

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Alien trifft Stammklasse“

verfasst von / submitted by

Carlotta Friederike Köhler (BEd)

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 199 506 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch Lehrverbund
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Assimina Gouma

Meinen Schüler*innen

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Deutsch als Zweitsprache und gängige Modelle der Sprachförderung	5
2. Theoretische Perspektiven auf Migration und Sprache	9
2.1. Migration. Eine historische und begriffliche Annäherung.....	9
2.2. Integration. Ein Wort mit hundert Bedeutungen	13
2.3. Migration und Integration als Analysekriterium.....	17
3. Rassismus als strukturierendes Prinzip in der Migrationsgesellschaft	18
3.1. Rassismus historisch betrachtet.....	19
3.2. Rassismus heute.....	20
3.3. Rassismus ohne Rassen	25
3.4. Linguizismus. Wenn sich Rassismus auf Sprache bezieht	26
3.5. Zwischenfazit	27
3.6. Rassismus als Analysekriterium.....	29
4. Theoretische Ansätze zum Spannungsverhältnis Sprache und Bildung.....	30
4.1. Soziale Ungleichbehandlung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration und Integration	30
4.2. Über den bildungspolitischen Umgang mit Migration und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit	32
4.3. Theoretische Aspekte migrationspädagogischer Perspektiven.....	34
4.4. Sprache als Kriterium für Zugehörigkeit in der Schule	37
4.5. Sprache und Bildung als Analysekriterium.....	40
5. Die Deutschförderklasse	42
5.1. Lehrplan der Deutschförderklasse	43
5.2. Stundentafeln der Deutschförderklasse.....	49
5.3. Das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D)	50
5.4. Kritik an den Deutschförderklassen.....	52
5.5. Zwischenfazit	55
6. Diskurs, Diskursanalyse und Diskurstheorie	57
6.1. Kritische Diskursanalyse.....	61
6.2. Der Weg vom Datenmaterial zur Diskursanalyse	63
6.3. Der Datenkorpus.....	64
6.4. Das Analyseinstrumentarium	65

7. Deutschförderung durch Deutschförderklassen in der medialen	
Berichterstattung.....	68
7.1. Untersuchungsgegenstand und Materialgrundlage	68
7.2. Mediale Berichterstattung über Deutschförderklassen im zeitlichen Verlauf	69
7.3. Überblick über die Analyse der ausgewählten Texte	69
7.4. Beginnende Berichterstattung.....	71
7.5. Zwischenspiel: Wahlkampf und Koalitionsverhandlungen	85
7.6. Covid-19 und die Deutschförderklasse.....	87
7.7. Die Studie	96
8. Resümee	98
Anhang.....	104
Abbildungsverzeichnis.....	104
Quellenverzeichnis.....	104
Sekundärliteratur.....	104
Datenmaterial – Berichte in den Tageszeitungen <i>Der Standard, Die Presse, Kronen</i>	
<i>Zeitung und der Wochenzeitung Falter</i>	115
Der Standard	115
Falter.....	120
Die Presse	121
Kronen Zeitung.....	124
Abstract	126

Einleitung

Es ist acht Uhr in der Früh. Meine Kollegin und ich haben vor der Schule Aufsicht gehalten, auch um die geforderten Abstandsregeln zu kontrollieren – Covid ist überall, unsere neuen Aufgaben nicht endend. Wir gehen in den ersten Stock und stellen zum x-ten Mal fest, dass genau ein Klassenraum nicht aufgesperrt wurde. Ganz ohne Abstand stehen die Schülerinnen und Schüler in einer Traube vor der Türe. Schulintern scheint diese elfköpfige Klasse nicht zu existieren. Den Eindruck hatte ich schon eine Viertelstunde davor, als ich die Obstkiste der Deutschförderklasse vom Schulwart abholen wollte. „Nein, die bekommen die nicht. Die haben ja das Obst in der Stammklasse“, erklärt er mir.

Es gibt kein Klassenbuch, kein MS-Teams, keine Aufsicht, keine Zeugnisse, kein einhaltbares Curriculum, da weder beständige Schülerzahlen, noch zeitliche Planbarkeit und vor allem wenig Zukunftsaussichten. (*Der Standard*, 09.10.2020)

Dieser Auszug aus dem Standard-Blog „Schulgischichtn“ spiegelt den Alltag von knapp 11.000 Schüler*innen (Statistik Austria, 2020), die im Schuljahr 2019/20 eine Deutschförderklasse besuchen.

Die Deutschförderklassen wurden im September 2018 als Teil des Pädagogik-Pakets der ÖVP-FPÖ Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) eingeführt. Die Maßnahme schreibt vor, dass Schüler*innen, welche die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen, bis zu vier Semester getrennt von ihrer Stammklasse unterrichtet werden. Nachdem bis September 2018 keine einheitliche Sprachförderung im österreichischen Schulsystem verankert war, wurden die Deutschförderklassen geschaffen, um eine Lücke im Bildungssystem zu schließen. Bereits vor der Implementierung äußerten Bildungsbeauftragte, Lehrer*innen und Expert*innen Kritik an dieser Bildungsmaßnahme. Anstatt einer integrativen Förderung führte die ÖVP-FPÖ Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) diese additive Sprachfördermaßnahme ein.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist für das österreichische Schulsystem keineswegs ein neues Phänomen, dennoch ist es nach wie vor monolingual deutschsprachig organisiert (Füllekruss & Dirim, 2019, 13). Schüler*innen, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und/oder neu zugewandert sind, begegnen im österreichischen Bildungssystem mehreren Hürden. Zum einen müssen sie sich Deutsch aneignen, zum anderen müssen sie Schulfächern folgen können, die nicht an ihre sprachlichen Kenntnisse angepasst sind. Sowohl PISA als auch andere Bildungsstatistiken verdeutlichen, dass Österreich zu den Ländern gehört, in denen Schüler*innen mit Migrationshintergrund besonders große Leistungsnachteile haben (Suchan et al., 2019, 99). Durch die segregierende Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen wird jedoch ein Parallelsystem gestärkt, das einerseits die Inklusion und andererseits den Spracherwerb zusätzlich erschwert (Schmölzer-Eibinger et al., 2019, 7).

Lange wurde versucht, der Benachteiligung von Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, durch das „Drei-Säulen-Modell“ – bestehend aus „interkulturellem Lernen“, „muttersprachlichem Unterricht“ und Deutsch als Zweitspracheförderung – entgegenzusteuern (de Cillia & Krumm, 2009, 20-21). Dass die Deutschförderklasse beziehungsweise ein Deutschförderkurs für Schüler*innen mit ‚außerordentlichem Status‘ verpflichtend wurde, ist eine der entscheidendsten Veränderungen in der österreichischen Sprachförderung. Die ÖVP-FPÖ-Regierung führte die Deutschförderklassen als das von ihnen gewählte Mittel für Schüler*innen mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen ein. Damit brach die Regierung mit den bis dahin vorherrschenden Praxis. Durch das gesonderte Fördern der Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen wird der monolinguale Habitus (Gogolin, 1994) im österreichischen Schulsystem deutlich erkennbar. Nicht nur, dass die nichtdeutschen Sprachen von Schüler*innen, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, kaum Berücksichtigung erfahren, der Unterricht mit welchem die mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendliche konfrontiert werden, ist häufig nicht auf ihre „sprachlichen Zugänge“ (Füllekruss & Dirim, 2019, 13) angepasst. Die Deutschförderklasse ist also als eine Fortsetzung der Bildungspolitik gegen die Öffnung der Institution hin zu einem multilingualen, sprachlich heterogenen Bildungsort zu verstehen. Konzepte, die für sprachsensiblen Fachunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik oder „durchgängige Sprachbildung“ (Gogolin, 2011) plädieren, bleiben unbeachtet. Bis zur Einführung der Deutschförderklassen fand die Förderung der Schüler*innen ohne einheitlich beschränkte Dauer und ohne vorgeschriebenen Umfang statt (Füllekruss & Dirim, 2019, 15).

Forschungsfrage und Zielsetzung

Vor und während der Implementierung war die genaue Umsetzung unklar, und mehrere Schulen waren auch aufgrund der kurzfristigen Einführung organisatorisch überdurchschnittlich gefordert. Zudem werden die Deutschförderklassen nicht nur positiv aufgenommen, besonders Expert*innen im Bereich der Sprachförderung sehen diese von der Regierung deklarierte Bildungsmaßnahme kritisch. Die Skepsis gegenüber dieser Maßnahme teilen neben mehreren Expert*innen aus der Wissenschaft auch Lehrer*innen und Schulleiter*innen. Diese Kritik bleibt bis zum Ende des Erhebungszeitraums dieser Arbeit bestehen.

Ausgehend von der theoretischen Perspektive der Migrationspädagogik (Mecheril, 2016) untersuche ich in meiner Masterarbeit die medialen Diskurse, die die Implementierung und

Weiterführung der Deutschförderklassen in Österreich begleitet haben. Methodologisch orientiere ich mich an der Kritischen Diskursanalyse (Wodak, 2009).

Die Berichterstattung über Deutschförderklasse in den vier österreichischen Printmedien *Der Standard*, *Die Presse*, die *Kronen Zeitung* und der *Falter* bildet die Datenbasis meiner Analyse. Der untersuchte Datenkorpus umfasst insgesamt 144 Veröffentlichungen zum Thema „Deutschförderklassen“, die zwischen dem 01. September 2018 und dem 31. Dezember 2020 erschienen sind. Somit wird diskursanalytisch die Implementierungsphase der Deutschförderklassen abgedeckt, der Regierungswechsel im Jahr 2019 und das erste Jahr der Covid-19-Pandemie ausgearbeitet.

Im meine Forschungsprojekt frage ich nach den diskursiven Positionen, die die Deutschförderklassen von der Implementierung bis zur Pandemie in der Medienöffentlichkeit begleitet haben:

- Wie werden die Deutschförderklassen in der Berichterstattung legitimiert?
- Mit welchen Begriffen und Kategorien operiert der Diskurs der Medienöffentlichkeit?
- Wie wird über Schüler*innen berichtet, die eine Deutschförderklassen besuchen?

In der Analyse fokussiere ich mich zunächst auf die thematische Ordnung des medialen Diskurses: Welche Selektion findet statt und welche Begriffe beziehungsweise Dimensionen sind dominant? Aber auch die Darstellung der Schüler*innen der Deutschförderklasse hat aus der Perspektive der Migrationspädagogik große Relevanz.

Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Das erste Kapitel befasst sich mit der theoretischen Einbettung des Forschungsgegenstandes. Darauf folgend wird im Zweiten die Methode der kritischen Diskursanalyse erläutert. Im dritten Kapitel folgt die Analyse der printmedialen Berichterstattung. Das erste und das dritte Kapitel stellen den Hauptteil der vorliegenden Arbeit dar. Die Methode wurde zwischen Theorie und Analyse gelegt, um das methodische Vorgehen möglichst nachvollziehbar zu gestalten und einen transparenten Einblick in die Vorgehensweise zu gewährleisten.

Das erste Kapitel widmet sich den verschiedenen Diskurssträngen, die im Spannungsfeld Migration, Sprache und Bildung auftreten und ist in zwei Abschnitte gliedert. Zuerst werden die Bereiche *Deutsch als Zweitsprache* und *Sprachförderung in Österreich* betrachtet. Hierbei wird einerseits eine Definition für Deutsch als Zweitsprache gegeben und andererseits die bis

zur Einführung der Deutschförderklasse etablierten Sprachfördermaßnahmen in Österreich skizziert. Anschließend werden drei Kategorien *Migration und Integration*, *Rassismus* und *Sprache und Bildung* präsentiert, die das theoretische Grundkonstrukt für die später folgende Diskursanalyse liefern. Sie repräsentieren Impulse beziehungsweise Analysedimensionen für die spätere diskurskritische Betrachtung. Der Abschnitt Migration und Integration – ebenso wie die Dimension des Rassismus – fragt nach der Bedeutung der Begriffe und bemüht sich um eine Darstellung der unterschiedlichen Implikationen, die diese in sich tragen. Zuletzt soll das Spannungsfeld Sprache und Bildung betrachtet werden. Im darauf Folgenden wird in einem dritten Abschnitt erläutert, wie die Deutschförderklasse aufgebaut ist, auf welchen Lehrplänen sie beruht und mit welcher Kritik sie bereits vor ihrer Einführung konfrontiert war.

Die Kritische Diskursanalyse ist die gewählte Methode für die hier vorliegende Arbeit. Im zweiten Kapitel „Diskurs, Diskursanalyse und Diskurstheorie“ wird das methodische Vorgehen kurz erläutert. Des Weiteren wird auf den Diskursbegriff, die Terminologien und die Forschungsdesiderate näher eingegangen. In einem nächsten Schritt werden 144 Texte zunächst einer groben Strukturanalyse unterzogen und anschließend sequenziell kritisch analysiert. Ein besonderer Fokus wird hierbei auf die Inhalte und die sprachliche Ausgestaltung der Texte gelegt.

Das Schlusskapitel „Resümee“ fasst die Analyseergebnisse hinsichtlich der drei Teilfragen zusammen und diskutiert diese erneut. Von den Ergebnissen ausgehen wird ein Ausblick auf etwaige zukünftige Desiderate gegeben.

1. Deutsch als Zweitsprache und gängige Modelle der Sprachförderung

Die Deutschförderklassen sind eine Bildungsmaßnahme, die eng mit dem theoretischen und didaktischen Feld von Deutsch als Zweitsprache verknüpft sind. Die Unterscheidung zwischen Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache steht im Vordergrund des theoretischen Zugangs.

Der Erstspracherwerb beginnt mit der Geburt, verläuft parallel zur allgemeinen Entwicklung eines Kindes und muss sich nicht nur auf eine Sprache beziehen (de Cillia, 2011, 2). Von einem Zweitspracherwerb wird gesprochen, wenn ein Kind ab dem dritten Lebensjahr mit einer oder mehreren weiteren Sprachen in Kontakt kommt (Rösch, 2011, 11). Der Begriff Zweitspracherwerb kann unabhängig vom Alter der Lernenden verwendet werden. Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass Lernende beim Erwerb einer Zweitsprache sogenannte Interlanguages, auch Lerner*innensprache, Interimssprache oder Zwischengrammatik genannt, ausbilden. Bei Kindern, die bereits im Kindergarten mit dem Zweitspracherwerb konfrontiert werden, wird von *Frühem Zweitspracherwerb* gesprochen. Dieser unterscheidet sich etwa dadurch, dass im Gegensatz zum Spracherwerb bei älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen jüngere Lerner*innen beim Aufbau des Kasus- und Genusystems ähnlich lernen wie Kinder mit deutscher Erstsprache (Rösch, 2011, 12-13). Je älter die Lerner*innen sind, desto mehr unterscheidet sich der Erstspracherwerb vom Zweitspracherwerb, weshalb spezifische altersadäquate Sprachlernangebote gemacht werden sollten (Rösch, 2011, 13).

Im schulischen Kontext gab es bis zur Einführung der Deutschförderklassen ein drei Säulen Modell, bestehend aus „interkulturellem Lernen“, „muttersprachlichem Unterricht“ und Deutsch als Zweitspracheförderung (de Cillia & Krumm, 2009, 20-21). Da dieses Modell aber nicht einheitlich an allen Schulen österreichweit umgesetzt und auch der Erfolg nicht überprüft wurde, sollten unter anderem mit der Einführung der Deutschförderklassen ein einheitliches und überprüfbares Mittel zur Sprachförderung geschaffen werden (Füllekruss & Dirim, 2019, 14).

Ganz allgemein richtet sich Sprachförderung an alle, die beim Erwerb sprachlicher Strukturen Unterstützung benötigen. Es gibt unterschiedliche Sprachfördermodelle, die zwei- oder

mehrsprachigen Schüler*innen Chancengleichheit ermöglichen sollen. Denn Sprache wird nicht nur als Schlüssel für gelungene Integration gesehen (Gogolin & Duarte, 2016, 215), sie ist auch elementar für Erfolg im österreichischen Schulsystem (Khakpour, 2015).

Im Bereich der Sprachförderung gibt es unterschiedliche Ansätze, die den Erwerb und Ausbau der Sprachkenntnisse fördern. Die meisten Modelle stützen sich auf Forschungsergebnisse von kanadischen oder US-amerikanischen Unterrichtsmodellen (Niedrig, 2011, 90). Dabei kann zwischen mono- und bilingualen Modellen unterschieden werden. Zu den einsprachigen Modellen zählen das Modell der Submersion und jenes der Immersion. Bei beiden wird der Unterricht ausschließlich in einer Sprache abgehalten – diese ist somit Medium des Unterrichts. Zu den zweisprachigen Modellen zählen jene Modelle, bei denen das Curriculum in zwei verschiedenen Sprachen angeboten wird, wie bei dem transitorischen, dem Language-Maintenance und dem Two-Way-Immersion Modell (Reich & Roth, 2002, 17). Folglich kann zwischen integrativer und additiver Sprachförderung unterschieden werden. Im deutschen Sprachraum ist ein modifiziertes Submersionsmodell besonders beliebt. In den meisten Fällen wurde zusätzlich in den Stammklassen integrierter Deutsch als Zweitsprachenunterricht angeboten (Reich & Roth, 2002, 19).

Submersions Modell

Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache werden in den regulären Unterricht einer Klasse eingeschult. Angedacht ist, dass sich die Schüler*innen durch den Kontakt und Umgang mit ihren Mitschüler*innen die Unterrichtssprache aneignen und somit auch das Unterrichtsgeschehen erlernen. Eine zeitlich begrenzte, also vorübergehende sprachliche Förderung kann hinzutreten (Reich & Roth, 2002, 17).

Schüler*innen müssen in diesem Modell die Zweitsprache alleine und ohne begleitende und unterstützende Maßnahmen lediglich durch den alltäglichen Sprachgebrauch und den Umgang mit Klassenkolleg*innen erlernen. Für viele Schüler*innen stellt dies eine erhebliche Herausforderung dar (Oomen-Welke, 2003, 287). International betrachtet, ist das Modell der Submersion die am häufigsten eingesetzte Schulform für Kinder aus Einwandererfamilien (Rösch, 2007, 289).

Immersion Modell

Schüler*innen, welche eine andere Erstsprache als die Unterrichtssprache haben, erhalten auf einem ihnen angepassten Niveau Unterricht in der Unterrichtssprache, um diese zu lernen. Im Gegensatz zum Modell der Submersion ist die Landessprache hier nicht nur Unterrichtssprache, sondern auch Lerngegenstand. Der Unterricht orientiert sich am

Sprachstand der Schüler*innen und die Erstsprache dieser wird nur in seltenen Fällen miteinbezogen. Lehrkräfte, welche zweisprachig und eigens qualifiziert sind, um die Schulsprache als Zweitsprache zu unterrichten, werden in diesem Modell vermehrt eingesetzt. Sie sollen sich auf die sprachlichen Niveaus der Schüler*innen einstellen (Reich & Roth, 2002, 17). Bei diesem Modell gibt es für die Schüler*innen keine anderen Vorbilder, abgesehen von der Lehrperson, und somit fehlen auch weitere „natürliche“ Kommunikationspartner*innen (Gogolin & Neumann, 2009, 323).

Transitorisches Modell

Bei diesem Modell, welches auch als translinguales Modell bezeichnet wird, werden für eine gewisse Zeitspanne homogene Klassen in der Erstsprache unterrichtet und erhalten zunehmend Unterricht in der Zweitsprache, bis sie in die reguläre Klasse wechseln. Im Laufe der Schulzeit findet also der Wechsel von der Erst- auf die Zweitsprache statt. Zugewanderte Schüler*innen werden anfänglich in ihrer Erstsprache unterrichtet und erhalten zunehmend Unterricht in der Zweitsprache, ehe sie dann in reguläre Klassen übergehen können. Der Erstsprache kommt keine gesonderte Bedeutung zu. Der Unterricht in dieser soll lediglich verhindern, dass zu große Lücken in den Schulfächern entstehen. Die Verweildauer ist unterschiedlich lange – an manchen Schulstandorten ist der Unterricht in der Herkunftssprache für kurze Zeit (meist zwei Schuljahre) anberaumt, an anderen beträgt sie sogar bis zu sechs Schuljahren (Reich & Roth, 2002, 17).

Language-Maintenance Modell

Die Erstsprache ist während der gesamten Schulzeit jene Sprache, in welcher der wesentliche Teil des Curriculums formuliert ist und welche auch als Unterrichtsfach unterrichtet wird. Wird der Unterricht nur für eine kleine Sprachgruppe von Schüler*innen angeboten, so wird von „one-way bilingual education“ gesprochen. Hauptanliegen ist demnach, dass die Herkunftssprache beziehungsweise das kulturelle Erbe erhalten bleiben, keine Sprache ausstirbt und eine balancierte Zweisprachigkeit ausgebildet wird (Ebd., 18).

Two-Way-Immersion Modell

Sobald Schüler*innen mit verschiedenen Sprachgruppen gemeinsam in zwei Sprachen unterrichtet werden, liegt dieses Modell vor. Während der gesamten Schulzeit bleibt die Zweisprachigkeit beibehalten. „Spracherhaltungsfunktion“ und „Bildungszweisprachigkeit“ verbinden sich in diesem Modell miteinander (Reich & Roth, 2002, 18).

Eine explizite Verbindung zwischen Lernen auf inhaltlicher und sprachlicher Basis ist für bilinguale Schulen kennzeichnend.

Ziel ist es, dass Kinder Deutsch und die zweite Sprache mündlich und schriftlich sicher erwerben. Gleichgewichtig sind die beiden Sprachen aufgrund der individuellen Bilingualität aber nicht. Deutsch soll in dem Maß gelernt werden, wie es der Besuch einer weiterführenden Schule erfordert. Für die Partnersprache wird, obwohl mehr erreicht werden soll als bei einem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, der Anspruch nicht formuliert, das Niveau, wie es in der Schulstufe im zugeordneten Herkunftsland entspräche, zu erreichen (Gogolin & Neumann, 2009, 322). Fachliche Inhalte werden vermittelt und zeitgleich findet mit ihnen eine sprachliche Instruktion der Lernenden statt. Die Sprache ist somit Lernmedium als auch Lerngegenstand. Das Fremdsprachenniveau der Schülerinnen und Schüler muss berücksichtigt werden, wenn der Unterricht ein zielführender sein soll. So gilt es auch sprachliche Problemfelder anzusprechen und die nötigen sprachlichen Mittel zu vermitteln, um den Fachkontext verstehen und umsetzen zu können (Gogolin & Neumann, 2009, 294).

Neben den Fachdiskursen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind Fragen der Sprachförderung von Neuzugewanderten in der Migrationsgesellschaft eng mit den dominanten Diskursen rund um Migration, Bildung und Sprache verbunden.

2. Theoretische Perspektiven auf Migration und Sprache

Wesentlich ist, dass sich der Migrationsbegriff „mit Wanderbewegungen größerer Gruppen über substanzielle Distanzen und Grenzen beschäftigt [...]“. In den amtlich deutschsprachigen Ländern hat sich in Zusammenhang mit Migration vor allem der Begriff der „Integration“ – im Gegensatz zu Multikulturalismus in amtlich englischsprachigen Ländern etc. - politisch durchgesetzt. Der Begriff Integration befasst sich mit Binnenverhältnissen innerhalb einer Gesellschaft. Häufig werden beide Ausdrücke miteinander in Verbindung gebracht, sie können aber auch für sich alleine interpretiert werden. Im Folgenden sollen nun beide Termini genauer betrachtet werden.

2.1. Migration. Eine historische und begriffliche Annäherung

2018 gab es 258 Million Migrant*innen weltweit. Das macht jeden dreißigsten Menschen zum*zur Migrant*in. Die UNO definiert ein*e internationale*n Migrant*in als eine Person, die ihren üblichen Wohnsitz – jener Ort, an dem tägliche beziehungsweise wöchentliche Freizeit und Ruhe verbracht wird – verlässt und sich in einem anderen Staat an einem anderen Ort niederlässt, sodass dieser der neue Ort des gewöhnlichen Aufenthaltes wird. Allerdings werden von der UNO sowohl Menschen, die im Erwachsenenalter in ein Land kommen und in einem anderen Staat geboren und dessen Rechts- und Sozialsystem kennen sowie die entsprechende Sprache sprechen, als Migrant*innen definiert, wie auch Menschen die woanders geboren, aber in dem jeweiligen Aufenthaltsland sozialisiert wurden und die Landessprache sprechen. Folglich werden bei der Nutzung des Begriffs Migrant*in die unterschiedlichen Migrationshistorien ausgeblendet. Ebenfalls findet die Binnenmigration wenig Berücksichtigung bei der Verwendung des Wortes Migration. Da Binnenmigrant*innen häufig dieselbe Sprache sprechen, gleiche Ausbildungsabschlüsse haben und wenig bis keine Differenz in der Alltagskultur besteht, wird diese Form der Migration nur selten politisch oder sozial thematisiert. Die Definition der UNO lässt also einige relevante Faktoren außer Acht. Wissenschaftliche Disziplinen definieren Migration unterschiedlich. So wird innerhalb soziologischer Perspektiven die Migration als ein Wechsel des sozialen Bezugfeldes betrachtet. Hingegen versteht die Geografie unter Migration die Transition des Lebensmittelpunktes und des ökonomischen Umfeldes von einem in ein anderes Wirtschaftssystem. Gemeinsam haben sowohl die UNO-Definition als auch die

wissenschaftlichen Herangehensweisen, dass sie Migration nur als Einbahnstraße erkennen (Gogolin & Neumann, 2009). Doch eine Vielzahl an Forschungen hat erwiesen, dass es sich bei Migration um ein äußerst komplexes Phänomen handelt, welches keineswegs immer eine Einbahnstraße ist (Geisen, 2010, 13). Soziale Bezüge zum Herkunftsort oder -haushalt bleiben trotz der Auswanderung bestehen. Nur in wenigen Fällen werden alle Bezüge auf das Zielland ausgelegt, weshalb von Transmigration oder transnationaler Migration gesprochen werden kann. Wird dieses Zusammenspiel zwischen Herkunfts- und Zielland nicht berücksichtigt, so bleibt eine der essenziellsten Funktionen von Migration, der Austausch von Kapital, Wissen, Kultur, Fähigkeiten usw. unbeachtet (Perchinig, 2010, 15-16). Ebenfalls gemeinsam haben die Definitionen, dass die Definitionen Migrant*innen als Einzelpersonen erkennen, die ihren Aufenthaltsort wechseln und damit ihren rechtlichen, soziokulturellen und gesellschaftlichen Kontext ändern. Diese Veränderung des Status rückt auch eine immer wiederkehrende Frage in den Fokus, die nach den Motiven der Migration. Die Wirtschaftswissenschaft postulierte als Begründung der Migration, dass Migrant*innen für ihr Leben eine bessere Grundlage perpetuieren wollen (Treibel, 2008, 295-296). Im weitesten Sinn kann diese Form der Migration als „Arbeitsmigration“ bezeichnet werden. Klar davon abzugrenzen ist die „Fluchtmigration“, welche ihre Ursachen in Verfolgung, Vertreibung, Naturkatastrophen, politische Systeme u.v.m. hat. Zwischen freiwilliger und erzwungener Migration kann häufig nicht einfach unterschieden werden. Menschen können sich aus diversen Gründen veranlasst sehen, ihren gewöhnlichen Ort des Aufenthaltes zu verlassen (Treibel, 2008, 295).

Eine kurze Geschichte der Migration in Österreich

Arbeitsmigration lässt sich in Österreich bis in das Mittelalter zurückverfolgen. So gehörte für Handwerker*innen und Gelehrte die sogenannte „Walz“ zu einem Teil ihrer Ausbildung. Hierin kann ein Abschnitt des Beginns der kapitalistischen Entwicklung gesehen werden (Schmidinger, 2010, 33-34). Das Industrieviertel in Niederösterreich trägt nicht erst seit Kurzem seinen Namen, bereits im 18. Jahrhundert zog diese Region Arbeitskräfte aus allen Gebieten der habsburgischen Länder an. Die frühe Industrialisierung, die Entstehung von Fabriken, all dies wäre ohne die Migration von Arbeiter*innen nicht möglich gewesen. Die zunehmende Mobilität und die Internationalisierung der Ökonomie ebenso wie gesetzliche Reformen begünstigten Migrationsbewegungen. Selbstverständlich ist diese Form der Migration nicht allein in Österreich aufgetreten. Die Fabriken des 18. Jahrhunderts verlangten zunehmend nach mehr Arbeitskräften. Diese kamen nicht ausschließlich aus umliegenden Gebieten, sondern auch aus entlegeneren Gegenden (Schmidinger, 2010, 33-34).

Einen genauen Überblick über die österreichischen Migrationsbewegungen zu geben, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Allerdings soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass Migration und Ökonomie eng miteinander verwoben sind und keineswegs ein Phänomen der jüngeren Vergangenheit darstellt. Wirtschaftliche Gründe können, müssen aber nicht ausschlaggebend für Migration sein. Ökonomische Entwicklung wäre allerdings ohne Migration nicht möglich gewesen. Erst durch die Vertreibung der Landbevölkerung in die Städte und dem daraus resultierenden Bedarf an Lohnarbeit wurde die Industrialisierung durchführbar gemacht (Schmidinger, 2010, 33-34).

In der nach dem Ersten Weltkrieg entstandenen Republik Österreich war die Arbeiter*innenklasse von Diversität geprägt. In den Textilfabriken Vorarlbergs arbeiteten viele Arbeiter*innen aus dem Trentino, im Osten Österreichs kamen die Arbeitskräfte Arbeiter*innen häufig aus der eben erst neu gegründeten Tschechoslowakei (Schmidinger, 2010, 33-34). Die Sprachlandschaft wies dementsprechend eine große Vielfalt auf. Konflikte waren bereits zu jener Zeit keine Seltenheit, nur dass sie damals als sozial und weniger als kulturell wahrgenommen wurden. Es war eher der Klassenkonflikt zwischen Arbeiter*innen und dem Bürgertum, der im Vordergrund stand.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Modernisierung und vor allem der Wiederaufbau Österreichs durch sogenannte Sudetendeutsche ermöglicht. Dieser Entwicklung folgte in den 1960er Jahren, die „Gastarbeiter*innenbewegung“. Die Gastarbeiter*innen sollten nach dem ursprünglichen Gedanken, einige Jahre Lohnarbeit in Österreich verrichten und danach in ihre Herkunftsländer zurückkehren. Viel zu spät erkannte die österreichische Politik, dass dieses System nur teilweise und mehr schlecht als recht funktionierte (Schmidinger, 2010, 33-36).

Politik und Gesellschaft gingen davon aus, dass die Anwesenheit von Migrant*innen in Österreich ein vorübergehendes Phänomen sei, welches durch die systematische Rückführung der Migrant*innen in ihre Herkunftsländer revidierbar wäre. Was in vielen Bereichen, besonders im Bildungssektor, negative Auswirkungen auf ganze Generationen hat beziehungsweise hatte. Es wurde keine oder kaum Rücksicht darauf genommen, dass die Arbeitsmigrant*innen häufig aus bildungsfernen Schichten stammten und ihnen das österreichische Bildungssystem völlig fremd war. Ein Problem, das im Kontext von Integration und Migration immer wieder in Erscheinung tritt, ist das, dass Integration vielfach als Bringschuld der Migrant*innen gesehen wird. Eine ausführlichere Behandlung dieser Problemstellung erfolgt im Unterkapitel Integration.

Über die Versprachlichung eines gesellschaftlichen Prozesses

Im alltäglichen Sprachgebrauch polarisiert die Bezeichnung *Menschen mit Migrationshintergrund* (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung & Sprung, 2013). Dieser Begriff wird von der Statistik Austria verwendet, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Kritisch betrachtet verstärkt dies allerdings nur die Differenzierung zwischen „Wir“ und den „Anderen“. Auf den ersten Blick scheint also Menschen mit Migrationshintergrund keine negative Konnotation aufzuweisen, hingegen ist bei näherer Betrachtung das „Othering“ eindeutig erkennbar, da durch die Verwendung eine klare Trennung offensichtlich wird (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung & Sprung, 2013).

Durch die Verwendung des Begriffs Migrationshintergrund wird die Wahrnehmung des „Österreichischseins“ als pluralistische Identitätsform vielmehr unterbunden. Durch den unreflektierten Gebrauch der Bezeichnungskategorie wird nicht nur eine klare Trennung innerhalb der Gesellschaft festgesetzt, vielmehr trägt es auch zur generellen Zweiteilung anhand des Konzeptes „Migration“ bei (Foroutan & Ikiz, 2016, S.140).

Der von Paul Mecheril (2004) geprägte Begriff *Migrationsgesellschaft* beschreibt über die Bezeichnungen Einwanderung und Migration hinausgehend den gesellschaftlichen Veränderungsprozess, der durch Wanderbewegungen ausgelöst wird. Dabei wird Migration als Phänomen betrachtet, welches Wandlungsprozesse innerhalb der Gesellschaft anregt und/oder verursacht. Migration durchdringt die Bevölkerung in ihrer Gesamtheit und wird als positiver Motor für Veränderungen verstanden (Mecheril, 2004).

Durch Migrationsprozesse entstehen jedoch auch diverse Abgrenzungen zu Neuem und zum Fremden, die in einem nächsten Schritt zu Aushandlungsprozessen über natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeit führt. Diese Grenzziehungen finden eingebettet in gesellschaftliche Dominanz- oder Differenzverhältnisse statt. Über die Zugehörigkeit oder eben die Differenz entscheiden, laut Foroutan und Ikiz Gender, Class und Triade Race (Foroutan & Ikiz, 2016, 138-139). Ethische, nationale und kulturelle Identitätsmodelle sind besonders in der gegenwärtigen Gesellschaft zentrale Marker der Zugehörigkeit. Andere ungleichheitsrelevante Differenzkategorien wie zum Beispiel Klasse verlieren an Bedeutung, da Migration als essenzieller Faktor für politische und gesellschaftliche Prozesse gehandelt wird. Sozialstrukturelle, bildungspolitische oder diverse andere Problemstellungen werden nur noch auf Migration zurückgeführt (Foroutan & Ikiz,

2016, 138-139). (Siehe hierzu 4.3 Theoretische Aspekte migrationspädagogischer Perspektiven)

2.2. Integration. Ein Wort mit hundert Bedeutungen

Die Deutschförderklassen wurden unter dem Aspekt der *Integration* geschaffen, wie aus dem folgenden Auszug der Erläuterungen zur Regierungsvorlage deutlich hervorgeht: „Die Deutschförderklassen sollen die Grundlage für das Gelingen von Integration nicht nur in der Schule, sondern auch in allen anderen Lebensbereichen bilden“ (*ErläutRV 107 BlgNR XXVI GP, 1*). Aus diesem Grund erscheint es für die hier vorliegende Arbeit notwendig sich mit *Integration* näher auseinanderzusetzen.

Der Begriff *Integration* ist insofern umstritten und subversiv, da Integration zum einen häufig mit Assimilation gleichgesetzt wird, zum anderen überwiegend als Bringschuld der Migrant*innen und nicht als Aufgabe der Gesellschaft und der Politik verstanden wird:

Integration und Assimilation können [...] gleichermaßen als Strategien der (Re)Produktion nationaler Gemeinschaften angesehen werden. Besondere Bedeutung erlangen diese Strategien dort, wo (nationale) Gemeinschaften als bedroht wahrgenommen werden (Mecheril, 2010, 19).

Des Weiteren begreift die Bezeichnung *Integration* Migration häufig als Einbahnstraße und bezieht sich meist auf die sozialen Strukturen und Institutionen der Mehrheitsbevölkerung, an die sich die Migrant*innen anpassen sollen. Dennoch ist Integration weitgehend der gängigste Begriff. Diese Tatsache ist darauf zurückzuführen, dass die meisten Alternativbegriffe nicht ansatzweise die Komplexität einfangen können, die diesem Terminus innewohnen (*Waldrauch, 2001, 25-26*).

Integration wird im Kontext von Migration als ein Prozess oder Zustand verstanden, in welchem Migrant*innen zu einem Bestandteil der Gesellschaft werden. Über die Bedeutung und die Vorgehensweise von Integration gibt es unterschiedliche Meinungen. Die eine Sichtweise versteht Integration als einen dauerhaften Zustand, in welchem bestimmte Diskrepanzen erhalten bleiben, aber ein gewisses Maß an politischer und sozialer Einbindung möglich wird. Insbesondere innerhalb verschiedener Multikulturalismus-Konzepte wird diese Meinung vertreten. Andere Sichtweisen würden Integration als vorübergehenden Zustand erkennen, der zur Assimilation führt (*Geisen, 2010, 13-14*).

Häufig genannt werden im Bereich der Integration die Bezeichnungen *Akkulturation* und *Assimilation*. Beide Begriffe beziehen sich auf langwierige Prozesse der Angleichung und sind vor allem aus der Perspektive der „transnationale studies“ abzulehnen (*Reinprecht, 2010,*

44). Denn Integration zeichnet sich im Gegensatz zur Assimilation dadurch aus, dass kulturelle Selbstbestimmung erhalten bleibt. Assimilation lässt sich als eine vollständige und umfassende Anpassung der Aufnahmegesellschaft verstehen. Wobei ein stufenweiser Übergang von der Integration hin zur Assimilation über die Generationen hinweg als Regel betrachtet wird. Die kulturelle Selbstbestimmung stellt jedoch einen Stolperstein dar, da sie zwar offiziell zuerkannt, jedoch auf den privaten Bereich beschränkt wird (Geisen, 2010, 13-14).

