unverbindliche Übung *Deutsch als Zweitsprache* in der AHS-Oberstufe (Fleck 2011: 6f). Da bei

Sprachförderkursen keine integrative Form vorgesehen war und die Gruppen ab je Schüler_innen klassen-, schulstufen- sowie schulübergreifen zu bilden waren, sieht Fleck den Ursprung der heutigen Deutschförderklassen in seiner ursprünglichen Form in Deutschförderkursen. In den darauffolgenden Schuljahren wurden die gesetzlichen Voraussetzungen für der Deutschförderklassen verlängert und geringfügig abgeändert, was eine Ausweitung auf Hauptschulen und Polytechnische Schulen sowie eine integrative Führung vorsah (Fleck 2019: 16) Durch eine weitere Novelle für das Schuljahr 2016/17, die in nicht-integrative Sprachstartgruppen und integrative Sprachförderkurse unterschied und zu 11 Einheiten zu führen waren, stellte man eine Teilnahme für maximal zwei Unterrichtsjahre. Demzufolge ist die Unterteilung in separate Deutschförderprogramme nicht neu, jedoch konnte die Schule zu diesem Zeitpunkt selbst entscheiden welches Förderformat sie wählte (vgl. Informationsblatt zum Thema Migration und Schule 1/2016/17: 11) Eine Kombination aus unterrichtsparalleler und integrativer Förderung war nicht vorgesehen. Demzufolge legte man im Gesetz fest, dass Sprachförderkurse anstelle von oder aufbauend auf Sprachstartgruppen geführt werden konnten. Fleck schreibt im Zusammenhang mit der Gesetzesnovelle 2016/2017 und unter Verweis auf die erneute Änderung und Einführung der Deutschförderklassen unter Bildungsminister Heinz Faßmann für das Schuljahr 2018/2019 und dessen Aussagen gegenüber der Wiener Zeitung am 23. Jänner 2018 (vgl. Fleck 2019: 18):

„Obwohl ein integrativer Unterricht nach wie vor eine mögliche Option darstellte, verwundert es nicht, dass Minister Faßmann erklärt hat, man müsse »das Rad nicht neu erfinden« und bei den von ihm geplanten Deutschförderklassen seien die Sprachstartgruppen »Modell gestanden«“ (Fleck 2019:18).

5.3 Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ab 2018/2019

Wie bereits erwähnt, lassen sich Parallelen zu den vorab genannten Sprachstartgruppen im Format der Deutschförderklassen erkennen. Welche Ähnlichkeiten und Änderungen der stattfanden, wird im Folgenden erklärt.

5.3.1 Rahmenbedingungen

„Deutschförderklassen sind vom Schulleiter jedenfalls ab ein Schülerzahl von acht Schülern (auch klassen- schulstufen- oder schulartenübergreifend) einzurichten, bei denen die Feststellung der Kenntnisse der Unterrichtssprache ergeben hat, dass sie weder als ordentliche

Schüler aufgenommen werden können noch über jene Kenntnisse verfügen, die eine besondere Förderung in Deutschförderkursen erlauben.“ (Andergassen: 2018: 152).

Sind demnach die Deutschkenntnisse zu gering, um als ordentlicher Schüler oder ordentliche Schülerin aufgenommen zu werden und auch zu gering, um lediglich an Deutschförderkursen teilzunehmen, ist ab acht Schüler_innen eine Deutschförderklasse einzurichten.

Deutschförderklassen sind nach einem eigenen Lehrplan zu halten:

„Mit Schuljahresbeginn 2018/19 wurden ca. 300 Klassen eingerichtet und vor Schulbeginn ein Lehrplan veröffentlicht bzw. vorhandene Lehrpläne ergänzt.“ (Wildemann 2019: 33).

Obwohl Deutschförderklassen wie zuvor Sprachstartgruppen klasse-, schulstufen- und schulartenübergreifend eingerichtet werden können, kann es zu einer zu geringen Anzahl an Schüler_innen kommen. In diesem Fall ist integrativ und additiv vorzugehen:

„Bei einer zu geringen Schülerzahl sind die betreffenden Schüler in der jeweiligen Klasse grundsätzlich integrativ nach dem Deutschförderplan, sechs Wochenstunden jedoch parallel zum Unterricht in der Klasse zu unterrichten“ (Andergassen 2018: 152).

Das Stundenausmaß und die maximale Teilnehmer_innenzahl hat sich in separaten Deutschförderklassen seit dem Schuljahr 2018/19 erhöht. Ab diesem Zeitpunkt müssen ab je 8 Schüler_innen Deutschförderklassen im Ausmaß von 15 Einheiten in der Sekundarstufe I und 20 Einheiten in der Sekundarstufe II mit bis zu 25 Schüler_innen und einer maximalen Teilnahmedauer von vier Semestern für außerordentliche Schüler_innen an Schulen angeboten werden (vgl. Leitfaden Deutschförderklassen 2018/Bundesgesetz 35/Teil I 2018). Ursprünglich plante man eine verpflichtende Dauer von vier Semestern, was aufgrund öffentlicher Kritik zur Änderung in Form von Testungen am Beginn jedes Semesters und einem möglichen Wechsel in die Regelklasse führte (vgl. Dirim/ Füllekruss 2019: 22).

Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gibt Ziele der sprachlichen Bildung als Schlüssel zu Bildungsgerechtigkeit, sowie die Wertschätzung aller Sprachen als Indikator für ein friedliches Zusammenleben. Chancengerechtigkeit durch Deutsch, aber auch der Einbezug sprachlicher Vielfalt stehen im Fokus:

„Bildung ist immer auch sprachliche Bildung. Gute Sprachkenntnisse sind der Schlüssel zu mehr Bildungsgerechtigkeit im österreichischen Schulsystem und nicht zuletzt ist die Wertschätzung aller Sprachen einer der wichtigsten Erfolgsfaktoren eines friedlichen Zusammenlebens. Ein wesentlicher Beitrag zur Chancengerechtigkeit bereits in der Schuleingangsphase ist daher die Einrichtung von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen für SchülerInnen, deren Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichen, um dem Unterricht folgen zu können. Darüber hinaus umfasst

sprachliche Bildung die gesamte sprachliche Vielfalt, also den Bereich der Erst-, Zweit-, Herkunfts- und Fremdsprachen sowie auch der Minderheitensprachen, für die es in Österreich aufgrund verfassungsrechtlicher Bestimmungen ein auf zweisprachiger Bildung basierendes Minderheitenschulwesen gibt“ (Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung (bmbwf): letzter Zugriff am 12.04.2021).

Die Ziele der Bildungsgerechtigkeit oder Chancengerechtigkeit im österreichischen Bildungssystem, das friedliche Zusammenleben durch Integration sowie das Folgen der Unterrichts, um mehr Chancengleichheit und Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, finden sich in der parlamentarischen Debatte um die Gesetzesannahme wieder (vgl. Kapitel 7 *Analyse*).

5.3.2 Reaktionen aus der Wissenschaft in Fachtexten und Medien

Die Gesetzesnovelle erhielt, obwohl auch positive Aspekte angesprochen werden, viel Widerspruch aus wissenschaftlichen Kreisen. Obwohl der wissenschaftliche Diskurs nicht Fokus dieser Arbeit ist, soll er im Kontext von Deutschförderung kurz angesprochen werden. Das Deutschförderformat findet vor allem Kritik aufgrund dessen Umsetzbarkeit sowie der fehlenden Forschungsbasis.

In einem offenen Brief des österreichischen Verbandes für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (ÖDaF) an den Bildungsminister wurde Kritik laut, dass weder Wissenschaft, Schulleitung, Lehrer_innen, Eltern noch Schüler_innen in die Entscheidung miteinbezogen wurden, obwohl man einen fundierten Ausbau der Deutschförderung generell begrüßen würde. (vgl. ÖDaF: Offener Brief an Bundesminister Faßmann, 29.06.2018: letzter Zugriff am 05.01.2020). Demzufolge sei ein Ausbau der Deutschförderung grundsätzlich zu begrüßen, jedoch mit Einbezug wissenschaftlicher Konzepte zur Sprachenförderung. Die Autoren heben den Vergleich mit Nichtschwimmern und des Eintauchens in das Sprachbad hervor, da dieser suggeriert, die Wissenschaft verlange, ohne jegliche Deutschförderung arbeiten zu wollen. Integrative Modelle der Deutschförderung seien zu begrüßen. (vgl. ÖDaF: Offener Brief an Bundesminister Faßmann, 29.06.2018: letzter Zugriff am 05.01.2020). Der Vorwurf, die Schüler_innen hätten bisher ungenügende Unterstützung erhalten, findet sich in der parlamentarischen Debatte auf Seite der Befürworter der Deutschförderklassen wieder, um die Einführung dieser zu legitimieren (vgl. Kapitel 5 *Analyse*).

Fleck bewertet die Lehrpläne, trotz der generellen Kritik und des eher ablehnenden Tons an den Deutschförderklassen, nicht nur negativ, da sie u.a. auch die Erstsprachen der Schüler_innen miteinbeziehen.

„Angesichts des segregativen Organisationsmodells überrascht der ganzheitliche Ansatz dieser Lehrpläne, die neben der Vermittlung kommunikativer und linguistischer Kompetenzen auch auf eine »interkulturelle Handlungsfähigkeit« (z.B. S. 5) abzielen und die Einbeziehung der Erstsprachen sowie die Kooperation mit den muttersprachlichen Lehrkräften fordern. Hier eröffnen sich – der Intention der Deutschförderklassen zum Trotz – Freiräume, die es zu nutzen gilt“ (Fleck 2019: 20).

Auch andere Wissenschaftler_innen der Fakultät für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien bewerten das Vorhaben standardisierter und einheitlicher Testverfahren zur Feststellung des Status außerordentlicher Schüler_innen als positiv, da dies bisher der Entscheidung der Schulleitung unterlag (Dirim, Füllekruss 2019: 21). Anhand dieser Beispiele lässt sich ableiten, dass die Wissenschaft den Lehrplänen der Deutschförderklassen sowie die Einführung einheitlicher Testverfahren Positives abgewinnen kann.

Große Kritik fand jedoch die Umstellung aufgrund der fehlenden Absprache und wissenschaftlichen Fundierung sowie der damit einhergehenden Segregation von Kindern und Jugendlichen (vgl. ÖDaF: Offener Brief an Bundesminister Faßmann, 29.06.2018; letzter Zugriff am 05.01.2020).

5.3.3 Reaktionen aus dem politisch-medialen Diskurs in Presseaussendungen

Laut Fleck standen im Parlament während des Begutachtungsverfahrens die Mehrheit der 63 Stellungnahmen dem Vorhaben der Gesetzesnovelle mit Einführung der Deutschförderklassen ablehnend gegenüber (vgl. Fleck 2019: 19). Während parlamentarische Stellungnahmen im Diskurs um die Gesetzesvorlage zur Einführung von Deutschförderklassen und -kursen im Parlament in der Key Incident Analyse genauer untersucht werden, dient dieser Abschnitt als Einblick in den politisch-medialen Diskurs. Da sich der Text, wie bereits erwähnt, auf den politischen Diskurs konzentriert, der sich allerdings im weiter oben beschriebenen Sinne von Diskurs nie zur Gänze von anderen Diskurssträngen und -beiträgen trennen lässt, legt dieser nächste Unterpunkt einige politische Reaktionen auf die vorgesehene Einführung von Deutschförderklassen aus unterschiedlichen politischen Richtungen in Presseaussendungen dar.

Wie im Kapitel *Diskurs , Ordnung und Subjekt* und später im Kapitel *Methode* dargelegt, wird versucht die Aussagen hinsichtlich ihrer Regelmäßigkeit (vgl. Kapitel 2 *Diskurs, Ordnung und Subjekt*) oder *salient patterns* (vgl. Kapitel 3 *Methode*) zu untersuchen, um von Einzelem auf Gesamtes, dem Regelmäßigen in der singulären Aussage schließen zu können. Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Sprechen über die potenziellen Schüler_innen der Deutschförderklassen gelegt, da dies zu untersuchen das zentrale Interesse dieses Textes darstellt.

Seitens der ÖVP meldete sich Frauen – Chefin Dorothea Schittenhelm in einer Presseaussendung unter dem Titel „Sprache ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für Integration“ (Presseaussendung ÖVP Frauen Bundesleitung, 24.01.2018) zustimmend gegenüber dem Vorhaben zu Wort:

„Ausreichende Sprachkenntnisse sind der Schlüssel zu erfolgreicher Integration. Mit dem neuen System der Deutschförderklassen können die Schülerinnen und Schüler besser und gezielter gefördert werden“ (Presseaussendung ÖVP Frauen Bundesleitung nach Schittenhelm 24.01.2018).

Demnach bedient sich Schittenhelm der Argumentationslinie und dem Leistungsimperativ *Sprache als Schlüssel zur Integration* (vgl. Hofer 2013: 82). Sprachkenntnisse beziehen sich in diesem Kontext lediglich auf Deutschkenntnisse, was mit einer Reduktion der Sprachenkenntnisse und einer Hierarchisierung von Sprachen und Sprecher_innen einhergeht (vgl. Unterpunkt 6.3 *(Neo)-Linguizismus und Othering über Sprache*)

Die Presseaussendung der FPÖ Landesgruppe OÖ unterstützt Deutschförderklassen als wichtigen Schritt aufgrund der *Sprachdefizite* von Kindern (Presseaussendung FPÖ Landesgruppe OÖ, 22.01.2018). Auch hier wird im Kontext von Deutschförderung über *Sprachdefizite* gesprochen. Diesbezüglich wird FPÖ Landeshauptmann Hainbuchner mit folgendem Standpunkt zu dem Thema zitiert:

„Mit diesen Klassen kann nunmehr auch der Gruppenbildung von Kindern aus fremden Kulturkreisen wegen mangelnder Kommunikationsmöglichkeit entgegengewirkt werden. Für die FPÖ Oberösterreich ist das Erlernen und Können von Deutsch ein wesentlicher Schlüssel für eine erfolgreiche Integration und ein geordnetes Zusammenleben“, betont Haimbuchner.“ (Presseaussendung FPÖ Landesgruppe OÖ nach Haimbuchner 22.01.2018).

Auch Haimbuchner bezieht sich demnach auf *Deutsch als Schlüssel zu Integration*, verbindet es jedoch nicht nur mit dem Leistungsimperativ, sondern auch mit Kultur in Form der *Gruppenbildung von Kindern aus fremden Kulturkreisen*, denen mithilfe von additiver Deutschförderung entgegengewirkt werden soll. Diesbezüglich betont er

defizitäre Sprachkenntnisse – scheinbar rudimentär in allen Sprachen – sowie die Reproduktion einer *Gruppe des kulturell Fremden*, gegen welches vorzugehen ist. Das Nicht-Wir, von dem sich nicht nur über Sprache, sondern auch über Kultur abgegrenzt wird, wird im Unterpunkt *Otherring – die Konstruktion des Anderen im Diskurs* genauer erläutert.

In einer Presseausendung der Grünen Wien drücken diese Skepsis gegenüber dem Vorhaben aus. Vor allem die Segregation der Kinder sowie der Vorwurf von Bildungspolitik auf Kosten der Ausbildung der Kinder werfen diese vor. In diesem Zusammenhang sprechen sie davon, dass Kinder ins bildungspolitische Abseits gestellt würden. Zudem kündigen sie einen gemeinsamen Antrag von Grüne und SPÖ im Parlament an, der zu einem Überdenken der Maßnahmen anrege. (vgl. Presseausendung Kommunikation Grüne Wien 24.01.2018).

„Die Zukunft unserer Kinder ist viel zu wichtig für populistische Experimente“
(Presseausendung Kommunikation Grüne Wien 24.01.2018)

Mit *unsere Kinder* wirken sie der Betonung und Darstellung der Kinder als *die Anderen* entgegen (vgl. 6.2 *Otherring – die Konstruktion der Anderen im Diskurs*). Der Vorwurf der Verfolgung politisch ideologischer Ziele findet sich in Kapitel 5 Analyse, in welchem die Argumentationen der Politiker_innen in der Debatte um die Einführung der Deutschförderklassen diskutiert werden wieder (vgl. Kapitel 5 *Analyse*). In diesen Fragmenten des politisch-medialen Diskurses lassen sich demnach folgende Punkte in Bezug auf das Sprechen über Schüler_innen festhalten: Wenn über Deutschkenntnisse gesprochen wird, wird häufig über defizitäre Sprachkenntnisse gesprochen, was einer Reduktion der Sprachkenntnisse auf Deutsch mit sich bringt sowie ein generelles Defizit bei den Sprachkenntnissen suggeriert. Sprache ist Schlüssel zu Integration und damit Teilhabe am Bildungssystem und der Gesellschaft. In Verbindung mit Sprache zur Differenzsetzung finden auch Themen wie Kultur Einfluss, was im Konzept natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit als diffuse Kategorisierungen angesprochen wurde, die sie soziale Ordnungssysteme aufrechterhalten (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*). Kultur und kulturelle Anpassung als Forderung werden demnach ebenfalls in der Analyse in Kapitel 5 untersucht.

Im Anschluss sollen nun zwei Analyseperspektiven beschrieben werden, um Fremdzuschreibungen und Positionierungsangebote für Schüler_innen potentieller Deutschförderklassen auffindbar zu machen.

6 Analyseperspektiven

In der Analyse des parlamentarischen Diskurses orientiert sich dieser Text an Inhalten, die anhand von Fremdzuschreibungen Positionierungsangebote in gesellschaftlichen (natio-ethno-kulturellen) Ordnungssystemen produzieren.

Wenn über Sprachenkenntnisse gesprochen wird und damit in einer Gesellschaft eine Ordnung weiterbesteht oder entsteht oder auch eine Unterwerfung oder Ermächtigung stattfindet, ist darauf zu achten, wie ordnende Machtwirkungen durch Aussagen stattfinden. Deshalb werden im Anschluss Konzepte vorgestellt, die der Operationalisierung dienen, wenn es darum geht, ob durch das Sprechen über Sprach(en)kenntnisse und Schüler_innen positionierende Zuschreibungen stattfinden, die Subjekte zuordnen und/oder damit machtvoll determinierende Diskursbeiträge entstehen, die natio-ethno-kulturelle Ordnungssysteme festschreiben und potentiell über Diskurs hinaus im Sinne der diskursiven Praxis zur sozialen Wirklichkeit beitragen (vgl. 2 *Diskurs, Ordnung und Subjekt*).

Beim Sprechen über Sprachen, Sprachenkenntnisse und Sprecher_innen wird häufig über die Kenntnis einer im Kontext relevanten oder legitimen Sprache gesprochen (vgl. 6.3.1 *Sprachdefizite*). Damit gehen einerseits Reduktionen, wie im Unterpunkt zur Argumentationslinie 6.3.1 *Sprachdefizite* erläutert wird, und somit wiederum auch Machtverhältnisse sowie Hierarchisierungen, wie in den Kapiteln 2 *Theorie- Diskurs, Ordnung und Subjekt* und 3 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* und im Folgenden erläutert, einher.

Diesbezüglich werden im Anschluss Perspektiven erläutert, die negativ konnotierte Fremdzuschreibungen und inferiore Positionierungsangebote aus zwei unterschiedlichen Beleuchtungsmöglichkeiten aufzeigen können, um sie hinterfragbar zu machen.

6.1 Linguizismus und Neo-Linguizismus

In Verbindung mit der Zuordnung sowie von Sprecher_innen richtet sich der Blick bei der Analyse auf die Begriffe *Linguizismus* und *Neo-Linguizismus*.

Bei *Linguizismus* gilt Sprache als jenes Element, dass Zugang zu Rechten und Möglichkeiten schafft. Dadurch wird durch das Nicht-Erreichen der Anpassung Ungleichbehandlung gerechtfertigt (Springsits 2015: 92).

