

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Segregierte Sprachförderung in Österreich auf dem Prüfstand: Eine
Untersuchung der ethischen Tragfähigkeit der Gesetzgebung zu den
Deutschförderklassen und -kursen“

verfasst von / submitted by

Flora Woltran

angestrebter akademischer Grad / in the partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

UA 066 641

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

Interdisziplinäre Ethik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Susanne Schwab,
Bakk. MA

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sprachfördermodelle nach Massumi et al. (2015) und Einordnung der DKL und DKU	38
--	----

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung mit Zielsetzung und Forschungsfragen.....	1
2	Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache und Fremdsprache: Zum Umgang mit Begriffen.....	3
2.1	Erstsprache – Zweitsprache – Drittsprache: Der Versuch einer begrifflichen Abgrenzung....	3
2.1.1	Erstsprache	4
2.1.2	Zweit-, Dritt- und Fremdsprachen.....	4
2.2	Soziolinguistik und die Infragestellung von begrifflichen Dichotomisierungen.....	5
3	Mehrsprachigkeit: Grundlagen, Entwicklung und schulischer Kontext.....	8
3.1	Begriffliche Annäherung.....	8
3.2	Entwicklung der Mehrsprachigkeit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene	10
3.3	Zur Hierarchisierung von Sprache.....	12
3.4	Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext	14
3.4.1	Dominanz des monolingualen Habitus im Bildungssystem	15
3.4.2	Sprachliche Voraussetzungen als Prädiktor für schulischen Erfolg	16
3.4.3	Strukturelle Benachteiligung mehrsprachiger Schüler:innen	18
3.4.4	Diversitätssensible Bildung als wegweisende Entwicklung.....	20
4	Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen.....	30
4.1	Standardisierte Sprachstandstestung (MIKA-D) und der außerordentliche Status	30
4.1.1	Durchführung und Folgen der MIKA-D Sprachstandstestung.....	31
4.1.2	Empirische Befunde zur MIKA-D Sprachstandstestung.....	32
4.2	Zur Einführung der Deutschförderklassen (DKL) und Deutschförderkurse (DKU).....	34
4.2.1	Einordnung der DKL und DKU in die Modelle der Sprachförderung	36
4.2.2	Empirische Befunde zu den DKL und DKU	39
5	Das Prinzip der Chancengerechtigkeit	42
5.1	Zum Begriff der (Chancen-)Gerechtigkeit	42
5.2	Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit – eine begriffliche Abgrenzung.....	44
6	Forschungsdesign	48
6.1	Forschungsziel und Entwicklung der Forschungsfrage.....	48
6.2	Die rechtsethische Methode der Auslegung	49
6.2.1	Die Wortauslegung.....	49

6.2.2	Die historische Auslegung.....	50
6.2.3	Die systematische Auslegung.....	50
6.2.4	Die teleologische Auslegung.....	50
6.2.5	Zusammenschau der Auslegungselemente und Gang der vorliegenden Untersuchung	51
7	Rechtsethische Untersuchung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU.....	53
7.1	Darlegung der Rechtsvorschriften zu den DKL und DKU.....	53
7.2	Subjektiv-teleologische Auslegung.....	56
7.3	Objektiv-teleologische Auslegung	58
7.4	Zusammenschau der Ergebnisse der subjektiv- und objektiv-teleologischen Auslegung.....	60
7.5	Bewertung der Folgen der teleologischen Auslegung für die Adressat:innen.....	62
7.6	Bewertung der teleologischen Auslegung unter Berücksichtigung von Chancengerechtigkeit und -gleichheit.....	64
8	Diskussion der Ergebnisse.....	68
9	Resümee und Ausblick.....	78
10	Literaturverzeichnis.....	81
	Anhang: Zusammenfassung (Abstract)	97
	Zusammenfassung	97
	Abstract	98

1 Einleitung mit Zielsetzung und Forschungsfragen

In den letzten Jahrzehnten hat die Vielfalt an Sprachen von Schüler:innen, die vor allem auf kriegs- oder wirtschaftskrisenbedingte Einwanderungsbewegungen zurückzuführen ist, in der Schulwirklichkeit an Bedeutung gewonnen. Parallel dazu wurde die Notwendigkeit der schulischen Inklusion von Schüler:innen mit Migrationsbiographie und der Umgang mit deren Bedürfnissen als zentrales Ziel der Bildungspolitik und -praxis hervorgehoben (European Commission/Eacea/Eurydice, 2019; Gunnþórsdóttir et al., 2017). Auch in Österreich wird die Sprachförderung, insbesondere die Unterstützung von Schüler:innen beim Erlernen der Unterrichtssprache, als integraler Bestandteil der schulischen Bildung angesehen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), 2021). Vergangene und aktuelle Forschungsergebnisse zeigen jedoch wiederholt, dass Schüler:innen mit Migrationsbiographie im Bildungssystem stark benachteiligt sind (z. B. Suchań et al., 2019). Wie aus dem Nationalen Bildungsbericht (BMBWF, 2021) hervorgeht, stehen Schüler:innen mit Migrationsbiographie (d.h. Schülerinnen und Schüler, die außerhalb Österreichs geboren sind oder deren beide Elternteile außerhalb Österreichs geboren sind) vor erheblichen Herausforderungen in Bezug auf ihre Bildungschancen (Neubacher & Wimmer; Suchań et al., 2019). Diese Benachteiligung erklärt sich nach Angaben der Autoren:innen durch die verstärkte Akkumulation mehrerer Risikofaktoren (z. B. nichtdeutsche Erstsprache, niedriger beruflicher Status und geringe formale Bildung der Eltern oder Erziehungsberechtigten) (Oberwimmer et al., 2021).

Um der wachsenden Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen zu begegnen, wurde in Österreich mit Beginn des Schuljahres 2018/19 ein segregiertes Modell der Sprachförderung für Schüler:innen eingeführt, die bislang wenig oder gar keinen Kontakt mit der Unterrichtssprache Deutsch hatten (Erling et al., 2021; Europäische Kommission, EACEA, und Eurydice 2019). Dabei verlassen die Schüler:innen den regulären Unterricht, um in separaten Deutschförderklassen (DKL) oder -kursen (DKU) bis zu 20 Stunden pro Woche Sprachförderung zu erhalten. Das Modell wurde bereits von mehreren Fachleuten aus verschiedenen Disziplinen kritisiert, unter anderem wegen der fehlenden sozialen Teilhabe und der möglichen negativen Folgen für die schulische Entwicklung in anderen Unterrichtsgegenständen (Gitschthaler et al., 2021; Herzog-Punzenberger et al., 2017). Demnach zeigen beispielsweise die jüngsten PISA-Ergebnisse für Österreich, dass Schüler:innen mit Migrationsbiographie deutlich geringere Lesekompetenzen als Schüler:innen ohne Migrationsbiographie aufweisen (Suchań et al., 2019).

Wenngleich die potenziellen negativen sozio-emotionalen und akademischen Folgen für Schüler:innen in DKL und DKU bereits vielfach kritisiert wurden, hat sich bisher noch keine Forschungsarbeit mit einer detaillierten Analyse der den DKL und DKU zugrundeliegenden Rechtsvorschriften befasst. Vor diesem Hintergrund zielt das vorliegende Forschungsvorhaben auf eine eingehende Untersuchung nach Sinn und Zweck der Gesetzgebung zu den DKL und DKU durch die Anwendung eines rechtsethischen Ansatzes ab. Konkret sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

Wie ist die in Österreich vorherrschende Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen aus ethischer Sicht zu bewerten?

- a) Welche Absichten der Gesetzgebenden lassen sich auf Basis einer subjektiv-teleologischen Auslegung der Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen ableiten?
- b) Welcher normative Sinn der Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen lässt sich im Zuge einer objektiv-teleologischen Auslegung herausarbeiten?
- c) Welche Folgen haben die Ergebnisse der teleologischen Auslegung der Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen für die Adressat:innen?

2 Erstsprache, Zweitsprache, Drittsprache und Fremdsprache: Zum Umgang mit Begriffen

Vor dem Hintergrund der Grundgedanken des Konzepts der Inklusion, das mitunter auch Eingang in die Bildungspolitik und -praxis gefunden hat und die Berücksichtigung der Vielfalt aller Lernenden fordert (UNESCO, 2008), sowie angesichts der Realität der sprachlichen Diversität in den Schulen, erscheint es geradezu absurd, die Illusion einer einzigen, allgegenwärtigen Sprache, welche die Bevölkerung eint, aufrechtzuerhalten (Ellis et al., 2010; Hélot, 2021). Dennoch zeigt ein Blick auf die Bildungssysteme dieser Welt, dass mehrheitlich bildungspolitische, curriculare und didaktische Konzepte bewahrt werden, die durch eine Orientierung an der Einsprachigkeit gekennzeichnet sind. Dieses Phänomen, das mit dem von Ingrid Gogolin (1994) geprägten Begriff ‚monolingualer Habitus‘ treffend beschrieben werden kann, spiegelt sich insbesondere im Kontext von Schule und Klassenzimmer wider. Dementsprechend zeigt sich auf globaler Ebene, dass der Unterricht in den Schulen überwiegend in der dominanten Sprache des jeweiligen Landes erteilt wird (Van Avermaet et al., 2018), was wiederum tiefgreifende negative akademische und sozio-emotionale Auswirkungen für mehrsprachige Schüler:innen¹ mit sich bringen kann (Hélot, 2021).

Bevor nun in den folgenden Kapiteln auf die Problematik der Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Schüler:innen eingegangen wird, sollen relevante Begrifflichkeiten sowie damit eng verbundene Problematiken und theoretische Konzepte beleuchtet werden, die für den weiteren Verlauf der Arbeit wesentlich sind.

2.1 Erstsprache – Zweitsprache – Drittsprache: Der Versuch einer begrifflichen Abgrenzung

Sprachkompetenzen gelten als wichtige Faktoren, die den akademischen Erfolg maßgeblich beeinflussen (Holler et al., 2005). Sie sind ein integraler Bestandteil des täglichen Lebens und erfordern ein komplexes Geflecht an Kompetenzen, deren Erwerb unmittelbar nach der Geburt beginnt und sich im Verlaufe des Kindes- und Jugendalters fortsetzt (Clark, 2016). Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren Einzelsprachen entstanden Begriffe wie Erstsprache, Zweitsprache und Drittsprache, die im Folgenden näher erläutert und anschließend einer differenzierten Betrachtung unterzogen werden.

¹ Im Rahmen der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit wird der Begriff „mehrsprachige Schüler:innen“ als Bezeichnung derjenigen Schüler:innen herangezogen, deren Alltagssprache nicht die Unterrichtssprache Deutsch ist. Der Begriff soll Wertschätzung für die wertvolle Ressource der sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zum Ausdruck bringen.

2.1.1 Erstsprache

Unter dem Begriff der Erstsprache wird diejenige Sprache verstanden, die als erstes und bis zum Alter von 3 Jahren erlernt wird (Liedke & Riehl, 2018). In der jüngeren Vergangenheit wurde der Begriff Erstsprache mit dem Begriff Muttersprache in Verbindung gebracht oder sogar als Synonym verwendet (Dietrich, 2020). Dies kann jedoch in vielerlei Hinsicht als problematisch angesehen werden. Demgemäß lässt sich zunächst festhalten, dass die Bezeichnung Muttersprache nicht wissenschaftlich ist, sondern vielmehr in politischen Kontexten oder in Bezug auf die Identität einer sprechenden Person verwendet wird (Liedke & Riehl, 2018). Außerdem betont Dietrich (2020), dass der Begriff Muttersprache eine besondere Beziehung der sprechenden Person zu einer bestimmten Sprache bezeichnet. Schließlich birgt die nichtwissenschaftliche Betitelung einer Sprache als Muttersprache die Gefahr, dass tatsächliche Spracherwerbssituationen, an denen verschiedene nahestehende Personen beteiligt sind, verschleiert werden.

2.1.2 Zweit-, Dritt- und Fremdsprachen

Vor dem Hintergrund der in der linguistischen Forschung im Zusammenhang mit dem Spracherwerb genannten Dimension der Reihenfolge, welche die Chronologie des Auftretens einer Sprache im Leben eines Individuums beschreibt, folgt der Begriff Zweitsprache dem der Erstsprache (Dietrich, 2020; Riehl, 2014). Dabei bezieht sich die Bezeichnung Zweitsprache in der Regel auf diejenige Sprache, die nach der bereits erworbenen Erstsprache gelernt wird (Becker, 2017; Liedke & Riehl, 2018). Vor diesem Hintergrund bezieht sich der Begriff Zweitsprache auf eine zeitliche Trennung von der Erstsprache (Miladinović, 2014). Alle darüber hinaus erlernten Sprachen werden als Dritt- oder Tertiärsprachen bezeichnet, da davon ausgegangen wird, dass der Abschluss des Erst- und Zweitspracherwerbs auch das Erlernen von Grammatik und Wortschatz aller nachfolgenden Sprachen erleichtert und die Spracherwerbsprinzipien dementsprechend ein hohes Maß an Ähnlichkeit aufweisen (Hufeisen, 2010; Liedke & Riehl, 2018). In Anbetracht des soeben skizzierten Begriffsverständnisses bezeichnet der Begriff Dritt- oder Tertiärsprachen alle nicht-erste Zweitsprachen.

Die begriffliche Unterscheidung zwischen Zweit- und Drittsprache ist in der sprachwissenschaftlichen Literatur jedoch keineswegs eindeutig. Dementsprechend verweisen u.a. Mitchell et al. (2013) und Winke und Brunfaut (2020) in diesem Zusammenhang auf ein Verständnis des Terminus Zweitsprache, welches nicht ausschließlich die zweite erworbene Sprache, sondern alle nachfolgend erlernten Sprachen miteinschließt. Im Zusammenhang mit der Berücksichtigung der frühkindlichen Mehrsprachigkeit betonen Mitchell et al. (2013)

jedoch ein Verständnis von Zweitsprache, das alle nach der frühen Kindheit erworbenen Sprachen umfasst.

Schließlich werden alle nach der Erstsprache erlernten Sprachen, die nicht im Zielsprachenland erworben werden, als Fremdsprachen bezeichnet (Liedke & Riehl, 2018). Neben dieser Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache, die sich auf den Standort der sprachlernenden Person bezieht, wird in der sprachwissenschaftlichen Literatur häufig ein weiterer Aspekt der Umstände des Spracherwerbs genannt (siehe z.B.: Dietrich, 2020; Liedke & Riehl, 2018). Dementsprechend konzentrieren sich die Versuche der konzeptionellen Differenzierung auch auf den Grad der Steuerung von Sprachlernprozessen. Konkret gehen Linguist:innen davon aus, dass der Zweitspracherwerb gesteuert als auch ungesteuert erfolgt und damit sowohl in natürlichen Sprachsituationen als auch im Kontext des formalen Unterrichts stattfindet (Dietrich, 2020; Liedke & Riehl, 2018; Miladinović, 2014). Der erfolgreiche Erwerb einer Fremdsprache erfordert hingegen intentionale Lernprozesse in einer Unterrichtssituation, die außerhalb des Zielsprachenlandes stattfindet (Liedke & Riehl, 2018). Wenngleich die soeben benannten Aspekte einer Differenzierung zwischen Zweit- und Fremdsprache nachvollziehbar und stringent erscheinen, verweisen unter anderem Dietrich (2020) und Miladinović (2014) auf die Möglichkeit der Überführung einer vormaligen Fremdsprache in eine Zweitsprache, der beispielsweise mit dem Umzug eines Individuums in das Zielsprachenland einhergehen kann.

2.2 Soziolinguistik und die Infragestellung von begrifflichen Dichotomisierungen

Die soeben geschilderten Unterscheidungen hinsichtlich der Begrifflichkeiten Erst-, Zweit-, Dritt- und Fremdsprache sind für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit wesentlich. Die linguistischen Ansätze zur Unterscheidung zwischen Erst- und Zweitsprache bergen jedoch einige Problemfelder, auf die im Verlauf dieses Unterkapitels im Detail eingegangen wird.

Zunächst ist zu betonen, dass in vergangenen, aber auch in gegenwärtigen linguistischen Diskursen zwei divergierende Strömungen zu beobachten sind (Becker, 2017): Eine Denkschule definiert den Gegenstand der Linguistik der Sprache als eine in sich geschlossene Einheit (Makoni & Pennycook, 2007). Diese Herangehensweise steht im Einklang mit den bereits beschriebenen Versuchen einer scharfen Trennung der Begriffe Erst-, Zweit-, Dritt- und Fremdsprache und impliziert die Annahme, dass Sprachen klar voneinander abgrenzbar seien (Busch, 2021). Eine andere Denkschule der Linguistik hingegen definiert Sprache als soziale Praxis (Becker, 2017). Folgt man dem Verständnis der Soziolinguistik, die insbesondere durch den Sprachwissenschaftler Dell Hymes (1973) geprägt wurde, so steht die Untersuchung der

Sprache in sozialen Verhältnissen im Vordergrund. Auf der Grundlage eines soziolinguistischen Verständnisses von Sprache entstanden darüber hinaus weitere Denkschulen, welche die Konstruktion von Sprachen erstmals mit Aspekten sozialer Ungleichheit in Verbindung brachten (siehe z.B.: Woolard & Schieffelin, 1994). Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen sowie der wachsenden Sprachenvielfalt und dem damit eng verbundenen Aufwachsen von Kindern in mehrsprachigen Netzwerken sind in letzter Zeit zahlreiche Debatten entbrannt, die sich mit der klaren Trennung verschiedener Sprachen und damit einhergehenden sozialen Zuschreibungen und Abgrenzungen befassen (Busch, 2021). In diesem Zusammenhang und in Bezug auf den deutschsprachigen Raum heben die Autor:innen Miladinović (2014) sowie Liedke und Riehl (2018) die Notwendigkeit der Infragestellung einer Dichotomisierung der Begriffspaare Erst- und Zweitsprache sowie Zweit- und Drittsprache hervor.

Laut Miladinović (2014) ist die Verwendung des Begriffs Zweitsprache in Bezug auf verschiedene Personengruppen mit jeweils unterschiedlichen Biographien und Sprachkenntnissen kaum nachvollziehbar. Als Beispiel führt Miladinović (2014) einerseits ein in Österreich geborenes Kind mit serbisch-sprachigen Erziehungsberechtigten an, das den Kindergarten besucht, und andererseits eine erwachsene Geschäftsperson aus Großbritannien, die in Österreich einen Deutschkurs besucht. Vor diesem Hintergrund kommt Miladinović (2014) zu dem Schluss, dass die Zuschreibung des Begriffs Zweitsprachler:innen an unterschiedliche Individuen zu Tendenzen der vermeintlichen Homogenisierung und Zuweisung kollektiver Identitäten führen würde. Darüber hinaus betont Miladinović (2014) die starke Orientierung an der Nicht-Erstsprachlichkeit, die mit dem Begriff Zweitsprachler:innen verbunden ist und die wiederum andere wichtige Eigenschaften eines Individuums unsichtbar machen würde.

Im Hinblick auf die vermeintliche Unterscheidung zwischen den Begriffen Erst- und Zweitsprache weisen Liedke und Riehl (2018) zudem darauf hin, dass Kinder mit Migrationsgeschichte häufig bilingual aufwachsen und somit zwei (oder mehrere) Erstsprachen aufweisen. Darüber hinaus betonen Liedke und Riehl (2018) hinsichtlich des Versuchs einer Differenzierung der Termini Zweit- und Drittsprache in ihren Ausführungen diejenigen Kinder, die beispielsweise in monolingualen Netzwerken aufwachsen und die dominante Sprache des jeweiligen Landes erst im Kindergarten oder in der Schule erwerben. Aber auch in Bezug auf Menschen mit Migrationsbiographie, die in ihrem Herkunftsland die Schule besucht und bereits eine Sprache gelernt haben, stellen Liedke und Riehl (2018) fest, dass Deutsch in diesem Fall keineswegs als Zweitsprache, sondern eher als dritte, vierte oder fünfte Sprache bezeichnet

werden kann. Wenn jedoch die Kompetenzen der in der Schule erworbenen Sprache wieder vergessen werden, würden die Grenzen zwischen Zweit- und Drittsprache verschwimmen (Liedke & Riehl, 2018).

Angesichts der vorangegangenen Ausführungen zu den Versuchen einer begrifflichen Differenzierung zwischen Erst-, Zweit-, Dritt- und Fremdsprachen und den damit verbundenen Problematiken sowie der stetig wachsenden Mobilität der Bevölkerung hat der Begriff der Mehrsprachigkeit in der jüngeren Vergangenheit an Bedeutung gewonnen (Busch, 2021). Vor diesem Hintergrund widmet sich das folgende Kapitel einer eingehenden Betrachtung und Diskussion des Themas Mehrsprachigkeit, das in der Linguistik im vergangenen Jahrzehnt zu einem zentralen Thema geworden ist.

3 Mehrsprachigkeit: Grundlagen, Entwicklung und schulischer Kontext

Das Alltagsphänomen der Mehrsprachigkeit, welches von Aronin und Singleton (2012, S. 1) als „zeitgenössische Realität und eigenständiges Wissensgebiet“ beschrieben wird, hat angesichts der weit verbreiteten Anerkennung des Erwerbs und der abwechselnden Verwendung mehrerer Sprachen an Bedeutung gewonnen (Hammarberg, 2014). Demnach besteht in der linguistischen Forschung inzwischen kein Zweifel mehr daran, dass das mehrsprachige Potenzial ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Sprachfähigkeit ist (Aronin & Singleton, 2012; Hammerberg, 2014). Darüber hinaus hat sich die Europäische Union (EU) seit 1990 zum Ziel gesetzt, Menschen beim Erlernen von Fremdsprachen zu unterstützen und die verschiedenen europäischen Nationalsprachen und ihre Gleichberechtigung zu schützen (European Commission, 1995; 2005). Mit der Ratifizierung der European Charter of Regional or Minority Languages schließlich erhielten alle Sprecher:innen von Sprachen, die nicht zu den Amtssprachen eines Staates gehören, kollektive Rechte (Europarat, 1992). Der Begriff der Mehrsprachigkeit ist jedoch nicht ganz unproblematisch, da er in vergangenen sprachwissenschaftlichen Diskursen häufig mit der impliziten Annahme eines Individuums verbunden war, das sich aus zwei einsprachigen Identitäten zusammensetzt (Liedke & Riehl, 2018). Bevor sich die folgenden Kapitel dem Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule widmen, werden im Folgenden einige Definitionsversuche von Mehrsprachigkeit vorgestellt. Anschließend wird der Aspekt der sprachlichen Vielfalt im schulischen Kontext diskutiert.

3.1 Begriffliche Annäherung

Aronin und Singleton (2012) fassen frühere Versuche zusammen, Mehrsprachigkeit konzeptionell zu definieren, u. a. im Hinblick auf das Niveau und den Umfang der Sprachkenntnisse. Dementsprechend beschreiben die Autor:innen zwei sich gegenüberstehende Perspektiven. Einerseits führen Aronin und Singleton (2012) ein engeres Verständnis von Mehrsprachigkeit an, das die Bezeichnung einer zwei- oder mehrsprachigen Person nur denjenigen Individuen vorbehält, die beide/alle Sprachen auf dem Niveau ihrer Erstsprache beherrschen. Darüber hinaus kann die Zuschreibung von Mehrsprachigkeit auf der Häufigkeit des Sprachgebrauchs beruhen, wobei das Verständnis von Häufigkeit zwischen verschiedenen Linguist:innen sehr unterschiedlich ausfallen kann. Schließlich stellen Aronin und Singleton (2012) zusammenfassend fest, dass sich die benannten Versuche einer konzeptionellen Annäherung an die Mehrsprachigkeit dennoch stets an der Norm der Einsprachigkeit

orientieren. Andererseits entwickelten sich in der linguistischen Literatur, insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, auch liberalere Interpretationen der Mehrsprachigkeit (Aronin & Singleton, 2012; Schroedler, 2021). So verweisen Aronin und Singleton (2012) auf Robert A. Hall (1952), der Menschen als zweisprachig bezeichnet, sofern sie über ein bestimmtes Maß an Kenntnissen und Fähigkeiten in der Grammatik der entsprechenden Zweitsprache verfügen.

Wenngleich die soeben geschilderten divergierenden Perspektiven hinsichtlich einer theoretischen Annäherung an den Begriff der Mehrsprachigkeit nützlich sind, können sie in der Praxis dennoch einige Komplikationen mit sich bringen (Aronin & Singleton, 2012). Dementsprechend besteht in der heutigen linguistischen Fachliteratur ein breiter Konsens darüber, dass nur wenige Menschen zwei oder mehr Sprachen auf dem Niveau der Erstsprache beherrschen (Aronin & Singleton, 2012; Houghton et al., 2018). Darüber hinaus kann das in vielen Ländern sehr weit gefasste Verständnis des Konzepts der Mehrsprachigkeit zur Einbeziehung der gesamten Bevölkerung führen (Aronin & Singleton, 2012). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich das konzeptionelle Verständnis von Zwei- oder Mehrsprachigkeit bis heute stark verändert hat (Grosjean & Li, 2013; Houghton et al., 2018; Schroedler, 2021).

Vor dem Hintergrund des thematischen Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit und im Hinblick auf die vorangegangenen Ausführungen wird für den weiteren Verlauf ein konzeptionelles Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde gelegt, das alle relevanten Kernaspekte berücksichtigt. Demnach wird auf die folgende Definition von Mehrsprachigkeit der vielzitierten Sprachwissenschaftlerin Rita Franceschini zurückgegriffen: „The term/concept of multilingualism is to be understood as the capacity of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis in space and time with more than one language in everyday life.” (Franceschini, 2009, S. 33)

Mit diesem Begriffsverständnis knüpft Franceschini an ein soziolinguistisches Konzept der Mehrsprachigkeit an, das sich vor allem seit den 1950er Jahren durchgesetzt hat und parallel zur historischen Entwicklung differenzierterer Auffassungen über Sprachqualität und -kompetenzen sowie über situative Unterschiede im Sprachgebrauch verlief (De Angelis & Dewaele, 2009; Schroedler, 2021). Dementsprechend wird Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Ebene nicht ausschließlich einzelnen Individuen zugeschrieben, sondern auch Gruppen und Gemeinschaften im Sinne einer Addition mehrerer in einer Gesellschaft verwendeter Sprachen (Busch, 2021; Schroedler, 2021). Darüber hinaus wurden im Rahmen zahlreicher interaktionistisch orientierter Denkrichtungen u. a. Aspekte wie

die komplexe Verflechtung verschiedener Sprachen (z. B.: Grosjean, 2019), die Beziehung zwischen Sprachen und sozialer Gerechtigkeit (z. B.: Piller, 2016) und die Interdependenz zwischen Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg (z. B.: Duarte & Gogolin, 2013) beleuchtet. In engem Zusammenhang damit steht auch die Entwicklung des Konzepts des sprachlichen Repertoires, das auf den Linguisten John Gumperz (1964) zurückgeht. Demgemäß entwickelte Gumperz (1964) im Rahmen seiner Beobachtungen ein Verständnis des sprachlichen Repertoires als „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die Sprecher:innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch, 2021, S. 22). In diesem Sinne bezieht sich Gumperz (1964) auf die Fähigkeit der Einzelnen, alle ihnen zur Verfügung stehenden Kommunikationsmittel zu nutzen, um sich in zwischenmenschlichen Interaktionen zu positionieren (Busch, 2021).

Vorläufig lässt sich somit festhalten, dass das starre, lineare Verständnis von Mehrsprachigkeit als additiver Bilingualismus (García, 2009), das auf der Vorstellung beruht, dass mehrere Sprachen von Sprecher:innen additiv beherrscht werden (Becker, 2017), einer dynamischen, soziolinguistischen Sichtweise auf Sprache weichen musste. Eine neue und zeitgemäße Konzeption von Mehrsprachigkeit wiederum zeichnet sich insbesondere durch die Betonung des sprachlichen Repertoires als Konglomerat all jener kommunikativen Mittel eines Individuums in intersubjektiven Situationen aus, die zum Verstehen und Kommunizieren eingesetzt werden.

Bevor nun in der Folge die Rolle der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext und die damit verbundenen Aufgaben für Lehrkräfte erörtert werden, soll nun im Sinne der soziolinguistischen Denkrichtung auf die Ursprünge und Entwicklung des Alltagsphänomens Mehrsprachigkeit und damit verbundene soziokulturelle Machtverhältnisse eingegangen werden.

3.2 Entwicklung der Mehrsprachigkeit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene

„Multilingualism is languages crossing boundaries of nations, continents, and cultures.“ (Maher, 2017, S. 1) Dieses Zitat des britischen Linguisten John Christopher Maher veranschaulicht, dass Sprache aufgrund der zunehmenden weltweiten Bevölkerungsmobilität und Migrationsbewegungen, die in erster Linie auf Globalisierungs- und Deterritorialisierungstendenzen zurückzuführen sind, regionale und nationale Grenzen überschreitet. Diese Entwicklung sollte jedoch keineswegs als aktuelles Phänomen abgetan werden. Vielmehr lässt sich im Rahmen eines historischen Rückblicks feststellen, dass Menschen schon immer die Möglichkeit hatten, auf Gruppen mit unterschiedlichen sprachlichen Merkmalen zu treffen, wie etwa die Vielfalt der Sprachgemeinschaft aller großen

Reiche der Antike zeigen (Schroedler, 2021; Stavans & Hoffmann, 2015). So beherrschte beispielsweise der Regent des Römischen Reiches, Kaiser Friedrich II., das Italienische und andere benachbarte Sprachen viel besser als das Deutsche (Braunmüller & Ferraresi, 2003). Die Ursachen des Sprachkontakts und die Verbreitung der imperialen Sprache als *Lingua franca* folgte dem Prinzip der Eroberung und Besetzung, wodurch sich Mehrsprachigkeit zumindest als Merkmal der gebildeten Mittel- und Oberschicht entpuppte (Stavans & Hoffmann, 2015). Doch auch anhand der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Geschichte zeigt sich, dass der durch die Suche nach Lebensunterhalt, Sicherheit und einem besseren Leben hervorgerufene Personen- und Handelsverkehr seit jeher zu sprachlichen Durchmischungen geführt hat (Aronin & Singleton, 2012). Zusammenfassend kann also vorerst festgehalten werden, dass der Gebrauch von anderen Sprachen als der dominanten Sprache im jeweiligen Gebiet vor allem für die Mittel- und Oberschicht in Europa in den Jahrhunderten vor 1800 keineswegs etwas Besonderes war (Braunmüller & Ferraresi, 2003).

Im Verlaufe des 19. und 20. Jahrhunderts etablierte sich im europäischen Raum eine Ideologie, die den Begriff der Einsprachigkeit im Sinne von „one state – one nation – one language“ (Braunmüller & Ferraresi, 2003, S. 1) als Norm und Voraussetzung für politische Loyalität festschrieb. So fungierte die deutsche Sprache im Kontext der Expansion des Königreichs Preußen zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Symbol des nationalen Zusammenhalts (Haarmann, 2012). Aber auch andere europäische Nationalstaaten wie Deutschland, Italien und Griechenland favorisierten zu dieser Zeit ein Modell, das auf der Idee der sprachlichen Homogenität beruhte (Haarmann, 2012). Durch die damit einhergehende Überlagerung des Konzepts der Nationalsprache, das sich ursprünglich ausschließlich auf die kulturelle Sphäre bezog, auf den Bereich der Politik, erhielt Sprache zunehmend den Status eines Mittels zum Ausdruck von Macht (Haarmann, 2012). Demgemäß wurden Ideologien über Sprache für die Herstellung und Aufrechterhaltung ethnischer und nationaler Grenzen missbraucht (Busch, 2021). In der jüngeren europäischen Geschichte führte beispielsweise der Auflösungsprozess der ehemaligen Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien zur Bildung neuer, unabhängiger Staaten, deren offizielle Staatssprachen von ihrem jeweiligen politischen Zentrum bestimmt wurden (Neweklowsky, 2000). Dementsprechend wurde die bisherige Amtssprache Serbokroatisch im Rahmen der Unabhängigkeitserklärung durch Kroatisch, Serbisch und Montenegrinisch (2007) ersetzt (Busch, 2021). Die politisch motivierte Instrumentalisierung von Sprache zeigt sich jedoch nicht nur im Kontext der Unabhängigkeit von Staaten, sondern auch im Zuge der Bildung von Föderationen (Stavans & Hoffmann, 2015). Ein Blick auf die Geschichte des föderalen Staates Belgien zeigt beispielsweise, dass der

sprachliche Frieden und die politische Einheit unter anderem durch scharf definierte Sprachgrenzen, Streitigkeiten über den sprachlichen Standort der Hauptstadt und die ungleiche Verteilung des Reichtums zwischen den beiden Landeshälften verhindert werden (Stavans & Hoffmann, 2015).