Das Akkulturationsmodell von John W. Berry beschreibt vier unterschiedliche Fälle von Integrationsdimensionen. Diese sind:

- Doppelintegration: Gleichzeitige Einbindung in das System der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft
- Assimilation: Vollkommene Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft
- Segmentation: Überwiegende Inklusion in das Herkunftssystem
- Desintegration oder Marginalität (Berry, 1980)

Innerhalb der Integrationsdiskurse nimmt der Begriff „Kultur“ (Kultur meint dabei eine gemeinsame Sprache und gemeinschaftliche Werte (Perchinig, 2010, 18)) einen immer wichtigeren Stellenwert ein. In diesem Integrationsdiskurs geht es insbesondere um die Anpassung oder bei Nichtintegration, um fehlende Bemühungen sich anzupassen. Das Idealbild, welches sich aus diesem Kultur-Integrationsdiskurs abbilden lässt, ist das des historischen Nationalstaates, in dem eine kulturell homogene Bevölkerung lebt. Dieser Diskurs konstantiert besonders in der Vielfalt ein Problem. Ein wesentliches Ziel dieser Vorstellung ist die Vereinheitlichung der Sprache (Perchinig, 2010, 18).

Folglich sind Sprachkurse oder im schulischen Bereich die Deutschförderklassen das Mittel, um die zentrale Voraussetzung für Integration zu schaffen. Die Kehrseite dieses Diskurses erzeugt ein Bild von Migrant*innen als Opfer diskriminierender Praktiken, ohne eigenes Handlungspotenzial. Integration meint in diesem Sinne vor allem die Verpflichtung des Staates, Integrationshindernisse zu beseitigen. Beide Seiten dieses Diskurses inszenieren Migrant*innen als Objekte, als Unmündige oder Opfer, denen in beiden Fällen Handlungsfähigkeit und Autonomie versagt wird (Perchinig, 2010, 18-19).

Integration eröffnet unterschiedliche Perspektiven der Betrachtungsmöglichkeiten, wodurch sich diverse politische und wissenschaftliche Handlungsfelder und Motive entstehen eröffnen. Aktuell wird in diesen Feldern die gesellschaftliche (Des-)Integration von Migrant*innen

besonders häufig diskutiert. Wobei hauptsächlich soziale Auffälligkeiten, mangelhafte schulische Leistungen oder Sprachdefizite von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die ethnischen und/oder familialen Gemeinschaften zurückgeführt werden. Durch die nicht immer aber mehrheitliche Herstellung einer Verbindung zwischen Migration und Kriminalität, sozialer Ungleichheit oder Diskriminierung werden verschiedene Ansätze und Konzepte zum Thema Integration sowohl im öffentlich-politischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs diskutiert (Geisen, 2010, 15-16). Einige dieser Diskursstränge sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Integration als Anpassungs- oder Leistungsprozess an eine ‚Leitkultur‘

Aktuell sei die Auseinandersetzung mit dem Thema *Integration* nicht positiv konnotiert, so Geisen (Geisen, 2010, 16). Es wird nicht mehr über Verbesserungen der Partizipationsmöglichkeiten, über kollektive oder individuelle Schutzrechte oder politische Beteiligung gesprochen. Vielmehr wird in Integration etwas Negatives interpretiert, etwas, dass es nötig mache Migrant*innen eine Bringschuld aufzuerlegen und sie dazu verpflichtet würde, ihren Integrationswillen aktiv zu belegen (Geisen, 2010, 16). Nicht nur dadurch entsteht eine strukturelle Ungleichheit. Während Immigrant*innen sogar noch nach Generationen auf ihre Integrationsleistungen hin beobachtet und beurteilt werden, müssen Menschen aus der „Mehrheitsgesellschaft“ nie befürchten, dass sie aufgrund von mangelnden Leistungen, kriminellen Aktivitäten, selektiver Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen, Religion usw. als nicht gesellschaftlich integriert gelten (Geisen, 2010, 16-17).

Konkret wirkt sich dieser Ton auf die Ausgestaltung von sozialer und politischer Integration aus. Um offiziell österreichische*r Staatsbürger*in werden zu können, muss ein Einbürgerungstest bestanden werden. Migrant*innen müssen weit mehr als nur Deutschkenntnisse im Bereich B1-Niveau des europäischen Referenzrahmens für Sprachen nachweisen können (Bundeskanzleramt Österreich, n.d.):

Ziel der Staatsbürgerschaftsprüfung ist nicht der Erwerb und das Abfragen von historischem Detailwissen, sondern ein besseres Verständnis für die Geschichte und Gegenwart Österreichs und seine gesellschaftlichen und rechtskulturellen Werte zu erreichen (Bundeskanzleramt Österreich).

Der österreichische Einbürgerungstest besteht aus achtzehn Fragen und drei Prüfungsgebieten, „Geschichte Österreichs“, „demokratische Grundordnung“ und „Geschichte meines Bundeslandes“ (Magistratsabteilung 35 - Einwanderung und Staatsbürgerschaft, 2018).

Im Kontext der Integration hat Thomas Schmidinger 2010 aufgezeigt, dass in Österreich viel zu spät erkannt wurde, dass diese notwendig ist. Politik und Gesellschaft gingen zu lange davon aus, dass es sich bei der Anwesenheit von Migrant*innen nur um ein vorübergehendes Phänomen handelte. Besonders im Bildungsbereich wurden entscheidende Schritte erst im Nachhinein oder halbherzig gesetzt. Dem vollkommenen Scheitern der österreichischen Bildungspolitik, so Schmidinger (2010), ist es anzulasten, dass viele Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext Diskriminierung erfahren und dadurch ihre künftigen Aufstiegsmöglichkeiten stark eingeschränkt werden (Schmidinger, 2010, 37-38). Und das, obwohl das Politikfeld „Migrationspolitik“ eine enorme Aufwertung erfahren hat und mittlerweile auch im Bildungsbereich festgestellt wurde, dass hier Angebote benötigt werden.

Insbesondere in den Debatten rund um „Parallelgesellschaften“, „ethnische Kolonien“ und „Ghettos“ erfährt der Begriff „Leitkultur“ eine besondere Konnotation Bedeutung. Die Quelle der Bezeichnung „Leitkultur“ ist das Werk *Europa ohne Identität? Die Krise der multikulturellen Gesellschaft* von Bassam Tibi (Tibi, 2016). Tibi meint mit Leitkultur „nichts anderes als eine säkulare wertebezogene Hausordnung“ (Tibi, 2017). Im Jahr 2000 griff der damalige CDU-Fraktionsvorsitzende Friedrich Merz den Begriff auf und instrumentalisierte ihn für die Vorstellungen der CDU. Diese versprach, dass gelungene Integration durch eine Anpassung an eine „deutsche Leitkultur“ stattfinden würde (Tibi, 2017). Dies ist darauf zurückzuführen, dass bestimmte Gruppen sich davon bedroht fühlen, dass sich von der Mehrheitsgesellschaft unabhängige, kulturelle Wertvorstellungen herausbilden könnten, welche sich dann gegen die Mehrheitsgesellschaft selbst wenden würden (Geisen, 2010, 19-20). Innerhalb dieser Darstellung erscheint die soziokulturelle Vielfalt als Problem, da sie dem historischen Bild des Nationalstaates entgegen steht (Perchinig, 2010, 18). Doch Tibis Begriff der Leitkultur hatte sich nicht zum Ziel gesetzt eine „Über-/Unterordnung“ (Tibi, 2017) zu suggerieren. Vielmehr soll Leitkultur als ein Leitfaden verstanden werden. Des Weiteren plädiert Tibi für eine „europäische Leitkultur“, die „auf den Werten der kulturellen Moderne basieren und konsensuell für Deutsch und Migranten [sic!] als Plattform für ein Miteinander gelten“ (Tibi, 2017).

2.3. Migration und Integration als Analysekriterium

Für die anschließende Analyse sollen folgende Fragen herausarbeiten, unter welchen Aspekten der Begriff *Integration* in den untersuchten Zeitungstexten verwendet wird:

- Welche Bedeutung kommt dem Begriff der *Integration* zu und welche Implikationen werden vertreten?
- Wird mit dem Begriff *Integration* die Andersheit und/oder Fremdheit der Migrant*innen und Flüchtlinge hervorgehoben?
- Welche Rolle nehmen Kultur und Sprache in den Zeitungsartikeln ein?
- Welchen Stellenwert erhält der Erwerb der deutschen Sprache in den Zeitungsartikeln?
- Wie werden die Schüler*innen von Deutschförderklassen dargestellt?
- Welche Rolle nehmen Eltern und Erziehungsberechtigte beim Erwerb der deutschen Sprache und der *Integration* ein?
- Welchen Stellenwert nimmt die Anpassung an die Leitkultur in der Deutschförderklasse ein?
- Wird Migration als Ursache für Probleme im Bildungssystem gesehen? Auf welche migrationsspezifischen Aspekte werden diese Probleme zurückgeführt?

3. Rassismus als strukturierendes Prinzip in der Migrationsgesellschaft

No one is born hating another person because of the color of his skin, or his background, or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love, for love comes more naturally to the human heart than its opposite (Mandela, 2004).

Rassismus ist ein schwer zu fassender, komplexer Begriff, welcher zusätzlich noch politisiert ist. Stuart Hall bezeichnet Rassismus als soziale Praxis, welche es durch die Markierung von Unterschieden einer Gruppe ermöglicht einen privilegierten Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen zu haben. Die Gruppen, welche von diesen Ressourcen ausgeschlossen sind, werden aufgrund von Kriterien (wie z. B. ethnische Herkunft) abgegrenzt. Folglich werden spezifische Personen oder Personengruppen auf Basis willkürlich ausgesuchter Faktoren minder- beziehungsweise höherwertig konstituiert (Treibel, 2008). Somit wird es möglich, Ungleichbehandlung „rational“ (Rommelspacher, 2011, 26) zu rechtfertigen. Trotz der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wird es laut Birgit Rommelspacher (2011) so legitimiert, alte Machtverhältnisse aktiv aufrecht zu halten oder neue hinzuzufügen. Mit einem Blick in die Vergangenheit betrachtet, lässt sich die von Rommelspacher sogenannte „Legitimationslegende“ (Rommelspacher, 2011, 26) auf den Kolonialismus zurückführen, obwohl es quasirassistische Konstruktionen bereits vor der Kolonialzeit gab:

Das historische Konzept der Rasse behauptet einen natürlichen und unveränderlichen Nexus zwischen biologischen, moralischen und intellektuellen Fähigkeiten menschlicher Gruppen. Die Wertung innerer und äußerer Merkmale erfolgt auf Grund einer hierarchischen Anordnung der Gruppen, an deren Spitze der Weiße Europäer steht (Melter, 2011, 42).

Wird die Ideologie des Rassismus historisch untersucht, so kann festgestellt werden, dass sich Rassismus als eine „[...]Art von Verständnis und Vorstellung, eine eigene Art des Denkens von und über Menschen [...]“ (Burgmer & Miles, 1999, 10) darstellt. Dabei ist es entscheidend, dass Gruppen und Individuen Eigenschaften zugeschrieben werden, die als naturgegeben angesehen sind.

Im 19. Jahrhundert wurde die Menschheit anhand von körperlichen Merkmalen in sogenannte Rassen unterteilt. Es wurden Verbindungen zwischen kulturellen Fähigkeiten und biologischen Merkmalen hergestellt und anhand dieser Faktoren „minderwertige“ und „höherwertige“ Rassen klassifiziert. Besonders häufig wurde dabei auf das Verhältnis von Umfang und Größe des Schädels als Hinweis auf menschliche Intelligenz verwiesen. Diese Form des Rassismus legitimierte sich nach außen hin über ihren Bezug zur Biologie (Burgmer & Miles, 1999, 10). Insbesondere ging es beim biologisch begründeten Rassismus darum,

dass die Gruppe der „Anderen“ als negativ präsentiert wird und somit der Anschein erweckt wird, dass schon deren alleinige Existenz das „Wir“ bedroht. Dies führt zum bereits erwähnten Ausschluss der „Anderen“ von Ressourcen. Besonders, wenn es um knappe Güter geht, wird sehr genau darauf geachtet, wer mehr und wer weniger erhält (Hill, 2020, 15).

3.1. Rassismus historisch betrachtet

Wie sich Rassismus artikuliert, hängt häufig von den historischen Vorbedingungen ab, weshalb von Rassismen gesprochen werden muss und immer genau abzugrenzen ist, welcher Rassismus (bezogen auf das zeitliche in Erscheinung treten) dominierend ist (Burgmer & Miles, 1999, 10).

Wird der Ursprung des Rassismus gesucht, so kann dieser unter anderem in der europäischen Aufklärung verortet werden. Ideen über die Gleichheit der Menschen, die Säkularisierung, die Demokratie fanden ihren Beginn in der europäischen Geschichte des 16. und 17. Jahrhunderts. Ebenso der Kapitalismus. Besonders der Faktor, dass Arbeit an Lohn gebunden wurde, war ein wesentliches Merkmal. Zunehmend wurde die Frage gestellt, warum soziale Unterschiede zwischen Menschen bestehen oder warum eine Gruppe anhängig von Bezahlung ist und eine andere Schicht wiederum nicht. Ebenso wurden die Gründen für den europäischen Kolonialismus hinterfragt. Die Fragen wurden zunehmend damit beantwortet, dass gewisse Gruppen und Individuen über bestimmte Kompetenzen verfügten, welche sie dazu legitimierte, bestimmte Funktionen innerhalb der neuen sozialen Ordnung wahrzunehmen. Arbeiter*innen wurden als Klasse mit hohen körperlichen Fähigkeiten, aber mit geringer Intelligenz und wenigen kulturellen und intellektuellen Kompetenzen zugeschrieben. So wurde die Arbeiterklasse zu einer minderwertigen Rasse degradiert (Burgmer & Miles, 1999, 12-13).

Die Entstehung des modernen Rassismus ist im 18./19. Jahrhundert anzusiedeln. Die neuen Wissenschaften streben danach, den Menschen in der Natur zu verorten, weshalb Klassifikation und Selektion in verschiedene Rassen ein wichtiges Instrument darstellt (Melter, 2011, 42). Eine besondere Bedeutung erfährt dabei die Hautfarbe. Sie wird zum entscheidenden Kriterium für Selektion und Klassifikation der Menschen. Doch die Inhalte rassistischer Ideologien verändern sich wie die Transformation des Rassismus in den Antisemitismus zeigen (Melter, 2011, 42-43).

3.2. Rassismus heute

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt rücken Ansichten von Forschern wie Memmi oder Miles eher in den Hintergrund. Heutzutage wird sich vermehrt mit den sogenannten kulturellen Unterschieden befasst. Rassismusforscher*innen wie Étienne Balibar, Annita Kalpaka, Nora Räthzel oder Stuart Hall erkennen im körperlichen Erscheinungsbild nicht die Ursache für Rassismus. Rassismus ohne Rassen, Neo-Rassismus, Kulturrassismus oder Kulturalismus sind Bezeichnungen für diese Form. Zu dieser Begriffsverschiebung kommt es dadurch, dass „[d]as vornehme Wort, ‚Kultur‘ [...] anstelle des verpönten Ausdrucks ‚Rasse‘ [tritt]“ (Adorno, 1975, 277). Eine genauere Ausdifferenzierung und tiefere Betrachtung von Kulturrassismus erfolgt im Unterkapitel Rassismus ohne Rassen.

Rassismus kann sichtbar und offen, aber ebenso unterschwellig und subtil sein. Er ist nicht nur in individuellen Handlungen zu suchen, sondern überdies im institutionellen Bereich verortet. Wie bereits erwähnt, handelt es sich beim Begriff Rassismus um ein wirkmächtiges Gefüge von Praktiken und Diskursen, welche vorhandene Ungleichverhältnisse legitimiert und aufrechterhält (Hill, 2020, 11). Für Rassismus ist es entscheidend, zwischen dem „Wir“ und dem „Anderen“ oder auch „Nicht-Wir“ zu unterscheiden. Die Dominanzgesellschaft repräsentiert dabei das „Wir“ und konstruiert ein „Nicht-Wir“. Als „die Anderen“ werden dabei häufig Menschen mit tatsächlichem oder zugeschriebenem Migrationshintergrund subsumiert.

Das Resultat von Rassismus ist u.a. gesellschaftliche Benachteiligung. Wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich mit Mitgliedern der Mehrheit einen schlechteren oder gar keinen Zugang zu Ressourcen haben und weniger oder keine Möglichkeit zur Teilnahme an der Gesellschaft haben, so wird von Diskriminierung gesprochen.

Der moderne Rassismus lässt sich grob in drei Kategorien unterteilen, in den

- strukturellen Rassismus,
- institutionellen Rassismus und
- individuellen Rassismus (Rommelspacher, 2011, 30-31).

Struktureller Rassismus zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass das gesellschaftliche System und die Rechtsvorstellungen, politische und ökonomische Strukturen Ausgrenzung bewirkt oder begünstigt. *Institutioneller Rassismus* hingegen bezieht sich auf etablierte Wertvorstellungen, eingeschliffene Gewohnheiten, Handlungsmaximen innerhalb von

Organisationen. Rassismus, der auf persönlichen Handlungen und Einstellungen sowie auf direkten Interaktionen beruht, ist als *individueller Rassismus* zu bezeichnen (Rommelspacher, 2011, 30).

Es gibt verschiedene Ausgrenzungsmechanismen, die unterschiedlich zusammen agieren und innerhalb der Gesellschaft segregierend wirken. Vier wesentliche Segregationslinien sind:

- ökonomische Segregation,
- politische Segregation,
- soziale Segregation und
- kulturelle Segregation (Rommelspacher, 2011, 30).

Wird die hohe Arbeitslosenquote und das Armutsrisiko bei Einwander*innen betrachtet, so kann von *ökonomischer* Segregation gesprochen werden. Die Ursache darin liegt häufig an der Diskriminierung innerhalb des Bildungssektors, dies wird durch die PISA-Untersuchungen deutlich. Die Ungleichbehandlung durch den Gesetzgeber wie durch zusätzliche Sondergesetze in den Zuwanderungsgesetzen, Verweigerung der doppelten Staatsbürgerschaft oder komplizierte und langwierige Verfahren zur Erlangung der Staatsbürgerschaft wird als politische Segregation bezeichnet. Im Umgang mit der Bevölkerung untereinander lässt sich die *soziale* Segregation erkennen. Ein Faktor ist hierbei die geringe Anzahl binationaler Ehen oder die Nicht-Bereitschaft zu Kontakt zu Menschen anderer ethnischer Herkunft. Die *kulturelle* Segregation bedingt ebendiese Bereitschaft des Kontaktes, wobei ebenfalls ein erhebliches Kriterium, das der *symbolischen Macht* ist. Diese befasst sich mit der Bedeutung, die Menschen innerhalb einer Gesellschaft haben (Bourdieu, 2014).

Rommelspacher führt des Weiteren auch vier Teilmechanismen auf, welche die konkrete Funktionsweise von Rassismus innerhalb der Bevölkerung offenbaren. Diese Mechanismen sind Naturalisierung, Homogenisierung, Polarisierung und Hierarchisierung, die in Folge kurz erläutert werden.

- Naturalisierung

Von Naturalisierung kann gesprochen werden, wenn es zu einer Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen kommt, die aufgrund ihrer angeblich vererbten und deshalb unaufhebbaren Andersartigkeit von der Mehrheitsbevölkerung ausgegrenzt werden (Rommelspacher, 2011, 20). Wird dies mit der bereits beschriebenen neuen Form des

Kulturalismus in Verbindung gesetzt, so lässt sich erkennen, dass die Mehrheit der Bevölkerung den Begriff ‚Rasse‘ ablehnt (Mecheril & Scherschel, 2011, 39-41), jedoch die Kategorie ‚Kultur‘ an diese Stelle getreten ist. Die Mechanismen der Diskriminierung und der Ausgrenzung bleiben aber dieselben. Differenzen innerhalb der Gesellschaft werden nun nicht mehr auf biologische Faktoren zurückgeführt, sondern auf kulturelle.

- Homogenisierung

Die Personen werden je nach Verschiedenartigkeit in ein homogenes Kollektiv zusammengefasst. Wobei die Eigenschaften der Gruppe jedem Individuum zugeschrieben werden und für jedes Mitglied auf gleiche Weise gültig sind. Es wird eine Differenz zwischen dem Wir und dem Anderen erzeugt. Diese Binarität kann durch religiöse, biologische oder kulturelle Faktoren herbeigeführt werden (Rommelspacher, 2011, 29-30).

- Polarisierung

Die Homogenisierung lässt Bevölkerungsgruppen mit Gemeinschaftsidentität und homogener Kultur erscheinen. Diese Gruppen werden als so verschieden der Wir-Gruppe inszeniert, dass auf keinen Fall ein Wir mit den Anderen entstehen könnte (Rommelspacher, 2011, 29). Stuart Hall vergleicht dies auch mit der Metapher zweier gegenübergestellter Pole, die jeweils das exakte Gegenteil des Anderen darstellen (Hall, 2000, 14).

- Hierarchisierung

Letztendlich erfolgt die Herstellung einer Hierarchie oder Rangordnung innerhalb der Gesellschaft (Rommelspacher, 2011, 29).

Ein ähnliches Modell entwarf Mark Terkessidis. Er definiert Rassismus als Apparat und stellt folgende Aspekte für Rassismus als wesentlich dar:

- a. Die Herstellung/Konstruktion einer „Rasse“/Kultur („Othering-Prozess“). Damit einher geht die Hierarchisierung (und gleichzeitige Bewertung) von Gruppen, die nicht als gleichwertig imaginiert werden.
- b. Die differenzierende Macht. Um die Herstellung einer „Rasse“ durchzusetzen, muss die Machtkomponente gegeben sein.
- c. Die Ausschließungspraxis. Ausschließung und Ausgrenzung stellen die „praktische Seite des Rassismus“ (Terkessidis 2004, 99) dar, welche für die Betroffenen mit benachteiligenden Effekten verbunden sind (Hill, 2020, 19-20).

Ebenso schuf Terkessidis ein Schema, welches ein „Inventar der rassistischen Situationen“ repräsentiert. Dieses besteht aus vier Handlungsweisen: Entfremdung, Verweisung, Entantwortung und Entgleichung. Terkessidis geht es bei diesen Akten besonders um die

Sicht und die Bedeutung von Rassismus aus der Perspektive der Betroffenen – die Deutungshoheit und die Sichtweise der Mehrheitsgesellschaft werden hierbei nicht berücksichtigt. Er erweitert in einem nächsten Schritt das Schema um einen fünften Akt, den der Spekularisation. Dieser soll ausdrücken, dass Menschen mit Migrationsgeschichte meist nur als abweichend konstruiert werden, da sie im Spiegel der Dominanzgesellschaft betrachtet werden (Hill, 2020, 20). Diese fünf Akte sind nicht immer eindeutig voneinander zu unterscheiden und überschneiden sich häufig.

- Entfremdung

Terkessidis bezeichnet damit den Moment des Bewusstwerdens, indem eine Person erkennt, dass sie oder er als „Andere*r“ betrachtet wird. Zudem beschreibt er dies anhand seiner Studie über Migrationsjugendliche zweiter Generation. Es finden sich hier Momente wieder, in denen den Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden und aufgewachsen sind, von ihrem*seinen gesellschaftlichen oder/und sozialem Umfeld als „Andere“ gekennzeichnet wurden (Terkessidis, 2004, 172). Besonders im Kontext der Schule wurden diese Jugendlichen mit eben diesen Situationen markiert (Terkessidis, 2004, 176).

- Verweisung

Die Entfremdung rückt das „auffällige“ Merkmal, dass eine Person zu einer „Anderen“ macht, in den Vordergrund. Die Verweisung meint nun den Prozess, den „die betroffene Person an einen anderen Ort transportiert [...]“ (Terkessidis, 2004, 180). Dieser Herkunftsdialog findet häufig seinen Ursprung in einem Namen, dem Aussehen oder einem ethnisch codiertem Accessoire. Beispielsweise kann die Frage: „Woher kommst du?“ von Menschen mit Migrationsgeschichte als Verweisung aufgefasst werden. Ihnen wird implizit mit der Nachfrage ein anderer Herkunftsort zugewiesen, wodurch ihnen eine Zugehörigkeit im jeweiligen Land verweigert wird. Besonders stark trifft die Verweisung die Personen, die in der zweiten oder dritten Generation in einem Staat leben oder binationale Eltern haben. Durch die Verweigerung der Aufnahme in das „Wir“ müssen sie eine neue Zugehörigkeit finden (Hill, 2020, 22-23).

- Entantwortung

Mit Entantwortung bezieht sich Terkessidis auf die Verbindung einer Person oder Gruppe mit einer bestimmten Eigenschaft, die das „Wir“ produziert und damit die „Anderen“ an ihren „eigentlichen Platz“ verweist. Er bezeichnet es als ein Hineinstoßen oder Hinauskatapultieren

in ein unspezifiziertes, migrantisches „Es“ (Hill, 2020, 23; Terkessidis, 2004, 186-194). Das Subjekt selbst tritt hierbei in den Hintergrund, während die Mehrheitsgesellschaft eine Verhaltensweise o. Ä. aufgrund einer vermeintlichen Herkunft konstruiert. Die Person oder die Gruppe verliert dabei sämtliche Handlungsmöglichkeiten durch den Akt der Entantwortung des „Wirs“. So werden Menschen mit Migrationsgeschichte objektiviert, zu Objekten degradiert, denen sämtliche Individualität und Eigenständigkeit abgesprochen wird. Wichtig ist dabei, dass bei der Entantwortung nicht auf das Individuum eingegangen, sondern nur innerhalb gängiger Zuschreibungen agiert wird (Terkessidis, 2004, 186-187).

- Entgleichung

Der Begriff Entgleichung ist ähnlich geartet wie die Entantwortung. Bei der Entgleichung geht es ebenso um die Zuschreibung, nur erweitert diese die Betroffenen um ein vermeintliches Defizit. Es wird den Personen unterstellt, auf eine wie auch immer geartete Weise nicht zu genügen. So wird den Menschen die Gleichheit abgesprochen und im selben Moment die Vergleichbarkeit negiert. Durch die Unterstellung eines Defizits bei einer Person nimmt das richtende Subjekt eine übergeordnete Rolle ein, was dem Individuum, welches die Entgleichung erlebt, verdeutlicht, dass es jeglicher Partizipation, ganz gleich zu welchem Anlass, nicht zugelassen ist (Terkessidis, 2004, 195).

Ein essenzielles Element der Entgleichung ist die Sprache und die Beherrschung ebenjener. Es sei irrelevant, ob eine Person perfekt Deutsch spreche oder nicht, denn entweder werde der Fokus auf einen Akzent gelegt oder Verwunderung darüber geäußert, dass die Sprache so gut beherrscht werde. Somit werden Menschen mit Migrationshintergrund generell und schon vorab eingeschränkte oder fehlende Deutschkenntnisse unterstellt. Wobei von ihnen wiederum erwartet wird, dass sie ihrer sogenannte Muttersprache mächtig sind und mit negativ Reaktionen zu rechnen sei, wenn sie diese Zuschreibung nicht erfüllen (Terkessidis, 2004, 195-196).

Eine ähnliche Funktion wie der Sprache kommt der Kultur zu. Die Mehrheitsgesellschaft nimmt Menschen mit Migrationsgeschichte als Expert*innen oder Vertreter*innen ihrer (vermeintlichen) Kultur wahr. Terkessidis weist darauf hin, dass die Betroffenen häufig mit einer defizitären Sichtweise konfrontiert werden, durch den Prozess der Entgleichung.

- Spekularisation

An Luce Irigaray angelehnt, versteht Terkessidis Spekularisation als einen Prozess, in dem Migrationsjugendliche in ihrer Subjektivität und ihrem Handeln von der

Mehrheitsgesellschaft zu einem „Wir“ konstruiert werden und dieses als ein Gegenbild zur Mehrheitsgesellschaft gesehen wird (Terkessidis, 2004, 198-200). Dabei setzt sich Spekularisation zusammen aus den Worten Spiegel und Spekulation. Dem Spiegelbild werden dabei defizitäre oder negative Eigenschaften unterstellt. Folglich werden Migrationsjugendliche mit einem „Negativbild“ behaftet, während sich die Mehrheitsgesellschaft selbst als positiv beschreibt. Gleichzeitig wird jegliche Individualität ausgeblendet und sämtliche Subjekte werden nur noch als Teil des migrantischen „Wir“ gesehen (Hill, 2020, 26).

3.3. Rassismus ohne Rassen

Wie bereits erwähnt, schuf der französische Theoretiker Étienne Balibar den Ausdruck „Neo-Rassismus“. Er lenkt damit die Aufmerksamkeit auf jenen Aspekt, der besagt, dass rassistische Unterscheidungen und Begründungen nicht rein auf biologische und körperliche Merkmale zurückgreifen, sondern auch auf „Kultur“. Folglich werden die Ungleichbehandlungen, die den „Neo-Rassismus“, „Kulturrassismus“ oder „Kulturalismus“ kennzeichnen, erweitert und beziehen sich nicht länger „nur“ auf die „Rasse“. Die Kultur nimmt in dieser Form des Rassismus einen Stellenwert ein, der dem der „Rasse“ gleichkommt und Ausgrenzungen legitimieren. Der erste Schritt des Kulturalismus ist es, die Lebensformen und Wertesysteme von kulturellen Gemeinschaften als unvereinbar mit der Leitkultur zu bezeichnen, sodass es als das einzig sinnvolle erachtet wird und erforderlich erscheint, die „kulturell Anderen“ in ihre Kultur „zurückzuführen“ (Mecheril & Scherschel, 2011, 49).

Dieser [...] Rassismus bezieht sich nicht primär auf phänotypische Merkmale und distanziert sich von der hierarchisierenden Bewertung der über den Topos der ‚kulturellen Differenz‘ konstruierten Gruppen. Charakteristisch für den modernisierten Rassismus ist, dass er vordergründig nicht mehr auf der Idee der Ungleichwertigkeit, sondern der Ungleichartigkeit, nicht mehr auf der Logik der Unterwerfung, sondern der Separation basiert (Mecheril & Scherschel, 2011, 49).

Dieser neue postkoloniale Rassismus wird also wirksam, ohne auf explizite Rassekonzepte zurückgreifen zu müssen. Diese Entwicklung hin zum Rassismus ohne Rassen macht die Deutungsmöglichkeit auf, dass dies als die Reaktion auf den zweiten Weltkrieg gewertet werden könne.

3.4. Linguizismus. Wenn sich Rassismus auf Sprache bezieht

Wie bereits mehrfach erwähnt, kommt der Sprache innerhalb des Integrationsdiskurses eine besonders bedeutende Rolle zu. Mehrsprachigkeit wird in Zusammenhang mit Migration und Migrant*innen häufig als eine Bedrohung dargestellt. Diese zunehmende Fixierung innerhalb der jüngeren Migrationsdiskurse ist laut İnci Dirim, als eine Strategie zu werten, die bestehende Vorurteile gegenüber ‚Anderen‘ und/oder ‚Fremden‘ auf die Kategorien Sprache perpetuiert. Diese Praxis nennt Dirim Linguizismus (Dirim, 2010, 95). Sie versteht darunter

[...]eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache sprechen, eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Mittel der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache der Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet (Dirim, 2010, S91-92).

Wie im nächsten Unterkapitel noch näher ausgeführt, gibt es kulturellen Rassismus. Dieser postuliert eine Differenz hinsichtlich ihrer sozio-kulturellen Ausstattung. Die aufgrund ihrer religiösen, lingualen und habituellen Merkmale als die oder das „Anderen“ bewerteten, werden als Nicht-Zugehörig und/oder weniger Wert an einen bestimmten Platz innerhalb der Minderheitsgesellschaft verwiesen (Dirim & Mecheril, 2010).

Einer ähnlichen Argumentationsstrategie folgt der Linguizismus. Dieser bezieht sich jedoch auf das Unterscheidungsmerkmal „Sprache“ und gliedert die Menschen in hierarchische Gruppen, die je nach Sprachprestige bestimmt werden. Doch nicht nur sprachliche Merkmale fließen hier mit ein. Auch Leistungsfähigkeit, Intelligenz, Wertvorstellungen und Lebensweise der betroffenen Personen werden als minderwertig eingestuft (Aygün-Sağdıç et al., 2015, 122).

Pierre Bourdieu beschreibt Sprache als ein Instrument der Macht (Bourdieu, 2014, 120), und Linguizismus ist ein Konzept, das aus Macht, Sprache und Rassismus besteht (Gouma, 2020, 79). Ebenso meint Dirim, dass Sprache zu einem Medium gemacht wird/werden kann, das soziale Klassen erzeugt und diese auch reproduziert (Dirim, 2010, 92).

Linguizismus geht nach vergleichbaren Kriterien wie Rassismus vor und durchläuft gleiche oder ähnliche Muster, wobei der Ausgrenzungsgrund die Sprache ist (Aygün-Sağdıç et al., 2015, 111). Wie auch beim Rassismus werden die Menschen zunächst nach zugeschriebenen oder tatsächlichen Zugehörigkeiten eingeteilt. Die Sprache wird im Sinne der Naturalisierungskategorie von Birgit Rommelspacher als vererbt angesehen. Ebenso erfolgt

eine Einteilung der Menschen in einheitliche Gruppen (Homogenisierung), die sie als Andere erscheinen lässt, bei denen nicht auf sprachliche Mehrfachzugehörigkeit o. Ä. geachtet wird (Polarisierung). Schlussendlich gibt die sprachliche Zugehörigkeit Auskunft darüber, welche Eignung eine Person für welche gesellschaftliche Position hat (Hierarchisierung) (Aygün-Sağdıç et al., 2015, 111; Rommelspacher, 2011, 29).

Da sowohl der historische Linguizismus als auch der Rassismus ihre Ausgrenzungskategorien abgeändert haben, und (offiziell) zudem kein legitimes Mittel staatlicher Machtausübung mehr ist, führt Dirim die Kategorie Neolinguizismus ein und definiert ihn wie folgt:

Der in den migrationsbezogenen Diskursen möglicherweise vorhandene Neo-Linguizismus ist – zusammengefasst – durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet:

- a) Neo-Linguizismus argumentiert mit Geboten statt mit Verboten (›Wir halten uns alle daran Deutsch zu sprechen‹).
- b) Neo-Linguizismus argumentiert mit dem Nutzen für die Anderen, für die ›Beherrschten‹ (›Es ist für die Jugendlichen gut, auf dem Schulhof Deutsch zu sprechen‹).
- c) Neo-Linguizismus sieht den Einbezug ›der sprachlich Anderen‹ programmatisch vor; sie werden nicht schlicht exkludiert, sondern durch eine bestimmte sprachenausschließende Inklusion ihrer Dispositionen beraubt (›Die Kinder sollten mit Türkisch keine Zeit verlieren, sondern lieber Deutsch lernen‹).
- d) [...] Deutsch wird nicht als die glänzende Krönung dargestellt, aber auf eine bestimmte Weise zum unerreichbaren Standard gehoben, die der sprachlichen Realität nicht entspricht (›Es müssen Briefe geschrieben werden, auch wenn im Alltag alles per SMS erledigt werden kann‹).
- e) Neo-Linguizismus ignoriert die multilinguale Realität der Gesellschaft und verkennt die Potenziale verschiedener Sprachen (›German only‹) (Dirim, 2010, 112).

An Orten, an denen der monolinguale Habitus aufgeweicht wird und nationalstaatliche Vorstellungen infrage gestellt werden können, dort kommen linguizistische Mittel zum Einsatz (Dirim, 2010, 96-97). Die Schule ist ein solcher Ort. Zwar wird selten ein Sprachverbot im Sinne des Neo-Linguizismus ausgesprochen, jedoch existieren zahlreiche Schulen, in denen es ein „Gebot“ oder eine „Vereinbarung“ gibt, Deutsch zu sprechen (auch oder insbesondere in den Pausen). Dennoch ist die institutionalisierte Monolingualität an den österreichischen Schulen nicht zu übersehen. Anstatt Schüler*innen in ihrer Mehrsprachigkeit zu fördern, werden sie in Deutschförderklassen unterrichtet, in denen sie an das monolinguale Bildungssystem angepasst werden sollen. Die migrationsbedingte Plurilingualität der Schüler*innen wird dabei in den seltensten Fällen wertgeschätzt.

3.5. Zwischenfazit

Wie auf den vorhergegangenen Seiten dargelegt, ist der Begriff Rassismus nicht einfach zu definieren. Das Wort soll einen Bezugsrahmen zur Thematik der vorliegenden Arbeit herstellen. Jedoch ist Rassismus als Konzept und als Terminus ein geeigneter Bezugsrahmen,

um die ethnozentrischen Ausgrenzungspraktiken in Medien zu explizieren. Innerhalb dieses Rahmens ist es möglich, Phänomene in der Berichterstattung sichtbar zu machen und sie zu beschreiben. Wichtig ist es zu betonen, dass es nicht *den* einen Rassismus gibt. Sondern, dass Rassismus in seiner Form wandelbar ist und dem entsprechend jeweiligen Kontext nach untersucht werden muss.

Rassismus ist laut Rommelspacher „ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren“ (Rommelspacher, 2011). Sie bezeichnet Rassismus des Weiteren als „gesellschaftliches Verhältnis“, da es sich bei Rassismus nicht um die Schaffung von individuellen Vorteilen handelt, sondern viel mehr um die Legitimierung sozialer Hierarchien, welche auf der Diskriminierung von konstruierten Gruppen basieren.