Dirim definiert Linguizismus wie folgt:

„Zu verstehen ist darunter eine spezielle Form von Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. der Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben, die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet“ (Springsits nach Dirim 2015: 91).

Linguizismus fokussiert sich in diesem Sinne nicht auf die Kategorien Beherrschen oder Nicht-Beherrschen einer Sprache, sondern darauf, wie das Verwenden einer anderen Sprache und in welchem Ausmaß u.a. Akzente oder Interferenzen aus anderen Sprachen, die dominante Sprache beeinflussen und dadurch Platzierungen in sozialen Rangordnungen vollzieht.

Springsits bringt dies in Verbindung mit dem Begriff des *Neo-Rassismus* oder *Kulturrassismus*, welchem die Unvereinbarkeit von bestimmten Kulturen vorangeht und dessen Argumentation jener des Linguizismus folgt. Während Kulturrassismus die Forderung der Anpassung an die Kultur fordert, gilt beim Linguizismus *Sprache* als jenes Element, dass Zugang zu Rechten und Möglichkeiten schafft. In beiden Fällen wird durch das Nicht-Erreichen der Anpassung Differenzsetzung rechtfertigt (vgl. Springsits 2015: 92). Wie sich anhand der Analyse der parlamentarischen Diskursfragmente zeigt, werden Kultur und Sprachkenntnisse häufig gemeinsam diskutiert (vgl. Kapitel 6 *Analyse*). In diesem Zusammenhang wird Kulturrassismus im Verweis auf linguizistische Äußerungen mitgedacht, da sie beim Sprachen über Sprachen und Sprecher_innen wie auch in der Diffusität der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit nicht immer eindeutig voneinander trennen lassen.

Diesbezüglich ist auch der Begriff *Neo-Linguizismus* bedeutend für diese Arbeit, da dieser als eines der Analyseinstrumente für Zuschreibungen und dient.

Beim Neolinguizismus geht es um Sprachgebote und indirekte oder offene Sprachverbote UND um die Abwertung der Sprecher_innen bestimmter Sprachen, ihrer Leistungsfähigkeit, ihrer Intelligenz, ihrer als homogen vorgestellten »Kultur«. (Aygün-Sagdic, Bajenaru, Melter 2015: 122)

Diese Beschreibung von Neo-Linguizismus ist in dieser Arbeit von Bedeutung, da sie aufzeigt, wie homogene Gruppen (Andere) gedacht werden und über Differenzsetzung der Sprache auch Leistungsfähigkeit oder Kultur hierarisiert werden können.

Neo-Linguizismus wird in Anlehnung an Dirim durch folgende Merkmale definiert:

„a) Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten („Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen“)(Aygün-Sagdic, Bajenaru, Melter nach Dirim, 2015: 115).

Im Kontext der Key Incident Analyse ist darauf zu achten, ob Gebote für das Sprechen der deutschen Sprache stattfinden, die andere Sprachen zwar nicht verbieten, ihnen aber durch den Fokus auf Deutsch keinen Raum geben.

„b) Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die „Beherrschten“ (ebd.).

Weiters ist die Proklamation des Nutzens der Fokussierung auf Deutsch für die Kinder in die Untersuchung miteinzubeziehen. Wird Differenzsetzung über Nutzen oder Wohl der Kinder argumentiert, obwohl es ihnen Recht und Möglichkeiten eventuell verwehrt werden, liegt eine neo-linguizistische Argumentation vor.

„c) Neo-Linguizismus sieht den Einbezug „der sprachlich Anderen“ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte Sprachen ausschließende Inklusion ihrer Dispositionen beraubt („Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen“)(ebd.)

Finden sich im Diskurs Aussagen, die durch Deutschförderklassen augenscheinlich Teilhabe am Bildungssystem ermöglichen, sie dadurch aber auch ausschließen und andere Fähigkeiten oder Kenntnisse absprechen, ist dies als Merkmal einer neo-linguizistischen Argumentation zu untersuchen.

„d) [...] Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht. („Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann“)(ebd.)

Treten Forderungen in Erscheinung, die von den Kindern fernab ihrer alltäglichen Realität abverlangen, kann auch diese aus neo-linguizistischer Perspektive kritisch betrachtet werden.

e) Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen („German only“)(ebd.)

Wir durch den Fokus auf die eine Sprache Deutsch Mehrsprachigkeit und deren Potentiale nicht erkannt und auf Deutsch als einzige Sprache bestanden, ist dies aus neo-linguizistischer Herangehensweise hinterfragbar.

Die in der Key Incident Analyse untersuchten Parlamentsprotokolle werden daher auf (neo-) linguizistische Argumentationen analysiert, wobei im Zuge dessen nicht alle Merkmale auf eine Aussage zutreffend sein müssen, um neo-linguizistische Ansätze zu identifizieren und erkennbar zu machen. Demzufolge wird zu diesem Zeitpunkt festgehalten, dass ein Diskursbeitrag oder -fragment aus neo-linguizistischer Perspektive hinterfragbar ist, wenn u.a. Merkmal b, also die Proklamation des Nutzens für die Beherrschten in Erscheinung tritt. Darunter können salient patterns wie die Teilhabe an Gesellschaft, Bildung und Arbeitsmarkt sowie der Integration durch Sprache als Gewinn durch die Konzentration auf Deutsch in Deutschklassen fallen.

Zudem können, wie in Punkt c, Aussagen in Form von Absprechen anderer Sprachen und Sprachkenntnisse oder Fähigkeiten und Schüler_innen somit Dispositionen beraubt, aus dieser Perspektive erkannt werden. In diesem Zusammenhang sei zum Beispiel die Knüpfung der Schulreife an Deutschkenntnisse als ein mögliches Beispiel genannt (vgl. 3.3.3 *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ab 2018/19*)

Punkt e, die Ignoranz der Realität einer vielsprachigen Gesellschaft und deren Potentiale können mit der Konzentration auf die eine Sprache Deutsch einhergehen, weshalb auch dies ebenfalls miteinbezogen wird. Auch Diskursbeiträge im Sinne des Gebots ohne Verbots anderer Sprachen, wie in Punkt a beschrieben, sind zu untersuchen.

Dabei stellen sich u.a. folgende Fragen:

Finden linguizistische Zuschreibungen aufgrund von Sprachkenntnissen statt und unterstützen diese eine Differenzsetzung anhand von Sprache, die Positionierungsangebote für Sprecher_innen mitproduzieren?

Werden neo-linguizistische Argumentationen wie die Betonung des Nutzens und des Bestrebens einer folglich besseren Inklusion bzw. Integration in die Gesellschaft durch die Verbesserung der Deutschkenntnisse angewandt und somit Positionierungsangebote von Schüler_innen legitimiert?

Da diese Analyseperspektive mit Differenzsetzung über Sprache in Verbindung steht, soll sie im Anschluss durch das Konzept *Othering* ergänzt werden, welches sich darauf konzentriert wie *Anderere* im Diskurs entstehen.

6.2 Othering – die Konstruktion der Anderen im Diskurs

Die Vorstellung eines Staates als Territorium, in dem eine einheitliche Sprache, Kultur, Einstellungen und Haltungen vorherrschen, bringt auch die Abgrenzung und Differenzsetzung von Personen, die in einer Nation als nicht-zugehörig angesehen werden, mit sich. Diesbezüglich beschreibt Rätzkel die Nation als eine Konstruktion, die ohne die Konstruktion von *Anderen* nicht denkbar ist, auch wenn diese *Anderen* innerhalb der Grenzen der Nation leben (Rätzkel 1997: 94). Ein differenzsetzendes Merkmal zur Abgrenzung von Anderen kann dabei Sprache sein, wie weiter unten und in Kapitel 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit* ersichtlich wird (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*). Am Beispiel von Österreich schlussfolgern de Cillia und Dorostka, dass der deutschen Sprache eine zentrale Rolle für das Selbstverständnis von ÖsterreicherInnen sowie ihre Instrumentalisierung zum Zwecke der Identitätspolitik und Schaffung einer Vorstellung von Einheitlichkeit und der Abgrenzung zu “Anderen” sowie institutioneller Diskriminierung ist (vgl. de Cillia/Dorostka 2013: 159). Die Bedeutung der Sprache für die Identitätsbildung und der vorgestellten Gemeinschaft wurde ebenfalls im Abschnitt *Zugehörigkeit über Nation und Sprache* angesprochen (vgl. 4.1 *Zugehörigkeit über Nation und Sprache*). Die Entstehung der *Anderen* im Diskurs wird nun im Zuge der Analyseperspektive *Othering* noch einmal genauer erläutert. Auf Basis von Diskursen und dem daraus entstehenden und angenommenen Wissen oder Wahrheiten werden Konstrukte des *Wir* und des *Nicht-Wir* erzeugt, was zu Unterdrückung, aber auch Exklusion von “Anderen” führen kann. Ausführungen von Stuart Hall beziehen sich dabei auf Edward Said und seinen Text über Orientalismus, in dem die Darstellung des *Anderen* als idyllisch oder barbarisch stattfindet, während sich der Okzident als rational, zivilisiert und kalkulierbar darstellt. Als aktuelles Beispiel geben Castro Varela und Mecheril “die muslimischen Anderen” als barbarische Fundamentalisten an (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 42).

Mythen wie Barbarisierung und Idyllisierung zahlreicher Länder und Kontinente haben sich seit Columbus und anderen “Entdeckern” in Diskursen der Abgrenzung tief im Denken des “zivilisierten Westens” verankert und wirken auch in der Gegenwart. Bis heute bestimmen diese Diskurse, wenn auch in transformierter oder überarbeiteter Form, die Vorstellung des Westens über sich selbst und andere und beeinflussen Praktiken und Machtbeziehungen (vgl. Hall 1994: 152ff). Das *Konzept der Konstruktion der Anderen* nennt Spivak *Othering* und orientiert sich ebenfalls an Saids Orientalismus. Hierbei werden Subjekte durch diskursive Praxis in über- oder untergeordneten Positionen erzeugt (vgl. Miladinovic´ 2016: 306). Durch die Anrufung von Gegenteilpaaren im Diskurs lässt *Othering* die Reproduktion von konstruiertem Wissen sowie Positionierungsangebote und die darin enthaltenen Machtasymmetrien erkennen, wodurch zum Beispiel Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt werden können (vgl. Hofer 2016: 34).

Am Beispiel *Migrationshintergrund* als undifferenzierte Anrufungspraxis hält Hofer in Bezug auf *Othering* folgendes fest:

„Der ‚Migrationshintergrund‘ ist dabei ein Marker, der selbst ein vermeintlich assimiliertes Subjekt als Andere/n kennzeichnet und eine Zugehörigkeit zum „Wir“ verhindert, er ist eine subjektivierende Praxis, die Andere herstellt und festschreibt.“(Hofer 2016: 34f).

Eine Assimilation scheint demzufolge schwer bzw. nicht möglich. Durch homogenisierende Zuschreibungen wird u.a. auch in Bildungsberichten in Bezug auf Schulerfolg wird vermehrt auf den Unterschied von Schüler_innen *mit* und *ohne* Migrationshintergrund verwiesen, wobei sich Herkunft, Sprache und sozio-ökonomische Faktoren vermengen, wie sich an diesem Auszug aus dem österreichischen Bildungsbericht 2015 zum Beispiel am Wort *typischerweise* in Verbindung mit Kategorien wie *Deutsch nicht als Muttersprache, bildungsferne Familien* und *solche mit geringem Berufsstatus* erkennen lässt:

„[...] Typischerweise haben sie [Anm. Schüler_innen mit Migrationshintergrund] Deutsch nicht als Muttersprache und leben zugleich in bildungsfernen Familien und/oder solchen mit geringem Berufsstatus. Das erklärt zum Teil die ungünstigeren Leistungsergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund [...]“(Nationaler Bildungsbericht Band 1 2016: 30).

Der Gruppe der Schüler_innen mit Migrationshintergrund haften mehrere Aspekte an, die sie vom *Wir ohne Migrationshintergrund* trennen. Ob dabei alle, mehrere oder keines der Zuschreibungen zutrifft, wird bei Übergängen. Susanne Becker hält anhand einer Diskursanalyse über Sprache aus der Analyseperspektive des *Othering* fest, dass

über die Kategorie Sprache ein *nationales Wir* in Abgrenzung zu *Anderen* produziert und über *Muttersprache* Wissen über einen biologischen Zusammenhang von Sprache und Nation erzeugt werde, was mit der Hierarchisierung von Muttersprachen einhergehe. Weiters trage die Standardisierung der Sprache und die Abweichung von der Norm zur Hervorbringung des Anderen bei. Dabei hebt sie die Diskursivierung der Sprache bei der Legitimierung der Verteilung von Ressourcen u.a. im Bildungssystem hervor (vgl. Becker 2018: 184ff). In der Beschreibung zum Verständnis und Zusammenhang von Zugehörigkeit, Nation und Sprache wurde dies bereits angedacht (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*). Dass die Herangehensweise des Andersseins in ähnlicher Form nicht nur in der Migrationswissenschaft bedeutsam ist, zeigen die Ausführungen zur Kritischen Diskursanalyse von Jäger und Jäger. Ein Instrument der kritischen Diskursanalyse ist die Arbeit mit den Konzepten *Normativität*, *Normalität* und *Normalismus*. Was als Normalität angesehen wird, hat sich geschichtlich entwickelt. Normalismus oder Denormalisierung ist die Reaktion auf dynamische gesellschaftliche Entwicklungen, da diese die Gefahr von Chaos mit sich bringen und reguliert und kontrolliert werden. Die Grenzen, was normal und nicht-normal ist, hängen stark mit der Entwicklung der diskursiven Kämpfe zusammen (vgl. Jäger/Jäger 2007: 62 -63). Ähnlich dem, was bei Jäger und Jäger als Normalismus oder Denormalisierung beschrieben wird, wird im Kontext dieser Arbeit unter dem Konzept des *Othering* analysiert und entsprechend in der Key Incident Analyse mit gesellschaftlichen Ordnungssystemen in Verbindung gesetzt. Es sind diskursive Kämpfe, die Zugehörigkeitsräume und -ordnungen festmachen und (re)produzieren und Subjekte darin positionieren bzw. Positionierungsangebote erstellen (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*).

Demnach stellt der Diskurs über Deutschförderklassen u.a. einen politischen Diskurs über Betroffene, der die Festmachung und Konstruktion, Zuschreibungen sowie Zuordnung zu Gruppen von Schüler_innen, einem Wir und Nicht-Wir bzw. Anderen verfestigt und den Zugehörigkeitsraum neu verhandelt.

Niku Dorostkar hält in seinen Forschungsergebnissen fest, inwieweit Sprache und Zugehörigkeit „[...] als konstitutiver Bestandteil sozialer Wirklichkeit[...]“ (Dorostkar 2014:22) diskursiv konstruiert wird und als Mittel der Sprachenpolitik dient.

„Zu den zentralen Diskursstrategien und sprachlichen Mitteln in diesem Zusammenhang zählen die positive Selbst- und negative Fremdrepräsentation anhand des Unterscheidungsmerkmals Sprache, synekdochische sprachbezogene Nominationen des Typs

›totum pro parte‹ (unsere Sprache, die Sprache, Sprachkenntnisse usw.) sowie Argumentationsstrategien wie der Topos der Muttersprache (in Kombination mit dem Topos der Belastung bzw. Bedrohung) oder der Bringschuldtopos.“(Dorostkar 2014: 176f).

Er hebt unter anderem die Differenzsetzung anhand von Sprache für die Sprachpolitik Österreichs hervor und die Verknüpfungen mit der rhetorischen Figur „totum pro parte“, also das Ganze für einen Teil stehend, durch *unsere Sprache, die Sprache, oder Sprachkenntnisse* sowie Topoi wie *Muttersprache* und den *Bringschuldtopos*, wie er u.a. im Verb *sich* integrieren enthalten ist, als Argumentationsstrategien.

„Anderssprachigkeit“ in Verbindung mit Belastung oder Bedrohung oder Bringschuld, können dadurch in der Analyse sichtbar gemacht werden (vgl. Kapitel 7 *Analyse*).

Subjektpositionierungen und subjektivierende Adressierungen mittels der Diskursanalyse unter Untersuchung von Key Incidents, die sich mit den Positionierungsangeboten im Diskurs über Integration in Österreich beschäftigen, tätigte Michael Hofer u. a. mit der Analyseperspektive des Othering. Dabei konzentriert sich die Arbeit darauf, „[...] welche Positionierungsangebote und Möglichkeiten zur Subjektwerdung in den Presseaussendungen des Staatssekretariats für Integration [...] enthalten sind“ (Hofer 2016: 10ff).

In seinen Schlussfolgerungen erklärt der Autor:

„Integration präsentiert sich in den Presseaussendungen als ein stark diskriminierendes Konzept, als eine hegemoniale Unterscheidungspraxis, die grundlegend die Trennung zweier Gruppen (re-) produziert, deren Zusammenführung zu einem neuen Ganzen sie dem Wortursprung nach anstrebt. Es erfolgt eine Positionierung, die Menschen ohne Migrationshintergrund in einem natio-ethno-kulturellen „Wir“ und Menschen mit Migrationshintergrund in einem „Nicht-Wir“ verortet. Das „Wir“ steht dabei für die Normalität, eine imaginierte homogene Gemeinschaft, das „Nicht-Wir“ hingegen wird als Abweichung davon konstruiert und im Vergleich zum „Wir“ abgewertet.“ (Hofer 2016: 97).

Die Unterscheidung des vorgestellten *homogenen Wir* vom *Nicht-Wir*, das als Abweichung der Normalität konstruiert wird, nimmt eine grundlegende Rolle bei Zuschreibungen und Positionierungsangeboten ein. In diesem Zusammenhang kommen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen Bedeutung zu (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*). Sitter verweist auf Kellers Analyseergebnisse von Adressierungen und Subjektpositionen in Form eines positiv besetzten *Wirs* und eines negativ beschriebenen *Anderen*, was die Generierung von Subjektpositionsangeboten und Identifikationsangeboten durch Subjektivierungen erfassbar macht (vgl. Sitter 2016: 92). Diesbezüglich soll das Konzept *Othering* dazu dienen, die Konstruktion der Anderen im Diskurs durch dichotome Gegenteilpaare

auffindbar sowie Zuschreibungen erfassbar und Positionierungsangebote in Ordnungssystemen reflektierbar zu machen.

Im Anschluss sollen Beispiele erläutert werden, durch die Linguizismus, Neo-Linguizismus und Othering in Verbindung mit Sprache stattfinden kann, um im Anschluss in der Analyse der Diskursfragmente und einer exemplarischen Rede diese und/oder ähnliche salient patterns zu analysieren.

6.3 (Neo-)Linguizismus und Othering über Sprache und Deutschförderung

In diesem Abschnitt werden weitere mögliche salient patterns beschrieben, die im parlamentarischen Diskurs über Deutschförderklassen zu Tage treten können.