Die soeben skizzierte Herausbildung von Standardsprachen im 19. und 20. Jahrhundert wurde allgemein als wichtige soziokulturelle und politische Errungenschaft angesehen (Vogl, 2012). Die damit einhergehenden hierarchischen Beziehungen zwischen dominanten und minorisierten Sprachen und die Gewährung des Vorrangs der Standardsprachen wurden dabei jedoch oft übersehen (Vogl, 2012). Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Kapitel die Machtungleichheiten, die eng mit der ideologischen Verflechtung von Sprache, Nation und Staat verbunden sind, eingehend untersucht.

3.3 Zur Hierarchisierung von Sprache

Die hierarchische Beziehung zwischen Sprachen, vor allem aber zwischen den so genannten Mehrheits- (Standard-) und Minderheitensprachen, beruht auf geopolitischen Entwicklungen und der Etablierung einer gemeinsamen bürgerlichen oder nationalen Sprache und Kultur im 18. und 19. Jahrhundert (Stevenson & Carl, 2010; May, 2011). Allerdings ist an dieser Stelle anzumerken, dass bereits die Unterscheidung zwischen Mehrheits- und Minderheitensprachen per Definitionen ein Ungleichgewicht suggeriert. May (2011) zieht in diesem Zusammenhang einen treffenden Vergleich mit einem Kampf zwischen zwei Gegner:innen unterschiedlicher Gewichtsklassen, der zweifellos schnell und brutal enden würde. Zudem ist keine sprachliche Minderheit wie die andere, da soziale Gruppen durch verschiedene geopolitische, wirtschaftliche und soziokulturelle Faktoren geformt werden (Stevenson & Carl, 2010).

Was die Ursprünge der weltweiten Verbreitung und Verankerung bestimmter Sprachen (z. B. Englisch, Spanisch und Französisch) betrifft, so lässt sich zweifelsfrei feststellen, dass die Eroberung fremder Gebiete und die damit einhergehenden Ideologien der kulturellen Überlegenheit einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet haben (Schroedler, 2021; Stavans & Hoffmann, 2015). Demnach haben Kolonisatoren zur Zeit der Kolonialherrschaft in vielen Teilen der Welt die ursprünglichen autochthonen Sprachen (Sprache einer in einer Region beheimateten Sprecher:innengruppe) an den Rand gedrängt (Schroedler, 2021). So wurde beispielsweise die irische Sprache unter britischer Herrschaft unterdrückt und erst wieder wachgerufen, als Irland Anfang des 20. Jahrhunderts seine Unabhängigkeit erlangte (Schroedler, 2021). Aber auch in anderen Teilen der Welt zeigten sich die gravierenden Auswirkungen der kolonialen Machtausübung auf die psychologische und soziale Spracherfahrung der Menschen (Busch, 2021). Dementsprechend wurden im Zuge der

Kolonisierung Amerikas ehemalige indigene Mehrheiten in minorisierten Sprecher:innen umgewandelt (Stavans & Hoffmann, 2015). Vor diesem Hintergrund gelang es den Kolonialmächten, neue Hierarchien und damit einhergehende sozioökonomische und sprachliche Abhängigkeiten zu schaffen (Stavans & Hoffmann, 2015).

Ein Rückblick auf die Geschichte belegt den stetigen Wandel der Standardsprachen. Dennoch weisen Stevenson und Carl (2010) darauf hin, dass das 21. Jahrhundert ein noch nie dagewesenes Ausmaß an Sprachverlust darstellt. May (2011) bilanziert in diesem Zusammenhang, dass Staaten auch heute noch, aber vermutlich weit weniger offensichtlich, scheinbar neutrale Darstellungen einer modernen Standardsprache und -kultur vornehmen und damit die Legitimation eines linearen Prinzips im Sinne von „ein Staat - eine Nation - eine Sprache“ aufrechterhalten (May, 2011). Darüber hinaus kann die anhaltende Dominanz der Standardsprachen nach May (2011) auf die unfreiwillige Entscheidung von Sprecher:innen minorisierter Sprachen zurückgeführt werden, sich durch die Mehrheits- oder Standardsprache auszudrücken, die durch Macht, Prestige und kommunikative Reichweite gekennzeichnet ist. Der Autor schreibt diesem Prozess des Sprachwandels drei wichtige Phasen zu (May, 2011). Die erste Phase ist durch den soziokulturellen Druck auf die Sprecher:innen der minorisierten Sprache gekennzeichnet, sich im Rahmen der formalen Bildung Kenntnisse der Mehrheitssprache anzueignen (May, 2011). Auf diesen Zustand, der in der Soziolinguistik als Diglossie bezeichnet wird, folgt die zweite Phase, in der beide Sprachen gleichzeitig gesprochen werden, wobei vor allem die Sprecher:innen der jüngeren Generation die minorisierte Sprache immer seltener verwenden (May, 2011). Die dritte und letzte Phase schließlich ist durch die vollständige Ersetzung der minorisierten Sprache durch die dominante Sprache gekennzeichnet (May, 2011). In diesem Zusammenhang schreibt May (2011), dass der im 18. und 19. Jahrhundert etablierte Nationalstaat bis heute soziologische Minderheiten schafft, indem er eine bürgerliche Sprache und Kultur festschreibt, die auf das dominante Staatsvolk beschränkt ist und von dieser repräsentiert wird. Minderheiten hingegen bleibt die Ausübung sprachlicher und kultureller Traditionen verweigert. Diese Entwicklung lässt sich am Beispiel Russlands verdeutlichen, wo die meisten Sprecher:innen der rund 250 minorisierten Sprachen aufgrund der herrschenden politischen Macht gezwungen sind, sich in die Kultur der Mehrheitssprache Russisch zu integrieren (Schroedler, 2021).

Nach Vogl (2012) ist die Vorherrschaft von Standardsprachen das Ergebnis dominanter Überzeugungen über den korrekten Sprachgebrauch und der Annahme einer besten Varietät. In Bezug auf den Sprachgebrauch einer Standardsprache benennt Milroy (2001) die Aspekte Einheitlichkeit (z.B.: einheitliche Schreibweise), Abgrenzung zu anderen Sprachen und

Stabilität (z.B.: Widerstand gegen lexikalische Veränderungen) als zentrale Merkmale. Aber auch innerhalb einer Standardsprachgemeinschaft lassen sich Hierarchisierungstendenzen erkennen. So stellt Vogl (2012) zum zweiten Kernelement fest, dass bestimmte Varietäten, die sich beispielsweise in Dialekten manifestieren, innerhalb von Sprachgemeinschaften gegenüber anderen Varietäten einer Standardsprache bevorzugt werden. Zudem werden anerkannte Varietäten oft mit einem hohen Bildungsniveau, einem hohen sozioökonomischen Status und städtischen Gebieten in Verbindung gebracht, während nicht anerkannte Varietäten im Allgemeinen mit einem niedrigen Bildungsniveau, einem niedrigen sozioökonomischen Status und/oder ländlichen Gebieten assoziiert werden (Vogl, 2012).

Wenngleich Staaten heute nur noch sehr selten monolingual in dem Sinne sind, dass alle Bürger:innen ausschließlich eine Sprache sprechen, lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die dominante Ideologie von Sprache im Sinne einer Standardvarietät und die damit einhergehenden Hierarchien als Erbe der Kolonialzeit entstanden sind und bis heute durch die vorherrschenden politischen, soziokulturellen und ökonomischen Machtverhältnisse aufrechterhalten werden (Busch, 2021; May, 2011; Stavans & Hoffmann, 2015). Darüber hinaus plädiert May (2011) dafür, den Einfluss des Bildungsbereichs auf die Dominanz der Unterscheidung zwischen sogenannten Mehrheits- und Minderheitensprachen zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich das folgende Kapitel auf den Einfluss von Bildungseinrichtungen als Schlüsselinstitutionen für die Weitergabe von sozialen - und damit auch sprachlichen - Werten.

3.4 Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Im Rahmen der vorangegangenen Kapitel wurde die Problematik der verschwindenden und marginalisierten Sprachen in aller Deutlichkeit umrissen. Es hat sich darüber hinaus gezeigt, dass die Beziehung zwischen Sprache und Macht zur Verschärfung sozialer Ungleichheiten beiträgt, da die Menschen gezwungen sind, dominante Sprachen zu lernen, die ihnen wirtschaftliche und soziale Vorteile verschaffen (May, 2011; Mohanty, 2009; Vogl, 2012). Aber auch bildungspolitische und -praktische Prozesse wirken sich auf die Vernachlässigung bestimmter Sprachen und folglich auf die Diskriminierung ihrer Sprecher:innen aus (Mohanty, 2009). Angesichts der komplexen und vielschichtigen Gemeinschaften, die durch die Globalisierung und die Ausbreitung des Multikulturalismus entstanden sind, und der damit einhergehenden Zunahme heterogener Klassen, in denen die Lernenden zunehmend über ein vielfältiges Sprachenrepertoire verfügen, gewinnt die eingehende Untersuchung von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext an Bedeutung (Conte & Meyer, 2014; Hooghe &

Marks, 2001). Daraus folgt, dass eine eingehende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Sprache und Bildung unumgänglich ist.

Trotz der genannten aktuellen Entwicklungen und der damit einhergehenden Annahmen einer gesellschaftspolitischen Anerkennung der Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität greifen Erziehungswissenschaftler:innen bis heute auf das von Ingrid Gogolin (1994) geprägte Konzept des monolingualen Habitus zurück. Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln bereits die aus der Ideologie einer homogenen Sprachgemeinschaft resultierenden Abwertungen und Ausgrenzungen bestimmter Sprecher:innengruppen beschrieben wurden, soll nun ein Blick auf aktuelle bildungspolitische Entwicklungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit geworfen werden.

3.4.1 Dominanz des monolingualen Habitus im Bildungssystem

Im Allgemeinen lässt sich Bildung als zentrale Instanz für die Vermittlung gesellschaftlicher – und damit auch sprachlicher – Werte verstehen. Dies wurde beispielsweise bereits im Rahmen früherer Ausführungen zur Entwicklung und Etablierung eines Nationalstaates und der Verankerung einer Sprache und Kultur durch das Bildungssystem seitens der dominanten Sprecher:innengruppe erläutert (Gellner, 1983; May, 2011). Angesichts der gegenwärtig zu beobachtenden Herausbildung sprachlich diverser Staaten werden in der Erziehungswissenschaft und -praxis zunehmend Diskurse über die Vermittlung von Sprache im Kontext von Migration, Zuwanderung und in engem Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und der Rolle der Sprache für das Individuum und seine Entwicklung geführt (Ballis & Hodaie, 2019). Die starke Zunahme der Bevölkerungsmobilität ist jedoch keinesfalls die einzige Quelle von Mehrsprachigkeit und damit einhergehender Debatten (Gogolin et al., 2020). So resultiert das Phänomen der Mehrsprachigkeit, das in den deutschsprachigen Ländern seit 2010 stark angestiegen ist, unter anderem aus dem Vorhandensein und dem Schutz autochthoner minorisierter Sprachen, der geografischen Nähe einer Sprachgemeinschaft zu Grenzgebieten oder auch dem Unterricht von Fremdsprachen im Zuge formaler Bildungsprozesse (Gogolin et al., 2020). Infolge dieser Entwicklung entsteht zunehmende sprachliche und kulturelle Vielfalt, die insbesondere Großstädte in „Räume der Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften“ (Skrandies, 2020, S. 359) verwandelt. Vor diesem Hintergrund kann Mehrsprachigkeit heute als „dauerhafte gesellschaftliche Realität in Einwanderungsländern“ (Gogolin et al., 2020) bezeichnet werden. Darüber hinaus weisen Gogolin et al. (2020) auf die Tatsache hin, dass Schüler:innen schon früh in ihrer Bildungslaufbahn Zugang zur Mehrsprachigkeit haben, in der Regel nachdem sie in der Grundschule in einer Fremdsprache (z. B. Englisch) unterrichtet wurden und die Sekundarschule durchlaufen haben. In diesem Zusammenhang betonen auch

Ballis und Hodaie (2019), dass die Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit ein zentrales Anliegen der Gesellschaft sein muss. Die damit einhergehende Forderung einiger Linguist:innen (siehe z. B. Busch, 2021), die Bedürfnisse von Lernenden, die mehrere Sprachen gleichzeitig erwerben, eingehend zu berücksichtigen, wird jedoch durch die bisher in formalen Schulkontexten dominante Sprachpraxis enttäuscht. Dementsprechend verweist García (2013) auf die seit dem 19. Jahrhundert bestehende Erwartung, dass sich Schüler:innen, die Sprecher:innen einer minorisierten Sprache sind, an die dominante Sprachgemeinschaft anpassen oder aber das Bildungssystem verlassen. Dieses Phänomen wird von Kropp (2015, S. 167) als *school language effect* benannt und bezeichnet eine schulische Praxis, im Rahmen derer „herkunftsbedingt erworbene Sprachen, die nicht der jeweiligen Schul- und Umgebungssprache entsprechen, ausgeblendet und unterdrückt werden“. Die Komplikationen, die sich daraus für mehrsprachige Lernende ergeben, werden nun im folgenden Unterkapitel näher erläutert.

3.4.2 Sprachliche Voraussetzungen als Prädiktor für schulischen Erfolg

Sprache ist als „Ausdruck und Mittel der sozialen Organisation von Menschen in allen Lebensbereichen“ (Dietrich, 2020, S. 352) zu verstehen. Darüber hinaus übt Sprache Einfluss auf Prozesse der Machtverteilung und gesellschaftlichen Teilhabe (Lehner, 2017). In diesem Sinne erhebt sich Sprache weit über den Zweck der bloßen Verständigung hinaus und erscheint somit im Sinne Bourdieus (1983) als Teil des kulturellen Kapitals und gilt als zentrale Voraussetzung für den Erwerb von Wissen (Liedke & Riehl, 2018). Vor diesem Hintergrund und angesichts der zunehmenden sprachlichen Vielfalt in den Klassenzimmern stehen die Lehrkräfte vor der Aufgabe, Schul Inhalte an mehrsprachige Schüler:innen vermitteln (Liedke & Riehl, 2018). In diesem Zusammenhang verweisen Bilgili et al. (2018) auf die Bildung von mehrsprachigen Schüler:innen mit Migrationsbiographie als Indikator für gelungene Inklusion und den Weg in ein erfolgreiches wirtschaftliches und soziales Leben.

Ein Blick in die gegenwärtige linguistische Fachliteratur zeigt, dass bildungssprachliche Kompetenzen den schulischen Erfolg maßgeblich beeinflussen (siehe z. B. Gogolin & Lange, 2011; Scheppegegrell, 2012). Demnach weisen zahlreiche frühere, aber auch aktuelle empirische Studien darauf hin, dass mehrsprachige Schüler:innen mit Migrationsbiographie der jeweiligen Unterrichtssprache im schulischen Kontext mit zahlreichen Hindernissen konfrontiert sind (siehe z.B.: Boado, 2011; Darmody et al., 2012; Millon Faure, 2019). In diesem Zusammenhang stellen Bilgili et al. (2018) fest, dass sich Studien, die sich mit den Nachteilen für den Bildungserfolg von Schüler:innen mit Migrationsbiographie befassen, häufig auf Schulabbrecher:innenquoten, Raten von Klassenwiederholungen und das höchste

Bildungsniveau konzentrieren. Darüber hinaus stützen sich Erkenntnisse über den schulischen Erfolg von Schüler:innen mit Migrationsbiographie oftmals auf Ergebnisse aus nationalen oder internationalen Tests (Bilgili et al., 2018). Demgemäß zeigen die Ergebnisse der vergangenen PISA-Studien, dass Schüler:innen mit Migrationsbiographie tendenziell geringere Kompetenzleistungen aufweisen als Schüler:innen ohne Migrationsbiographie (OECD, 2016; Schleicher, 2019). Darüber hinaus scheiden Schüler:innen mit Migrationsbiographie überdurchschnittlich häufig vorzeitig aus dem Schulsystem aus (siehe z.B.: Mishra & Müller, 2022).

Bei der näheren Betrachtung des Einflusses des Faktors Migrationsbiographie auf den Bildungserfolg von Schüler:innen müssen jedoch auch intersektionale Benachteiligungen berücksichtigt werden. Dementsprechend zeigt ein Blick auf die Ergebnisse in Bezug auf Österreich, dass der Bildungserfolg der Lernenden weitgehend durch ihren sozioökonomischen Status (operationalisiert durch den höchsten Bildungsabschluss der Erziehungsberechtigten und deren Berufsgruppen) bestimmt wird (Oberwimmer et al., 2021). In diesem Zusammenhang deuten die Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichts 2021 darauf hin, dass Schüler:innen mit Migrationsbiographie im Vergleich zu Schüler:innen ohne Migrationsbiographie überdurchschnittlich häufig soziale Risikofaktoren für den Bildungserfolg (z. B. nichtdeutsche Erstsprache, niedriger beruflicher Status und geringe formale Bildung der Eltern) aufweisen und infolgedessen häufiger von Mehrfachdiskriminierung betroffen sind (Oberwimmer et al., 2021). Während die Autor:innen des Nationalen Bildungsberichts jedoch betonen, dass der Faktor Migrationsbiographie per se nicht ausschlaggebend für den Bildungserfolg ist (Oberwimmer et al., 2021), weisen internationale Befunde darauf hin, dass der Unterschied in den Schulleistungen zwischen Schüler:innen mit und ohne Migrationsbiographie auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status bestehen bleibt (OECD, 2016). Diese Ergebnisse legen nahe, dass die sozioökonomische Benachteiligung in den meisten Fällen nicht vollständig für die geringeren Leistungen von Schüler:innen mit Migrationsbiographie verantwortlich ist (Bilgili et al., 2018). Vor diesem Hintergrund betonen Bilgili et al. (2018) die Rolle der Bildungspolitik und -praxis sowie der gesellschaftlichen Einstellungen im jeweiligen Zielland gegenüber Personen mit Migrationsbiographie für vorherrschende Ungleichheiten im schulischen Kontext. Um die potenziell nachteiligen Auswirkungen bestimmter institutioneller Rahmenbedingungen auf den Bildungserfolg mehrsprachiger Lernender mit Migrationsbiographie näher zu beleuchten, widmet sich das folgende Unterkapitel einer vertieften Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

3.4.3 Strukturelle Benachteiligung mehrsprachiger Schüler:innen

Zahlreiche Studien und internationale Kompetenzmessungen führen Benachteiligungen von Schüler:innen im Bildungssystem auf ihren sozioökonomischen Hintergrund zurück (siehe z.B.: Boado, 2011; OECD, 2016; 2018). Darüber hinaus befassen sich Studien innerhalb der Bildungsforschung zunehmend mit Faktoren auf institutioneller Ebene, die zur Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten unter Schüler:innen beitragen. (siehe z.B.: Fernandez-Kelly, 2012; Kar & Sinha, 2021; Van Ewijk & Sleegers, 2010). In diesem Zusammenhang deuten einige Forschungsergebnisse darauf hin, dass stark selektive Bildungssysteme, insbesondere solche, in denen die Schüler:innen nach Abschluss der Primarstufe verschiedenen Arten von weiterführenden Schulen zugewiesen werden, in hohem Maße zur Aufrechterhaltung der Bildungsbenachteiligung beitragen (Fernandez-Kelly, 2012; Mishar & Müller, 2022).

Mit der Verabschiedung des Sekundarschulgesetzes im Jahr 1927 und der damit einhergehenden Aufteilung der Lernenden auf verschiedene Schultypen begann auch in Österreich die Diskussion über Ungleichheiten im Bildungsbereich (Ebenberger, 2015). Dennoch gibt es in Österreich nach wie vor verschiedene Arten von Sekundarschulen, denen die Schüler:innen auf der Grundlage der Noten und Empfehlungen der Grundschullehrer:innen zugewiesen werden (Subasi Singh, 2021). In diesem Zusammenhang ergab eine Evaluierung des 2012 eingeführten Schultyps Mittelschule, dass er die schulischen Leistungen der Schüler:innen im Vergleich zu früheren Versionen der Sekundarstufe I nicht verbessert und somit die Bildungsungleichheit für benachteiligte Lernende nicht beseitigt hat (Feller, 2015).

Die starke Selektivität der Bildungssysteme und die daraus resultierende Diskriminierung verschiedener Gruppen von Schüler:innen ist jedoch kein österreichspezifisches, sondern ein internationales Phänomen. Dementsprechend zeigt Fernandez-Kelly (2012) für Deutschland, dass die frühe Zuweisung zu weiterführenden Schulen auf der Grundlage von Lehrer:innen-Empfehlungen und Ziffernnoten mit erheblichen Nachteilen für Schüler:innen mit Migrationsbiographie und sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen verbunden ist. Darüber hinaus weisen auch Studienergebnisse in anderen Ländern wie Schweden (Gustaffson & Hansen, 2018) und England (Gorard & Siddiqui, 2018) auf negative Auswirkungen der frühen Selektion im Bildungssystem für sozioökonomisch benachteiligte Schüler:innen hin. Insgesamt zeigen die Befunde internationaler Kompetenzerhebungen, dass sich die Qualität der Bildung in vielen der OECD-Länder vor allem durch den sozioökonomischen Status der Schüler:innen vorhersagen lassen (Schleicher, 2019). Nach den Ergebnissen einer Überprüfung einiger OECD-Länder durch Schleicher

(2019) übertrafen die 10 % der sozioökonomisch privilegiertesten Lernenden die 10 % der sozioökonomisch am stärksten benachteiligten Gruppe in der Lesekompetenz um mehr als 3 Schuljahre. Laut Schleicher (2019) ist dieser erhebliche Unterschied in den letzten zehn Jahren unverändert geblieben, was darauf hindeutet, dass viele Schulsysteme nach wie vor nicht in der Lage sind, soziale Ungleichheiten in der Bildung durch geeignete Maßnahmen auszugleichen. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass in Österreich sowie in Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Island, den Niederlanden, Norwegen, Slowenien und Schweden besonders viele Schüler:innen mit Migrationsbiografie im Vergleich zu anderen OECD-Ländern auch sozioökonomisch benachteiligt sind (Schleicher, 2019).

Die Benachteiligung von mehrsprachigen Lernenden spiegelt sich auch darin wider, dass in Österreich, aber auch in anderen Ländern wie Deutschland, Schüler:innen mit Migrationsbiographie in segregierten Schultypen wie der Sonderschule überrepräsentiert sind (Pit-ten und Glock, 2018b; Subasi Singh, 2021). Für Österreich kamen Luciak und Biewer (2011) zu dem Ergebnis, dass insbesondere Schüler:innen mit türkischer und ehemals jugoslawischer Migrationsbiographie ein deutlich höheres Risiko aufweisen, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zugewiesen zu bekommen. Darüber hinaus erhalten Schüler:innen mit polnischer, tschechischer, ungarischer und slowakischer Migrationsbiographie laut Luciak und Biewer (2011) im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen ohne Migrationsbiographie jedoch nicht überdurchschnittlich häufig das Etikett des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Nach Subasi Singh (2021) ist dieser Missstand unter anderem darauf zurückzuführen, dass das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Rahmen von Testungen festgestellt wird, die in der Unterrichtssprache des Ziellandes stattfinden. Vor diesem Hintergrund werden Schüler:innen, deren Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht dem gesetzlich vorgeschriebenen Mindestniveau entsprechen, an Sonderschulen überwiesen (Subasi Singh, 2021). Darüber hinaus haben mehrere Expert:innen in der Vergangenheit den Verdacht geäußert, dass die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs österreichweit wenig einheitlich und konform ist (Krammer et al., 2014). Vor diesem Hintergrund kann nun also vorerst festgehalten werden, dass das Ausmaß der Sprachkenntnisse einen beträchtlichen Einfluss auf die Bildungserfolge von Schüler:innen mit Migrationsbiographie haben (Bilgili et al., 2018).

Neben dem Faktor der frühen Selektion, der segregierten Beschulung aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen und den damit verbundenen Schwierigkeiten für benachteiligte Schüler:innen spielen jedoch auch innerschulische Aspekte eine wichtige Rolle bei der Reproduktion von Ungleichheiten. Dementsprechend weisen zahlreiche Studienergebnisse auf

den Einfluss der schulspezifischen sozioökonomischen Zusammensetzung bei der Aufrechterhaltung von Bildungsbenachteiligung hin (siehe z. B. Langenkamp & Carbonaro, 2018; Tan, 2022; Xuan et al., 2019). Darüber hinaus zeigen Ergebnisse zur Rolle der Lehrkraft bei der Persistenz von Kompetenzunterschieden zwischen sozioökonomisch privilegierten und benachteiligten Schüler:innen und Schüler:innen mit und ohne Migrationsbiographie auf, dass stereotype und vorurteilsbehaftete Einstellungen und Erwartungen der Pädagog:innen einen entscheidenden Einflussfaktor darstellen (siehe z.B.: Glock & Kleen, 2020; Pit-ten Cate & Glock, 2018a). Dementsprechend zeigen die Ergebnisse von Pit-ten Cate und Glock (2018a), dass Lehrkräfte geringere Erwartungen an die schulischen Leistungen, insbesondere aber an die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler:innen mit Migrationsbiographie im Vergleich zu Schüler:innen ohne Migrationsbiographie entgegenbringen. Zudem legen die Ergebnisse von Bonefeld et al. (2017) stereotypbedingte Fehleinschätzungen von Lehrkräften bei der Beurteilung der mathematischen Kompetenzen von Schüler:innen mit Migrationsbiographie offen. Insgesamt lässt sich inzwischen feststellen, dass die aktuelle Studienlage die Auswirkungen von Faktoren auf der Lehrer:innenseite auf die schulische Entwicklung von Schüler:innen mit Migrationsbiographie unterstreicht. Daraus folgt, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer mehr oder weniger voreingenommenen und stereotypen Einstellungen einen erheblichen Einfluss auf den Bildungsverlauf der Lernenden haben können, da ihnen eine beträchtliche Entscheidungsmacht in Bezug auf das Niveau der angebotenen Unterstützung, die Benotung und die Empfehlungen für weiterführende Schulen zukommt (Bonefeld & Dickhäuser, 2018).

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen zu den zahlreichen Benachteiligungen von Schüler:innen mit Migrationsbiographie auf allen Ebenen des Bildungssystems, die unter anderem durch alltägliche Theorien und Zuschreibungspraktiken über Migration und institutionelle Mechanismen verursacht werden, rückt die Bedeutung einer inklusiven Bildung, welche die Vielfalt aller Lernenden und damit auch ihre sprachlichen Repertoires wertschätzt, als Priorität für die aktuelle Schulentwicklung in den Fokus (UNESCO, 2020). Das nachfolgende Kapitel ist daher einer eingehenden Beschäftigung mit dem wegweisenden Ansatz der diversitätssensiblen Bildung gewidmet.

3.4.4 Diversitätssensible Bildung als wegweisende Entwicklung

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen hervorgeht, sind Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum bis heute an der Vision der Einsprachigkeit ausgerichtet (Thomas & Knappik, 2015). Diesem Selbstverständnis eines monolingualen Habitus, der auch im österreichischen Schulsystem tief verwurzelt ist (Gogolin, 1994), steht der Ansatz der diversitätssensiblen Bildung gegenüber, welcher insbesondere in den vergangenen Jahren an

Bedeutung gewann (Grannemann et al., 2022; Wegner & Dirim, 2016). Im Zuge einer diversitätssensiblen Schule werden die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsbedingungen der Schüler:innen berücksichtigt, ihre sprachlichen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache gestärkt und sie so auf eine kompetente Teilhabe an der mehrsprachigen Gesellschaft vorbereitet (Wegner & Dirim, 2016). Dieser innovative Ansatz kann jedoch nur dann erfolgreich sein, wenn Lehrkräfte entsprechendes sprach- und diversitätssensibles Wissen und Können vorweisen. Vor diesem Hintergrund heben etwa Steinbach (2016) und Sturm (2016) die Bedeutung einer Lehrer:innenbildung hervor, die darauf abzielt, eine kritisch-reflexive Haltung in Bezug auf die eigene Rolle im heterogenen Klassenzimmer und die Auseinandersetzung mit den eigenen Beiträgen zur Reproduktion von Differenzen herzustellen. In diesem Zusammenhang haben in jüngster Zeit Vorschläge und Konzepte an Bedeutung gewonnen, die sich beispielsweise mit der Förderung sprachdiagnostischer und reflexiver Kompetenzen von Lehrkräften, der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Wissenserwerb und der Stärkung positiver Selbstreferenz befassen (Szukala et al., 2022; Wegner & Dirim, 2016).

3.4.4.1 Fachunterricht als Sprachunterricht

Die Herleitung der wichtigen Rolle von Sprache, die weit über den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht hinausgeht und somit alle Facetten des Lehrens und Lernens betrifft, wird von Budde (2019) wie folgt dargestellt:

Dass wir es auch mit Sprache zu tun haben, wenn wir uns mit mathematischen Gleichungen, biologischen Darstellungen, chemischen Formeln oder auch mit Bildbetrachtungen in der Kunst beschäftigen, kommt uns im ersten Moment oder in alltäglichen Situationen nur sehr selten in den Sinn. Sobald wir aber in den Diskurs mit anderen treten, denken wir über angemessene Formulierungen und Bezeichnungen nach, und bei Verständigungsschwierigkeiten suchen wir nach korrekten sprachlichen Ausdrucksweisen. (Budde, 2019, S. 197)

Anhand des obigen Zitats gelingt es Budde (2019), die Relevanz von Sprache für das Erlernen von und den Austausch über Fachinhalte (Fachsprache²) und die damit verbundene Bedeutung der sogenannten „Sprachbewusstheit“ (Budde, 2019, S. 197) in den Fokus der fachdidaktischen Forschung und Praxis zu rücken. Budde (2019) verwendet das Konstrukt Sprachbewusstsein, um die Schaffung eines Bewusstseins auf Seiten der Lehrer:innen und Schüler:innen für die Rolle der Sprache beim Lernen im Fachunterricht zu beschreiben. Im Rahmen des schulischen

² Der Begriff Fachsprache bezeichnet all jene sprachlichen Ausdrucksmittel, die dem Austausch von Informationen über fachspezifische Inhalte dienen (Budde, 2019).

Fachunterrichts ist jedoch vor allem auch der Erwerb fachspezifischer Sprachkompetenzen vorgesehen, was wiederum aufgrund des im deutschsprachigen Raum immer noch vorherrschenden monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) eine entsprechende Kompetenz in der Bildungssprache³ voraussetzt (Budde, 2019). So haben mehrsprachige Lernende im Kontext des Fachunterrichts und den damit verbundenen fach- und bildungssprachlichen Anforderungen oft Schwierigkeiten, z. B. bei der Erschließung von Fachbegriffen oder beim Erfassen von Bedeutungskonstellationen, die durch Präpositionen oder Artikel entstehen (Leisen, 2017). Zusammenfassend kann demnach vorerst festgehalten werden, dass multilinguale Schüler:innen von einer engen Verbindung zwischen Sprache und Fach sowie Bildungs- und Fachsprache betroffen sind (Chlosta & Schäfer, 2015).