In Schulsystemen lässt sich Rassismus daran erkennen, welche Chancen Schüler*innen mit (tatsächlichem oder zugeschriebenem) Migrationshintergrund innerhalb des Systems erhalten. In Wien ist es beispielsweise so, dass Schüler*innen mit außerordentlichem Status an Allgemeinen Höheren Schulen (AHS) laut Gesetz kein Platz gegeben werden muss. Schüler*innen mit dem Status außerordentlich besuchen, in der Regel, allgemeine Pflichtschulen (Volksschulen, Mittelschulen, polytechnische Schulen), da sie dort einen Schulplatz erhalten müssen. Folglich lernen in den Wiener Mittelschulen die „Anderen“, während die Allgemein Höheren Schulen meist das „Wir“ repräsentieren. In exakten Zahlen gesagt, im Schuljahr 2018/19 besuchten in Wien 24. 396 Schüler*innen mit nichtdeutscher Erstsprache eine Mittelschule und nur 14. 463 eine AHS-Unterstufe. 21. 478 Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache gingen in eine AHS Unterstufe und nur 7. 874 in eine Mittelschule. (siehe „Außerordentlichen Status als „Integrationsmaßnahme“)

Wird nun die Deutschförderklasse im speziellen im Spektrum der Rassismuskritik beleuchtet, so lässt sich hier die *implizite* Form des *institutionellen* Rassismus erkennen. Das österreichische Schulsystem ist in Bildungsinhalten und Lehr- und Lernformen ganz und gar auf die Kinder und Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft zugeschnitten. Die Deutschförderklassen sind als ein Versuch zu erkennen, Kinder und Jugendlichen aus der Minderheitengesellschaft Deutsch als Sprache angedeihen zu lassen.

Das nächste Kapitel befasst sich mit den Themen Sprache und Bildung und soll die Perspektiven der Kinder und Jugendlichen wiedergeben, die im Spannungsverhältnis Migration und Integration in Österreich aufwachsen.

3.6. Rassismus als Analysekriterium

Folgende Fragen können bei der anschließenden Medienanalyse genutzt werden, um die Berichterstattung über die Deutschförderklassen auf rassistische Muster zu untersuchen:

- Wird die in den Deutschförderklassen herrschende Segregation ‚rational‘ begründet und werden diese Gründe mit kultureller oder ethnischer Herkunft legitimiert?
- Werden die Ungleichverhältnisse hinsichtlich des Spracherwerbs als eine natürliche und selbstverständliche Entwicklung dargestellt, wobei politische oder ökonomische Gründe nicht berücksichtigt werden?
- Wird der kulturelle Hintergrund der Schüler*innen der Deutschförderklasse als etwas minderwertiges dargestellt?
- Werden die Schüler*innen der Deutschförderklasse als homogene Gruppe präsentiert, die eine Bedrohung für das „Wir“ darstellen?
- Wird die Unvereinbarkeit der Kulturen thematisiert, und wenn dies so ist, wird dies als natürlich suggeriert?
- Wie werden die Kulturen der Schüler*innen aufgefasst? Wird Kultur als etwas Veränderbares oder etwas Bleibendes beschrieben?

4. Theoretische Ansätze zum Spannungsverhältnis Sprache und Bildung

Bisher wurden die Themenfelder Migration, Integration und Rassismus besprochen. Im nun folgenden Kapitel sollen diese drei theoretischen Zugänge unter dem übergeordneten Thema Sprache und Bildung zusammengeführt und die Perspektiven für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund innerhalb dieses Kontextes geschildert werden. Es wird ein Überblick über die Situation von Kindern und Jugendlichen in Österreich gegeben, die im Spannungsverhältnis Migration und Integration aufwachsen. Dies umfasst im Detail den schulischen Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und den Forschungsbereich der Migrationspädagogik. Ein Exkurs zu den Themen Sprachverbote und -gebote an Schule und außerordentlicher Status als Integrationsmaßnahme, dem Begriff der Bildungssprache und dem dadurch entstehenden Machtkonstrukt innerhalb von Bildungsinstitutionen runden die Thematik ab. Im Folgenden wird primär die Schulpolitik betrachtet, da die Schule in Österreich zu den Bildungsinstitutionen gehört, die alle Kinder und Jugendlichen innerhalb eines gesetzlich festgelegten Rahmens besuchen müssen.

4.1. Soziale Ungleichbehandlung von Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration und Integration

Alma Zadić wurde 2017 auf der Liste Pilz als Abgeordnete in den österreichischen Nationalrat gewählt. Im Juli 2019 trat sie den Grünen bei und wurde in den Nationalrat gewählt. Nach der Wahl handelte sie den ersten Koalitionsvertrag zwischen ÖVP (Österreichische Volkspartei) und Grünen auf Bundesebene mit aus. Im Jänner 2020 wurde sie Justizministerin der Koalitionsregierung aus ÖVP und Grünen. [...] Die Jugendlichen wollen Fotos mit Zadić, sagen ihr, dass sie stolz sind, dass jemand mit bosnischem Background ein derart hohes Amt bekleidet. An dem Tag spüre ich einmal mehr, was es für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutet, wenn sie sich in der Öffentlichkeit repräsentiert fühlen (Erkurt, 2020, 94-95).

Melisa Erkurt beschreibt in ihrem 2020 erschienen Buch *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben* die von ihr erlebte Situation der Schüler*innen und Schülern mit Migrationshintergrund. Besonders intensiv befasst sich Erkurt in ihrem Erstlingswerk mit dem Mangel an migrantischen Vorbildern für Schüler*innen, der Bildungsungerechtigkeit, welche in erster Linie Schüler*innen mit Migrationshintergrund erfahren, und der Forderung nach institutionellen Veränderungen. Merten, Yildirim und Keller bestätigen aus wissenschaftlicher Sicht diese Vermutungen. Denn

[...] der öffentliche Diskurs ist stark von Vorstellungen von „Parallelgesellschaften“ oder „Integrationsverweigerern“ geprägt, bei denen primär Personen in benachteiligten Statuslagen adressiert werden, die scheinbar auf renitente Weise an ihren kulturellen Traditionen festhalten. Dagegen fehlen Repräsentationen von sozial erfolgreich platzierten Menschen [...] (Merten et al., 2018, 430).

Erkurt hebt in ihrem Werk ebenfalls hervor, dass Familie, Wohnort und Umfeld nach wie vor entscheidend für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen ist (Erkurt, 2020, 184). Tatsächlich ist die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen in Österreich eine Thematik, die noch relativ wenig erforscht worden ist. Die meisten Studien im deutschsprachigen Raum im Bereich soziale Integration von Kindern und Jugendlichen wurden in Deutschland durchgeführt, weshalb sich die folgenden Ausführungen auf diesen beziehen.

Der Wohnort ist nicht ausschließlich ein wichtiger Lebensbereich, sondern auch ein Ort, der die Positionen bestimmter Bevölkerungsgruppen widerspiegelt. Nicht bloß Freizeit und tägliche Aktivitäten finden häufig im unmittelbaren Umfeld des Wohnortes statt. Auch die Schule befindet sich häufig in der Nähe des Wohnortes. Folglich sind Wohnen und Sozialisation eng miteinander verknüpft. Befassen sich Studien mit dem Thema Wohnsitz, so liegt der Fokus meist auf der Frage, ob benachteiligte Quartiere auch diskriminierend wirken. Häufig zeichnen sich in Deutschland solche Umgebungen durch einen überproportionalen Anteil an Bewohner*innen mit Migrationshintergrund aus. Dennoch sind deutsche Städte im Vergleich zu bspw. nordamerikanischen Städten weniger segregierend (Merten et al., 2018, 432). Es gibt verschiedene Erklärungen für die Entstehung von Wohnstandortentscheidungen von Neumigrierten. Eine Darstellungsweise wäre z. B., dass konkrete *Präferenzen* vorliegen. Zu einer siedlungsräumlichen Konzentration von bestimmten Bevölkerungsgruppen kann es kommen, wenn Zuwander*innen über Kontakte mit anderen Migrant*innen verfügen und diese gemeinsam den Aufbau von ethnischen Infrastrukturen und Arbeitsmärkten fördern, welcher wiederum zu weiterem Zuzug von Mitgliedern der entsprechenden Gruppe führt. Generell spielt soziales Kapital eine entscheidende Rolle bei der Wahl des Wohnstandortes Neumigrierter (Teltemann et al., 2015, 86). Eine anderer Erklärungsversuch wäre Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund seitens privater Vermieter*innen oder von kommunalen Wohnungsbaugesellschaften, die bestimmten Bevölkerungsgruppen systematisch den Zugang zu attraktivem Wohnbau verweigern, da sie Ghattobildung befürchten. So bleibt den Zugewanderten nur der Rückzug in bereits bestehende Wohnviertel mit höherem Migrationsanteil (Teltemann et al., 2015, 86-87).

Bis dato können empirische Befunde allerdings nicht explizit belegen, dass Segregation beziehungsweise ein höherer Anteil an Bewohner*innen mit Migrationshintergrund in

bestimmten Wohnvierteln einen negativen Effekt auf die Integration von Migrierenden hat (Merten et al., 2018, 432). Doch es ist erwiesen, dass Kontakte zwischen Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen und sozialen Schichten einen positiven Einfluss auf soziale Kompetenzen und soziales Kapital haben. Ebenso prägend wie der Wohnraum ist der Sozialisationsraum: Schule. Insbesondere Mittelschulen zeichnen sich durch eine homogene Zusammensetzung der Schüler*innen aus. Dies ist darauf zurückzuführen, dass statusstärkere Familien ihre Kinder in bessergestellten Stadtteilen beschulen lassen oder wegziehen. Besonders Familien mit Migrationshintergrund verfügen häufig nicht über das Wissen und/oder die Ressourcen und Schulen ihre Kinder im Schuleinzugsgebiet ein (Merten et al., 2018, 432-433).

Wie eben ausgeführt, stellen interethnische Kontakte und Beziehungen für Kinder und Jugendliche einen wichtigen Bereich für Integration dar. Nicht nur die bereits erwähnten sozialen Kompetenzen und kulturelles Wissen werden dabei erworben, es werden auch gegenseitige Vorurteile und daraus resultierende Diskriminierung abgebaut. Besonders innerhalb der öffentlichen Sozialräumen, der Nachbarschaft oder der gemeinsamen Ausbildungsstätte werden interethnische Beziehungen gefördert. Kinder und Jugendliche, die in Stadtteilen wohnen und beschult werden, in denen andere ethnische Herkunftsgruppen unterrepräsentiert sind, weisen seltener interethnische Freundschaften auf, da sie häufiger homogene autochthone Schulen besuchen. Das Bildungsniveau hat jedoch einen wesentlichen Einfluss auf die Entstehung des Freundeskreises. Jugendliche wählen häufig einen Freundeskreis mit Personen mit ähnlichem Bildungsabschluss oder Bildungskarriere, unabhängig vom Migrationshintergrund (Merten et al., 2018, 438-439).

4.2. Über den bildungspolitischen Umgang mit Migration und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Der schulische Kontext von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich ist nur lückenhaft statistisch erfasst. So wird zwar erhoben, wie viele Schüler*innen Deutsch nicht als Umgangssprache¹ sprechen, es wird jedoch nicht festgestellt,

¹ Statistik Austria begründet diese Bezeichnung wie folgt: Datenbasis bildet jeweils nur die erste Angabe beim Merkmal "im Alltag gebrauchte Sprache(n)" der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Datenerhebung zur Schulstatistik gem. Bildungsdokumentationsgesetz, unabhängig davon, ob bei der/den weiteren im Alltag gebrauchten Sprache(n) auch Deutsch angegeben wurde (Statistik Austria, 2020).

wie lange die Schüler*innen bereits Deutsch sprechen oder lernen, wie der Sprachstand in den jeweils gesprochenen Sprachen ist usw.

Im Schuljahr 2018/2019 sprachen laut Statistik Austria 27,2 % der Schüler*innen an öffentlichen österreichischen Schulen Deutsch nicht als Umgangssprache (Statistik Austria, 2020). Von diesen Schüler*innen wechselten 53,3 % in eine maturaführende Schule. Wobei 24,5 % in eine allgemeinbildende höhere Schule gehen und 29,0 % eine berufsbildende höhere Schule besuchten. Die übrigen Schüler*innen besuchten nach Abschluss der achten Schulstufe polytechnische oder berufsbildende mittlere Schulen, sowie Berufs- oder Sonderschulen (Statistik Austria, 2020). Die relativ geringe Anzahl an Übertritten in eine AHS oder BHS sind auf die hohen sprachlichen Anforderungen zurückzuführen, die insbesondere innerhalb der die AHS an die Schüler*innen gestellt werden. In einigen berufsbildenden Höheren Schulen (BHS), wie beispielsweise der Bafeb 10 in Wien, werden mittlerweile sogenannte Übergangsklassen angeboten. Diese sollen insbesondere Schüler*innen mit wenigen Deutschkenntnissen die Möglichkeit zu einer höheren Bildung eröffnen (Statistik Austria, 2020).

Wie viele Schüler*innen, aufgrund der kürzlichen Migration, nur wenige bis keine Deutschkenntnisse haben, erfasst die Statistik nicht. Ebenso wird nicht erhoben, welche Auswirkungen ebendies auf den weiteren Bildungsweg hat. Die Folge ist eine Leerstelle in der Statistik.

Obwohl Migration keineswegs ein neues Phänomen ist, wird die Situation von *Neuzugewanderten* im Kontext von Bildung kaum erfasst. Nur die Schüler*innen der Deutschförderklassen werden statistisch festgehalten. Im Schuljahr 2019/20 besuchten 10. 878 Schüler*innen in Österreich eine Deutschförderklasse. Im Jahr davor waren es 12. 250 Kinder und Jugendliche. Von diesen 12. 250 schafften es 48 % den MIKA-D Test (siehe 5.3 Das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D)) so zu absolvieren, dass sie im darauf folgenden Schuljahr in die Deutschförderkurse gehen konnten, 32 % erlangten den ordentlichen Status und konnten somit ausreichende Deutschkenntnisse vorweisen, 16 % mussten erneut eine Deutschförderklasse besuchen und bei 4 % ist der verbleib nicht erfasst worden (Statistik Austria, 2020). Welche Sprachen die Schüler*innen als Erstsprachen sprechen, ob und welche Vorbildung besteht, ob weitere Sprachkenntnisse vorhanden sind, Gründe der Zuwanderung, Lebenssituationen im jeweiligen Herkunftsland usw. wird nicht erfasst.

Migration und die damit einhergehenden neuen pädagogischen Handlungsfelder waren bis vor ungefähr 20 Jahren ein peripheres Thema (Sievers, 2019, 236). Mittlerweile haben sich nahezu alle Bildungsbereiche mit Migration befasst. Dennoch gab es bis vor kurzem wenige bis keine verankerten Maßnahmen, die neumigrierte Kinder und Jugendliche beim Einstieg in das österreichische Schulsystem unterstützten. Der Sommer 2015 verdeutlichte, dass der bildungspolitische Umgang mit Migration durch Ad-hoc-Maßnahmen geprägt ist (Sievers, 2019, 239). Unreflektierte, wenig nachhaltige, unübersichtliche Konzepte unterstrichen die bereits lange Zeit existierende Kurzsichtigkeit der österreichischen Bildungspolitik. Zunächst wurden die neumigrierten Kinder und Jugendlichen in Flüchtlingsklassen beschult, die in späterer Folge in Deutschförderklassen transformiert wurden.

4.3. Theoretische Aspekte migrationspädagogischer Perspektiven

Paul Mecheril bezeichnet Migrationspädagogik als ein „aus systematischen wie empirischen Gründen [...] konstitutiv unabgeschlossenes, sich revidierendes und differenzierendes, [...] fortsetzend präzisiertes Projekt [...]“ (Mecheril, 2016, 8). Demzufolge sind die drei für die Migrationspädagogik zentralen Begriffe Bildung, Pädagogik und Erziehung in der Migrationsgesellschaft (Mecheril, 2016, 8).

Wie bereits erwähnt ist Migration „eine universelle menschliche Handlungsform“ (Mecheril, 2016, 9) und keineswegs ein neues, modernes Phänomen. Die Migrationspädagogik hat sich zum Ziel gesetzt, unter einem rassismuskritischen Blick auf pädagogische Verhältnisse, die Reflexion über migrationsgesellschaftliche Differenzordnungen und Machtverhältnisse anzuregen. Im Zentrum steht nicht die Entwicklung eines vollständigen Handlungskonzepts für Lehrer*innen, sondern die Anregung über Unterrichtstheorien, Sprechen und Handeln im Alltag, wie auch in der Schule und im Unterricht zu reflektieren (Mecheril, 2016).

Mecheril etablierte mit seinem Ansatz der Migrationspädagogik einen Gegenentwurf zur *Ausländerpädagogik* und der *Interkulturellen Pädagogik* die Mecheril als überzeichnete, stilisierte Typisierungen kategorisiert. Sowohl die Ausländerpädagogik als auch die interkulturelle Pädagogik haben sich als Reaktion auf Migrationsgesellschaften entwickelt (Mecheril, 2015, 28-29).

Die *Ausländerpädagogik* ist eine auf die Defizite neuzugewanderter Schüler*innen ausgelegte, paternalistische Pädagogik, die insbesondere die Sprachdefizite von Menschen mit Migrationshintergrund problematisiert. Zielgruppe dieser Pädagogik sind „die Anderen“, wobei das Anderssein als ein Mangel formuliert wird, der durch pädagogische Maßnahmen

gemildert, kompensiert oder gar aufgehoben werden muss (Mecheril, 2015, 30-31). Im Zentrum der Ausländerpädagogik steht „die Auflösung von Differenz durch Angleichung“ (Mecheril, 2015, 32).

Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik zielt die *Interkulturelle Pädagogik* auf keine bestimmte Zielgruppe ab. Sie bezieht sich auf alle Gesellschaftsmitglieder und alle Handlungsbereiche. Ziel der Interkulturellen Pädagogik ist die *Interkulturelle Bildung*, die als *neue Allgemeinbildung* verstanden wird und Integration als einen alle Bürger*innen involvierenden Prozess betrachtet, folglich die *Anerkennung kultureller Differenzen*. Während die Ausländerpädagogik defizitär ausgelegt ist, nimmt sie die Interkulturelle Pädagogik Differenzen wahr. Dies macht deutlich, dass Unterschiede per se nichts Negatives und als allgemeines Phänomen zu betrachten sind. Dennoch handelt es sich bei der kulturellen Differenz um eine *migrationsgesellschaftliche Differenz*. Auch deutet die Bevorzugung des Kulturbegriffs auf eine zentrale Differenzdimension hin, die *Kultur*. Doch migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich nicht alleine auf kulturelle Differenzen verringern, ökonomische, rechtliche und politische Merkmale sind ebenso relevant. Genauso wird der Begriff der *kulturellen Differenz* erneut verwendet um zwischen dem *Uns* und den *Anderen* zu unterscheiden (Mecheril, 2015, 32-35).

Wird das Verhältnis von Bildung und Migration aus Perspektive der Migrationspädagogik betrachtet, so rücken die *Zugehörigkeitsordnungen* in der Migrationsgesellschaft und die *Macht* der Unterscheidung, die von diesen ausgehen, sowie die damit einhergehenden *ermöglichten und verminderten Bildungsprozesse* in den Vordergrund (Mecheril, 2015, 36). So vertritt Mecheril die Aussagen, dass „Zugehörigkeitserfahrungen [...] Phänomene [sind], in denen die Einzelnen ihre Positionen in sozialen Zusammenhängen und darüber vermittelt sich selbst erfahren“ (Mecheril, 2015, 36). Er setzt innerhalb dieser Betrachtungen einen besonderen Fokus auf den Ausdruck natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Im Mittelpunkt migrationspädagogischer Betrachtungen steht die Analyse der Praxen der Unterscheidung und der dominanten Schemata zwischen natio-ethno-kulturellem *Wir* und *Nicht-Wir*. Migrationspädagogik versteht sich also nicht als *Migrant*innen-Pädagogik*, die das Ziel hat Migrant*innen zu verändern, sondern als Ansatz um einen Blick in institutionelle und diskursive Ordnungen zu werfen und Möglichkeiten zur Veränderung derer zu entwickeln (Mecheril, 2015, 36-37).

4.3.1. Außerordentlichen Status als „Integrationsmaßnahme“

Kinder und Jugendliche müssen in Österreich altersgerecht beschult werden. Wenn Kinder oder Jugendliche mit Nicht-deutscher-Erstsprache in das österreichische Schulsystem eintreten, so werden sie zunächst mit einem außerordentlichen Status versehen.¹ Wenn nun ein*e Schüler*in mangelhafte Kenntnisse der Unterrichtssprache hat, so wird sie*er, insofern sie*er schulpflichtig ist, dem entsprechenden Alter nach eingeschult und erhält den Status außerordentliche*r Schüler*in. Die Schüler*innen werden dann mit Hilfe des MIKA-D (siehe 5.3 Das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D)) entweder einem Deutschförderkurs oder einer Deutschförderklasse zugeordnet. Der Status außerordentliche*r Schüler*in kann bis zu 24 Monate aufrechterhalten werden. Nach Ablauf der 24 Monate wird die*der Schüler*in ordentlich klassifiziert (§ 4 SchUG Aufnahme Als Außerordentlicher Schüler, 2018).

Die Notengebung bei außerordentlichen Schüler*innen gestaltet sich wie folgt: Jene die außerordentlich sind, können nach und nach beurteilt werden. Insofern sie im Klassenverband am Unterricht teilnehmen und sie dem Unterricht folgen können, dürfen Lehrpersonen die Schüler*innen „unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten“ (§ 18 (9) SchUG, Leistungsbeurteilung, 2020, 18) beurteilen.

Schüler*innen, die den außerordentlichen Status innehaben und nicht mehr schulpflichtig sind, erhalten nur dann einen Schulplatz, wenn alle ordentlichen Schüler*innen einen Schulplatz zugeteilt bekommen haben. Dabei dürfen diese keinen Anlass zu Klassenteilung geben (§4 (5) SchUG Aufnahme Als Außerordentlicher Schüler, 2018).

Allgemeinbildende höhere Schulen müssen außerordentliche Schüler*innen nicht aufnehmen. Laut den Aufnahmeveraussetzungen § 40 Abs. 1 SchOG müssen AHSen nur Schüler*innen aufnehmen, welche die vierte Stufe der Volksschule erfolgreich abgeschlossen haben und in Deutsch sowie Mathematik mit „Sehr gut“ oder „Gut“ beurteilt wurden. Sollte die Schulkonferenz einer*m Schüler*in jedoch attestieren, dass trotz der Beurteilung „Befriedigend“ den Anforderungen der allgemeinbildenden höheren Schule entsprochen werden kann, darf die*der Schüler*in nach Absolvierung einer Aufnahmeprüfung dennoch aufgenommen werden (§ 40 (1) SchOG Aufnahmeveraussetzungen, 2020, 40). Folglich können Schüler*innen die außerordentlich sind, nicht an allgemeinbildenden höheren Schulen aufgenommen werden. Unabhängig davon, welche Begabungen oder Vorerfahrungen die*der Schüler*in hat, können sie lediglich eine Volks- oder Mittelschule besuchen.

¹ Nicht nur Kinder und Jugendliche ohne Deutsch als Erstsprache sind von dieser Maßnahme betroffen.

4.4. Sprache als Kriterium für Zugehörigkeit in der Schule

Wie bereits erwähnt, geht Österreich von kultureller Homogenität als Ideal der Gesellschaft und des Staates aus. Jedoch wird ebendieser moderne Nationalstaat seit jeher mit kultureller, sprachlicher und religiöser Vielfalt konfrontiert.

Eines der wichtigsten Instrumente der Nationalstaatlichkeit ist die Schaffung einer einheitlichen Schriftsprache. In der Regel wird die Schriftsprache in der Schule erlernt, weshalb das verpflichtende Schulwesen einen essenziellen Bestandteil für die Bildung der Bevölkerung darstellt. Lehrer*innen nehmen bei der Vermittlung ebendieser Vereinheitlichung eine zentrale Rolle ein.

Sollten vor einigen Jahren noch Sozio- und Dialekte abgelegt werden und die Hochsprache erlernt werden, so steht es heute im Mittelpunkt, einsprachige Bildungsziele zu erreichen. Die Mehrsprachigkeit, die in unserer globalisierten wirtschaftsorientierten Welt erwartet wird, wird, so scheint es zumindest, im Schulalltag als Hindernis oder sogar als Nachteil wahrgenommen. Wobei hier festzuhalten ist, dass keineswegs alle Sprachen abgelehnt werden – Vielfalt wird je nach aktuellem Prestige gewollt oder gefördert (Wroblewski & Herzog-Punzenberger, 2010, 105-106).

Im Spannungsverhältnis Bildung, Migration und Integration kommt der Bildungssprache besondere Bedeutung zu.

Der Begriff *Bildungssprache* erfreut sich schon seit einiger Zeit zunehmender Popularität. Bildungssprache bezeichnet bereits seit Ende des 20. Jahrhunderts die Sprache der gehobenen Sozialschichten, eine Varietät die ‚besonders wertvoll‘ ist. In einem pädagogischen Lexikon der 1920er-Jahre wird sie als ‚hohe‘ und ‚reine‘ Sprache definiert (Gogolin & Duarte, 2016, 478). Diese Bedeutung kommt der Bildungssprache heute im alltäglichen Sprachgebrauch auch noch zu. Werden unterschiedliche wissenschaftliche Fachrichtungen betrachtet, so finden sich unterschiedliche Ansätze zur Bildungssprache:

- a) Soziologisch gesehen ist Bildungssprache ein soziales Distinktionsmittel; das Verfügen über diese Form der Sprache kann als Ausdruck kulturellen Kapitals (Bourdieu 1992) verstanden werden.
- b) Erziehungswissenschaftlich betrachtet ist Bildungssprache das Register, in dem Wissensaneignung in Bildungsinstitutionen erfolgt und zu dem diese Institutionen deshalb Zugang verschaffen müssen.
- c) Linguistisch betrachtet besitzt Bildungssprache die spezifischen Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit, auch wenn sie im mündlichen Medium gebraucht wird. Zudem ist sie in Varianten ausdifferenziert, die verschiedene Funktionen erfüllen – etwa fachliche Varianten.
- d) Bildungssprache wird mit abstrakten, kognitiven Leistungen assoziiert (Morek/ Heller 2012).

Die erziehungswissenschaftliche Perspektive fußt auf den Betrachtungen von Jürgen Habermas, der in den 1970er-Jahren die Überlegung anstellte, dass sich der Sprachgebrauch im Alltag von dem des schulischen und universitären unterscheidet. Er definierte Bildungssprache als das Sprachregister, welches benötigt wird, um sich innerhalb des Bildungssystems zurechtzufinden (Gogolin & Duarte, 2016, 483). Des Weiteren zeichnet sich die Bildungssprache durch ihr hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und einem spezifischen Wortschatz, der ein fachbezogenes Vokabular miteinbezieht, aus. Bildungssprache wird primär an Bildungsinstitutionen wie Hochschulen und Schulen und in Zeitungen genutzt. Koch und Oesterreicher bezeichnen dies auch als *Sprache der Distanz* und legen den Fokus so auf die Kommunikationsbedingungen sowie die situativen Kontexte, in denen Sprache gesprochen wird. Die Sprache der Distanz ist zwar medial mündlich, konzeptionell aber eher schriftsprachlich (Berendes et al., 2013, 19-20).

Das *Eisberg-Modell*, das auf Roger Shuy zurückgeht und zwischen den *sichtbaren* und den *nicht sichtbaren* Aspekten von Sprache differenziert, wurde von Jim Cummins (1997) genutzt, um die monolinguale Sprachkompetenz zu veranschaulichen. Als erkennbare Oberfläche lassen sich hier die alltagssprachlichen Fähigkeiten erkennen, während die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in der Tiefe versteckt liegen. Ebenso anwendbar auf dieses Modell ist Benjamin Blooms Taxonomie zu den Stufen des Denkens. Wissen, Verständnis und Anwendung von eben diesem gehören zu den *sichtbaren* Vorgängen, während sprachliche Analyse, Beurteilung und Synthese zu den *verborgenen* Prozessen zählen. Der Eisberg illustriert passend die Leerstelle, die das Schulsystem nicht erkennt: Kinder und Jugendliche, die zwei- oder mehrsprachig sind, können zwar problemlos im Bereich der *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) interagieren, doch die *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) finden keinerlei Berücksichtigung (Berendes et al., 2013, 20-22).

Schulische Bildung setzt also einen besonderen Sprachgebrauch voraus. Einerseits ist die Schule selbst die Instanz, die dafür Sorge tragen soll, dass Schüler*innen die notwendigen Kompetenzen erwerben, damit sie Zugang zu bestimmtem Know-how erlangen, und auf der anderen Seite ist Bildungssprache Transportmittel für Wissens, das darauf abzielt sich durch die Schulen zu vermitteln (Gogolin & Duarte, 2016, 483).

Da Zwei- oder Mehrsprachigkeit mit kognitiven Vorteilen verbunden sind, sollte dies eine gute Voraussetzung sein, um sich Bildungssprache aneignen zu können. Dem ist aber – insbesondere im deutschsprachigen Schulsystem – nicht so (Gogolin & Duarte, 2016, 484).

Einige Studien befassten sich bereits damit, ob und in welcher Weise das Aufweisen dieses sprachlichen Registers zu Kompetenzunterschieden führt, die zwischen zwei- oder mehrsprachigen und einsprachigen Kindern und Jugendlichen wiederholt aufgezeigt werden können. Dazu schrieben Rolf Becker und Michael Beck:

Als unbestritten gilt inzwischen auch, dass in Bezug auf den Bildungserfolg der Migrationsstatus ein *Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen* ist (Beck et al. 2010; Kristen und Dollmann 2010; Kalter et al. 2007; Esser 2006; Kristen 2006; Kalter 2005). Darüber hinausgehende spezifische Nachteile von Migranten beim Bildungserfolg scheinen „vorwiegend mit noch vorhandenen Sprachproblemen (und hier vorwiegend im Elternhaus) verbunden zu sein“ (Kalter 2005: 324). Gerade diese Sprachprobleme bei den zugewanderten Eltern führen – abgesehen von deutschsprachigen Migranten – in der Regel zu markanten Nachteilen ihrer Kinder bei den Schulleistungen, Zensuren, Bildungsempfehlungen, Bildungsübergängen und schließlich bei den Bildungsabschlüssen (Esser 2006; Steinbach und Nauck 2004), (Becker & Beck, 2011, 121).

Das Sprachniveau monolingual deutschsprachiger Kinder und Jugendlicher ist aber keineswegs als homogen anzusehen. Schüler*innen mit niedrigem Sozialstatus und/oder Bildungsniveau haben ebenso mit Sprachproblemen zu kämpfen. Dennoch ist es nicht zu leugnen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem geringere Leistungen erbringen als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Berendes et al., 2013, 27-28).

Mit der Identifizierung spezifischer bildungssprachlicher Merkmale beschäftigten sich schon zahlreiche Studien (Duarte, 2011; Duarte & Pereira, 2011; Grevé, 2007; Roth, 2007). Folgende lexikalisch-semantische Kennzeichen zeichnen die deutsche Bildungssprache aus: Fachvokabular wie auch nicht fachliche Fremdwörter, unpersönliche Ausdrücke, nominale Zusammensetzungen, selten verwendete Wörter, Präfix- und Suffixverben, Präfix- und Suffixadjektive, Akronyme und Abkürzungen, Nominalisierungen, Operatoren, anaphorische und kataphorische Referenten, abstrahierende und differenzierende Bezeichnungen, wenig gebrauchte Strukturwörter und die Attribution durch Adjektive. Die morpho-syntaktischen Merkmale wie Tempus, Satzgefüge, Konjunktiv, Junktionen, Passiv wie auch Passiversatzformen, Funktionsverbgefüge und Proformen sind ebenfalls nicht zu vernachlässigen (Gogolin & Duarte, 2016, 489-490).

Die hohe lexikalische Dichte, entstehend durch den Einsatz von Reduzierungsmerkmalen und dem Gebrauch von spezifischem Vokabular oder attributiver Ausdrücke, ist demnach ein besonderes Kennzeichen der deutschen Bildungssprache. Auf syntaktischer Ebene werden häufig Kohäsionsmarker wie Adverbien oder Konjunktionen verwendet. Auch der Einsatz von unpersönlichen Konstruktionen wie dem Passiv ist üblich. Der große Anteil an monologischen Formen und die Determiniertheit von Sprecher*innenrollen und

Sprecher*innenwechsel zeichnet die Bildungssprache aus (Gogolin & Duarte, 2016, 490-491).

Für den Schulerfolg sind bildungssprachliche Fähigkeiten entscheidend. Die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen wirken sich hierbei auf den Erwerb ebendieser Kenntnisse aus. Den Bildungsinstitutionen wird deshalb die Kernaufgabe zugeschrieben, Lernende an diese besonderen sprachlichen Fähigkeiten heranzuführen, da diese essenziell für die Aneignung von Wissen sind. Obwohl all dies durchaus bekannt ist, sind die Lücken im forschungsgestützten Wissen zur Vermittlung ebenjener Inhalte groß (Gogolin & Duarte, 2016, 495). Ein Ansatz um die Bildungssprache am Schulstandort durchzusetzen, sind sogenannte Sprachverbote.

Sprachverbote -gebote

Über den monolingualen Habitus des österreichischen Schulsystems wurde im Verlauf dieser Arbeit bereits berichtet. Sprachverbote innerhalb des Unterrichts oder innerhalb der Schule zu erlassen, kann als eine tiefergreifende Ausprägung eben dessen gesehen werden. Sprachverbote stellen eine Form der institutionellen Diskriminierung dar. Schüler*innen werden ungeachtet ihrer sprachlichen Ressourcen dazu verpflichtet dieser Haltung zu folgen, unabhängig davon, ob oder in welchem Maß sie die dominante Sprache beherrschen (Fereidooni, 2010, 24). Durch Sprachverbote oder Sprachgebote werden Kinder und Jugendliche je nach Erstsprache bestimmten Gruppen zugeordnet und besonders Schüler*innen die keine Prestigesprachen (bspw. Englisch, Französisch, Italienisch, usw.) sprechen, erfahren eine Diskriminierung innerhalb des Bildungssystems (Aygün-Sağdıç et al., 2015; Wroblewski & Herzog-Punzenberger, 2010). In den Bildungsinstitutionen wird die Reproduktion einer Sprachform legitimiert, da Schüler*innen eine bestimmte, die dominante Sprachform vermittelt wird.

Festzustellen ist, dass Sprachverbote zu einer Asymmetrie zwischen den imaginierten „Anderen“ und dem „Wir“ führen.

4.5. Sprache und Bildung als Analysekriterium

Die analysierten Zeitungstexten sollen anhand der nachstehenden Fragen im Hinblick auf das Spannungsverhältnis ‚Sprache und Bildung‘ untersucht werden:

- Wie ist der Informationsgehalt über die in Österreich praktizierte Sprachförderung im medialen Diskurs?
- Welche Fakten werden im Zusammenhang mit der Berichterstattung über die Deutschförderklassen besonders häufig genannt und welche finden gar keine Erwähnung?
- Wie wird über Sprachverbote im Zusammenhang mit den Deutschförderklassen berichtet?
- Spiegelt sich der bildungspolitische Diskurs über die Deutschförderklassen in den Medien?
- Welche Erwähnung findet der Status „außerordentliche*r Schüler*in“? Welche Konnotation hat dies?
- Wie wird Mehrsprachigkeit inszeniert?
- Wird die Lebenswelt Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund erwähnt? Wenn ja, wird diese in Zusammenhang mit Spracherwerb gebracht?
- Wie wird Bildungsgerechtigkeit mit der Deutschförderklasse verbunden?

5. Die Deutschförderklasse

Deutsch vor Regelunterricht flächendeckend für ganz Österreich: Kinder, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse aufweisen, sollen in separaten Klassen unterrichtet werden, bis ein ausreichendes Sprachniveau erreicht wird, um dem Regelunterricht zu folgen. Dazu wird das ‚ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache‘ als Schulreife Kriterium festgelegt (Kurz & Strache, 2017, 39).

Die im Jänner 2018, durch die ÖVP-FPÖ Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) vorgestellte Bildungsmaßnahme „Deutschförderklasse“ ist aus sprachdidaktischer wie auch aus pädagogischer Sicht in vielen Punkten einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Die in diesem Bereich vorgestellten Schritte des Bildungsprogramms stehen im Widerspruch zu wissenschaftlich abgesicherten Vorschlägen für eine gelungene Gestaltung von Bildung in einer heterogenen Gesellschaft wie jener Österreichs (Müller & Schweiger, 2018, 1).

Die Deutschförderklassen wurden im Jahr 2018 durch Novellierung des Schulorganisationsgesetz (SchOG), BGBl I 35/2018, eingeführt. Konkret regelt § 8h SchOG die „Deutschförderklassen und Deutschkurse“. Die diesbezüglichen Lehrpläne werden durch die Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Mittelschulen (im Folgenden „VO DFK“), BGBl II 25/2012, idF BGBl II 379/2020, geregelt. Die VO DFK bezieht sich auf die Bildungs- und Lehraufgabe sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Unterrichtsgegenstände der Deutschförderklasse. Diese werden für die Vorschulstufe, für die Volksschule, Grundschule, Volksschuloberstufe, Grundstufe I und II sowie für die Sekundarstufe I formuliert.