6.3.1 Reduktion der Sprach(en)kenntnisse

Die Diskursivierung von Sprachkenntnissen und (defizitäre) Deutschkenntnissen von Schüler_innen sind im parlamentarischen Diskurs zu untersuchen, da sie Ressourcen für Förderung schaffen sowie Ausschluss aus dem Regelunterricht ermöglichen und Positionierungsangebote in einer gesellschaftlichen Ordnung erstellen. Damit ergeben sich auch ambigue Beziehungen zum Thema Gerechtigkeit, da die Wirksamkeit von kompensatorischem Unterricht in Frage gestellt wird, obwohl der bisherige Status Quo der Deutschförderung in Österreich nicht ausreichend evaluiert wurde (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012: 242) und sich die Fördermittel sowie die Diskussion im Diskurs womöglich auf die Deutschförderung konzentrieren, was die Frage nach neo-linguizistischen Argumentationen sowie Othering durch Sprachenkenntnisse wiederum ins Blickfeld rücken, da sie andere Sprachen und ihre Sprecher_innen auf eine Sprache reduziert und Sprachen hierarchisiert und eine Differenzsetzung der Schüler_innen stattfindet. Deutschförderung in der Zweitsprache wird mit der Schaffung zur Teilhabemöglichkeit an der auf Deutsch ausgerichteten Gesellschaft nicht ohne Grund legitimiert, da Deutsch in Österreich Amtssprache ist. Nichtsdestotrotz kritisieren Knappik und Khakpour die Konzeption der Teilhabe an der Gesellschaft in reinem Bezug auf das Deutsche, da sie einer mehrsprachigen Gesellschaft nicht gerecht werde und somit andere Sprachen und ihre Sprecher_innen

hierarchisiert (vgl. Khakpour/Knappik 2016: 33). Demnach soll beachtet werden, ob man Schüler_innen hierarchisiert und voneinander abgrenzt, indem beim Sprechen über Sprachförderung der Fokus auf die deutsche Sprache dominiert und die Sprachkenntnisse oder andere Fähigkeiten auf eine Sprache reduziert, sie also Zugehörigkeitsordnungen und Fremdpositionierungen unterwirft, die hinterfragbar sind. In diesem Zusammenhang soll allerdings nicht der Eindruck erweckt werden, dass sich diese Arbeit auf Mehrsprachigkeit fokussiert, obwohl dies vielleicht ein fruchtbarer Ansatz wäre. Es geht in der folgenden Analyse darum, wie das Sprechen über Schüler_innen und Deutschförderklassen, Schüler_innen in Gruppen zuordnet und welche Positionierungsangebote in Bildungssystem und Gesellschaft auftreten. Dennoch soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass im Diskurs über Heterogenität in schulischen Bildungsprozessen Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in den Blick geraten. Dirim und Mecheril erwähnen in diesem Zusammenhang gesellschaftliche Differenzordnungen, bei denen hegemoniale Regeln bestimmen, was als legitim bzw. illegitim gilt. Es handelt sich hierbei häufig um bereits erwähnte dichotome Zweiteilungen, die sozial konstruiert sind, demnach auch um soziale Ordnungskategorien nach denen Individuen subjektiviert und positioniert werden (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 39ff). Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen und gesellschaftliche Differenzordnungen finden demnach auch entlang der Aussagen über Sprachen und Sprecher_innen statt. Finden zum Beispiel eine Reduktion der Sprachkenntnisse und ein Aberkennen von andere Kenntnissen und Kompetenzen, statt, vollziehen sich dabei neo-linguizistische Aussagen, die im Diskurs als bedeutungstragend angesehen werden können. Diesbezüglich kommt der Zweiteilung von Schüler_innengruppen anhand dichotomer Differenzsetzung bezüglich ihrer Sprachenkenntnisse Bedeutung zu, da sie Heterogenität in Zweiteilung zwingt, sie somit zu den Anderen mit anderen defizitären Deutschkenntnissen macht und Ausschluss legitimiert und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen bestärkt.

Dass die Kategorisierung nach Sprachen problematisch ist, zeigte u.a. Brigitta Busch in ihrem Versuch österreichische Sprachstatistiken zu dekonstruieren. Dabei hält sie fest, dass die Kategorisierung in Schüler_innen mit Erstsprache Deutsch und Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch eine starke Reduktion aufweist und eine als Tatsache angenommene Binarität vermittelt. In österreichischen Statistiken werde meist nach Umgangssprache kategorisiert, wobei Busch darauf hinweist, dass Kategorisierungen komplexe Unterfangen darstellen, welche einer

mehrsprachigen Gesellschaft nicht gerecht würden, da Personen immer nur einer Sprachkategorie zugeordnet würden (vgl. Busch 2015: 46ff). Es handelt sich demzufolge um eine Zuordnung, die Kindern mit anderen Umgangssprachen als Deutsch unumgänglich von Kindern mit Erstsprache Deutsch trennt. Einerseits ermöglicht die Kategorisierung keinerlei Aussage über die tatsächlichen Sprach- und Deutschkenntnisse, andererseits ignoriert man dadurch die Potentiale anderer Sprachen und reduziert Sprachenkenntnisse auf Nicht-Deutsch. Auch der Integrationsbericht 2018 benennt eine andere Alltagssprache als Deutsch neben sozioökonomischen Faktoren sowie dem Schulstandort als wichtigen Aspekt um Leistungsunterschiede festzumachen. Dabei bezieht der Bericht sich auf Studien von PRILS, OECD und PISA. (Integrationsbericht 2018: 37f).

„Die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bleiben jedoch auch nach Bereinigung der sozioökonomischen Faktoren bestehen und lassen sich insbesondere auf Kenntnisse der Unterrichtssprache zurückführen.“ (Integrationsbericht 2018: 38).

Somit gilt Alltagssprache bzw. Umgangssprache *Nicht-Deutsch* der Schüler_innen als maßgebendes Unterscheidungskriterium, um Probleme bei Leistungsunterschieden zu diskutieren. Diesbezüglich wird auf den folgenden Seiten des Integrationsberichts die Umgangssprache der Schüler_innen als wichtigstes Differenzmerkmal für Bildungsungleichheit angegeben (vgl. Integrationsbericht 2018: 37ff).

Bei der Reduktion von Sprachenkenntnissen in Deutsch und Nicht-Deutsch oder andere Umgangssprache als Deutsch kann eine neo-linguizistische Argumentation festgesellt werden, da sie die Realität einer mehrsprachigen Gesellschaft und deren Potentiale verkennt und den Fokus auf die *eine* Sprache legt, was auch mit dem Proklamation des *Nutzens der Unterworfenen sowie der Inklusion durch Exklusion* einhergehen kann : Indem man Schüler_innen Zugang zur legitimen Sprache verschafft, schafft man für sie die Möglichkeit der Integration und Teilhabe an der Gesellschaft, auch wenn andere Sprachen dabei hierarisiert werden. Zudem erfolgt durch eine binäre Zweiteilung die Produktion der Anderen im Diskurs. Im Zuge der Reduktion auf Schüler_innen mit Deutsch und Schüler_innen mit anderen Umgangssprachen als Deutsch, erfolgt die Zuordnung zu dichotomen Zugehörigkeitskontexten anhand zweier Kategorien, die scheinbar unhinterfragt Anwendung finden können, obwohl sie die sprachliche Realität der Schüler_innen nicht immer realitätsgetreu repräsentieren.

6.3.2 Reduktion der Sprachenkenntnisse = (defizitäre) Leistungsfähigkeit

Einhergehend damit ist die Aberkennung von Dispositionen von Schüler_innen, wenn Sprachenkenntnisse zum einen mit (defizitären/keinen) Deutschkenntnissen gleichgesetzt werden und die Leistungsfähigkeit als Ganzes in Frage gestellt oder abgesprochen werden.

Busch sieht diese Art von Zuordnungen in Bezug auf Schüler_innen besonders problematisch, da Kindern mit Migrationshintergrund sprachliche Defizite scheinbar automatisch zugeschrieben werden und sie damit schnell als Leistungsschwächere in Erscheinung treten.

“Es geht dabei um die Erfahrung, einer Macht unterworfen zu sein, die einem im Sinne Foucaults (2007) eine Identität zuweist und einen an sie bindet und die einen letztlich der einen oder der anderen Seite zuordnet: jenen mit deutscher Erstsprache und jenen mit »anderer Erstsprache als Deutsch«, die als Sonderfall abgestempelt werden und von denen a priori angenommen wird, dass sie »sprachliche Defizite« und »Förderbedarf« aufweisen” (Busch 2015: 64).

Mit der Zuweisung von Identität(en) in Bezug auf Foucault und der Unterwerfung des Subjekts unter Machtordnungen knüpft sie damit an die Problematik der Zuschreibung und untergeordneten Positionierung von Schüler_innen und der damit einhergehenden Produktion bzw. Aufrechterhaltung von Ordnungssystemen an, die subjektivierend auf Schüler_innen wirken können (vgl. 2.3 *Subjekt und Subjektivierung im Diskurs*). Die Abstempelung als Sonderfall lässt sich einerseits zu den defizitären Anderen werden, andererseits findet im neo-linguizistischen Sinne der Aberkennen von Leistungsfähigkeit sowie Sprachenkenntnissen statt. Im Bundesgesetzblatt sowie im Leitfaden zu den Deutschförderklassen verdeutlicht sich das Absprechen der Leistungsfähigkeit der Kinder an der Knüpfung der Schulreife an Deutschkenntnisse (Bundesgesetzblatt Nr. 35. 14.06.2020: 8/ Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter 2018: 9). Zudem kann darauf hingewiesen werden, dass auch im Bundesgesetzblatt zur Einführung der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ausschließlich von Deutsch die Rede ist, wenn von Sprachförderung und Sprachkompetenz gesprochen wird (vgl. Bundesgesetzblatt Nr. 35 – 14.06.2018: 1ff). Mecheril erklärt, dass sich die Art und Weise des Sprechens / Schreibens über die Sprachkompetenz von Schüler_innen auch

in wissenschaftlichen Studien niederschlägt und betont, dass man durch die Fokussierung auf die scheinbar einzig legitime Sprache *Deutsch* Machtverhältnisse bestärkt:

„Das Vermögen zu sprechen ist nicht hinlänglich erfasst, wenn man lediglich fragt, ob jemand eine Sprache spricht. Unter Bedingungen monolingualistischer Gesellschaften, also solcher Gesellschaften, für die das weitgehend für legitim gehaltene Vorherrschen einer Sprache kennzeichnend ist, wird von konkreten SprecherInnen noch etwas anderes verlangt. Sie sind gehalten, jene Sprache zu sprechen, die in einem gesellschaftlichen Kontext die dominante Sprech- oder Sprachweise darstellt. Aus diesem Grund heißt es mit Bezug auf Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, selbst in wissenschaftlichen Studien nicht selten, ihr Sprachvermögen sei gering. Dass damit nicht Sprachkompetenz an sich, sondern das Vermögen dieser Schüler, die legitime Sprache zu sprechen gemeint ist, wird unterschlagen und so werden Machtverhältnisse bekräftigt.“ (Mecheril 2016: 17).

Demzufolge bringt die Unterteilung von Schüler_innen anhand von Sprache einerseits die Anerkennung im Sinne einer Gruppe mit Deutschförderbedarf mit sich, aber auch weitere einzubeziehende Aspekte, wie die rudimentäre Aberkennung von Sprachkompetenzen sowie weiter oben erwähnt ihrer Leistungsfähigkeit. Die binäre Unterteilung reduziert Sprachkenntnisse auf Deutsch und Nicht-Deutsch und kann damit auch Grenzfällen entlang legitimer und illegitimer Sprache festschreiben und damit auch die Position ihrer Sprecher_innen mitbestimmen.

6.3.3 Integration durch Sprache und Leistung

Im Zusammenhang mit Leistungsfähigkeit findet sich der Leistungsimperativ im Regierungsprogramm der Regierung ÖVP -FPÖ für die Legislaturperiode 2017-2022 im Unterpunkt „Integration durch Leistung und gesellschaftliche Teilhabe“ (Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022: 39).

„Rasche Selbsterhaltungsfähigkeit, die Teilnahme am Arbeitsmarkt sowie die erfolgreiche Teilnahme am Bildungssystem sind das Ziel gelungener Integration. Jeder muss hierfür seinen Beitrag leisten. Der Erwerb der Landessprache ist dabei die Grundlage für das Fortkommen in allen Lebensbereichen und somit der Schlüssel zu einem erfolgreichen Integrationsprozess. Ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler im österreichischen Schulsystem spricht heutzutage nicht mehr Deutsch als Umgangssprache (Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022: 39).

Einerseits findet sich in den ersten Zeilen die Verantwortung der Integration aller, was in den Abschnitten 5.1 *Migrationspolitik und Sprache* sowie 6.2 *Othring – Die Konstruktion des Anderen im Diskurs* auch als Bringschuld-Topos beschrieben wird.

Andererseits zeigt sich im Regierungsprogramm das Credo *Sprache als Schlüssel zur Integration* (siehe auch 5.2 *Migration und Deutschförderung in der Schule* sowie 5.3.3 *Reaktionen aus dem politisch-medialen Diskurs in Presseaussendungen*), sowie die Reduktion der Sprecher_innen auf Schüler_innen mit Nicht-Deutsch als Umgangssprache (siehe auch 6.3.2 *Reduktion der Sprachenkenntnisse = (defizitäre) Leistungsfähigkeit*). Der Leistungserfolg der Kinder nimmt dabei auch Eltern, insbesondere Frauen, in die Pflicht:

„Eltern müssen aktiv den Bildungserfolg ihrer Kinder unterstützen. Die Partizipation von Frauen auf allen gesellschaftlichen Ebenen ist essentiell für die Integrationsarbeit, ebenso für die Bildung und die Erziehung der Kinder. [...] Aktive Einbindung der Eltern im Bildungsbereich: Verpflichtende Integrationsmaßnahmen für Eltern mit Migrationshintergrund (z.B. verpflichtende Besuche von Elternsprechtagen) werden eingeführt“ (Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022: 39)

Deutschförderklassen wirken durch Qualitätskriterien und intensiver Kontrolle denn auch Segregation und der Bildung von Parallelgesellschaften im Bildungssystem. Durch vorübergehenden Ausschluss aus Regelklassen in einigen Fächern werde in diesem Sinne Segregation erst verhindert:

„Segregation und die Bildung von Parallelgesellschaften im Bildungssystem müssen mittels klarer Qualitätskriterien, einem intensiven Kontrollsystem und einem zielgerichteten Förderwesen verhindert werden“ (Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022: 39).

Diesbezüglich findet der Ausschluss mit Proklamation von (möglicher) Inklusion statt, was in Bezug auf Sprache als neo-linguizistische Argumentation betrachtet werden kann, wenn andere Sprachen und Sprecher_innen dabei hierarchisiert werden. Der Überschrift des Kapitels entsprechend verlautbart das Regierungsprogramm Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik am Leitsatz „*Integration durch Leistung*“ zu orientieren (Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022: 39). Verstärkend wirkt der Nachsatz der Verbesserung der Sprachkompetenzen der Eltern und damit einhergehende Verbesserung des Bewusstseins der Kinder für die Bedeutung von Integration oder in diesem Sinne der *Integration durch Sprache*.

„Aktive Einbindung der Eltern, insbesondere um deren eigene Sprachkompetenz zu verbessern und ihr Bewusstsein für die Bedeutung der Integration ihrer Kinder zu stärken“ ((Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022: 39)

Bereits im Regierungsprogramm wurde festgelegt, dass sie Schulreife an Deutschkenntnissen knüpft:

„Deutsch vor Regelunterricht flächendeckend für ganz Österreich: Kinder, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen, sollen in separaten Klassen unterrichtet werden, bis ein ausreichendes Sprachniveau erreicht wird, um dem Regelunterricht zu folgen. Dazu wird das „ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache“ als Schulreife Kriterium festgelegt“ (Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022: 39).

Das Regierungsprogramm setzt demnach Sprachkenntnissen mit Deutschkenntnissen und diese mit Leistungsfähigkeit in Verbindung. Sprachniveau wird zudem dem Deutschniveau gleichgesetzt. Die Kinder treten somit als schwächer oder weniger leistungsfähig in Erscheinung.

Die Verbindung von Sprache, Integration und Leistung ist insofern in der Analyse zu beachten, da sie Schüler_innen Fähigkeiten und Kenntnisse teilweise aberkennt und die Forderung der Integration durch Sprache (Leistung) wiederholt.

Das Credo Integration durch Sprache und Integration durch Leistung wird somit aufrechterhalten und ermöglicht somit Zuschreibungen und Zuordnungen zu Positionierungsangeboten. Eine weitere Argumentationslinie, die sich an den Leistungsimperativ und die Reduktion von Sprachenkenntnissen knüpft und der Darstellung scheinbar unhinterfragbarer wissenschaftlicher Beweisführung erfüllen zu sucht, ist das Heranziehen von Testergebnissen und Zahlen im Zusammenhang nicht Sprachenkenntnissen, welches im Anschluss angeführt wird.

6.3.4 Wissenschaftliche Beweisführung und Testergebnisse

Ein Faktor bei der Legitimation der Deutschförderklassen ist der Verweis auf Zahlen wie die Ergebnisse nationaler und internationaler standardisierter Testungen wie PIRLS, PISA u.a. (vgl. Wildemann 2019, Fleck 2019, Andergassen 2018).

PIRLS-Ergebnisse, die die Lesekompetenz von Schüler_innen am Ende der 4. Schulstufe messen, ergaben nach einer Zusammenfassung des BIFIE, dass der Leistungsunterschied zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt bei 51 Punkten liegt, was zwei Lernjahren entspräche. Allerdings erläutert die Studie auch, dass sich in den meisten Ländern ein Teil der unterschiedlichen Leistungen auf das kulturelle Kapital in den Familien zurückführen ließe, was in

Österreich etwa 30 % ausmache (vgl. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. PIRLS 2016). Das kulturelle Kapital wird hier am Buchbesitz gemessen (vgl. Wildemann 2019: 34). Wildemann verweist diesbezüglich auf die Problematik dieser Testungen als Legitimation, da mehrere Studien ebenso ergaben, dass es weitere Einflussfaktoren auf die Sprachleistungen von Schüler_innen habe, die sich eben nicht nur auf die Umgangssprache bzw. Mehrsprachigkeit dieser beschränken ließen (vgl. ebd.). Fleck betont, dass außersprachliche Faktoren durch die Entwicklungen der letzten Jahre immer mehr ausgeblendet würden und primär kognitive Kenntnisse im Fokus stünden (vgl. Fleck 2019: 21).

„In diesem Zusammenhang ist wohl auch der unhinterfragte Glaube an standardisierte Tests und bundesweit einheitliche Überprüfungen (PISA, Salzburger Lesescreening, PIRLS, Bildungsstandards, Zentralmatura usw.) zu verstehen“ (Fleck 2019: 21).

Demnach sind Testergebnisse ein wichtiges Werkzeug der Legitimation von Differenzsetzung und stellen eine Argumentationslinie basierend auf teilweise angenommenem und unterhinterfragtem Wissen dar, die allerdings der Ausklammerung anderer Faktoren Gefahr laufen und Ordnungssysteme aufrechterhalten. Mithilfe wissenschaftlicher Beweisführung werden Wahrheiten und Wirklichkeiten mitproduziert und Ordnungssysteme (re)produziert (vgl. 2.21 *Diskurs, Wissen, Wahrheit*). Zudem führt die Reduktion und die Ausklammerung von anderen Einflussfaktoren zu einer Problematisierung von Sprache und Mehrsprachigkeit sowie Migrationshintergrund. Wildemann kritisiert in diesem Zusammenhang die Ausklammerung verschiedener Einflussfaktoren durch die österreichische Bildungspolitik bei der Argumentation von Testergebnissen (Wildemann 2019: 34). Testungen und dazugehörige Berichte und Ausführungen repräsentieren scheinbar messbare Werte, die eine wissenschaftliche Beweisführung zur (Re)Produktion von Wissen und Wahrheit ermöglichen und eine Zuordnung in Ordnungssystemen als scheinbar logische Konsequenz ermöglichen können. Aufgrund dieser häufig unhinterfragten Darstellung von Zahlen mit einhegender Reduktion komplexer Sachverhalte zieht die Bildungspolitik und Sprachenpolitik die Aussage *fehlende Deutschkenntnisse mithilfe scheinbar messbarer Daten und Testergebnisse* heran.

In der anschließenden Analyse, soll festgehalten werden, ob und welcher Argumentationslinien sich Politiker_innen im Diskurs um die Annahme der

Gesetzesvorlage bedienen und wie diese zur Produktion bzw. Erhaltung natio-ethno-kultureller Ordnungssysteme beitragen.