Im Lichte zahlreicher früherer internationaler Kompetenzmessungen ergab sich ein erschreckendes Bild, das den engen Zusammenhang zwischen bildungssprachlichen Kompetenzen und Bildungserfolg aufzeigte (siehe z.B.: OECD, 2016; Schleicher, 2019). Vor diesem Hintergrund wurden in der Vergangenheit zahlreiche Versuche unternommen, mit Sprachförderprogrammen dieser Entwicklung und den damit verbundenen Ungleichheiten entgegenzuwirken (Budde, 2019). Während Sprachfördermaßnahmen, die das Erlernen der Unterrichtssprache unterstützen (für weitere Informationen zu Modellen der expliziten Sprachförderung siehe Kapitel 4.2), in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben (Erling et al., 2022; Europäische Kommission/Eacea/Eurydice, 2019), muss auch der Sprachförderung im Fachunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden (Budde, 2019). Angesichts eines diversitätssensiblen Unterrichts ist es daher wichtig, durch geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen auch im Fachunterricht sprachliche Bezüge für die Lernenden herzustellen und so eine kontinuierliche Sprachbildung im Sinne einer Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten in jedem Lerngegenstand zu gewährleisten (Gogolin, 2017, 2020; Liedke, 2018).

Angesichts der nach wie vor bestehenden Bildungsbenachteiligung von mehrsprachigen Schüler:innen halten Liedke und Riehl (2018) fest, dass Lehrkräfte im deutschsprachigen Raum mehrheitlich nicht darauf vorbereitet sind, die sprachlichen Kompetenzen aller Lernenden wahrzunehmen und sie angemessen zu fördern. Auch Wildemann et al. (2014) betonen, dass selbst bei ausgebildeten Sprachlehrer:innen noch Wissens- und Kompetenzdefizite im Umgang mit mehrsprachigen Lerngruppen vorzufinden sind, die zumeist auf eine unzureichende Qualifikation hindeuten. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die zunehmende Zahl neu

³ Der Begriff Bildungssprache bezeichnet ein sprachliches Register, das im schulischen Kontext von besonderer Bedeutung ist (Gogolin, 2008).

angekommener mehrsprachiger Schüler:innen heben Liedke und Riehl (2018) die Notwendigkeit der Vorbereitung von Lehrkräften auf den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Klassen hervor. Zu diesem Zweck werden im Folgenden einige zentrale Aspekte der durchgängigen Sprachbildung (Gogolin, 2017; 2020) im Fachunterricht und damit verbundene Aufgaben für angehende und praktizierende Lehrkräfte beschrieben.

Das Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung (Gogolin 2017; 2020) basiert auf der Anerkennung von Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und der Idee, sprachliche Kompetenzen während der gesamten Bildungslaufbahn weiterzuentwickeln. Gogolin (2020) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass Lernprozesse auf der Basis der Vergewisserung des bereits Erreichten immer wieder neugestaltet werden müssen. Hierfür eignet sich nach Gogolin (2020) der Ansatz der prozessbegleitenden Sprachdiagnostik, in deren Rahmen Lehrkräfte im Sinne einer Lernfortschrittskontrolle aufgefordert sind, bisher erreichte sprachliche Kompetenzen zu ermitteln und realistische Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen sowie auf dieser Grundlage entsprechende pädagogische Entscheidungen zu treffen (Lengyel, 2020). Darüber hinaus ist im deutschsprachigen Raum mittlerweile eine Vielzahl von standardisierten Sprachdiagnoseinstrumenten verfügbar, wobei in Österreich ausschließlich auf das Messinstrument MIKA-D zurückgegriffen wird (weiter Informationen zu MIKA-D finden sich in Kapitel 4.1) (Lengyel, 2020). Bestehende Sprachdiagnoseinstrumente berücksichtigen unter anderem die Sprachbiographie, den bisherigen Umgang mit der Unterrichtssprache und die Entwicklung der herkunftssprachlichen Kompetenzen (Lengyel, 2020). Die einzelnen Instrumente unterscheiden sich jedoch insofern voneinander, als sie unterschiedliche Referenznormen zur Bewertung der Sprachkompetenzen der Schüler:innen heranziehen (Lengyel, 2020). Einerseits plädieren Expert:innen im Bereich des Zweitspracherwerbs für getrennte Normen für Lernende mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache (Schulz & Tracy, 2011), während Psycholog:innen eine Norm befürworten, die sich auf den monolingualen Habitus stützt (Kany & Schöler, 2007). Schließlich plädieren Vertreter:Innen der interkulturellen Pädagogik für eine Synthese aus ideographischen und kritischen Bezugsnormen, da eine monolinguale Bezugsnormorientierung eine Defizitorientierung und daraus resultierende Diskriminierung mit sich bringt (Lengyel, 2020).

Ein Begriff, der im Zusammenhang mit didaktischen Ansätzen zur Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit Erwähnung finden muss, ist Translanguaging. Im Rahmen eines Paradigmas des Translanguaging wird die einseitige Orientierung an standardsprachlichen Normen als eine reproduktive Kraft sozialer Ungleichheiten und Mehrsprachigkeit als ein Kontinuum verstanden (Gantefort, 2020; García, 2009). Für den Unterrichtskontext bedeutet

dies, dass die Vermittlung bildungssprachlicher Fähigkeiten auf Basis der gesamtsprachlichen Repertoires geschehen soll (García, 2009). Darüber hinaus sind Lehrkräfte dazu aufgefordert, ein metasprachliches Bewusstsein zu entwickeln, die Herkunftssprachen mehrsprachiger Schüler:innen zu erkennen und sie bei der Entwicklung multipler und fließender sprachlicher Identitäten zu unterstützen, um so das sozioemotionale Wohlbefinden zu fördern (Gantefort, 2020; García et al., 2017). Vor diesem Hintergrund betont Liedke (2018) die Berücksichtigung der mehrsprachigen Biographien der Lernenden und die damit einhergehende Aufgabe des Sprachunterrichts für Lehrkräfte aller Fächer. Darüber hinaus schlägt Cummins (2013) mehrere Möglichkeiten vor, wie Lehrkräfte die Bildungsbeteiligung mehrsprachiger Schüler:innen erhöhen können. So hebt Cummins (2013) die wichtige Rolle der Erstsprache der Lernenden hervor, die zum Beispiel bei Unterrichtsaktivitäten wie der gemeinsamen Textproduktion genutzt werden kann, um Übersetzungen in die Zielsprache zu initiieren. In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig zu erwähnen, dass die Wahl der sprachlichen Mittel im Rahmen des Translanguaging nicht künstlich von der Lehrkraft herbeigeführt werden sollte (Gantefort, 2020; García et al., 2017). Vielmehr ist es essenziell, dass die Einbindung der sprachlichen Repertoires im Verlauf der Interaktion zwischen den Lernenden ausgehandelt werden (Gantefort, 2020; García et al., 2017). Insgesamt weist die gegenwärtige Studienlage auf einen positiven Effekt des Translanguaging im schulischen Kontext hin. So zeigen die Ergebnisse von Schüler-Meyer et al. (2019), dass Schüler:innen mit einer hohen Sprachkompetenz in ihrer Erstsprache von einer mehrsprachigen Intervention im Mathematikunterricht profitieren und ihrem Einsatz positiv gegenüberstehen.

Im Zusammenhang mit der didaktischen Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Fachunterricht hat darüber hinaus auch das Konzept des Scaffolding an Bedeutung gewonnen, das verschiedene Ansätze zur Berücksichtigung von Zweitsprachen im Fachunterricht umfasst (Cummins, 2013; Liedke, 2018). Ursprünglich bezog sich der Begriff auf die intuitive Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen von Heranwachsenden in den sprachlichen Interaktionen zwischen Kind und Eltern oder Erziehungsberechtigten (Bruner, 1983). Demnach beschreibt Scaffolding eine Aktivität, bei der die Komplexität von Lernsituationen durch die erwachsene Person im Hinblick auf die Fähigkeiten des lernenden Individuums kontrolliert wird, sodass die Komplexität der Aufgabe dessen Fähigkeiten nicht übersteigt (Wood et al., 1976). In den letzten Jahrzehnten hat sich der Begriff jedoch weiterentwickelt und umfasst nun auch die sensible Unterstützung von Lernenden durch Lehrkräfte (Martin et al., 2019). Im Unterrichtskontext bezieht sich Scaffolding insbesondere auf die Unterstützung der selbstständigen Bewältigung von Aufgaben, die knapp über den vorhandenen Kompetenzen der

Schüler:innen liegen (Liedke, 2018). Konkret bedeutet dies, dass die Lehrkräfte proaktiv im Rahmen der Unterrichtsplanung die Sprachbedürfnisse und das Sprachniveau der Lernenden ermitteln und sie mit den sprachlichen Anforderungen abgleichen (Rösch, 2015). Darüber hinaus umfasst das Scaffolding eine proaktive Unterrichtsvorbereitung, die eine Verbindung zwischen dem Fachinhalt und der Sprache, die für die Auseinandersetzung mit diesem Inhalt erforderlich ist, betont (Tedick & Lyster, 2019). Zudem beinhalten reaktive Maßnahmen des Scaffolding unterstützende Maßnahmen wie Feedback zur Sprachproduktion der Lernenden (Tedick & Lyster, 2019). Zusammenfassend kann bis hierher festgehalten werden, dass Lehrkräfte angesichts einer sprachlich und kulturell heterogenen Schüler:innenschaft gefordert sind, ihr didaktisches Handeln im Sinne des Erwerbs von sprach- und diversitätssensiblen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

3.4.4.2 Lehrer:innen als kritisch-reflexive Praktiker:innen

Aus dem Blickwinkel der strukturtheoretischen Perspektive ist das alltägliche Berufsfeld von Lehrkräften insbesondere durch das Vorhandensein grundlegender Spannungen gekennzeichnet (Helsper, 2007). Dementsprechend sind Lehrer:innen ständig mit Fragen des Umgangs mit Differenzen zwischen Lernenden und den daraus resultierenden Ungleichheiten konfrontiert (Fürstenau, 2012). Daraus folgt, dass Lehrer:innen einerseits gefordert sind, Unterschiede zwischen den Schüler:innen, die sich unter anderem aus der sprachlich-kulturellen Diversität ergeben, zu erkennen und zu berücksichtigen, und andererseits diese Unterschieden durch geeignete Maßnahmen auszugleichen (Fürstenau, 2012). Hoch und Wildemann (2022, S. 17) verweisen im Hinblick auf das mehrsprachige schulische Ambiente auch auf das Spannungsfeld zwischen „sprachlicher Korrektheit“ einerseits und „kommunikativer Funktionalität“ andererseits. Lehrer:innen sind demzufolge immer wieder gefordert, einerseits sprachlich falsche Äußerungen von Schüler:innen zu korrigieren und andererseits den Kommunikationsfluss im Unterricht aufrechtzuerhalten (Hoch & Wildemann, 2022). Dabei steht jedoch nicht im Zentrum, die Entscheidungen und Handlungen der Lehrkräfte stets auf ihre fachliche Richtigkeit hin zu überprüfen, sondern Lehrende durch Fortbildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen darin zu schulen, ihre Handlungsoptionen situationsgerecht zu wählen (Hoch & Wildemann, 2022). Zudem betonen Hoch und Wildemann (2022), dass sich Lehrkräfte ihres eigenen Beitrags bei der Schaffung und Aufrechterhaltung von Gleichheit und Verschiedenheit bewusst sein müssen. In diesem Zusammenhang verweisen die Autorinnen auf die Rolle von Bildungseinrichtungen als reproduzierende Kraft soziokultureller Ungleichheiten, wie sie auch von Budde (2012) betont wird (Hoch & Wildemann, 2022). Zusammenfassend kann vorerst festgehalten werden, dass Lehrkräfte im

Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit innerhalb der gesellschaftlichen Organisation von Bildung zahlreichen Antinomien ausgesetzt sind, denen sie nach Helsper (2007) ausschließlich durch die Ingangsetzung reflexiver Lernprozesse begegnen können. In diesem Zusammenhang kann das Paradigma der reflexiven Praxis herangezogen werden, welches nach Bräuer (2016, S. 19) als „Fähigkeit, aktuelles Handeln im Kontext von Handlungserfahrung und potentieller Handlungsentwicklung auszubilden und zu steuern“ verstanden werden kann. Vor diesem Hintergrund ist die Ausbildung von Reflexionskompetenzen und damit verbundener Fähigkeiten des kritischen Hinterfragens im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung essentiell (Hoch & Wildemann, 2022), damit Lehrer:innen ihr individuelles Handeln mit entsprechenden fachspezifischen Kompetenzen verbinden können (Dietrich-Grappin & Comes, 2021).

Für die Ausbildung von Kompetenzen, die für einen reflexiven Umgang mit Heterogenität notwendig sind, werden im Folgenden einige Ansätze als Beispiele herangezogen und kurz erläutert. Erstens kann ein kooperativer Umgang mit sprach- und diversitätssensiblen, kritisch-reflexiven Kompetenzen eingebracht werden. So weist beispielsweise Edelmann (2006) auf das Potenzial einer teamorientierten interkulturellen Sensibilisierung hin, in deren Rahmen Lehrkräfte mit Migrationsbiographie über persönliche Erfahrungen aus ihrer Schullaufbahn berichten und so das pädagogische Handeln ihrer Kolleg:innen positiv beeinflussen können. Darüber hinaus beschreiben Dietrich-Grappin und Comes (2021) die Methode der sprachenbiographischen Reflexion, die eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen bei der Begegnung mit und beim Erwerb von Sprachen ermöglicht. Dementsprechend kann ein Anstoß zur kritischen Reflexion der eigenen Biographie unbewusste Einstellungen wie Gewissheit und Unsicherheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext und Offenheit oder Skepsis gegenüber der Einbeziehung anderer Sprachen als der Unterrichtssprache in schulische Lehr- und Lernprozesse aufdecken (Dietrich-Grappin & Comes, 2021). Schließlich können regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen (Hospitationen) oder der kommunikative Austausch über Schlüsselszenen aus dem Unterricht sinnvoll sein, um den Blick für das eigene Handeln zu schärfen und gegebenenfalls den Weg für Anpassungen oder Erweiterungen zu ebnen (Fürstenau, 2012).

3.4.4.3 Empowerment durch mehrsprachige Bildung

Sprache gilt als wesentlicher Bestandteil bei der Konstruktion vielschichtiger Identitäten⁴, die sich auf das subjektiv wahrgenommene Gefühl der Zugehörigkeit und des eigenen Platzes

⁴ Identität wird hier als ein nie endender Prozess der Selbstbeziehung in sich verändernden sozialen Kontexten betrachtet (Breidbach & Küster, 2014).

innerhalb einer Gemeinschaft auswirken (Meier & Coneth, 2014). Bildungseinrichtungen und ihre Akteur:innen haben demnach einen entscheidenden Einfluss darauf, welche Identitäten akzeptiert und gefördert oder aber ignoriert oder abgelehnt werden (Meier, 2014). In diesem Sinne kann das Klassenzimmer als ein Ort der Bildung sozialer und kultureller Identitäten angesehen werden, an dem ideologische Vorstellungen, die von Lehrkräften an Lernende weitergegeben werden, die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen beeinflussen (Meier, 2014). Angesichts dessen erfordert es der berufliche Alltag von Lehrpersonen und die damit einhergehende Interaktion mit mehrsprachigen Lernenden, dass identitätsstiftende Elemente des Spracherwerbs und -gebrauchs bei der Gestaltung der Unterrichtsaktivitäten berücksichtigt werden. Krumm (2020, S. 131) spricht in diesem Zusammenhang von der Herausbildung einer „sozialen und kulturellen Identität“, die durch gelebte sprachliche Praktiken in Gemeinschaften entsteht. Demnach ziehen Heranwachsende durch den Gebrauch einer oder mehrerer Sprachen Rückschlüsse auf ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und auf die Gültigkeit bestimmter gesellschaftlich akzeptierter Werte (Krumm, 2020).

Im Rahmen des Paradigmas einer „participative multilingual identity“ [partizipative mehrsprachige Identität], welches von Fisher et al. (2020) entwickelt wurde und das dem Modell der einsprachigen Identität diametral entgegengesetzt ist (siehe die Ausführungen zur Nationalstaatsbildung in Kapitel 3.2 und 3.3), werden multilinguale Sprecher:innen als Individuen betrachtet, die je nach Sprachumgebung auf unterschiedliche Aspekte ihres sprachlichen Repertoires zurückgreifen können und sich in diesem Sinne mehreren Sprachwelten zugehörig fühlen (Becker, 2022; Krumm, 2020). Im schulischen Kontext setzt das innovative Modell der partizipativen mehrsprachigen Identität voraus, dass Lernenden Gelegenheiten geboten werden, eine mehrsprachige Identität zu entwickeln (Fisher et al., 2020). Um dies zu gewährleisten, müssen die Lernenden laut Fisher et al. (2020) über angemessene soziolinguistische Kenntnisse verfügen, um bewusst über Sprachen und Sprachvarietäten und ihr eigenes sprachliches Repertoire nachzudenken. Nach Schachter und Rich (2011) und Ansó Ros et al. (2021) ist es für Lehrkräfte darüber hinaus unerlässlich, ihre eigene mehrsprachige Identitätsaushandlung zu analysieren, um die Mehrsprachigkeit der Schüler:innen erfolgreich zu fördern. In diesem Sinne können Lehrer:innen die Identitätsbildung der Lernenden bewusst mitgestalten und sich auch ihrer eigenen sprachlichen Identifikation und der damit verbundenen Implikationen für ihre Unterrichtspraxis bewusst werden (Becker, 2022; Kim & Kim, 2016).

Mehrsprachigkeit und die damit verbundene mehrsprachige Identität kann zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen sozialen Kontexten unterschiedliche Interpretationen nach sich ziehen (Stratilaki-Klein, 2021). Vor diesem Hintergrund kann

Mehrsprachigkeit entweder als gesellschaftlicher Vorteil anerkannt oder als entscheidender Nachteil abgelehnt werden, insbesondere aus der Perspektive eines monolingualen Habitus (Gogolin, 1994; Stratilaki-Klein, 2021). Im schulischen Kontext bedeutet dies, dass mehrsprachige Lernende die sie (neu) umgebende(n) Sprache(n) ablehnen oder akzeptieren können, was unter anderem von der Offenheit ihres sprachlichen Umfelds abhängt, etwa von Lehrer:innen oder einsprachigen Mitschüler:innen (Krumm, 2020). Dementsprechend ist es wahrscheinlich, dass Heranwachsende der Möglichkeit beraubt werden, sich als selbstbewusste mehrsprachige Individuen im Kontext eines schulischen Umfelds zu identifizieren, das darauf ausgelegt ist, die Schüler:innen im Hinblick auf die Funktion der Bildung von Bürger:innen und deren Anpassung an die gegebenen nationalen Zivilgesellschaften und die damit verbundenen restriktiven Ideologien der monolingualen Mutter- oder Erstsprache zu erziehen (Becker, 2022; Huxel, 2014). Vor diesem Hintergrund fasst Krumm (2020, S. 134) resümierend zusammen, dass selbstbewusste multilinguale Individuen am ehesten in sozialen Umgebungen anzutreffen sind, „die ihrerseits Mehrsprachigkeit als konstitutives Merkmal ihrer Verfasstheit ansehen“. Darüber hinaus ist es angesichts des Empowerments von mehrsprachigen Schüler:innen zielführend, diesen zu einem selbstbewussten Umgang mit ihrer sprachlich-kulturellen Kompetenzen zu verhelfen (Fürstenau, 2012, S. 7). Darüber hinaus schlägt Späte (2014) zur Förderung der Mehrsprachigkeit die Orientierung an einem veränderbaren Kulturbegriff vor, in dessen Rahmen die kollektive Identitätsbildung auf Selbstreflexion beruht. Die daraus resultierende Ausbildung interkultureller Kompetenz auf Seiten der Lernenden und Lehrenden ist gekennzeichnet durch die „Reflexion und Analyse von Identitätskategorien und ihren Funktionen gewonnene Sensibilität als ‚awareness‘ gegenüber Zuschreibungen und Stereotypen, welche unter Anrufung von ‚kulturellen/nationalen/ethnischen‘ Unterscheidungen gemacht werden.“ (Späte, 2014, S. 60).

Zusammenfassend kann nun im Hinblick auf die Bedeutung einer diversitätssensiblen Bildung betont werden, dass den Schulen und insbesondere den Lehrkräften eine entscheidende Rolle bei der Schaffung einer positiven mehrsprachigen Kultur und den damit verbundenen Auswirkungen auf mehrsprachige Schüler:innen zukommt. Dementsprechend konnte im Kontext der vorangegangenen Kapitel verdeutlicht werden, dass im Sinne einer kontinuierlichen sprachlichen Bildung Lehrende dazu ermutigt werden sollen, Mehrsprachigkeit als zentrale Bildungsvoraussetzung zu erkennen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben, um auf positive Weise zur kontinuierlichen Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden während ihrer gesamten Bildungslaufbahn beizutragen (Gogolin, 2017; 2020). Darüber hinaus wird auf der Grundlage des Konzepts der ‚participative

multilingual identity' (Fisher et al., 2020) untersucht, inwieweit Lehrkräfte dazu ermutigt werden können, sich ihres eigenen Beitrags zur Schaffung und Aufrechterhaltung diskriminierender Mechanismen in der schulischen Bildung angesichts der in ihrer beruflichen Tätigkeit vorherrschenden Antinomien bewusst zu werden und infolgedessen kritische und reflexive Ansätze für die Aus- und Weiterbildung zu wählen, um die Befähigung selbstbewusster mehrsprachiger Lernender zu initiieren (Helsper, 2007; Hoch und Wildemann, 2022).

Um die vorangegangenen Schilderungen zur Geschichte, Entwicklung und schulischen Verankerung von Mehrsprachigkeit sowie zu möglichen Nachteilen mehrsprachiger Lernender und die daraus resultierende Relevanz diversitätssensibler Bildung mit den in Österreich vorherrschenden Rahmenbedingungen in Beziehung zu setzen, wird im folgenden Kapitel der Umgang mit Mehrsprachigkeit in österreichischen Schulen im Detail dargestellt.

4 Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an Österreichs Schulen

In Österreich gilt Deutsch als die dominante Umgangssprache in dem Sinne, dass sie von der großen Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird (De Cillia & Ransmayr, 2019). Ihre bedeutende nationale Stellung ist zudem auch auf gesetzgeberischer Ebene im Rahmen der Bundesverfassung von 1920 in Artikel 8, Absatz (1) wie folgt verankert: „Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik.“ Des Weiteren bestimmt § 16 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), dass Deutsch die gesetzlich vorgeschriebene Unterrichtssprache ist, mit Ausnahme der Regelungen für die autochthonen Minderheiten. Letztlich unterliegen neu zugewanderte Personen den Bestimmungen des österreichischen Staatsbürgerschaftsrechts, das ein bestimmtes Niveau an Deutschkenntnissen als Voraussetzung für einen dauerhaften Aufenthalt festlegt (De Cillia & Ransmayr, 2019). Zusammenfassend kann also vorerst festgehalten werden, dass die Ideologie der Einsprachigkeit und die damit verbundene Norm eines „one state – one nation – one language“ (Braunmüller & Ferraresi, 2003, S. 1) in der österreichischen Gesetzgebung verankert ist. Angesichts der in den vergangenen Jahren steigenden Anzahl von Schüler:innen mit Migrationsbiographie⁵, die in zahlreichen Bildungsstatistiken dokumentiert ist (siehe z. B. Statistik Austria, 2019), und der daraus resultierenden mehrsprachigen gesellschaftlichen und schulischen Realität erscheint es demzufolge überraschend, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen des österreichischen Bildungssystem bis heute auf einer Ideologie des monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) aufbauen.

Um einen fundierten Überblick über die aktuelle Situation mehrsprachiger Schüler:innen an österreichischen Schulen zu geben, werden nun zwei zentrale Steuerungsmaßnahmen der Bildungspolitik und -praxis näher erläutert.

4.1 Standardisierte Sprachstandstestung (MIKA-D) und der außerordentliche Status

Angesichts der monolingualen Ausrichtung des österreichischen Schulsystems benötigen Schüler:innen, deren Fähigkeiten in der Unterrichtssprache noch nicht voll entwickelt sind, eine qualitativ hochwertige Sprachförderung, um in der Schule erfolgreich zu sein und sich sozial zu integrieren (Cavicchiolo et al., 2020). So heißt es in einer seitens des BMBWF veröffentlichten Stellungnahme:

⁵ Schüler:innen, die selbst im Ausland geboren sind (1. Generation) oder deren Eltern oder Erziehungsberechtigte im Ausland geboren sind (2. Generation) (Oberwimmer et al., 2021).

Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar und bildet damit eine wesentliche Voraussetzung für Schulerfolg und spätere Integration in den Arbeitsmarkt sowie für die Teilhabe am politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben in Österreich. (BMBWF, k. D.)

Zur frühzeitigen Erkennung jener Schüler:innen, deren Kenntnisse der Unterrichtssprache fehlend oder in unzureichendem Maße ausgeprägt sind und somit nicht das erforderliche Niveau erreichen, um dem Unterricht problemlos folgen zu können, wurde im Rahmen einer Novelle zum Schulunterrichtsgesetz (SchUG) das standardisierte Instrument zur Feststellung des Sprachstandes MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) eingeführt (BMBWF, 2018a). Dementsprechend schreibt § 4 (2a) des SchUG den Schulleitungen vor, das standardisierte Instrument MIKA-D zur Feststellung der Kenntnisse in der Unterrichtssprache zu verwenden, um Entscheidungen über die Einstufung von Schüler:innen als „ordentlich“ oder „außerordentlich“ treffen zu können. Der Grundgedanke von MIKA-D ist es demnach, eine fundierte, standardisierte Entscheidung darüber zu treffen, ob die Schüler:innen zum Testzeitpunkt über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um am Regelunterricht teilnehmen zu können. Dabei wird MIKA-D nicht ausschließlich für die Testungen von neu zugewanderten Schüler:innen verwendet, die aufgrund ihrer Biographie noch nicht am formalen Bildungssystem in Österreich teilgenommen haben. Vielmehr wird MIKA-D auch für Schüler:innen verwendet, die in Österreich geboren wurden und andere Erstsprachen als Deutsch aufweisen.

4.1.1 Durchführung und Folgen der MIKA-D Sprachstandstestung

Im Rahmen von MIKA-D werden Kenntnisse der Schüler:innen in den Bereichen Wortschatz, Sprachverständnis und Sprachproduktion geprüft (BMBWF, 2018a). Die Testung selbst findet nach den Vorgaben des BMBWF (2018a) im Einzelsetting zwischen der jeweiligen Schulleitung oder einer geeigneten Lehrperson und der:m Schüler:in statt und dauert etwa 20 bis 30 Minuten. Vor der Durchführung des MIKA-D-Tests müssen Schulleitungen oder Lehrkräfte einen Weiterbildungskurs in Form eines Online-Selbststudiums von etwa sechs Stunden absolvieren. Dabei erwerben Pädagog:innen Wissen und Kenntnisse in den Bereichen sprachliche und testtheoretische Grundlagen, Umgang mit Testmaterialien sowie Testdurchführung und -auswertung und können dieses Wissen an exemplarischen Praxisbeispielen erproben und festigen (BMBWF, 2018a). Die auf der Grundlage der

Ergebnisse des standardisierten Screening-Instruments und der daraus resultierenden Konsequenzen gebildeten Kategorien lauten nach § 4 (2a) SchUG wie folgt:

- 1) Schüler:innen mit ausreichenden Deutschkenntnissen (Niveau A = „ausreichend“) besuchen den regulären Unterricht mit dem Status der "ordentlichen“ Schüler:innen.
- 2) Schüler:innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen (Niveau M = „mangelhaft“) besuchen den regulären Unterricht, müssen jedoch sechs Stunden pro Woche einen Deutschförderkurs (DKU) besuchen und erhalten den Status der „außerordentlichen Schüler:innen“.
- 3) Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen (Niveau U = „unzureichend“) verbringen den Großteil der Unterrichtszeit (15 Wochenstunden für Schüler:innen der Primarstufe und 20 Stunden für Schüler:innen der Sekundarstufe) in separaten Deutschförderklassen (DKL) und erhalten den Status der „außerordentlichen Schüler:innen“.

Mehrsprachige Schüler:innen, die aufgrund „unzureichender“ oder „mangelhafter“ Kenntnisse der Unterrichtssprache als „außerordentlich“ eingestuft werden und im Rahmen der entsprechenden Maßnahmen eine gesonderte Förderung in der Unterrichtssprache (in Form von Deutschförderklassen oder -kursen, die im Rahmen des Kapitels 4.2 näher beleuchtet werden) erhalten, müssen den MIKA-D-Test in der Mitte und am Ende eines jeden Semesters erneut ablegen. Falls die Lernenden auf Basis des wiederholten MIKA-D-Tests weiterhin als „außerordentliche“ Schüler:innen eingestuft werden, müssen diese weiterhin an der entsprechenden Sprachfördermaßnahme teilnehmen, werden in keinem Unterrichtsfach benotet und können nicht in die nächsthöhere Klassenstufe aufsteigen. Spätestens nach vier Semestern wechseln „außerordentliche“ Schüler:innen jedoch automatisch in den „ordentlichen“ Status, und zwar unabhängig von ihren tatsächlichen Sprachkenntnissen. Darüber hinaus erhalten die Schüler:innen ab dem Zeitpunkt des Übergangs in den „ordentlichen“ Status keine weitere Form der Sprachförderung, die seitens des formalen Schulsystems angeboten wird.

4.1.2 Empirische Befunde zur MIKA-D Sprachstandstestung

Während weiterführende Informationen über die MIKA-D Testung auch für Eltern oder Erziehungsberechtigte in insgesamt 23 verschiedenen Sprachen verfügbar sind, ist auf wissenschaftlicher Ebene ein erhebliches Informationsdefizit festzustellen. Demnach gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt keinerlei empirische Erkenntnisse über die psychometrischen Eigenschaften des Instruments (z. B. seiner Validität). Darüber hinaus hat der Rechnungshof Österreich (2021) bereits in der Vergangenheit kritisiert, dass es eine große Diskrepanz zwischen den Ergebnissen von MIKA-D und anderen Sprachstandstestungen wie dem

Beobachtungsbogen zur Sprachstandsfeststellung von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (BESK) gibt, die im letzten Kindergartenjahr durchgeführt werden. Dementsprechend zeigt sich, dass die Zahl der Schüler:innen, deren Kenntnisse der Unterrichtssprache in MIKA-D als „unzureichend“ oder „mangelhaft“ bewertet wurden, deutlich höher ist als in BESK. Dies ist überraschend angesichts der Tatsache, dass die Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Tests und die damit verbundenen Interpretationen der Ergebnisse in keiner Weise in Frage gestellt werden sollten, vorausgesetzt, die Ergebnisse werden für die Entscheidungsfindung hinsichtlich der Notwendigkeit der Anwendung von Sprachfördermaßnahmen verwendet (Bachman & Purpura, 2008).

Neben den soeben genannten Defiziten, die zahlreiche Expert:innen auf der testtheoretischen Ebene des MIKA-D ausgemacht haben, weist eine aktuelle Evaluationsstudie zu den in Österreich vorherrschenden Deutschfördermaßnahmen von Spiel et al. (2022) auf erhebliche Mängel hinsichtlich der Messung der sprachlichen Kompetenzen hin. Dementsprechend deuten die im Rahmen der Evaluationsstudie durchgeführten Interviews mit insgesamt 693 Personen des Schulpersonals der Primarstufe (Schulleitungen, Lehrkräfte in Deutschförderklassen und -kursen sowie Lehrkräfte aus Regelklassen) darauf hin, dass Lehrkräfte die Zuverlässigkeit des MIKA-D-Tests eher gering einschätzen (Spiel et al., 2022). Darüber hinaus lag die Zustimmung der Studienteilnehmer:innen zur Frage, ob MIKA-D Testergebnisse für die Arbeit der Lehrkräfte in DKL und DKU nützlich sind, nur im mittleren Bereich der Skala („stimme teilweise zu“) (Spiel et al., 2022). Auch hinsichtlich der Eignung von MIKA-D zur Bestimmung des Erfolgs der Deutschförderung stimmen die befragten Pädagog:innen im Durchschnitt nur teilweise zu (Spiel et al., 2022). Schließlich befragten Spiel et al. (2022) die Studienteilnehmer:innen auch danach, wie sie die MIKA-D-Testergebnisse verwendeten. Die Befunde zeigen, dass die MIKA-D Testergebnisse am häufigsten für die Planung der Sprachförderung der Lernenden verwendet werden, gefolgt von der Verwendung zu Evaluierungszwecken und der Angabe, dass die Ergebnisse weder verwendet noch aufbewahrt werden (Spiel et al., 2022). In diesem Zusammenhang gaben einige Schulleitungen an, dass sie die MIKA-D-Testergebnisse für völlig unbrauchbar halten (Spiel et al., 2022). Abschließend wurden die Studienteilnehmer:innen dazu befragt, welche offenen Punkte bei der Umsetzung von DKL und DKU aus ihrer Sicht genannt werden müssen und welche Verbesserungsmaßnahmen notwendig sind (Spiel et al., 2022). Neben zahlreichen anderen Aspekten, wie z. B. mehr Ressourcen oder kleinere Gruppen in DKL und DKU, gaben einige Pädagog:innen an, dass das MIKA-D Testinstrument seinen Zweck nicht erfüllt und eine entsprechende Überarbeitung erforderlich ist (Spiel et al., 2022). Vor dem Hintergrund der

Ergebnisse der Evaluationsstudie stellen Spiel et al. (2022) in einer Zusammenfassung der daraus resultierenden Empfehlungen fest, dass eine Weiterentwicklung des Testinstruments MIKA-D im Hinblick auf das Kriterium, dass die Schüler:innen über ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache verfügen, um einem regulären Unterricht folgen zu können, sinnvoll ist. Darüber hinaus schlagen die Expert:innen vor, die individuellen Fortschritte der Schüler:innen zu beobachten und bei der Entscheidung über Fördermaßnahmen zu berücksichtigen (Spiel et al., 2022).