Die Deutschförderklasse ist grundsätzlich nur auf ein Semester ausgerichtet. Dieser zeitliche Rahmen kann aber, wenn das Lehrziel nicht erreicht beziehungsweise der MIKA-D Test nicht positiv absolviert wurde (Siehe hierzu 5.3 D), bis zu vier Semester erweitert werden (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

Wenn der MIKA-D Test positiv abgelegt wurde, dürfen die Schüler*innen in die Regelklasse aufgenommen werden, entweder als ordentliche Schüler*innen (ohne weitere Sprachförderung) oder als außerordentliche Schüler*innen mit einer unterrichtsparallelen Deutschförderung von sechs Wochenstunden. Vor der Einführung der Deutschförderklassen wurden Schüler*innen mit außerordentlichem Status außerhalb der Deutschförderklassen elf Wochenstunden zusätzlich gefördert. Es lässt sich folglich eine drastische Verminderung des Förderrahmens feststellen (Fleck, 2019, 95).

Die VO DFK besagt, dass Schüler*innen, die aufgrund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache gemäß § 16 des Schulunterrichtsgesetzes (im Folgenden SchUG genannt), dem Unterricht nicht folgen können und gemäß § 4 Abs. 2 lit. a SchUG den außerordentlichen Status erhalten haben, die Deutschförderklasse besuchen. Dort soll die Unterrichtssprache erlernt werden, damit die Schüler*innen „möglichst bald gemeinsam mit dem Klassenverband, dem Lehrplan der jeweiligen Schulstufe als außerordentliche Schülerinnen und Schüler mit Deutschförderkurs oder ordentliche Schülerinnen und Schüler folgen können“ (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

5.1. Lehrplan der Deutschförderklasse

Deutschförderklassen sind grundsätzlich auf ein Semester ausgerichtet. Bei Bedarf kann dieser zeitliche Rahmen jedoch bis zu maximal vier Semestern verlängert werden (VO DFK 6. Teil Lehrpläne, F. Unterrichtsgegenstände der Deutschförderklassen).

Der Lehrplan beschreibt Zielkompetenzen, welche für den erfolgreichen Wechsel in die Stammklasse notwendig sind. Des Weiteren lässt er gewisse Gestaltungsspielräume zu, die den Lehrenden die Gelegenheit bieten sollen, jedes Kind und jede*n Jugendliche*n nach den jeweiligen Begabungen und Fähigkeiten zu fördern. Um einen raschen Übertritt in die Regelklasse zu ermöglichen, soll die Bildungssprache, besonders der Fachwortschatz anhand bestimmter Gegenstände, beispielsweise Musik, Mathematik oder Geschichte, erarbeitet werden. Die Schüler*innen können, je nach individuellen Lernvoraussetzungen, in diesen Unterrichtsgegenständen gefördert werden.

Die Unterrichtsgestaltung soll daher folgende Aspekte berücksichtigen:

- Aufbau von Sprachkompetenzen in der Alltags- und Bildungssprache, wenn möglich in Bezugnahme auf den Fachwortschatz einzelner Unterrichtsgegenstände der jeweiligen Schulstufe;
- Sicherstellung der kontinuierlichen Förderung und der Beachtung einer angemessenen Progression sowohl innerhalb eines Semesters als auch beim Besuch der Deutschförderklasse über mehrere Semester;
- Einsatz von Diagnoseinstrumenten, die den kontinuierlichen Sprachaufbau in Deutsch sicherstellen (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

Die didaktischen Grundsätze des Lehrplans sind ausführlich beschrieben und sehen diverse Punkte vor, die im Unterricht der Deutschförderklassen berücksichtigt werden sollen.

- Die Deutschförderklassen sind geprägt durch *Heterogenität*. Unterschiedliche Altersgruppen, Vorkenntnisse/-erfahrungen, mitgebrachte Sprachen und Schrift, Lernbiografien und unterschiedliche Sprachstände ergeben eine uneinheitliche Lerner*innengruppe, der die Lehrer*in mit Binnendifferenzierung begegnet. Differenzierung hinsichtlich Alter und Lerntempo sollen bei allen Arbeitsaufträgen berücksichtigt werden.
- So soll die besondere sprachliche *Ausgangssituation* der Lerner*innen berücksichtigt und die Verschränkung mit der Regelklasse gefördert werden.
- Eine *positive Lernatmosphäre* innerhalb des *geschützten Raums* gilt als Voraussetzung, um das neu Gelernte zu erproben. Zudem soll das Missverhältnis zwischen den intellektuellen und der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen berücksichtigt werden und die Erstsprache der Lernenden in den Sprachlernprozess miteinbezogen werden.
- Die *Mehrsprachigkeit* der Schüler*innen soll individuell unterstützt und ihr gesamtes sprachliches Repertoire für den Spracherwerb genutzt werden.
- Es ist erwünscht sowohl *bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen* wie auch sprachliche Handlungsfähigkeit für den (außer-)schulischen Kommunikationsbedarf altersgerecht auszubilden. Wobei der Weg von der *Alltagssprache* hin zur Bildungs- und Fachsprache kontinuierlich begleitet werden soll. Durch sprachsensiblen Unterricht in allen Unterrichtsfächern soll die sprachliche Entwicklung der Schüler*innen unterstützt werden. Eine Möglichkeit, die der Lehrplan eröffnet, ist die, dass die Lerner*innen ein Bewusstsein für die sprachliche Variation des Deutschen in Österreich entwickeln.
- Sprachförderung und sprachsensibler Unterricht werden als integrative Bestandteile jedes Unterrichts gesehen. So ist jeder Unterricht gleichermaßen als eine Sprachlernsituation zu verstehen und folglich auch jede Lehrperson ein Sprachvorbild. Alle beteiligten Lehrpersonen sind somit in den Spracherwerb miteinbezogen und sollen sich als *Team der Sprachförderung* widmen.
- Die *Methoden* der Lehrperson, die die Schüler*innen in der Deutschförderklasse unterrichten, sollen zur Bewusstmachung grammatischer Strukturen dienen und sprachvergleichend sein. Die Lehrer*innen wissen um die Relevanz von korrektivem Feedback und Ausspracheübungen. Im Unterricht werden ausreichend sprachliche

Mittel zur Verfügung gestellt, um die Schwierigkeit eines Sprechanlasses, eines Textes oder einer (Schreib-)Aufgabe zu reduzieren. Die Wortschatzarbeit hat immer in eine kommunikative Situation eingebettet zu sein, und soll einem Konzept folgen. Literarisches Lernen soll altersadäquat angeregt und unterstützt werden. Ebenso soll durch den Einsatz von Musik, theaterpädagogischen Elementen sowie kreativen Schreib- und Leseaufgaben der Erwerb der deutschen Sprache gefördert werden. Die selbstverantwortliche Lernorganisation wird zu jeder Zeit gestärkt und unterstützt werden.

- Den schriftlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben geht der Erwerb von *Schrift* und Rechtschreibung voraus. Seitens der Lehrperson wird hier eine besonders intensive Begleitung erwünscht. Der Rechtschreibung wird kommt im Verhältnis zu anderen Kompetenzbereichen ein geringer Stellenwert beigemessen.
- Sprachstandbeobachtungen sind für ein zielgerichtetes Förderangebot unumgänglich und deren Durchführung soll sobald der Sprachstand dies zulässt erfolgen. Mit den Ergebnissen sollen individuelle Förderpläne erstellt werden. Wenn es möglich ist, erfolgt eine Erhebung des Sprachstands der Erstsprache (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

Der Lehrstoff der Deutschförderklassen lässt sich in vier Lernbereiche einteilen. Der erste Lernbereich befasst sich mit mündlicher und schriftlicher Sprachhandlungskompetenz zur Überwindung kommunikativer Situationen und mit der gesprochenen und geschriebenen Textkompetenz zur Bewältigung bildungssprachlicher Anforderungen. Hierbei sollen vier Fertigkeiten geschult werden:

- Lesen und Leseverstehen,
- Schreiben und schriftliches Sprachhandeln,
- Sprachen und mündliches Sprachhandeln,
- Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

Der zweite Lernbereich umfasst die linguistischen Kompetenzen wie Wortschatz, Morphologie und Syntax, Orthografie, Alphabetisierung oder Zweitschrifterwerb und Aussprache. Lernbereich drei befasst sich mit der Sprachlernkompetenz und Sprachlernstrategien. Der vierte Lernbereich beschäftigt sich mit der Selbstlernkompetenz, der sozialen Kompetenz und der interkulturellen Handlungsfähigkeit (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

Im Folgenden werden die Lernbereiche eins bis vier knapp und bündig skizziert:

- Lernbereich 1 (Kommunikative Kompetenzen):

Der Kompetenzbereich Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen sieht vor, dass Schüler*innen die wesentlichen Informationen in Gesprächen, sehr einfachen, gesprochenen Texten (zu vertrauten und konkreten Themen in Alltagssituationen) und sachbezogenen mündlichen Sprachhandlungen verstehen können – vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen. Die Lernenden können situations- und sachgerecht darauf reagieren und bei Bedarf nachfragen.

Der Kompetenzbereich Sprechen und mündliches Sprachhandeln befasst sich damit, dass die Schüler*innen über Sachverhalte und vertraute Themen ihrer Lebenswelt mit einem begrenzten sprachlichen Repertoire zusammenhängend sprechen können. In der schulischen Interaktion gelingt es den Lerner*innen dabei zunehmend komplexer werdenden Sprachhandlungen zu folgen. Es ist den Lernenden erlaubt, elementare und das Verständnis störende Fehler zu machen.

Im Kompetenzbereich Lesen und Leseverstehen geht es um das Verstehen kurzer, einfacher Texte (unterschiedlicher Textsorten) zu konkreten und vertrauten Themen. Die Schüler*innen können dabei dem Geschriebenen die Hauptaussage/n und gezielt wesentliche Detailinformationen entnehmen. Dabei dürfen die Kinder und Jugendlichen auf Hilfestellungen zur Texterschließung zurückgreifen.

Ist es den Schüler*innen möglich, kurze, einfache Texte zu vertrauten Situationen ihrer Lebenswelt (mit einem begrenzten Repertoire an Strukturen und Wörtern) zu verfassen. Dabei darf auf sprachliche Vorgaben zurückgegriffen werden und elementare Fehler gemacht werden, so lange deutlich wird, was die Schüler*innen ausdrücken wollen. Somit ist der Kompetenzbereich des Schreibens und schriftlichen Sprachhandelns erfüllt (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

- Lernbereich 2 (Linguistische Kompetenzen)

Der Kompetenzbereich Wortschatz befasst sich mit dem altersgemäßen Grundwortschatz (rezeptiv und produktiv) von Schüler*innen. Dieser soll zur Ausführung der im Lernbereich 1 genannten Sprachhandlungen sowie über Ausschnitte aus dem Fachwortschatz und dem Aufbauwortschatz ausreichen. Dieser Wortschatz ist essenziell, um am Unterricht in der Regelklasse partizipieren zu können.

Verfügen die Schüler*innen über ein Repertoire häufig verwendeter Gefüge, die zur Ausführung der im Lernbereich 1 genannten Sprachhandlungen nötig ist, und können die Jugendlichen und Kinder reguläre grammatische Formen anwenden und erkennen, so ist der Kompetenzbereich *Strukturen* erfüllt. Festzuhalten ist, dass es den Schüler*innen noch erlaubt ist, elementare Fehler zu machen, beispielsweise bei der Verbstellung, der Verwendung von Zeitformen und bei der Subjekt-Verb-Kongruenz.

Verwenden die Schüler*innen Intonation und Artikulation, die sich an der Standardsprache orientieren, weitgehend korrekt, so erfüllen die Jugendlichen und Kinder die Anforderungen des Kompetenzbereichs *Aussprache*. Die Lernenden dürfen jedoch noch Interferenzen mit dem Lautsystem der Erstsprache haben.

Der Kompetenzbereich *Schrift* umfasst die grundlegenden Laut-Buchstaben-Verbindungen der Standardsprache. Können die Schüler*innen alle Buchstaben der Schreib- und Druckschrift richtig schreiben, so ist der Kompetenzbereich erfüllt.

Verfügen die Schüler*innen über die Einsicht in erste orthografische Prinzipien innerhalb ihres produktiven Wortschatzes, so erreichen sie die Anforderungen des Kompetenzbereichs Rechtschreibung (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

- Lernbereich 3 (Sprachlernkompetenz, Sprachlernstrategien)

Die Schüler*innen wenden Sprachlernstrategien selbstständig oder mit Unterstützung an, um ihre Sprachhandlungsfähigkeiten und ihren Wortschatz zu erweitern (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

- Lernbereich 4 (Selbstkompetenz, Soziale Kompetenz, Interkulturelle Handlungsfähigkeit)

Wenn die Schüler*innen zum Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt fähig sind, erfüllen sie den Kompetenzbereich interkulturelle Handlungsfähigkeit.

Lernen die Kinder und Jugendlichen von und mit anderen, helfen sie einander und bitten sie selbst um Unterstützung, halten sie sich an vereinbarte Regeln, sind konfliktfähig und verantwortungsvoll, so sind sie als sozial kompetent einzustufen.

Der Kompetenzbereich *Selbstkompetenz* umfasst die Fähigkeit von Lernenden, ihre eigenen Möglichkeiten und Stärken realistisch einzuschätzen und entsprechend am Unterricht teilzunehmen. Wenn die Schüler*innen Eigenverantwortung, Eigeninitiative und Engagement zeigen und Vertrauen in sich selbst und die eigenen Kompetenzen haben sowie Motivation

erkennen lassen, Neues zu schaffen und zu erlernen, so erfüllen sie den Kompetenzbereich *Selbstkompetenz* (VO DFK 6. Teil Abschnitt F).

5.1.1. Fazit Lehrplan

Insbesondere in ihren didaktischen Grundsätzen enthält der hier behandelte Lehrplan einige Punkte, die den in der Praxis und Forschung nachgewiesenen und international etablierten Standards der Sprachförderung entsprechen. Beispielsweise werden die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen und die Relevanz von Kompetenzen in Bildungs- und Alltagssprache erläutert. Die Förderung soll die Erstsprachen der Schüler*innen miteinbeziehen und sich an den individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden orientieren. Eine respektvolle und wertschätzende Lernatmosphäre soll ermöglicht werden. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in die Deutschförderung miteinzubeziehen, ebenso wie ihr gesamtes sprachliches Repertoire, ist von essentieller Wichtigkeit. Die Deutschförderung versteht sich somit als eine Zusammenarbeit von verschiedenen schulischen Akteur*innen, mit Einbeziehung der „muttersprachlichen Lehrkräften“ (ÖDaF, 2018, 1).

Die ÖDaF gibt folgende Punkte bei der Einführung der Deutschförderklassen zu bedenken:

- Forschungsergebnisse und Erfahrungswerte mit vergleichbaren Modellen zeigen, dass die Gruppengröße maximal bei zehn Schüler*innen liegen darf, um effektiv individuell fördern zu können. Da die Klassenhöchstzahl in Deutschförderklassen bei 25 Schüler*innen verankert ist, ist individuelle Förderung schwer bis gar nicht möglich. Die durchschnittliche Deutschförderklasse wird von 18 Schüler*innen besucht (ÖDaF, 2018, 2).
- Ohne die Unterstützung durch zusätzliche Lehrer*innen, die über eine fundierte und umfassende Ausbildung oder Fortbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen, können die Schüler*innen nicht angemessen betreut werden (ÖDaF, 2018, 2).
- Es fehlt an Begleitmaßnahmen, um die Lehrer*innen ausreichend auf die hohen Ansprüche, die ein differenzierender, lernendenorientierter Deutschförderunterricht an Lehrpersonen stellt, vorzubereiten.
- Der Ausbau des sprachsensiblen Unterrichts, dessen Notwendigkeit in den Lehrplänen mehrfach betont wird, wird bis dato kaum bis gar nicht gefördert.

- Die verschränkte soziale Interaktion mit der Regelklasse wird in den Lehrplänen besonders hervorgehoben. Diese sei wichtig, um sprachliches Lernen durch sozialen Austausch zu ermöglichen. Doch von diversen Seiten, insbesondere von Lehrer*innen und Schulleiter*innen, wurde häufig drauf aufmerksam gemacht, dass dies angesichts der vorgeschriebenen Voraussetzungen kaum oder gar nicht möglich sei. Der Effekt, welchen die Deutschförderklasse auf die Schüler*innen dieser Klassen hat, ist ein rein segregierender (ÖDaF, 2018, 2).

Wie wenig soziale Interaktion mit der Stammklasse möglich ist, lässt sich durch die Stundentafeln aufzeigen. Darauf wird nun im nächsten Abschnitt eingegangen.

5.2. Stundentafeln der Deutschförderklasse

Um zu verdeutlichen, wie viel Zeit diese Schüler*innen in der Deutschförderklasse verbringen, werden im Folgenden nun die Stundentafeln der jeweiligen Schulstufen kurz erwähnt. Besonders hervorzuheben ist, dass kein Schulfach, abgesehen von Religion, besondere Berücksichtigung erfährt.

a. Stundentafel der Vorschulstufe

Verbindliche Übungen	Wochenstunden pro Semester
Deutsch in der Deutschförderklasse	15
Religion	2
Weitere verbindliche Übungen ¹	3
Gesamtwochenstundenzahl	20

b. Stundentafel der Grundstufen I und II (1. bis 4. Schulstufe)

Pflichtgegenstände und verbindliche Übungen	Wochenstunden pro Semester
Deutsch in der Deutschförderklasse	15
Religion	2
Weitere Pflichtgegenstände und verbindliche Übungen ²	x ¹

¹ Einzelne oder mehrere verbindliche Übungen (mit Ausnahme der verbindlichen Übung Religion) gemäß der Stundentafel der Vorschulstufe; die Festlegung der verbindlichen Übungen sowie der Anzahl der Wochenstunden, die auf die einzelnen verbindlichen Übungen entfallen, erfolgt durch die Schulleitung (VO DFK Anlage 2, 4. Teil Stundentafeln).

² Einzelne oder mehrere Pflichtgegenstände (ausgenommen den Pflichtgegenstand Religion) und verbindliche Übungen gemäß der Stundentafel der Grundstufen I und II (1. bis 4. Schulstufe); die Festlegung der weiteren Pflichtgegenstände und

Gesamtwochenstundenzahl	x²
--------------------------------	----------------------

c. Stundentafel der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe)

Pflichtgegenstände und verbindliche Übungen	Wochenstunden pro Semester
Deutsch in der Deutschförderklasse	20
Religion	2
Weitere Pflichtgegenstände und verbindliche Übungen ³	x ⁴
Gesamtwochenstundenzahl	x⁵

Es lässt sich feststellen, dass Schüler*innen, die in eine Deutschförderklasse zugeteilt werden, zwischen 15 und 20 Stunden die Woche in der Sprachfördermaßnahme untergebracht sind. Wie viele Stunden die Schüler*innen an weiteren Pflichtgegenständen bzw. verbindlichen Übungen teilnehmen variiert, je nachdem, wie der Stundenplan ihrer Stammklasse aussieht.

5.3. Das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D)

Wie bereits erwähnt entscheidet MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse - Deutsch) über die schulische Laufbahn der außerordentlichen Schüler*innen. Welche Faktoren MIKA-D berücksichtigt und welche es vernachlässigt, seit wann es das Messinstrument gibt und wie es angewandt wird, dies alles wird im folgenden Kapitel besprochen.

MIKA-D ist ein seit April 2019 verwendetes standardisiertes Testverfahren, das angewandt wird, um eine Entscheidung über die Zuteilung oder über den Weiterverbleib in der Deutschförderklasse zu treffen. Bis zum 31.1.2020 wurden alle Schüler*innen jeder

der verbindlichen Übungen sowie der Anzahl der Wochenstunden, die auf die einzelnen Pflichtgegenstände und verbindlichen Übungen entfallen, erfolgt durch die Schulleitung (VO DFK Anlage 2, 4. Teil Stundentafeln).

¹ Die Anzahl der Wochenstunden ergibt sich aus der Differenz zur Gesamtwochenstundenzahl (VO DFK Anlage 2, 4. Teil Stundentafeln).

² Die Gesamtwochenstundenzahl entspricht jener der jeweiligen Schulstufe gemäß der Stundentafel der Grundstufen I und II (1. bis 4. Schulstufe) (VO DFK Anlage 2, 4. Teil Stundentafeln).

³ Einzelne oder mehrere Pflichtgegenstände und verbindliche Übungen gemäß der Stundentafel der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe); die Festlegung der weiteren Pflichtgegenstände und der verbindlichen Übungen sowie der Anzahl der Wochenstunden, die auf die einzelnen Pflichtgegenstände und verbindlichen Übungen entfallen, erfolgt durch die Schulleitung (VO DFK Anlage 2, 4. Teil Stundentafeln).

⁴ Die Anzahl der Wochenstunden ergibt sich aus der Differenz zur Gesamtwochenstundenzahl (VO DFK Anlage 2, 4. Teil Stundentafeln).

⁵ Die Gesamtwochenstundenzahl entspricht jener der jeweiligen Schulstufe gemäß der Stundentafel der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe) (VO DFK Anlage 2, 4. Teil Stundentafeln).

Altersstufe mit dem MIKA-D Test für die Primarstufe getestet. Seit 15.4.2020 gibt es nun den MIKA-D für die Sekundarstufe. Die Testung muss verpflichtend am Ende des Winter- und des Sommersemesters durchgeführt werden. Eine häufigere Verwendung der Testmaterialien ist nicht erwünscht, da dies die Ergebnisse verfälschen könnte (Information Zum Verpflichtenden Einsatz Des Instruments MIKA-D Sekundarstufe Ab April 2020, 2020, 1). Die Testung ist so gestaltet, dass das Ergebnis Rückschlüsse für den weiteren Schulbesuch ermöglicht. Je nachdem wie die Schüler*innen abschneiden, gibt es drei verschiedene Szenarien, wie sich das schulische Leben weitergestalten kann:

- a) Ordentlicher Status (gegebenenfalls mit DaZ-Förderung für ordentliche Schüler*innen);
- b) Außerordentlicher Status mit Sprachförderung im Deutschförderkurs;
- c) Außerordentlicher Status mit Sprachförderung in der Deutschförderklasse (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

MIKA-D setzt sich aus mehreren Testphasen zusammen. Die Testunterlagen sind generell sehr umfangreich, und es bedarf einer gründlichen Einschulung von Seiten der Lehrkräfte, unter anderem durch einen Online-Kurs, um die Prüfung durchführen zu können. Eine genauere Beschreibung der MIKA-D Testung beziehungsweise der verschiedenen Testabschnitte und -inhalte ist leider nicht möglich, da die Angaben der Testung nur schulintern weitergegeben werden dürfen. Ebenso können die Unterschiede zwischen MIKA-D für Primarstufe und MIKA-D für Sekundarstufe hier nicht aufgezeigt werden. Denn

MIKA-D Sekundarstufe wurde ausschließlich zum Zweck der gesetzlich verpflichtenden Feststellung des (außer-)ordentlichen Status sowie der Zuteilung zur Deutschförderklasse oder zum Deutschförderkurs in der Sekundarstufe entwickelt (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2020, 2).

Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens befürchtet, dass es durch eine nicht zweckgebundene Verwendung des Testinstruments zu einem Qualitätsverlust kommen und dies zu einer Verschlechterung der Testgüte führen könnte. Aufgrund dessen sind die Testmaterialien rein für den verwaltungsinternen Gebrauch bestimmt (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2020, 2).

Es soll jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass die Testung durchaus anspruchsvoll für die Schüler*innen ist, da beispielsweise Passivkonstruktionen und die Inversion abgefragt werden.

Die Leistungsbeurteilungsverordnung (im Folgenden nur noch LBVO genannt), die für alle Schularten gilt, sieht vor, dass Schüler*innen nicht aufgrund einer einzelnen Schularbeit eine Beurteilung in der Schulnachricht oder im Zeugnis bekommen dürfen. Es ist auch nicht erlaubt, aus allen Schularbeitsnoten eine endgültige Note zu ermitteln. Vielmehr basiert die Bewertung auf unterschiedlichen Leistungen, unter anderem auf der laufenden Mitarbeit. Für die Beurteilung aller Schüler*innen wird dies als sinnvoll erachtet. Sollte dies nicht auch für die Gruppe der Deutschanfänger*innen gelten? (Fleck, 2019, 95)

Nun wurden bereits einige Eckpunkte der Deutschförderklassen aufgezeigt. Der folgende Abschnitt befasst sich nun mit der Kritik, die an den Deutschförderklassen geäußert wurde.

5.4. Kritik an den Deutschförderklassen

Den Kindern droht durch die innerschulische Segregation eine Stigmatisierung vom ersten Schultag an. Durch den zwingenden Besuch der Deutschförderklasse im Schuljahr 2018/19 werden diese Kinder ihrem vertrauten Klassenverband entrissen und mit der Einführung der standardisierten Testverfahren nicht altersentsprechenden Prüfungssituationen ausgesetzt. Ein verbesserter Spracherwerb ist durch diese Maßnahme nicht zu erwarten. Der Entwurf ist keine adäquate und zukunftsweisende Antwort auf die bildungs- und diversitätspolitischen Herausforderungen in einer mehrsprachigen Einwanderungsgesellschaft. Vielmehr wird Exklusion statt Inklusion der mehrsprachigen SchülerInnen bewirkt und werden empirische Befunde und wissenschaftliche Erkenntnisse zu diesem Themenbereich ignoriert (SOS Mitmensch, 2018, 8).

Wie in den Stundentafeln (siehe Stundentafeln der Deutschförderklasse) bereits thematisiert, werden Schüler*innen der Deutschförderklasse zwischen 15 und 20 Stunden lediglich in Deutsch unterrichtet. Häufig lernen die betroffenen Schüler*innen nur einen Tag in ihrem Klassenverband, den Rest der Woche werden sie in der Deutschförderklasse beschult. Die hohe Stundenanzahl der Deutschförderklasse macht es den Schüler*innen unmöglich, am regulären Unterricht zu partizipieren und so an den anderen Unterrichtsfächern erfolgreich teilzunehmen. Die Deutschförderklassen sind in beträchtlichem Maß segregierend und wirken sich insofern negativ auf das schulische Zusammenleben aus, als das sich zusammenfassend folgende Kritikpunkte festhalten lassen:

- **Die VO DFK widerspricht der Schulautonomie und ist unflexibel**

Schulleiter*innen haben keinen Gestaltungsspielraum, um individuelle Unterstützung anzubieten. Jene Schulen, die bereits ein funktionierendes Konzept für die Förderung von Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache haben, wird es auferlegt, Deutschförderklassen einzurichten. Und obwohl die Ausgangssituation von Schule zu Schule und Region zu Region unterschiedlich ist, muss die Deutschförderklasse zwingend ab acht Schüler*innen eingeführt werden (SOS Mitmensch, 2018, 2).

- **Fehlende Infrastruktur an Schulen**

Häufig fehlen Klassenräume, um Deutschförderklassen einzurichten. Bei einer möglichen Klassengröße von 25 Schüler*innen reichen Arzt*innenzimmer, Musikraum oder Werkraum nicht mehr aus. Viele Schulen haben die räumlichen Ressourcen nicht, um eine weitere Klasse zu eröffnen. Die Räume, die häufig für die Deutschförderklassen genutzt werden, verfügen über keine Ausstattung für Unterrichtszwecke (SOS Mitmensch, 2018, 4).

- **Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Sprachenlernen werden außer Acht gelassen und Separierung führt zu Segregation**

Eine Verschränkung additiver und integrativer Sprachförderung ist wesentlich erfolgversprechender als eine rein additive Förderung (Rösch, 2013). Laut Gogolin (2011) ist erwiesen, dass Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache durch eine integrative Unterstützung nicht nur im Unterrichtsgegenstand Deutsch, sondern auch in allen anderen Unterrichtsfächern nachhaltiger und besser die Sprache erlernen (Gogolin, 2011).

Der Spracherwerb wird durch die Trennung des Sprachenlernens vom Fachlernen erschwert und ist nicht förderlich, wie im Regierungsprogramm der ÖVP-FPÖ Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) geschildert (Gogolin, 2011). Nur wenn der Sprachgebrauch mit dem Sprachlernen verschränkt und in fachliche Kontexte eingebettet ist, werden bildungssprachliche Fähigkeiten in der Zweitsprache ausgebildet. Da die Schüler*innen bis zu vier Semestern nicht regelmäßig am Fachunterricht teilnehmen, wird der Spracherwerb eher erschwert als gefördert (Müller & Schweiger, 2018).

Dass soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache einen entscheidenden Faktor für den gelungenen Spracherwerb darstellen, ist weitreichend bekannt. Der segregative Förderunterricht der Deutschförderklasse wirkt diesem Peer-Group-Lernen entgegen. Den Schüler*innen der Deutschförderklasse fehlt es an gleichaltrigen Sprachvorbildern, mit denen sie sich austauschen können. Diese Art der Sprachförderung entzieht den Lerner*innen die Grundlage dieser positiven Sprachlernmotivation (Müller & Schweiger, 2018).

Die Ressourcen und Kenntnisse der Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch werden in keiner Weise berücksichtigt. Die Kinder und Jugendlichen werden rein auf ihre „Defizite“ hin unterrichtet.

Außeracht gelassen wird ebenfalls, dass die Konzentrationsphasen von Schüler*innen zu kurz sind, um von mehrstündigen, intensiven Deutscheinheiten zu profitieren.

Allein die Zuteilung der Schüler*innen in die Deutschförderklasse hat bereits eine weitreichend segregierende Wirkung. Die Schüler*innen werden nicht oder kaum in das

soziale Gefüge des Klassenverbands integriert. Wie trotzdem der Zusammenhalt in der Schule gewährleistet werden kann, ist nicht bekannt (Müller & Schweiger, 2018).

- **Gefahr von Diskriminierung und verschärfter Bildungsbenachteiligung**

Die institutionelle Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache wird durch das Bildungsprogramm der ÖVP-FPÖ Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) verstärkt. Dass der Migrationshintergrund von Schüler*innen in Österreich für den Schulerfolg entscheidend ist, geht aus dem Vergleich internationaler Schulleistungsstudien hervor. Sowohl in den Naturwissenschaften als auch in Mathematik und dem Lesen erreichen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein wesentlich geringeres Kompetenzniveau als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (Müller & Schweiger, 2018).

Für die Einstufung in die Deutschförderklasse werden alleine die Deutschkenntnisse der Schüler*innen herangezogen. Diese werden mit den vagen und abwertenden Begriffen „ausreichend“, „mangelhaft“ und „ungenügend“ kategorisiert.

Eindeutig betrifft die Separierung besonders Kinder und Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status und jene aus bildungsfernen Familien. Des Weiteren werden inklusive Bildung und Maßnahmen zur Inklusion von eben diesen mit Behinderung nicht erwähnt (SOS Mitmensch, 2018, 3).

- **Unklare und problematische Einstufungstest**

Wie bereits erläutert (siehe 5.3 D) sind die standardisierten Testverfahren einseitig und haben unrealistische Ansprüche an die Schüler*innen. Statt sich auf laufende Beobachtungen zum Sprachstand zu beziehen, erfolgt eine einmalige Momentaufnahme der Leistung der Schüler*innen. Diese einzelnen Ergebnisse werden als Kriterium für die Zuweisung in die Deutschförderklasse herangezogen.

- **Drohender Schullaufbahnverlust**

Die Schüler*innen verpassen durch die hohe Stundenzahl der Deutschförderklasse nahezu gänzlich den Fachunterricht. Wenn sie am Ende des Schuljahres die MIKA-D Testung bestehen, so wird durch das mangelnde fachliche Wissen der Aufstieg in die nächsthöhere Klasse erschwert.

5.5. Zwischenfazit

Die Deutschförderklassen sind eine von der ÖVP-FPÖ-Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) geschaffene Maßnahme um Schüler*innen mit wenigen bis keinen Deutschkenntnissen. Um festzustellen, ob die Schüler*innen diesem Kriterium entsprechen, werden sie mithilfe eines normierten Testverfahrens geprüft. Die Schüler*innen, welche die Deutschförderklasse besuchen, sind schulstufenabhängig entweder 15 oder 20 Stunden die Woche in dieser Klasse. Die übrigen Stunden verbringen sie in ihrer regulären Klasse. Der formulierte Lehrplan ist didaktisch gut durchdacht (siehe Lehrplan der Deutschförderklasse) und deckt viele wesentliche Bereiche des Spracherwerbs ab. Der Besuch der Deutschförderklasse soll Schüler*innen dazu befähigen, nach erfolgreicher Absolvierung des MIKA-D-Tests am Unterrichtsgeschehen zu partizipieren. Es wird jedoch nicht erklärt, wie Schüler*innen beispielsweise am Mathematikunterricht teilnehmen können und eine positive Note erlangen sollen, nachdem sie bis zu zwei Jahre in der Deutschförderklasse keinen Unterricht in Mathematik hatten. Ein eindeutiges Problem der Deutschförderklassen ist, dass die Schüler*innen ebendieser Klasse kaum bis gar keine Möglichkeit haben, dem Unterricht in Schularbeitsfächern wie Mathematik oder Englisch beizuwohnen. Die Schüler*innen verbringen fast ihren gesamten Schulalltag in der Deutschförderklasse und sind lediglich wenige Stunden in ihren regulären Klassen, weshalb sie unmöglich fachliche Inhalte anderer Unterrichtsfächer vollständig mit(-er)-lernen können. Einerseits kann bei der Stundenplanerstellung minimal Rücksicht darauf genommen werden, dass alle Deutschförderklassenschüler*innen zum Beispiel zumindest einmal wöchentlich Mathematik oder Englisch haben, andererseits ist es für viele Lehrer*innen schwierig, während des Unterrichts auf die Schüler*innen der Deutschförderklasse Rücksicht zu nehmen, wenn sie tatsächlich am Fachunterricht teilnehmen. Folglich produziert die Deutschförderklasse zwar mehr oder weniger sprachkompetente Schüler*innen, allerdings lässt sich erahnen, dass sie aufgrund des mangelnden Fachwissens bei der Rückkehr in den regulären Unterricht große Lücken aufweisen, welche schwer zu füllen sind und wiederum wahrscheinlich nur mit erweiterten Förderangeboten kompensiert werden können/könnten. Dies stellt nicht nur die Kinder und Jugendlichen im Schulalltag, sondern auch das Lehrpersonal vor enorme Herausforderungen.

Durch das Konzept der Deutschförderklasse werden im besten Fall zwar die Lücken in der Sprache geschlossen, jedoch eröffnen sich dadurch Leerstellen hinsichtlich des Fachwissens und der sozialen Kompetenzen. Lohnt es sich, mit hohem Aufwand (Deutschförderklasse),

sprachkompetente Schüler*innen ohne fachliches Wissen zu fördern, wo es doch möglich wäre, durch additive Sprachförderung Schüler*innen sowohl sprachlich als auch fachlich zu fördern und zu fördern? Diese Frage und viele weitere ergeben sich bei der Auseinandersetzung mit dieser Thematik. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch nicht näher darauf eingegangen, wie sinnvoll oder widersinnig diese Sprachfördermaßnahme ist. Vielmehr soll sich in dieser Arbeit mit dem medialen Diskurs auseinandergesetzt werden, welcher über die Deutschförderklassen geführt wird. Es soll beforscht werden, wie über die Deutschförderklassen berichtet wird. Aus diesem Grund setzt sich das nun folgende Kapitel mit verschiedenen Kategorien auseinander, welche zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit relevant werden.

6. Diskurs, Diskursanalyse und Diskurstheorie

Der Gegenstand eines Diskurses wird im und vom Diskurs erst hervorgebracht. Das diskursive Wissen ist eines, das soziale Wirklichkeiten schafft, also Zusammenhänge zur Folge hat, die das Handeln von Menschen ermöglichen und verhindern. Diskurse erzeugen Gegenstände und zugleich erzeugen sie uns, die Wissenden, diejenigen, die aufgrund ihres Wissens, des Gebrauchs ihres Wissens und aufgrund des Gebrauchs, den das Wissen von ihnen macht, zu dem werden, was sie sind. (Mecheril, 2016, 10)

Wie im oben genannten Zitat erwähnt, werden die Beziehungen der Menschen zur Welt durch kollektiv erzeugte symbolische Wissensordnungen oder Sinnsysteme vermittelt, so der Grundkonsens der Sozialwissenschaften. In wieweit die unterschiedlichen Denkmuster voneinander abweichen, richtet sich nach dem empirischen, methodischen und symbolischen Stellenwert, den sie dieser Einschätzung einräumen. Die Begriffe *Diskurs*, *Diskursanalyse* und *Diskurstheorie* haben im Bereich der Analyse der gesellschaftlichen Bedeutung von Wissen und sinnbildlichen Ordnungen in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Relevanz gewonnen (Mecheril, 2016).

Zunächst sollen im Folgenden die Diskursbegriffe von Michel Foucault und Jürgen Habermas gegenübergestellt werden.

Der von Foucault entwickelte Diskursbegriff definiert Diskurs als ein individuelles Regelsystem, welches den Rahmen für das gesellschaftlich Denk- und Sagbare beschreibt und die Grenzen desselben festlegt. Seine Definition beruht auf dem linguistisch-erzähltheoretischen Diskursbegriff von Émile Benveniste. Benveniste differenziert bei Äußerungen systematisch zwischen den nicht durch den*die Sprecher/die Sprecherin markierte*n Elemente und dem sprachlichen Netz der Sprecher*in-Instanz (Jäger, 2015, 23).

Für Foucault ist der Diskurs „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören. Und so werde ich von dem klinischen Diskurs. Von dem ökonomischen Diskurs, von dem Diskurs der Naturgeschichte, vom psychiatrischen Diskurs sprechen können (Foucault, 1988, 156).“ Dass Foucault einen weitreichenden Einfluss auf den Diskursbegriff hat sei nicht nur auf seine methodischen und theoretischen Schriften zurückzuführen, sondern auch auf seine materiellen Analysen. Durch diese lenkt er die Wahrnehmung von Diskursen auf diverse wissenschaftliche Disziplinen. Da Foucault sich seinen Forschungsgegenständen meist aus einer wissenssoziologischen und konstruktivistischen Perspektive nähert, versteht er diese einerseits als Medium des Wissens und andererseits als gesellschaftliche Praktiken (Keller, 2011, 44-45).