7 Analyse

Dieses Kapitel unterteilt sich in die Unterkapitel 7.1 *Grobanalyse* und 7.2 *Feinanalyse*. In der Grobanalyse wird zunächst festgestellt, ob und welche Argumentationen aus Perspektive (Neo-)Linguizismus und Othering in den Diskursbeiträgen vom 17. Mai 2018 analysierbar sind und inwiefern sie als salient patterns betrachtet werden können, um Zuschreibungen festzuhalten und Positionierungsangebote abzuleiten. Dieses Vorgehen soll zunächst einen Überblick geben, um festgehaltene Phänomene anhand einer detaillierten Analyse in der Feinanalyse einzelner Aussagen kontextualisiert zu verdeutlichen.

7.1 Grobanalyse

In diesem Teil der Analyse werden Diskursivierungen aufgezeigt, die sich in Redebeiträgen befinden oder als bedeutungstragend durch Verknüpfbarkeit zu vorab dargelegten Theorien oder Allgemeinem auftreten und somit Aussagen mit Regelhaftigkeit oder einem salient pattern entsprechen.

Bei der Grobanalyse der 19 Redebeiträge in der Debatte um die Annahme der Gesetzesvorlage lassen sich zwei Seiten weitestgehend unterscheiden (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92). Die Regierungsopposition mit Sprecher_innen der Parteien SPÖ, NEOS sowie der Liste Pilz sprechen sich gegen die Annahme der Gesetzesvorlage im Nationalrat aus, auch wenn sie beim Sprechen über Deutschförderklassen und Schüler_innen mit Deutschförderbedarf teilweise ähnliches angenommenes Wissen oder salient patterns zurückgreifen, wie sich im Anschluss zeigt (vgl. ebd.) Die Sprecher_innen der Regierungsparteien ÖVP und FPÖ, die zum Zeitpunkt der Diskussion eine Mehrheit im Nationalrat inne haben, sowie der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung Dr. Heinz Faßmann plädieren für die Annahme der Gesetzesvorlage (vgl. ebd.) Wie in Kapitel 2 *Theorie- Diskurs, Ordnung und Subjekt* und im Kapitel 3

Methode beschrieben, handelt es sich bei diskursiven Formationen um Aussagen, die einer Regelmäßigkeit entsprechen und zum Beispiel politische Tendenzen verfolgen, und bei salient patterns um Aussagen, die vom Einzelnen auf das Allgemeine oder Generisches in Form der Verknüpfung zu Theorie oder anderen Incidents schließen lassen, und dadurch als auffallend in Erscheinung treten. Nicht unabhängig von der Motivation der Aussage ist die eigene Diskursposition und Diskursgemeinschaft, die Einfluss auf Redner_innen und ihre Diskursbeiträge nimmt und Selbstpositionierung sowie Fremdzuschreibungen beeinflusst (vgl. 1.4 *Diskursposition und Diskursgemeinschaft*).

7.1.1 Wechselspiel von Eigenpositionierung und Fremdzuschreibungen

In Redebeiträgen tritt Subjekt sowie Diskursposition und -gemeinschaft u.a. in Form der politischen Zugehörigkeit zu Tage, wenn es um die eigene oder um vermutete Motivation oder Handlungen anderer Redner_innen geht. Der Vorwurf der Ideologie und der Ignoranz durch Ideologie wird in diesem Kapitel u.a. in Bezug auf Expertenwissen und Wissenschaft angesprochen (vgl. 7.1.2 *Wissenschaftliche Beweisführung*). Unter Diskursgemeinschaften versteht dieser Text, wie im Unterpunkt *Diskursposition und Diskursgemeinschaft* beschrieben, folgendes:

„Unter *Diskursgemeinschaften* versteht man Gruppen, die durch die Anerkennung und Befolgung relativ homogener Aussagensysteme zusammengehalten werden, wobei einzelne Subjekte mehreren Diskursgemeinschaften angehören können. Als Beispiele nennen sie Doktrinen, Ideologien oder angenommene Wahrheiten“ (Diskursposition und Diskursgemeinschaft nach Jäger und Jäger: 11 sowie Unterpunkt 1.4 *Diskursposition und Diskursgemeinschaft*)“.

Auf eigene und fremde Positionierung der Redner_innen und die Positionierung der Schüler_innen im Zuge dessen soll kurz eingegangen werden, denn durch Zuschreibungen im Diskurs werden Subjekte abrufbar und dadurch Gruppen oder Gemeinschaften zuordbar und Positionierungsangebote sichtbar (siehe auch 2.3 *Subjekt und Subjektivierung im Diskurs*). Dabei positionieren sich die Sprecher_innen selbst und diejenigen, über die gesprochen wird. Der bereits erwähnte Vorwurf von Ideologie ist auf beiden Seiten zu vernehmen. Während Sprecher_innen der Gegenseite bzw. derjenigen, die den Deutschklassen kritisch oder negativ gegenüberstehen, der FPÖ und ÖVP die Bedienung des Ausländerthemas aus politischen Gründen vorwerfen, sehen diese in der Opposition, vor allem Seitens der

SPÖ, eine sozialistische Blindheit und die Produktion von Wählern durch sozialistische Politik, die Parallelgesellschaften sowie Arbeitslose produziere, die aus Dankbarkeit für Sozialleistungen die SPÖ wählen würden (vgl. Stenographische Protokoll Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92). In diesen Vorwürfen positionieren die Politiker_innen sich selbst, das Gegenüber sowie Schüler_innen. Die Pro-Seite stellt sich selbst als Verteidiger des österreichischen Bildungssystems dar, welches sie bereits als hochgradig belastet oder bedroht erachten. Im Zuge dessen sind Sozialdemokraten verantwortlich für den aktuellen ungenügenden Leistungsergebnisse und Integration und haben diesen aus Kalkül herbeigeführt und Integration und leistungsfähige Mitglieder der Gesellschaft verhindert (vgl. ebd.). Die Contra-Seite wirft der Regierung mit der „Bedienung der Ausländerthematik“ unlautere Gründe vor, um ihre Wähler zufrieden zu stellen. Deutschförderklassen würden Symbolpolitik betreiben. Demnach stehe die Opposition den *Unterworfenen* zur Seite und wehre sich gegen unlautere Absichten der Regierung, die Kinder aus Gründen der Symbolpolitik segregieren wolle, um Probleme nicht zu lösen, sondern sogar zu schaffen. Schüler_innen werden in diesem diesbezüglich dennoch als problematisch wahrgenommen und teilweise als Problemkinder dargestellt (vgl. ebd.). Auf beiden Diskussionsseiten zeigt sich, dass die Schüler_innen potentieller Deutschförderklassen oder Kinder mit Deutschförderbedarf und ihre Familien eher als Problem in Erscheinung treten, dass das jeweils andere politische Lager bewusst erhalte oder produziere, um die jeweiligen Ziele zu verfolgen. Die Sprecher_innen positionieren sich als Verteidiger des Systems, der Kinder oder auch der Gesellschaft und platzieren Kinder mit Deutschförderbedarf, ihre Familien und Kinder als zukünftige Erwachsene als Problem, das von der Politik aus unterschiedlichen Gründen erhalten werde und es zu lösen gelte. Schüler_innen mit *nicht deutscher Muttersprache* seien ein von der Politik mitkreatiertes Problem, was negativ besetzte Positionierungsangebote erzeugt: Zuschreibungen positionieren sie in untergeordneten problembehafteten Positionen in Bildungssystem und Gesellschaft, das zu lösen ist (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 60-92). Differenzsetzung findet in diesem Sinne sowohl zwischen den Oppositionellen als auch in Bezug auf Schüler_innen beim Sprechen über sie statt. Die Kinder, ihre Familien und die Kinder als später Erwachsene treten als problematische Andere in Erscheinung, was einen Ausschluss durch linguizistische und neo-linguizistische Argumentation ermöglicht, indem Sprache das Kriterium für Zugang zu oder Ausschluss von Bildungsprozessen stellt.

Im Anschluss werden schematisch *salient patterns* oder sich wiederholende Aussagen aufgezeigt, um diese später in der Feinanalyse von Diskursfragmenten sowie einer exemplarischen Rede zu verdeutlichen und die Ergebnisse im Anschluss zu diskutieren.

7.1.2 Wissenschaftliche Beweisführung

Auf beiden Seiten wird bezüglich der Legitimation der Deutschförderklassen auf Wissenschaft und Expertenwissen verwiesen, was bei der Konstruktion von Wissen und Wahrheit als Faktor aufgezeigt wurde und als Teil der Produktion und Erhaltung von sozialen Ordnungen im Diskurs gesehen werden kann, die hinterfragt werden können (vgl. 2.2.1 *Diskurs, Wissen, Wahrheit* sowie 2.3 *Subjekt und Subjektivierung im Diskurs*). Bei der Interpretation der Meinung der Expert_innen sowie dem (selektiven) Heranziehen der Expert_innen, Wissenschaftler_innen und deren Meinungen zeigen sich unterschiedliche bildungspolitische Tendenzen. Während die Opposition auf jene des Unterrichtsausschusses verweist, die Deutschförderklassen kritisch gegenüberstehen, sehen Politiker_innen der ÖVP sowie FPÖ diese als ideologisch motiviert und bemängeln fehlenden Bezug zur Praxis. Die Expert_innen der Sprecher_innen der ÖVP und FPÖ stellen demnach Personen wie Direktor_innen und Lehrer_innen, mit deren Argumenten sie den Praxisbezug und die Dringlichkeit der Situation erklären (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92).

Diesbezüglich ist die Argumentation der wissenschaftlichen Beweisführung in den Diskursbeiträgen präsent, wobei sich die Parteien gegenseitige Blindheit für die jeweils anderen *Fakten* vorwerfen, unterstrichen durch die Unterstellung politisch ideologischer Motivation. Die Contra-Seite der Politiker_innen der SPÖ, NEOS sowie der Liste Pilz, werfen der Regierung und vor allem dem Bildungsminister vor, die Wissenschaft zu ignorieren, wenn es um die Segregation von Kindern oder wissenschaftliche Grundlagen für Deutschförderung gehe. Die Pro-Seite bestehend aus Politiker_innen von ÖVP und FPÖ entgegnen die Vernachlässigung der Meinung der Direktor_innen, die von Überforderung und einer Überfüllung der Klassen mit *Kindern mit anderen Muttersprachen als Deutsch* berichteten. Zudem werfen sie fehlendes logisches Denken und Ignoranz vor, die es der Opposition unmöglich

machte, die Situation korrekt einzuschätzen (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92). Beinahe unhinterfragt scheint die Wahrnehmung als Problem und Belastung für das Bildungssystem. Die Schüler_innen treten im Key Incident überwiegend als negativ besetzte Andere in Erscheinung. Mehrsprachige Schüler_innen werden, wie in neo-linguizistischer Perspektive beschrieben, nicht als Bereicherung erkannt. Sie werden von beiden als Schüler_innen mit Förderbedarf anerkannt, was die Möglichkeit von Deutschförderung mit sich bringt, sie aber auch als Problemschüler_innen, defizitär oder Schwächere festschreibt (vgl. Linguizismus und Neo-Linguizismus).

Schüler_innen werden trotz früherer Versuche eines Paradigmenwechsels (vgl. 5.3.2 *Deutschförderung in der Schule*) nicht als Bereicherung oder positiv dargestellt. Die wissenschaftliche Interpretation der Politiker_innen zeigt auf, dass etwas unternommen werden muss, wobei sich die Zugänge über Art und Weise der Deutschförderung unterscheiden (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92).

7.1.3 Reduktion der Sprachenkenntnisse und Deutsch- bzw. Sprachdefizite

Im Zuge der wissenschaftlichen Beweisführung führen die Sprecher_innen Zahlen zu Schüler_innen mit Deutschförderbedarf an. Hierbei führen die Redner_innen der Pro-Seite Zahlen einzelner Schulen an, bei denen die Anzahl der Schüler_innen mit anderen Muttersprachen als Deutsch bis zu 90 Prozent betrage. Zudem werden Ergebnisse der PISA-Studie herangezogen, welche ergeben, dass ein Drittel der Schüler_innen nach dem Abschluss nicht sinnerfassend lesen könne (vgl. ebd.) Mit hohen Zahlen scheinen die Maßnahmen der Regierung aus Perspektive der Pro-Seite klar auf der Hand zu liegen. Der wissenschaftlichen Beweisführung als Teil der Wahrheitsproduktion oder des Wahrheitsregimes (vgl. 2.2.1 *Diskurs, Wissen, Wahrheit* sowie 2.2.2 *Wissen-Macht-Komplex*) folgt diesbezüglich vor allem auf der Pro-Seite auch Anwendung der Logik oder des logischen Denkens, die eigenen Deutschförderklassen innewohne. Auf der Contra-Seite befindet man wiederholt als logisch, dass Kinder nur unter Kontakt und Integration in der Klasse Deutsch lernen. Das Heranziehen von Zahlen und wissenschaftlichen Fakten dient als Abhilfe für eine logische Schlussfolgerung, sowohl für als auch gegen die Umsetzung von

Deutschförderklassen (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92).

Scheinbar unhinterfragt finden sich Aussagen über und in Anlehnung an Sprachstatistiken, die Kinder in *deutschsprachig* und *nicht-deutschsprachig* unterteilt, wobei dies keine Aussage über ihre tatsächlichen Deutschkenntnisse tätigt, wie eine Abgeordnete der Contra-Seite in einem Zwischenruf formuliert (vgl. ebd.). Dies entspricht der Produktion des Anderen entlang von Sprache und ordnet Kinder der Kategorie mit oder ohne Förderbedarf und mit oder ohne deutsche Sprachkenntnisse zu. Eine Reduktion der Sprachkenntnisse auf Deutsch sowie eine Aberkennung deutscher und anderer Sprachenkenntnisse findet statt, was als Merkmal neo-linguizistischer Aussagen festgehalten wurde (vgl. 4.1. *Linguizistische und neo-linguizistische Argumentation*) Vermehrt finden sich sowohl auf der Contra- als auch auf der Pro-Seite Formulierungen wie *Kinder, die nicht Deutsch sprechen* (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92). Wie bereits erwähnt, vollzieht sich durch die Unterteilung in *deutschsprachig* und *nicht-deutschsprachig* eine binäre Dichotomisierung die Produktion und Reproduktion des Anderen ermöglicht und diese als negativ besetzte andere Schüler_innen mitfestschreibt. Zudem lassen sich u.a. durch die Verwendung von *nicht Deutsch* neo-linguizistische Argumentationen erkennen, denn damit werden einerseits Fähigkeiten abgesprochen, Schüler_innen und Sprachen kategorisiert und hierarchisiert und die Zuteilung in Deutschförderklassen – von der Pro-Seite - als logische Folge zum Nutzen der Kinder dargelegt (vgl. ebd.)

7.1.4 Integration durch Sprache und Leistung

Auf der Pro-Seite werden die Kinder mit *nicht-deutscher Muttersprache* wiederholt als Gruppe in bedrohlicher oder belastender Größe für das System dargestellt, wobei teilweise eine Benennung dieser als Mehrheit in Klassenzimmern u.a. in Wien, Wels, Salzburg und anderen Städten erfolgt. Die Contra-Seite widerspricht den Zahlen bedingt, verweist aber ebenfalls, auf ein anerkanntes Problem der Deutschkenntnisse von Schüler_innen, dass es zu lösen gelte, aber auf anderem Weg. In diesem Kontext findet sich wiederholt auch das Credo *Integration durch Sprache und Teilhabe an und Integration in Gesellschaft durch Sprache und Leistung* (vgl. Stenographisches

Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92). Eine Problematisierung der Gruppe Kinder mit *defizitären* Deutschkenntnissen und eine Bedrohung für den Bildungsverlauf rückt auf beiden Seiten ins Blickfeld. Integration in den Klassenverband, das Bildungssystem und die Gesellschaft ist auf beiden Seiten ein wichtiges Argument, wobei keine Einigkeit über den Weg dazu besteht, mit Ausnahme der Notwendigkeit Deutsch zu lernen. Demnach findet sich auf beiden Seiten der Fokus auf Deutsch als wichtiges oder wichtigstes Instrument für Integration und einen erfolgreichen Bildungs- und Arbeitsweg. Nationale und internationale Testergebnisse werden in diesem Zusammenhang herangezogen und ein Handlungsbedarf entweder eingeräumt oder mit dem Ziel der Einführung von Deutschförderklassen legitimiert. Mit der Anwesenheit von Kindern mit anderen Sprachen als Deutsch sieht zum Beispiel Abgeordneter Hauser der FPÖ einen Rückgang von Topschüler_innen und einen Anstieg an Risikoschüler_innen in Testergebnissen erklärt (vgl. ebd.). Gefährdet seien nicht nur jene, die Probleme mit der deutschen Sprache hätten, sondern auch jene, die eigentlich keine Probleme hätten, *deutschsprachige* Kinder. Diese Argumentation des Nachteils der deutschsprachigen Kinder findet sich auf der Pro-Seite der Debatte zu den Deutschförderklassen wiederholt. Das Eingeständnis, dass es „anderssprachige“ Kinder zwar schwer hätten, jedoch begleitet von der Sorge um den Nachteil für die „deutschsprachigen“ Kinder ist wiederholt zu vermerken (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang ist der Erfolg der deutschsprachigen Kinder von anderssprachigen Kindern bedroht. Kinder werden in diesem Zusammenhang wieder als Belastung für Bildungssystem und Gesellschaft wahrgenommen und finden daher negativ besetzte Positionierungsangebote im Bereich der *Schüler_innen mit Förderbedarf, schwächere Schüler_innen* und *Schüler_innen als Bedrohung für den Bildungsverlauf von deutschsprachigen Schüler_innen*.