Eine weitere Untersuchung zur Wahrnehmung des MIKA-D Testinstruments seitens des schulischen Personals wurde von Hassani et al. (2023, eingereicht) durchgeführt. Zu diesem Zweck wurden insgesamt 814 Schulleiter:innen und Lehrer:innen aus dem Primar- und Sekundarbereich mittels eines Fragebogens befragt und zusätzlich qualitative Interviews mit insgesamt 13 Lehrer:innen, die in DKL oder DKU tätig sind, geführt (Hassani et al., 2023, eingereicht). Die quantitativen Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Wahrnehmung von MIKA-D seitens der teilnehmenden Lehrkräfte sehr gemischt ist (Hassani et al., 2023, eingereicht). Dementsprechend waren Zustimmung und Ablehnung der Aussage, dass MIKA-D ein gutes Instrument ist, nahezu gleichmäßig verteilt (Hassani et al., 2023, eingereicht). Darüber hinaus legen die qualitativen Teilergebnisse der Studie nahe, dass MIKA-D laut Angaben der Befragten nur teilweise diejenigen Aspekte abdeckt, die für das Sprachenlernen wichtig sind und demnach nur eine bedingte Nützlichkeit aufweist (Hassani et al., 2023, eingereicht). Zudem gaben einige der Studienteilnehmer:innen an, dass das standardisierte Instrument zur Messung der Sprachkenntnisse aufgrund der verpflichtenden Testintervalle (zwei Tests pro Schuljahr) einen enormen organisatorischen Mehraufwand mit sich bringt (Hassani et al., 2023, eingereicht).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der empirischen Studien zu MIKA-D, dass das standardisierte Instrument zur Sprachstandsfeststellung aus Sicht der Lehrkräfte und der Schulleitungen in vielerlei Hinsicht Mängel aufweist. Darüber hinaus ist an dieser Stelle anzumerken, dass MIKA-D ausschließlich zur Bestimmung des „außerordentlichen“ oder „ordentlichen“ Status und der daraus resultierenden Klassenzuordnung verwendet wird. Dementsprechend werden auf der Grundlage der Ergebnisse keine individuellen Förderpläne für die Lernenden erstellt.

4.2 Zur Einführung der Deutschförderklassen (DKL) und Deutschförderkurse (DKU)

Seit dem Schuljahr 2018/19 hat die Bundesregierung zwei neue Sprachfördermaßnahmen eingeführt, welche die bisherigen Modelle der schulischen Förderung mehrsprachiger

Lernender ablösen. Die damalige Implementierung der DKL und DKU basierte auf der Erhebung des nationalen Bildungspanels (BMBWF, 2018b), deren Ergebnisse zeigten, dass die Mehrheit der Schüler:innen die geforderten Lesekompetenzen nicht erreichte. So heißt es in einer Erklärung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung:

Die bestehenden Sprachförderkonzepte werden keineswegs abgeschafft, sondern weiterentwickelt, um die Förderung zu intensivieren und effektiver zu gestalten. Grundlage dafür sind empirische Daten, die speziell für Wien besorgniserregend sind: Die Bildungsstandard-Testung 2016 hat ergeben, dass im Österreich-Schnitt 17 % die Bildungsstandards in Lesen nicht erreichen, in Wien sind es hingegen 24 %. Dazu kommen weitere 27%, die die Standards nur teilweise erreichen. Somit verfügen in Wien 53% der Schüler nicht über ausreichende Lesekompetenzen. Von Bundesseite wird hier ein klarer Handlungsbedarf gesehen. (BMBWF, 2018b)

In diesem Zusammenhang heißt es in der gleichen Stellungnahme, dass für die Ausgestaltung von DKL und DKU und die daraus resultierende Gesetzesänderung „internationale Maßnahmen und Pilotprojekte herangezogen und analysiert“ (BMBWF, 2018b, S. 1) wurden. Die international bewährten Konzepte und Modelle, die bei der Entwicklung von DKL und DKU zum Einsatz kamen, wurden im Rahmen der schriftlichen Erklärung des BMBWF (2018b) jedoch nicht näher erläutert. Daher können keine Rückschlüsse auf die Ansätze für Sprachfördermaßnahmen gezogen werden, die bei der Entwicklung der Rahmenbedingungen zu den DKL und DKU zugrunde gelegt wurden.

Mit der Einführung der DKL und DKU wurden die vorangegangenen Sprachfördermaßnahmen, die Sprachstartgruppen und Sprachförderklassen, die von Schüler:innen besucht werden mussten, die aufgrund ihrer mangelnden Kenntnisse der Unterrichtssprache als „außerordentlich“ eingestuft wurden, abgelöst. Bisher konnten Sprachförderkurse sowohl integrativ in geblockter Form auch klassen-, schulstufen- oder schulartübergreifend als Sprachstartgruppen durchgeführt und von den Lernenden für maximal zwei Unterrichtsjahre besucht werden (Bundesministerium für Bildung (BMB), 2016). Darüber hinaus war es bis zur Einführung von DKL und DKU möglich, die Sprachstartgruppen, die anstelle des Unterrichts in den vorgesehenen Pflichtfächern stattfanden und 11 Wochenstunden umfassten, vorzeitig zu verlassen und in die integrative Form der Sprachförderkurse zu wechseln (BMB, 2016). Die Entscheidung für eine der beiden Formen der Sprachförderung orientierte sich damals an pädagogischen Zielen und organisatorischen Rahmenbedingungen, wobei die bestmögliche Sprachförderung für die Schüler:innen im Vordergrund stand (BMB, 2016).

Im Rahmen der im Schuljahr 2018/19 neu eingeführten DKL und DKU verbringen Schüler:innen, deren Kenntnisse der Unterrichtssprache auf der Grundlage des MIKA-D-Tests als „mangelhaft“ oder „unzureichend“ eingestuft wurden und die daher den „außerordentlichen“ Status erhalten, zwischen sechs und maximal 20 Stunden pro Woche außerhalb des regulären Unterrichts (BMBWF, 2019). Dementsprechend erhalten die Schüler:innen der Primar- und Sekundarstufe mit „mangelhaften“ Kenntnissen der Unterrichtssprache sechs Stunden gesonderte Deutschförderung pro Woche in den DKU (BMBWF, 2019). Schüler:innen mit „unzureichenden“ Kenntnissen der Unterrichtssprache sind darüber hinaus dazu verpflichtet, 15 Wochenstunden in der Primarstufe und 20 Wochenstunden in der Sekundarstufe Deutschförderunterricht in separaten Klassen in Anspruch zu nehmen (BMBWF, 2019). In diesem Zusammenhang schreibt das BMBWF (2019) vor, dass die Schüler:innen der DKL und DKU regelmäßig am Unterricht in den Fächern Sport, Musik und Bildnerische Erziehung teilnehmen, was wiederum die Organisation von DKL und DKU erheblich erschwert. Bei acht oder weniger „außerordentlichen“ Schüler:innen wird die Sprachförderung hingegen integrativ und damit im Rahmen des regulären Unterrichts durchgeführt.

4.2.1 Einordnung der DKL und DKU in die Modelle der Sprachförderung

Um die in Österreich vorherrschenden Ansätze der Sprachförderung an Schulen nach den gängigen Klassifikationen einzuordnen, kann hier auf die von Massumi et al. (2015) entwickelten Modelle der Sprachförderung verwiesen werden. Nach Massumi et al. (2015) lassen sich die im deutschsprachigen Raum gebräuchlichen Sprachfördermaßnahmen entlang eines Kontinuums zwischen dem ausschließlichen Unterricht in der Regelklasse einerseits und durchgängigen Unterricht außerhalb von Regelklassen andererseits einordnen. Im Einzelnen unterscheiden Massumi et al. (2015) zwischen den folgenden Methoden der Sprachförderung: (1) submersives Modell, (2) integratives Modell, (3) teilintegratives Modell und (4) paralleles Modell. Nach dem submersiven Modell erwerben Schüler:innen die Zielsprache im alltäglichen Sprachbad und erhalten keine Form der zusätzlichen Förderung durch Lehrer:innen (Massumi et al., 2015). Im Rahmen des integrativen Modells nach Massumi et al., (2015) werden die Schüler:innen beim Erlernen der Zielsprache entweder innerhalb des regulären Unterrichts oder zusätzlich auf additive Weise außerhalb des regulären Unterrichts unterstützt. Das teilintegrative Modell hingegen geht nach Massumi et al. (2015) mit einer zunächst ausschließlich Sprachförderung in separaten Klassen, in Form von additiven Angeboten oder separaten Klassen, einher, bevor die Lernenden sukzessive in Regelklassen überführt werden. Im parallelen Modell werden die Lernenden schließlich in eigens dafür eingerichteten Klassen

unterrichtet (Massumi et al., 2015). Während beim teilintegrativen Modell der Übergang der Schüler:innen in den Regelunterricht fließend ist, wird beim parallelen Modell kein bestimmter Zeitpunkt für den Klassenwechsel festgelegt (Massumi et al., 2015). In einigen Fällen, insbesondere in der Sekundarstufe II, werden Sprachlernende bis zu ihrem Abschluss von den Regelklassen ausgeschlossen (Massumi et al., 2015). **Tabelle 1** bietet einen Überblick über die soeben erläuterten Sprachfördermodelle nach Massumi et al. (2015), die sich entlang eines Kontinuums zwischen den beiden horizontalen Polen „ausschließlich Unterricht in der Regelklasse“ und „kein Unterricht in der Regelklasse“ einerseits und den vertikalen Polen „spezifische Sprachförderung für neu zugewanderte Schüler:innen“ und „allgemeine Sprachförderung und sprachliche Bildung“ andererseits verorten lassen. Darüber hinaus werden in **Tabelle 1** die in Österreich implementierten DKL und DKU in die Modelle der Sprachförderung von Massumi et al. (2015) eingeordnet.

Die in Österreich vorherrschenden DKL und DKU lassen nur schwer in ein spezifisches Modell entlang des von Massumi et al. (2015) entwickelten Kontinuums der Sprachförderung einordnen. Zunächst ist jedoch festzuhalten, dass die in Österreich implementierten Sprachfördermaßnahmen keineswegs die Rahmenbedingungen des submersiven Modells erfüllen. Dementsprechend verbringen die Lernenden zwischen sechs und 20 Stunden pro Woche in speziell konzipierten Klassen, weshalb die Sprachförderung nicht im Rahmen des täglichen Regelunterrichts ohne zusätzliche Fördermaßnahmen stattfindet. Darüber hinaus lassen sich DKL und DKU auf den ersten Blick dem integrativen Modell und der damit einhergehenden Mischform aus der Teilnahme am Regelunterricht und der zusätzlichen Sprachförderung in dafür vorgesehenen separaten Klassen zuordnen. Allerdings ist an dieser Stelle anzumerken, dass Lernende, deren Kenntnisse der Unterrichtssprache nach Abschluss des MIKA-D-Sprachstandstests als „mangelhaft“ oder „unzureichend“ eingestuft wurden, zwar am regulären Unterricht teilnehmen, die Art der Sprachförderung jedoch anstelle des regulären Unterrichts und nicht zusätzlich zu diesem erfolgt. Allerdings ist es auch nicht möglich, die DKL und DKU dem teilintegrativen Modell zuzuordnen, da die als „außerordentlich“ klassifizierten Schüler:innen von Anfang an am Regelunterricht teilnehmen, diesem aber aufgrund der regulären segregierten Sprachförderung nur teilweise beiwohnen können. Schließlich ist auch eine eindeutige Zuordnung zum parallelen Modell nicht möglich, weil die Lernenden in Abhängigkeit des ihnen zugewiesenen Kompetenzniveaus in Bezug auf die Unterrichtssprache mehr oder weniger Zeit in den Stammklassen verbringen.

Tabelle 1: Sprachfördermodelle nach Massumi et al. (2015) und Einordnung der DKL und DKU

Ausschließlich Unterricht in der Regelklasse	Spezifische Sprachförderung für Schüler:innen					Kein Unterricht in der Regelklasse
		Spezifische Sprachförderung	Spezifische Sprachförderung im Klassenverband	Unterricht in allen Fächern in einer speziell eingerichteten Klasse (6-18 Monate)	Unterricht in allen Fächern in einer speziell eingerichteten Klasse bis zum Schulabschluss	
	Unterricht in einer Regelklasse	Unterricht in einer Regelklasse	Sukzessive Teilnahme am Unterricht in einer Regelklasse			
	Allgemeine Sprachförderung					
	Allgemeine Sprachförderung und sprachliche Bildung					
	Submersives Modell	Integratives Modell	Teilintegratives Modell	Paralleles Modell	Paralleles Modell mit Schulabschluss	
	DKL und DKU Primarstufe			DKL Sekundarstufe		

Angesichts dieser offensichtlichen Differenzen zwischen den in Österreich implementierten DKL und DKU und den von Massumi et al. (2015) entwickelten Modellen der Sprachförderung kann folgende Schlussfolgerung gezogen werden: Die DKL und DKU sind per Definition und in Abhängigkeit der Schulstufe entlang des Kontinuums zwischen dem integrativen und dem parallelen Modell einzuordnen. Demnach stehen sie im Einklang mit dem integrativen Modell nach Massumi et al. (2015), da mehrsprachige Lernende von Beginn ihrer Schullaufbahn an sehr wohl am Unterricht in der Regelklasse teilnehmen sollen. Der Sprachförderunterricht in DKL und DKU ist jedoch weder Teil der regulären Unterrichtszeit noch additiv und damit zusätzlich zum regulären Unterricht, sondern an dessen Stelle. In dieser Hinsicht entspricht der Ansatz der schulischen Sprachförderung in Österreich jedoch dem teilintegrativen Modell nach Massumi et al. (2015), da der Unterricht in DKL und DKU ausschließlich außerhalb des regulären Klassenzimmers stattfindet. Angesichts der Tatsache, dass DKL-Schüler:innen in der

Sekundarstufe außerhalb des regulären Unterrichts (20 h/Woche) unterrichtet werden, muss diese Form der Sprachförderung gesondert betrachtet werden und kann in etwa mit dem parallelen Modell nach Massumi et al. (2015) gleichgesetzt werden, bei dem die Lernenden die meiste Zeit in segregierten Klassenräumen und damit außerhalb des Regeunterrichts verbringen.

4.2.2 Empirische Befunde zu den DKL und DKU

Seit ihrer Einführung im Schuljahr 2018/19 wurden die DKL und DKU bisher von Expert:innen verschiedener Disziplinen scharf kritisiert. So zeigen beispielsweise die Ergebnisse einer von Schweiger und Müller (2022) an einer Wiener Volksschule durchgeführten Studie, dass die DKL weitreichende sozio-emotionale und akademische Folgen für die Lernenden haben. Dementsprechend gaben die befragten Schüler:innen an, dass sie sich durch den ständigen Raumwechsel und die dadurch eingeschränkte Möglichkeit der Interaktion mit den Schüler:innen der Regelklasse aus dem sozialen Gefüge herausgerissen fühlen (Schweiger & Müller, 2022). Dies deckt sich auch mit Berichten von Lehrer:innen über die räumliche Segregation von DKL-Schüler:innen im Hinblick auf das damit verbundene Risiko der sozialen Ausgrenzung (Schweiger & Müller, 2022). In Bezug auf die Sprachentwicklung gaben die befragten Lehrer:innen, Eltern und Erziehungsberechtigten an, dass sie DKL aufgrund der fehlenden Kontaktmöglichkeiten mit gleichaltrigen Sprachvorbildern als Hindernis betrachten (Schweiger & Müller, 2022). Schlussendlich brachten einige der befragten Lehrer:innen, Eltern und Erziehungsberechtigten zum Ausdruck, sich um die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden in anderen Gegenständen zu sorgen (Schweiger & Müller, 2022).

Eine weitere Studie von Spiel et al. (2022), die im Auftrag des BMBWF zur Evaluierung der DKL und DKU durchgeführt wurde, zeigt ein ähnlich ernüchterndes Bild. Ein Vergleich zweier Gruppen von Primaschulen, die sich hinsichtlich des Erfolgskriteriums des raschen Übergangs von Schüler:innen mit „außerordentlichem“ Status in den „ordentlichen“ Status stark unterschieden, deutet daher darauf hin, dass die DKL bei den befragten Schulleiter:innen und Lehrer:innen auf wenig Zustimmung stoßen. In Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen in der Unterrichtssprache berichteten die Lehrer:innen, dass zwischen 20,78 und 55 % der Schüler:innen die sprachbezogenen Ziele nicht erreichen (Spiel et al., 2022). Darüber hinaus liefern die Ergebnisse der Evaluierungsstudie stichhaltige Beweise dafür, dass das Schulpersonal die Weiterentwicklung und Optimierung der aktuellen Deutschfördermodelle befürwortet (Spiel et al., 2022). In diesem Zusammenhang wurden unter anderem kleinere Gruppengrößen in DKL und DKU, mehr schulstandortspezifische Autonomie in der

Herangehensweise, mehr Personalressourcen und eine flexiblere Versetzung in die nächsthöhere Klasse gefordert (Spiel et al., 2022).

Eine weitere laufende Studie an der Universität Wien unter der Leitung von Susanne Schwab gilt als erste, welche die sozio-emotionale, akademische und sprachliche Entwicklung von Schüler:innen in DKL und DKU im Längsschnitt und aus der Perspektive der Schüler:innen selbst, ihrer Lehrer:innen, der Schulleitungen und der Eltern oder Erziehungsberechtigten untersucht. Vorläufige Ergebnisse zeigen, dass die in Österreich vorherrschenden Sprachfördermaßnahmen aus Sicht der Lehrkräfte ein rasches Erlernen der Unterrichtssprache ermöglichen, ein schüler:innenzentriertes Lernumfeld schaffen und die Schüler:innen vor einer möglichen Stigmatisierung in Regelklassen schützen (Resch et al., 2023). Die Befunde deuten jedoch auch darauf hin, dass einige Lehrkräfte eine starke Ausrichtung auf die Unterrichtssprache zeigen und die Segregation von Sprachlernenden befürworten, um eine Behinderung der akademischen Fortschritte von leistungsstarken Schüler:innen der Regelklassen zu vermeiden (Resch et al., 2023). Dennoch unterstreichen die Ergebnisse von Resch et al. (2023) das Überwiegen negativer Effekte der Deutschfördermaßnahmen aus Sicht der befragten Lehrkräfte. Dementsprechend weisen die Befragten in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Schweiger und Müller (2022) auf die nachteiligen Auswirkungen des Mangels an sprachlichen Vorbildern unter Gleichaltrigen und das Risiko der sozialen Ausgrenzung von Schüler:innen in den DKL und DKU hin (Resch et al., 2023).

Insgesamt zeichnen die bisherigen empirischen Befunde zu den in Österreich seit dem Schuljahr 2018/19 eingeführten Deutschfördermaßnahmen ein eher ernüchterndes Bild. Dementsprechend deuten die Ergebnisse der bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt durchgeführten Studien darauf hin, dass die Mehrheit der Lehrkräfte die DKL und DKU als nicht zufriedenstellend im Hinblick auf die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler:innen bewertet (Resch et al., 2023; Schweiger & Müller, 2022; Spiel et al., 2022). Eine große Zahl der Befragten begründet dies mit dem Mangel an gleichaltrigen sprachlichen Vorbildern (Resch et al., 2023; Schweiger & Müller, 2022). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund des automatischen Übergangs in den „ordentlichen“ Status nach spätestens 4 Semestern und der damit verbundenen Beendigung jeglicher Maßnahmen zur Unterstützung des Spracherwerbs als problematisch anzusehen (Spiel et al., 2022). Zudem weisen die Befunde der Studien darauf hin, dass viele Pädagog:innen die Sprachförderung im integrativen Setting befürworten und sich für einen flexibleren Aufstieg „außerordentlicher“ Schüler:innen in die nächsthöhere Schulstufe befürworten (Schweiger & Müller, 2022; Spiel et al., 2022). In diesem Zusammenhang weisen die Befragten der Evaluationsstudie von Spiel et al. (2022) jedoch

darauf hin, dass flexible und schulautonome Maßnahmen erforderlich sind, um die sprachliche, akademische und sozio-emotionale Entwicklung der Lernenden bestmöglich zu unterstützen. Dennoch zeigen die Ergebnisse der aktuellen Längsschnittstudie der Universität Wien, dass einige wenige Lehrkräfte eine an der Unterrichtssprache orientierte Haltung einnehmen und damit zur Reproduktion der in Österreich vorherrschenden monolingualen Schulideologie beitragen (Resch et al., 2023).

Die soeben skizzierten Befunde bieten einen breiten Überblick über die überwiegend kritische Sichtweise mehrerer am österreichischen Schulsystem beteiligter Personen auf die DKL und DKU. Dies ist besonders verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die Maßnahmen zur Förderung der Unterrichtssprache für Schüler:innen mit „mangelnden“ oder „unzureichenden“ Sprachkenntnissen laut BMBWF im Sinne der Chancengerechtigkeit eingeführt wurden. Bevor eine detaillierte rechtsethische Prüfung der Gesetzgebung zur DKL und DKU vorgenommen wird, widmet sich das folgende Kapitel einer ausführlichen Betrachtung eben dieses Begriffs.

5 Das Prinzip der Chancengerechtigkeit

Angeichts der zuvor skizzierten ungleichen Verteilung von Bildungschancen in Österreich, die vor allem in international vergleichenden Schulleistungsstudien zutage getreten ist, und deren Berücksichtigung im Kontext der UN-Agenda 2030 ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Chancengerechtigkeit unumgänglich (Schrittesser & Wischer, 2013). So heißt es im Aktionsrahmen der Bildungsagenda 2030 im Hinblick auf das Sustainable Development Goal 4 (SDG4): „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherzustellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern.“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2017, S. 1). Darüber hinaus wird der Begriff der Chancengerechtigkeit seitens des BMBWF im Rahmen der Ausführungen zu den DKL und DKU wie folgt aufgegriffen:

Schülerinnen und Schüler, die dem Unterricht auf Grund unzureichender Sprachkenntnisse nicht folgen können, werden im Sinne der Chancengerechtigkeit und für deren bessere Eingliederung in den Klassenverband seit dem Schuljahr 2018/19 in eigenen Deutschförderklassen oder in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet. (BMBWF, k.D.b)

Diese Stellungnahme des BMBWF legt eine positive Auslegung der Implementierung der DKL und DKU im Sinne der Chancengerechtigkeit und damit der Verwirklichung eines ganzheitlichen und lebenslangen Bildungsprozesses nahe, der allen Lernenden unabhängig von ihrer sozialen und sprachlichen Herkunft ermöglicht wird (BMBWF, 2021). Während das Konzept der Chancengerechtigkeit [eng. *equal opportunities*] im Allgemeinen mit wichtigen gesellschaftlichen Werten wie Gerechtigkeit und Toleranz in Verbindung gebracht wird und alle Ebenen der Gesellschaft, insbesondere aber das Bildungswesen betrifft (McDowell, 2016), warnen einige Expert:innen (siehe z.B.: Rolff, 2020) vor dem unbedarften Gebrauch des normativ geprägten Begriffs. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden der Terminus der Chancengerechtigkeit und seine Abgrenzung zum Konzept der Chancengleichheit näher beleuchtet.

5.1 Zum Begriff der (Chancen-)Gerechtigkeit

Das Wort „gerecht“ geht auf das 8. Jahrhundert zurück und wurde zunächst im Sinne von „gerade“ und „passend“ verwendet (Holzleithner, 2009). In der griechischen Antike, vor allem aber bei Platon und Aristoteles, stellt der Begriff der Gerechtigkeit erstmals eine Charaktertugend und damit eine moralisch ehrenwerte Eigenschaft von Personen dar (Holzleithner, 2009). Dementsprechend konzentriert sich Platon im Hinblick auf die soziale Gerechtigkeit auf das harmonische Zusammenleben in einer Gesellschaft, während

hierarchische soziale Unterschiede als legitim angesehen werden, solange sie das harmonische Zusammenleben nicht gefährden (Kersting, 2000). Zudem setzt das aristotelische Verständnis von Gerechtigkeit voraus, dass Personen in sozial ungleichen Positionen die Güter erhalten, die ihnen in Abhängigkeit ihrer Würdigkeit zustehen (Kersting, 2000). Seit dem Beginn der Strömung des egalitären Liberalismus, die maßgeblich durch John Rawls' „A Theory of Justice“ (1971) begründet wurde, wird Gerechtigkeit auch in Bezug auf soziale Institutionen diskutiert. Rawls nennt in diesem Zusammenhang die mäßige Knappheit wünschenswerter Güter und konkurrierende, subjektiv wahrgenommene Ansprüche als „Anwendungsbedingungen der Gerechtigkeit“ (Rawls, 2001, S. 137ff.). Daraus folgt, dass Gerechtigkeitsüberlegungen Kooperation und Koordination zwischen Individuen erfordern (z. B. Umverteilung von Ressourcen), soziale Institutionen aber per se in der Lage sein sollten, gerechte Beziehungen herzustellen (Holzleithner, 2009). Um dies zu erreichen, bedarf es staatlicher Anstrengungen, die durch koordinierte Maßnahmen für die Beseitigung von Ungerechtigkeiten sorgen (Holzleithner, 2009). In diesem Zusammenhang erscheint der Staat „insofern als prädestiniert, weil sein Agieren demokratisch legitimiert, nach bestimmten rechtlich generierten Regeln ablaufen und von der Intention getragen sein soll, die Rechte all jener zu schützen, die sich in seinem Herrschaftsbereich befinden“ (Holzleithner, 2009, S. 10). Rawls berücksichtigt im Rahmen seiner Gerechtigkeitstheorie ausschließlich jene Subjekte bzw. Bürger:innen innerhalb eines Nationalstaates, die aufgrund eines gemeinsamen Urzustandes des „Schleiers des Nichtwissens“ (Rawls, 1971, S. 24) und der damit einhergehenden Ausblendung individueller Ungleichheiten zu einer kooperativen Definition von Gerechtigkeitsprinzipien gekommen sind (Heimbach-Steins, 2011). In der Konsequenz bedeutet dies auch, dass Personen, die das Subjekt im Sinne eines kooperativen, dem Nationalstaat zugehörigen Individuums nicht erfüllen (z. B. Geflüchtete, Menschen ohne Aufenthaltsstatus), in Rawls' Gerechtigkeitstheorie nicht berücksichtigt werden (Heimbach-Steins, 2011).

In den letzten Jahrzehnten hat der *Capability Approach* (Sen, 1995), der in egalitären Theorien der Gerechtigkeit verankert ist, an Bedeutung gewonnen. Im Rahmen des Capabiliy Approach wird die Bereitstellung gleicher Möglichkeiten sowie Handlungs- und Freiheitsspielräume in den Mittelpunkt der Gerechtigkeitsdiskussion gestellt (Oelkers et al., 2010). Dabei wird zwischen Verwirklichungschancen bzw. Befähigungen (*capabilities*) und Funktionsweisen (*functionings*) unterschieden (Sen, 1995). Der Begriff *capabilities* beschreibt die Möglichkeiten und Freiheiten von Individuen, sich für bestimmte Handlungen zu entscheiden (Sen, 1995). *Functionings* hingegen beziehen sich auf die Handlungen, die von

Individuen tatsächlich initiiert und durchgeführt werden können (Sen, 1995). Daraus zieht Sen (1995) die zentrale Schlussfolgerung, dass die tatsächliche Freiheit einer Person, sich für oder gegen bestimmte Handlungen zu entscheiden, umso größer ist, je mehr Optionen ihr zur Verfügung stehen. Im Kontext der empirischen Bildungsforschung gewinnt der Capability-Ansatz vor dem Hintergrund von Bourdieus (2012) Verständnis von Bildung als kulturelles Kapital und der damit einhergehenden Erlangung bestimmter Befähigungen mit einer mehr oder weniger ausgeprägten Fähigkeit zur Umsetzung bestimmter Funktionsweisen an Bedeutung (Oelkers et al., 2010). Dementsprechend bedeutet Chancengerechtigkeit im Sinne des Capability Approach, dass alle Menschen die gleichen Chancen haben müssen, durch Bildung jene Fähigkeiten zu erwerben, die notwendig sind, um aus einer Reihe von Möglichkeiten jene Funktionsweisen auszuwählen, um ein gutes und selbstbestimmtes Leben zu verwirklichen.

5.2 Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit – eine begriffliche Abgrenzung

Schneider (2017) verdeutlicht die enge Verbindung zwischen den Begriffen Gerechtigkeit und Gleichheit, indem er auf die Denk- und Handlungsweisen von Kindern verweist. Dementsprechend verwendet Schneider (2017) die Verteilung von ungleich großen Kuchenstücken, um die von Kindern oft wahrgenommene Ungerechtigkeit zu beschreiben. Das Ergebnis solcher oder ähnlicher Situationen, z. B. die Erklärung, dass die ältere Schwester länger aufbleiben darf oder aufgrund ihres höheren Alters mehr Taschengeld erhält, stellen nach Schneider (2017) ohnehin nichts Anderes als Rechtfertigungen von Vorteilen und Privilegien anderer dar. Vor diesem Hintergrund resümiert Schneider (2017), dass Gerechtigkeit - wie bereits im Rahmen der Gerechtigkeitstheorie von Rawls (1971) skizziert - auf Vereinbarungen zwischen kooperativen Individuen beruht. Diese Vereinbarung würden wiederum dazu führen, dass z. B. ein Kind, das sich ungerecht behandelt fühlt, nicht mehr versucht, Gleichheit zu erreichen, sondern die bestehenden Machtverhältnisse und die damit einhergehenden Entscheidungen akzeptiert (Schneider, 2017). Diese enge Beziehung zwischen Gerechtigkeit und Gleichheit, wie sie Schneider (2017) vorschlägt, findet sich jedoch bereits bei Aristoteles, der im Rahmen seines Gerechtigkeitsverständnisses forderte, Gleiches gleich und Ungleiches ungleich zu behandeln. Wenngleich dieser aristotelische Grundsatz noch nichts darüber aussagt, was als gleich zu betrachten ist und aus welchen Gründen, sind bestimmte Forderungen nach Gleichheit a priori der Eigenschaft des Menschseins inhärent (Ladwig, 2000). Dementsprechend verbietet das heutige Verständnis von Gerechtigkeit die ungleiche Behandlung von Menschen, beispielsweise aufgrund ihres Geschlechts, ihrer ethnischen

Zugehörigkeit, ihrer Sprache, ihrer sozialen Stellung oder einer Behinderung (Holzleithner, 2009).