Der habermassche Diskursbegriff unterscheidet sich von jenem Foucaults insofern, als dass Habermas Diskurs als eine rational argumentierende, möglichst herrschaftsfreie, öffentliche Diskussion über definierte Gegenstände begreift und folglich einen machtnutralen rationalen Diskursbegriff vertritt (Keller, 2011, 18-19). Ausgehend von verschiedenen sozialwissenschaftlichen und sprachphilosophischen Theorien entwickelte Habermas eine *Theorie des kommunikativen Handelns*. Diskurse sind hier als Fortsetzung des üblichen kommunikativen Handelns mit alternativen Mitteln zu verstehen. Diese alternativen Mittel sind organisierte argumentative Auseinandersetzungen, bei denen explizite Regeln und Gestaltungsmaßnahmen gesetzt werden. Der Habermassche Diskursbegriff hat relativ wenig mit Diskursforschung gemein, wird allerdings im Kontext der Kritischen Diskursanalyse fallweise als kritischer Maßstab zur Evaluierung der Verzerrungsgrade realer Kommunikationsprozesse verwendet. Die von Habermas im weiteren entwickelte Diskursethik wurde beispielsweise auch von der Wiener Arbeitsgruppe um Ruth Wodak (siehe unten) als Maßstab zur empirischen Feststellung von Verzerrungen in realen Gesprächsverläufen genutzt (Keller, 2011, 18-19).

Wird sich um eine Vereinfachung der beiden Ansätze bemüht, so könnte gesagt werden, dass bei Habermas die Intersubjektivität den Diskurs konstituiert. Bei Foucault hingegen wird jene als das spezifisch-historische von Diskursen entwickelt konstituiert (Jäger, 2015, 23).

Um eine bessere Übersicht zu verschaffen, soll im Folgenden nun ein knapper Überblick über einige weitere diskurstheoretische Ansätze gegeben werden.

Konrad Ehlich geht beispielsweise von einem Ansatz der Pragma-Linguistik aus und greift die angelsächsische Version des Diskursbegriffs auf, ohne sich jedoch restlos mit ihr zu identifizieren. Ehlich fasst in seinem Ansatz Diskurs nur als spezifische Verbindung von sprachlichen Handlungen auf und versteht den Diskurs als einen Zusammenhang von Zwecken konstituierte Musterfolge, welche sich als sprachliche Handlungen an der sprachlichen Oberfläche als Abfolge inszenieren. Somit unterscheidet sich seine Definition von Diskurs sowohl von der Habermasschen als auch von der Foucaultschen (Jäger, 2015, 19).

Eine Art kritische Diskurs-Linguistik entwickelte Norman Fairclough (1992, 1993, und 2009). Fairclough orientiert sich fallweise an Foucault, des Weiteren an Michael A. K. Hallidays multifunktionaler Sprachtheorie.

Utz Maas stellte in seinem Buch *Als der Geist der Gemeinschaft eine Sprache fand. Sprache im Nationalsozialismus* (1984) eine Diskurstheorie vor, die Texte als *Inskriptionen sozialer Praxis* verstehen. Im Unterschied zu Foucault ist für Maas ein Text Ausdruck beziehungsweise Teil einer bestimmten gesellschaftlichen Praxis. Folglich sieht er in Texten den *Ausdruck* unterschiedlicher zeitgeschichtlicher Denkweisen, welche er mittels Analysetechniken rekonstruiert und herausfiltert. Es geht Maas also nicht um die Folgen oder Wirkungen von Texten. Weshalb diese Herangehensweise einen Beitrag einer diskurstheoretisch aufgeladenen Sprachwissenschaft zu Geschichtsforschung darstellt und eher als eine Art ideologie-kritische Diskursanalyse zu betrachten ist (Jäger, 2015, 20-21).

Franz Janussek vertritt die Ansicht, dass der Diskurs die Sprache mit dem Sprechen vermittelt. Er versteht also unter Diskurs zum einen das komplexe System zusammengehörender Texte und Äußerungen, zum anderen, wie die Äußerungen und Texte, die Bestandteile dieses Komplexes sind oder sich auf ihn beziehen oder beziehen lassen. Folglich geschieht die Entwicklung des Diskurses durch die Tätigkeit des Schreibens oder Sprechens. Dieser Ansatz weißt deshalb Nähe zu jenem Foucaults auf, da dieser den Sprechakt ebenfalls als Praxis versteht, welche die Wirklichkeit konstituiert. Für Janussek ist es für das Verständnis des Diskurses essenziell, dass sich die Bedeutung erst auf der Ebene von Anspielungen erschließt wobei Anspielungen nicht individuelle Assoziationen meinen. Vielmehr untersucht er Anspielungen, indem er die Verstehensmöglichkeit identifiziert, welche „eine sprachliche Ausdrucksform im Unterschied zu allen anderen Ausdrucksformen im Diskurs eröffnet“ (Jäger, 2015, 21).

Der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger befasst sich mit einem spezifischen Ansatz der Kritischen Diskursanalyse, die im Wesentlichen auf den Arbeiten von Foucault aufbaut und sprachwissenschaftlich fundiert ist. Als „soziale Wissensvorräte“ bezeichnet Jäger Diskurse, da sie überindividuell für ein Kollektiv bestimmen können, was „wahr“ ist, üben sie Macht aus.

Die Wiener Arbeitsgruppe um Ruth Wodak vertritt einen kritisch diskursanalytischen Ansatz. Durch die Untersuchung diverser Textsorten wird hier auch der Einsatz verschiedener, unterschiedlicher Methoden notwendig. Die Soziolinguistik, die linguistische Vorurteilsforschung, die Theorie sprachlichen Handelns sowie die linguistische Argumentations- und Erzählforschung sind einige dieser Methoden. Ebenso werden auch Fragen der Rhetorik, der Textanalyse, der persuasiven Kommunikation und der qualitativen Textanalyse genutzt. Das Diskursverständnis dieses Ansatzes ist nicht das Foucaultsche, eher ist es ein hermeneutisch-interpretatives. Wodak geht von einem soziokognitiven

Vermittlungsansatz zwischen Gesellschaft und individuellem Bewusstsein aus. Somit erkennt dieser Ansatz keinen reinen Determinismus zwischen Gesellschaft/Wirklichkeit und Diskurs. Die Arbeitsgruppe sucht nach einem geeigneten Analyseinstrumentarium, welches als Basis für die Beforschung von diversen kritischen politischen Themenbereichen genutzt werden soll (Jäger, 2015, 22-23).

Diskurse bemühen sich darum, eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Gefüge zu institutionalisieren und Sinn-Ordnungen und Bedeutungszuschreibungen (zumindest) auf Zeit zu bewahren. Wenn solche Prozesse aus einer wissenschaftlichen Perspektive heraus beobachtet werden, so wird von Diskursanalyse oder Diskurstheorie gesprochen. Folglich lässt sich festhalten, dass wenn der Begriff *Diskurs* angewandt wird, auf theoretische Perspektiven und Forschungsfragen zur Konstruktion und Konstitution von Welt hinsichtlich zugrunde liegender Strukturmuster oder bezüglich Regeln der Bedeutungsproduktion im konkreten Zeichengebrauch referenziert wird. Diskurstheorien befassen sich generell mit allgemein theoretischen Grundlagenperspektiven, welche sprachförmige Konstituiertheit der Sinnhaftigkeit von Welt entwickeln. Diskursanalysen hingegen konzentrieren sich auf die empirische Untersuchung von Diskursen. Allerdings ist die Diskursanalyse an sich keine spezifische Methode, vielmehr versteht sie sich als eine Forschungsperspektive auf bestimmte, als Diskurse zu begreifende Forschungsgegenstände (Keller, 2011, 8-9).

Diskursanalyse und die Diskurstheorie sind also als heterogene Forschungsbereiche zu erkennen. Ein Minimalkonsens, bestehend aus vier Merkmalen, lässt sich dennoch erkennen. Sowohl Diskursanalysen als auch Diskurstheorien

- befassen sich mit dem tatsächlichen Gebrauch von Sprache (in Wort und Schrift) und diversen Symbolformen in gesellschaftlichen Praktiken;
- verdeutlichen, dass im tatsächlichen Zeichengebrauch der Bedeutungsgebrauch von Phänomenen sozial konstruiert und diese durch ihre sozialen Realität begründet werden;
- gehen davon aus, dass sich einzelne Interpretationsangebote als Bereiche einer detaillierten Diskursstruktur verstehen lassen, die zwischenzeitig durch besondere institutionell-organisatorische Umstände erzeugt und stabilisiert wird, und
- setzen voraus, dass die Verwendung symbolischer Ordnungen wiederherstellbaren Regeln des Handelns und der Interpretation unterliegt.

6.1. Kritische Diskursanalyse

Die kritische Diskursanalyse befasst sich mit einer Verknüpfung von linguistischen mit sprach- und gesellschaftskritischen sowie allgemeineren sozialwissenschaftlichen Fragestellungen. Der Fokus wird dabei auf eine emanzipatorische Aufklärung durch Praxiskritik gelegt, der neben dem wissenschaftlichen Interesse gleichwertig anzusehen ist. Drei der wichtigsten Vertreter*innen dieses Zugangs zur Diskursanalyse sind Norman Fairclough, Teun van Dijk und Ruth Wodak.

Abgesehen von van Dijks Bemühungen um die Verbindung zwischen Diskursanalyse und Kognitionsforschung besteht der wesentliche Unterschied der Diskursanalyse und der Kritischen Diskursanalyse darin, dass die Kritische Diskursanalyse „eine sozialtheoretische, auf kollektive Wissensordnungen zielende Fundierung von Diskursanalysen anstreben“ (Keller, 2011, 27) und weniger kognitionsorientiert arbeitet.

Für die Entwicklung und die Grundlagen der Kritischen Diskursanalyse sind besonders die Publikationen von Fairclough (1989, 1992, 1995, 2001) entscheidend gewesen. Im deutschen Sprachraum ist besonders der Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger mit seinen Mitarbeiter*innen am Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) bekannt, der einen eigenständigen Ansatz der Kritischen Diskursanalyse entwickelt hat.

6.1.1. *Critical Discourse Analysis (CDA)*

Norman Fairclough verbindet in seinem Ansatz der CDA den Hegemonie-Begriff von Antonio Gramsci und das Ideologiekonzept von Louis Althusser mit der Diskurstheorie nach Foucault. Besonderer Bedeutung erhalten hierbei sprachwissenschaftlichen Fragestellungen, sozialwissenschaftlichen Theorien, kritischer Linguistik und Gesellschaftsdiagnosen. Die Ansätze von Althusser und Gramsci liefern der CDA den theoretischen Rahmen für die Hypothesen „über die Art und Weise, wie gesellschaftliche Strukturen konkrete Sprachereignisse prägen“ (Keller, 2011, 29).

Norman Fairclough und Ruth Wodak definieren die CDA wie folgt:

Die Kritische Diskursanalyse konzeptualisiert Sprache als Form sozialer Praxis und versucht, den Menschen die ihnen meist nicht bewußte gegenseitige Beeinflussung von Sprache und sozialer Struktur bewußt zu machen (...). Die Kritische Diskursanalyse versteht sich selbst als engagierte Forschung mit emanzipatorischem Anspruch: Sie will in die soziale Praxis und die sozialen Beziehungen eingreifen, wie z. B. durch LehrerInnenfortbildung, die Ausarbeitung von Richtlinien für den nicht-sexistischen Sprachgebrauch oder Vorschlägen zur Erhöhung der Verständlichkeit von Nachrichten- und Gesetzestexten. Als Forschungsschwerpunkte zur Verwirklichung dieser Ziele haben sich der Sprachgebrauch in Organisationen, die Vorurteilsforschung allgemein sowie Rassismus, Antisemitismus, Sexismus im speziellen herausgebildet (Titscher, 1998, S.181).

Folglich unterscheidet sich die CDA von der Diskursanalyse vor allem durch die gesellschaftstheoretische Fundierung und den gesellschaftskritischen Aspekt. Fairclough und Wodak erkennen Diskurse im Sprachgebrauch (gesprochen und geschrieben) aber gleichzeitig auch in ihrer sozialen Praxis. Sie meinen, dass diskursive Ereignisse von Situationen, sozialen Strukturen und Institutionen geprägt werden, diese umgekehrt aber von denselben ebenfalls. Der Diskurs ist also eine soziale Praxis, die dialektisch mit einem bestimmten diskursiven Ereignis verbunden ist. Sprachgebrauch versteht sich so als praktisches Tun und Verarbeitung von Bedeutung; beide Ebenen sind sowohl sozialer als auch sozial strukturierter Prozess. Diskurse leisten die Herstellung soziale Beziehungen zwischen Personen, die Konstruktion von Glaubens- und Wissenssystemen und die Konstruktion sozialer Identitäten; sie transformieren und reproduzieren Gesellschaft (Keller, 2011, 29).

Die Grundideen der CDA lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Kritische Diskursanalyse untersucht sowohl Macht über den Diskurs als auch Macht im Diskurs, denn Machtbeziehungen sind diskursiv (Keller, 2011, 30).
- Die Kritische Diskursanalyse befasst sich mit dem linguistischen Charakter von kulturellen und sozialen Abläufen und Strukturen. Es geht dieser nicht um Sprachgebrauch oder Sprache alleine, vielmehr befasst sie sich mit sozialen Problemen und ist deshalb interdisziplinär konzipiert (Keller, 2011, 30).
- Sprachgebrauch kann ideologisch sein; um das festzustellen, müssen Texte analysiert und ihre Interpretation, Rezeption sowie ihre sozialen Effekte untersucht werden (Keller, 2011, 30).
- Kultur und Gesellschaft stehen in einer wechselseitigen Beziehung zum Diskurs: Diskurs und Gesellschaft entstehen diskursiv, konstituieren jedoch auch gleichzeitig den Diskurs. Jeder einzelne Moment des Sprachgebrauchs reproduziert oder transformiert Gesellschaft und Kultur inklusive der Machtbeziehungen (Keller, 2011, 30)
- Die Kritische Diskursanalyse begreift sich als sozialwissenschaftliche Entwicklung, die ihre Motivation deutlich macht. Diskurs ist eine Art und Weise sozialer Handlung (Keller, 2011, 30).
- Diskursanalyse ist interpretativ und erklärend. Kritische Analyse impliziert eine systematische Methodologie und eine Verbindung des Textes mit seinen sozialen Bedingungen, Ideologien und Machtbeziehungen. Interpretationen sind immer dynamisch und offen für neue Kontexte und Information (Keller, 2011, 30).

- Die Verknüpfung von Gesellschaft und Text ist keine direkte, sie erfolgt über eine Vermittlungsinstanz, welche beispielsweise im sozio-psychologischen Modell des Textverstehens als sozio-kognitiv angenommen wird (Keller, 2011, 30).
- Da Diskurse sich historisch entwickeln, können sie nur verstanden werden, wenn sie mit dem Kontext in Verbindung gesetzt werden. Diskurse stehen nie nur für sich da, vielmehr stehen sie in Beziehung mit Ideologie, einer bestimmten Kultur oder Vergangenheit und sind auch intertextuell mit anderen Diskursen verwoben (Keller, 2011, 30).

6.2. Der Weg vom Datenmaterial zur Diskursanalyse

Entsprechend dem oben erörterten Diskursverständnis wird in der hier vorliegenden Arbeit die Ansicht vertreten, dass Diskurse in einer Verbindung mit den gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen stehen. Somit sind sämtliche Momente des Sprachgebrauchs als konstitutiv zu verstehen, ohne jedoch die parallele Bedeutung von tatsächlichen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu missachten. Hinsichtlich der Konstruktion von Subjekten und kollektiver Identität spielen Diskurse eine tragende Rolle in der Reproduktion und Manifestierung von bereits existierenden Machtbeziehungen. Im Gegenzug können Diskurse aber auch einen Anteil dabei haben, soziale Verhältnisse zu verändern (Krzyzanowski & Wodak, 2009, 21).

Die Kritische Diskursanalyse befasst sich mit ebenjenen Thematiken, weshalb sie für die nachfolgende Erhebung ausgewählt wurde. Der diskurs-historische Zugang von Ruth Wodak soll besonders berücksichtigt werden. Gemäß dem Ansatz „to unmask ideologically permeated and often obscured structures of power, political control, and dominance, as well as strategies of discriminatory inclusion and exclusion in language use“ (Wodak, 2009b, 8) soll das Datenmaterial betrachtet werden.

Um festzustellen, ob ein Sprachgebrauch ideologisch aufgeladen ist, müssen Texte analysiert und ihre Rezeption, Interpretation und ihre sozialen Effekte aufgearbeitet werden. (Keller, 2011, 29) Der Fokus wird dabei auf den spezifischen Kontext gelegt, in den Äußerungen und Texte eingebunden sind. Die intertextuellen Bezüge werden dabei ebenso in das Diskursfragment eingearbeitet wie auch der sozio-politische Kontext und die historische Dimension (Wodak, 2009a, 67). Der diskurs-historische Ansatz versteht sich als politisch engagierte Methode, weshalb eine Analyse, die nur auf Texten aufbaut, nicht ausreichend

wäre. Bei diesem diskursanalytischen Zugang stehen Sprachgebrauch und Sprache nicht im direkten Forschungszentrum, vielmehr wird die soziale Problematik verhandelt und Sprache und Sprachgebrauch als Ausdruck und Bestandteil der sozialen Wirklichkeit verstanden (Wodak, 2009a, 69). Folglich reicht es für eine Untersuchung auf dem Feld der Sozialwissenschaften, welche sich mit einer gerechtfertigten Kritik sozio-politisch komplexer Themen befasst, nicht eine rein linguistische Analyse des Materialkorpus durchzuführen. Es bedarf der Berücksichtigung der vielfältig miteinander verflochtenen Wechselwirkungen zwischen Wirklichkeit und Diskurs (Krzyzanowski & Wodak, 2009, 21). Weshalb, wie bereits erwähnt, die diskurs-historische Arbeitsweise eine interdisziplinäre ist (Keller, 2011, 29). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, bedient sich die vorliegende Analyse an diversen theoretischen Ansätzen, die etwa aus den Bereichen der Politikwissenschaft, der Migrationsforschung und der Pädagogik stammen.

6.3. Der Datenkorpus

Das Forschungsinteresse dieser Arbeit gilt der Berichterstattung von September 2018 bis Dezember 2020 über die Deutschförderklassen unter Berücksichtigung der Fragen:

- Wie wird die Deutschförderklasse legitimiert?
- In welchen Begriffen und Kategorien bewegt sich ihre öffentliche Aushandlung?
- Wie wird über Schüler*innen berichtet, die die Deutschförderklasse besuchen?

Im Anschluss wird betrachtet, wie die Texte diskursiv konstruiert werden. Mithilfe einer diskursanalytischen Untersuchung von vier österreichischen Tageszeitungen werden diese Fragen beantwortet. Dabei liegt der gesamten Analyse die Annahme zugrunde, dass die Informations- und Nachrichtenmedien einen essenziellen Beitrag zur Aufrechterhaltung und Legitimation der jeweiligen hegemonialen Weltanschauung leisten (Prase, 2015, 153).

Die gewählten Printmedien sind die *Neue Kronen-Zeitung*, *Der Standard*, *Die Presse* und *Der Falter*. Die Neue Kronen-Zeitung hat österreichweit mit 27,2 % die größte Reichweite, Der Standard wird von 7,8 % der Österreicher*innen gelesen, die Presse erreicht 4,6 %, der Falter hat innerhalb dieser Untersuchung die geringste Reichweite (2,9 %) (*Falter - Media Sales*, 2019; *Statistik Austria - Bücher Und Presse*, 2020).

Das Korpus umfasst alle Veröffentlichungen, die im Zeitraum zwischen September 2018 und Dezember 2020 auf den Webseiten der jeweiligen Zeitungen erschienen sind und auf die Suchanfrage „Deutschförderklasse“ sowie „Deutschklasse“ reagieren. Die Datenerhebung beginnt im September 2018, da die Deutschförderklassen zu diesem Zeitpunkt implementiert

wurden. Der gewählte Untersuchungszeitraum soll Aufschluss darüber geben, ob sich die Berichterstattung in diesem Zeitraum verändert hat beziehungsweise es ermöglichen, verallgemeinerbare Aussagen über die Berichterstattung des jeweiligen Mediums zu treffen. Ebenso korreliert der Forschungszeitraum mit dem Regierungswechsel, welcher ebenfalls Einfluss auf die Medien gehabt haben könnte.

6.4. Das Analyseinstrumentarium

Die Analysekategorien und -instrumente müssen auf das Objekt der Forschung angepasst werden, damit die Problematik möglichst exakt erfasst werden kann. Die folgenden, bereits innerhalb der Analysekategorien entwickelten, forschungsleitenden Fragen sind dabei entscheidend, um den Umfang der vorliegenden Arbeit einzugrenzen und präzise die printmediale Repräsentation der Deutschförderklasse und ihrer Schüler*innen zu betrachten. Folgende Fragen stehen hier im Fokus:

- Welche Bedeutung wird dem Begriff der ‚Integration‘ beigemessen und welche Implikationen werden vertreten?
- Wird mit dem Begriff ‚Integration‘ die Andersheit und/oder Fremdheit der Migrant*innen und Geflüchteten hervorgehoben?
- Welche Rolle nehmen Kultur und Sprache in den Zeitungsartikeln ein?
- Welchen Stellenwert erhält der Erwerb der deutschen Sprache in den Zeitungsartikeln?
- Wie werden die Schüler*innen von Deutschförderklassen dargestellt?
- Welche Rolle nehmen Eltern und Erziehungsberechtigte beim Erwerb der deutschen Sprache und der ‚Integration‘ ein?
- Welchen Stellenwert nimmt die Anpassung an die Leitkultur in der Deutschförderklasse ein?
- Wird Migration als Ursache für Probleme im Bildungssystem gesehen? Auf welche migrationsspezifischen Aspekte werden diese Probleme zurückgeführt?
- Wird die in den Deutschförderklassen herrschende Segregation ‚rational‘ begründet und werden diese Gründe mit kultureller oder ethnischer Herkunft legitimiert?
- Werden die Ungleichverhältnisse hinsichtlich des Spracherwerbs als eine natürliche und selbstverständliche Entwicklung dargestellt, wobei politische oder ökonomische Gründe nicht berücksichtigt werden?

- Wird die Kultur der Schüler*innen der Deutschförderklasse als etwas minderwertiges beschrieben?
- Werden die Schüler*innen der Deutschförderklasse als homogene Gruppe inszeniert, die eine Bedrohung für das „Wir“ darstellen?
- Wird die Unvereinbarkeit der Kulturen thematisiert, und wenn dies so ist, wird dies als natürlich suggeriert?
- Wie werden die Kulturen der Schüler*innen aufgefasst? Wird Kultur als etwas Veränderbares oder etwas Bleibendes beschrieben?
- Wie ist der Informationsgehalt über die in Österreich praktizierte Sprachförderung im medialen Diskurs?
- Welche Fakten werden im Zusammenhang mit der Berichterstattung über die Deutschförderklassen besonders häufig genannt und welche finden gar keine Erwähnung?
- Wie wird über Sprachverbote im Zusammenhang mit den Deutschförderklassen berichtet?
- Spiegelt sich der bildungspolitische Diskurs über die Deutschförderklassen in den Medien?
- Welche Erwähnung findet der Status „außerordentliche*r Schüler*in“? Welche Konnotation hat dies?
- Wie wird Mehrsprachigkeit inszeniert?
- Wird die Lebenswelt Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund erwähnt? Wenn ja, wird diese in Zusammenhang mit Spracherwerb gebracht?
- Wie wird Bildungsgerechtigkeit mit der Deutschförderklasse verbunden?

6.4.1. Reflexion des eigenen Verhältnisses zur diskursanalytischen Untersuchung

„Jeder Mensch ist durch die jeweils historisch-konkreten und kulturell spezifischen diskursiven Eingebundenheiten als Subjekt konstituiert und insofern nicht allgemein, sondern jeweils besonders“ (Jäger, 2015, 229). Denn eine bestimmte persönliche Färbung der nun folgenden Analyse ist nicht zurückzuweisen. Ich selbst als Österreicherin einer mittleren sozialen Klasse mit wenig eigener Exklusions- oder Diskriminierungserfahrung, bin in einer Mittelschule in Wien in einer Deutschförderklasse tätig. Meine Erfahrungen und Erlebnisse beeinflussen folglich zweifelsohne den anschließenden Erkenntnisprozess. Da ich als Lehrerin Teil des Diskurses bin, soll und kann die nachstehende Analyse als eine Kritik von innen nach außen verstanden werden.

7. Deutschförderung durch Deutschförderklassen in der medialen Berichterstattung

7.1. Untersuchungsgegenstand und Materialgrundlage

Die Materialgrundlage besteht aus insgesamt 144 Texten, welche im Zeitraum zwischen 01. September 2018 und 31. Dezember 2020 publiziert wurden. Ziel der Erfassung der Materialgrundlag war eine möglichst vollständige Erhebung der veröffentlichten Texte im Themenbereich Deutschförderklasse.

Da im September 2018 die Deutschförderklassen implementiert wurden, richtet sich auch der Beginn des Erhebungszeitraums danach. Zunächst sollte der Erhebungszeitraum im September 2020 enden, da aber im Dezember 2020 eine nicht repräsentative Studie über die Deutschförderklassen publiziert worden ist, wurde der Zeitraum der Erhebung verlängert.

Die Datensammlung der in Frage kommenden Texte erfolgte über die online-Plattformen der Zeitungen *Der Standard* (www.derstandard.at), *Die Presse* (www.diepresse.at), *Kronen Zeitung* (www.krone.at) und *Falter* (www.falter.at). Dabei wurden die Suchbegriffe „Deutschförderklasse“ und „Deutschförderklassen“ verwendet. Im Anschluss erfolgte eine Sichtung aller gesammelten Texte und eine manuelle Aussortierung, von jenen Texten in denen die Deutschförderklassen nur am Rande erwähnt wurden beziehungsweise von jenen Texten ohne das Thema Deutschförderklassen.

Trotz erheblicher Bemühungen kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Texte nicht im Dossier wiederzufinden sind. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Publikationen online nicht mehr verfügbar waren oder nicht auf die gewählten Suchbegriffe reagierten. Insgesamt bietet das zusammengestellte Dossier aber die Vollständigkeit, um gesicherte Aussagen über die diskursive Aushandlung der Deutschförderklassen treffen zu können. Im Anhang befinden sich die gesammelten Publikationen nach dem veröffentlichten Medium sortiert mit Datum, Autor*in und Titel.

7.2. Mediale Berichterstattung über Deutschförderklassen im zeitlichen Verlauf

Die Implementierung der Deutschförderklassen ruft medial zwar einiges Interesse hervor, allerdings ist aus dem folgenden Diagramm ablesbar, dass die Berichterstattung im Jahr 2020 deutlich zugenommen hat. Im Juni 2019, folglich zum Ende des Schuljahres 2018/19, steigt die mediale Berichterstattung sprunghaft an. Dies lässt sich mit dem Erscheinen der Mika-D-Test Ergebnisse erklären. Ebenso lässt sich die vermehrten Meldungen im Jahr 2020 einerseits auf den Regierungswechsel (XXVII Gesetzgebungsperiode) und andererseits auf die Covid-19-Pandemie zurückführen.

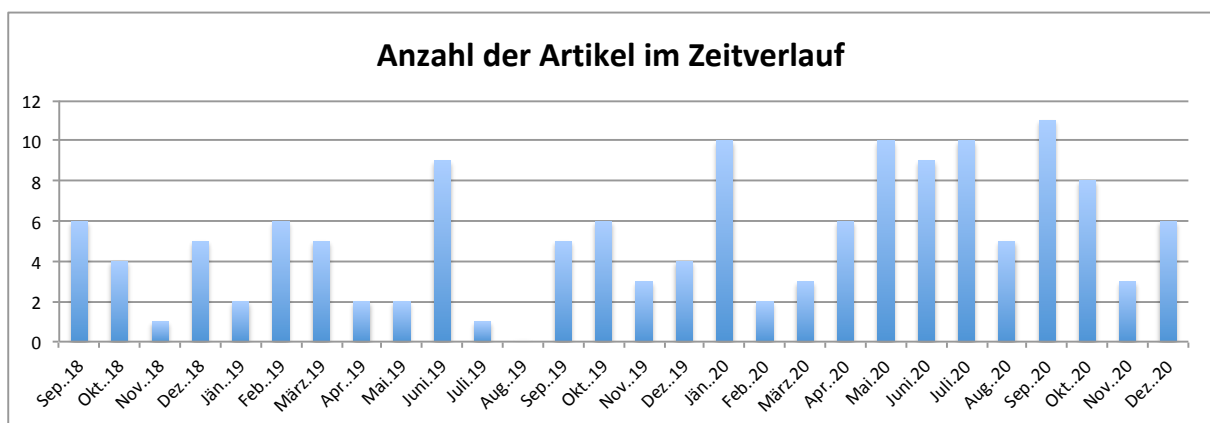


Abb. 1 Anzahl der Artikel

7.3. Überblick über die Analyse der ausgewählten Texte

Am 03. September 2018 wurden die vielseitig umstrittenen Deutschförderklassen in den österreichischen Schulen etabliert. Mit bundesweit in etwa 730 Klassen, rund die Hälfte davon in Wien, startete dieses bildungspolitische Prestigeprojekt der damaligen ÖVP-FPÖ-Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) (*Die Presse*, 02. 09. 2018).

In den ersten vier Monaten nach der Implementierung der neuen Sprachlernklassen wurden sechzehn Artikel zu ebenjenem Thema publiziert, wobei sechs direkt im September erschienen. Die mediale Berichterstattung zu Beginn des Schuljahres ist von einer gewissen Skepsis, geäußert von Pflichtschuldirektor*innen und Pflichtschullehrer*innen sowie Expert*innen, geprägt.

Die Zweifel am Nutzen der Deutschförderklassen werden im untersuchten Zeitraum von zweieinhalb Jahren keineswegs weniger. Dass in Österreich schulischer Erfolg eng an die

Deutschkompetenz geknüpft wird und dass Schüler*innen mit nicht-deutscher-Erstsprache die österreichischen PISA-Ergebnisse beeinflussen, sind ebenso Dauerbrenner. Statistiken über die sprachlichen Fortschritte, welche die Schüler*innen der Deutschförderklassen erreichen oder eben nicht erzielen, erscheinen in regelmäßigen Abständen. Ebenso häufig wird thematisiert, wie viele Schüler*innen die Deutschförderklasse besuchen und wie viele sie nach welchem Zeitraum verlassen können. Die mangelnde Qualifikation der in den Deutschförderklassen eingesetzten Lehrpersonen wurde zu Beginn der Implementierung häufiger besprochen, bleibt aber ein wiederkehrendes Thema.

Ein Intermezzo stellt der Regierungswechsel von ÖVP-FPÖ-Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) zu ÖVP-Grüne-Regierung (XXVII Gesetzgebungsperiode) dar. Bildungspolitisch wird vom neuen Grünen-Koalitionspartner eine gewisse Gegenwehr gegen die Deutschförderklassen erwartet, dies tritt jedoch nicht ein. Vierzehn der 30 im *Standard* 2019 erschienen Artikel befassten sich mit dem möglichen Einfluss eines Regierungswechsels auf die Deutschförderklassen. In der *Presse* waren sogar die Hälfte der Artikel, die im Jahr 2019 auf Deutschförderklasse oder Deutschförderklassen reagierten, über die „Bildungskluft“ zwischen ÖVP und die Grünen (*Die Presse*, 06.12.2019), den Regierungswechsel und dessen Einflüsse auf die österreichische Bildungspolitik.

Auf den Regierungswechsel folgt Covid-19. Auch bezüglich des Themenbereichs der Bildungspolitik und Deutschförderklasse nimmt die Pandemie in den Medien ihren Raum ein. Besonders als publik wird, dass die Schüler*innen der Deutschförderklasse am Ende des Schuljahres als einzige ein Testverfahren durchlaufen sollen, häuft sich die mediale Berichterstattung über die Deutschförderklassen. Als Maßnahme für Schüler*innen die Defizite oder Förderbedarf in Deutsch haben (*Die Presse*, 24.08.2020), werden die bundesweiten Sommerschulen, die in den letzten zwei Wochen der Sommerferien stattfindet, etabliert. Zum Ende des Jahres 2020 erscheint eine nicht repräsentative Studie der Universität Wien unter der Leitung von Susanne Schwab über die Deutschförderklassen. Dies sorgte für einen leichten Anstieg der medialen Aufmerksamkeit.

Die Themen bleiben innerhalb des untersuchten Zeitraums bis auf wenige Ausnahmen konstant und werden in weiterer Folge weiter differenziert, aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet und vertieft. Die nun folgende Analyse des Textkorpus orientiert sich größten Teils am zeitlichen Ablauf der Berichterstattung und greift einzelne Themen heraus, die intensiver diskutiert werden als andere. Des Weiteren sollen etwaige Leerstellen innerhalb der Berichterstattung sichtbar gemacht werden. Im Anschluss werden ebenjene Aspekte

zusammengetragen und die Forschungsfragen im Kontext der vorhergegangenen theoretischen Überlegungen beantwortet.

7.4. Beginnende Berichterstattung

7.4.1. Anlaufschwierigkeiten und Skepsis

Zu Beginn des Schuljahres 2018/19 wurden die neuen Deutschförderklassen implementiert. Mehr als 700 Klassen in etwa 11.000 Schüler*innen besuchen ab September 2018 die von der ÖVP-FPÖ-Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) neu geschaffene Bildungsinstitution. Skepsis beherrscht die ersten Berichte rund um die neue Integrationsmaßnahme: „Viele Lehrer sind enttäuscht, dass sich die Regierung nicht die Zeit nahm, die verschiedenen integrativen Modelle der Sprachförderung zu evaluieren“ (*Falter*, 11.12.2018), „aber wir müssen uns anschauen, wie sich das entwickelt. Das ist ja für uns auch neu“ (*Die Presse*, 02.09.2018). „Wie das funktioniert, kann ich in zwei Monaten sagen“, so verlautet *Die Presse* (*Die Presse*, 02.09.2018) und „wie die Schulen im Alltag mit der Reform zurechtkommen, wird sich weisen, wenn sich in einigen Wochen der Trubel gelegt hat [...]“ (*Die Presse*, 02.09.2018).

Dass „[...] die Reform zu schnell durchgepeitscht“ (*Die Presse* 02.09.2018) worden sei, meint Ilse Reisinger, Direktorin einer Volksschule in Wien Brigittenau. Zu wenig Zeit sei gewesen, um sich Gedanken über die Umsetzung zu machen. Der Lehrergewerkschafter Paul Kimberger stimmt dem zu: „Es wird sicher da und dort zu Anlaufschwierigkeiten kommen“ (*Die Presse* 02.09.2018). Eine dieser „Anlaufschwierigkeiten“ ist der Raummangel an Pflichtschulen.

„Deutsch lernen im Biologiekammerl“ (*Die Presse*, 11.10.2018) ist der Titel eines Artikels, in welchem das neue Pädagogikpaket von der Direktorin der MS Pfeilgasse, Martina Dedic, ihren Unmut über die neuen Deutschförderklassen äußert. Das Biologiekammerl musste zu „einem kleinen Klassenzimmer“ (*Die Presse*, 11.10.2018) für 18 Schüler*innen umgewandelt werden. Die Volksschule in der Zieglergasse 21 in Wien Neubau hat gar keinen Raum für eine eigene Deutschförderklasse (*Die Presse*, 02.09.2018). 41 Standorte in Wien verfügen im Herbst 2018 über keinen Platz für eine eigene Deutschförderklasse. Die Förderschüler*innen dürfen daher in ihren Klassen integrativ gefördert werden.

Zum einen wird aus den Berichten deutlich, dass Lehrer*innen und Direktor*innen nicht zufrieden mit den Deutschförderklassen sind. Die Entscheidung kam zu kurzfristig, keine anerkannten alternativen Sprachfördermaßnahmen wurden berücksichtigt und es wurde wenig Rücksicht auf vorhandene oder nicht-vorhandene Ressourcen genommen. Zum anderen spricht Bildungsminister Faßmann von der „dringenden“ Bitte vieler Lehrer*innen, das Projekt Deutschförderklassen umzusetzen (*Falter*, 30.10.2018). Dass es dieses Ansuchen jedoch tatsächlich gegeben hat, geht zumindest aus dem hier vorliegenden Datenkorpus nicht hervor.

Dass durch die Schaffung der Deutschförderklassen weniger als bisher gefördert werden kann, wird in drei Medien deutlich. So schreibt die *Krone Zeitung*: „Bisher haben wir in den Deutschförderklassen für acht Kinder elf Stunden bekommen. Jetzt für 25 Kinder nur 15 Stunden“ (*Kronen Zeitung*, 13.09.2018) und „[...] wegen des gestrichenen Integrationspakets [sind es nun] zwei Pädagogen weniger“ und „15 statt elf Stunden gibt es für die Kinder mit großem Förderbedarf, dafür nur sechs Stunden für jene mit kleineren Defiziten“, heißt es in der *Presse* vom 02.09.2018 und im *Falter* vom 11. 12. 2018.