7.1.5 Integration durch (sprachliche und kulturelle) Anpassung

Auch Kultur bzw. kulturelle Einheit wird in Bezug auf Deutschförderklassen auf beiden Seiten angesprochen. Während ein Sprecher der Contra-Seite die Integration der Kinder im Sinne der Bildung einer kulturellen Einheit anspricht, ergänzt die Pro-Seite, dass dies bei der Anzahl an unterschiedlichen Kulturen nicht möglich sei. Somit verkennt eine Seite die Realität und das Potential kultureller Vielfalt und sieht Gewinn

in einer (vorgestellten) Homogenisierung, während auf anderer Seite die Unvereinbarkeit einer kulturell heterogenen Gesellschaft zum Ausdruck kommt. (vgl. ebd.). Wie auch im Konzept der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit erwähnt wird, handelt es sich bei Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsordnungen häufig um ein diffuses System, bei dem sich Bereiche wie Kultur und Sprache als zuordnende Merkmale ineinander vermengen und die Problematik solcher Zuordnungen ersichtlich werden kann. Mit dem Einbezug von Kultur wird zeigt sich, dass beim Sprechen über Sprachen und ihre Sprecher_innen andere Differenzsetzungskategorien Einfluss nehmen und weitere Zuschreibungen ermöglichen und Positionierungsangebote im Ordnungssystem bestärken oder legitimieren, sei es durch den Wunsch der Homogenisierung einer kulturell heterogenen Gesellschaft oder durch die Erklärung einer Unvereinbarkeit dieser. In beiden Fällen wird das Wir als homogen registriert und in beiden Fällen wird auf unterschiedliche Weise das *kulturell Anders-sein* als problematisch wahrgenommen und andere Sprachen mit ähnlicher Problematik wie andere Kulturen besetzt, die eine Andersbehandlung fordert und rechtfertigt. Die nationale Einheit scheint durch fremde Sprachen und Kulturen bedroht und damit in Unruhe versetzt, womit eine Verhandlung der Ordnungssysteme einhergeht. Die Verbindung von Kultur, Sprache und Leistungsfähigkeit lässt sich auch eine neo-linguizistische Argumentation erkennen (vgl. 6.1 *Linguizismus und Neo-Linguizismus*). Andere Kulturen werden beim Sprechen über Sprachen und Sprecher_innen durch den Wunsch der Vereinheitlichung herabgesetzt, da sie in ihrer Andersartigkeit als problematisch erscheinen. Durch die Darstellung einer Unvereinbarkeit wirken sie belastend oder bedrohlich auf die *eigene* Kultur. Die Verknüpfung der Sprachkenntnisse und Leistungsfähigkeit mit Kultur in Bezug auf Erfolg im Bildungssystem und der Integration in die Gesellschaft werden deutschsprachige und nicht deutschsprachige Schüler_innen als homogene Gruppe abgebildet, wobei zweiten mit Deutschförderklassen sprachliche und kulturelle Integration ermöglicht wird. Durch Deutschförderklassen sei denn auch gegen Parallelgesellschaften entgegengewirkt (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92). Dabei schwingt der Bringschuld-Topos (vgl. 4.3.4 *Integration durch Sprache und Leistung*) mit, der in diesem Sinne eine Anpassung nicht nur über Sprache erfordert, sondern Sprache als Kriterium für kulturelle Anpassung vorschiebt, was die Konzepte der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und des Neo-Linguizismus mitunter ansprechen (vgl. 3

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit sowie 4.1 *Linguizistische und neo-linguizistische Argumentation*). Integration durch kulturelle und sprachliche Anpassung und Integration durch Leistung als Anforderung an Schüler_innen und welches auch dem Integrationswillen dieser obliegt. Der Bringschuld-Topos verdeutlicht sich durch Aussagen der Pro-Seite, die im Kontext der Deutschförderung unrechtmäßige Zuwanderung miteinbeziehen und Kinder als potenzielle unrechtmäßige Bezieher von Schulbildung in Österreich andeuten (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-92). Die Unrechtmäßigkeit der Anwesenheit „zu vieler“ rechtfertigt Differenzsetzung und unterstellt eine nicht rechtmäßige Präsenz von „anderssprachigen“ Schüler_innen. In diesem Sinne erscheint die Einführung von Deutschförderklassen als wohlwollende oder großzügige Zuteilung von Ressourcen für jene Kinder, die eventuell keinen Anspruch auf Teilhabe am österreichischen Bildungssystem hätten. Exklusion durch Miteinbezug im Sinne neo-linguizistische Argumentation verhelfen hier natio-ethno-kulturelle Ordnungssysteme aufrechtzuerhalten. Linguizistische Äußerungen können hier insofern dadurch angedacht werden, dass Aussagen über das Kriterium Sprache als Zugang zu oder auch Verwehrung von Rechten und Möglichkeiten angewandt werden (vgl. 4.1 *Linguizistische und neo-linguizistische Argumentation*). Schüler_innen werden als kulturell Andere als belastend erkannt, was mit Anpassung und Belastung durch mögliche Unvereinbarkeit einhergehe. Dabei wird Kultur in ein kulturell österreichisches Wir und ein kulturelles nicht-Wir aufgenommen. Wie sich zeigt, finden sich in den Redebeiträgen regelhafte Aussagen, die sich mit angeführten Salient Patterns aus Unterpunkt 4.3 (*Neo-) Linguizismus und Othering über Sprache* und mit den Theorien zu Linguizismus, Neo-Linguizismus und Othering in Verbindung setzen lassen. In der anschließenden Feinanalyse sollen nun Diskursfragmente aus den Reden herangezogen werden, um salient patterns unter Bezug auf konkrete Beispiele zu untersuchen. Wie dadurch ersichtlich wird, greifen die Politiker_innen dabei nicht nur auf die bereits angeführten Themen zurück, sondern verwenden u.a. auch bildhafte Redemittel wie Kollektivsymboliken, um ihre Argumentation zu unterstreichen. In diesem Sinne soll, wie im Kapitel *Methode* beschrieben, das Geheimnis mithilfe der Analyseperspektiven entschlüsselt werden, um Zuschreibungen und damit einhergehende Positionierungsangebote in gesellschaftlichen Ordnungssystemen aufzuzeigen.

7.2 Feinanalyse

Dieser Teil der Arbeit unterscheidet sich in der Analyse von Diskursfragmenten von unterschiedlichen Redner_innen und der Untersuchung einer exemplarischen Rede. In der Feinanalyse von Diskursfragmenten sollen die in der Grobanalyse aufgegriffenen Argumentationen anhand von einzelnen Aussagen verdeutlicht werden. In der Feinanalyse einer exemplarischen Rede werden die Aussagen abermals auf Regelmäßigkeit und Rekurrenz als salient patterns untersucht, um das Allgemeine in der einzelnen Aussage zu erkennen.

7.2.1 Feinanalyse von Diskursfragmenten

In diesem Teil der Analyse werden einzelne Diskursfragmente aus den oben erwähnten Diskursbeiträgen genauer untersucht und mit den angeführten salient patterns in Zusammenhang gesetzt. In Verbindung mit dem Thema *Integration durch Sprache und Integration Leistung* und der Darstellung der Gruppe Schüler_innen potenzieller Deutschförderklassen in großer Anzahl findet sich u.a. in Redebeiträgen von den Abgeordneten Mag. Gerald Hauser der Verweis auf *Brennpunktschulen* (vgl. (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018:). In diesem Zusammenhang führt Abgeordneter Mag. Gerald Hauser anhand des Beispiels der Direktorin Holzinger an:

„Frau Direktor Holzinger hat festgestellt, dass nicht nur ihre Schule eine Brennpunktschule ist, sondern dass ganz Wien Brennpunktschulen hat. Ganz Wien! Ganz Wien ist voller Brennpunktschulen!“ (Hauser, Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018:73)

Beim Wort Brennpunktschule, handelt es sich um eine kraftvolle Kollektivsymbolik. Ähnlich der Flüchtlingswelle, enthält die Bezeichnung ein Naturphänomen oder Naturelement, dessen Bedeutung etwas Bedrohliches und Zerstörerisches inne wohnt – Schule ist in Gefahr, sie steht in Brand. Durch die Ausdehnung auf ganz Wien, wirkt vermeintlich die ganze Stadt und die Schulen dort in Gefahr. Auch wenn für die Behauptung einer Stadt voller Brennpunktschulen keine Zahlen bzw. keine Belege genannt darüber werden, wie viele Brennpunktschulen es tatsächlich gibt, führt der Abgeordnete weiter aus, was eine Brennpunktschule ausmacht:

„Ich zitiere – weil das auch für die Zuhörer so absolut wichtig ist – aus dem Expertenhearing: eine Brennpunktschule, stellvertretend für viele in Wien, mit 320 Kindern; 85 Prozent dieser Kinder sind nicht deutscher Muttersprache. (Abg. Yilmaz: Das heißt nicht, dass sie nicht Deutsch können!) Nur ein bis zwei Kinder in den Klassen sind deutschsprachig.“ (Hauser, Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018:73)

Kinder mit nicht deutscher Muttersprache stellen sich als Mehrheit dar, deutschsprachige Kinder als Minderheit. Eine scheinbar faktenbezogene realitätsgetreue Wahrheit durch zahlentechnische Beweisführung, die Schüler_innen als belastende Mehrheit in Form von *85 Prozent dieser Kinder nicht deutscher Muttersprache* präsentieren. Somit findet die Bezeichnung *Kinder mit nicht deutscher Muttersprache* in Abgrenzung zu Kindern mit *deutscher Muttersprache* Verwendung. In Verbindung mit dem Demonstrativartikel „diese“ wird das Bild des Anderen verstärkt. Durch die vorangehende Anmerkung, dass Wien voller Brennpunktschulen sei, die voller Schüler_innen mit anderen Muttersprachen als Deutsch seien, entsteht das Bild einer Belastung für Schulen in Wien. Dass Abgeordnete Nurten Yilmaz einwirft, dass dabei nicht auf die Deutschkenntnisse der Schüler_innen geschlossen werden könne, kann an diesem Punkt im Sinne der Reduktion der Sprachenkenntnisse in Sprachstatistiken als berechtigter Einwurf gelten (siehe u.a. Kapitelunterpunkt 4.3.2 *Reduktion der Sprach(en)kenntnisse*). Mit *nur ein bis zwei* deutschsprachigen Kindern scheinen die Klassen voller Schüler_innen, die kein Deutsch beherrschen. Dabei geht der Politiker nicht weiter auf die Sprachenkenntnisse der Kinder ein. Die Kinder sind *nicht* deutschsprachig, was, wie oben angemerkt, nicht der Realität entsprechen muss, aber an der Produktion von Wissen nach dem Verständnis von Diskurs beteiligt ist (vgl. 2.2.1 *Diskurs, Wissen, Wahrheit*).

Diese Aussage kann aus der Perspektive des Othering folgendermaßen beschrieben werden: Es gibt demzufolge Kinder die deutschsprachig sind und jene, die es nicht sind. Mehrsprachigkeit in Form von Kindern die Deutsch und eine oder mehrere andere Sprache beherrschen finden in dieser Formulierung keinen Raum. Die Anderen sind in diesem Zusammenhang eine homogene, deutsch-defizitäre Gruppe, die sich in Klassen in der Überzahl befindet. Sie stellen demnach eine Belastung für das deutschsprachige Bildungssystem. In Zusammenhang mit Brennpunktschulen wirken deutschsprachige und in diesem Sinne österreichische Kinder in der Unterzahl. Im Sinne der Interpretation, sprich der Erfassung des Epigramms, findet sich hier auch eine potentielle Gefahr für die wenigen, fast schwindend geringe Zahl der deutschsprachigen Kinder. Negativ besetzte, nicht deutschsprachige Andere stehen in Differenz zu deutschsprachigen Schüler_innen. Neo-Linguizistischer Argumentation

folgend werden Kinder als homogene nicht-deutschsprachige Gruppe bezeichnet, denen andere Kenntnisse und Fähigkeiten - vor allem sprachlich, aber nicht nur - abgesprochen werden. Im Zusammenhang mit schulischer Leistung und Leistungsfähigkeit findet sich die Zuordnung zur *Gruppe der Risikoschüler_innen*, wie im anschließenden Zitat ersichtlich:

„[...] Sie wissen, dass ein Drittel unserer Schüler nach Abschluss der Schule nicht sinnerfassend lesen, schreiben und rechnen kann. Na ja, was wollen Sie noch? Sie wissen, dass die Zahl der Topschüler permanent zurückgeht, darauf habe ich gestern hingewiesen. Also: eine permanent steigende Zahl von Risikoschülern und eine abnehmende Zahl von begabten Schülern. (Abg. Yilmaz: Woher wissen Sie das alles?) Wollen Sie mehr von diesem Desaster produzieren? Was wollen Sie? (Abg. Hammerschmid: Was ist Ihre Lösung?) Wir wollen eine Änderung in der Bildungspolitik.“ (Hauser: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 73).

Die Gruppe der Risikoschüler_innen und die Abnahme der Zahl an Topschüler_innen hängt mit der Anwesenheit mehrsprachiger (nicht deutschsprachigen) Schüler_innen zusammen und führt laut Abgeordneten Hauser zum *Desaster*. Die Zuordnung zur Gruppe der Schwächeren und nicht in gleichem Maße leistungsfähigen Schüler_innen eröffnet den Kindern im Diskurs inferiore Positionierungsangebote. Die Gefahr für den Bildungsweg der österreichischen Kinder später von Abgeordneter Marlene Svazek als Rednerin der Pro-Seite wieder aufgenommen und nochmals herausgestellt:

„[...] Wenn man hört, wie Sie von der SPÖ Ihr sozialistisch geprägtes Bildungssystem hier loben und so tun, als wäre ohnehin alles gut und das, was wir jetzt vorschlagen, ohnehin nur Blödsinn, dann könnte man Ihnen das ja fast abnehmen, wäre da nicht die sozialdemokratische Gretchenfrage, nämlich die Frage an Sie alle: Wie halten Sie es eigentlich mit öffentlichen Schulen und Privatschulen? Es wird doch nicht so sein, dass Ihr Parteivorsitzender seine Kinder in eine Privatvolksschule in Wien schickt, dass der Ex-Abgeordnete Josef Cap seine Kinder in eine Privatschule geschickt hat und auch Ihr Ex-Kanzler Gusenbauer? Ich kenne zwar nicht alle von Ihnen persönlich, aber ich gehe davon aus, es sind noch mehr unter Ihnen, die ihre Kinder nicht in öffentliche Schulen schicken. Und da stelle ich mir dann schon die Frage: warum denn eigentlich? (Beifall bei FPÖ und ÖVP. – Abg. Zanger: Der Rest hat keine Kinder ...!) Es wird doch wohl nicht so sein, dass Sie Ihre Kinder vielleicht nicht so gern in Schulen schicken, in denen 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Muttersprache sind und wir uns nicht sicher sein können, ob dann die 10 Prozent Österreicher unter die Räder kommen und nichts mehr lernen. Vielleicht lernen sie Arabisch, Türkisch, Bosnisch, aber sie lernen vermutlich nicht Deutsch“ (Svazek: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 80).

In diesem Diskursfragment sind es 90 Prozent der nicht deutschsprachigen Schüler_innen und die restlichen 10 Prozent Österreicher *kommen unter die Räder*. Die Abgeordnete spricht deutlicher aus, was zuvor angedeutet wurde. Österreichische Schüler_innen bzw. ihre Deutschkenntnisse und Leistung leiden unter der Präsenz der *anderen Kinder*, obwohl keine Feststellung über die tatsächlichen Deutschkenntnisse oder andere (Sprachen)Kenntnisse der Schüler_innen fällt. Schüler_innen werden

wiederholt in der Debatte als Problem deklariert, was eine Zuordnung zu Deutschförderklassen nahelegt. Während zuvor erwähnt wurde, dass die Deutschförderklassen häufig mit dem Argument zum Wohl der Zugeordneten begründet werden, findet sich hier auch das Argument zum Schutz der Österreicher_innen. Die *anderen Kinder* haben nunmehr nicht nur selbst ein Problem oder sind ein Problem für das System, sondern ein Problem für die „österreichischen“ Kinder, wobei Zugehörigkeit an deutschsprachig oder nicht-deutschsprachig festgemacht und kategorisiert wird. Die Fremdzuschreibung von Merkmalen in Form *deutsch-defizitärer Schüler_innen mit negativem Einfluss* und der Schutz vor diesen scheint Ausschluss aus Regelklassen zu legitimieren.

Die österreichischen Kinder lernen nun *nichts mehr*, außer *vielleicht Arabisch, Türkisch, Bosnisch*. In diesem Zusammenhang gefährden die Sprachenkenntnisse der *anderen Kinder*, die der *österreichischen* und potenziell ihre gesamte Bildung (vgl. ebd.). Demnach werden andere Sprachen herabgesetzt und als negativ besetzt, der Andersbehandlung rechtfertigt. Kinder haben in diesem Sinne ihre Zeit nicht mit anderen Sprachen zu verschwenden (vgl. 6.1 *Linguizismus und Neo-Linguizismus*) Sie werden diesbezüglich mit neo-linguizistischer Argumentation negativ konnotierten Zuschreibungen, gesellschaftlich untergeordneten Positionen zugeteilt, wodurch Ungleichbehandlung legitimiert wird.

„[...] Ich lese Ihnen jetzt nur ein paar Zahlen vor: In der Volksschule Lehen ist der Anteil an Kindern mit nicht deutscher Muttersprache 90,27 Prozent; in der Volksschule Lehen 2: 87,11 Prozent; in der Volksschule Haydnstraße: 80,54 Prozent; in der Volksschule Maxglan: 62,42 Prozent. – Das ist nicht in Wien, das ist in Salzburg; nur um Ihnen die Problematik bewusst zu machen, dass das nicht nur Wien betrifft, sondern auf ganz Österreich umgelegt werden kann und muss. Wenn Ihre Experten sagen, es wäre doch viel gescheiter, wenn wir die Kinder verteilen und nicht in Deutschklassen zusammenfassen, dann stelle ich Ihnen einfach die logische Frage: Wohin soll man sie denn verteilen? Wohin soll man sie verteilen, wenn 90 Prozent der Kinder nicht deutscher Muttersprache sind? (Beifall bei der FPÖ und bei Abgeordneten der ÖVP.) Das ist eine ganz einfache Frage, die nicht zu beantworten ist, weil es einfach völlig dämlich ist, zu sagen: Verteilen wir sie doch, dann wird alles besser! – Das funktioniert schlichtweg nicht mehr [...]“ (Svazek: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 80)

Nicht deutsche Muttersprache wird zu einem auffallenden Argument in diesem Diskursfragment, wobei hier die Frage nach dem Ursprung der Zahlen sowie der Kategorisierung in den Sprachstatistiken offenbleibt. Wie im Unterpunkt 6.3.2 *Reduktion der Sprach(en)kenntnisse* festgehalten wurde, werden Personen häufig nur einer Kategorie zugeordnet, was Mehrsprachigkeit und tatsächliche Sprach(en)kenntnisse oft nicht realitätsgetreu wiedergibt. Gibt es in einer

Sprachstatistik demnach die Zuordnung zu *Muttersprache Deutsch* oder *nicht Deutsch* bzw. *Umgangssprache Deutsch* oder *nicht Deutsch*, kann damit eine mehrsprachige Gesellschaft nicht erfasst werden (vgl. 6.3.2 *Reduktion der Sprache(en)kenntnisse*). Suggestierte Binarität von Sprachenkenntnissen, die sich anschließend in scheinbar eindeutigen Zahlen präsentiert, sind in diesem Sinne als hinterfragbar aufzuzeigen, da sie in ein Entweder- Oder münden. Zugehörigkeit zu Staat, Nation und Position im Bildungssystem werden hier über binäre Kategorisierungen von Sprachkenntnissen vorgenommen, was einer unhinterfragten Beweisführung Folge leistet. Positionierungsangebote finden sich demnach außerhalb des deutschsprachigen Wirs und der Regelklassen. Eine Trennung von Wir und Nicht-Wir findet hier nicht nur zwischen deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen, so genannt *österreichischen* und *nicht-österreichischen* Kindern statt, sondern wie auch in der Grobanalyse erwähnt, durch politische Zugehörigkeit geordnet. Auch das politische Nicht-Wir habe das Problem erkannt und sich nur um die eigenen Kinder gekümmert, indem es sie in private Schulen gäbe (vgl. Svazek: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 80), weitere sozio-ökonomische Faktoren unbeachtet. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen werden über die Verhandlung von Sprachenzugehörigkeit gestärkt und aufrechterhalten und zu einem Problem, das scheinbar auf *ganz Österreich umgelegt* werden kann:

„[...] Sie sollten sich wirklich mehr mit der Praxis und mit Direktorinnen und Direktoren auseinandersetzen, die an solchen Schulen (Ruf bei der FPÖ: Brennpunktschulen!) – an Brennpunktschulen –, die mittlerweile schon fast überhandnehmen, unterrichten, die dort mit dem Problem konfrontiert werden, dass eben Kinder mit deutscher Muttersprache nicht mehr gescheit Deutsch lernen, da sie alles andere hören und alles andere lernen“ (Svazek: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 81).