Bacher et al. (2012) begründen die oft synonyme Verwendung der Begriffe Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit im Rahmen von bildungsrelevanten Diskursen damit, dass zentrale bildungspolitische Ziele der Chancengleichheit und der Chancengerechtigkeit im Sinne gleicher Handlungsmöglichkeiten (*Capability Approach*) als gleichwertig anzusehen sind. Umgekehrt warnt Schneider (2017) eindringlich davor, das Konzept der Chancengleichheit durch den Begriff der Chancengerechtigkeit zu ersetzen, der in Deutschland vor allem aufgrund einschlägiger parteipolitischer Interessen in der Vergangenheit an Dynamik gewonnen hat. Dementsprechend skizziert Schneider (2017), dass die bereits bei Platon zu findende Formulierung nach Simonides, wonach die Gerechtigkeit gebietet, „jedem das Seine“ zukommen zu lassen (Holzleithner, 2009), von Seiten der Bildungspolitik:innen mit der Positionierung „Nicht jedem die gleiche Chance, sondern jedem seine Chance“ wiederbelebt würde. Vor diesem Hintergrund betrachtet Schneider (2017) Chancengleichheit als empirisch messbare Größe und Chancengerechtigkeit als normativen Anspruch. Darüber hinaus schlägt Schneider (2017) eine semantische Differenzierung der Begriffe vor, indem er auf die „Leerformel von der Chancengerechtigkeit“ (S. 14) verweist und vor einer Abkehr vom Konzept der Chancengleichheit und den damit einhergehenden, bereits eingeleiteten Umsetzungsmaßnahmen (z. B. Gesamtschule) warnt. Abschließend stellt Schneider (2017) zusammenfassend fest, dass Chancengerechtigkeit nur durch die empirisch begründete Existenz von Gleichheit gefordert werden kann, deren Voraussetzung die Überwindung der nachweislich vorherrschenden sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich ist.

Zusammenfassend lässt sich also im Hinblick auf die begriffliche Unterscheidung zwischen Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit festhalten, dass aus dem Gebot der gleichen Achtung der Menschen nicht immer die Forderung nach formaler Gleichbehandlung im Sinne einer Gleichverteilung bestimmter Ressourcen folgt (Holzleithner, 2009). In der Konsequenz bedeutet dies, dass eine ungleiche Behandlung geboten sein kann, um materielle Gleichheit herzustellen (Holzleithner, 2009). Für mehrsprachige Lernende kann dies damit einhergehen, dass zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen erforderlich sind, um hinsichtlich der Kompetenzen in der Unterrichtssprache Gleichheit unter allen Schüler:innen einer Klasse zu erreichen. Wenn im umgekehrten Fall nicht auf die Bedürfnisse der mehrsprachigen Lernenden eingegangen wird, kann nicht von einem angemessenen, gerechten Umgang die Rede sein (Holzleithner, 2009). Gerechtigkeit wird damit im aristotelischen Sinne als Gleichbehandlung von Gleichem und Ungleichbehandlung von Ungleichem verstanden. Im Rahmen eines

Rückgriffs auf das bereits skizzierte konzeptionelle Verständnis von Chancengerechtigkeit im Sinne des Capability Approach kann zudem darauf hingewiesen werden, dass nur eine ungleiche Behandlung von Individuen entsprechend ihren Bedürfnissen dazu beitragen kann, dass sie die gleichen Chancen erhalten, durch qualitativ hochwertige Bildung jene Fähigkeiten zu erwerben, die sie für die Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens benötigen (Sen, 1995). Im Lichte der Ausführungen von Schneider (2017) kann jedoch argumentiert werden, dass die Verwendung des Konzepts der Chancengerechtigkeit angesichts der ungleichen Ausgangsbedingungen zwischen mehrsprachigen und einsprachigen deutschsprachigen Schüler:innen in Bezug auf das Erlernen der Unterrichtssprache in Frage gestellt werden kann. In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, die bereits von Bourdieu und Passeron (1971) eingeführte „Illusion der Chancengleichheit“ (S. 7) hervorzuheben, welche die Annahme gleicher Ausgangsbedingungen für alle in Frage stellt, und zwar aufgrund bestehender Verbindungen zwischen sozialen Machtverhältnissen und dem Bildungssystem, die aus einer ungleichen Verteilung von Kapitalien resultieren und auf dem Unvermögen der Bildungseinrichtungen beruhen, dieser Ungerechtigkeit entgegenzuwirken.

Im Rahmen ihrer Beschreibungen des konzeptionellen Wandels innerhalb bildungspolitischer Diskurse stellt Rothe (2015) fest, dass eine an Chancengerechtigkeit orientierte Ideologie den „Zugang zu Bildung zunehmend als Passungsproblem zwischen Bildungsvoraussetzung und konkreten Bildungsangeboten“ (S. 380) konstituiert, während Reproduktionen von Ungleichheit durch das Bildungssystem weitgehend unthematisiert bleiben. Dementsprechend konstatiert Rothe (2015) im Rahmen des konzeptionellen Transformationsprozesses hin zur Chancengerechtigkeit eine weitreichende Abkehr vom Anspruch auf gleiche oder vergleichbare Bildungschancen für alle, welcher der Chancengleichheit inhärent ist. Dementsprechend verweisen Lösungsansätze für einen verbesserten Zugang zu Bildung innerhalb der am Konzept der Chancengerechtigkeit orientierten bildungspolitischen Ideologie auf vermutete individuelle Defizite (z.B.: mangelhafte oder unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache) (Rothe, 2015).

Wenngleich die Einwände gegen den häufig herangezogenen Begriff der Chancengerechtigkeit aus verständlichen Gründen erhoben werden können, soll an dieser Stelle an ein anderes, weit weniger kritisches Konzept der Chancengerechtigkeit erinnert werden. Nach Braker und Büchner (2012) zeichnet sich Chancengerechtigkeit demnach dadurch aus, dass sie die ungleichen Ausgangsbedingungen von Individuen anerkennt und nicht darauf ausgerichtet ist, allen Individuen die gleiche Unterstützung zukommen zu lassen. Vielmehr zielt Chancengerechtigkeit nach Braker und Büchner (2012) darauf ab, im Sinne der

Bedarfsgerechtigkeit Ansätze zur Differenzierung und damit Ungleichbehandlung aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen einzuführen (Braker & Büchner, 2012). Dementsprechend weist auch Stojanov (2013) darauf hin, dass Bildungseinrichtungen durchaus in der Lage sind, benachteiligte Lernende zu unterstützen, wenn sie deren Konstitution als „uneingeschränkt entwicklungsfähig“ (S. 63) anerkennen und dementsprechende kontinuierliche und intensive Förderangebote bereitstellen. In diesem Sinne knüpft dieses Verständnis von Chancengerechtigkeit an die bereits von Aristoteles eingeführte Interpretation des Begriffs der Gerechtigkeit als Ungleichbehandlung von Ungleichen an (Holzleithner, 2009).

In Kapitel 5 wurde nun ausführlich erläutert, wie die begriffliche Unterscheidung zwischen Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit unterschiedliche Ansätze für die gesellschaftliche Regulierung des Zugangs zur Bildung darstellt. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass der abwertende Mythos von der Unmöglichkeit, Chancengleichheit zu erreichen, und die daraus resultierende Hinwendung zur Chancengerechtigkeit die Existenz ungleicher Bildungsmöglichkeiten und die damit verbundenen ungleichen Lebenschancen als legitime Differenzierung zwischen Lernenden etabliert (Rothe, 2015). Im Zuge eines Rückgriffs auf eine andere Sichtweise, die ungleiche soziale Ausgangsbedingungen anerkennend in die Überlegungen zu einer spezifischen, qualitativ hochwertigen Förderung einbezieht (Braker & Büchner, 2012; Stojanov, 2013), konnte jedoch gleichzeitig ein Verständnis von Chancengerechtigkeit eingeführt werden, welches der von Bourdieu (2001) skizzierten rationalen Pädagogik entspricht. Dementsprechend zielt eine solche begriffliche Auffassung von Chancengerechtigkeit auch darauf ab, „allen die Mittel an die Hand zu geben, all das zu erwerben, was unter dem Anschein der ‚natürlichen Begabung‘ nur den Kindern der gebildeten Klasse gegeben ist“ (S. 39).

6 Forschungsdesign

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen, die sich mit grundlegenden Begriffen wie Erst-, Zweit-, Dritt- und Fremdsprache, dem Prinzip der Mehrsprachigkeit und den damit eng zusammenhängenden bildungspraktischen Notwendigkeiten sowie dem Konzept der Chancengerechtigkeit befasst haben, sollen nun das der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegende Forschungsziel sowie der gewählte methodische Ansatz näher erläutert werden.

6.1 Forschungsziel und Entwicklung der Forschungsfrage

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich erläutert, wurden die im Schuljahr 2018/19 in Österreich eingeführten Sprachfördermaßnahmen bereits von zahlreichen Expert:innen aus unterschiedlichen Disziplinen scharf kritisiert. Bislang fehlte es jedoch an einer eingehenden Analyse der moralischen Seite der Gesetzgebung zu den DKL und DKU, die von der Bildungspolitik unter dem Anspruch der Chancengerechtigkeit implementiert wurden. Vor diesem Hintergrund hat sich die vorliegende Forschungsarbeit zum Ziel gesetzt, die derzeit in Österreich geltende Gesetzgebung zu den DKL und DKU einer eingehenden rechtsethischen Interpretation und Analyse zu unterziehen, um auf Basis dessen eine abschließende moralische Bewertung vorzunehmen. Im Einzelnen sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

Wie ist die in Österreich vorherrschende Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen aus ethischer Sicht zu bewerten?

- a) Welche Absichten der Gesetzgebenden lassen sich auf Basis einer subjektiv-teleologischen Auslegung der Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen ableiten?
- b) Welcher normative Sinn der Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen lässt sich im Zuge einer objektiv-teleologischen Auslegung herausarbeiten?
- c) Welche Folgen haben die Ergebnisse der teleologischen Auslegung der Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen für die Adressat:innen?

Zur Beantwortung der soeben dargestellten Forschungsfragen, welche die Grundlage der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit bilden, wird die hermeneutische Methode der Auslegung, die den Disziplinen Rechtsphilosophie und Rechtsethik zuzuordnen ist, angewandt und im Folgenden ausführlich dargestellt.

6.2 Die rechtsethische Methode der Auslegung

Die methodische Herangehensweise der Auslegung kommt ins Spiel, wenn der Sinn einer möglicherweise unklaren Rechtsquelle ermittelt werden soll (Husemann, 2013). Sie beschränkt sich jedoch nicht nur auf vage Gesetze, sondern ist notwendig, wenn die Gesetzgebung in das Leben der Einzelnen eingreift oder einer Wertung seitens der Rechtanwender:innen bedarf (Huber, 2003; Husemann, 2013). Nach ihrem Begründer Friedrich Carl von Savigny ist die rechtshermeneutische Methode der Auslegung nicht als Ansatz zur Ermittlung des Willens der Gesetzgebenden zu verstehen, sondern als „rekonstruierende Feststellung des im Gesetz angesprochenen „Gedankens““ (Huber, 2003, S. 2). Der Begriff Gedanke bezieht sich in diesem Zusammenhang auf den Sinn eines Gesetzes, nicht aber auf den Willen oder die Absicht der Gesetzgebenden (Huber, 2003). Konkret bedeutet dies, dass durch die Anwendung der Auslegung eine Rekonstruktion der Gedanken der Verfasser:innen von Rechtstexten erfolgen soll (Huber, 2003).

In ihrer ursprünglichen Form beinhaltete die rechtshermeneutische Methode die Zerlegung von Rechtstexten in ihre einzelnen Bestandteile, die Savigny als Elemente bezeichnete (Huber, 2003). Dementsprechend sah Savignys Auslegung vor, das grammatikalische, logische, historische und systematische Element von Rechtstexten einzubeziehen (Huber, 2003; Zimmermann, 2019). Inzwischen ist die Auslegungslehre um den Aspekt der teleologischen Interpretation erweitert worden (Husemann, 2013). In den folgenden Unterkapiteln werden die heute gebräuchlichen Elemente der Gesetzesauslegung eingehend erläutert.

6.2.1 Die Wortauslegung

Die Wortauslegung (auch: grammatikalische oder grammatische Auslegung) ist oftmals der Ausgangspunkt des Auslegungsprozesses (Zimmermann, 2019). Die Auslegung setzt demnach bei dem Wortsinn der Gesetzesbestimmung an, worunter die Bedeutung eines Ausdrucks oder Begriffs oder einer Wortkombination im allgemeinen oder speziellen Sprachgebrauch (z.B.: Fachsprache) verstanden wird (Czermak, 2021; Larenz & Canaris, 1995). In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass es keine so eindeutigen Formulierungen seitens der Gesetzgebenden gibt, die eine grammatikalische Auslegung von vornherein ausschließen würden (Husemann, 2013). Darüber hinaus können von Menschen verfasste Rechtstexte trotz eines vermeintlich eindeutigen Wortlauts eine Regelung bezwecken, die auf den ersten Blick wahrscheinlich nicht beabsichtigt war (Husemann, 2013). Demnach sind etwaige Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch des spezifischen Gesetzes und dem

allgemeinen juristischen Sprachgebrauch oder z. B. dem Sprachverständnis zum Zeitpunkt der Schaffung der betreffenden Rechtsvorschriften zu berücksichtigen (Larenz & Canaris, 1995).

6.2.2 Die historische Auslegung

Die historische Auslegung knüpft an die grammatikalische Auslegung an und zielt darauf ab, die Umstände zur Zeit der Entstehung des Gesetzes zu untersuchen (Husemann, 2013). Dabei werden die Genese eines Gesetzes und die damit verbundenen Rahmenbedingungen einer Zeit, in der der interessierende Gesetzestext noch nicht existierte, in den Blick genommen (Huber, 2003). In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, die Umstände zu untersuchen, die dazu geführt haben, dass die Rechtsvorschrift im Hinblick auf die Beantwortung offener Fragen als notwendig erachtet wurden (Husemann, 2013). Dementsprechend fragt die historische Auslegung vor allem auch nach den Ideen und Werten, die der Einführung der jeweiligen Gesetzgebung zugrunde lagen (Bydlinski, 2011). Vor diesem Hintergrund hat die historische Interpretation das Potenzial, die Rolle normativer Ideen bei Wertentscheidungen der Gesetzgebenden aufzuzeigen und gleichzeitig Spuren dieser Wirkung in den entsprechenden Gesetzesmaterialien zu identifizieren (Bydlinski, 2011).

6.2.3 Die systematische Auslegung

Die systematische Auslegung konzentriert sich auf die Einordnung des interessierenden Rechtstextes in die geltende Rechtsordnung (Rüthers et al., 2022). Dieses Element der Auslegung folgt demnach der Idee, dass „keine Rechtsnorm für sich alleine steht, sondern als Teilelement der Gesamtrechtsnorm verstanden werden muss.“ (Husemann, 2013, S. 27). Vor diesem Hintergrund gilt es, die Zusammenhänge zwischen dem einzelnen Gesetz und dem es umgebenden Rechtssystem nachvollziehen (Huber, 2003). Darüber hinaus schließt dieses Element der Auslegung mit ein, das Normensystem eines Gesetzes mit verwandten Normen und Vorschriften zu untersuchen, um anschließend mögliche Sinnzusammenhänge aufzudecken (Husemann, 2013).

6.2.4 Die teleologische Auslegung

Die teleologische Auslegung verfolgt die Untersuchung der „ratio legis“ (Huber, 2003, S. 8) und damit des normativen Zwecks eines Rechtstextes. In diesem Sinne geht die teleologische Auslegung in maßgeblicher Weise über die vorangegangenen Auslegungselemente hinaus (Huber, 2003). Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Rahmen der teleologischen Auslegung streng genommen der Bereich der ausschließlichen Untersuchung des interessierenden Rechtstextes und des darin enthaltenen Wortlauts verlassen wird (Huber, 2003). Dementsprechend geht es bei der teleologischen Auslegung weniger um den Inhalt der Rechtsvorschriften als vielmehr um die zugrundeliegenden oder übergeordneten Absichten der

Gesetzgebenden (Huber, 2003). In diesem Sinne zielt die Auslegung nach dem Sinn und Zweck einer Rechtsnorm auch darauf ab, die Interessen der vom Rechtstext betroffenen Adressat:innen zu untersuchen (Beaucamp & Treder, 2015).

Die Auslegung nach Sinn und Zweck kann auf zwei Arten erfolgen, subjektiv-teleologisch und objektiv-teleologisch. Während sich die subjektiv-teleologische Auslegung am Willen der historischen Gesetzgebenden orientiert, fragt die objektiv-teleologische Auslegung danach, was der Sinn und Zweck einer Norm aus heutiger Sicht sein kann (Zimmermann, 2019). Die subjektiv-teleologische Auslegung widmet sich demnach der Frage, welche Absicht die Gesetzgebenden bei der Entstehung des Gesetzestextes verfolgten (Huber, 2003). Im Gegensatz dazu setzt die objektiv-teleologische Auslegung die Existenz einer vernünftigen gesetzgebenden Person voraus und zielt darauf ab, auf dieser Grundlage den normativen Sinn zu ermitteln, der dem Gesetzestext innewohnt (Huber, 2003). Dabei trifft die auslegende Person auch die Vorannahme, dass Gesetze durch eine objektiv-teleologische Auslegung besser verstanden werden können als durch die ursprünglichen Gesetzgebenden (Huber, 2003). An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass Rüthers et al. (2022) vor dem vermeintlich objektiven Ansatz warnen, der mit der Einfügung des subjektiven Regelverständnisses des Interpreten in einen Rechtstext verbunden sein kann.

6.2.5 Zusammenschau der Auslegungselemente und Gang der vorliegenden Untersuchung

Nachdem nun die verschiedenen Elemente der juristischen Auslegungsmethode im Detail nachgezeichnet wurden, sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Auslegungskriterien nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen (Zimmermann, 2019). Vielmehr werden sie als nebeneinanderstehend betrachtet und gehen in vielen Fällen ineinander über (Zimmermann, 2019). So zeigt sich zum Beispiel, dass die Auslegung nach Sinn und Zweck eng mit der historischen und systematischen Auslegung verbunden ist (Zimmermann, 2019). Darüber hinaus weisen einige Publikationen (siehe z. B. Huber, 2003; Zimmermann, 2019) auf die häufige Vorrangstellung der teleologischen Interpretation gegenüber den anderen Auslegungselementen hin.

Wenngleich jedem der zuvor erwähnten und ausführlich dargestellten Elemente der Interpretation eine entscheidende Bedeutung beigemessen werden kann, verfährt die vorliegende wissenschaftliche Arbeit nach der teleologischen Auslegungsmethode. Dies ist auf den inhaltlichen Schwerpunkt der Untersuchung und die Notwendigkeit einer methodischen Eingrenzung zurückzuführen. Zur Beantwortung der bereits benannten Forschungsfragen und im Sinne der rechtsethischen Untersuchung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU wird

demnach ausschließlich das teleologische Auslegungselement herangezogen. Da jedoch sowohl eine subjektiv-teleologische als auch eine objektiv-teleologische Auslegung durchgeführt wird, ist ein Rückgriff auf relevante historische Aspekte und Rahmenbedingungen unumgänglich. Dementsprechend sind im Rahmen der subjektiv-teleologischen Auslegung zum einen die von den Gesetzgebenden zum Zeitpunkt der Gesetzgebung beabsichtigten Zwecke zu untersuchen. Auf diese Weise werden historische Entwicklungen und implizite Absichten der Gesetzgebenden aufgedeckt. Zum anderen wird unter Anwendung der objektiv-teleologischen Auslegung untersucht, welchen normativen Sinn die Gesetzgebung zu den DKL und DKU aus der Sicht einer vernünftigen gesetzgebenden Person erreichen soll.

7 Rechtsethische Untersuchung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU

Für eine eingehende teleologische Auslegung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU ist zunächst zu beachten, dass die DKL und DKU in insgesamt drei schulrechtlich relevanten Gesetzen verankert sind. Zum einen ist das Schulpflichtgesetz (SchPflG) zu nennen, in dessen Rahmen die DKL und DKU in § 6 Abs. 2e und § 11 Abs. 2a berücksichtigt werden. Zum anderen ist das Schulorganisationsgesetz (SchOG) anzuführen, in dem sich Erläuterungen zu den DKL und DKU in § 8h Abs. 1-6 finden. Schlussendlich sind die rechtlichen Bestimmungen zu den DKL und DKU im Zuge des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) in den § 2b Abs. 5, § 4 Abs. 2a und 4, § 9 Abs. 1b, § 18 Abs. 14-16, § 20 Abs. 2, § 22 Abs. 11 und § 25 Abs. 5c und 5d festgehalten. All jene soeben angeführten Paragraphen des Schulpflicht-, Schulorganisations- und Schulunterrichtsgesetzes zu den DKL und DKU wurden im Zuge des 35. Bundesgesetzes, ausgegeben am 14. Juni 2018, geändert. In Anbetracht dieser Tatsache werden die Rechtsvorschriften einer detaillierten Auslegung nach ihrem Sinn und Zweck unterzogen.

7.1 Darlegung der Rechtsvorschriften zu den DKL und DKU

Vor der ausführlichen subjektiv-teleologischen Interpretation der Gesetzgebung zur DKL und DKU, die darauf abzielt, den Willen der historischen Gesetzgebenden zu ermitteln, sollen die zu untersuchenden Rechtsvorschriften sowie deren Inhalt im Detail vorgestellt werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass § 6 Abs. 2e des SchPflG das Verfahren zur Aufnahme von schulpflichtigen Kindern regelt, die gemäß § 6 Abs. 2b Z 1 als nicht schulreif gelten. Nach § 6 Abs. 2b Satz 1 ist ein Kind nicht schulreif, wenn es die Unterrichtssprache nicht so gut beherrscht, dass es dem Unterricht ohne besondere sprachliche Förderung folgen kann, oder wenn anzunehmen ist, dass es dem Unterricht der ersten Schulstufe nur mit begleitender körperlicher oder geistiger Überförderung folgen kann. Darüber hinaus regelt § 6 Abs. 2e SchPflG, dass Schüler:innen, die im Rahmen der Feststellung der Kenntnisse der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler:innen im Zusammenhang mit der Sprachförderung in DKL oder DKU aufgenommen werden können (geregelt in § 8h Abs. 2 und 3 SchOG). Aus der gesetzlichen Regelung des § 6 Abs. 2e SchPflG ergibt sich auch, dass Lernende, die nach Abs. 2b Nr. 2 bei Teilnahme am Unterricht in der ersten Klasse nur mit körperlicher oder geistiger Überförderung begleitet würden, in der Vorschulstufe mit besonderer Sprachförderung in DKU zu vermitteln sind. § 11 Abs. 2a SchPflG legt fest, dass Schüler:innen in DKL oder DKU nicht berechtigt sind, den Unterricht an einer Privatschule zu

besuchen oder dem häuslichen Unterricht beizuwohnen. Dementsprechend müssen Schüler:innen in DKL oder DKU die Dauer der Schulpflicht in einer öffentlichen Schule erfüllen.

Nach der Aufnahme in allgemeinbildende Pflichtschulen oder mittlere und höhere Schulen, werden die außerordentlichen Schüler:innen laut § 8h Abs. 1 und 2 SchOG in DKL oder DKU eingegliedert. Gemäß § 8h Abs. 1 SchOG sind in diesen Sprachfördermaßnahmen jene Sprachkenntnisse zu vermitteln, die die Schüler:innen zur Teilnahme am Unterricht der jeweiligen Schulstufe benötigen. § 8h Abs. 2 SchOG regelt die Einrichtung von DKL, die von der Schulleitung ab einer Anzahl von acht Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen zu bilden sind. Gemäß § 8h Abs. 2 SchOG müssen die Schüler:innen die DKL mindestens ein Semester, höchstens jedoch vier Semester besuchen. Beträgt die Zahl der Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen weniger als acht, so sind die Lernenden gemäß § 8h Abs. 1 SchOG integrativ in den Regelklassen und zusätzlich sechs Wochenstunden parallel zum Regelunterricht in gesonderten Klassen (DKU) zu unterrichten. In Bezug auf die DKU sieht § 8h Abs. 3 SchOG vor, dass diese von der Schulleitung einzurichten sind, wenn acht oder mehr Schüler:innen mit mangelhaften Kenntnissen der Unterrichtssprache am Schulstandort vorhanden sind. Ist die Zahl der Schüler:innen mit mangelhaften Kenntnissen der Unterrichtssprache zu gering, sollen sie in der jeweiligen Klasse integriert unterrichtet werden. Gemäß § 8h Abs. 3 SchOG können die DKU von den Lernenden ein und höchstens zwei Jahre lang besucht werden, können jedoch bereits nach kürzerer Dauer beendet werden, sofern die erforderlichen Sprachkompetenzen nach Maßgabe des MIKA-D Sprachstandstests erreicht werden. Die in § 8h Abs. 2 und 3 SchOG geregelten DKL und DKU sind durch die Erstellung von individuellen Förderplänen nach Abs. 4 SchOG zum Zwecke der Qualitätssicherung zu begleiten.

Die umfassendsten Rechtsvorschriften zu den DKU und DKL finden sich im Schulunterrichtsgesetz (SchUG). Gemäß § 2b Abs. 5 ist darin geregelt, dass die DKL nicht als Klassen im Sinne des Schulrechts gelten, weshalb alle Bestimmungen des SchUG, die sich auf Klassen beziehen, auf die DKL nicht anwendbar sind. Des Weiteren sieht § 4 Abs. 2a SchUG vor, dass zur Feststellung der Kenntnisse in der Unterrichtssprache das entsprechende Testverfahren (MIKA-D) anzuwenden ist, auf dessen Grundlage die Zuordnung zu den DKL oder DKU erfolgt. In § 4 Abs. 4 SchUG ist außerdem festgelegt, dass Schüler:innen die als außerordentlich eingestuft werden und den Unterricht in den DKL oder DKU besuchen, alle Pflichtfächer der betreffenden Schulstufe besuchen müssen. In diesem Zusammenhang sieht § 4 Abs. 4 SchUG auch vor, dass Schüler:innen vom Besuch einzelner Pflichtgegenstände befreit

werden können, wenn sie dem Unterricht in diesen Fächern mangels entsprechender Vorkenntnisse nicht folgen können. Hinsichtlich der Führung der DKL bestimmt § 9 Abs. 1b SchUG, dass diese nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten und der pädagogischen Zweckmäßigkeit in jenen Fächern zu führen sind, die nicht primär dem Erwerb und der Entwicklung von Kenntnissen in der Unterrichtssprache dienen. In Bezug auf die Beurteilung von Schüler:innen, die am Sprachförderunterricht in DKL teilnehmen, besagt § 18 Abs. 14 SchUG, dass deren erbrachte Leistung nicht bewertet wird. Die Leistungen von Schüler:innen, die in DKU unterrichtet werden, sind nach § 18 Abs. 9 SchUG unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen. Schüler:innen, die in einer DKU unterrichtet werden, können gemäß § 18 Abs. 15 SchUG am Ende eines jeden Semesters an der standardisierten Sprachstandstestung teilnehmen. Darüber hinaus können Schüler:innen in DKL oder DKU, die an der Sommerschule teilgenommen haben, gemäß § 18 Abs. 16 SchUG bis zu zwei Wochen nach Beginn des Schuljahres neuerlich im Rahmen der Sprachstandstestung getestet werden. § 20 Abs. 2 SchUG regelt, wie Lehrer:innen im Rahmen der Beurteilung vorzugehen haben, wenn Schüler:innen über einen längeren Zeitraum dem Unterricht fernbleiben. Für jene Schüler:innen, die im ersten Semester als außerordentliche Schüler:innen an einer DKL teilgenommen haben und im zweiten Semester in den ordentlichen Status gewechselt sind, sieht § 20 Abs. 2 SchUG vor, dass das Ergebnis des standardisierten Testverfahrens in die Beurteilung der gesamten Schulstufe einzubeziehen ist. In § 22 Abs. 11 SchUG ist notiert, dass den außerordentlichen Schüler:innen am Ende eines jeden Unterrichtsjahres eine Schulbesuchsbestätigung auszustellen ist. Gemäß § 22 Abs. 11 SchUG hat dies gegebenenfalls auch die Beurteilung der Leistungen in den einzelnen Pflichtgegenständen zu umfassen, nicht aber, wenn die Schüler:innen aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache nicht die erforderlichen Leistungen erbringen. Schließlich sieht § 25 Abs. 5c SchUG vor, dass Schüler:innen, die im Sommersemester eine DKL besucht haben, berechtigt sind, im folgenden Schuljahr dieselbe Schulstufe zu besuchen, in der sie die DKL besucht haben, wenn sich im Rahmen der Sprachstandstestung herausstellt, dass ihre Kenntnisse der Unterrichtssprache mangelhaft oder unzureichend sind. Darüber hinaus besteht gemäß § 25 Abs. 5c SchUG das Recht, als ordentliche:r Schüler:in in die nächsthöhere Schulstufe aufzusteigen, wenn dies im Rahmen der Klassen- bzw. Schulkonferenz aufgrund der erbrachten Leistungen beschlossen wird. Gemäß § 25 (5d) SchUG können Schüler:innen, die eine DKU besucht haben, in die nächsthöhere Klasse versetzt werden, wenn sie in allen Pflichtfächern eine positive Beurteilung vorweisen.

7.2 Subjektiv-teleologische Auslegung

Die subjektiv-teleologische Auslegung der soeben im Detail skizzierten Rechtsvorschriften zu den DKL und DKU erfordert den Rückgriff auf einschlägige Dokumente, die vor oder zum Zeitpunkt des Erlasses der Gesetzgebung zu den DKL und DKU veröffentlicht wurden. Dazu soll zunächst ein Blick auf die Dokumente des Ministerialentwurfs zum Bundesgesetz zur Änderung des Schulorganisationsgesetzes (SchOG), des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) und des Schulpflichtgesetzes (SchPflG) geworfen werden.

In einem Informationsschreiben zum Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) halten die Gesetzgebenden 2018 fest, dass die Änderungen der einschlägigen Schulgesetze dazu dienen, die Deutschförderung für außerordentliche Schüler:innen zu verbessern, die Deutschförderung zielgruppenspezifisch zu gestalten und die Kompetenz in der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium zu verankern. Demnach sollen die Lernenden möglichst bald nach Schuleintritt ausreichende Kenntnisse der Unterrichtssprache erwerben, damit sie nach dem Lehrplan der entsprechenden Schulstufe unterrichtet und beurteilt werden können. Die Tatsache, dass die Einstufung als außerordentliche Schüler:innen und die daraus resultierende Zuweisung zu den DKL oder DKU mit der Wiederholung der Schulstufe bei nicht erfolgreicher Absolvierung des standardisierten Tests der Kompetenzen in der Unterrichtssprache nach § 5c SchUG einhergeht, erscheint als offensichtlicher Widerspruch zu dem im Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) definierten Ziel der raschen Eingliederung in das Regelschulwesen.

Darüber hinaus sieht der Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) vor, dass Schüler:innen, welche die DKL im Sommersemester absolvieren, im folgenden Schuljahr dennoch in derselben Schulstufe verbleiben sollen, um eventuelle Lerndefizite in den Pflichtfächern aufzuholen. Zudem wurde in der Kurzinformation des Ministerialentwurfs (29/ME XXVI.GP) festgehalten, dass der Unterricht für außerordentliche Schüler:innen in DKL und DKU primär auf die erfolgreiche Absolvierung des standardisierten Tests am Ende eines jeden Semesters ausgerichtet sein soll. Daraus folgt, dass der Zweck, den die historischen Gesetzgebenden zum Zeitpunkt der Gesetzgebung verfolgten, nicht die Förderung in allen Unterrichtsgegenständen umfasst. Im Sinne der subjektiv-teleologischen Auslegung kann demnach an dieser Stelle konstatiert werden, dass die Gesetzgebenden zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Gesetzentwurfes den Zweck des raschen Erlernens der Unterrichtssprache und damit einhergehend auch des Übergangs in die Regelklassen fokussierten.

In einem Vorblatt, in dessen Rahmen eine wirkungsorientierte Folgenabschätzung zum Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) durchgeführt wurde, stellen die Gesetzgebenden fest, dass die flächendeckende Umsetzung von DKL und DKU keinen zusätzlichen Finanzbedarf im

Vergleich zu den bisherigen Sprachstartgruppen und Sprachförderkursen in den Schulen mit sich bringen würde.