7.4.2. Das „Migrationsproblem“, „Ghettoklassen“ und „Restschulen“

Die Deutschförderklasse ist Teil des „Pädagogik-Pakets“, dass die ÖVP-FPÖ-Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) im Eiltempo beschlossen hat (*Falter*, 19. 12. 2018). Sie wurden als eine Maßnahme geschaffen, damit „[...] Schulkinder später nicht Empfänger von Mindestsicherung werden“ (*Kronen Zeitung*, 16. 01. 2019), so Gernot Blümel (ÖVP). Zudem würden Schüler*innen aus „Problemfamilien“ nur über Bildung eine Chance auf „ein anderes soziales Milieu schaffen“ (*Kronen Zeitung*, 16. 01. 2019). Diese Chance stellen für Blümel die Deutschförderklassen dar. Ebenso berichtet die *Kronen Zeitung* von „mehr Gewalt, mangelnden Deutschkenntnissen, Radikalisierung“, die auf „Migrationsprobleme“ zurückzuführen wären (*Kronen Zeitung*, 13.09.2018). Diese Annahmen bestätigt Susanne Wiesinger mit ihrem Buch *Kulturkampf im Klassenzimmer*, wie später genauer ausgeführt (siehe Susanne Wiesinger). „Wiener Verhältnisse“ nennt dies die *Kronen Zeitung* und lässt den Vertreter der Vorarlberger Pflichtschullehrer Gerhard Unterkofler zu Wort kommen, dieser verortet „das Problem“ jedoch wenig bei der Religion, sondern bei der „sozialen Herkunft“ und der „familiären Kultur“ (*Kronen Zeitung*, 13. 09. 2018). Dies bestätigt auch Martina Dedic: „Mehr zu kämpfen habe man mit sozial und emotional benachteiligten Kindern“ (*Die Presse*, 11.10.2018).

Das Wort „sozial“ spielt auf mehreren Ebenen in der Deutschförderklasse eine Rolle. Zum einen wird angenommen, dass die Schüler*innen der Deutschförderklasse einen niedrigen sozialen Status hätten, Stichwort Bezieher*innen von Mindestsicherung (dies wird in diversen Artikeln angenommen, jedoch nie mit Fakten oder Zahlen bestätigt), zum anderen fände eine „soziale Trennung der Kinder“ (*Falter*, 11. 12. 2018) statt. Susanne Schwab, Bildungswissenschaftlerin an der Universität Wien, stellt die These auf, „dass Deutschförderklassen zu einer Ausgrenzung der Kinder führen.“ (*Falter*, 11. 12. 2018) Diese soziale und auch räumliche Trennung von Schüler*innen findet sich auch in den Bezeichnungen „Ghettoklassen“ (*Der Standard*, 10. 09. 2018, 21 .01. 2020, *Kronen Zeitung*, 06. 09. 2020, *Falter*, 11. 06. 2019, *Presse*, 13. 12. 1018), „Ausländer-Schulen“ (*Der Standard*, 10. 09. 2018, *Falter*, 30. 10. 2018) oder „Restschulen“ (*Falter*, 30. 10. 2018) wieder. Dass Eltern ihre Kinder zusehends lieber an Privatschulen schicken, ist ein Trend, der nicht nur in Österreich festzustellen ist.

„Problem“ ist das zweithäufigste Wort, das in den genannten Artikeln vorkommt – das „Migrationsproblem“, „Problemfamilien“, „Deutschproblem“. Besonders die *Kronen Zeitung* greift auf diesen Begriff zurück. „Problem“ kommt in verschiedenen Konstellationen in den neun *Kronen Zeitungsartikeln* zwölfmal vor, in den Artikeln des *Standard* sechszwanzigmal (in 64 Artikeln), im *Falter* achtmal (wobei viermal davon vom Minister Faßmann in einem Interview verwendet wurden) und in der *Presse* dreißigmal (wobei es gehäuft in einem Interview mit Susanne Wiesinger zu ihrem Buch *Kulturkampf im Klassenzimmer* auftaucht). *Falter*, *der Standard*, *Presse* greifen eher auf „Herausforderung“ zurück, wenn sie über Deutschförderklassen berichten und vermeiden von sich aus die oben genannten Ausdrücke. Wenn „Problem“ verwendet wird, dann meist, wenn es um eine Beschreibung der Situation der Schüler*innen der Deutschklassen geht oder wenn das Schulsystem in seiner Gesamtheit besprochen wird (beispielsweise: *Presse*, 24.01.2020, 18.06.2020, 18.07.2020, 18.09.2020, *Falter*, 05.02.2020, *der Standard* 10.09.2018, 10.04.2019, 13.05.2019, 20.01.2020, 21.01.2020, 08.09.2020). Generell wird in der Berichterstattung der *Kronen Zeitung* das Problem bei den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in allen Facetten gesucht und gefunden. Die anderen Medien sehen die Probleme in der Struktur und nicht in einer bestimmten Personengruppe. Interessant ist auch, dass als es um die „Wiener Verhältnisse“ ein Vorarlberger Direktor zu

Wort kommt. Folglich sind die „Wiener Verhältnisse“, dass wovor die Leser*innen der Kronen Zeitung gewarnt werden.

„Es kommt leider zur Bildung von einem ‚Wir‘ und einem ‚Nicht-Wir‘“ (*Falter*, 11.06.2019), so berichtet *Falter*. Das Ausgrenzung und Segregation eine Problematik der Deutschförderklasse sein könnte, wird von Beginn des Schuljahres 2018/2019 an diskutiert. Mittelschulen generell werden besonders im Ballungsraum Wien, wie bereits erwähnt, als „Ausländerschulen“ (*Der Standard*, 10.09.2018, *Falter*, 30.10.2018) bezeichnet. Die Segregation beginnt nicht in der Deutschklasse, sondern bei der Schulform: „[...] Menschen mit deutscher Muttersprache oder hohem Bildungsinteresse schicken ihre Kinder in Gymnasien oder Privatschulen“ (*Der Standard*, 10.09.2018). Der „Ausländeranteil“ (*Falter*, 19.12.2018) ist für Eltern ein entscheidendes Kriterium für die Wahl des Schulstandortes: „Eltern waren verunsichert und fürchteten sich noch mehr als vorher, ihre Kinder an Schulen mit hohem Ausländeranteil anzumelden: Wer weiß, was für ein Durcheinander dort auf uns zukommt!“ (*Falter*, 11.06.2019) und „Meine Kinder gehen auf eine katholische Privatschule, damit sie gut Deutsch lernen“ (*Der Standard*, 10.09.2018), schreibt *Der Standard* und *Die Presse* druckt, dass „Wiener Eltern versuchten Kinder um jeden Preis im Gymnasium unterzubringen, weil sie Angst hätten, ‚dass Kinder anderer Nationalität vielleicht nicht mit ihren Kindern harmonieren‘“ (*Die Presse*, 11.10.2018). Bildungsminister Faßmann sieht die Lösung der Stigmatisierung darin, Mittelschulen technisch und architektonisch aufzuwerten, „etwa mit neuen Turnsälen“ (*Falter*, 30.10.2018).

Mit dem „Problem“ kommen Angst und Furcht. Das Bundesland Wien hat die meisten Schüler*innen in Deutschförderklassen, im Schuljahr 2018/2019 waren es in etwa 5. 600 (Statistik Austria, 2020).

7.4.3. Susanne Wiesinger

Pünktlich zur Implementierung der Deutschförderklasse erschien am 10. September 2018 das Buch *Kulturkampf im Klassenzimmer* von Susanne Wiesinger. Die Autorin unterrichtet an einer Mittelschule in Wien Favoriten und wurde nach Erscheinen des Romans *Kulturkampf im Klassenzimmer* als Ombudsfrau für Wertefragen und Kulturkonflikte von Heinz Faßmann ins Bildungsministerium geholt.

Vier Artikel des *Standards*, fünf Artikel der *Presse*, ein Artikel der *Kronen Zeitung* und ein Artikel des *Falters* befassen sich mit den Büchern und den Meinungen Susanne Wiesingers.

Vier dieser Artikel erschienen im Jänner 2020 als Wiesinger ihres Amtes als Ombudsfrau wieder enthoben wurde. Zunächst soll ich jedoch mit den Meldungen beschäftigt werden, die in der Zeit vor ihrer Absetzung entstanden. Hierbei handelt es sich um zwei Interviews, beide geführt von Julia Neuhaus (24.01.2019, 09.09.2019) und einem Artikel (11.10.2018), der in der *Presse* erschienen.

In dem am 11.10.2018 in der *Presse* veröffentlichten Artikel *Deutsch lernen im Biologiekammerl: „Integrativ kaum zu bewerkstelligen“* wird Wiesinger im Zusammenhang mit ihrem Werk *Kulturkampf im Klassenzimmer* erwähnt. Die Autorin berichtet in ihrem Buch von Mädchen, die von ihren Mitschülern bedroht werden, da sie sich nicht einer konservativen bzw. fundamentalistischen Auslegung des Islams nach richtig kleiden würden. Die Direktorin einer Mittelschule im achten Bezirk widerspricht der Autorin in dem Bericht allerdings. Ebenso erschien am 13. Mai 2019 ein Artikel im *Standard*, in welchem Junglehrerinnen dem Urteil Susanne Wiesingers ebenfalls widersprachen.

Unter dem Titel *Strafen bei Integrationsunwilligkeit: „Denn Geld tut am meisten weh“* erschien am 24.01.2019 ein von Julia Neuhauser geführtes Interview mit Susanne Wiesinger. Wiesinger beschreibt darin ihre Ansätze als angehende Ombudsfrau für Wertefragen und Kulturkonflikte. Dabei nennt sie als eines der „Hauptprobleme“ das zunehmende Auseinanderdriften der Gesellschaft, „kulturell wie sozial“ (*Presse*, 24. 01. 1019). Dem entgegenwirken würde sie mit verpflichtendem Ethikunterricht, Übersetzer*innen und Kulturvermittler*innen und Geldstrafen bei „Uneinsichtigkeit“ (*Presse*, 24. 01. 1019). Die Deutschförderklassen findet Wiesinger „nicht optimal“. „Die Trennung“ von Schüler*innen sei nie die Lösung. Zugleich äußert sie aber, dass „es“ vorher auch nicht gut funktioniert habe. Neuhauser fragt Wiesinger, ob sie Angst davor habe, „instrumentalisiert zu werden“ (*Presse*, 24. 01. 1019). Die Antwort darauf lautete: „[...] instrumentalisieren lasse ich mich in meinem Alter und mit meiner Erfahrung nicht mehr“ (*Presse*, 24. 01. 1019).

Im September des gleichen Jahres kam es zu einem zweiten Interview erneut in der Konstellation Wiesinger und Neuhauser. Wiesinger war zu dem Zeitpunkt seit mehr als sieben Monaten Ombudsfrau.

Zunächst schildert sie ihre Eindrücke von Brennpunktschulen und schlägt vor, eine Art Quote für Schulklassen einzuführen, „nicht mehr als 20 Prozent einer homogenen Gruppe“ (*Presse*, 09. 09. 1019). Wiesingers Forderung nach Strafen für Eltern und Erziehungsberechtigte, die

ihre „Erziehungspflichten nicht wahrnehmen“, bleibt aufrecht. Bei Weigerung „[...] am Schwimm- oder Sportunterricht oder an Museumsbesuchen teilzunehmen“, sollen Sozialleistungen gekürzt werden. Als sie zu den Deutschförderklassen befragt wird, äußert sich Wiesinger skeptisch. Die Deutschförderklassen müssten „[...] abgeändert, verbessert und an die Standorte angepasst werden [...]“. Sie ist für ein weiteres Beobachten der Situation und einer Abänderung der „Maßnahmen“, allerdings „nicht mit einem Wahnsinnstempo.“ (*Presse*, 09. 09. 1019)

Des Weiteren meint Wiesinger in einem Abschnitt des Interviews, dass „es“ (in Bezug auf die Deutschklassen) davor auch nicht gut funktioniert habe. Meint „es“ die Sprachförderung oder die Integration von Schüler*innen? Der Kontext des Artikels lässt die Vermutung zu, dass Wiesinger dabei von einer nicht sprachlichen, sondern kulturellen Integration spricht. Interessant ist jedoch die versteckte Kritik, die sich hinsichtlich der sehr raschen Implementierung der Deutschförderklasse aus der Anmerkung, eine „[...] neue Maßnahmen nicht mit einem Wahnsinnstempo drüber[zu]stülpen“, herauslesen lässt. Dieses „Wahnsinnstempo“ bestätigt die im vorhergegangenen Unterkapitel besprochene These, dass „[...] die Reform zu schnell durchgepeitscht“ (*Die Presse* 02. 09 .2018) worden sei.

Eltern und Erziehungsberechtigte zu bestrafen, die ihren „Erziehungspflichten“ nicht nachkommen, ist eine häufig auftretende Forderung Wiesingers. Die Gründe, um zu strafen, sind vielfältig, „um den Eltern die Bedeutung der Schulpflicht vor Augen zu führen“ (*Falter*, 05. 02. 2020), weil die Schüler*innen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen und so weiter. Der Volksschuldirektor Horst-Edgar Pintarich bezweifelt die Sinnhaftigkeit dieser Strafen. Er sieht das Problem meist an der fehlenden Bildung der Eltern (*Falter*, 05. 02. 2020). Vererbte Bildung ist eine Herausforderung, die dem österreichischen Schulsystem schon länger bekannt ist.

Wiesinger spricht verschiedene Aspekte an, die für die Deutschförderklassen relevant sind und in weiterer Folge eingehender untersucht werden. Die Karriere von Susanne Wiesinger als Ombudsfrau für den Bildungsminister endete vorzeitig im Jänner 2020.

Wiesingers Werk „Kulturkampf im Klassenzimmer“ stellt Schüler*innen mit Migrationshintergrund als eine Bedrohung für das österreichische „Wir“ dar. Das Beispiel, dass in der Presse am 11 .10. 2018 erwähnt wird, inszeniert die Kultur der Schüler*innen als

etwas, vor dem sich besonders junge Frauen und Mädchen fürchten müssten. Susanne Wiesinger spricht von einem Auseinanderdriften der Gesellschaft und impliziert, dass dies an den Migrant*innen läge.

7.4.4. Eine erste Bilanz

Die Ergebnisse der Schüler*innen der Deutschförderklassen werden in regelmäßigen Abständen nach jedem Semester in den Printmedien besprochen. Wie bereits zu Beginn erwähnt, waren im Sommer 2018 in etwa 730 Deutschförderklassen geplant. Im Endeffekt waren es dann 679, das sind 621 Klassen weniger als im April 2018 ursprünglich geplant. Es wurde die Anzahl der Schüler*innen, die dem Unterricht nicht genügend folgen können, schlicht unterschätzt (*Der Standard*, 28.12.2018). Dieser Trend zeigt sich jedoch in Wien nicht. Dort mussten mehr Deutschförderklassen errichtet werden als ursprünglich geplant. Alle anderen Bundesländer haben weniger oder die geschätzte Zahl an Klassen benötigt. Nach dem ersten Semester werden die ersten Zahlen erstellt. Fünfzehn Prozent der Schüler*innen schaffte es innerhalb eines Semesters ausreichend Deutsch zu lernen und somit in ihre reguläre Klasse zurückzukehren (*Der Standard*, 21.02.2019, *Die Presse*, 22.02.2019, *Kronen Zeitung*, 22.02.2019). Das es Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt, darüber berichtet *die Presse* am 12. März 2019. Wien liefert demnach mit 15 % den österreichischen Schnitt ab, in Oberösterreich schaffen gar 26 % den Umstieg. In Niederösterreich und Tirol sind es weniger als fünf Prozent der Schüler*innen, die ausreichend Deutsch sprechen. Wobei ein sich in Tirol in absoluten Zahlen um nur acht Schüler*innen handelt.

Ob das eine Verbesserung oder eine Verschlechterung gegenüber der vorhergegangenen Förderung ist, war im Februar 2019 nicht festzustellen. Es fehlen „die standardisierten Tests“ (*Die Presse* 22.02.2019), die es dann jedoch ab April 2019 gab.

Bildungsminister Faßmann nennt die Zahlen jedoch „erfreulich“ (*Der Standard*, 21.02.2019), betont jedoch, dass es hauptsächlich um die „richtige Förderung“ (*Der Standard*, 21.02.2019) gehe.

Die Ergebnisse nach Ablauf des ersten Jahres vermeldet *der Standard* am 4. Juli 2019. Im Herbst werden rund 6.300 Schüler*innen noch die Deutschförderklassen besuchen. Das ist rund ein Drittel weniger als zu Beginn des Schuljahres. Hier wird nun zum ersten Mal differenziert: „Fast alle Aufsteiger schaffen es nur als außerordentliche Schüler in die Regelklasse, Wechsel in den ordentlichen Status seien ‚absolute Einzelfälle‘“ (*Der Standard*, 04.07.2019). Familiäre wie soziale Einflüsse dürften entscheidend dafür sein, ob Schüler*innen den Übertritt schaffen oder nicht. Auch erzielten Schulen mit kleinen Klassen

und „wenigen verschiedenen Muttersprachen [sic!]“ bessere Ergebnisse (*Der Standard*, 04.07.2019). Zwischen 60 und 80 Prozent wechselten in ihre regulären Klassen. Schüler*innen die unter dem Schuljahr in die Deutschförderklasse aufgenommen wurden, sogenannte „Quereinsteiger*innen“, waren meist diejenigen, die in der Deutschförderklassen verblieben (*Der Standard*, 04.07.2019). Über die Testmethode, die darüber entscheidet, welche Schüler*innen in der Deutschförderklasse verbleiben oder aufsteigen, wird erst zum Ende des ersten Jahres der Deutschförderklasse vermehrt berichtet.

7.4.5. MIKA-D

Bei der Berichterstattung über MIKA-D liegt ein relativ hoher Informationsgehalt vor. Es wird klar, wie oft der Test gemacht wird, welchen Einfluss die Ergebnisse auf die weitere Schullaufbahn haben, ein wenig lassen sich sogar die wohlbehüteten Inhalte der Überprüfung errahnen (siehe D).

Die Tatsache, dass es drei verschiedene mögliche Testergebnisse (ungenügend, mangelhaft und ausreichend) gibt, wird im *Falter* am 11.06.2019 erwähnt. Dass die in den Deutschförderklassen eingesetzten Lehrer*innen vorab wissen, welche Inhalte bei der Überprüfung gekonnt werden müssen, geht aus demselben Artikel hervor: „Ich geb’s zu – ich mach grad Teaching to the Test“, wird eine Lehrerin zitiert. Wie MIKA-D funktioniert und welche Kompetenzen abgefragt werden, wird ebenfalls beschrieben. Grammatische Grundkenntnisse wie Verbklammer und Wortreihung sind elementare Bestandteile der Testung. Wortschatz wird mittels Bildgeschichte abgefragt. Dass sich die Schüler*innen in einer Testsituation befinden, muss ihnen vorab mitgeteilt werden. Schüler*innen in der Mittelschule haben meist schon Erfahrung mit Leistungsüberprüfungen. Bei Volksschüler*innen ist dies eine ganz andere Situation: „Manche sind schüchtern. Manche erstarrt. Einige kriegen den Mund nicht auf. Manche weinen sogar“ (*Falter*, 11.06.2019). Jugendlichen wird Mika die Handpuppe in Form eines Löwen erspart. Der Test ist jedoch derselbe wie für die sechsjährigen Volksschüler*innen.

Der Germanist Hannes Schweiger kritisiert MIKA-D, er würde das Falsche abfragen: „Ob ein Kind die Verbklammer verwendet, ist nicht ausschlaggebend dafür, ob es dem Unterricht folgen kann oder nicht.“ (*Falter*, 11.06.2019)

Das es *das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch* schon seit April gibt, wird zwar in einem Artikel der Presse erwähnt. Alle weiteren Informationen über die Inhalte und den

Anwendungsbereich erfahren Leser*innen von *Standard*, *Presse* und *Kronen Zeitung* erst zu einem späteren Zeitpunkt, oder im Falle der *Kronen Zeitung*: nie.

MIKA-D in der oben beschriebenen Form ist ein Test für Volksschüler*innen. Ein standardisiertes Testverfahren für Schüler*innen der Mittelschule gibt es erst ab dem Sommersemester 2020. Dass die Testsituation für die Schüler*innen durchaus einen Stressfaktor darstellt, wird durch den Absatz „Manche sind schüchtern. Manche erstarrt. Einige kriegen den Mund nicht auf. Manche weinen sogar“ (*Falter*, 11.06.2019) deutlich. Für viele Schüler*innen, insbesondere in der Volksschule, handelt es sich um die erste Leistungsüberprüfung überhaupt. Ob den Schüler*innen bewusst ist, dass das Ergebnis des *Messinstruments zur Kompetenzanalyse – Deutsch* darüber entscheidet, ob sie in ihrer regulären Klasse beschult werden können oder sie noch ein Semester in der Deutschförderklasse verbringen müssen, bleibt unklar.

Aus dem im *Falter* erschienenen Artikel geht jedoch hervor, dass zumindest die Eltern wissen, welchen Einfluss das Testresultat auf die Bildung ihres Kindes haben kann: „Ich hatte total Angst, dass meine Tochter dort die schlimmen Wörter sagt, die sie im Kindergarten aufgeschnappt hat, und dann zur Strafe in die Deutschklasse kommt“ (*Falter*, 11.6.2019). Im Zuge dessen kommt auch die Direktorin einer Volksschule im 20. Bezirk zu Wort: „Früher konnten wir den Eltern sagen: ‚Wir haben eine gute Nachricht – Ihr Kind kriegt bei uns Sprachförderung!‘ Heute müssen wir sagen: ‚Ihr Kind ist leider nicht gut genug für die normale Klasse‘“ (*Falter*, 11.06.2019).

Dieser Absatz ist aus verschiedenen Gründen besonders interessant. Einerseits kommt zum ersten Mal ein Elternteil zu Wort, andererseits lässt sich der Wandel von der positiv konnotierten Sprachförderung, zur negativ konnotierten Deutschklasse erkennen. Der in diesem Bericht zitierte Vater hat „Angst“ davor, dass sein Kind in der Deutschförderklasse teilnehmen muss. Eltern hätten „Stress“ vor dem anstehenden MIKA-D-Test. Es handelt sich hier um die erste elterliche Stimme, die Besorgnis vor der Deutschförderklasse äußert. Nicht viele Eltern von Schüler*innen der Deutschförderklassen kommen im untersuchten Zeitraum zu Wort. Da ihre Perspektive berücksichtigt werden muss, wird den wenigen Berichten ein eigener Abschnitt gewidmet (siehe Elternstimmen: Furcht, Angst, Empörung).

7.4.6. Elternstimmen: Furcht, Angst, Empörung

Wie im vorgehenden Textabschnitt beschrieben, fürchten sich Eltern davor, dass ihr Kind der Deutschförderklasse zugeteilt wird (*Falter*, 11.06.2019). Doch was ist mit den Eltern, die mit ihren Kindern erst seit kurzer Zeit in Österreich sind und noch gar nicht so genau wissen, was die Deutschförderklasse ist? Der Fall von Familie M. der im *Standard* vom 06. September 2020 geschildert wird, gewährt einen Einblick in die Sichtweise ebenjener Eltern. Der gebürtige Österreicher M. zog mit seiner Familie nach einem einjährigen Auslandsaufenthalt zurück nach Wien. Seine Kinder, die in Österreich davor bereits einen Kindergarten und eine Volksschule besucht hatten, „landeten“ (*Der Standard*, 06.09.2020) nach der Rückkehr in der Deutschförderklasse. Zunächst war Herr M. nicht beunruhigt darüber, dass seine Kinder in die Deutschförderklasse aufgenommen wurden: „Wir haben das gerne angenommen, mehr Förderung ist ja etwas Gutes“ (*Der Standard*, 06.09.2020), so der Vater gegenüber dem *Standard*.

Erst als Herr M. sich darüber erkundigte, ob es für seine Kinder möglich sei, mit mehreren Fünfern aufzusteigen, wurde ihm bewusst, was die Deutschförderklasse für seine Kinder bedeutete. Nämlich, dass der Besuch der Deutschförderklasse mit dem „[...] Verlust eines Schuljahres [...] einhergeht“ (*Der Standard*, 06.09.2020). Des Weiteren beschreibt der Vater die Klasse als „[...]unterfordernd, chaotisch“ (*Der Standard*, 06.09.2020). Seine Kinder hätten kaum Freunde und Zuwendung des Klassevorstands gäbe es keine, dies führte dazu, dass seine Tochter, die eine „Vorzeigeschülerin“ gewesen war, plötzlich zur Außenseiterin wurde (*Der Standard*, 06.09.2020).

So ist sich „Herr M. [...] sicher, viele in der ‚Community‘ hätten keine Ahnung davon, was die Aufnahme in eine Deutschförderklasse bedeute“ (*Der Standard*, 06.09.2020).

Ebenso wie der Jahresverlust den meisten Eltern nicht bekannt ist, so wissen die Eltern häufig auch nicht, dass eine Aufnahme in die Deutschförderklasse bedeutet, dass die Schüler*innen keinen Mathematik-, keinen Englisch-, keinen Biologie-, keinen Physikunterricht haben. Im *Standard* Artikel vom 14.10.2020 schildert ein Vater den Moment dieser Erkenntnis wie folgt:

"Ich habe zu Noha gesagt: Was, du hast kein Englisch?" Herr Salama ist empört. Nach und nach lernt er: Seine Tochter wird auch in Physik, Chemie oder Mathematik nicht unterrichtet. Mathematik! "In Ägypten war sie die Nummer eins in Mathematik" – die Beste der ganzen Schule (*Der Standard*, 14.10.2020).

Es sind allerdings nicht nur Eltern und Erziehungsberechtigte, die ihre Meinung zu den Deutschförderklassen kundtun. Der *Falter* berichtet am 19. Dezember 2018 über eine Elterninitiative, die gegen die von der ÖVP-FPÖ-Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode) erlassenen Bildungsmaßnahmen protestierte. Die aufbegehrenden Eltern erkennen in den

Deutschförderklassen nicht nur einen Nachteil für die Schüler*innen in den Deutschförderklassen, sondern auch für die Schüler*innen der Stammklassen: „Unsere Kinder haben von den Flüchtlingskindern extrem viel profitiert“ (Falter, 19.12.2018), so ein anwesender Elternvereinsobmann. Ebenfalls wird der Verlust des Gemeinschaftsgefühls innerhalb der Schule und der Klassen sowie die Zerrissenheit der Klassengemeinschaft kritisiert.

Die hier zitierten Eltern der Deutschförderklassenschüler*innen sind „besorgt“, „beunruhigt“, sie „fürchten“ sich, nachdem sie erfahren, was die Deutschförderklasse für den Bildungsweg ihrer Kinder bedeutet. Durch die Artikel wird deutlich, dass bei der Einschulung der Schüler*innen wenig bis keine Aufklärung über die Deutschförderklasse stattfindet. Die Eltern und Erziehungsberechtigten erfahren erst später, dass ihre Kinder praktisch nur in Deutsch unterrichtet werden und häufig keine naturwissenschaftlichen Fächer, andere Fremdsprachen oder kreative Unterrichtsgegenstände besuchen. Die dadurch entstehende Frustration ist sowohl bei den Schüler*innen als auch den Eltern und Erziehungsberechtigten groß.

Eltern und Erziehungsberechtigte kommen bei der medialen Debatte rund um die Deutschförderklassen wenig zu Wort, insgesamt viermal. Interessant ist, dass ein Elternteil darüber berichtet, dass seine Kinder, obwohl sie in Österreich geboren wurden, in Österreich bereits in den Kindergarten gingen und die Eltern Deutsch sprechen, in die Deutschförderklasse gehen. Folglich lässt sich hier herauslesen, dass sich die Deutschförderklasse nicht nur aus neuimigrierten Schüler*innen zusammensetzt, sondern auch Schüler*innen, die bereits das österreichische Bildungssystem besucht haben, in Deutschförderklasse gehen.

Erwähnt wird auch die Zerrissenheit der Schüler*innen, da sie in der Deutschförderklasse zwar Kontakt zu anderen Schüler*innen herstellen, aber in den Stammklassen häufig keine Freunde haben. Die durch die Deutschförderklassen geförderte Segregation wird im nächsten Absatz genauer betrachtet.

7.4.7. Segregation und die Deutschkompetenz als Schlüssel zu schulischem Erfolg

Segregation findet statt, wenn „[...]Menschengruppen mit verschiedenen sozialen, religiösen, ethnischen, schichtspezifischen o. ä. Merkmalen“ voneinander abgegrenzt oder „entmischt“ werden (das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, 2021).

Dass mit der Einführung der Deutschförderklassen auch die Segregation von Schüler*innen einhergehen könnte, wurde von verschiedenen Seiten bereits zu Beginn der Implementierung der Deutschförderklassen vermutet (*Der Standard*, 10.09.2018, 26.09.2018, *Falter*, 19.12.2018). Den Schüler*innen der Deutschförderklassen fehlen durch die Trennung die Deutsch sprechenden Peers (*Der Standard*, 14.10.2019). Hannes Schweiger bezeichnet diese Peers als wichtig für den Deutschwerb, da dadurch viel Kontakt zur Sprache sichergestellt wird (*Der Standard*, 08.05.2020). Dadurch, dass die Schüler*innen wenig Kontakt zu ihren Stammklassen haben, fällt das Schließen von Freundschaften zusätzlich schwer. Der Logopäde Ali Dönmez teilt die Bedenken von Schweiger und meint: „Kinder können sich die Sprache von anderen Kindern spielerisch aneignen. Da gibt es eine intrinsische Motivation: Sie möchten sich mitteilen und wollen ja mitmachen“ (*Der Standard*, 12.10.2020). Auch Silvia Demming ist der Meinung, dass sich die Motivation, Deutsch zu lernen, besonders für Kinder aus dem Miteinander speisen würde (*Die Presse*, 24.01.2020).

Tarik Mete von der SPÖ Salzburg drückte seinen Unwillen gegenüber den Deutschförderklassen wie folgt aus:

Ich kenne einige Familien, deren Kinder in die von türkisch-blau eingeführten Deutschförderklassen gesteckt wurden. Diese Kinder werden aus der Klassengemeinschaft ausgegrenzt und für ihr Leben vorselektiert. Da schafft der Staat schon in jungen Jahren eine Parallelstruktur in der Schule. [...] (*Der Standard*, 02.11.2019).

Mete spricht im Hinblick auf die Deutschförderklassen folglich nicht nur von Ausgrenzung und Selektierung, sondern auch von der Schaffung einer Parallelstruktur. Diese Parallelstruktur könnte durch Deutschförderklassen gefördert werden, da die Schüler*innen der Deutschförderklasse, wie bereits erwähnt, Schwierigkeiten haben, Freundschaften in den Stammklassen und somit Freundschaften mit deutschsprachigen Schüler*innen zu schließen.

Die Bildungswissenschaftlerin Susanne Schwab, die sich insbesondere für die Herstellung von Chancengleichheit bei der Entwicklung von Kindern interessiert, sieht in den Deutschförderklassen nicht primär das Problem in der Segregation, sondern in der Verstärkung der Bildungsungleichheit. Schwab zeigte mit einer Studie auf, dass Schüler*innen, die gemeinsam unterrichtet werden, nicht zwangsläufig auch in die Klasse

inkludiert werden. Es würde eher vom Lehrpersonal und vom schulischen Wohlbefinden abhängen, ob sich Schüler*innen inkludiert fühlten (*Die Presse* 22.03.2019). Die Chancengleichheit wird in diversen Artikeln, die auf die Schlagwörter „Deutschförderklasse“ oder „Deutschförderklassen“ reagierten, thematisiert.

In der im Herbst 2018 erschienenen OECD Studie „Chancengleichheit in der Bildung“ fällt auf, dass in Österreich die Bildungsmöglichkeiten besonders ungleich verteilt sind. Österreich schneidet im Vergleich mit anderen Industrienationen unterdurchschnittlich ab. Bildungsminister Faßmann (ÖVP) sieht sich durch die Studie in der Umsetzung der Deutschförderklassen bestätigt, diese seien ein gezieltes Mittel, um die Chancenungleichheit auszugleichen (*Der Standard*, 23.10.2018). Laut dem Bildungsminister ist es so, dass in Österreich die Deutschkompetenz für den schulischen Erfolg entscheidend ist (*Die Presse*, 18.07.2020). Ähnlich wie Bildungsminister Faßmann sieht es Josef Urschitz, Wirtschaftsjournalist der *Presse*. Er meint: „Die Beherrschung der Unterrichtssprache ist die Basis für den Erwerb der schulischen Grundkompetenzen“ (*Die Presse* 18.09.2020).

Didaktikerin und Germanistin Silvia Demming kritisiert, dass das schlechte Abschneiden bei der Pisa-Studie eher auf den Bildungshintergrund der Eltern und Erziehungsberechtigten zurückzuführen sei und nicht auf die Deutschkenntnisse. Es würde sich folglich um ein soziales Problem handeln und nicht um ein Migrationsproblem (*Die Presse*, 24.01.2020).

Das generell häufig die Deutschkompetenz in Zusammenhang mit Migration gebracht wird, ist wissenschaftlich unhaltbar. Die „Kompetenzrückstände“, von denen ÖVP Minister Faßmann spreche, seien nicht auf Mehrsprachigkeit zurückzuführen, sondern auf die Vernachlässigung anderer Fächer, so Eva Vetter von der Universität Wien. (*Die Presse* 16.06.2020) Ähnliches meint auch Heidi Schrodts in einem vom *Standard* veröffentlichten Blogartikel „Schlechtes Deutsch? Warum das Bildungssystem hier versagt“ vom 15. Oktober 2019 (*Der Standard*, 15.10.2019).

Im Bereich Kompetenzen, Segregation und Migration ist die mediale Berichterstattung zum Teil missverständlich und teilweise widersprüchlich. Die mangelhaften Grundkompetenzen der österreichischen Schüler*innen werden auf die schlechten Deutschkompetenzen zurückgeführt. Diese wiederum sollen durch die Deutschförderklasse ausgeglichen werden. Die Deutschförderklassen sind allerdings nur für Sprachanfänger*innen bzw. Schüler*innen die neu eingeschult werden und sind für die maximale Dauer von zwei Jahren ausgelegt. Die Deutschkurse wurden für die Schaffung der Deutschförderklassen gekürzt. Weshalb

Schüler*innen, die schon länger im Schulsystem sind und eventuell nie eine Deutschförderklasse besucht haben, wenig bis keine Förderung erfahren. Ob Schüler*innen der Deutschförderklasse während und nach dem Besuch der Deutschförderklasse Schwierigkeiten haben in ihrer Stammklasse Freunde zu finden, soziale Kontakte zu knüpfen und sozial integriert zu werden, ist unklar. Das Bildungsministerium jedoch vermeldet im Sommer 2020, „[...] dass die von Kritikern vorhergesagte Absonderung und Stigmatisierung von Schülern mit mangelhaften Sprachkenntnissen nicht eingetreten sei“ (*Die Presse*, 15.06.2020). Eine Studie, die dies näher erläutert oder Fakten, die dies bestätigen, lieferte das Ministerium nicht.

7.5. Zwischenspiel: Wahlkampf und Koalitionsverhandlungen

Am 17. Mai 2019 veröffentlichten die online Medien *sueddeutsche.de* und *spiegel.de* Videoaufnahmen aus dem Jahr 2017. Diese zeigen Heinz Christian Strache (FPÖ) und Johann Gudenus (FPÖ) im Juli 2017 beim Gespräch mit der angeblichen Nichte eines russischen Oligarchen. Gesprächsthemen sind mögliche Investitionen in Österreich. Das Material führte kurz nach der Veröffentlichung zum Ende der ÖVP-FPÖ-Koalition (XXVI Gesetzgebungsperiode) (*Spiegel* 18.05.2019).

Im Herbst 2019 wurde daraufhin in Österreich neu gewählt. Die Deutschförderklassen wurden dabei ausschließlich bei den nach der Wahl anschließenden Koalitionsverhandlungen thematisiert. Die Inhalte der Koalitionsverhandlungen werden im Folgenden geschildert.

Am 29. September 2019 wurde in Österreich ein neuer Nationalrat gewählt. Die Liste Sebastian Kurz (die neue Volkspartei/ ÖVP) kam auf 37,5 %, die Sozialdemokratische Partei Österreichs (SPÖ) kam auf 21,2 %, die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) auf 16,2 %, Die Grünen auf 13,9 % und die NEOS (Das Neue Österreich) auf 8,1 % (Bundesministerium für Inneres, 2021). Sebastian Kurz und die ÖVP konnten nach der Wahl zwischen drei potentiellen Koalitionspartnern wählen (SPÖ, FPÖ, Die Grünen oder NEOS).

Anlässlich dessen veröffentlichte *Der Standard* am 5. Oktober 2019 einen Koalitionsrechner, in welchem die Gemeinsamkeiten und/oder möglichen Streitpunkte zwischen ÖVP und den möglichen Koalitionspartnern diskutiert wurden. Aus diesem geht hervor, dass die Deutschförderklasse nur von der FPÖ begrüßt wird, SPÖ, Die Grünen und NEOS stimmten gegen die Einführung der Deutschförderklassen (*Der Standard*, 05.10.2019).

Die Deutschförderklassen werden ebenso in einem Artikel vom 26. Oktober 2019 angesprochen. „Worum sich die Politik in den nächsten fünf Jahren kümmern sollte“, thematisiert Bereiche, die dringend von der neuen Regierung „angepackt“ werden sollten. Dass die Deutschförderklassen gegen einhellige Expert*innen Meinungen eingeführt wurden, ebenso wie die Notengebung und das Repetieren einer Klasse in der Volksschule, war die türkis-blaue Antwort auf die schlechten Pisa-Ergebnisse. Peter Mayr und Karin Riss, die Autor*innen des Artikels, fordern den Ausbau der ganztägigen Schulformen wie auch SPÖ, Die Grünen und NEOS, um mehr Chancengleichheit im Bildungssystem zu schaffen (*Der Standard*, 26.10.2019).