Die Rednerin präsentiert in ihrem Redebeitrag folgend der zuvor angeführten Problematik der Brennpunktschulen ein *überhandnehmendes Problem*, erweitert dadurch, dass Kinder mit deutscher Muttersprache ebenfalls nicht mehr richtig Deutsch lernen würden. Somit ist das Phänomen der Brennpunktschulen zahlenmäßig auf dem Vormarsch und mindert zudem die Deutschkenntnisse deutschsprachiger Schüler_innen. Abgeordnete Svazek führt weiter aus:

„[...] Natürlich unterstelle ich jetzt nicht allen Kindern mit nicht deutscher Muttersprache, dass sie nicht Deutsch können, aber sie haben es halt schwerer und sie haben einen Startnachteil. Und unsere Kinder, die Deutsch können, mit Deutsch aufwachsen, haben es noch einmal schwerer. Das kann einfach nicht funktionieren, da beißt sich die Katze in den Schweif. (Beifall bei FPÖ und ÖVP.) Ich glaube, Sie sind sich der Auswirkungen Ihrer Bildungspolitik gar nicht bewusst. Wenn die deutsche Sprache nicht ordentlich gelernt wird, produzieren wir künftig Arbeitslose, wir produzieren Parallelgesellschaften (Abg. Gudenus: SPÖ-Wähler!) – ja,

wahrscheinlich produzieren wir SPÖ-Wähler –, und das ist tragisch. (Beifall bei der FPÖ. – Zwischenrufe bei der SPÖ.) “ (Svazek: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 81)

Während die Abgeordnete einräumt, dass Kinder mit nicht deutscher Muttersprache nicht *nicht* Deutsch sprechen könnten, es schwerer und einen Startnachteil hätten, hätten es *unsere Kinder noch einmal schwerer. Unsere Kinder, die Deutsch können*, folgend auf österreichische Kinder sowie Kinder mit nicht deutscher Muttersprache untermauert die Grenze zwischen Wir und Nicht-Wir, zwischen österreichisch und nicht-österreichisch sowie den Nachteil der Anwesenheit *anderer Kinder* für das Wir und Kinder des Wir. Schüler_innen mit nicht deutscher Muttersprache werden in Folge *Arbeitslose* oder Teil von *Parallelgesellschaften*. Ihnen werden damit Positionierungsangebote abseits „funktionierender“ Mitglieder der Gesellschaft zugeteilt und damit Zuschreibungen zu untergeordneten Positionen zugeschrieben. Auch Abgeordneter Mag. Johann Gudenus der FPÖ, dessen Rede im Abschnitt 7.2.2 Feinanalyse einer exemplarischen Rede noch genauer untersucht wird (vgl. 7.2.2 *Feinanalyse einer exemplarischen Rede*) übernimmt das Bild der Bedrohung und sieht es ebenfalls in anderen Städten Österreichs:

„In Wien, aber auch in anderen Großstädten Österreichs – Linz, Wels, Salzburg, wie auch immer sie alle heißen, wobei in Wels mittlerweile gegengesteuert wird – gibt es Generationen von Menschen, die eben nicht Deutsch gelernt haben, weil auf Ihre [Anm. der SPÖ] Weisung hin Kinder, die nicht Deutsch können, zum Beispiel aufsteigen können“ (Gudenus, Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018:89).

Da Diskursbeiträge im Sinne der Strukturiertheit und Wiederholung in kurzer Abfolge sowie ähnliche Ziele oder Tendenzen verfolgend nicht voneinander getrennt gesehen werden, handelt es sich hierbei um eine diskursive Formation oder salient pattern. Der Redner greift die Belastung durch Menschen mit *nicht Deutsch* auf und weitet sie auf weitere Teile Österreichs aus. Zudem wiederholt sich die Reduktion der Sprachenkenntnisse auf „nicht Deutsch können“, was einer Absprache möglicher Deutschkenntnisse entspricht. Es handle sich um ein Phänomen, dass sich unter zutun der SPÖ über Generationen hinweg erhalten habe und die Anzahl der Anderen um Generationen erhöht und als langjähriges Problem registriert (vgl. ebd. sowie 5.2.2 *Feinanalyse einer exemplarischen Rede*). Schüler_innen mit nicht deutscher Muttersprache werden im System als zahlmäßig überlegenes Problem eingeordnet, dass mithilfe der SPÖ das gesamte österreichische Schulsystem bedrohe:

„In Österreich ist die Staatssprache nun einmal Deutsch – ich glaube, da sind wir uns alle einig, oder? –; sie ist Deutsch und nichts anderes. [...] Die SPÖ ist der Totengräber des

Österreich mit Staatssprache Deutsch wird durch die Toleranz der Anwesenheit der Kinder in den Klassen durch die SPÖ und die Gestaltung der Aufstiegsmöglichkeiten beinahe für Tod erklärt. Die Zuordnung zu Deutschförderklassen scheint unumgänglich und als logische Option für das Überleben des Bildungssystems. Ohne diese Zuteilung im System, nähert sich das Bildungssystem dem Tod, ohne diese scheint die Staatssprache in Frage gestellt (vgl. ebd.). Die nationale deutschsprachige Einheit scheint bedroht und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen werden bedeutsam (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*).

Abgeordneter Ing. Robert Lugar der FPÖ spannt für die logische Konsequenz einen Bogen über Wissenschaft und Experten hinaus und bezieht die in der Grobanalyse erwähnte unrechtmäßige Teilhabe am österreichischen Bildungssystem mit ein. Er beginnt seine Rede in Bezug auf Deutschförderklassen und wie folgt:

„Ja, ganz genau. Wenn man einmal das Ganze ein bisschen von der logischen Seite her betrachtet (Heiterkeit und Zwischenrufe bei der SPÖ): Gewisse Dinge stimmen, ja, da gebe ich Ihnen vollkommen recht, ja, wir wollen, dass weniger Wirtschaftsflüchtlinge nach Österreich kommen. Ja, das stimmt. (Beifall bei der FPÖ.) Wir wollen auch, dass viele, die zu uns gekommen sind – die Sie hereingelassen haben –, wieder nach Hause gehen. Das wollen wir auch. (Zwischenruf des Abg. Vogl.) Und wir wollen, dass in Zukunft weniger kommen, außer jenen, die tatsächlich Schutz und Hilfe brauchen. Das stimmt. (Zwischenrufe bei der SPÖ.) Was wir aber auch wollen, ist, dass jene, die bleiben dürfen, entsprechend integriert werden. Und das geht nur – vor allem bei jenen, die noch schulpflichtig sind –, wenn sie die deutsche Sprache beherrschen“ (Lugar: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018:86-87).

Der Abgeordnete stellt klar, dass ein *politisches Wir* nicht nur weniger Flüchtlinge wolle, sondern auch, dass viele, die während einer anderen Regierungsperiode scheinbar unrechtmäßig ins Land gelassen wurden, wieder gehen sollten. Im Kontext der Diskussion über Deutschförderklassen werden Schüler_innen Wirtschaftsflüchtlingen zugeordnet, die man nicht in Österreich haben wolle. Wenn sie denn bleiben dürften und schulpflichtig seien, müssten sie integriert werden und Deutsch lernen (vgl. ebd.). Die Zuschreibung möglicher unrechtmäßiger Inanspruchnahme des österreichischen Bildungssystems, birgt einen Bringschuld-Topos, der das Recht auf Bildung in Österreich in Frage stellt. Eine Position im Bildungssystem ist durch Integration für diejenigen, denen es tatsächlich zusteht möglich. Eine Positionierung als Schüler_in in einer österreichischen Schule wird in dieser Argumentation in Unsicherheit versetzt. Somit konstruiert dieses

Diskursfragment ein prekäres Zugehörigkeitsverhältnis, welches für manche Schüler_innen theoretisch nicht nur außerhalb der Regelklasse, sondern außerhalb der Landesgrenzen enden könnte. Damit ergeben sich Positionierungsangebote, die mit großer Unsicherheit einhergehen und Schüler_innen in mehrerlei Hinsicht als nicht zugehörig markieren.

Abgeordneter Ing. Robert Lugar legt die Erfahrung ohne Deutschförderklassen in Form eines fiktiven Beispiels in Afghanistan dar, da es *ideologisch motivierte Sozialisten* sonst nicht begreifen würden:

„[...] Das wollen die Sozialisten nicht begreifen, weil sie anscheinend ideologisch so verblendet sind (neuerlicher Zwischenruf bei der SPÖ), dass ihr logisches Denkvermögen ausgeschaltet ist und sie alle möglichen Experten vor ihren ideologischen Karren spannen müssen, um etwas zu erklären, was nicht zu erklären ist. (Rufe und Gegenrufe zwischen Abgeordneten von SPÖ und FPÖ.) Deshalb bringe ich Ihnen heute ein Beispiel, das hoffentlich auch die Sozialisten verstehen werden. (Heiterkeit und Zwischenrufe bei der SPÖ.) Ich lade Sie ein, liebe Sozialisten, und zwar die vier fröhlichen Sozialisten, die vor mir gesprochen haben, gemeinsam ein Flugzeug nach Afghanistan zu besteigen. (Zwischenruf bei der FPÖ.) Wir fliegen zu fünft – also die vier Sozialisten und ich – nach Afghanistan (Zwischenrufe bei der SPÖ) und setzen uns dort in eine Schulklasse. In Afghanistan wird in Paschtu – das ist die Landessprache – unterrichtet. Wir sitzen in dieser Klasse und lauschen aufgeregt dem Unterricht. Wir werden nach 50 Minuten – ich glaube, die Einheit ist auch dort 50 Minuten – nichts verstanden haben. Wir werden mit großen Augen dort sitzen und nur blöd schauen. (Zwischenruf des Abg. Vogl.) In der Pause werden wir hoffen, dass irgendjemand sich herablässt und versucht, uns mit Zeichen oder mit irgendwelchen Symbolen zu erklären (das am Rednerpult bereitstehende Wasserglas in die Hand nehmend), was zum Beispiel Glas auf Paschtu heißt. (Zwischenruf des Abg. Gudenus.) Dann sind diese 3 oder 5 Minuten Pause vorbei. (Ruf bei der SPÖ: Was Sie alles über Afghanistan wissen!) Dann geht es wieder 50 Minuten weiter, und wir verstehen wieder nichts. (Ruf bei der SPÖ: Wie lange ist die Pause? – Heiterkeit bei der SPÖ.) Nach dem Unterricht werden wir versuchen, jemanden zu finden, der uns etwas in Paschtu erklärt, und wir werden versuchen, das auch zu verstehen. Dieses Spiel spielen wir dann jeden Tag. Am Ende des Tages oder am Ende des Jahres werden wir höchstwahrscheinlich ein bisschen Paschtu sprechen. (Zwischenruf bei der SPÖ.) Ich gebe zu, dass das funktioniert. Es ist aber extrem ineffizient und extrem mühsam. Es ist ein Glücksfall, wenn sich jemand mit uns hinsetzt, um uns zu helfen, die Sprache zu erlernen. So, und nun erklären Sie mir einmal, was schlecht daran ist, wenn wir in Afghanistan in eine eigene Klasse gesetzt werden, möglicherweise mit jemandem, der auch Deutsch kann (Zwischenruf der Abg. Hammerschmid), ordentlich Paschtu lernen und dann, wenn wir die Sprache nach zwei, drei Monaten entsprechend beherrschen (Zwischenrufe bei der SPÖ), wieder in den Regelunterricht zurückkommen. Dann passiert Folgendes: Wir finden plötzlich Anschluss an jene (neuerliche Zwischenrufe bei der SPÖ), mit denen wir uns vorher nicht unterhalten konnten. – Das ist genau das, was Sie immer ausblenden! (Zwischenruf des Abg. Gudenus.) Was passiert denn, wenn drei Afghanen in eine österreichische Klasse kommen? Das gibt es eh nicht, aber gehen wir davon aus, dass so etwas passiert. Drei Afghanen kommen in eine Klasse, in der alle Deutsch sprechen. Die werden ganz zwangsläufig ausgegrenzt, weil sie sich nicht mit den anderen unterhalten können. Ich habe mit einer Lehrerin aus Wien gesprochen, die mir erzählt hat, was da passiert: Es bilden sich kleine Gruppen, in denen in der Pause Paschtu gesprochen wird, womit der Anschluss verpasst wird. (Zwischenrufe der Abgeordneten Leichtfried und Bißmann.) (Lugar: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 87)

Der Logik des Abgeordneten folgend, kann eine Sprache nur in Form von Extraklassen gelernt werden. Das Bereitstellen von Deutschförderklassen entspricht demnach einer

Exklusion durch scheinbare Inklusion der Kinder, indem der Nutzen für die Schüler_innen aufgezeigt wird. *Andere Kinder*, im Beispiel der *Afghanen*, werden dann ausgegrenzt, wenn sie die Betreuung in den Deutschklassen nicht erhalten (vgl. ebd.). Damit erweckt der Redner den Eindruck, als hätte es bis zum Zeitpunkt der Deutschförderklassen keine Unterstützung oder Förderung in Deutsch als Zweit oder Fremdsprache gegeben, was in Anbetracht der schulischen Deutschförderung der letzten Jahre nicht korrekt ist (vgl. 5.2 *Migration und Deutschförderung in der Schule*) und bereits in den Medien auf diese Weise kritisiert wurde (vgl. 5.3.2 *Reaktionen aus der Wissenschaft in Fachtexten und Medien*). Schüler_innen würden dann ausgegrenzt, wenn sie sich in Regelklassen befänden. Scheinbar erst durch separierte Deutschklassen kann später Integration erfolgen. Durch augenscheinliche Inklusion durch Deutschförderung zum Nutzen der Schüler_innen werden vorübergehend in mehreren Unterrichtsfächern (vgl. 5.3.3 *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ab 2018/2019*) ausgeschlossen.

Dass die Kinder in der Pause Paschtu sprechen und dadurch den Anschluss verpassen, soll der Logik der Rede folgend, mit Deutschförderklassen verhindert werden (vgl. Lugar: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 87). Versteckt findet sich hier auch das Gebot Deutsch auch in den Pausen zu sprechen, da die Schüler_innen sonst den Anschluss verlieren würden, was einer neo-linguizistischen Argumentationsweise entspricht. Anschluss durch vorübergehenden Ausschluss, ist das Argument des Abgeordneten, welches er folgendermaßen weiterführt:

„[...] Und das wollen wir nicht. Was wir wollen, ist eine ordentliche Integration. Wenn jemand in Österreich bleiben darf, dann wollen wir, dass er möglichst rasch zu einem vollwertigen Mitglied unserer Gesellschaft wird. Das hat viele Vorteile, da passiert dann genau das nicht, was wir bekämpfen, nämlich diese Parallel- und Gegengesellschaften. Die wollen wir nämlich nicht. (Beifall bei FPÖ und ÖVP.) Der Grund für dieses Problem mit den vielen, vielen Zehntausenden, die dem Unterricht nicht folgen können, ist das von der SPÖ an den Tag gelegte infantile Verhalten, dieses Verhalten, das auch kleine Kinder an den Tag legen, nach dem Motto: Wenn ich die Augen nur fest zumache, ist das Problem weg! (Zwischenruf des Abg. Leichtfried.) – So machen Sie das in Wien! (Beifall bei der FPÖ und bei Abgeordneten der ÖVP. – Abg. Noll: ... infantil!) Sie haben in Wien folgendes Verhalten sozialisiert: Solang man nur das Problem intensiv leugnet, wird es auch irgendwann verschwinden. Und so haben Sie gesagt, dass alles in die Klassen rein soll, egal wie, die Lehrer werden das schon irgendwie machen. Wir wissen nach Jahrzehnten, dass das nicht funktioniert! (Zwischenruf bei der Liste Pilz.) [...] Wir wollen es den Kindern möglichst leicht machen und für einen Anschluss sorgen und sie nicht – wie Sie behaupten – separieren. (Zwischenruf des Abg. Knes.) [...]“ (Lugar: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 88-89).

Differenzsetzung wird mit dem Nutzen der Kinder argumentiert. Durch entsprechende Deutschförderklassen werden Kinder zu *vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft* und bilden keine *Parallel- oder Gegengesellschaften* (vgl. ebd.). Die Gefahr einer

Gesellschaft, die sich gegen die (österreichische) Gesellschaft richten könnte (vgl. ebd.), versetzt *imagined community* und Ordnungssystem in Unruhe (siehe auch 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*). Nicht auf Deutsch fokussierte Kinder, die keinen Unterricht in Deutschförderklassen erhalten, werden zur Bedrohung für die Gesellschaft, was den Erhalt gesellschaftlicher Ordnungssysteme erforderlich macht. Die Zuordnung zu Deutschförderklassen, um eine übermäßige Belastung für die Gesellschaft abzuwenden, reproduziert hier *natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen*. Der Nutzen für die Beherrschten (siehe 6.1 *Linguizismus und Neo-Linguizismus*), ist die Aussicht auf Teilhabe als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft, welches sich ohne diese Maßnahme als nicht möglich abzeichnet. Wie weiter oben erwähnt, finden dabei Zuschreibungen zu und Positionierungen in einer im System untergeordneten Gruppe statt: *nicht vollwertige Mitglieder der Gesellschaft, Mitglieder von Parallelgesellschaften, Mitglieder von Gegengesellschaften* (vgl. Lugar: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 88-89).

Der Bildungsminister beschreibt die *Logik* der Deutschförderklassen folgendermaßen:

„Berlin hat die berühmten Willkommensklassen, das sind Vorbereitungsklassen, so etwas wie Crashkurse, um für den Unterricht fit zu sein. Das ist nichts Absonderliches und Absurdes, sondern ganz offensichtlich folgt das der Logik des dem Unterricht Folgens.“ (Faßmann, Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018:83).

Da es ähnliche Formate auch in Berlin gäbe, demnach auch andere dieser Logik folgen, verstärkt sich die *Logik des dem Unterricht Folgens* durch vorläufigen Ausschluss aus dem Regelunterricht. Das Angenommene fehlende Vermögen dem Unterricht folgen zu können, welches hier von Bildungsminister Faßmann angesprochen wurde, wird wieder im Anschluss von Abgeordnetem Lugar aufgenommen:

„[...] Das ist keine Separation, wenn man in den Fächern, in denen es zählt, die Kinder aus dem Klassenverband nimmt – weil sie dem Unterricht ohnehin nicht folgen können –, sie aber beim Sport und in anderen Fächern wieder gemeinsam unterrichtet. Dann ist nämlich genau das erfüllt, was Sie sich auch immer wünschen, nämlich diese Integration. Die wollen wir auch. (Ruf bei der SPÖ: Zeit ist aus! – Abg. Rosenkranz – in Richtung SPÖ –: Für die Sozialdemokratie!)“ (Lugar: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 88-89).

Während in anderen Diskursfragmenten weiter oben von *nicht Deutsch* gesprochen wurde, ist in diesem Diskursfragment von Kindern, die *den Fächern, in denen es zählt, ohnehin nicht folgen können*, die Rede (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang werden ihnen zusätzlich zu Sprache(n) auch andere Fähigkeiten und Kompetenzen abgesprochen oder nicht zugetraut, was sich durch die Negation *nicht* verdeutlicht und

auch ein teilweises oder stückweises Folgen exkludiert. Mit akzeptiertem Wissen des Nicht-folgen-könnens vollzieht sich mit dem Wort *ohnehin* eine scheinbare Sinnlosigkeit des Unterfangens, sie in „wichtigen“ Fächern zu unterrichten. Die Zuschreibung geminderter Leistungsfähigkeit begleitet diesbezüglich die Zuordnung zu Positionierungen außerhalb der Regelklassen in leistungsstarken Fächern. Im Anschluss an die Positionierung der Schüler_innen als Mitglieder in Parallelgesellschaften, Gegengesellschaften sowie der Gruppe Arbeitslos, werden den Kindern aufgrund von Deutschkenntnissen auch Leistungsfähigkeit im neo-linguizistischen Sinne abgesprochen (vgl. 6.1 *Linguizismus und Neo-Linguizismus*). Zudem findet eine gesellschaftlich untergeordnete oder abgegrenzte Positionierungsangebote statt, in dem die *anderen Kinder*, als Teil der anderen parallel oder der aktuellen Gesellschaft oppositionell gestellten Gesellschaft in Erscheinung treten (vgl. 6.2 *Othering – die Konstruktion des Anderen im Diskurs*).

Im Anschluss soll anhand der Analyse einer exemplarischen Rede die Rekurrenz von Argumenten bzw. die Regelmäßigkeit in der Wiederholung und Strukturiertheit ähnlicher Aussagen verdeutlicht werden, wodurch sie als bedeutungstragend und salient patterns verstanden werden.