Hinsichtlich der Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche, die in DKL und DKU unterrichtet werden sollen, erklären die Gesetzgebenden in der Vorbemerkung zum Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP), dass ihnen der Zugang zur Bildung erleichtert werden soll. Die folgende ausführliche Darstellung der Folgenabschätzung der Einführung von DKL und DKU wird im Rahmen einer Problemanalyse des von Seiten der historischen Gesetzgebenden gesehenen Handlungsbedarfs nachgezeichnet. Dementsprechend argumentieren die Gesetzgebenden, dass Schüler:innen mit Migrationsbiographie und nicht-deutscher Erstsprache bei internationalen Kompetenzmessungen deutlich schlechter abschneiden als Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache. Vor diesem Hintergrund soll die flächendeckende Einführung von DKL und DKU nach dem Willen der Gesetzgebenden dazu beitragen, dass diese Schüler:innen über ausreichende Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen verfügen, um Bildungsabschlüsse zu erreichen und anschließend erfolgreich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Angesichts dessen ist an dieser Stelle hinsichtlich der wirkungsorientierten Folgenabschätzung zum Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) festzuhalten, dass die Einführung der DKL und DKU auch zum Zweck der Beseitigung von Lernrückständen bei Schüler:innen mit nichtdeutscher Erstsprache in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen erfolgte. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die inhaltliche Fokussierung auf den Bereich der mathematischen Kompetenzen (Rechnen) angesichts der Umsetzung von DKL in Fächern, die nicht primär dem Erwerb von Kenntnissen in der Unterrichtssprache dienen, wie sie im Rahmen des § 9 Abs. 1b SchUG festgelegt sind, überrascht. In der ausführlichen Darstellung der wirkungsorientierten Folgenabschätzung wird schließlich noch einmal auf den Aspekt der finanziellen Auswirkungen eingegangen. Dementsprechend stellen die Gesetzgebenden im Begleitdokument zum Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) fest, dass die Einführung von DKL und DKU im Vergleich zur bisherigen Förderung in kleinen und ressourcenintensiven Sprachstartgruppen eine effizientere und effektivere Maßnahme darstellt. Vor diesem Hintergrund kann konstatiert werden, dass ein weiterer Zweck der Gesetzgebung aus der Perspektive der historischen Gesetzgebenden - auch wenn dies im Begleitdokument zum Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) nicht explizit als solcher ausgewiesen wird - die Schonung der finanziellen Ressourcen ist.

Im Hinblick auf die subjektiv-teleologische Auslegung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU lässt sich nun abschließend zusammenfassen, dass neben den klar formulierten Zielen des raschen Erlernens der Unterrichtssprache, der Verbesserung der Deutschförderung und der

Verankerung der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium ein weiteres, nicht explizit genanntes Ziel offengelegt werden konnte. So wurde unter Berücksichtigung der dem Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) beigefügten Dokumente herausgearbeitet, dass der Zweck der Gesetzgebung zu den DKL und DKU aus Sicht der historischen Gesetzgebenden auch darin bestand, zusätzliche finanzielle Belastungen zu verhindern. Diese Absichten, die dem Entwurf der Gesetzgebung zu den DKL und DKU zugrunde liegen, basieren auf der Feststellung eines Kompetenzdefizits von Schüler:innen mit nicht-deutscher Erstsprache in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik, das auf der Grundlage von international standardisierten Kompetenzmessungen ermittelt wurde.

7.3 Objektiv-teleologische Auslegung

Im vorangegangenen Kapitel wurde der Zweck der Gesetzgebung zu den DKL und DKU aus der Perspektive der historischen Gesetzgebenden betrachtet. Im Folgenden soll nun der Zweck der Rechtsvorschriften aus heutiger Sicht untersucht werden, um auf dieser Grundlage die normative Bedeutung des Gesetzestextes und in der Folge eine abschließende Bewertung der Folgen für die Adressat:innen zu ermitteln.

§ 6 Abs. 2e SchPflG legt fest, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache Voraussetzung für die Teilnahme am Unterricht ist. Demnach gelten Schüler:innen erst dann als schulreif, wenn sie nach den Ergebnissen des standardisierten Instruments zur Messung der Sprachkompetenz (MIKA-D) entsprechende Kenntnisse in der Unterrichtssprache erworben haben. Vor dem Hintergrund der Erläuterungen zu § 6 Abs. 2e SchPflG zeigt dies einen ganz offensichtlichen Kurs der Gesetzgebung, welche die Einsprachigkeit des österreichischen Bildungssystems verankert, indem sie die Kenntnis der Unterrichtssprache als Voraussetzung für die schulische Eingliederung betont. Ein angemessenes Kompetenzniveau in der Unterrichtssprache wird somit als normative Bestimmung für die Zuweisung der Schulreife festgelegt.

Im Rahmen eines Blicks auf § 6 Abs. 2e SchPflG lässt sich auch der Zweck erkennen, dass Schüler:innen, denen aufgrund ihrer mangelhaften oder unzureichenden Kenntnisse der Unterrichtssprache der außerordentliche Status zugewiesen wurde, grundsätzlich entweder in DKL oder DKU aufgenommen werden müssen. Die im Rahmen der Gesetzgebung festgeschriebene Norm ist demnach die – in Abhängigkeit von der Anzahl der am jeweiligen Schulstandort vorhandenen außerordentlichen Schüler:innen – die sofortige Eingliederung der Lernenden in die neu implementierten Deutschfördermaßnahmen. Darüber hinaus ist auf der Grundlage der objektiv-teleologischen Auslegung und unter Berücksichtigung der gesetzlichen Vorgaben in § 6 Abs. 2e SchPflG der Zweck der Aufnahme von Schüler:innen, deren

Kenntnisse der Unterrichtssprache als unzureichend angesehen werden und die dem Unterricht in der ersten Schulstufe nicht ohne körperliche und/oder geistige Überforderung folgen können, in die Vorschulstufe mit besonderer Sprachförderung im DKU offengelegt werden.

Schließlich ergibt sich aus § 11 Abs. 2a SchPflG der Zweck des Gesetzes, die ausschließliche Beschulung von Schüler:innen in DKL oder DKU in öffentlichen Schulen für die Dauer der Schulpflicht vorzusehen.

Die in § 8h des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) festgelegten Details der schulischen Eingliederung von als außerordentlich eingestuften Schüler:innen in DKL oder DKU beinhalten auch die Zielsetzung, dass im Rahmen dieser Sprachfördermaßnahmen den Lernenden jene Kenntnisse vermittelt werden sollen, die für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in den Regelklassen nützlich sind. In Anbetracht dessen bringt diese gesetzliche Bestimmung im SchOG den Zweck der Zuweisung von Schüler:innen in DKL und DKU zum Erlernen der Kompetenzen in der Unterrichtssprache zum Ausdruck. Die in § 8h Abs. 2 und 3 SchOG notierten Rechtsvorschriften bilden darüber hinaus auch den Zweck der für außerordentliche Schüler:innen vorgesehenen verpflichtenden Verweildauer in DKL und DKU ab. Dementsprechend enthält die in § 8h Abs. 2 SchOG angeführte Regelung die Intention, dass die Schüler:innen mindestens ein Semester in der DKL verbleiben müssen, diese aber spätestens nach vier Semestern zu verlassen haben. Hinsichtlich der Aufenthaltsdauer in DKU sieht die Gesetzgebung in § 8h (3) SchOG vor, dass sie ein bis maximal zwei Jahre besucht werden, aber auch früher verlassen werden können, sofern die Lernenden über die entsprechenden Deutschkenntnisse verfügen. Somit wird hinsichtlich der Verweildauer der außerordentlichen Schüler:innen in den Sprachfördermaßnahmen deutlich, dass die Rechtsvorschriften in § 8h SchOG nach der objektiv-teleologischen Auslegung den Zweck verfolgen, dass das erfolgreiche Erlernen der Unterrichtssprache mit dem Übergang in die Regelklasse belohnt wird. Zudem ist der Zweck des erfolgreichen Erlernens der Unterrichtssprache nach maximal vier Semestern bzw. zwei Jahren Unterricht in § 8h SchOG gesetzlich verankert.

Die gesetzliche Regelung im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) in § 2b Abs. 5 verfolgt den Zweck, die DKL als nicht-reguläre Klassen zu definieren und damit auch anzukündigen, dass alle Bestimmungen des SchUG, die sich auf Klassen im regulären Sinn beziehen, auf die DKL nicht anzuwenden sind.

In § 4 Abs. 4 SchUG wird ein weiterer Zweck des Gesetzes genannt, der darin besteht, außerordentlichen Schüler:innen die Teilnahme an einzelnen oder allen Pflichtfächern der

jeweiligen Schulstufe zusätzlich zur Teilnahme am DKL- oder DKU-Unterricht zu ermöglichen.

Zur Abhaltung der DKL beinhaltet § 9 Abs. 1b SchUG den Zweck der Gesetzgebung, dass diese nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten in jenen Unterrichtsgegenständen zu führen sind, die nicht primär dem Erwerb von Kompetenzen in der Unterrichtssprache dienlich sind. Dementsprechend verfolgt der entsprechende Gesetzestext die Absicht, die Sprachförderung in den Unterrichtsfächern zu halten, in denen Kompetenzen vermittelt werden, die für das Erlernen der Unterrichtssprache nicht relevant sind.

Im Hinblick auf die Beurteilung der Adressat:innen zielt die Gesetzgebung gemäß § 18 Abs. 14 SchUG darauf ab, dass die Leistungen der außerordentlichen Schüler:innen in den DKL nicht nach den üblichen Notenstufen beurteilt werden. Bei Schüler:innen in DKU ist hingegen eine Beurteilung nach den Angaben in § 18 (9) SchUG unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten möglich. Demnach erfüllt die Rechtsvorschrift den Zweck, die schulische Bewertung der Schüler:innen mit den Kompetenzen in der Unterrichtssprache zu verknüpfen.

Schließlich sieht die in § 25 Abs. 5c SchUG verankerte gesetzliche Regelung vor, dass DKL-Schüler:innen, deren Sprachkenntnisse am Ende des Sommersemesters als mangelhaft oder unzureichend festgestellt werden, in der bisherigen Schulstufe verbleiben müssen. In Bezug auf diejenigen Lernenden, die einen DKU besucht haben, ist ein Aufstieg gemäß § 25 Abs. 5c SchUG im Falle einer positiven Beurteilung in allen Pflichtgegenständen möglich. Vor diesem Hintergrund verfolgt die Rechtsvorschrift in § 25 Abs. 5c SchUG die Verhinderung des Vorrückens in die nächsthöhere Schulstufe bei nicht ausreichend hoher Kompetenz in der Unterrichtssprache.

7.4 Zusammenschau der Ergebnisse der subjektiv- und objektiv-teleologischen Auslegung

Die vorangegangenen Kapitel waren der detaillierten teleologischen Auslegung der Rechtsvorschriften zu den DKL und DKU gewidmet. Im Zuge der Anwendung des subjektiv-teleologischen Auslegungselements konnten die Absichten der historischen Gesetzgebenden offengelegt werden. Dies wurde durch Verweis auf einschlägige Dokumente sichergestellt, die im Rahmen des Ministerialentwurfs (29/ME XXVI.GP) veröffentlicht wurden.

Die Ergebnisse der subjektiv-teleologischen Auslegung lassen den Schluss zu, dass die historischen Gesetzgebenden bei der Verabschiedung der entsprechenden Normen die folgenden Ziele verfolgten: Die Gesetzgebung soll zum raschen Erlernen der Unterrichtssprache, zur Verbesserung der Deutschförderung und zur Etablierung der

Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium beitragen. Darüber hinaus könnte unter Bezugnahme auf das Dokument zur wirkungsorientierten Folgenabschätzungen der Zweck der Vermeidung zusätzlicher finanzieller Belastungen, der nicht ausdrücklich genannt wird, erörtert werden.

Außerdem erwies sich die Anwendung der objektiv-teleologischen Auslegungsmethode als weitaus fruchtbarer als der subjektiv-teleologische Ansatz. Zwar trat auch hier einer der bereits im Rahmen der subjektiv-teleologischen Auslegung herausgearbeiteten Zwecke der Gesetzgebung – die Etablierung der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium – deutlich hervor. Die Anwendung der objektiv-teleologischen Auslegung ermöglichte es jedoch, einige weitere Zwecke herauszuarbeiten, welche die historischen Gesetzgebenden nicht offen als solche bezeichneten. Demnach konnte im Rahmen des zweiten Schritts der teleologischen Auslegung gezeigt werden, dass die Gesetzgebung zu den DKL und DKU die folgenden Zwecke verfolgt:

- 1) Die sofortige Überweisung derjenigen Schüler:innen, deren Kenntnisse der Unterrichtssprache nach erfolglosem Abschluss des Sprachtests als mangelhaft oder unzureichend eingestuft werden, in segregierte Sprachfördermaßnahmen (DKL oder DKU).
- 2) Die Eingliederung derjenigen Schüler:innen in die Vorschulstufe, deren Kenntnisse der Unterrichtssprache unzureichend sind und die den Unterricht in der ersten Schulstufe nicht besuchen können, ohne geistig oder körperlich überfordert zu sein.
- 3) Die ausschließliche Beschulung außerordentlicher Schüler:innen in DKL oder DKU der öffentlichen Schulen und konsequente Untersagung der Teilnahme an Privatschulen oder Hausunterricht.
- 4) Der ausschließliche inhaltliche Fokus in den DKL und DKU auf das Erlernen der Unterrichtssprache.
- 5) Die ausschließliche Führung der DKL und DKU parallel zum regulären Unterricht und die gelegentliche Teilnahme der außerordentlichen Schüler:innen am Unterricht der Pflichtfächer.
- 6) Die Führung der DKL während den Unterrichtsfächern, die für das Erlernen der Unterrichtssprache nicht relevant sind.
- 7) Die Belohnung des erfolgreichen Erlernens der deutschen Sprache - im Sinne eines positiven Ergebnisses im MIKA-D-Sprachstandstest - mit dem Übergang in die Regelklasse.

- 8) Die Verknüpfung der Bewertung der Schüler:innen mit ihren Kompetenzen in der Unterrichtssprache.
- 9) Der erfolgreiche Abschluss des Lernens der Unterrichtssprache und der damit einhergehende Übergang in den ordentlichen Status nach höchstens vier Semestern oder zwei Unterrichtsjahren.
- 10) Die Verhinderung des Versetzens in die nächste Klassenstufe, wenn die Schüler:innen die Unterrichtssprache nicht beherrschen.

Zusammenfassend lässt sich zu dieser Zusammenschau der insgesamt zehn Zwecke, die im Rahmen der objektiv-teleologischen Auslegung aufgedeckt werden konnten, feststellen, dass die Ziele des schnellen Erlernens der Unterrichtssprache und der Verbesserung der Deutschförderung, die durch die Anwendung der subjektiv-teleologischen Auslegung eruiert wurden, auf der Grundlage einer ausschließlichen Betrachtung der gesetzlichen Bestimmungen nicht gefunden werden konnten. Die gesetzliche Vorgabe der sofortigen Zuweisung von Schüler:innen mit mangelhaften oder unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache in die DKL oder DKU lässt vermuten, dass dies dem Ziel dient, die Unterrichtssprache möglichst schnell zu erlernen. Es bleibt jedoch an dieser Stelle unklar, ob die sofortige Einbindung der Schüler:innen in die Sprachfördermaßnahmen dem raschen Erlernen der Unterrichtssprache tatsächlich förderlich ist. Die objektiv-teleologische Auslegung konnte darüber hinaus keine ausdrücklichen Hinweise auf den von Seiten der Gesetzgebenden historisch beabsichtigten Zweck der Verbesserung der Deutschförderung finden.

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln eine ausführliche teleologische Auslegung der gesetzlichen Bestimmungen zu den DKL und DKU vorgenommen wurde, werden im folgenden Unterkapitel die mit den Ergebnissen der Auslegung nach dem Sinn und Zweck verbundenen Konsequenzen für die Adressat:innen detailliert erläutert.

7.5 Bewertung der Folgen der teleologischen Auslegung für die Adressat:innen

Zur Beantwortung der dritten Teilforschungsfrage, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegt, werden nun die Folgen der vorangegangenen teleologischen Auslegung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU für die Adressat:innen angeführt.

Zunächst kann festgestellt werden, dass mehrsprachige Schüler:innen im Rahmen ihrer schulischen Eingliederung gezwungen sind, an der standardisierten Messung der Sprachkompetenzen teilzunehmen. Dementsprechend werden die Schüler:innen in Abhängigkeit von ihren Kenntnissen der Unterrichtssprache einer getrennten Sprachförderung zugewiesen, wo sie bis zu 20 Stunden pro Woche getrennt von den Mitschüler:innen der

Regelklassen unterrichtet werden. Ist die Zahl der Schüler:innen mit unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache jedoch geringer, werden sie integrativ in der Regelklasse unterrichtet und erhalten zusätzlich sechs Wochenstunden Sprachförderunterricht in separaten Klassen. Unter diesem Gesichtspunkt hängt das Schicksal des mehrsprachigen Lernens von der Anzahl der Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen ab. Zudem erscheinen die in § 8h (2) SchOG genannten Eröffnungszahlen willkürlich festgelegt und kaum nachvollziehbar.

In den DKL oder DKU steht die ausschließliche inhaltliche Beschäftigung mit dem Erlernen der Unterrichtssprache im Fokus. In der Konsequenz bedeutet dies auch, dass die Lernenden die Inhalte in den Fächern, die für das Erlernen der Unterrichtssprache nicht relevant sind, verpassen. Dies hat zur Folge, dass die Schüler:innen aufgrund des Unterrichts in den DKL oder DKU nur sehr wenig fachspezifische Inhalte in anderen Pflichtfächern lernen. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die Lernenden nach Abschluss der Teilnahme an den Deutschfördermaßnahmen und dem damit verbundenen Übergang in den Regelunterricht erhebliche Lerndefizite im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen aufweisen, die nicht an Deutschfördermaßnahmen teilgenommen haben.

Aufgrund der Zweckmäßigkeit der gesetzlichen Regelung des Verbleibs von Lernenden in Deutschfördermaßnahmen für maximal vier Semester bzw. zwei Unterrichtsjahre wird in § 8h Abs. 2 und 3 SchOG suggeriert, dass das Erlernen der Unterrichtssprache innerhalb dieses Zeitraumes erfolgreich abgeschlossen werden muss. Für den Fall, dass die Schüler:innen trotz der ergriffenen Maßnahmen (DKU und/oder DKL) nicht in der Lage sind, die geforderten Kompetenzen innerhalb von maximal zwei Schuljahren nachzuweisen, sind negative Auswirkungen auf ihre Selbstwahrnehmung, ihr Fähigkeitsselbstkonzept und eine mögliche Stigmatisierung von außen zu erwarten.

Die Bewertung in den Pflichtfächern wird ausschließlich an die Kompetenzen der Lernenden in der Unterrichtssprache geknüpft. Dies suggeriert den Schüler:innen in den DKL und DKU, dass ausschließlich die Weiterentwicklung ihrer Sprachkenntnisse zu einer schulischen Behandlung führen wird, die der ihrer deutschsprachigen Mitschüler:innen entspricht. Darüber hinaus wird den Schüler:innen vermittelt, dass das erfolgreiche Erlernen der Unterrichtssprache oberste Priorität hat und mit dem positiven Anreiz einer möglichen Versetzung in die nächste Klasse verbunden ist. Zudem werden vor dem Hintergrund der Unzulässigkeit der Beurteilung von Lernenden mit unzureichenden Deutschkenntnissen, die in DKL unterrichtet werden, und der daraus resultierenden Unmöglichkeit, in die nächsthöhere Schulstufe aufzusteigen, die Schüler:innen aus dem bestehenden Klassenverband

herausgerissen. Die zeitweilige Verhinderung des Aufstiegs in die nächsthöhere Schulstufe ist auch mit einer deutlichen Verkürzung der Bildungsbiografien der Lernenden verbunden. Demnach haben Schüler:innen in Österreich entsprechend der gesetzlichen Vorgaben lediglich neun Pflichtschuljahre zu absolvieren. Schüler:innen, die nach den Ergebnissen des MIKA-D-Tests als außerordentliche Lernende eingestuft wurden und die gesamte mögliche Aufenthaltsdauer in den Sprachfördermaßnahmen in Anspruch nehmen, werden im Extremfall für insgesamt vier Semester (zwei Schuljahre) am Übertritt in die nächste Schulstufe gehindert. Dies kann zur Folge haben, dass die Schüler:innen bis zum Ende der Primstufe bereits sechs Jahre der ihnen gesetzlich zustehenden Schulpflicht absolviert haben. Dies wiederum führt zu einem möglichen Ausstieg aus dem österreichischen Schulsystem vor Abschluss der 9. Schulstufe und damit zu einem Wegfall der Chance auf weiterführende Bildung.

Zusammenfassend lässt sich zu den Konsequenzen einer vorangegangenen teleologischen Auslegung der Gesetzgebung auf die in Österreich implementierten Maßnahmen der Deutschförderung für die Adressat:innen feststellen, dass diese mit einigen potentiellen Komplikationen verbunden sein können. Angesichts der im Rahmen der seitens des BMBWF (k.D.b) unter dem Deckmantel der Chancengerechtigkeit installierten DKL und DKU erscheint dieser vorerst negative Befund überraschend. Dementsprechend widmet sich das abschließende Unterkapitel zu den Ergebnissen der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit einer vertieften Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der teleologischen Auslegung unter Berücksichtigung der Begriffe der Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit.

7.6 Bewertung der teleologischen Auslegung unter Berücksichtigung von Chancengerechtigkeit und -gleichheit

Im Rahmen von Kapitel 5.2 wurde bereits eingehend auf die Versuche einer begrifflichen Abgrenzung zwischen Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit eingegangen. Dementsprechend konnte in Anlehnung an Rothe (2015) argumentiert werden, dass es sich bei dem Begriff der Chancengerechtigkeit um eine Ideologie handelt, die auf Passungsprobleme zwischen den Bildungsvoraussetzungen eines Individuums und den im Bildungssystem verfügbaren Bildungsangeboten verweist. In diesem Zusammenhang können auf der Grundlage einer eingehenden Untersuchung der Rechtsvorschriften zu den DKL und DKU in Verbindung mit dem Konzept der Chancengerechtigkeit tiefgreifende negative moralische Urteile ausgesprochen werden. Dies zeigt sich zunächst daran, dass sich die gesetzlichen Regelungen zu den DKL und DKU in erster Linie an den wahrgenommenen Defiziten der Schüler:innen bzw. der mangelnden Übereinstimmung zwischen ihren Voraussetzungen (Kompetenzen) und den Lehr- und Lernmöglichkeiten im Regelunterricht orientieren. Demnach treten die

Kenntnisse der Schüler:innen in der von ihnen gesprochenen Alltagssprache in den Hintergrund, während bei der Feststellung der Schulreife und der damit verbundenen Einteilung in die Kategorien „außerordentliche“ oder „ordentliche“ Schüler:innen ausschließlich die sprachliche Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch berücksichtigt wird. Darüber hinaus werden wahrgenommene Sprachdefizite in der Gesetzgebung zu den DKL und DKU als Hindernis für den Zugang zu Bildungsangeboten in anderen Unterrichtsgegenständen festgelegt. Zudem ist der Gesetzgebung zu den DKL und DKU inhärent, dass das vermeintlich langsame Erlernen der Unterrichtssprache und der damit verbundene Verbleib in den Deutschfördermaßnahmen in dem Sinne sanktioniert wird, dass die Schüler:innen in den anderen Pflichtfächern nicht oder nur teilweise bewertet werden und somit an einer möglichen Versetzung in die nächsthöhere Schulstufe gehindert werden. Die offensichtliche Betonung der mangelnden Passung zwischen den Voraussetzungen der Lernenden (zu geringe oder keine Kenntnisse der Unterrichtssprache) und dem Bildungsangebot (ausschließlich deutschsprachiger Regelunterricht) ist an dieser Stelle unübersehbar. Vor dem Hintergrund des von Rothe (2015) postulierten Verständnisses von Chancengerechtigkeit lässt sich folglich festhalten, dass sich die aktuell geltenden Rechtsvorschriften zu den DKL und DKU in ein bildungspolitisches Verständnis von ungerechten Bildungschancen einfügt, welches an den vermeintlichen sprachlichen Defiziten bzw. deren Beseitigung orientiert ist. Eine abschließende Betrachtung der teleologischen Auslegung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU unter Berücksichtigung der Konzepte der Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit bestätigt demnach Rothes (2015) vermutete Abkehr von einer Orientierung der Bildungspolitik und -praxis an dem Anspruch gleicher oder vergleichbarer Bildungschancen für alle. Die vorangegangene Auslegung der gesetzlichen Bestimmungen nach ihrem subjektiven und objektiven Sinn und Zweck und die Erläuterung der sich daraus ergebenden Folgen für die Adressat:innen konnte demnach zeigen, dass mögliche strukturelle Mechanismen, die Ungleichheit unter Lernenden reproduzieren, völlig außer Acht gelassen werden. Es kann daher die Vermutung aufgestellt werden, dass der Ausgleich vermuteter Defizite der Schüler:innen im Vordergrund steht, um gleiche Bildungsbedingungen für alle und damit einhergehend Chancengerechtigkeit zu schaffen.

Eine andere Deutungsweise der Begriffe Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit wurde von Schneider (2017) und Rolff (2020) eingebracht. In Anlehnung an die seitens der Autoren vorgebrachten Einwände gegen die inflationäre Verwendung des Terminus der Chancengerechtigkeit kann demnach konzidiert werden, dass diese nur gefordert werden kann, wenn zugrundeliegende soziale Ungleichheiten beseitigt sind. Dementsprechend weisen die

Autoren darauf hin, dass sich Gerechtigkeit im Bildungssystem erst dann durchsetzen kann, wenn empirisch nachgewiesene Ungleichheiten, etwa aufgrund von Migrationsbiographie oder sozioökonomischer Benachteiligung, konsequent und ausnahmslos aufgelöst wurden (Rolff, 2020; Schneider, 2017). In diesem Zusammenhang kann jedoch neuerlich auf die von Bourdieu und Passeron (1971) postulierte „Illusion der Chancengleichheit“ (S. 7) im Bildungssystem verwiesen werden.

Entgegen der zuvor vorgebrachten Kritik am Konzept der Chancengerechtigkeit kann zudem auch auf die von Braker & Büchner (2012) und Stojanov (2013) eingeführte Vorstellung der Anerkennung ungleicher Ausgangsbedingungen zurückgegriffen werden. Demnach plädieren die Autor:innen dafür, Unterschiede zwischen Schüler:innen anzuerkennen und auf dieser Grundlage Bemühungen in die Wege zu leiten, um die enge Verbindung zwischen dem Bildungssystem und den sozialen Machtstrukturen zu durchbrechen, die sich aus Unterschieden im sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital ergeben (Bourdieu, 2001; Bourdieu & Passeron, 1971). Aus diesem konzeptionellen Verständnis von Chancengerechtigkeit folgt, dass die in Österreich implementierten DKL und DKU die Ungleichheit der Bildungschancen zwischen Lernenden verringern sollen (Edelmann, 2018). Angesichts der Ergebnisse der vorangegangenen teleologischen Auslegung kann diese Vorannahme jedoch entschieden zurückgewiesen werden. Dementsprechend ist insbesondere aufgrund der Befunde der objektiv-teleologischen Auslegung davon auszugehen, dass die bei der eingehenden Prüfung der Gesetzgebung zutage tretenden Zwecke keineswegs spezifisch auf den Abbau von ungleichen Bildungschancen ausgerichtet sind. Vielmehr konnte gezeigt werden, dass die im SchPfl-, SchOG- und SchOG-Gesetz verankerten Ziele eine auf Einsprachigkeit ausgerichtete Bildungsideologie widerspiegeln. Eng damit verbunden ist eine Orientierung an der wahrgenommenen Notwendigkeit der Wissens- und Kompetenzerweiterung in der Unterrichtssprache, die auf Kosten der akademischen Entwicklung in anderen Fächern sowie der sozio-emotionalen Entwicklung der Lernenden erfolgt. Darüber hinaus entspricht das Verbleiben in der Sprachfördermaßnahme und die daraus resultierende Unmöglichkeit, eine schulische Beurteilung und den damit verbundenen Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe zu gewährleisten, dem aristotelischen Grundsatz der Ungleichbehandlung von Ungleichem, nicht aber dem allgemeinen Gedanken der Chancengerechtigkeit. In diesem Zusammenhang kann die auf Basis der vorangegangenen teleologischen Auslegung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU herausgearbeiteten Zwecke einem Konzept von Chancengerechtigkeit zugeordnet werden, welches am Grundsatz der Bedarfsgerechtigkeit orientiert ist (Brake & Büchner, 2012;

Edelmann, 2018). Dementsprechend werden die Schüler:innen aufgrund der Annahme ungleicher Ausgangsbedingungen unterschiedlich behandelt (Brake & Büchner, 2012).

Zusammenfassend lässt sich die geltende Gesetzgebung zu DKL und DKU in Österreich aufgrund der vorangegangenen Darstellungen einem konzeptionellen Verständnis von Chancengerechtigkeit zuordnen, das eine Ungleichbehandlung von Individuen in den Mittelpunkt stellt, mit dem Ziel, eine vermeintliche Fehlanpassung zwischen den Merkmalen der Schüler:innen und dem Angebot des formalen Bildungssystems zu beseitigen (Rothe, 2015). Das begriffliche Verständnis von Chancengerechtigkeit, welches im Rahmen der teleologischen Auslegung der gesetzlichen Bestimmungen zu den DKL und DKU herausgearbeitet wurde, wird damit von Seiten der Gesetzgebenden als normativer Anspruch eingeführt, obwohl die Befunde des aktuellen Nationalen Bildungsberichts wiederholt auf die Nichtexistenz der empirisch messbaren Größe Chancengleichheit hinweisen (BMBWF, 2021; Schneider, 2017). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das von der Bildungspolitik postulierte Ziel der Herstellung von Chancengerechtigkeit durch die umfassende Umsetzung der DKL und DKU der von Schneider (2017, S. 14) postulierten „Leerformel“ entspricht.