Sebastian Kurz entschloss sich mit den Grünen Koalitionsverhandlungen zu beginnen. Die Differenzen zwischen ÖVP und Grünen sind nicht nur im Bildungsbereich groß, weshalb sich die Berichterstattung nur in geringem Maße mit diesem befasst.

Die Deutschförderklassen werden von den Grünen aus Prinzip abgelehnt (*Falter*, 01.10.2019, *Der Standard*, 12.11.2019). Das bestätigt auch Sigrid Maurer nach Beginn der Sondierungsgespräche und meint: „Alle Experten sagen, dass das in der jetzigen Form kontraproduktiv ist [...]“ (*Die Presse*, 06.12.2019). Doch dass die Grünen es schaffen, das Prestigeprojekt von Türkis-Blau zu kippen, scheint von Beginn der Gespräche an unwahrscheinlich (*Die Presse*, 06.12.2019, *Der Standard*, 10.12.2019).

Die Deutschförderklassen werden im Zeitabschnitt des Wahlkampfes und der Koalitionsverhandlungen am Rande thematisiert. Sie sind kein besonders großes Politikum. Gegenstand der Diskussion war es, sie beizubehalten oder abzuschaffen. Einzig die Presse geht einmal näher darauf ein und schildert in einem Artikel, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund eine Herausforderung seien, die „das richtige Personal“ bräuchten. Es wird in dem Artikel nicht näher darauf eingegangen, über was für Fähigkeiten dieses Personal „das richtige Personal“ verfügen solle (*Die Presse*, 03.12.2019).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die Deutschförderklassen sind ein Prestigeprojekt der zerbrochenen ÖVP-FPÖ Regierung (XXVI Gesetzgebungsperiode), die nach den Koalitionsverhandlungen zwischen ÖVP und Die Grünen bestehen bleiben. Die Bildungspolitik der Grünen widersprach vor den Koalitionsgesprächen in vielen Punkten (Errichtung von Ganztags- und Gesamtschulen, vermehrte Inklusion und Förderung von Sonderpädagogik, ...) der ÖVP. Geeinigt wurde sich schlussendlich auf das Bestehen der Deutschförderklassen, die im Gegenzug aber besser ausgestattet werden sollten (*Der Standard*, 02.01.2020). In einem Beitrag vom 26. März 2020 wird dann bekannt, wie die angekündigten Verbesserungen für die Deutschförderklasse aussehen werden. Sollten bei Schüler*innen mit Deutsch als „Muttersprache“ Deutschdefizite festgestellt werden, sollen diese nicht automatisch einer Deutschförderklasse zugeteilt werden. Da „die Deutschdefizite auch in Sprachentwicklungstörungen, Hörschäden etc. begründet sein (könnten)“ (*Die Presse* 26.03.2020). Die betroffenen Schüler*innen sollen durch andere Maßnahmen unterstützt werden. Allerdings müssen Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, weiterhin die Deutschförderklasse besuchen können[,] aber zusätzliche Förderung in Anspruch nehmen (*Die Presse* 26.03.2020).

7.6. Covid-19 und die Deutschförderklasse

Kurz nachdem die Koalition zwischen ÖVP und Die Grünen (XXVII Gesetzgebungsperiode) angelobt wurde, breitet sich im Frühjahr 2020 Covid-19 in Europa aus. Am 16. März 2020 wurde in Österreich ein bundesweiter Lockdown verfügt, was zur Schließung aller Bildungseinrichtungen führte. Die im folgenden Abschnitt untersuchten Artikel wurden in drei Kategorien eingeteilt; Chancen(un)gleichheit, Sommerschule und MIKA-D. Diese drei Themen spiegeln die zentralen Punkte der Berichterstattung im Hinblick auf die Deutschförderklassen.

7.6.1. Chancen(un)gleichheit

Für die österreichischen Bildungsinstitutionen bedeutete der am 16. März ausgerufen Lockdown eine blitzartige Transformation vom Unterricht an der Tafel zum Unterricht auf Distanz. Welche Bedeutung das Distance Learning besonders für die Schüler*innen der Deutschförderklasse hatte und immer noch hat und wie darüber berichtet wurde, wird im Folgenden betrachtet.

Die erste Berichterstattung über die Situation der Schüler*innen in der Deutschförderklasse während des Lockdowns erfolgt nach der ersten Woche des Distance Learnings. Am 24. März 2020 berichtet Heidi Schrodts in ihrem Standard-Blog „Heidi Schrodts bloggt“ über die möglichen Folgen des Distance Learnings für Schüler*innen aus benachteiligten Familien und den Deutschförderklassen. In allen Lockdowns waren Eltern und Erziehungsberechtigte über das gewöhnliche Maß hinaus darin gefordert, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Besonders intensiv war dies jedoch beim ersten Lockdown, da die Schulen und somit die Lehrer*innen wenig Zeit hatten, die Schüler*innen auf das kommende Zuhauselernen vorzubereiten. Viele Schüler*innen hatten zu Hause keinen Laptop oder Computer, um an Videokonferenzen teilnehmen zu können und viele, vor allem jüngere Schüler*innen waren noch stärker als üblich auf die Unterstützung ihrer Eltern und Erziehungsberechtigten angewiesen. Nicht nur für die Deutschförderklassenschüler*innen war dies eine Herausforderung. Schrodts macht in ihrem Artikel erneut darauf aufmerksam, dass in Österreich Bildung vererbt wird und der schulische Erfolg häufig mit dem Bildungshintergrund der Eltern und Erziehungsberechtigten zusammenhängt. Während des ersten Lockdowns wurde deutlich, dass Schüler*innen deren Eltern und Erziehungsberechtigte wenig bis gar kein Deutsch sprechen, durch das Distance Learning

besonders benachteiligt werden würden (*Der Standard*, 24.03.2020). Doch nicht nur durch mangelnde Sprachkenntnisse der Eltern und Erziehungsberechtigten würden viele Schüler*innen Ungleichheit erfahren, auch Schüler*innen deren Familien einen niedrigen sozio-ökonomischen Status haben, würden durch das Homelearning Benachteiligung erfahren. Schrodtt zeigt auf, dass 58 % der Kinder und Jugendlichen, die auf Sozialhilfe angewiesen seien, in beengten Wohnverhältnissen leben würden: „Wenn fünf Personen auf 50 Quadratmetern ohne Internet leben, dann brauchen Kinder aus solchen Familien mehr als gute Lerntipps von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen oder elektronische Lernmaterialien“ (*Der Standard*, 24.03.2020). Ähnliches berichtet auch die Presse allerdings erst am 18. Mai, nachdem die Schulen wieder geöffnet hatten.

Knapp einen Monat später, am 25. April 2020 titelt der Standard: „Schüler [sic!] aus benachteiligten Familien: Offline und abgehängt“ (*Der Standard*, 25.04.2020). Einen Tag nachdem Bildungsminister Faßmann den Öffnungsfahrplan für die Schulen veröffentlichte. Von der Politik sei zu lange für eine Lösung für alle Schüler*innen gesucht worden, die „Akutprobleme“ (*Der Standard*, 25.04.2020) seien übergangen worden. Dabei handle es sich bei diesen keineswegs um neue, coronabedingte Herausforderungen, sondern um die schon seit langem Bestehenden, die der „sozialen Benachteiligung“ (*Der Standard*, 25.04.2020). Die Schule biete bessere Lernchancen, Möglichkeiten, die Unterschiedlichkeiten der Elternhäuser auszugleichen, so der Sprachwissenschaftler Gero Fischer. Die Möglichkeit den Lernort Schule zu besuchen, sei in Corona-Zeiten einfach „weggebrochen“. Denn „[es] herrscht immer schon ein Desinteresse, an den alles andere als fairen Rahmenbedingungen etwas zu ändern. Man nimmt zur Kenntnis, dass die NMS im städtischen Raum oft eine Sackgassenschule ist. Es ist offenbar egal. Man lebt damit“ (*Der Standard*, 25.04.2020).

Das es durchaus Möglichkeiten gegeben hätte, Schüler*innen, die der Förderung bedurften, verdeutlicht Susanne Patschka, Lehrerin und Direktorin aus Wien: „Man hätte Einzelstunden abhalten können, oder Unterricht mit zwei, drei Kindern“ (*Der Standard*, 25.04.2020).

Hannes Schweiger, Assistenz-Professor an der Universität Wien im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, äußert sich in einem im Standard erschienen Gastkommentar wie folgt:

Die Corona-Krise ist auch eine Bildungskrise. Sie trifft jene besonders hart, die ohnehin von Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Dazu gehören Kinder und Jugendliche, die in diesem Schuljahr eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs besuchen. [...] Gerade für das Erlernen einer Sprache und konkret der Unterrichtssprache Deutsch, die für Bildungserfolg so entscheidend ist, brauchen Kinder und Jugendliche viel Kontakt zu dieser Sprache. Sprachenlernen lebt von der intensiven Interaktion [...] (*Der Standard*, 08.05.2020).

Auch betont Schweiger, dass Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, besonders in beziehungsweise nach der „Corona-Krise“ kleine Gruppen, motivierenden Unterricht und möglichst viel intensiven Kontakt zur deutschen Sprache bräuchten. Dies seien Rahmenbedingungen, welche die Deutschförderklassen schon vor der Pandemie kaum erfüllen konnte. Durch das Festhalten an der Sprachstandsfeststellung würde die Bildungsbenachteiligung nur noch verstärkt und Schüler*innen bleiben auf der Strecke (*Der Standard*, 08.05.2020).

Die Presse berichtet über die Herausforderungen des Homeschoolings im Mai 2020 und zieht für die Berichterstattung eine Studie des Zentrums für LehrerInnenbildung Wien, geleitet von Susanne Schwab, heran. Für die Studie wurden 3500 Lehrer*innen in allen Bundesländern zu ihrer Einschätzung über das Distance Learning befragt:

„Besonders groß schätzen die befragten Lehrer demnach das Entwicklungsrisiko durch die Umstellung des Unterrichts für Schüler in Deutschförderklassen bzw. -gruppen und für Schüler [sic!] mit niedrigem sozio-ökonomischem Status ein“ (*Die Presse*, 15.05.2020). Dies sei auf die fehlenden Ressourcen bei „Risikoschülern“ (*Die Presse*, 15.05.2020) zu Hause zurückzuführen. Eltern und Erziehungsberechtigte könnten ihre Kinder nicht unterstützen, auch hätte ein Drittel der Schüler*innen nicht genug Möglichkeiten, an einem Computer, Laptop oder Tablet zu arbeiten. Auch bei der Elternarbeit gäbe es Herausforderungen. Den Lehrer*innen sei es wichtig, die Schüler*innen nicht zu „verlieren“ (*Die Presse*, 15.05.2020). Besonders in „speziellen Formen wie den Deutschförderklassen“ (*Die Presse*, 15.05.2020) gäbe es aber Probleme, die Eltern mit einzubeziehen, „weil diese die Kinder nicht ausreichend unterstützen können“ (*Die Presse*, 15.05.2020).

Als Bildungsminister Faßmann im Juli in der Presse zur Wirkung des Lockdowns und des Homeschoolings befragt wurde, gab er an, dass nach Recherche des Bildungsministeriums nur eine einstellige Prozentzahl der Schüler*innen im Distance Learning nicht erreicht werden konnte. Dies hätte unterschiedliche Gründe gehabt:

Manchmal war einfach kein technisches Endgerät vorhanden, manchmal war die Familie nicht erreichbar, manchmal hatten die Schüler auch keine Lust zu antworten. Und es gab bei Kindern mit nicht deutscher Muttersprache auch Kommunikationsschwierigkeiten. Man hat sich auch nicht angesprochen gefühlt. Und es ist nicht immer nur das Sozioökonomische (*Die Presse*, 18.07.2020).

Zusammenfassend lässt sich über die Berichterstattung hinsichtlich der möglichen Entstehung von Chancenungleichheit durch die Pandemie Folgendes festhalten: Die Sorge um die Schüler*innen der Deutschförderklassen, deren Eltern und Erziehungsberechtigte kein oder wenig Deutsch sprechen, ist groß, da die Eltern und Erziehungsberechtigten die Schüler*innen beim Distance Learning weniger unterstützen können. Auch dass Deutschförderklassenschüler*innen durch mangelnde Technik nicht am Unterricht teilnehmen können, wird häufig angesprochen. Die Schüler*innen, die weder über die elterlichen noch über die sprachlichen und technischen Ressourcen verfügen, werden als „Risikoschüler*innen“ bezeichnet. Eine besonders große Herausforderung wird darin gesehen, dass Eltern und Erziehungsberechtigte ihre Kinder im Distance Learning nicht unterstützen können und konnten. Dass es aber durchaus Möglichkeiten geben hätte, diese Schüler*innen zu unterstützen, wird nur im *Standard* besprochen. Fakt ist aber, dass das österreichische Bildungssystem voraussetzt, dass Eltern und Erziehungsberechtigte oder Nachhilfelehrer*innen mit Schüler*innen zu Hause lernen und das ebendieser Umstand zu einem Aufschrei führte, als deutlich wurde, dass Eltern und Erziehungsberechtigte, die wenig oder kein Deutsch sprechen, dies nicht leisten können (*Der Standard*, 06.07.2020).

Interessant ist noch ein Teil des Presse-Interviews mit Bildungsminister Faßmann, in welchem er von Kommunikationsschwierigkeiten mit Schüler*innen mit nicht deutscher Muttersprache berichtet: „Man hat sich auch nicht angesprochen gefühlt“ (*Die Presse*, 18.07.2020). Ob sich dieses „Man“ auf die Schüler*innen, die Eltern und Erziehungsberechtigten, die Lehrer*innen oder das Bildungsministerium bezieht, ist unklar. Auch wenn laut Faßmann nur eine einstellige Prozentzahl an Schüler*innen nicht erreicht werden konnte, erwartet die Schüler*innen der Deutschförderklassen im Sommer die Sommerschule. Die Antwort des Bildungsministeriums auf die durch das Homelearning zusätzlich verschärfte Bildungsungleichheit, die im nächsten Abschnitt besprochen wird.

7.6.2. Sommerschule. Summerschool. Sommer-Bootcamp.

„Schüler[sic!], die Leistungsdefizite haben, sollen im August unterrichtet werden. Lehrer kann man dazu wohl nicht verpflichten. Studenten offenbar ebenso wenig“ (*Die Presse*, 24.04.2020), so thematisiert *Die Presse*. Bereits bei der ersten Erwähnung der von Bildungsminister Faßmann geplanten Sommerschule wird deutlich, dass Schüler*innen, „[...]die Schwierigkeiten haben, die Kompetenzen zu erbringen“ im Sommer in den Schulen zusätzlichen Unterricht bekommen werden. Hier „[...] sind Kinder gemeint, die in den

vergangenen Wochen von ihren Lehrern [sic!] nicht erreicht wurden, und sogenannte außerordentliche Schüler [sic!] [...]“ (*Die Presse*, 24.04.2020).

Dazu zählen die Schüler*innen der Deutschförderklasse. „Ihnen könnte die längere Pause besonders geschadet haben [...]“ (*Die Presse*, 24.04.2020), so Bundesminister Faßmann. Genaue Details gibt Faßmann bei der Pressekonferenz nicht preis, nur dass der Sommerunterricht im August stattfinden wird.

Dass Lehrer*innen schwer für diesen zusätzlichen Unterricht zu verpflichten sein werden, geht auch aus dem besagten Artikel hervor: „Das könnten bei Bedarf auch Lehramtsstudenten übernehmen“, so Faßmann (*Die Presse*, 24.04.2020).

Stefan Hopmann vom Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien ist vom Vorschlag Faßmanns Studierende in den Sommerschulen einzusetzen, nicht begeistert. In einem Interview mit dem Standard erschienen am 18. Mai meint Hopmann darauf angesprochen:

Da treffen sich die Schülerinnen und Schüler dann zwei Wochen mit Lehramtsstudierenden, die mehrheitlich keinerlei Ausbildung haben, um Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln. Was sollen die da lernen? Es wäre viel sinnvoller, das zu tun, was die Forschung empfiehlt: Sprachförderung muss nahe am und am besten integriert mit dem Regelunterricht erfolgen. Alles andere ist Augenauswischerei ... (*Der Standard*, 18.05.2020).

Als schulische Maßnahme sei die Sommerschule nicht ernst zu nehmen, da die Schüler*innen von „unerfahrenen Hilfskräften“ unterrichtet werden würden. Hannes Schweiger, Assistenz Professor für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, ist ebenso wenig von den Sommerschulen überzeugt:

Er sei zwar sicher, dass sich sehr engagierte junge Menschen für die Kurse finden würden. Sprachförderung komme in der Ausbildung aber derzeit noch viel zu kurz, die Studierenden seien dafür nicht ausreichend ausgebildet. Dazu komme, dass sich die Lerngruppen aus Schülerinnen und Schülern verschiedenen Alters und mit unterschiedlichem Sprachstand im Deutschen zusammensetzen würden. Auch wenn die Studierenden an jedem Standort eine erfahrene Lehrkraft als Mentorin bekommen, sei diese Situation für sie eine "enorme Herausforderung" [...] (*Der Standard*, 23.06.2020).

Auch können in zwei Wochen nicht die Defizite eines halben Jahres aufgeholt werden (*Der Standard*, 06.07.2020).

Der Unterricht in den Sommerschulen soll keine „Paukerei“ (*Der Standard*, 23.06.2020) sein. Vielmehr solle in den zwei Wochen an einem Projekt gearbeitet werden, welches dann am Ende der Sommerschule präsentiert werden könnte: „Als Beispiele werden Kurzvideos, Hörtexte, Blogs, Podcasts, Poster, Theaterstücke oder eine Zeitung genannt“ (*Der Standard*, 23.06.2020). Dies soll den Schüler*innen das Selbstbewusstsein geben, in der Klasse Deutsch zu sprechen (*Der Standard*, 23.06.2020).

„Sommer-Bootcamp“ (*Falter*, 20.05.2020) nennt der Falter das schnell erdachte, umstrittene Projekt des Bildungsministeriums, um die Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen vor Beginn des Schuljahres zu fördern. Schüler*innen der Deutschförderklassen ermöglicht der Besuch der Summer-School erst im Herbst, anstatt im Juni den MIKA-D zu absolvieren (siehe MIKA-D trotz Covid-19). Die Maßnahme ist umstritten, da sie nur ein Tropfen auf den heißen Stein ist. Anstatt schon im März oder April Unterstützung für die Schüler*innen anzubieten, wird erst im August Förderung angeboten.

Der Umstand, dass Studierende in der Sommerschule unterrichten sollen, ist besonders umstritten. Zuerst war angedacht, Lehrer*innen für den zweiwöchigen Unterricht anzuheuern, verpflichtet werden konnten sie aber nicht, weshalb die Idee mit den Lehramtsstudierenden geboren wurde. Dies überzeugt Expert*innen allerdings nicht, da Studierende im Bachelor keine verpflichtenden Lehrveranstaltungen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache besuchen müssen. Doch nicht nur die mangelhafte Ausbildung beschäftigt die Expert*innen, auch die geringe Erfahrung, die Studierende mitbringen, wird kritisiert. So wird eine Hybridlösung erdacht. Eine Lehrkraft und ein*e Student*in sollen gemeinsam im Teamteaching Schüler*innengruppen unterrichten. Doch auch diese Idee scheitert, denn im August steht fest, dass 25.000 Schüler*innen die Sommerschule besuchen werden (*Der Standard*, 29.08.2020). Die hohen Anmeldezahlen von Schüler*innen machen das Teamteaching unmöglich. Es haben sich schlicht zu wenige Lehrer*innen und Studierende gemeldet. So kam es dazu, dass in Wien 8600 Schüler*innen auf 600 Lehrer*innen beziehungsweise Studierende treffen (*Der Standard*, 29.08.2020). Ein möglicher Grund für das geringe Interesse von Seiten der Studierenden war, dass bis in den August unklar war, ob sich die Sommerschule als Praktikum für das Studium anrechnen lassen würde.

Wie bereits erwähnt war der Besuch der Sommerschule eine Möglichkeit um die MIKA-D Testung erst im Herbst anstatt im Juni ablegen zu können. Welche Bedeutung dem Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch in der Berichterstattung während der Pandemie zukam wird im folgenden Abschnitt erläutert.

7.6.3. MIKA-D trotz Covid-19

Am 24. April 2020 wird der „Etappenplan“ zu den Schulöffnungen von Bildungsminister Heinz Faßmann präsentiert. Dieser beinhaltet die Daten für die Rückkehr an die Schulen, die Ankündigung über den Entfall der mündlichen Matura und die Tatsache, dass die

Schüler*innen der Deutschförderklassen am Ende des Schuljahres zum Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch antreten werden:

Die ohnehin umstrittenen Deutschklassen, die übrigens von keinen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern positiv gesehen werden, sehen einen "MIKAD" genannten Test vor, dessen Bestehen darüber entscheidet, ob man in die Regelklasse wechseln darf oder nicht. Den Test nicht zu bestehen, bedeutet den Verlust eines Schuljahres, in manchen Fällen sogar von zwei Schuljahren (*Der Standard*, 06.07.2020).

Bereits einen Tag nach der Pressekonferenz erscheint der erste Artikel, in welchem dieser letzte Sachverhalt kritisiert wird. Der Wiener Sprachwissenschaftler Gero Fischer macht drauf aufmerksam, dass es bei der Matura eine ganz andere Lobby geben würde: „Schauen Sie, wie viel Lärm es nun bei der Matura gegeben hat. Da ist eine ganz andere Lobby vorhanden.“ (*Der Standard*, 25.04.2020). Die mündliche Matura sei „ruck, zuck gefallen“ (*Der Standard*, 25.04.2020), während die Schüler*innen der Deutschförderklasse trotz mehrmonatiger Ausnahmesituation getestet werden würden. Auch sind die Schüler*innen der Deutschförderklasse von der Regelung in der Volksschule nicht sitzen zu bleiben, ausgenommen (*Der Standard*, 08.05.2020).

Schließlich wird beschlossen, dass die geplanten Testungen auf den Herbst verschoben wurden (*Falter*, 20.05.2020). Dennoch bleibt die Ungleichbehandlung, denn auch in den AHSen und Mittelschulen wurde auch festgelegt, dass Schüler*innen mit einem ‚Nicht genügend‘ im Zeugnis aufsteigen durften und im Falle von mehreren ‚Nicht genügend‘ die Klassen- beziehungsweise Schulkonferenz über ein mögliches Aufsteigen entscheiden konnte (*Der Standard*, 09.06.2020). Der Falter kommentierte das wie folgt:

Wer einen Fünfer im Zeugnis hat, darf heuer aufsteigen. Maturanten wird die mündliche Prüfung erlassen. Beides durchaus vernünftig. Aber die Migrantenkinder mit schlechten Deutschkenntnissen, die müssen im Herbst zum Test antreten. Und genau für diese Gruppe, die besonders dringend Unterstützung braucht, ist derzeit keine Zusatzförderung ab Herbst geplant (*Falter*, 20.05.2020).

Appelle und Petitionen, den MIKA-D auszusetzen (*Der Standard*, 23.06.2020) werden vom Bildungsministerium nicht vernommen. Das immer wieder gebrachte Argument, dass Schüler*innen aus der Deutschförderklasse dann in der Stammklasse überfordert wären, zählt für Hannes Schweiger nicht: „Das würde ja auch auf jene Schülerinnen und Schüler zutreffen, die heuer ohne Prüfung mit einem Nicht genügend aufsteigen dürfen“ (*Der Standard*, 23.06.2020). Er meint, das Ministerium würde in diesem Fall mit zweierlei Maß messen. Nicht nur Schweiger kritisiert das Handeln des Bundesministeriums. Im Juli äußert Heidi Schrodtt in ihrem Blog ihren Unmut:

Am Beispiel des Umgangs mit den besonders Vulnerablen, im konkreten Fall den Kindern in den Deutschförderklassen, wird uns in aller Deutlichkeit vor Augen geführt, wie es um die Bildungsgerechtigkeit in unseren Schulen bestellt ist: schlecht. Arme Kinder. Eine Schande für Österreich (*Der Standard*, 06.07.2020).

Auch in der Kronen Zeitung wird sich kritisch über das Beharren auf die Sprachstandtestung geäußert:

Kritik gibt es auch daran, dass das Ministerium am Einstufungstest für Schüler in Deutschförderklassen festhält. Der Test entscheidet, ob jemand in die Regelklasse wechseln darf. Experten orten eine Ungleichbehandlung mit Schülern der Regelklassen, wo bis Ende des Schuljahres keine Tests stattfinden (*Die Kronen Zeitung*, 13.05.2020).

Innerhalb der Berichterstattung über die trotz Homelearning stattfindende MIKA-D-Testung wird die nicht vorhandene Lobby der Deutschförderklassenschüler*innen erwähnt. Die Matura wird innerhalb weniger Wochen auf ein Minimum zusammengekürzt, bei der Deutschförderklasse verändert sich nichts. Wie bereits in einem früheren Unterkapitel angesprochen, kommen die Eltern und Erziehungsberechtigten der Schüler*innen der Deutschförderklassen selten zu Wort (siehe Elternstimmen: Furcht, Angst, Empörung). Häufig kennen sich die Eltern und Erziehungsberechtigten selbst nur wenig im österreichischen Schulsystem aus und wissen gar nicht, dass Eltern die Möglichkeit haben, sich gegen bestimmte Dinge zu Wehr zu setzen. Die Pandemie macht einmal mehr darauf aufmerksam, welche Ungleichbehandlung die Schüler*innen der Deutschförderklasse erfahren.

Interessant ist, dass sich alle vier Medien zu diesem Thema kritisch äußern. Sogar die Kronen Zeitung, die sonst eher wenig über die Deutschförderklasse berichtet, meldet sich zum Thema MIKA-D zu Wort und ortet eine Ungleichbehandlung.

7.6.4. Neue (alte) Zahlen zur Deutschförderklasse

Im Juni 2020 werden erste Zahlen zu den Deutschförderklassen von der Statistik Austria publiziert, wohlgermerkt aus dem Schuljahr 2018/19 (*Die Presse*, 15.06.2020, *Der Standard*, 15.06.2020, *Die Kronen Zeitung*, 16.06.2020).

Nach dem ersten Jahr Deutschförderklasse schafften es 16 % der Schüler*innen nicht in die Stammklasse zu wechseln, 52 % konnten in ihre Klasse zurückkehren, brauchten aber weiterhin Deutschförderung (Deutschförderkurse) und 32 % erreichten den ordentlichen Status. Insgesamt besuchten 12. 250 Schüler*innen im Schuljahr 2018/19 die Deutschförderklassen (*Der Standard*, 15.06.2020).

Der Standard erklärt innerhalb dieses Artikel auch erneut die Grundpfeiler der Deutschförderklassen, wie viele Wochenstunden die Schüler*innen die Deutschförderklasse besuchen, in welchen Fächern sie in ihrer Stammklasse teilnehmen, welche Art der Deutschförderung die Schüler*innen nach Verlassen der Deutschförderklasse erhalten. Des Weiteren publiziert *Der Standard* Statements der Integrationsministerin Susanne Raab (ÖVP)

und des Bildungsministers Heinz Faßmann (ÖVP). Der Minister lobt die Ergebnisse der Deutschförderklasse und meint:

"Nur nicht trennen und Spracherwerb durch das Eintauchen in das Sprachbad der Mehrheitsgesellschaft lauteten die Prinzipien, die sich aber – siehe Ergebnisse internationaler und nationaler Leistungsstandards – nicht bewährt haben." Mit den Deutschförderklassen gebe es nun ein "rasches und fokussiertes Deutschlernen mit einer Teilintegration in der Stammklasse" (*Der Standard*, 15.06.2020).

Vor den Deutschklassen hätte es nur unsystematischen Deutschunterricht für Neuzugewanderte und Schuleinsteiger gegeben. Auch Ministerin Raab nennt die Deutschförderklassen „ein gutes Instrument vor allem in Ballungsräumen, wo es viele Schüler*innen mit mangelnden Deutschkenntnissen an den Schulen gibt und Deutsch als gemeinsame Unterrichtssprache erst gefestigt werden muss“ (*Der Standard*, 15.06.2020).

Die Presse vermeldet, ähnlich wie *Der Standard*, die Prozentzahlen über den Erfolg oder eben nicht Erfolg der Deutschförderklassenschüler*innen. Zusätzlich vermeldet sie auch, dass 4,2 % der Schüler*innen nicht mehr in Österreich leben. Des Weiteren wird in der Presse auch die den Deutschförderklassen vorausgegangene Kritik aufgegriffen: „Laut Bildungsministerium zeige diese Entwicklung, dass die von Kritikern vorhergesagte Absonderung und Stigmatisierung von Schülern mit mangelhaften Sprachkenntnissen nicht eingetreten sei“ (*Die Presse*, 15.06.2020). Woran genau das Bildungsministerium festmacht, dass Schüler*innen der Deutschförderklassen nicht stigmatisiert oder abgesondert worden seien, wird nicht deutlich. Die Presse berichtet auch darüber, wie viele Schüler*innen durchschnittlich in einer Deutschförderklasse sind – dreizehn – und dass Wien eine Ausnahme darstellt, da dort mehr als 18 Schüler*innen an einer Deutschförderklassen teilnehmen.

Sowohl *Presse* als auch *Standard* berichten von der Erwartung, dass die Schülerzahl in den Deutschförderklassen zurückgehen werde. Dies sei auf die sinkende Neuzuwanderung und die verbesserte Sprachförderung im Kindergarten zurückzuführen (*Die Presse*, 15.06.2020, *Der Standard*, 15.06.2020).

Während der *Standard* genau aufschlüsselt, wie viele Prozent der Schüler*innen es in welche Kategorie geschafft haben, gibt die *Kronen Zeitung* nur bekannt, dass 80 % der Schüler*innen den „[...]speziellen Unterricht nach einem Jahr verlassen konnten“ (*Die Kronen Zeitung*, 16.06.2020) und „knapp die Hälfte“ dieser Schüler*innen weiterhin Deutschfördermaßnahmen benötigen (*Die Kronen Zeitung*, 16.06.2020). *Die Kronen Zeitung*

erklärt auch nicht, welche Deutschfördermaßnahmen für diese Schüler*innen geplant sind oder was der Status außerordentliche*r Schüler*in bedeutet.

Ein überaus ereignisreiches Schuljahr geht zu Ende. Im Herbst beginnen die Deutschförderklassen nach zwei Wochen Sommerschule mit dem MIKA-D. Auch im neuen Schuljahr 2020/21 wird über die Sprachfördermaßnahme berichtet. Im Anschluss soll nun die Berichterstattung über eine Studie, die im Dezember 2020 erschien und die sich mit den Deutschförderklassen beschäftigt, betrachtet werden.

7.7. Die Studie

Nach etwas mehr als zwei Jahren Deutschförderklasse publiziert die Universität Wien eine nicht repräsentative Studie über die Einstellung von Lehrer*innen zu den Deutschförderklassen. Susanne Schwab, tätig am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien, befragte mit einem Team in etwa 1300 Pädagog*innen, die an Standorten mit Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs unterrichten. Ein Sechstel der Befragten arbeiten selbst mit einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs. Dass sie Unterricht im Klassenverband mit zusätzlicher Deutschförderung besser fänden, gaben 80 % der Befragten an. Aus der Studie geht außer anderem deutlich hervor, dass vor allem Lehrpersonen, die selbst in einer Deutschförderklasse unterrichten, diesen (eher) negativ gegenüberstehen würden. Besonders wird von den Lehrer*innen die Segregation der Schüler*innen kritisiert. „Es entsteht wenig Gemeinschaftsgefühl für die Kinder,“ so eine der befragten Lehrpersonen. Dass die Schüler*innen zwischen Stamm- und Deutschförderklassen hin- und hergerissen seien und auch eine Isolierung der Schüler*innen stattfinden würde, wird ebenfalls erwähnt.

Dadurch, dass Mitschüler*innen die als Sprachvorbilder fungieren, fehlen würden, würde fehlerhaftes Deutsch erlernt. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass sich die Schüler*innen der Deutschförderklassen häufig nur miteinander unterhalten können.

Des Weiteren würde durch die Sprachstandfeststellung MIKA-D zu viel Druck auf die Schüler*innen aufgebaut, und wenn die Schüler*innen dann in die Stammklasse wechseln können, würde ihnen Wissen in Fächern wie Englisch und Mathematik fehlen.

Ein weiteres Problem sei es, dass Deutschförderklassenlehrer*innen nur in einer Minderheit eine spezifische Ausbildung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache mitbringen würden. Eine Lehrerin meint hierzu: „Etwas zu vermitteln, von dem ich selbst kaum Ahnung

habe, halte ich für bedenklich“ (*Der Standard*, 09.12.2020, *Die Presse*, 09.12.2020). Auch gäbe es zu wenige Räume, zu wenig Personal und zu wenig passendes Lernmaterial.

Die befragten Lehrpersonen sehen auch den MIKA-D-Test kritisch. Für 48 % der Lehrer*innen der Deutschförderklassen ist es nicht möglich, mit Hilfe des MIKA-D eine eindeutige Entscheidung über den Lernfortschritt zu treffen.

Die Zeitungen *Presse* und *Standard* übernehmen wortgleich die Meldung der APA über die Studie von Susanne Schwab, weshalb sich eine Analyse für die hier vorliegende Arbeit erübrigt.

8. Resümee

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde drei zentralen Fragen nachgegangen:

- Wie werden die Deutschförderklassen in der Berichterstattung legitimiert?
- Mit welchen Begriffen und Kategorien operiert der Diskurs der Medienöffentlichkeit?
- Wie wird über Schüler*innen berichtet, die eine Deutschförderklassen besuchen?

Die Ergebnisse und die damit einhergehenden Schlussfolgerungen und weiteren Überlegungen werden nachfolgend zusammengefasst.

Wie werden die Deutschförderklassen in der Berichterstattung legitimiert?

Die Deutschförderklassen werden dadurch legitimiert, dass sie den Deutscherwerb klarer strukturieren und Schüler*innen durch den Besuch dieser Bildungsmaßnahme befähigt werden sollen, möglichst rasch einem ‚normalen‘ Unterricht folgen zu können. Der österreichische Bildungsminister Heinz Faßmann und die Integrationsministerin Susanne Raab sind sich innerhalb der Berichterstattung einig, dass die Deutschförderklassen ein absolutes Erfolgskonzept seien. Bildungsexpert*innen sehen dies differenzierter. Die meisten Berichte sind zwar zustimmend hinsichtlich der bisher eher konzeptlosen Deutschförderung an Österreichs Schulen, doch gibt es Zweifel an der Deutschförderklasse. Zum einen wird die übereilte Einführung der Klassen kritisiert, zum anderen wird eine Segregation der Schüler*innen befürchtet. Dass diese Segregation als ein Teil eines rassistischen Konzeptes angesehen werden kann, wird im Folgenden ausgeführt.

Rassismus wird im Theorieteil ausgehend von Stuart Hall und Birgit Rommelspacher als eine soziale Praxis definiert, die durch die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften Personen bzw. Personengruppen von materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließt und dies als ‚rational‘ darstellt. Mittlerweile hat sich Rassismus weg von körperlichen-biologischen Merkmalen entwickelt und differenziert am Merkmal Kultur. Diese wird zunehmend mit Sprache in Verbindung gebracht. İnci Dirim entwickelt aufbauend auf diesem Konzept des Neo-Rassismus, den Neo-Linguizismus. Der Neo-Linguizismus ist eine Spezialform des Rassismus, der die Zugehörigkeit am Faktor Sprache verankert. Die Ressource, von der die Schüler*innen der Deutschförderklasse ausgeschlossen werden, ist Bildung. Dieser Ausschluss wird dadurch legitimiert, dass die Schüler*innen kein Deutsch sprechen und erst

am „normalen“ Unterricht teilnehmen können, wenn sie das Kriterium ‚Deutsch‘ erfüllen. Folglich wird die Personengruppe, die bereits Deutsch spricht, als höherwertig konstituiert und somit die Einführung der Deutschförderklassen rationalisiert. Durch die räumliche Segregation der Schüler*innen in eine eigene Klasse kann sich ungehindert die subjektivierende Wirkung eines Machtgefälles entfalten.

Doch nicht nur durch die Deutschförderklasse findet eine Trennung statt. Die Segregation startet bereits beim Schultyp. Wie im Theorieteil erläutert, gehen Schüler*innen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, vermehrt in allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), während Schüler*innen die eine andere Erst- oder Umgangssprache haben, eher in Mittelschulen gehen. Diese Tatsache findet sich auch in der Berichterstattung wieder. Von „Ghettoklassen“, „Ausländerschulen“ und „Restschulen“ wird in diesem Fall gesprochen. Dies wiederum spiegelt die im Theorieteil besprochene Segregation hinsichtlich des Wohnortes wider – nämlich dass sich Mittelschulen zusehends durch eine homogene Zusammensetzung der Schüler*innen auszeichnen. Statusstärkere Familien lassen ihre Kinder in bessergestellten Stadtteilen beziehungsweise an bessergestellten Schulstandorten beschulen.

Mit welchen Begriffen und Kategorien operiert der Diskurs der Medienöffentlichkeit?