7.2.2 Feinanalyse einer exemplarischen Rede

In diesem Teil der Analyse wird die letzte Rede der Pro-Seite im Zuge der parlamentarischen Debatte um die Gesetzesannahme diskutiert. Die Redner Mag. Johann Gudenus argumentiert als Abgeordneter der FPÖ für die Pro-Seite der Deutschförderklassen. Fragmente aus der folgenden Rede wurden bereits im Punkt 7.2.1 *Feinanalyse von Diskursfragmenten* angeführt. Da sich die Rede auf einige der in der Grob- und Feinanalyse bereits angeführten Punkte bezieht, somit auf das Allgemeine im Einzelnen schließen lässt und den Abschluss der Pro-Seite der Debatte über die Annahme der Gesetzesvorlage zu Deutschförderklassen und -kursen stellt, werden im Anschluss Aussagen der Rede als exemplarisch, bzw. als Pictura im Key Incident genauer untersucht. Der Redner beendet seinen Diskursbeitrag laut Protokoll um 13.37 Uhr. Das Gesetz wird wenige Minuten später zwischen 13.38 und 13.42 Uhr angenommen (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 91-92).

In diesem Diskursbeitrag grenzt der Redner sich und die Pro-Seite wiederholt von der Opposition ab, indem er, wie sich zeigen wird, das *politische Wir* der Vertreter der Deutschförderklassen vor allem gegenüber der SPÖ und deren Politik abgrenzt. Der Abgeordnete positioniert sich als Verteidiger des Bildungssystems und Vertreter der (österreichischen) Gesellschaft und ihrer Kinder (vgl. ebd.). Auf die Abgrenzung der politischen Zugehörigkeit zu anderen Parteien und politischen Tendenzen wird im Anschluss nicht detailliert eingegangen, da es zwar zur Argumentationsstrategie gehört, aber die Zuschreibungen und Positionierungsangebote für Schüler_innen im Vordergrund stehen. Wie andere Redner zuvor sieht der Abgeordnete das Bildungssystem und die darin befindlichen Kinder in Gefahr. Die SPÖ sei der *Totengräber des Bildungssystems* (vgl. ebd.) und habe „[...] Generationen auf dem Gewissen, Generationen von Kindern, die Opfer Ihrer Bildungs- und Integrationspolitik sind“ (Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 89).

Kinder werden in dieser Rede einerseits als Opfer, aber auch als Problem wahrgenommen, das zahlenmäßig überhandnehme. In beiden Fällen kommen ihnen untergeordnete sowie negativ konnotierte Positionierungsangebote zu.

„[...] Wir haben mit 14-jährigen Kindern das Problem, dass sie zu einem großen Anteil Problemschüler geworden sind (Zwischenruf der Abg. Yılmaz) – nicht weil sie dumm sind, nein, sondern weil die deutsche Sprache nicht vermittelt werden konnte. (Zwischenruf bei der SPÖ.) In Wien haben wir mehr als 40 Prozent Problemschüler, die Probleme beim Lesen, Schreiben und Rechnen haben (neuerlicher Zwischenruf bei der SPÖ), und zwar nicht, weil die Kinder dumm sind, sondern, weil sie die Unterrichtssprache nicht ausreichend verstehen und somit dem Unterricht nicht ausreichend folgen können. [...]“ (Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 89).

Die Kinder seien nicht dumm, aber würden zu Problemschülern, da sie die Unterrichtssprache nicht verstehen und somit dem Unterricht nicht folgen können. Schüler_innen werden wiederholt mit dem Wortfeld Problem beschrieben. Der Logik der vorangehenden Redner_innen folgend, liegt das Problem auch in der Anzahl der *problematischen Kinder* und der „fehlenden“ Deutschkenntnisse. Dies unterstreicht er später, indem er betont, dass sich bei defizitären bzw. nicht vorhandenen Deutschkenntnissen um ein generationenübergreifendes Problem handle, dass einige Städte Österreichs betreffe (vgl. ebd.).

Die Beschreibung der Schüler_innen als Problem zeigte sich bereits in den vorangehenden Analysen (vgl. 7.1 *Grobanalyse* sowie 7.2.1 *Feinanalyse von Diskursfragmenten*). Der Redner greift dieses Argument auf und nennt, wie andere

Redner_innen zuvor, Zahlen, um die Aussagekraft seiner Argumentation zu untermauern (vgl. Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 89). Die Beweisführung durch unhinterfragtes Wissen sowie die Rezeption der Kinder als Problem oder Belastung ließ sich in der Diskursanalyse mehrfach auffinden, weshalb es sich in dieser Einzelaussage um eine Aussage mit Regelmäßigkeit oder ein salient pattern im Diskurs handelt, welches sich mit anderen Diskursbeiträgen und Theorien verbinden lässt (vgl. 7.1 *Grobanalyse*).

In den Unterpunkten 3.1 *Zugehörigkeit über Nation und Sprache*, 3.2 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen* sowie 5.1.4 *Integration durch (kulturelle) Anpassung* wurde Kultur und Sprache als Möglichkeit von Zuschreibungen und Zuweisungen zu Positionierungen im natio-ethno-kulturellen Ordnungssystem diskutiert. Abgeordneter Gudenus verbindet Deutschkenntnisse und kulturelle (Un)Vereinbarkeit, um im Anschluss über Chancengleichheit zu sprechen:

„[...] Und dann kommt, wie vorher gerade, ein Redner von der SPÖ hier heraus und spricht von einer „gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“. – Mit drei österreichischen Kindern und ansonsten Afghanen, Kosovaren, Albanern, Türken, Tschetschenen und dergleichen in der Klasse eine kulturelle Einheit? Sie müssen doch bitte daran interessiert sein, dass es für alle Kinder, egal woher sie kommen, Chancengleichheit gibt, und Chancengleichheit ist dann gegeben (Zwischenruf der Abg. Heinisch-Hosek), wenn die deutsche Sprache ab der ersten Klasse ausreichend beherrscht wird, damit man dem Unterricht folgen kann, ungeachtet dessen, woher das Kind kommt. (Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 89-90).

Die Aufzählung von *Afghanen, Kosovaren, Albanern, Türken Tschetschenen* mit abschließendem *und dergleichen*, scheint die Gruppe der anderen Schüler_innen schlussendlich zu einem homogenen *kulturellen Anderen* zu machen, das zahlenmäßig in einer Klasse mit drei österreichischen Kindern überlegen ist. Kulturelle Einheit zwischen Anderen und dergleichen und den Österreicher_innen funktioniert nicht. Ausschluss der Schüler_innen über Sprache mit dem Credo der *Chancengleichheit*, vermengt sich mit einem kulturellen Problem, dessen Diffusität natio-ethno-kulturelle Ordnungssysteme markieren (vgl. ebd. sowie Grobanalyse – 7.1.4 *Integration durch (sprachliche und kulturelle) Anpassung*) und als neo-linguizistische Merkmal gekennzeichnet werden kann, indem eine Abwertung ihrer als homogen angesehenen Kultur stattfindet (vgl. 6.1 *Linguizismus und Neo-Linguizismus*) sowie als Trennung der *österreichischen Kultur* von der *anderen Kultur* im Sinne des Othering in Erscheinung tritt (vgl. 6.2 *Othering – die Konstruktion des Anderen im Diskurs*).

Der Nutzen der Beherrschten (vgl. 6.1 *Linguizismus und Neo-Linguizismus*) wird durch Chancengleichheit mithilfe von Deutschförderklassen argumentiert. Der

Abgeordnete spricht in diesem Zusammenhang auch von sozialer Gerechtigkeit (vgl. Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 90). *Alle Kinder, egal woher sie kommen*, sollen die gleichen Chancen haben (vgl. ebd.). Der Nutzen der Kinder, um zum Beispiel mehr Chancengleichheit oder -gerechtigkeit zu ermöglichen sowie der Exklusion in Form scheinbarer Inklusion, findet sich hier in Abfolge zu vorigen Redner_innen, weshalb es sich um eine Diskursivierung mit Strukturiertheit handelt, da eine Regelhaftigkeit zu erkennen ist (vgl. 7.1 *Grobanalyse* sowie 7.2.1 *Feinanalyse von Diskursfragmenten*).

„[...] Bildung und Integration sind ja das Wichtigste. Schauen wir wieder nach Wien und auf die Zustände, die da jetzt herrschen! (Ruf bei der SPÖ: ... woanders hinschauen!) Integration findet nicht statt. Es gibt immer mehr Problemschüler und immer mehr Schulabbrecher beim AMS. Was bedeutet denn das für die Zukunft? – Parallelgesellschaften, Menschen, die nicht mehr in die Gesellschaft zurückfinden, die sich nicht integrieren können und am Arbeitsmarkt keine Chance haben! [...]“ (Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 90)

Wie auch andere Redner zuvor betonten, sei es in Wien besonders ernst. Die *anderen Kinder* sind *Problemschüler, Schulabbrecher beim AMS, Mitglieder von Parallelgesellschaften* und *können sich nicht integrieren* (vgl. ebd.). Die *anderen Schüler_innen* werden hier wie auch zuvor in gesellschaftlich inferioren Positionen beschrieben, deren Zukunft aufgrund des Differenzsetzungsmerkmals *Sprache* abseits der leistungsfähigen Gesellschaft stattfindet, wenn sie die Möglichkeit von Deutschklassen nicht erhalten. Sie bilden eine Parallelgesellschaft, welche in die Leistungsgesellschaft nicht mehr integrierbar sei. Wie bereits im ersten Teil der Feinanalyse (vgl. 7.2.1 *Feinanalyse von Diskursfragmenten*) erwähnt, werden ihnen somit untergeordnete Positionierungsangebote zugeschrieben und zugeordnet, womit die Platzierung in Deutschförderklassen legitimiert wird bzw. die Positionierung in Ordnungssystemen (re)produziert werden.

Ähnlich früherer migrationspolitischer und bildungspolitischer Leitsprüche (vgl. 5.1 *Migrationspolitik und Sprache* sowie 5.2 *Deutschförderung in der Schule*) verweist der Redner auf die migrations- und bildungspolitische Forderung der FPÖ 10 Jahre zurückliegend „Zuerst Deutsch, dann Schule.“ (Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 90). Damit könnte der Sprecher auf einen Aspekt des abzustimmenden Gesetzentwurfes hinweisen, dass Schulreife an Sprachkenntnisse knüpft (vgl. 6.3.3 *Reduktion der Sprachkenntnisse = (defizitäre) Leistungsfähigkeit*). Diesen Ansatz mitgedacht, werden mit defizitären Deutschkenntnissen nicht nur andere Sprachkenntnisse, sondern auch andere

Kompetenzen und Fähigkeiten reduziert oder aberkannt. Die Reduktion der Sprachkenntnisse auf Deutsch sowie die Aberkennung anderer Sprachkenntnisse und Fähigkeiten wurden ebenfalls in der vorangehenden Grobanalyse sowie der Feinanalyse von Diskursfragmenten aufgezeigt (vgl. 7.1 *Grobanalyse* sowie 7.2.1 *Feinanalyse von Diskursfragmenten*), weshalb sich hier ein salient pattern festmachen lässt.

Von Kultur über Sprache zurück zu den *kulturell Anderen* zieht der Abgeordnete folgende Konsequenz:

„[...] Was kann daran schlecht sein, wenn Deutsch vermittelt wird, damit die Kinder weiterkommen? Das wollen Sie anscheinend nicht. Sie wollen anscheinend genau diese Parallelgesellschaften. (Zwischenruf der Abg. Yılmaz.) Sie wollen anscheinend genau diese Familien, die sich eben nicht integrieren, die Kopftuch und Burka tragen, ihre Mindestsicherung kassieren (Rufe bei der SPÖ: Ja, ja!), ihre Gemeindewohnung bewohnen und aus Dankbarkeit SPÖ wählen. Sie wollen genau diese bildungsferne Schicht, das wollen Sie, meine sehr geehrten Damen und Herren! (Abg. Loacker: ... bildungsfern!)“ (Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 90).

Ohne die Gesetzesannahme der Deutschförderklassen entstehen *Parallelgesellschaften, nicht integrierte Familien, Personen mit Kopftuch und Burka, Mindestsicherungsbezieher, die in Gemeindewohnungen wohnen, bildungsferne Schichten* und somit *SPÖ-Wähler* (vgl. ebd.) Für den Redner sind hier fehlende Deutschkenntnisse, religiöse oder kulturelle Praktiken und Bezieher sozialstaatlicher Hilfeleistungen und Bildungsfernheit nicht nur zusammenhängend, sondern augenscheinlich einheitlich negativ besetzt. Schüler_innen potentieller Deutschförderklassen werden in dieser Abfolge von Aussagen negativ besetzt. Sie sind kulturell Anders, Nutzen den Sozialstaat aus und bilden dadurch parallel eine Gesellschaft, die nicht mit dem natio-kulturellen und leistungsorientierten Bild der österreichischen Gesellschaft übereinzustimmen scheint. Die homogen andere Gruppe in Bezug auf Sprache, Kultur und Leistung steht im Gegensatz zum vollwertigen Mitglied der Gesellschaft.) In diesem Sinne ist das wohlwollende *damit die Kinder weiterkommen* (vgl. ebd.) eine unterwerfend zuordnende Macht, die die Kinder exkludiert, indem sie sie rhetorisch wohlwollend inkludiert. Durch Othering und Neo-Linguizismus findet Differenzsetzung statt, die Schüler_innen herabsetzt und inferiore Positionierungsangebote vornimmt, um soziale Ordnungssysteme zu rechtfertigen oder festzuschreiben. Unter dem Deckmantel der Chancengleichheit, wird Differenzsetzung gerechtfertigt:

„Wir wollen Chancengleichheit im Bildungssystem, am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft in Österreich“ (Gudenus: Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 90).

Im Anschluss werden die Informationen aus der Grob- und der Feinanalyse resümiert und die Ergebnisse festgehalten und diskutiert.

7.3 Ergebnisse

Im analysierten Key Incident konnten mehrere sich wiederholende Aussagen festgehalten werden, die nicht gleich sind, aber einer Strukturiertheit oder Regelmäßigkeit entsprechen und als salient patterns im parlamentarischen Diskurs über Deutschförderklassen festgehalten wurden.

Durch Angaben von Zahlen aus Sprachstatistiken und Testergebnissen erscheint die Gruppe negativ besetzter *anderer Kinder* – die nicht deutschsprachigen Schüler_innen – als übermäßig hoch, wodurch sich eine Belastung für das Bildungssystem und die österreichische Gesellschaft bilden, dem durch Deutschförderklassen entgegengewirkt werden soll. In diesem Zusammenhang gefährdet diese Gruppe Schüler_innen auch den Bildungsverlauf von deutschsprachigen Schüler_innen. Die Schüler_innen werden durch die Bezeichnungen und Beschreibungen wie *nicht deutschsprachig*, *defizitär*, *nicht Deutsch können*, *unzureichend Deutsch können*, *dem Unterricht nicht folgen können* (vgl. 7.1 Grobanalyse sowie 7.2 Feinanalyse) in Gruppen gefasst und dadurch scheinbar legitim außerhalb des Regelunterrichts positioniert. Die dichotome Zweiteilung *deutsch* und *nicht deutsch* findet sich wiederholt und entspricht dem unhinterfragten Heranziehen von scheinbar messbaren Werten aus Sprachstatistiken und Testungen, die einer mehrsprachigen Gesellschaft nicht gerecht werden (vgl. auch 6.3.2 Reduktion der Sprach(en)kenntnisse) und in einer Abgrenzung in Wir und Nicht-Wir (vgl. 6.3 *Otherring – die Konstruktion der Anderen im Diskurs*). Mit der Absprache von Sprachenkenntnissen findet häufig auch ein Aberkennen anderer Fähigkeiten statt. Die Schüler_innen treten dadurch als leistungsschwächer in Erscheinung. Positionierungsangebote sind in diesem Zusammenhang überwiegend außerhalb der Regelklassen zu finden.

Schüler_innen wurden im parlamentarischen Diskurs über Deutschförderklassen über politische unterschiedliche Tendenzen hinweg als Problem für das Bildungssystem präsentiert. Negativ besetzte Zuschreibungen fanden vor allem auf der Pro-Seite der Deutschförderklassen statt. U.a. waren in Bezug auf Leistung und Sprache folgende

Zuschreibungen zu finden: *Risikoschüler_in, Problem_schülerin, Mitglied von Parallelgesellschaften, Schulabbrecher beim AMS, arbeitslos, nicht deutschsprachig, nicht vollwertige Mitglieder der Gesellschaft* (vgl. 7.2 Feinanalyse).

Positionierungsangebote finden demnach überwiegend in negativ besetzten und untergeordneten Positionen statt, die eine Differenzsetzung rechtfertigen. Den Schüler_innen kommen somit auch außerhalb des Bildungssystems inferiore Positionierungsangebote zu, indem sie im Diskurs zu Teilen von Parallelgesellschaften, Schulabbrechern oder Arbeitslosen werden.

In Bezug auf Sprache und Kultur und Integration wurde über kulturelle Einheit bzw. kulturelle Unvereinbarkeit diskutiert. Die kulturell Anderen traten als homogene, kulturell andere Gruppe in Erscheinung, die eine ebenfalls bedrohliche Größe darstellt und Sprache, Leistung sowie Kultur vermengen. Diesbezüglich fallen Zuschreibungen wie *Parallelgesellschaft, Gegengesellschaft, Kopftuch und Burka, bildungsfern, sich nicht integrieren können, Bezieher von Mindestsicherung und Gemeindewohnung*.

Integration verbindet sich hier mit Forderung an sprachliche und kulturelle Anpassung sowie mit Leistung. Die Schüler_innen werden außerhalb der Schule, bzw. bereits als Erwachsene zu sozio-ökonomisch untergeordneten und negativ besetzten Positionen zugeordnet. Deutschkenntnisse, Bildungsmöglichkeiten und sprachliche und kulturelle Zugehörigkeit werden scheinbar gleichgesetzt und wie zuvor erwähnt, als Belastung für das System empfunden. Differenzsetzung entlang von Sprache und Kultur geht ebenfalls mit einer Problematisierung für Bildungssystem und Gesellschaft einher, weshalb Positionierungsangebote außerhalb der Regelklasse und des natio-ethno-kulturellen Wirs stattfinden.

Wiederholt wird mit dem Nutzen der Schüler_innen argumentiert und Differenzsetzung gerechtfertigt. Die Kinder sind *Opfer des Bildungssystems, haben es schwerer, erhalten durch Deutschförderklassen Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit sowie Teilhabe an der Gesellschaft und vollwertiges Mitglied dieser*. Durch den vorübergehenden Ausschluss aus Regelklassen in einigen Fächern, werden sie inkludiert und erhalten dadurch mehr Möglichkeiten und Chance. Die Argumentation des Nutzens für die Schüler_innen beleuchtet die Implementierung in Deutschförderklassen als großzügige Verteilung von Ressourcen, die bessere gesellschaftliche Chancen verspricht. Das Positionsangebot als *dankbarer Schüler oder dankbare Schülerin in Deutschklassen*, dass diese Chance ergreifen darf und

damit gesellschaftliche Teilhabe durch Deutsch erlangt, scheint eine Positionierung in der Regelklasse zum Beispiel in Form von Form integrativen Unterricht vorübergehend auszuschließen.

In Verbindung mit der großen Anzahl an Schüler_innen, die der Gruppe *nicht deutschsprachig* oder den *Anderen* zugeordnet werden, tauchen auch Anmerkungen zur Rechtmäßigkeit der Anwesenheit der Schüler_innen in den Schulen auf. Während einerseits die Ausnutzung des Sozialstaates durch *Schulabbrecher beim AMS, Mindestsicherung und Gemeindewohnungen* suggeriert, leistet andererseits die Erklärung unrechtmäßiger Zuwanderung und der unrechtmäßiger Inanspruchnahme des Bildungssystems als weitere Unterordnung im System. In diesem Zusammenhang wurde von *Wirtschaftsflüchtlingen, hereinlassen, wieder nach Hause gehen und bleiben dürfen* gesprochen. Schüler_innen erhalten hier negativ konnotierte Positionierungsangebote, die sie als unrechtmäßige und ungewollte Teilnehmer_innen des Bildungssystems registriert. Somit erfolgen Positionierungsangebote außerhalb der Regelklassen und möglicherweise außerhalb der Landesgrenze.