8 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende wissenschaftliche Arbeit widmete sich der eingehenden teleologischen Auslegung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU. Ausgehend von einer vorangegangenen Klärung relevanter Begrifflichkeiten (Erst-, Zweit- und Fremdsprache) sowie der Infragestellung damit verbundener Dichotomisierungen, dem Phänomen der Mehrsprachigkeit und der damit einhergehenden strukturellen Benachteiligung mehrsprachiger Schüler:innen sowie den Konzepten der Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit erfolgte eine theoretische Rahmung der nachfolgenden Untersuchung. Die Ergebnisse der rechtsethischen Untersuchung der Gesetzgebung zur DKL und DKU lieferten Hinweise darauf, dass das von den historischen Gesetzgebenden vorgesehene Telos nur zum Teil mit dem Sinn und Zweck der Norm unter gegenwärtigen Gesichtspunkten übereinstimmt. Dementsprechend hat die subjektive-teleologische Auslegung unter Rückgriff auf einschlägige Dokumente, die zum Zeitpunkt der Erlassung des Gesetzes veröffentlicht wurden (Ministerialentwurf 29/ME XXVI.GP), ergeben, dass die Maßnahmen dazu dienen, das rasche Erlernen der Unterrichtssprache zu fördern und damit zu einer Verbesserung der Deutschförderung beizutragen und die Kompetenz in der Unterrichtssprache als Schulreife Kriterium zu etablieren sowie zusätzliche finanzielle Belastungen für das Bildungsministerium zu vermeiden. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass diese Absichten in den Gesetzesentwürfen zu den DKL und DKU auf der Grundlage der Ergebnisse früherer internationaler standardisierter Kompetenzmessungen formuliert wurden, die Schüler:innen mit nicht-deutscher Erstsprache Kompetenzdefizite in den Bereichen Lesen, Schreiben und Mathematik attestierten. Bereits vor der detaillierten Untersuchung der gesetzlichen Bestimmungen anhand der objektiv-teleologischen Auslegung konnte zudem festgestellt werden, dass die Einstufung der Lernenden in die Kategorie der „außerordentlichen“ Schüler:innen und die damit einhergehende vorübergehende Unmöglichkeit, sie in die Regelklassen zu versetzen, grundlegend den Zielvorstellungen des Ministerialentwurfs (29/ME XXVI.GP) widerspricht. Bei der anschließenden Prüfung der Rechtsvorschriften nach ihrem objektiven Zweck wurden insgesamt zehn Hauptziele ermittelt. Zum einen konnte festgestellt werden, dass die Gesetzgebung eine sofortige Überweisung von Schüler:innen, deren Deutschkenntnisse nach Abschluss der standardisierten Sprachstandsprüfung als mangelhaft oder unzureichend eingestuft wurden, in die Deutschfördermaßnahme vorsieht. Darüber hinaus wurde im zweiten Schritt der rechtsethischen Untersuchung aufgedeckt, dass Schüler:innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen, die beim Eintritt in die erste Schulstufe körperlich oder geistig überfordert sind, unverzüglich in die Vorschulstufe versetzt werden sollen. Ein weiterer objektiv-

teleologische Sinn und Zweck der Gesetzgebung besteht darin, die ausschließliche Beschulung „außerordentlicher“ Schüler:innen öffentlichen Bildungseinrichtungen anzuordnen. Darüber hinaus stellt die Gesetzgebung sicher, dass der inhaltliche Schwerpunkt des Unterrichts in den DKL und DKU ausschließlich auf dem Erlernen der Unterrichtssprache liegt und dass Schüler:innen, die als „außerordentlich“ eingestuft werden, nur gelegentlich am Unterricht in anderen Pflichtfächern teilnehmen. Daraus ergibt sich auch, dass der Unterricht in den DKL in erster Linie in Fächern stattfinden soll, die für das Erlernen der Unterrichtssprache nicht relevant sind. Darüber hinaus konnte auf der Grundlage der rechtsethischen Auslegung gezeigt werden, dass Schüler:innen in DKL oder DKU, die aufgrund der Ergebnisse des MIKA-D-Sprachstandtests in den regulären Status wechseln, mit der Versetzung in die Regelklasse belohnt werden sollten. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, dass die Rechtsvorschriften die schulische Beurteilung der Lernenden an ihre Kompetenzen in der Unterrichtssprache knüpfen. Darüber hinaus sieht der objektive Zweck der Rechtsvorschriften vor, dass die Schüler:innen die Unterrichtssprache nach höchstens vier Semestern erworben haben müssen. Der zehnte und letzte Zweck der Gesetzgebung zu den DKL und DKU besteht schließlich darin, die Beherrschung der Unterrichtssprache als Voraussetzung für den Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe festzulegen.

Um die im Zuge der teleologischen Auslegung aufgedeckten Absichten der Gesetzgebung zu den DKL und DKU in die vorangegangenen theoretischen Grundlagen einzubetten, kann zunächst die offensichtliche Orientierung der Bildungspolitik und -praxis an der von Gogolin (1994) geprägten Ideologie des monolingualen Habitus diskutiert werden. Demgemäß konnte im Rahmen der vorangegangenen Kapitel zur Entwicklung einer Vorstellung des „one state – one nation – one language“ (Braunmüller & Ferraresi, 2003, S. 1) in detaillierter Weise nachgezeichnet werden, wie die koloniale Machtausübung und die Entstehung der so genannten Nationalstaaten wesentlich zur Etablierung der Einsprachigkeit als verbindliche Gemeinsamkeit und der Verdrängung von Sprachen beigetragen haben. Die daraus resultierende politische Instrumentalisierung von Sprache zeigt sich dementsprechend auch in der bis heute gültigen Gesetzgebung zu den DKL und DKU. Die im Rahmen der subjektiv-teleologischen und objektiv-teleologischen Auslegung festgestellte Bestimmung der dominanten Unterrichtssprache als Kriterium der Schulreife deutet demnach auf eine von Seiten der bildungspolitischen Entscheidungsträger:innen initiierte Machtausübung im Sinne der Herstellung eines sprachlichen Abhängigkeitsverhältnisses hin. Im Detail zeigt sich, dass Schüler:innen nur dann am formalen Schulsystem in Österreich teilnehmen können, wenn sie sich den von der Ideologie der Einsprachigkeit geprägten bildungspolitischen Vorstellungen

beugen und entsprechende Kompetenzen in der Unterrichtssprache erwerben. Demnach zeichnen sich in der von Seiten der Gesetzgebenden formulierten Rechtsvorschriften zu den DKL und DKU die von May (2011) postulierten Phasen des Sprachwandels ab, im Rahmen derer Sprecher:innen minorisierter Sprachen aufgrund von soziokulturellen Mechanismen zum Erlernen der im jeweiligen Land dominanten Sprache gedrängt werden. Dementsprechend stellt die Festlegung von Kompetenzen in der Unterrichtssprache als Kriterium für die Schulreife bereits ein entscheidendes Instrument zur bildungspolitischen Festigung der Macht und des Ansehens ausgewählter Sprachen, insbesondere aber der Unterrichtssprache, dar. Darüber hinaus können die beiden Ziele, die Beurteilung mehrsprachiger Schüler:innen an ihre Kompetenzen in der Unterrichtssprache zu knüpfen und sie bei mangelnden Sprachkompetenzen vom Übergang in die nächste Klassenstufe abzuhalten, als Ausdruck der Nichtanerkennung der sprachlichen Vielfalt und der Indoktrination des einsprachigen Habitus bezeichnet werden. Die von May (2011) postulierte zweite und dritte Phase des Sprachwandels – das schrittweise Zurückdrängen der minorisierten Sprache, sodass deren Sprecher:innen nahezu ausschließlich auf ihr sprachliches Repertoire in der im jeweiligen Land dominanten Sprache zurückgreifen – sind zwar anhand der Gesetzgebung zu den DKL und DKU nicht offenkundig, lassen sich jedoch als Nebeneffekte eben jener Rechtsvorschriften vermuten. Zusammenfassend kann demnach vorerst konstatiert werden, dass die in der Gesetzgebung zu den DKL und DKU verankerten Zwecke der Deutschförderung als Erbe der Kolonialzeit und der späteren Bildung sogenannter Nationalstaaten angesehen werden können, deren tiefe Einschnitte in die Sprachenvielfalt bis heute nachwirken.

Eine Begleiterscheinung der Dominanz des von der Ideologie der Einsprachigkeit durchdrungenen Bildungssystems und der daraus resultierenden objektiv-teleologischen Zielsetzung der Gesetzgebung zu den DKL und DKU ist die Nichtberücksichtigung der mehrsprachigen Schulrealität. Dementsprechend zeigen die Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichts (BMBWF, 2021), dass der Anteil der mehrsprachigen Schüler:innen, denen der außerordentliche Status zugewiesen wurde, im Schuljahr 2019/20 bei 4,1% lag. An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass dieser Anteil an der Schüler:innenschaft keineswegs die Gesamtheit der mehrsprachigen Lernenden umfasst. In Anbetracht dessen ist es offensichtlich, dass die Realität der Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem in den gesetzlichen Bestimmungen zu den DKL und DKU überhaupt nicht berücksichtigt wird. Vielmehr tragen die bildungspolitisch etablierten Maßnahmen der Deutschförderung dazu bei, die Vorstellung von Mehrsprachigkeit als Barriere (Gogolin, 2009) und die schulische Praxis des von Kropp (2015, S. 167) identifizierten *school language effects* als schulische Unterdrückung von

herkunftsbedingt erworbenen minorisierten Sprachen zu reproduzieren. In diesem Zusammenhang ist auch auf die damit verbundenen Diskurse zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht zu verweisen, in denen die sprachliche Vielfalt von den beteiligten Akteur:innen häufig als Herausforderung identifiziert wird (Grannemann et al., 2022). So variieren beispielsweise das Bewusstsein und die Sensibilität für Mehrsprachigkeit sowie deren Bewertung nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der verschiedenen Schulen (Ballis et al., 2019). Diese divergierenden Einstellungen zu sprachlicher Vielfalt und der damit verbundenen schulischen Praxis resultieren nicht zuletzt maßgeblich aus rechtlich und damit normativ verankerten Vorgaben, die wiederum entscheidend von Ideologien der Entscheidungsträger:innen auf bildungspolitischer Ebene geprägt sind. Es wird also deutlich, dass Bildungseinrichtungen als sekundäre Sozialisationsinstanzen die normativen Strukturen der Gesellschaft widerspiegeln, sie aber auch gleichsam gestalten, indem sie zu ihrer Aufrechterhaltung beitragen. In Anbetracht dessen lässt sich zweifellos feststellen, dass die von den Bildungspolitiker:innen festgelegten Rechtsvorschriften weitreichende Auswirkungen auf die Praktiken der Lehrkräfte in den Klassenzimmern und auf die expliziten und/oder impliziten Werturteile über die ihnen nahestehenden Sprachen haben. Dementsprechend deuten Befunde aus bisherigen empirischen Studien zum Umgang mit einer sprachlich vielfältigen Schüler:innenschaft darauf hin, dass Lehrkräfte mit einer positiven Einstellung zur Mehrsprachigkeit dazu neigen, die sprachliche Vielfalt in ihrem pädagogischen Handeln stärker zu berücksichtigen als Lehrkräfte, die eine Anpassung der mehrsprachigen Lernenden an die Unterrichtssprache befürworten (siehe z. B. Jahreiß et al., 2017). Schließlich können die sprachlichen Praktiken, Ideologien und Werte der Lehrkräfte als entscheidende Faktoren identifiziert werden, welche die sprachlichen Identitäten der Lernenden beeinflussen (Conteh & Meier, 2014). So trägt ein diversitätssensibles Umfeld, das dem mehrsprachigen Individuum mit Offenheit begegnet, zur Entwicklung einer selbstbewussten (multi-)sprachlich-kulturellen Identität bei (Fürstenau, 2012). In diesem Zusammenhang kann mit den Worten von Krumm (2020, S. 134) betont werden, dass selbstbewusste mehrsprachige Individuen am ehesten in sozialen Umwelten anzutreffen sind, „die ihrerseits Mehrsprachigkeit als konstitutives Merkmal ihrer Verfasstheit ansehen“. Darauf aufbauend fordert Krumm (2020) in Anlehnung an Gogolin und Oeter (2011) einen länderübergreifenden bildungspolitischen Wandel, der eine größere Offenheit gegenüber mehrsprachigen Lernenden nahelegt. Angesichts der in Österreich geltenden Gesetzgebung zu den DKL und DKU sowie ihrer im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigten historischen wie auch aktuell rationalen Zwecke kann an dieser Stelle jedoch ernüchtert festgestellt werden, dass die Selbstverständlichkeit mehrsprachiger Identität noch in

weiter Ferne liegt. Die Ergebnisse der vorliegenden rechtsethischen Untersuchung, insbesondere aber die im Rahmen der objektiv-teleologischen Auslegung festgestellten Zwecke der ausschließlichen inhaltlichen Fokussierung des Unterrichts in den DKL und DKU auf das Erlernen der Unterrichtssprache sowie die punktuelle Teilnahme mehrsprachiger Schüler:innen am Unterricht in den Pflichtfächern, widersprechen darüber hinaus dem Konzept des diversitätssensiblen Unterrichts in seiner Gesamtheit. Dementsprechend spiegelt der derzeitige Rechtsrahmen zu den DKL und DKU eine Perspektive wider, die Unterschiede als negativen Einflussfaktor auf die Schulkultur betrachtet. Ein diversitätssensibler Unterricht basiert hingegen auf der pädagogischen Ideologie einer wertschätzenden Haltung gegenüber einer sprachlich und kulturell diversen Schüler:innenschaft (Subasi Singh, 2021). Diversitätssensibilität im schulischen Kontext ist als mehrdimensionales Konzept zu betrachten, das die Umgestaltung aller Komponenten des pädagogischen Handelns erfordert, einschließlich der Lehrer:innenausbildung, des Lehrplans, der Unterrichtsmaterialien und der Bewertungsverfahren (Gay, 2010). Darüber hinaus schließt ein diversitätssensibler Unterricht auch kulturelle Stereotypen, Vorurteile, Rassismus und Intoleranz aus (Walter, 2018). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, die bereits vorgestellte reflexive Professionalität zu erwähnen, die nach Hoch und Wildemann (2022) eine zentrale Rolle im Kontext einer diversitätssensiblen Lehrer:innenbildung spielen sollte. Dementsprechend wird es als eine zentrale Aufgabe von Aus- und Weiterbildungseinrichtungen angesehen, Lehrkräfte anzuleiten, ihr pädagogisches Handeln, ihre Einstellungen sowie ihre Rolle und ihr berufliches Selbstverständnis kontinuierlich reflexiv zu überprüfen (Hoch & Wildemann, 2022). In diesem Zusammenhang, so die Autorinnen, sei es wichtig, den Lehrkräften zu vermitteln, dass Schule nicht als ein Ort „vor der Differenz“ (Budde, 2012, S. 531) zu sehen sei, „sondern als wesentlich an der (Re-)Produktion von Differenzen beteiligt“ (Hoch & Wildemann, 2022, S. 18) anzusehen ist. Konkret bedeutet dies, angehende und praktizierende Lehrkräfte zu befähigen, sich der maßgeblichen Rolle von Bildungseinrichtungen bei der Schaffung und Aufrechterhaltung von Gleichheit und Differenz bewusst zu werden (Budde, 2012). Nur durch die reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Lernenden kann demnach die eigene Positionierung und Verstrickung in Differenzprozesse aufgedeckt und hinterfragt werden (Steinbach, 2016). Vor diesem Hintergrund und um diversitätssensible Strukturen in der Schullandschaft fest zu verankern, ist es nach Jägers (2022) daher unabdingbar, angehende und praktizierende Lehrkräfte als Multiplikator:innen im Rahmen entsprechender Ausbildungsprogramme zu etablieren. Ein Blick auf die Zwecke der Gesetzgebung zu den DKL und DKU, wie sie sich in der zuvor

durchgeführten teleologischen Auslegung gezeigt haben, widerspricht dieser Darstellung eines Aspekts der diversitätssensiblen Schule völlig. Dementsprechend ist festzustellen, dass die Gesetzgebung zu den DKL und DKU in keiner Weise eine kritische und reflexive Haltung für das alltägliche pädagogische Handeln der Lehrkräfte etabliert. Im Gegenteil, die gesetzlichen Bestimmungen schreiben einen klaren und unumgänglichen Umgang mit sprachlich diversen Schüler:innen vor und tragen in diesem Sinne zweifellos auch zur erwähnten Schaffung von Differenzen bei. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die sich in der Gesetzgebung widerspiegelnden Ideologien zur Aufrechterhaltung und Verfestigung sozialer Ordnungen beitragen, in deren Rahmen soziokulturelle Unterschiede als von außen kommende Faktizität wahrgenommen werden und denen durch gezielte pädagogische Maßnahmen (z. B. DKL und DKU) entgegengewirkt wird (Budde, 2012). Dabei wird jedoch nicht beachtet, dass unter dem Deckmantel der Schaffung von Chancengerechtigkeit die Differenzen zwischen den Lernenden verstärkt werden. In diesem Zusammenhang lässt sich feststellen, dass die in den gesetzlichen Regelungen festgelegten Maßnahmen der Deutschförderung wenig Raum für Prozesse der individuellen Infragestellung der eigenen Beteiligung an der Reproduktion von Unterschieden zwischen Lernenden lassen. Dementsprechend geben die Rechtsvorschriften klare Leitlinien für den Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen vor und erlauben es Pädagog:innen nicht, auf Basis der Folgen des eigenen Handelns alternative Vorgehensweisen abzuleiten.

Ein weiterer Zweck der Gesetzgebung zu den DKL und DKU, der im Rahmen der objektiv-teleologischen Auslegung identifiziert werden konnte, ist die Implementierung der Sprachförderung in den DKL in den Fächern, die nach Angaben der Gesetzgebenden nicht für das Erlernen der Unterrichtssprache relevant sind. Dieser Zweck der vorherrschenden Maßnahmen der Deutschförderung in Österreich steht im offensichtlichen Widerspruch zu dem im Rahmen der theoretischen Einbettung (Gogolin, 2017; 2020) beschriebenen Konzept der durchgängigen sprachlichen Bildung. Im Rahmen dieses Paradigmas wird Sprache „als Werkzeug der Verständigung und bedeutender Bildung überhaupt“ (Gogolin, 2020, S. 165) verstanden. Darüber hinaus sieht die Idee der durchgängigen sprachlichen Bildung vor, dass die (Weiter-)Entwicklung der Sprache keineswegs auf einzelne Phasen oder Bereiche der Bildungslaufbahn (z.B.: Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht) beschränkt ist (Gogolin, 2020). Vielmehr steht die Förderung des Spracherwerbs und der Sprachentwicklung von Heranwachsenden unter Berücksichtigung der bildungsbiografischen, kooperativen und mehrsprachigen Dimension im Vordergrund (Gogolin, 2020). Für den schulischen Kontext sind an dieser Stelle vor allem die beiden letztgenannten Dimensionen von großer Bedeutung. In Bezug auf die kooperative Dimension stellt Gogolin (2020) fest, dass die Zusammenarbeit

zwischen pädagogisch-professionellen Akteur:innen für die Stärkung der kontinuierlichen Sprachausbildung von wesentlicher Bedeutung ist. Dementsprechend sind für spezifische Lehr- und Lernarrangements des jeweiligen Faches diejenigen sprachlichen Mittel zu erwerben, die für die erfolgreiche Bewältigung der entsprechenden Aufgaben notwendig sind (Gogolin, 2020). In diesem Zusammenhang ist auch auf die Verwendung von Mehrsprachigkeit im Sinne des von Gantefort (2020) beschriebenen Translanguaging hinzuweisen, welches den in der Gesetzgebung zu den DKL und DKU verankerten und an der Ideologie der Monolingualität ausgerichteten Paragraphen diametral entgegengesetzt ist. Die praktische Umsetzung der Gesetzgebung in Form von segregierten Sprachfördermaßnahmen beraubt demnach mehrsprachige Lernende der Möglichkeit, ihr sprachliches Repertoire in Abhängigkeit vom jeweiligen sozialen Kontext sowie der Aufgabenstellungen des Unterrichtsgegenstands flexibel einzusetzen (Gantefort, 2020).

Ein weiteres Ziel der Gesetzgebung zu den DKL und DKU ist der Erwerb der Unterrichtssprache innerhalb von maximal vier Semestern. Dementsprechend legen die gesetzlichen Bestimmungen des § 8h Abs. 2 und 3 SchOG nahe, dass der Erwerb der Unterrichtssprache innerhalb dieser Frist erfolgreich abgeschlossen ist. Wenngleich bereits hinreichend auf die negativen sozio-emotionalen Folgen für mehrsprachige Lernende hingewiesen wurde, soll dieser Zweck der Gesetzgebung an dieser Stelle der Untersuchung anhand gängiger Theorien zum Spracherwerb diskutiert werden. Demzufolge fassen Dixon et al. (2012) die Ergebnisse empirischer Studien zusammen und stellen fest, dass es in der Regel zwischen fünf und sieben Jahre dauert, bis Lernende ein hohes Niveau in der Zweitsprache in den Bereichen Hören, Schreiben, Lesen und Sprechen erreichen. Dabei verweisen die Autor:innen der Übersichtsstudie auch auf die Ergebnisse einer Untersuchung von Hakuta (2011), die gezeigt hat, dass 80 % der Schüler:innen nach zwei Jahren der Teilnahme am Unterricht zum Erwerb einer Zweitsprache nur ein mittleres Sprachniveau erreichen. Dixon et al. (2012) kommen im Zuge ihrer eingehenden Beschäftigung mit einschlägigen Studienergebnissen zur Dauer des Zweitspracherwerbs außerdem zu dem Ergebnis, dass die mündliche Beherrschung der Syntax einer Zweitsprache durch die Lernenden schneller erfolgt als das Lesen und Schreiben. Darüber hinaus verweisen die Autor:innen auf die Ergebnisse einer Längsschnittstudie von Lipka & Siegel (2007), die zeigen, dass Lerner:innen von Englisch als Zweitsprache ihre phonologischen Lese-, Sprech- und Schreibfähigkeiten vom Kindergarten bis zum Ende der dritten Klasse auf das Niveau von L1-Sprecher:innen verbessert haben. Die Befunde von Lipka und Siegel (2007) deuten jedoch auch darauf hin, dass Zweitsprachenlerner:innen trotz ihrer bedeutenden Fortschritte am Ende der dritten Klasse

geringere Kompetenzen in der bewussten Nutzung grammatischer Mittel aufweisen als L1-Sprecher:innen. Vor dem Hintergrund der von Dixon et al. (2012) und Lipka und Siegel (2007) vorgelegten Befunde zur Dauer des Zweitspracherwerbs erscheint der im Zuge der vorangegangenen teleologischen Auslegung deutlich gewordene Zweck des § 8h Abs. 2 und 3 SchOG ernüchternd. Demnach steht die im entsprechenden Gesetzestext verankerte Dauer der Deutschförderung von maximal zwei Jahren in diametralem Gegensatz zu den empirischen Studienergebnissen und der darin berichteten Notwendigkeit einer mehrjährigen Beschäftigung (mindestens fünf Jahre für die Mehrheit der Lernenden) mit der Zweitsprache (Dixon et al., 2012; Lipka & Siegel, 2007). Angesichts dessen kann dieser Zweck der Deutschfördermaßnahmen sowie das im Ministerialentwurf (29/ME XXVI.GP) verankerte Ziel des möglichst raschen Erlernens der Unterrichtssprache nach Eintritt in das formale Schulsystem mangels Evidenzbasis entschieden abgelehnt werden. In diesem Zusammenhang ist auch auf die von Dixon et al. (2012) ermittelten kritischen Faktoren hinzuweisen, welche die Dauer des Zweitspracherwerbs beeinflussen. Dementsprechend betonen die Autor:innen, dass jüngere Lernende im Allgemeinen bessere Leistungen beim Erwerb von mündlichen und grammatikalischen Fertigkeiten in der Zweitsprache erbringen als ältere Lernende. Darüber hinaus verweisen Dixon et al. (2022) auf Studienergebnisse wie die von Jia und Aaronson (2003), die unter anderem zeigen konnten, dass Personen, die in jungen Jahren im Land der Zielsprache ankommen, schneller zur Zweitsprache wechseln als Personen in älteren Altersgruppen, wobei die Sprachpräferenz von kognitiven und sozialen Faktoren beeinflusst wird. Zusätzlich zu den eben genannten Faktoren, ist in der Linguistik gut dokumentiert, dass die Kompetenzen in der Erstsprache den Verlauf des Zweitspracherwerbs beeinflussen (z. B. Reese et al., 2000; Slabakova, 2016). An dieser Stelle ist es jedoch auch wichtig, auf Studienergebnisse zu verweisen, die den positiven Effekt der Erstsprache vor allem dann zeigen, wenn es strukturelle Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Zweitsprache gibt (z. B. Slabakova, 2015; Zufferey et al., 2015). Die Ergebnisse der Übersichtsstudie von Dixon et al. (2012) legen jedoch auch offen, dass die mündlichen Fähigkeiten von Zweitsprachenlerner:innen insbesondere unter der Bedingung entwickelt werden können, dass sie die Zweitsprache in informellen Kontexten verwenden können. Schlussendlich berichten Dixon et al. (2012) über die Bedeutung der Qualität des Unterrichts auf den Zweitspracherwerb. In diesem Zusammenhang verweisen die Autor:innen auf das Modell zum integrierten Fach- und Sprachenlernen in allen Fächern, das sich bei der Förderung der Schreib- und Lesekompetenz von Zweitsprachenlerner:innen als wirksam erwiesen hat (Dixon et al., 2012).

Hinsichtlich des im Rahmen der objektiv-teleologischen Auslegung ermittelten Zwecks der ausschließlichen Beschulung der mehrsprachigen Schüler:innen in öffentlichen Bildungseinrichtungen und des sich daraus ergebenden Verbots der Teilnahme am Unterricht in Privatschulen ist das Fehlen einer sachlichen Rechtfertigung durch die Gesetzgebenden hervorzuheben. In Anbetracht der bereits von Coleman und Hoffer (1987) vorgelegten Ergebnisse, die darauf hindeuten, dass vulnerable Schüler:innen vom Besuch des Unterrichts an Privatschulen profitieren (z. B. wegen der lernorientierten Atmosphäre), erscheint dieses in der Gesetzgebung zu den DKL und DKU enthaltene Verbot wenig nachvollziehbar. Darüber hinaus hat der objektive Zweck, mehrsprachige Schüler:innen ausschließlich in öffentlichen Schulen zu unterrichten, höchstwahrscheinlich zur Folge, dass sich die Kluft zwischen den Bildungsinvestitionen der sozioökonomisch privilegierten und der benachteiligten Haushalte vergrößert. In diesem Zusammenhang ist auch davon auszugehen, dass die segregierenden Effekte im Sinne einer verstärkten Konzentration mehrsprachiger Schüler:innen und die damit verbundenen Nachteile für diese (z. B. weniger sprachliche Vorbilder am jeweiligen Schulstandort) durch das Verbot der Beschulung in Privatschulen verstärkt werden. Dies wiederum könnte die bestehende Bildungsungleichheit verstärken, da die Schaffung und Aufrechterhaltung eines Bildungssystems zweiter Klasse erhebliche Auswirkungen auf den Bildungserfolg mehrsprachiger Schüler:innen hat.

Schlussendlich können die ermittelten objektiven Zielsetzungen der Gesetzgebung zu den DKL und DKU nochmals abschließend im Hinblick auf das anvisierte Ziel der Chancengerechtigkeit diskutiert werden. Dementsprechend kann an dieser Stelle zweifellos festgestellt werden, dass die im Rahmen der Auslegung aufgedeckten Zwecke der Gesetzgebung keineswegs dem von Roemer (1998, S. 29) postulierten Ziel gleicher Erfolgchancen für alle Lernenden entsprechen, und zwar „unabhängig von dem Platz in der Gesellschaft, in den sie hineingeboren wurden“. In diesem Sinne bezieht sich der Begriff der Chancengerechtigkeit, auch wenn er von einigen Autor:innen ohne das Vorhandensein von Chancengleichheit von Grund auf in Frage gestellt wird (siehe z. B. Rolff, 2020) und über seine begriffliche Definition keineswegs Einigkeit besteht, nicht darauf, dass alle Individuen die gleichen Ergebnisse und Bildungserfolge erzielen, sondern darauf, dass die soziale Verteilung von Bildungschancen gerecht ist (Edelmann, 2018). Vor diesem Hintergrund lässt sich in der Folge auch feststellen, dass die Gesetzgebung zu den DKL und DKU auch nicht dem weithin etablierten Capability-Ansatz nach Sen (1995) entspricht, nachdem die implementierten Maßnahmen der Sprachförderung das Vermögen mehrsprachiger Schüler:innen einschränken, Handlungen und Fähigkeiten tatsächlich zu realisieren. Im Hinblick auf die Förderung

mehrsprachiger Lernender in österreichischen Klassenzimmern lässt dies den Schluss zu, dass nicht nur individuelle Dispositionen, sondern vor allem soziale Ressourcen entscheidend sein sollten (Edelmann, 2018). Diese tragen jedoch nur dann zur Förderung der Chancengerechtigkeit bei, wenn Ungleichbehandlung im Sinne einer umfassenden Bildung sowie zusätzlicher, diversitätssensibler Unterstützungsleistungen angegangen wird und die Bedürfnisse der Lernenden zur Förderung einer selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft berücksichtigt werden (Holzleithner, 2009; Oelkers et al., 2010; Roemer, 1998).

9 Resümee und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit wurden die gegenwärtigen Rechtsvorschriften zu den DKL und DKU einer eingehenden subjektiv- und objektiv-teleologischen Auslegung unterzogen. Damit leistete die vorangegangene Forschung einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung eines Paradigmas, das die Dominanz der monolingualen Ideologie in Österreichs Schulen grundlegend in Frage stellt. Dementsprechend konnte im Rahmen einer vertieften theoretischen Einbettung der anschließenden rechtsethischen Untersuchung in aller Deutlichkeit aufgezeigt werden, dass die bestehende, in der Bildungspolitik und -praxis fest verankerte Zielvorstellung der Einsprachigkeit der schulischen Realität einer sprachlich und kulturell vielfältigen Schüler:innenschaft in keiner Weise entspricht. Darüber hinaus wurde anhand etablierter Ansätze zum Begriff der Chancengerechtigkeit aufgezeigt, dass die derzeitige Gesetzgebung zu den DKL und DKU sowie die damit verbundenen objektiven Ziele dem Anspruch, gleiche Erfolgchancen für alle Lernenden zu schaffen, in keiner Weise gerecht werden. Vielmehr deuten die aktuellen bildungspolitischen Maßnahmen auf das Fortbestehen eines monolingual orientierten Bildungssystems hin, welches die Ablehnung von Herkunftssprachen und -kulturen einerseits durch die Etablierung offensichtlicher Stolpersteine (z. B. Unmöglichkeit des Aufstiegs bei Nichtbeherrschung der Sprache) und andererseits durch die Erziehung monolingual orientierter Lehrpersonen legitimiert. Inwieweit das im österreichischen Schulsystem etablierte Homogenitätsdenken soziale Ungleichheiten reproduziert, kann hier abschließend anhand eines Beispiels des Soziologen Schmitt (2006) aufgezeigt werden, der sich im Rahmen eines adaptierten Beispiels auf die Theorie von Bourdieu (2001) bezieht: Man stelle sich demnach vor, dass Schüler:innen der Primarstufe aufgrund ihres individuellen kulturellen Kapitals in unterschiedlich tiefe Gruben fallen und deshalb besser oder schlechter in der Lage sind, ein gleich langes Seil zu erreichen – ein Bildungsangebot, das für alle gleich ist. Während Kinder in weniger tiefen Gruben als besonders begabt angesehen werden, gelten Schüler:innen in besonders tiefen Löchern als unfähig oder unwillig. Auf diese Weise werden bestehende soziale Ungleichheiten und Machtverhältnisse durch schulische Verhältnisse und der Gleichbehandlung von Ungleichen reproduziert (Schmitt, 2006; Bourdieu, 2001). Nach Moebius und Peter (2009, S. 28) ist dieser Mechanismus, den Bourdieu (2001) als symbolische Gewalt bezeichnet, „allen gesellschaftlichen Beziehungen strukturell immanent“ und resultiert aus der kulturell vermittelten und selbstverständlichen Übernahme sozial anerkannter Weltbilder und Denkweisen. Übertragen auf die Fortschreibung der aktuellen Gesetzgebung zu den DKL und DKU bedeutet dies, dass Machtverhältnisse hinter dem postulierten Ziel der

Chancengerechtigkeit in den Hintergrund treten, während die Betroffenen und Beteiligten im Schulsystem den Begriff mit positiven Erwartungen füllen.

Um die vorliegende Arbeit mit einem positiven Ausblick auf die Zukunft der Bildungspolitik und -praxis abzurunden, sollen nun einige Aspekte und Maßnahmen angesprochen werden, die im Rahmen der schulischen Unterstützung mehrsprachiger Schüler:innen an Bedeutung gewinnen müssen, um die Chancengerechtigkeit langfristig zu fördern. Zunächst ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass mehrsprachige Schüler:innen mit Migrationsbiographie häufig mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert sind, darunter Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Verlassen des Heimatlandes und der Anpassung an neue soziale Kontexte sowie Benachteiligungen bei der Bildungsbeteiligung, die sich beispielsweise in einem unzureichenden Sprachangebot, einer mangelnden Berücksichtigung nicht-akademischer Faktoren durch die Schule und einer fehlenden Ausbildung der Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit niederschlagen (Europäische Kommission/Eacea/Eurydice, 2019). Da die derzeit geltenden gesetzlichen Bestimmungen sowie die durch die teleologische Auslegung aufgezeigten Zielsetzungen keinen Zweifel daran lassen, dass mehrsprachigen Schüler:innen nicht die gleichen Rechte zugesprochen werden wie Schüler:innen mit deutscher Erstsprache, ist davon auszugehen, dass mehrsprachige Schüler:innen im österreichischen Schulsystem hinsichtlich ihrer kognitiven, sozialen und emotionalen Entwicklung stark benachteiligt sind. Vor diesem Hintergrund ist die Ablehnung der derzeit durchgeführten Maßnahmen zur übermäßig segregierten Beschulung mehrsprachiger Schüler:innen in Österreich unumgänglich. Um die sprachliche, schulische und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Schüler:innen in Zukunft positiv zu fördern, ist eine völlige Neuausrichtung der derzeit vom Leitbild der Einsprachigkeit geprägten Schullandschaft sowie der Lehrer:innenaus-, -fort, und -weiterbildung notwendig. Dazu ist es notwendig, an den Wurzeln des Bildungssystems anzusetzen, indem vor allem künftige, aber auch praktizierende Lehrer:innen im Hinblick auf das Leitbild einer diversitätssensiblen Bildung geschult werden. Dementsprechend muss die Hochschulbildung so umgestaltet werden, dass die Lehrkräfte die Aufgabe, ein positives, sprachlich und kulturell sensibles Lernumfeld zu schaffen, als endgültiges Ziel der Professionalisierungsarbeit betrachten, wobei Vertreter:innen aller Unterrichtsgegenstände damit betraut werden. Zudem sollten angehende und praktizierende Lehrkräfte dazu befähigt werden, ihr eigenes Handeln im sprachlich vielfältigen Klassenzimmer ständig zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen, indem sie eine kritische und reflektierende Haltung einnehmen und sich mit Kolleg:innen beraten. Darüber hinaus könnten auch schulübergreifende Initiativen (z. B. Vernetzungsprogramme) ins Leben

gerufen werden, um Lehrkräfte und Schulleiter:innen dabei zu unterstützen, mehrsprachige Schüler:innen optimal zu fördern (Europäische Kommission/Eacea/Eurydice, 2019). In diesem Zusammenhang ist es auch wünschenswert, die derzeit an österreichischen Schulen tätigen Mobilen Interkulturellen Teams auszubauen, in denen mehrsprachige psychosoziale Expert:innen (z. B. Psycholog:innen sowie Sozialarbeiter:innen) Schüler:innen mit Fluchterfahrung und deren Erziehungsberechtigte bei auftretenden Schwierigkeiten unterstützen (Europäische Kommission/Eacea/Eurydice, 2019). Um darüber hinaus die ganzheitliche Förderung der Entwicklung von mehrsprachigen Schüler:innen zu fokussieren, ist die Etablierung eines unterstützenden Netzwerks psychosozialer Expert:innen an Bildungseinrichtungen anzustreben. Dieser Aspekt der schulischen Eingliederung ist besonders wichtig angesichts zahlreicher Studienergebnisse, die darauf hindeuten, dass sich die Berücksichtigung der sozialen und emotionalen Bedürfnisse von Schüler:innen mit Migrationsbiographie positiv auf ihre akademische Entwicklung auswirkt (siehe z. B. Hamilton, 2013; Krachman et al., 2018). Nicht zuletzt ist zu betonen, dass für eine erfolgreiche sprachliche, schulische und sozio-emotionale Förderung mehrsprachiger Schüler:innen und damit für die Annäherung an das Leitbild der Chancengerechtigkeit die Einbindung verschiedener Akteur:innen aus unterschiedlichen Disziplinen (z. B. Sprachwissenschaftler:innen) sowie Vertreter:innen von Bildungseinrichtungen in die Weiterentwicklung der bildungspolitisch beschlossenen Rechtsvorschriften wünschenswert ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Verwirklichung einer effektiven und ganzheitlichen Förderung mehrsprachiger Schüler:innen nur dann möglich ist, wenn in Zukunft die Lebenswirklichkeit und damit auch die Bedürfnisse mehrsprachiger Lernender auf der Ebene der Bildungspolitik berücksichtigt werden. Nur so wird eine nachhaltige, positive Veränderung der schulischen Praxis sowie der schulischen, sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung mehrsprachiger Lernender und damit eine Annäherung an das Ideal der Chancengerechtigkeit im Sinne von gleichen Erfolgchancen für alle Schüler:innen, unabhängig von ihren sprachlichen Voraussetzungen, sichtbar werden.

10 Literaturverzeichnis

- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. John Benjamins Pub. Co.
- Bacher, J., Leitgöb, H., & Weber, C. (2012). Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analyse der PISA2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 432–456). Waxmann Verlag GmbH.
- Bachman, L. F., & Purpura, J. E. (2008). Language Assessments: Gate-Keepers or Door-Openers? In B. Spolsky & F. M. Hult (Hrsg.), *The Handbook of Educational Linguistics*. (S. 456-468). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch32>
- Ballis, A., & Hodaie, N. (2019). MehrSpracheN. In A. Ballis & N. Hodaie (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 1-8). Walter de Gruyter.
- Beaucamp, G., & Treder, L. (2015). *Methoden und Technik der Rechtsanwendung* (3. Aufl.). C. F. Müller.
- Becker, S. (2017). *Sprechgebote*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Becker, A. (2022). 'I'm also trying to figure out the identity of my students.' - teachers' multilingual identity negotiation in the heritage language classroom. *International Journal of Multilingualism, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2078328>
- Bilgili, O., Volante, L., & Klinger, D. (2018). Immigrant Student Achievement and the Performance Disadvantage. In L. Volante, D. Klinger, & O. Bilgili (Hrsg.), *Immigrant Student Achievement and Education Policy. Cross-Cultural Approaches* (S. 3-18). Springer.
- Boado, H. C. (2011). Primary and secondary effects in the explanation of disadvantage in education: the children of immigrant families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407–430. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559341>
- Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., & Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 11–23. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000163>
- Bonefeld, M., & Dickhäuser, O. (2018). (Biased) Grading of Students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in Psychology*, 9, 481–481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Kohlhammer.

- Braunmüller, K., & Ferraresi, G. (2003). Introduction. In K. Braunmüller & G. Ferraresi (Hrsg.), *Aspects of multilingualism in European language history* (S. 1-14). J Benjamins Pub.
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Verlag Barbara Budrich.
- Breidbach, S., & Küster, L. (2014). 'Bildung', 'Multiliteracies' and 'Identity' – Key Concepts in Language Education in the Light of Sociocultural Theory and Dynamic Systems Theory. In D. Abendroth-Timmer, & E.-M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education* (Vol. 50) (S. 129-143). Peter Lang International Academic Publishers. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03229-1>
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60–69. <https://doi.org/10.1080/01619568309538407>
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 522–540.
- Budde, M. A. (2019). Zum Panel MehrSpracheN im Fach. In A. Ballis & N. Hodaie (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Individuum – Bildung – Gesellschaft* (S. 197-208). Walter de Gruyter.
- Becker, S. (2017). *Sprechgebote*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4*. VSA.
- Bourdieu, P. (2012). *Ökonomisches kapital, kulturelles kapital, soziales kapital* (pp. 229-242). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Klett.
- Bundeskanzleramt (2021). 5. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Absatz 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Bundeskanzleramt.
- Bundesministerium für Bildung (BMB). (2016). *Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a006f7ab-4531-4900-b669-212e8a181372/sprachfoerderung_erlass.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018a). *Informationen zum verpflichtenden Einsatz des Instruments zur Feststellung des (außer-*

- ordentlichen Status in Deutsch ab April 2019 (MIKA-D).*
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018b). *Fragenkatalog (Stadtrat Mag. Jürgen Czernohorsky, Wien) zu den gesetzlich vorgesehenen Deutschförderklassen und Deutschförderkursen.*
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/AB-BR/AB-BR_03233/imfname_706359.pdf
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter.* <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2021). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021.* BMWF.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (k.D.a) *Bildungssprache Deutsch.*
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/bsd.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (k.D.b). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse.*
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3rd ed.). facultas.
<https://doi.org/10.36198/9783838556529>
- Bydlinski, F. (2011). *Juristische Methodenlehre und Rechtsbegriff* (2., erg. Aufl., Nachdr.). Springer Verlag Österreich.
- Cavicchiolo, E., Manganelli, S., Bianchi, D., Biasi, V., Lucidi, F., Girelli, L., Cozzolino, M., & Alivernini, F. (2020). Social inclusion of immigrant children at school: the impact of group, family and individual characteristics, and the role of proficiency in the national language. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 146–166.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831628>
- Chlosta, C., & Schäfer, A. (2015). Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (S. 369-381). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Clark, E. V. (2016). *First language acquisition* (3rd ed.). Cambridge University Press.

- Coleman, J. S., & T. Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities*. Basic Books.
- Conteh, J., & Meier, G. (2014). Introduction. In J. Conteh & G. Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education* (S. 1-14). (1st ed., Vol. 40). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2013). Immigrant Students' Academic Achievement: Understanding the Intersections between Research, Theory and Policy. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michael, & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 19-41). Waxmann.
- Czermak, G. (2021). 2. Zur Methode der Auslegung und Gewinnung von Rechtsnormen. In *Siebzig Jahre Bundesverfassungsgericht in weltanschaulicher Schieflage* (Vol. 2). Nomos Verlagsgesellschaft.
- Darmody, M., Byrne, D., & McGinnity, F. (2014). Cumulative disadvantage? Educational careers of migrant students in Irish secondary schools. *Race, Ethnicity and Education*, 17(1), 129–151. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674021>
- De Angelis, G., & Dewaele, J.-M. (2009). The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. In L. Aronin, & B. Hufeisen (Hrsg.) *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition* (S. 63–77). John Benjamins.
- Deutsche UNESCO Kommission (2017). *Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle*. Deutsche UNESCO Kommission.
- Dietrich, R. (2020). Erstsprache — Zweitsprache — Muttersprache — Fremdsprache. In *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK) 3/1* (Vol. 3/1, pp. 352–359). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110858020-053>
- Dietrich-Grappin, S., & Comes, N. (2021). In I. Mordellet-Roggenbuck, M. Raith, & K. Zaki (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung* (S. 89-112). Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J.-Y., Wu, S., Su, J.-H., Burgess-Brigham, R., Gezer, M. U., & Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5–60. <https://doi.org/10.3102/0034654311433587>

- De Cillia, R., & Ransmayr, J. (2019). *Österreichisches Deutsch macht Schule*. Böhlau.
<https://doi.org/10.7767/9783205208891>
- Duarte, J., & Gogolin, I. (2013) Superdiversity in educational institutions. In J. Duarte, & I. Gogolin (Hrsg.) *Linguistic Super-Diversity in Urban Areas: Research Approaches* (S. 1–24). John Benjamins.
- Edelmann, D. (2006). Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 235–249.
- Edelmann, D. (2018). *Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke* (1st ed. 2018.). Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS.
- Ellis, E. Gogolin, I. & Clyne, M. (2010) The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning*, 11(4), 439–460. <https://doi.org/10.1080/14664208.2010.550544>
- Erling, E., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2022). Is Segregated Language Support Fit for Purpose? Insights from German Language Support Classes in Austria. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 573–586. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.11.1.573>
- European Commission (1995). *White paper on education and training: teaching and learning – Towards the learning society*.
- European Commission (2005). *A new Framework Strategy for Multilingualism. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*.
- European Commission/Eacea/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Europarat (1992). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Council of Europe.
- Feller, W. (2015). *Die Neue Mittelschule. Viel Geld für eine bessere Hauptschule? Agenda Austria*. <https://www.agenda-austria.at/publikationen/die-neue-mittelschule/>
- Fernandez-Kelly, P. (2012). The Unequal Structure of the German Education System: Structural Reasons for Failure of Turkish Youth in Germany. *Spaces & Flows*, 2(2), 93–112.
- Fisher, L., Evans, M., Forbes, K., Gayton, A., & Liu, Y. (2020). Participative multilingual identity construction in the languages classroom: A multi-theoretical conceptualization.

- International Journal of Multilingualism*, 17(4), 448–466.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1524896>
- Franceschini, R. (2009). Genesis and development of research in multilingualism: Perspectives for future research. In L. Aronin and B. Hufeisen (Hrsg.) *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition* (S. 27–61). John Benjamins.
- Fürstenau, S. (2012). Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (1. Aufl.) (S. 1-24). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3>
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel “Translanguaging”. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201-206). Springer VS.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2013). From Diglossia to Transglossia: Bilingual^[1] and Multilingual Classrooms in the 21st Century. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century* (S. 155-178). Multilingual Matters.
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching*. Teachers College Press.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism: New Perspectives on the Past*. Basil Blackwell.
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021). Inclusion of multilingual students—teachers’ perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*, ahead-of-print (ahead-of-print), 1–20.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2>
- Glock, S., & Kleen, H. (2020). Preservice teachers’ attitudes, attributions, and stereotypes: Exploring the disadvantages of students from families with low socioeconomic status. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100929.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100929>
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). Durchgängige Sprachförderung. In C. Bainski, & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (S. 13-21). Neue Deutsche Schule.

- Gogolin, I. (2009). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In I. Gogolin, & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 15–18). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 107-129). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., & Oeter, S. (2011). Sprachenrechte und Sprachminderheiten – Übertragbarkeit des internationalen Sprachenregimes auf Migrant(inn)en. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)*, 30–45.
- Gogolin, I. (2017). Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In M. Becker-Mrotzek, & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 37-53). Waxmann.
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165-174). Springer VS.
- Gogolin, I., Hansen, S., McMonagle, S., & Rauch, D. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildung – zur Konzeption des Handbuchs. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53-60). Springer VS.
- Gorard S., & Siddiqui N. (2018). Grammar schools in England: A new analysis of social segregation and academic outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 39, 1–16.
- Grannemann, K., Oleschko, S., & Szukala, A. (2022). Schule und Diversität: Professionalisierung für eine Schule in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts. In A. Szukala, K. Grannemann, & S. Oleschko (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrerinnenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 7-16). Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:24600>
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell.
- Grosjean, F. (2019). *A Journey in Languages and Cultures: The Life of a Bicultural Bilingual*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66, 137–153.
- Gunnþórsdóttir, H., Barillé, S., & Meckl, M. (2019). The Education of Students with Immigrant Background in Iceland: Parents' and Teachers' Voices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 605–616.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415966>

- Hakuta, K. (2011). Educating language minority students and affirming their equal rights: Research and practical perspectives. *Educational Researcher*, 40, 163–174. <https://doi.org/10.3102/0013189X11404943>.
- Hall, A.R. (1952). Bilingualism and applied linguistics. *Zeitschrift für Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft*, 6, 13–30.
- Hamilton, P. L. (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173–190.
- Hammarberg, B. (2014). Problems of Defining the Concepts of L1, L2 and L3. In: G. De Angelis, & A. Otwinowska (Hrsg.), *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistic and Educational Perspectives* (S. 3-19). Multilingual Matters.
- Harr, A.-K., Terrassi-Hauf, E., & Woerfel, T. N. (2018). Deutsch als Zweitsprache im Schulsystem: Migration – Spracherwerb – Unterricht. In A.-K. Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 171-206). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8>
- Hassani, S., Schwab, S., Resch, K., & Gitschthaler, M. (2023, eingereicht). Language assessment of students with emerging German skills deploying the MIKA-D screening instrument – Empirical findings from Austria.
- Heimbach-Steins, M. (2011). Gerechtigkeitstheorien und Zielvorstellungen von Gesellschaft. In M. Dabrowski, J. Wolf, & K. Abmeier (Hrsg.), *Gleichheit, Ungleichheit, Gerechtigkeit* (S. 81-110). Verlag Ferdinand Schöningh.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturellen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.
- Hélot, C. (2021). Pushing Back Monoglossic Ideologies of Language: Towards Transformative and Inclusive Pedagogies for 21st Century Multilingual Classrooms. In M. Latisha, A.-B. Krüger, & A. S. Young (Hrsg.), *Migration, multilingualism and education: critical perspectives on inclusion* (pp. 3-15). Multilingual Matters.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned. NESET II Report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/71255>
- Hoch, A., & Wildemann, A. (2022). Sensibilisierung durch Reflexion – auf dem Weg zum *Reflective Practitioner*. In A. Szukala, K. Grannemann, & S.

- Oleschko (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrerinnenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 17-32). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24600>
- Holzleithner, E. (2009). *Gerechtigkeit* (1. Aufl.). UTB GmbH facultas.
- Hooghe, L. and Marks, G. (2001) *Multi-level Governance and European Integration*. Rowman & Littlefield.
- Holler D. (2005). Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für Bildungserfolge. In K. Jampert, P. Best, A. Guadatiello, D. Holler, & A. Zehnbauer (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (S. 24-28). das netz.
- Houghton, S.A., Rivers, D.J., & Hashimoto, K. (2018). *Beyond Native-Speakerism: Current Explorations and Future Visions*. Routledge.
- Huber, U. (2003). Savignys Lehre von der Auslegung der Gesetze in heutiger Sicht. *Juristenzeitung*, 58(1), 1–17.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200–207.
- Husemann, T. (2013). *Das Verbot der parteipolitischen Betätigung*. Nomos Verlagsgesellschaft.
- Huxel, K. (2014). Lehrerhandeln im sozialen Feld Schule. Beispiele für den Umgang von Lehrkräften mit Geschlecht und Ethnizität. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (1. Aufl.) (S. 25-40). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3>
- Hymes, D. (1973). Speech and Language: On the Origins and Foundations of Inequality among Speakers. *Daedalus*, 102, 59–85.
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Frank, M, Sachse, S., & Kratzmann, J. (2017). Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(4), 439–453.
- Jägers, T. (2022). Das Dilemma als Chance nutzen – Diversitätssensibilität in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung. In A. Szukala, K. Grannemann, & S. Oleschko (Hrsg.), *Diversitätssensible Lehrerinnenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen* (S. 129-142). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24600>
- Jia, G., & Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 24, 131–161. [https://doi.org/10.1017.S0142716403000079](https://doi.org/10.1017/S0142716403000079)

- Kany, W., & Schöler, H. (2007). *Fokus Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Cornelsen Scriptor.
- Kar, B., & Sinha, S. (2021). Disadvantages and segregation through school choice: Elementary education in India. *Economic and Political Weekly*, 56(12), 33–39.
- Kersting, W. (2000). *Theorien der sozialen Gerechtigkeit*. J.B. Metzler.
- Kim, J.-I., & Kim, M. (2016). Three Korean heritage language teachers' identities, their identification of their students, and their instructional practices. *Journal of Language, Identity & Education*, 15(6), 361–375. <https://doi.org/10.1080/15348458.2016.1218281>
- Krachman, S. B., LaRocca, R., & Gabrieli, C. (2018). Accounting for the whole child. *Educational Leadership*, 75(5), 28–34.
- Krammer, G., Gebhardt, M., Rossman, P., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). On the diagnosis of learning disabilities in Austrian school system: Official directions and the diagnostic process in practice in Styria/Austria. *Alter*, 8(1), 30-39.
- Krumm, H.-J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 131-136). Springer VS.
- Ladwig, B. (2000). Gerechtigkeit und Gleichheit. *PROKLA. Zeitschrift für Kritische Sozialwissenschaft*, 30(121), 585–610. <https://doi.org/10.32387/prokla.v30i121.761>
- Langenkamp, A. G., & Carbonaro, W. (2018). How school socioeconomic status affects achievement growth across school transitions in early educational careers. *Sociology of Education*, 91(4), 358–378. <https://doi.org/10.1177/0038040718802257>
- Larenz, K., & Canaris, C.-W. (1995). *Methodenlehre der Rechtswissenschaft* (Gekürzte Studienausg., 3., neubearb. Aufl.). Springer.
- Liedke, M. (2018). Die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. In A.-K., Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 61-94). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8>
- Liedke, M., & Riehl, C. M. (2018). Migration und Spracherwerb. In A.-K., Harr, M. Liedke, & C. M. Riehl (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 1-25). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05595-8>
- Lipka, O., & Siegel, L. S. (2007). The development of reading skills in children with English as a second language. *Scientific Studies of Reading*, 11, 105–131. <https://doi.org/10.1080/10888430701343597>

- Luciak, M., & Biewer, G. (2011). Equity and inclusive education in Austria. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski, & F. R. Waitoller (Hrsg.) *Inclusive Education. Examining equity on five continents* (pp. 17-44). Harvard Education Press.
- Maher, J. C. (2017). *Multilingualism: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages*. In *Disinventing and reconstituting languages. Bilingual education and bilingualism*, 1-42. Multilingual Matters.
- Martin, N. D., Dornfeld Tissenbaum, C. D., Gnesdilow, D., & Puntambekar, S. (2019). Fading distributed scaffolds: The importance of complementarity between teacher and material scaffolds. *Instructional Science*, 47(1), 69–98. <https://doi.org/10.1007/s11251-018-9474-0>.
- Massumi, M., Dewitz, N., von Gießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K., & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- May, S. (2011). *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. (2nd ed.). Taylor & Francis Group.
- McDowell, F. (2016). *Equal Opportunities*. National Highlights Inc.
- Meier, G. (2014). Part I. Societal Perspectives on the Multilingual Turn in Language(s) Education. In J. Coneth, & G. Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges* (S. 15-16). Multilingual Matters.
- Meier, G., & Coneth, J. (2014). Conclusion: The Multilingual Turn in Languages Education. In J. Coneth, & G. Meier (Hrsg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges* (S. 292-299). Multilingual Matters.
- Miladinović, D. (2014). Deutsch als Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen*, 30(2), 137–147. <https://doi.org/10.14220/odaf.2014.30.2.137>
- Millon Faure, K. (2019). Gap in mathematical achievements of migrant students: Is it “just” a question of language? *International Journal of Special Education*, 34(1), 211–225.
- Mitchell, R. Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617046>
- Mishra, S., & Müller, L. (2022). Resources, norms, and dropout intentions of migrant students in Germany: the role of social networks and social capital. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 47(8), 1666–1680. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1948525>

- Moebius, S., & Lothar, P. (2009). Pierre Bourdieu und der Strukturalismus. In G. Fröhlich, & B. Rehbein (Hrsg.), *Bourdieu Handbuch* (S. 20-28). J. B. Metzler.
- Mohanty, A. K. (2009). Multilingual Education: A Bridge too Far? In T. Skutnabb-Kangas (Hrsg.), *Social Justice Through Multilingual Education* (S. 3-18). Multilingual Matters.
- Neubacher, M., & Wimmer, C. (2021). Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 286-332). BMBWF.
- Neweklowsky, G. (2000). Soziolinguistische Forschung zum Serbokroatischen und seinen Nachfolgesprachen. *Sociolinguistica*, 192–196.
- Oberwimmer, K., Zintl, R., Juen, I., & Vogtenhuber, S. (2021). Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 158-185). BMBWF.
- OECD (2016). *PISA 2015 results in focus*. OECD.
- OECD (2018). *Equity in education breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- Oelkers, N., Otto, H.-U. & Ziegler, H. (2010). Handlungsbefähigung und Wohlergehen – Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In H.-U. Otte, & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. Auflage, S. 85–89). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_5
- Piller, I. (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Pit-ten Cate, I. M., & Glock, S. (2018a). Teacher expectations concerning students with immigrant backgrounds or special educational needs. *Journal Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 24(3-5), 277–294. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550839>.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. University Press.
- Rawls, J. (2001). *Gerechtigkeit als Fairness. Ein Neuentwurf*. Suhrkamp.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rechnungshof Österreich (2021). *Frühe sprachliche Förderung in Kindergärten. Bericht des Rechnungshofes*. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Fru_hsprachliche_Fo_rderung_KIGA.pdf

- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., & Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal*, 37, 633–662. <https://doi.org/10.3102/00028312037003633>
- Resch, K., Gitschthaler, M., & Schwab, S. (2023). Teacher's perceptions of separate language learning models for students with immigrant background in Austrian schools. *Intercultural Education*, (London, England). <https://doi.org/10.1080/14675986.2023.2180487>
- Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*. Harvard University Press.
- Rolff, H.-G. (2020). Chancengerechtigkeit oder Chancengleichheit? *Gemeinsam Lernen*, 6(1), 14–14. <https://doi.org/10.46499/1588.1103>
- Rothe, D. (2015). „Lebensbegleitendes Lernen für alle“. Chancengleichheit – Chancengerechtigkeit – Bildungsgerechtigkeit. Zur ambivalenten Produktivität einer begrifflichen Transformation. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott., D. Rothe, & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen* (S. 363-384). Springer VS.
- Rösch, H. (2015). Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP ; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden* (S. 590-600). Schneider-Verlag Hohengehren.
- Rüthers, B., Fischer, C., Birk, A., & Verlag C.H. Beck Verlag. (2022). *Rechtstheorie : und Juristische Methodenlehre* (12., überarbeitete Auflage). C.H. Beck.
- Schachter, E. P., & Rich, Y. (2011). Identity education: A conceptual framework for educational researchers and practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222–238. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.614509>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD
- Schmitt, L. (2006). *Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte: Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten*. CCS Working Papers, 2). Universität Marburg, Zentrum für Konfliktforschung.
- Schneider, U. (2017). Aufklärung tut not. *Sozial extra*, 41(4), 7–9. <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0065-0>
- Schrittesser, I., & Wischer, B. (2013). Equity und Equality. *Journal für LehrerInnenbildung*, 13(1), 4–7.

- Schulz, P., & Tracy, R. in Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung (2011). *LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Hogrefe.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L., & Redder, A. (2019). Is formal language proficiency in the home language required to profit from a bilingual teaching intervention in mathematics? A mixed methods study on fostering multilingual students' conceptual understanding. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(2), 317–399.
- Schweiger, H., & Müller, B. (2022). *Abschlussbericht Forschungsprojekt Deutschförderklassen an der VS 1220, Deckergasse*. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Abschlussbericht_Deutschfoederklassen_VS_Deckergasse.pdf
- Sen, A. (1995). *Inequality reexamined*. Oxford Scholarship Online. <https://doi.org/10.1093/0198289286.001.0001>
- Skrandies, P. (2020). Sprachliche Vielfalt im urbanen Raum. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 359-364). Springer VS.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum.
- Slabakova, R. (2015). The effect of construction frequency and native transfer on second language knowledge of the syntax–discourse interface. *Applied Psycholinguistics*, 36(3), 671–699. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000386>
- Späte, K. (2014). Lehren für eine bunte Republik? Zur Beschäftigung von ‚Lehrkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte‘ im allgemeinbildenden Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Fürstenau (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (1. Aufl., S. 41-64). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV). <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3>
- Spiel, C., Popper, V., & Holzer, J. (2022). Evaluation und Implementierung des Deutschfördermodells. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf
- Statistik Austria. (2019). *Population with a migration background since 2008*. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/069443.html
- Stavans, A., & Hoffmann, C. (2015). *Multilingualism*. Cambridge University Press.

- Steinbach, A. (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 279–300). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_15
- Stevenson, P., & Carl, J. (2010). *Language and Social Change in Central Europe: Discourses on Policy, Identity and the German Language*. Edinburgh University Press.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘* (S. 57-70). Springer VS.
- Stratilaki-Klein, S. (2021). Leben mit mehreren Sprachen: Plurilingualität und Identität in den Integrationsklassen an französischen Schulen. In I. Mordellet-Roggenbuck, M. Raith, & K. Zaki (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung* (S. 157-176). Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838546155>
- Subasi Singh, S. (2021). *Overrepresentation of Immigrants in Special Education / Die Überrepräsentation von MigrantInnen in der Sonderpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5866>
- Suchań, B., Höller, I., & Wallner-Paschon, C. (2019). PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich [Basic competencies at the end of compulsory education in international comparison]. Leykam. <http://doi.org/10.17888/pisa2018-e>
- Szukala, A., Grannemann, K., & Oleschko, S. (2022). *Diversitätssensible Lehrerinnenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:24600>
- Tan, M. (2022). School socioeconomic desegregation and student academic performance: evidence from a longitudinal study on middle school students in China. *Social Psychology of Education*, 25(5), 1135–1155. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09710-w>
- Tedick, D. J., & Lyster, R. (2019). *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms* (1. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429428319>
- Thomas, B., & Knappik, M. (Hrsg.) (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*. Transcript Verlag.

- UNESCO (2008). *Education for All Global Monitoring Report 2009*. UNESCO.
- UNESCO (2020). *Towards Inclusion Education: Status, Trends, and Challenges: The UNESCO Salamanca Statement 25 Years On*. UNESCO.
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. & Maryns, K. (Hrsg.) (2018). *The Multilingual Edge of Education*. Palgrave Macmillan.
- Van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1402645>
- Walter, J. (2018). Global perspectives: making the shift from Multiculturalism to culturally responsive teaching. *General Music Education*, 31(2), 24-28.
- Wegner, A., & Dirim, İ. (2015). *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit* (1. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Wildemann, A., Hoodgarzadeh, M., Esteve, O., & Walter, R. (2014). Ein Beitrag zur Sensibilisierung für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrerbildung. In D. Abendroth-Timmer, & E.-M. Hennig (Hrsg.), *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education* (Vol. 50) (S. 227-242). Peter Lang International Academic Publishers. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-03229-1>
- Winke, P., & Brunfaut, T. (2020). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Language Testing*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351034784>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B. (1994). Language Ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 55–82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>
- Xuan, X., Xue, Y., Zhang, C., Luo, Y., Jiang, W., Qi, M., & Wang, Y. (2019). Relationship among school socioeconomic status, teacher-student relationship, and middle school students' academic achievement in China: Using the multilevel mediation model. *PLoS One*, 14(3), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213783>
- Zimmermann, R. (2019). Juristische Methodenlehre in Deutschland. *Rabels Zeitschrift für ausländisches und internationales Privatrecht*, 83(2), 241. <https://doi.org/10.1628/rabelsz-2019-0021>
- Zufferey, S., Mak, W., Degand, L., and Sanders, T. (2015). Advanced learners' comprehension of discourse connectives: the role of L1 transfer across on-line and off-line tasks. *Second. Lang. Res.* 31, 389–411. doi: 10.1177/ 0267658315573349

Anhang: Zusammenfassung (Abstract)

Zusammenfassung

Angesichts der steigenden Zahl von Schüler:innen mit Migrationsbiographie und der fortwährenden Herausforderung für Bildungspolitik und -praxis, die akademische Entwicklung aller Lernender positiv zu beeinflussen, wurden auf internationaler Ebene verschiedene Modelle der Sprachförderung entwickelt. In Österreich ist seit dem Schuljahr 2018/19 ein segregiertes Modell der Sprachförderung in Kraft getreten, um die Chancengerechtigkeit für sogenannte außerordentliche Schüler:innen (Schüler:innen mit mangelhaften oder unzureichenden Kenntnissen in der Unterrichtssprache) zu erhöhen. Vergangene Untersuchungen zeigen, dass das Postulat der Stärkung der Chancengerechtigkeit nicht erfüllt wurde und außerordentliche Schüler:innen mit zahlreichen akademischen und sozio-emotionalen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Die vorliegende Forschungsarbeit setzt genau an diesem Punkt an, widmet sich jedoch dem bisher wenig untersuchten Thema der eingehenden Analyse der Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen. Im Zuge der Anwendung der rechtsethischen Methode der teleologischen Auslegung wird demnach die moralische Seite der gesetzlichen Bestimmungen beleuchtet. Anschließend gilt es, die gesetzlichen Bestimmungen nach ihrem subjektiven und objektiven Sinn und Zweck auszulegen und die damit verbundenen Folgen für die Adressat:innen aufzuzeigen. Den Abschluss der Forschungsarbeit bilden Schlussfolgerungen hinsichtlich der moralischen Bewertung der Gesetzgebung zu den Deutschförderklassen und -kursen.

Abstract

In view of the increasing number of students with migration biographies and the ongoing challenge for educational policy and practice to positively influence their educational development, various models of language support have been developed at the international level. In Austria, a segregated model of language support has been in place since the 2018/19 school year to increase equity for so-called “exceptional students” (students with beginning skills in the language of instruction). Past research shows that the postulate of strengthening equity has not been met and exceptional students face numerous academic and socio-emotional difficulties. This research addresses precisely this point but is devoted to the hitherto little-studied topic of in-depth analysis of the legislation on German language support classes and courses. In applying the legal-ethical method of teleological interpretation, the moral side of the legal provisions is illuminated. Subsequently, it is necessary to interpret the legal provisions according to their meaning and purpose and to show the associated consequences for the addressees. The current research work concludes with final conclusions on the moral evaluation of the legislation on German support classes and courses.