In den Diskursbeiträgen werden Schüler_innen somit überwiegend als Problem wahrgenommen und untergeordnete Positionen zugeordnet. Auch wenn die Gegenseite der Deutschförderklassen sich für ein anderes Förderformat ausspricht und die Kinder in Regelklassen positioniert, finden sich keine positiv besetzten Zuschreibungen, die zum Beispiel einer Anerkennung oder Bereicherung entsprechen würden (vgl. Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 62-91)

Da sich diese Arbeit die Aufgabe gesetzt hat Zuschreibungen und damit einhergehende Positionierungsangebote in natio-ethno-kulturellen Ordnungssystemen zu erkennen und zu reflektieren, werden die Ergebnisse im anschließenden Kapitel in Verbindung mit Ordnungssystemen im Zuge der Beantwortung der Fragestellungen diskutiert und ein Ausblick für das Sprechen über Schüler_innen und die Förderung von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache an Schulen gegeben.

8 Schluss und Ausblick

Dieser Text beschäftigte sich damit inwiefern Diskurs über Deutschförderklassen im österreichischen Parlament bedeutungstragend für Zuschreibungen und damit einhergehenden Positionierungsangeboten für Schüler_innen ist.

Wie in den eingehenden Kapitel ausgeführt, beeinflusst Diskurs über Wissen, Wahrheit und soziale Ordnungen und diesbezüglich auf soziale Wirklichkeit. Damit nehmen sie auch Einfluss auf Subjektwerdung und Möglichkeiten der Subjektwerdung (vgl. 2 Theorie – Diskurs, Ordnung und Subjekt). Aus diesem Grund sind Zuschreibungen, die in Diskursen stattfinden, einflussnehmend auf soziale Ordnungssystemen. Anhand natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen werden Subjekte mittels diffuser Kategorisierungen Zugehörigkeitsräumen zugeordnet oder nicht. Wer zugehörig ist und wer nicht, kann sich ändern und ist verhandelbar, weshalb Kategorien von Zugehörigkeit auf im Kontext von Bildung und Schule zu analysieren sind (vgl. 4 *Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*). In diesem Zusammenhang wurde Differenzsetzung in Form von Othering (vgl. 6.2 Othering – die Konstruktion der Anderen im Diskurs) oder neo-linguizistischer Argumentation (vgl. 6.1 Linguizismus und Neo-Linguizismus) im parlamentarischen Diskurs über Deutschförderklassen analysiert (vgl. 7 Analyse), um aus diesen Perspektiven Fremdzuschreibungen für Schüler_innen und Positionierungsangebote auffindbar zu machen.

In der Diskussion über Deutschförderklassen fanden Fremdzuschreibungen über Schüler_innen statt, weshalb nun auf die erste Forschungsfrage genauer eingegangen wird.

1. Welche Fremdzuschreibungen für Schüler_innen im Diskurs über Deutschförderklassen erfolgen?

Schüler_innen traten im parlamentarischen Diskurs über Deutschförderklassen als leistungsschwächer und problematisch für Bildungssystem und Gesellschaft in Erscheinung.

Sprachenkenntnisse und Fähigkeiten wurden überwiegend auf die Unterrichtssprache Deutsch reduziert. Dadurch wurden sie zu *den anderen nicht deutschsprachigen Kindern* im Diskurs. Mit der Negation nicht deutsch, wurden Deutschkenntnisse

abgesprochen. Zudem wurde Leistung und Leistungsfähigkeit entlang der einen Sprache Deutsch diskutiert, weshalb sie als leistungsschwächer dargestellt wurden.

In diesem Zusammenhang fanden Zuschreibungen wie deutschsprachig, Schulabbrecher beim AMS, arbeitslos, Bezieher von Mindestsicherung, Bewohner von Gemeindewohnungen u.a. statt. Schüler_innen wurden diesbezüglich mit überwiegend negativ konnotierten Aspekten in Verbindung gebracht.

Integration durch Leistung und (sprachliche sowie kulturelle) Anpassung war bereits aus führen migrations- und bildungspolitischen Diskussion und Gesetzgebungen bekannt (vgl. *Kapitel 5 Migrations- und Bildungspolitik*).

Bei der Diskussion über Sprachen, Integration und Leistung fand auch Kultur bzw. kulturelle Anpassung Einzug, im Zuge dessen Schüler_innen auch zu kulturell Anderen wurden. Diesbezüglich verbanden sich fehlende Integrations- und Leistungsfähigkeit mit kulturellen Aspekten wie Religion: Kopftuch und Burka standen im Diskurs in enger Verbindung mit Parallelgesellschaften und Bildungsgrad.

Durch die im Diskurs präsentierte große Anzahl an *sprachlich und kulturell Anderen*, stellte sich in der Analyse heraus, dass diese eine Belastung für das österreichische Bildungssystem und die österreichische Gesellschaft und ihre Kinder darstellen.

Inwiefern durch diese Darstellungen und Zuschreibungen Positionierungsangebote und um welche es sich dabei handelt, soll im Anschluss in der Beantwortung der Fragstellungen 2 und 3 beleuchtet werden.

2. Inwieweit finden durch Zuschreibungen Positionierungsangebote in sozialen Ordnungssystemen statt?
3. Welche Positionierungsangebote lassen sich an Zuschreibungen für die Schüler_innen erkennen?

Durch die angeführten Zuschreibungen werden die Schüler_innen in deutschsprachiges Wir und ein nicht deutschsprachiges Nicht-Wir unterteilt und dadurch Zugehörigkeitskontexten zugeordnet oder nicht.

Durch Differenzsetzung über Sprache, Kultur und Leistungsfähigkeit reproduzieren Politiker_innen inferiore Positionierungsangebote. Die Schüler_innen werden durch Sprach- und Leistungsdefizite Deutschförderklassen und nicht Regelklassen zugeteilt.

Ihnen werden zudem Positionierungen im Bereich auch im außerschulischen Bereich Positionierungen als nicht in die leistungsfähige Gesellschaft integrierbar zugeschrieben. Die Schüler_innen erhalten Positionierungsangebote als Problem- und Risikoschüler_innen, in Parallelgesellschaften, Gegengesellschaften, als Wirtschaftsflüchtlinge, Arbeitslose sowie Sozialempfänger von Mindestsicherung und Gemeindewohnungen. Schüler_innen erhalten demnach Positionierungsangebote, die in sozialen Ordnungssystem als problematisch und belastend angesehen werden können.

In Bezug auf Zugehörigkeit werden sie aufgrund von Sprache, Leistung und Kultur als nicht-zugehörig markiert, weshalb Andersbehandlung und eine Positionierung außerhalb der Regelklasse erfolgt. Durch ein binäres Verständnis von einem homogenen Wir und einem relativ homogenen nicht-Wir finden kollektive Zuschreibungen und Positionierungsangebote in prekären Schichten der Gesellschaft statt.

Ob sich die Einführung der Deutschförderklassen positiv auf Bildungsverlauf und gesellschaftliche Teilhabe auswirkt, kann in diesem Text nicht festgestellt werden.

Das Sprechen über Schüler_innen in Bezug auf Deutschförderklassen im österreichischen Parlament, eröffnet jedoch keine positiv besetzten oder ermächtigenden Positionierungsangebote für diejenigen, über die gesprochen wird. Es bleibt demnach u.a. den Schulen und Lehrer_innen überlassen, Anerkennung und ermächtigende Positionierungsangebote für Schüler_innen zu ermöglichen.

Als Paradigmenwechsel für das Sprechen über Schüler_innen und der Förderung von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, wäre demnach ,wie bereits vor mir angeregt, eine Abwendung der Problematisierung und der Wahrnehmung von Schüler_innen als Problem aufgrund von sprachlicher und kultureller Vielfalt zu empfehlen.

Da Diskurs an der Produktion sozialer Gegenstände, Prozesse und Wirklichkeit beteiligt ist, könnte in diesem Sinne ein Diskurs, der Heterogenität als Bereicherung sieht, ein fruchtbarer Zugang sein.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur – Analysekorpus

Faßmann, Heinz: Redebeitrag. Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-91 (https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/NRSITZ/NRSITZ_00025/fname_717779.pdf) (Letzter Zugriff am 12.04.2020), S. 81-83.

Gudenus, Johann: Redebeitrag. Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-91 (https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/NRSITZ/NRSITZ_00025/fname_717779.pdf) (Letzter Zugriff am 12.04.2020), S.89-90.

Hauser, Gerald: Redebeitrag. Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-91 (https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/NRSITZ/NRSITZ_00025/fname_717779.pdf) (Letzter Zugriff am 12.04.2020), S. 73.

Lugar, Robert: Redebeitrag. Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-91 (https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/NRSITZ/NRSITZ_00025/fname_717779.pdf) (Letzter Zugriff am 12.04.2020), S. 86-89.

Svazek, Marlene: Redebeitrag. Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-91 (https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/NRSITZ/NRSITZ_00025/fname_717779.pdf) (Letzter Zugriff am 12.04.2020), S. 80-81.

Stenographisches Protokoll, Nationalrat XXVI. GP, 17.05.2018: 61-91 (https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/NRSITZ/NRSITZ_00025/fname_717779.pdf) (Letzter Zugriff am 12.04.2020).

Sekundärliteratur

Amos, Karin: (Bildungs-)Regime. In: Handbuch Migrationspädagogik. Herausgegeben von Paul Mecheril. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2016, S. 45-58.

Andergassen, Armin: Schulrecht 2018/2019. Ein systematischer Überblick. Wien: Manz 2018.

Arslan, Emre/Fürtjes, Oliver: Soziale Herkunft, Habitus und Zukunftsvorstellungen von Studierenden mit Migrationshintergrund. "Kulturelle Adaption" durch Bildungsbeflissenheit. In: Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer 2016, S. 171-199.

Aygün-Sadic, Gülden/ Bejnaru, Oana/Melter, Claus: Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Sprach und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, 2015, S.109-130.

Becker, Susanne: Sprachgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten produziert. Wiesbaden: Springer 2018.

Busch, Brigitta: Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. In: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Nadja Thoma, Magdalena Knappik (Hrsg.). Bielefeld: transcript Verlag 2015, S. 45-68.

Castro Varela, Maria do Mar/Mecheril, Paul: Grenze Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2010, S. 23-53.

De Cillia, Rudolf/Dorostkar, Niku: Integration und/durch Sprache. In: Migration und Integration. Wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2. Julia, Dahlvik; Christoph Reinprecht; Wiebke Sievers (Hrsg.). Wien: Vienna University Press 2013, S.143-160.

De Cillia, Rudolf / Lehner, Sabine / Rheindorf, Markus / Wodak, Ruth: Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer Diskursiven Konstruktion 1995 – 2015. Wiesbaden: Springer 2020.

Dirim, Inci/ Füllekruss, David: Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In: Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenbildung und Wertebildung im Kontext von Migration. Sabine Schmölzer-Eibinger, Muhammed Akbulut, Bora Bushati (Hrsg.). Münster, New York: Waxmann 2019, S.13-28.

Dirim, Inci/Mecheril, Paul: Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule. Einführung. In: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule in der Migrationsgesellschaft. Wien: UTB 2018, S. 17-62.

Dorostkar, Niku: (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: V&R unipress 2014.

Fleck, Elfie: Zur Situation lebensweltlich mehrsprachigen SchülerInnen: aktuelle und neuere Entwicklungen in Bildungspolitik. In: Sprachenpolitik Österreich. Bestandsaufnahme 2011. Reihe: Sprache im Kontext. Band 40. Rudolf de Cillia, Eva Vetter (Hrsg.). Frankfurt, Bern, Brüssel, u.a.: Peter Lang Verlag 2013.

Fleck, Elfie: Vom Interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen 1+2/2019, Jg. 35. Göttingen: V&R unipress GmbH 2019, S. 12-22.

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Übers. von Walter Seitter. 12. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2012.

Gardt, Andreas: Nation und Sprache. Aufriss des Themas. In: Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Gardt, Andreas (Hrsg.). Berlin, New York: Walter de Gruyter 2000, S.1-6.

Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Hrsg. und übers. von Ulrich Mehlum. Hamburg: Argument Verlag 1994.

Hofer, Michael: Integration, das sind die Anderen. Migrationsgesellschaftliche Positionierungen durch Sprache im österreichischen Integrationsdiskurs. Münster, New York: Waxmann 2016.

Herzog-Punzenberger, Barbara/ Schnell, Phillip: Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam 2012 (229-268).

Inhetveen, Katharina: Macht. In: Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 253-272.

Jäger, Margarete/Jäger, Siegfried: Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007.

Jäger, Siegfried: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: UNRAST-Verlag 2012.

Khakpour, Natascha (2015): „Alles steht und fällt mit der Deutschnote“. Anmerkungen zum „außerordentlichen Status“ und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprache und Bildung. In: Thoma, Nadja u. Magdalena Knappik (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 223 – 244.

Khakpour, Natascha/Knappik, Magdalena: Anerkennende Mehrsprachigkeit als Wege zu mehr Bildungsgerechtigkeit? In: Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Anna Wegener, Inci Dirim (Hrsg.). Berlin, Toronto: Opladen 2016, S. 28-44.

Kroon, Sjaak/Sturm, Jan: 'Key Incident Analyse' und 'internationale Triangulierung' als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Diskussionsforum Deutsch Nr. 5, 2002. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2002, S. 96-114.

- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma: Without Guarantees. Stuart Halls Analysen und Interventionen im Kontext von Rassismus, Kultur und Ethnizität. In: Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Wiesbaden: Springer 2015, S. 289-306.
- Mayer, Ruth: Die Geburt des Nationalen als Migrationspraxis. Benedict Anderson: „Imagined Communities“. In: Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer 2015, S. 263-274.
- Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann 2003.
- Mecheril, Paul: Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Schule in der Migrationgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Rudolf Leiprecht (Hrsg.), Schwalbach Am Taunus: Debus Pädagogik: 2015, S. 25-53.
- Mecheril, Paul: Migrationspädagogik - ein Projekt. In: Handbuch Migrationspädagogik. Paul, Mecheril (Hrsg.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2016, S.8-31.
- Mecheril, Paul/ Shure, Saphira: Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Dirim, İnci, Mecheril, Paul u.a. (Hrsg.) u. a.: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbronn: Julius Klink Verlag 2018, S. 63-87.
- Miladinovic', Dragan: Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff „Zweitsprache als Barriere? In: Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Anke, Wegner, İnci Dirim (Hrsg.). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich 2016, S. 303-316.
- Nieswand, Boris: Problematisierung und Emergenz. Die Regimeperspektive in der Migrationsforschung. In: Was ist ein Migrationsregime? What is a Migration Regime? Wiesbaden: Springer 2018, S. 81-106.
- Parreira do Amaral, Marcelo: Migration und Bildungspolitik: eine vergleichende Analyse des Umgangs mit Migration in der Regulierung von Bildungsverläufen. In: Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer, S. 29-42.
- Posselt, Gerald: Katachrese. Rhetorik des Performativen. München: Wilhelm Fink Verlag 2005.
- Räthzel, Nora: Gegenbilder. Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen. Opladen: Leske+Budrich 1997.
- Rose, Nadine: Subjekte der Macht bei Judith Butler und Michel Foucault. Machtvolle Diskurse, Subjektivierungen und Widerstand als Ausgangspunkt für eine rassismuskritische Perspektive in der Migrationsforschung. In: Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien. Springer: Wiesbaden 2015: 323-342.
- Roth, Hans-Joachim: Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In: Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man nicht sprechen (soll). Springer: Wiesbaden 2013, S. 13-42.
- Springsits Birgit: Nein, das kann nur die Muttersprache sein. Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Sprache und Bildung in Migrationgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, 2015, S. 89-109.
- Sitter, Miriam: PISAs Fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie. Wiesbaden: Springer 2016.
- Strasser, Sabine/ Tomic, Jelena: Egalität, Autonomie und Integration: Post Multikulturalismus in Österreich. In: Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik. Nieswand, Boris; Drotbohm, Heike (Hrsg.) Wiesbaden: Springer 2014, S.123-150.
- Thoma, Nadja/Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprach und Bildung in Migrationgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag 2015.
- Wiesinger, Peter: Nation und Sprache in Österreich. In: Nation und Sprache. Die Diskussion ihres Verhältnisses in Geschichte und Gegenwart. Gardt, Andreas (Hrsg.). Berlin, New York: Walter de Gruyter 2000, S. 525-562.

Wildemann, Anja: Erst Deutsch – und dann...?! Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen 1+2/2019, Jg. 35. Göttingen: V&R Unipress 2019, S. 33-47.

Wroblewski, Angela/Herzog-Punzenberger, Barbara: Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck: Studienverlag 2010 105-122.

Internetquellen:

Bauböck, Rainer: Nach Rasse und Sprache verschieden. Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. In: Reihe Politikwissenschaft Nr. 31. Wien: Institut für Höhere Studien, Abt. Politikwissenschaft 1996 (<https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/26686/ssoar-1996-baubock-nach-rasse-und-sprache-verschieden.pdf?sequence=1>) (letzter Zugriff am 12.04.201)

Bundesgesetzblatt 35/Teil I 2018 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_I_35/BGBLA_2018_I_35.pdf (letzter Zugriff am 17.03.2019).

Bundesgesetzblatt 46/139 1974 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974_46_0/1974_46_0.pdf (letzter Zugriff am 17.03.2019).

Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung (bmbwf) : Sprachliche Bildung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html> (Letzter Zugriff am 12.04.2021)

Brunerforth, Michael/ Lassnig Vogtenhuber/ u.a. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam 2016. https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf (letzter Zugriff am 15.03.2019).

Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/deutschfoerderklassen.pdf?6hwy6c> (letzter Zugriff am 29.01.2019).

Integrationsbericht 2018. Expertenrat für Integration (Hrsg.) Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres 2018. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Integrationsbericht_2018.pdf (letzter Zugriff am 10.01.2019).

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. PIRLS 2016 <https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/pirls/pirls-2016> (letzter Zugriff am 13.04.2021)

ÖAK (Österreichische Auflagenkontrolle): Auflagenliste 2. Halbjahr 2018. https://www.oak.at/auflagedaten/download_auflagenlisten/ (letzter Zugriff am 10.03.2019).

ÖDAF: Offener Brief an Bundesminister Faßmann. Wien, 28.06.2018. https://www.oedaf.at/dl/rNpNJKJMONJqx4KJK/Offener_Brief_Bundesminister_Fa_mann_Deutschfoerderung_20180629.pdf (letzter Zugriff am 05.01.2020)

Presseaussendung ÖVP Frauen Bundesleitung nach Schittenhelm. 24.01.2018 https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180124_OTS0114/sprache-ist-eine-der-wichtigsten-voraussetzungen-fuer-integration (Letzter Zugriff am 01.04.2021).

Presseaussendung FPÖ Landesgruppe OÖ nach Haimbuchner 22.01.2018. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180122_OTS0113/haimbuchner-zu-deutschklassen-notwendige-bildungs-und-integrationsmassnahme (Letzter Zugriff am 01.04.2021).

Presseaussendung Kommunikation Grüne Wien: Ellensohn/El-Nagashi: Konzept zu Deutschförderklassen ist unausgegoren und integrationspolitisch gefährlich. 24.01.2018. https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180124_OTS0128/ellensohn

hnel-nagashi-konzept-zu-deutschfoerderklassen-ist-unausgegoren-und-integrationspolitisch-gefaehrlich (letzter Zugriff am 07.01.2020).

Stenographisches Protokoll, 7. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, XXVI Gesetzgebungsperiode, 31.01.2018. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/NRSITZ/NRSITZ_00007/fnameorig_684190.html (letzter Zugriff am 15.03.2019).

Zusammen für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017-2022. https://www.wienerzeitung.at/_em_daten/_wzo/2017/12/16/171216_1614_regierungsprogramm.pdf (letzter Zugriff am 13.04.2021).