Der Prozess, in welchem Migrant*innen zu einem Bestandteil der Gesellschaft werden, nennt sich Integration. Innerhalb dieses Prozesses nimmt eine gemeinsame Sprache einen wichtigen, wenn nicht sogar wesentlichen Stellenwert ein. Folglich werden Deutschförderklassen als das Mittel gesehen, um Integration zu ermöglichen. *Die Kronen Zeitung* geht unter Berufung auf Gernot Blümel (ÖVP) so weit, dass sie vermeldet, die Deutschförderklasse würde Schulkinder davor schützen, später Empfänger*innen von Mindestsicherung zu werden. Auch werden die Deutschförderklassen in einem Atemzug mit der Verminderung von „Migrationsproblemen“ wie Gewalt oder Radikalisierung genannt. Die Deutschförderklassen haben der anfänglichen Berichterstattung zu folge, also weit mehr als nur Deutschförderung zum Ziel.

Ob die Deutschförderklassen der Deutschförderung tatsächlich so zuträglich sind, darüber streiten sich Expert*innen mit Minister*innen. Dass die Deutschförderklassen die Segregation von Schüler*innen mit Nicht-deutscher-Erstsprache noch steigern könnte, wird von Beginn der Berichterstattung an deutlich. Deutschförderklassen schaffen nicht nur Ausgrenzung, sondern es wird sogar eine Parallelstruktur gemeldet. Diese wird dadurch begünstigt, dass die

Schüler*innen der Deutschförderklasse zwar Freundschaften innerhalb der Deutschförderklasse schließen, sie aber in ihren Stammklassen kaum Freund*innen finden, und sie haben somit nur wenige deutschsprachige Kontakte. Im Theorieteil wurde geschildert, dass Kinder und Jugendliche, die eine Deutschförderklasse besuchen, in der Mittelschule 20 Stunden pro Woche in dieser unterrichtet werden. In Fächern wie Zeichnen, Sport und Werken sollen sie in ihren Stammklassen unterrichtet werden. Ebenso wurde thematisiert, dass schulische Bildung einen besonderen Sprachgebrauch voraussetzt und an Schulen somit nicht nur fachliche Kompetenzen vermittelt werden sollten, sondern eben auch die Bildungssprache, um die fachlichen Inhalte verstehen zu können. Nun wird in der Deutschförderklasse hauptsächlich Deutsch unterrichtet und keine naturwissenschaftlichen Fächer oder Fremdsprachen, sodass den Schüler*innen bei der Rückkehr in die Stammklasse nicht nur das Fachwissen in den jeweiligen Fächern fehlt, sondern auch die Sprache, um die fachlichen Inhalte in den entsprechenden Unterrichtsgegenständen zu verstehen. Denn sie haben zwar Deutsch gelernt, jedoch vielleicht nicht die bildungssprachlichen Bezeichnungen, die für den Unterrichtsgegenstand relevant sind. So müssen die Kinder und Jugendlichen nicht nur das Fachliche aufholen, sondern auch das Fachsprachliche. Dies kann wiederum weniger unterstützt werden, da Schüler*innen nach dem Besuch der Deutschförderklasse weniger Förderstunden als vor der Bildungsreform zur Verfügung stehen. Diese Verminderung der Förderung wird im Zeitungsdiskurs vermehrt thematisiert.

Mit dem Bildungsniveau der Schüler*innen geht Hand in Hand der Sozialstatus der Familien. Sowohl aus der Theorie als auch aus dem Zeitungsdiskurs kristallisiert sich, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem geringere Leistungen erbringen als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund. In der Berichterstattung wird dies besonders häufig im ersten halben Jahr der Covid-19-Pandemie thematisiert. Der Corona-Virus zeigt die großen Gefälle innerhalb des österreichischen Bildungssystems besonders deutlich auf. Durch das Distance Learning sind Schüler*innen stärker als je zuvor auf die Unterstützung ihrer Eltern beim Lernen angewiesen. Besonders für Kinder und Jugendliche, deren Eltern und Erziehungsberechtigte wenig bis kein Deutsch sprechen, wird die Situation prekär. Nicht nur aufgrund sprachlicher Barrieren wird ihnen das Lernen erschwert, nun brauchen die Schüler*innen auch mobile Endgeräte, um das Lernen zu ermöglichen und einen Rückzugsort um an Videolektionen teilnehmen zu können. Es wird sich zwar bemüht, Laptops für Schüler*innen zur Verfügung zu stellen, dies gleicht aber keineswegs die bereits genannten Erschwernisse für diese Schüler*innen aus. Was im Diskurs

der Zeitungen jedoch völlig ausgeblendet wird, ist die Tatsache, dass Schüler*innen der Deutschförderklassen keineswegs immer aus sozial schwachen Familien stammen.

Wie wird über Kinder und Jugendliche berichtet, die eine Deutschförderklasse besuchen?

12. 250 Schüler*innen besuchten im Herbst 2018 eine Deutschförderklasse. Sie sind die Subjekte innerhalb des Zeitungsdiskurses. Es wird darüber berichtet, welchen Test sie machen müssen, wie viele von ihnen den Test schaffen und in ihre Stammklasse zurückkehren dürfen und wie viele weiterhin in der Deutschförderklasse unterrichtet werden. Die Zeitungen schreiben, dass ihre Sprachkenntnisse während der Corona-Pandemie besonders gelitten haben und dass sie deshalb im Sommer in die Schule gehen sollen, dass sie häufig keine Freund*innen in ihren Stammklassen haben und abgesehen von Deutsch in keinen anderen Fächern unterrichtet werden. 12. 250 Schüler*innen und nicht ein*e wird nach ihrer Meinung gefragt. Eine anonyme Masse an Kindern und Jugendlichen, über die diskutiert wird und kein einziges Mal wird ihre Perspektive geschildert.

Berichtet wird aus der Sicht von Expert*innen, Minister*innen und Eltern und Erziehungsberechtigten. Expert*innen, wie auch Eltern und Erziehungsberechtigte klagen über verpasste fachliche Inhalte, über den Mangel an Kontakten mit deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen und über ungerechte Testmethoden. Minister*innen loben die Deutschförderklasse als ein gut funktionierendes Modell der Deutschförderung. Innerhalb des untersuchten Zeitraumes werden viele unterschiedliche Ansichten diskutiert und besprochen. Lehrer*innen werden selten befragt und wenn sie etwas berichten, dann ist es meist nichts Positives. Nie zu Wort kommen die Schüler*innen. Weder die der Deutschförderklassen noch die der Stammklassen. Eine Studie, die ihre Sicht der Dinge schildert und an deren Ergebnisse sich Verbesserungsmaßnahmen entwickeln lassen, wäre erstrebenswert.

Abschließend werden die Ergebnisse in der auf der nächsten Seite folgenden Grafik nochmals verbildlicht.

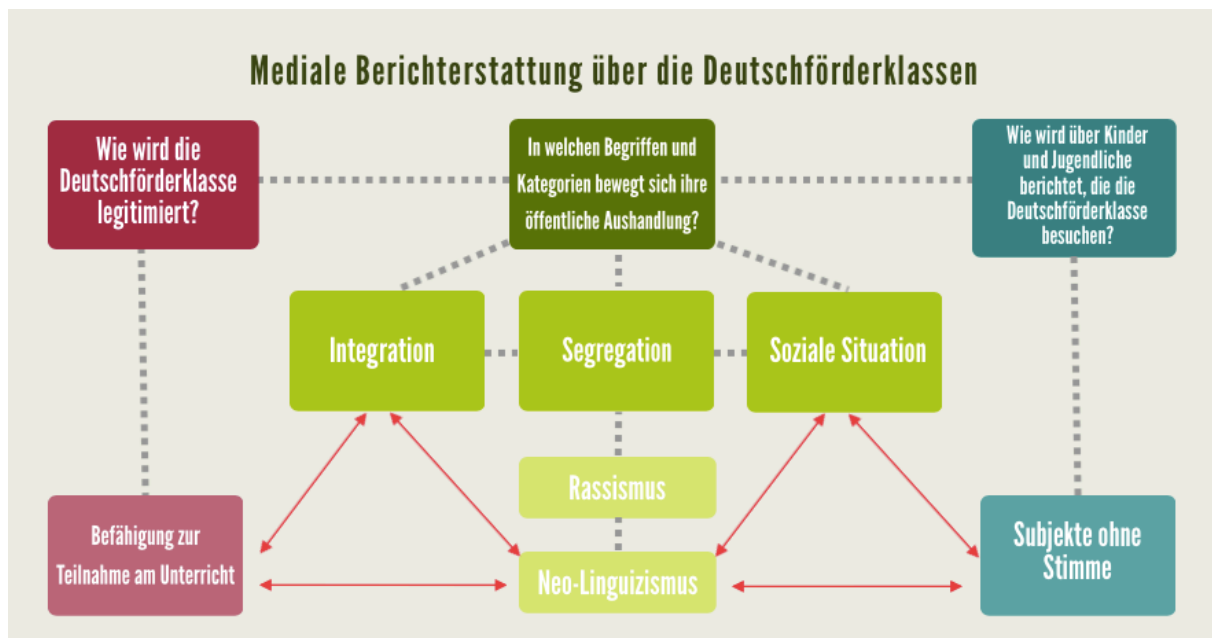


Abb. 2 Ergebnisse

Ausblick

In einer Deutschförderklasse sind unterschiedlich viele Schüler*innen mit teils sehr unterschiedlichen Sprachkenntnissen, da ein Einstieg in die Deutschförderklasse jederzeit möglich ist, aus unterschiedlichen Schulstufen mit unterschiedlicher schulischer Vorbildung. Der Besuch einer Deutschförderklasse soll es den Schüler*innen ermöglichen, dem Unterricht nach möglichst kurzer Zeit normal folgen zu können. Hierzu sind, besonders in der Mittelschule bildungssprachliche Fähigkeiten notwendig. Bei einer sich ständig verändernden Anzahl von Schüler*innen ist es kaum möglich, diese Fähigkeiten angemessen zu vermitteln. Einige Schüler*innen der Klasse müssen eventuell erst alphabetisiert werden und andere wiederum besuchen schon das zweite Jahr die Deutschförderklasse und beherrschen bereits verschiedene Zeitformen und komplexere Grammatikstrukturen, schaffen aber aus unterschiedlichen Gründen nicht das Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch auf entsprechendem Niveau zu erfüllen. Angenommen, die Deutschförderklasse besteht aus zwölf Schüler*innen aus sechs verschiedenen Klassen, so ist es aus einer organisatorischen Perspektive nicht möglich, dass alle Schüler*innen mit ihrer Stammklasse gemeinsam Fächer wie Sport, Werken oder Zeichnen besuchen können. So kann es passieren, dass die Schüler*innen der Deutschförderklasse in den wenigen Stunden, die sie in ihrer Stammklasse sind, an Unterrichtsgegenständen teilnehmen, die ihre Sprachfähigkeiten übersteigen und sie so noch weniger Partizipationsmöglichkeiten haben. Eine additive, auf die Inhalte der Klasse abgestimmte Förderung der Schüler*innen wäre wünschenswert.

Anhang

Abbildungsverzeichnis

ABB. 1 ANZAHL DER ARTIKEL	69
ABB. 2 ERGEBNISSE	102

Quellenverzeichnis

Sekundärliteratur

- Adorno, Theodor W. *Gesammelte Schriften: [in zwanzig Bänden]: 9: Soziologische Schriften, 2, 2. Hälfte:* / [hrsg. von Susan Buck-Morss und Rolf Tiedemann]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975.
- Ahrenholz, Bernt. *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren.* DaZ-Forschung [DaZ-For]. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012.
- Ammon, Ulrich, und Gabriele Schmidt. *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte.* Berlin, Boston, 2019.
- Aygün-Sağdıç, Gülden, Oana Bajenaru, und Claus Melter. „Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus“. In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*, herausgegeben von Nadja Thoma und Magdalena Knappik, 109–29. Bielefeld, Germany: Transcript-Verlag, 2015.
- Becker, Rolf. *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, 2011.
- Becker, Rolf, und Michael Beck. „Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten“. In *Integration durch Bildung*, herausgegeben von Rolf Becker. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, 2011.
- Berendes, Karin, Nina Dragon, Sabine Weinert, Birgit Heppt, und Petra Stanat. „Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept ‚Bildungssprache‘ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse“. In *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven.*, herausgegeben von Angelika Redder und Sabine Weinert, 17–41. Münster u.a: Waxmann, 2013.

- Berry, John W. „Acculturation as Varieties of Adaptation“. In *Acculturation: Theory, Models, and Some New Findings.*, herausgegeben von Amado M. Padilla, 9–25. Boulder: Westview Press, 1980.
- Berry, John W. „Immigration, Acculturation, and Adaptation“. *Applied Psychology*, o. J., 5–34.
- Bourdieu, Pierre. „Der sprachliche Markt“. In *Soziologische Fragen*, herausgegeben von Pierre Bourdieu, 5. Auflage, 115–30. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2014.
- Bourdieu, Pierre. *Soziologische Fragen*. 5. Aufl.. Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2014.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. „Anwendungsbestimmungen zu MIKA-D“. Salzburg, 10. März 2020. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html.
- Bundeskanzleramt Österreich. „Mein Österreich. Vorbereitung zur Staatsbürgerschaft“. Mein Österreich. Vorbereitung zur Staatsbürgerschaft. Zugriffen 31. Juli 2020. <http://www.staatsbuergerschaft.gv.at/index.php?id=11>.
- Bundesminister Faßmann. Die Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, BGBl. II 185/2012, idgF BGBl II 379/2020, BGBl. II Nr. 379/2020 § (2020). <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, und Annette Sprung. „Migration - ‚Migrationsgesellschaft‘“. erwachsenbildung.at Wissen vernetzt. Bildung wirkt., aktualisiert 2013. <https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/grundlagen/migrationshintergrund.php>.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. „Sprachstandsfeststellung mit MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse - Deutsch)“, 28. Juni 2019. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html.
- Bundesministerium für Inneres. „Nationalratswahl 2019. Wahltag, Stichtag, Gesamtergebnis.“ Bundesministerium Inneres, 27. Februar 2021. https://www.bmi.gv.at/412/Nationalratswahlen/Nationalratswahl_2019/start.aspx#wahltag.
- Burgmer, Christoph, und Robert Miles. *Rassismus in der Diskussion*. Berlin: Elefanten-Press, 1999. <https://ubdata.univie.ac.at/AC02514930>.
- Busch, Brigitta. *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. utb. Wien: facultas, 2017. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547893>.
- Cillia, Rudolf de, und Hans-Jürgen Krumm. „Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich.“, 2009. <https://verein.ecml.at/Portals/49/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf>.

- Cillia, Rudolf de. „Spracherwerb in der Migration - Deutsch als Zweitsprache“. Bundesinstitut bifie Wien Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung, 2011. https://oesterreichisch-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_für_BIFIE.pdf.
- Cummins, Jim, und David Corson. *Encyclopedia of language and education: 5: Bilingual education / ed. by Jim Cummins ...* Dordrecht [u.a.]: Kluwer, 1997. <https://ubdata.univie.ac.at/AC02260782>.
- das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. „Segregation“. In *das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache*, 26. Februar 2021. <https://www.dwds.de/wb/Segregation>.
- Dirim, Inci. „„Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. In *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, herausgegeben von Paul Mecheril, Inci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg, und Krassimir Stojanov, 91-111. Münster [u.a.]: Waxmann, 2010.
- Dirim, Inci, und Paul Mecheril. „Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft.“ In *Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, 121–49. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2010.
- Duarte, Joana. *Bilingual Language Proficiency. A Comparative Study*. Münster: Waxmann, 2011.
- Duarte, Joana, und Dulce Pereira. „Didactical and school organisational approaches in bilingual schools: The cases of Portuguese-Creole in Lisbon and Portuguese-German in Hamburg.“ In *Beyond Fragmentation: Didactics, Learning and Teaching.*, Herausgegeben von Brian Hudson. Opladen [u.a.]: Budrich, 2011.
- Dudenredaktion. „Bootcamp“. In *duden.de*, 6. März 2021. <https://www.duden.de/node/24498/revision/24527>.
- Ehlich, Konrad, Ursula Bredel, und Hans H. Reich. „Sprachaneignung - Prozesse und Modelle.“ In *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, herausgegeben von BMBF, 9–40. Berlin, Bonn, 2008.
- Ender, Andrea, und Karin Madlener. „Modelle der (Sprach-)Bildung für jugendliche und junge erwachsene SeiteneinsteigerInnen.“ In *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration.*, herausgegeben von Sabine Schmölzer-Eibinger, Muhammed Akbulut, und Bora Bushati. Münster: WAXMANN Verlag GMBH, 2019.
- Erkurt, Melisa. *Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Zsolnay, 2020.
- ErläutRV 107 BlgNR XXVI GP (o. J.).
- Fairclough, Norman. *Critical language awareness*. 1. publ., 3. impr.. Real language series. London [u.a.]: Longman, 1998. <https://ubdata.univie.ac.at/AC03374439>.

- Fereidooni, Karim. *Schule - Migration - Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, 2010.
- Fleck, Elfie. „Sprachliche Bildung, interkulturelle Bildung und Werteerziehung: Was will die Bildungspolitik?“ In *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis*, herausgegeben von Verein der Förderer der Schulhefte, 89–100. 44. Jahrgang. Wien: Studienverlag, 2019.
- Fleck, Elfie. „Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen“. *ÖDaF-Mitteilungen* 35. 22. 2019.
- Foroutan, Naika, und Dilek Ikiz. „Migrationsgesellschaft“. In *Handbuch Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, 138–51. Weinheim Basel: Beltz, 2016.
- Foucault, Michel. *Mikrophysik der Macht: über Strafrecht, Psychiatrie und Medizin*. Internationale marxistische Diskussion. Berlin: Merve-Verl., 1976. <https://ubdata.univie.ac.at/AC00273200>.
- Foucault, Michel. *Das Wahrsprechen des Anderen: zwei Vorlesungen von 1983/84*. Erstausg.. Materialis-Programm. Frankfurt am Main: Materialis-Verl., 1988. <https://ubdata.univie.ac.at/AC00404918>.
- Geier, Thomas. „Schule“. In *Handbuch Migrationspädagogik*, herausgegeben von Paul Mecheril, 433–48. Weinheim: Beltz, 2016.
- Füllekruss, David, und Inci Dirim. „Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz“. In *Mit Sprach Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Herausgegeben von Schmolzer-Eibinger, Bora Bushati, und Muhammed Akbulut, 13–28. WAXMANN Verlag GMBH, 2019.
- Geisen, Thomas. „Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas.“ In *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*, herausgegeben von Paul Mecheril, Inci Dirim, Mechtilde Gomolla, Sabine Hornberg, und Krassimir Stojanov, 13–34. Münster: Waxmann, 2010.
- Geisen, Thomas., und Markus. Ottersbach. *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit: Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften*. 1st ed. 2015. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer VS, 2015.
- Geisen, Thomas., Tobias. Studer, und Erol. Yildiz. *Migration, Familie und soziale Lage: Beiträge zu Bildung, Gender und Care*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften : Imprint: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2013.
- Geisen, Thomas., Tobias. Studer, und Erol. Yildiz. *Migration, Familie und Gesellschaft: Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 2014.
- Gogolin, Ingrid. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: WAXMANN Verlag GMBH, 1994.

- Gogolin, Ingrid, und Ursula Neumann. *Streitfall Zweisprachigkeit - the Bilingualism Controversy*. Wiesbaden, 2009.
- Gogolin, Ingrid. *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig: Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. FörMig-Edition. Münster [u.a.]: Waxmann, 2011. <https://ubdata.univie.ac.at/AC08776440>.
- Gogolin, Ingrid. *Herausforderung Bildungssprache - und wie man sie meistert*. FörMig-Edition. Münster [u.a.]: Waxmann, 2013. <https://ubdata.univie.ac.at/AC11320935>.
- Gogolin, Ingrid, und Joana Duarte. „Bildungssprache“. Herausgegeben von Jörg Kilian, Birgit Brouer, und Dina Lüttenberg 21, 499. 2016
- Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2009.
- Gouma, Assimina. *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit: Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. 1st ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden Imprint: Springer VS, 2020.
- Grevé, Annette. *Abschlussbericht zum Schulversuch Bilinguale Grundschule Hamburg*. Hamburg, 2007.
- Hall, Stuart. „Rassismus als ideologischer Diskurs“. In *Theorien über Rassismus*, herausgegeben von Nora Räthzel, 7–16. Hamburg: Argument-Verl., 2000.
- Harr, Anne-Katharina, Martina Liedke, und Claudia Maria Riehl. *Deutsch als Zweitsprache: Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler Imprint: J.B. Metzler, 2018.
- Hasnain, Kazim. „Wie geht es weiter in Österreich?“ Spiegel Politik, 18. Mai 2019. <https://www.spiegel.de/politik/ausland/oesterreich-wie-geht-es-nach-dem-skandal-um-fpoe-chef-strache-weiter-a-1268098.html>.
- Herd, Christian. „Lehrerbildung und Fachsprache - Fachliches und sprachliches Lernen als Bestandteil der Lehrerbildung im Fach Chemie“. *CHEMKON* 26, 2019
- Hill, Miriam. *Migrationsfamilien und Rassismus: Zwischen Ausschlusspraxen und Neuorientierung*. Zwischen Ausschlusspraxen und Neuorientierung. Wiesbaden, 2020.
- Hudson, Brian. *Beyond fragmentation : didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen [u.a.]: Budrich, 2011. <https://ubdata.univie.ac.at/AC08402035>.
- International Organization for Migration (Name). „Key Migration Terms“. IOM UN Migration, 21. Juli 2020. <https://www.iom.int/key-migration-terms#Migration>.
- Jäger, Siegfried. *Kritische Diskursanalyse : eine Einführung*. 7., vollst. überarb. Aufl.. Edition DISS. Münster: Unrast, 2015. <https://ubdata.univie.ac.at/AC12375121>.

- Kasberger, Gudrun, und Klaus Peter. „Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie“. *ÖDaF-Mitteilungen* 35. 141, 2019.
- Katharina, Blass, und Himmelrath Armin. *Die Flüchtlinge sind da: Wie zugewanderte Kinder und Jugendliche unsere Schulen verändern - und verbessern*, 2016.
- Keller, Reiner. *Diskursforschung : Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, 2011.
- Kilian, Jorg, Birgit Brouer, und Dina Luttenberg. *Handbuch Sprache in der Bildung*. Bd. 21, 2016.
- Khakpour, Natascha. „Alles steht und fällt mit der Deutschnote. Anmerkungen zum ‚außerordentlichen Status‘ und Fragen nach einem prekariisierten Verhältnis von Sprache und Bildung.“ In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*., herausgegeben von Nadja Thoma und Magdalena Knappik, 223–44. Bielefeld, Germany: Transcript-Verlag, 2015.
- Kniffka, Gabriele, und Gesa Siebert-Ott. *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und lernen*. 3., aktual. Aufl. StandardWissen Lehramt. Stuttgart Paderborn [u.a.]: UTB GmbH Schöningh, 2012. <http://www-utb-studi-e-book-de.uaccess.univie.ac.at/9783838537306>.
- Krüger-Potratz, Marianne. „Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration - Familie - Bildung“. In *Migration, Familie und soziale Lage: Beiträge zu Bildung, Gender und Care*, herausgegeben von Thomas Geisen, o. J.
- Krzyzanowski, Michal, und Ruth Wodak. *The Politics of Exclusion: Debating Migration in Austria*. New Brunswick / London: Transaction Publishers, 2009.
- Kurz, Sebastian, und Heinz-Christian Strache. *Regierungsprogramm 2017-2022. Zusammen. Für unser Österreich*. Wien, 2017. https://www.oeh.ac.at/sites/default/files/files/pages/regierungsprogramm_2017-2022.pdf.
- Langthaler, Herbert. *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck: Studienverlag, 2010.
- Leiprecht, Rudolf, und Anja Steinbach. *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 2015.
- Lener, Gabi, und Ilse Rollett. „Deutschförderklassen: unentwegtes lästiges Zischeln aus dem Maulkorb...“ In *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle. Politische Vorgaben und gelebte Praxis*., herausgegeben von Verein der Förderer der Schulhefte, 44. Jahrgang:83–89. Wien: Studienverlag, 2019.
- Magistratsabteilung 35 - Einwanderung und Staatsbürgerschaft. „Unterlage zum Staatsbürgerschaftstest/Landesgeschichte wien“, Juni 2018. <https://www.wien.gv.at/verwaltung/staatsbuergerschaft/ahs-info/pdf/landesgeschichte-wien-neu.pdf>.

- Mandela, Nelson. *Der lange Weg zur Freiheit : Autobiographie*. 8. Aufl.. [Fischer-Taschenbücher]. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl., 2004.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC02531205>.
- Mecheril, Paul. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim Basel: Beltz, 2004.
- Mecheril, Paul. *Migrationspädagogik*. Bachelor, Master. Weinheim [u.a.]: Beltz, 2010.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC07975185>.
- Mecheril, Paul. *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 2010.
- Mecheril, Paul. *Migrationsforschung als Kritik?: Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2013.
- Mecheril, Paul. „Das Anliegen der Migrationspädagogik“. In *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch*, herausgegeben von Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach, 1:25–53. Schwalbach (Ts.): Debus Pädagogik, 2015.
- Mecheril, Paul und Julius Beltz GmbH & Co. KG. *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz Handbuch. Weinheim: BeltzContent Select, 2016. http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294784.
- Mecheril, Paul, und Thomas Quehl. „Die Sprache der Schule“. In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*, herausgegeben von Nadja Thoma und Magdalena Knappik, 151–78. Bielefeld, Germany: Transcript-Verlag, 2015.
- Mecheril, Paul, und Karin Scherschel. „Rassismus und ‚Rasse‘“. In *Rassismuskritik 1: Rassismustheorie und -forschung*, herausgegeben von Claus Melter, 2. Auflage. Rassismusforschung, Band 1. Schwalbach (Ts.): Wochenschau-Verl., 2011.
- Melter, Claus. *Rassismuskritik : 1 : Rassismustheorie und -forschung / Claus Melter*. 2. Aufl.. Rassismusforschung. Schwalbach (Ts.): Wochenschau-Verl., 2011.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC10736543>.
- Merten, Moritz, Deniz Yildirim, und Carsten Keller. „Migration und soziale Integration von Kindern und Jugendlichen“, 2018, 448.
- Michalak, Magdalena, Valerie Lemke, und Marius Goeke. *Sprache im Fachunterricht: eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Narr-Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2015.
<https://ubdata.univie.ac.at/AC11319261>.
- Müller, Beatrice, und Hannes Schweiger. „Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung“, 25. Januar 2018. <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/02/-daz-stellungnahme-bildungsprogramm-20180206.pdf>.

- Münch, Sybille. *Integration durch Wohnungspolitik?: Zum Umgang mit ethnischer Segregation im europäischen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, 2010.
- Natarajan, Radhika. *Sprache, Flucht, Migration: Kritische, historische und pädagogische Annäherungen*. 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Imprint: Springer VS, 2019.
- Niedrig, Heike. „Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten.“ In *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, herausgegeben von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla, 89–106. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2011.
- Niedrig, Heike. „Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘.“ In *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften - machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*, herausgegeben von Nadja Thoma und Magdalena Knappik, 69–86. Bielefeld, Germany: Transcript-Verlag, 2015.
- ÖDaF. „Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildenden höheren Schulen“, 23. August 2018. https://www.oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfoerderklassen_20180823.pdf.
- Oomen-Welke, Ingelore. „Ein Viertel laut Pisa ‚ganz unten‘.“ In *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*, herausgegeben von Ulf Abraham, Albert Bremerich-Vos, Volker Frederking, und Petra Wieler. Freiburg: Fillibach, 2003.
- Ossner, Jakob. *Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung für Studierende*. 2. Aufl. Standard Wissen Lehramt. Stuttgart Paderborn [u.a.]: UTB GmbH Schöningh, 2008. <http://www-utb-studien-e-book-de.uaccess.univie.ac.at/9783838528076>.
- Perchinig, Bernhard. „Migration, Integration und Staatsbürgerschaft - was taugen die Begriffe noch?“ In *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*, herausgegeben von Herbert Langthaler, 13–32. Innsbruck: Studienverlag, 2010.
- Pöge-Alder, Kathrin. *Märchenforschung: Theorien, Methoden, Interpretationen*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl.. Narr Studienbücher. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016. <https://ubdata.univie.ac.at/AC12395201>.
- Prase, Eva. „Mediengeschichte Printmedien“, 2015, 175.
- Räthzel, Nora. *Theorien über Rassismus*. Argument classics. Hamburg: Argument-Verl., 2000. <https://ubdata.univie.ac.at/AC02976905>.
- Redder, Angelika, u.a., Johannes Naumann, Rosemarie Tracy, und Sabine Lambert. *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung: Ergebnisse*. Münster u.a, 2015.
- Redder, Angelika, und Sabine Weinert. *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: interdisziplinäre Perspektiven*. Münster [u.a.]: Waxmann, 2013. <https://ubdata.univie.ac.at/AC11220646>.

- Reich, Hans H., und Hans-Joachim Roth. *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, 2002.
- Reinprecht, Christoph. „Empirisch gestützte Reflexionen zur Bestimmung des Integrationserfolgs im Migrationskontext.“ In *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*, herausgegeben von Herbert Langthaler, 42–48. Innsbruck: Studienverlag, 2010.
- Röhner, Charlotte. *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, 2013. <https://ubdata.univie.ac.at/AC09422017>.
- Rösch, Heidi. „DaZ und Mehrsprachigkeit in deutschen Schulen“. In *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*, Herausgegeben von Hans-Jürgen Krumm und Ruth Eßer. München: Iudicium, 2007.
- Rösch, Heidi. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin, 2011.
- Rommelspacher, Birgit. „Was ist eigentlich Rassismus?“ In *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, 2. Auflage., 1:25–39. Rassismusforschung. Schwalbach (Ts.): Wochenschau-Verl., 2011.
- Roth, Hans-Joachim. *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg, 2007.
- Sabina Schroeter-Brauss. „Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16 (2015).
- Schmidinger, Thomas. „Migration und Integration“. In *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*, herausgegeben von Herbert Langthaler. Innsbruck: Studienverlag, 2010.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine., Muhammed Akbulut, und Bora Bushati. *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. WAXMANN Verlag GMBH, 2019. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=2249782>.
- SchuG – Schulorganisationsgesetz, BGBl 472/1986 idF BGBl I 80/2020.
- Sievers, Isabel. „Kinder und Jugendliche. Schulische Kontexte“. In *Sprache. Flucht. Migration: Kritische, historische und pädagogische Annäherung*, herausgegeben von Radhika Natarajan, 235–52. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019.
- Söhn, Janina. *Rechtsstatus und Bildungschancen: Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- SOS Mitmensch. „Zusammenfassung der kritischen Stellungnahmen zum Separierungsgesetz des Bildungsministeriums“. SOS Mitmensch, Mai 2018.

https://www2.sosmitmensch.at/dl/rImMJJKJkmolJqx4KJK/Zusammenfassung_der_Stellungnahmen_zum_Separierungsgesetz_.pdf.

Statistik Austria, Hrsg. *Bildung in Zahlen. Schlüsselindikatoren 2018/19*. Wien: Bundesanstalt für Statistik, 2020.

Statistik Austria. „Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II im Schuljahr 2018/19“. Statistik Austria - Bildung- Übertritte und Bildungsverläufe, 12. Mai 2020. http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/uebertritte_und_bildungsverlaeufe/index.html.

Statistik Austria. „Infografik Deutschförderklassen 2019/20“. Wien: Statistik Austria, 12. Juni 2020.

Statistik Austria, Hrsg. „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2018/19“, 19. Juni 2020. https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html.

Steiner, Mario, Gabriele Pessl, und Michael Bruneforth. „Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen“, 2016.

Steinig, Wolfgang, und Hans-Werner Huneke. *Sprachdidaktik Deutsch: eine Einführung*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Grundlagen der Germanistik. Berlin: Schmidt, 2015. <https://ubdata.univie.ac.at/AC12313782>.

Steinmann, Renate, und Sabine Waschnig. „Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik 10. Übergangsstufe. Kurzbeschreibung.“ Bundesbildungsanstalt für Elementarpädagogik 10, 2020. <https://www.bafep10.at/ausbildung/uebergangsstufe/kurzbeschreibung/>.

Suchaň, Birgit, und Simone Breit. *PISA 2015: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. PISA zweitausendfünfzehn. Graz: Leykam, 2016. <https://ubdata.univie.ac.at/AC13416690>.

Suchaň, Birgit, Christina Wallner-Paschon, Claudia Schreiner, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens Bundesinstitut für Bildungsforschung, Bundesministerium für Bildung und Frauen Österreich, und Leykam Buchverlagsges. m.b.H. Nfg. & Co. KG. *PIRLS & TIMSS 2011: die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule: österreichischer Expertenbericht*. Progress in International Reading and Literacy Study und Trends in International Mathematics and Science Study zweitausendelf. Graz: Leykam, 2015. <https://ubdata.univie.ac.at/AC13066648>.

Suchaň, Birgit, Iris Höller, und Christina Wallner-Paschon. *PISA 2018: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. PISA zweitausendachtzehn. Graz: Leykam, 2019. <https://ubdata.univie.ac.at/AC15658992>.

Teltemann, Janna, Simon Dabrowski, und Michael Windzio. „Räumliche Segregation von Familien mit Migrationshintergrund in deutschen Großstädten: Wie stark wirkt der sozioökonomische Status?“ *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67, 103. 2015.

- Terkessidis, Mark. *Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue perspektive*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld, [Germany]: Transcript, 2004.
- Thoma, Nadja, und Magdalena Knappik. *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld, Germany: transcript, 2015.
- Tibi, Bassam. *Europa ohne Identität? : Europäisierung oder Islamisierung*. ibidem Sachbuch. Stuttgart: ibidem-Verlag, 2016. <https://ubdata.univie.ac.at/AC13644459>.
- Tibi, Bassam. „Leitkultur als Integrationskonzept -revisited. Zwei missglückte deutsche Debatten 2000-2017“. Bundeszentrale für politische Bildung, 8. September 2017. <https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/255521/leitkultur-als-integrationskonzept-revisited>.
- Titscher, Stefan. *Methoden der Textanalyse: Leitfaden und Überblick*. Opladen: Westdt. Verl., 1998. <https://ubdata.univie.ac.at/AC02349895>.
- Treibel, Annette. „Migration“. In *Handbuch Soziologie*, herausgegeben von Nina Baur, Hermann Korte, Martina Löw, und Markus Schroer, 295–318. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden, 2008.
- Waldrauch, Harald. *Die Integration von Einwanderern: 2: Ein Index der rechtlichen Diskriminierung / Harald Waldrauch*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl., 2001. <https://ubdata.univie.ac.at/AC03234577>.
- Widlok, Beate, Goethe-Institut, und Berlin Erich-Schmidt-Verlag. *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch : international erprobte Konzepte für den DaF/DaZ-Unterricht*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016. <https://ubdata.univie.ac.at/AC13011827>.
- Wildemann, Anja. „Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen“. *ÖDaF-Mitteilungen* 35, 47. 2019.
- Wodak, Ruth. *Methods of critical discourse analysis*. 2nd ed.. 2012. Los Angeles, Calif. [u.a.]: SAGE, 2009. <https://ubdata.univie.ac.at/AC07490443>.
- Wodak, Ruth. „Transforming Marginalised Politics into Mainstream Agenda—“Shameless Normalisation”“. *German Political Science Quarterly* 59, 335. 2018.
- Wodak, Ruth. *The discursive construction of national identity*. 2nd ed.. Critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
- Wroblewski, Angela, und Barbara Herzog-Punzenberger. „Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen“. In *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*, herausgegeben von Herbert Langthaler, 105–22. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 2010.
- Zander, Lysann, und Bettina Hannover. „Die Bedeutung der Identifikation mit der Herkunftskultur und mit der Aufnahmekultur Deutschland für die soziale Integration Jugendlicher mit

Migrationshintergrund in ihrer Schulklasse“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 45,160. 2013.

Datenmaterial – Berichte in den Tageszeitungen *Der Standard*, *Die Presse*, *Kronen Zeitung* und der Wochenzeitung *Falter*

Der Standard

(04. September 2018). Flüchtlinge lernen in der Schule „Ruhe im Kopf“.

Schubert M. (10. September 2018). Neue Ghettoklassen? Es gibt sie längst.

Ortega Z. (26. September 2018). Wenn Sprache Grenzen schafft, statt sie zu überwinden.

Mittelstaedt, K. (23. Oktober 2018). Bildung wird in Österreich überdurchschnittlich vererbt.

(16. Oktober 2018). Kindergarten: Kritik an Kopftuchverbot, Freude über Fördersumme.

Perlini, H.K. (13. November 2018). Integration oder Zwangsverdeutschung.

(12. Dezember 2018). Volksschulnoten beschlossen: Ende für „linke Experimente“

(28. Dezember 2018). Wieder weniger Deutschklassen.

(21. Februar 2019). Deutschklassen: 15 Prozent steigen nach einem Semester auf.

(22. Februar 2019). In Niederösterreich und im Burgenland deutlich weniger Wechsel aus Deutschklassen.

(11. März 2019) SPÖ kritisiert „massive Streichung“ bei Sprachförderung.

(15. März 2019). Rechnungshof kritisiert unkoordinierte Maßnahme für Flüchtlinge an Schulen.

Riss, K./ P. Mayr (17. März 2019). Heinz Faßmann: Aus der Message-Control gekippt.

Ortega, Z. (10. April 2019). Sechs Dinge, die mehrsprachige Kinder hören sollten.

(12. April 2019). Jeder 19. Pflichtschüler hat Bedarf in Sonderpädagogik.

(11. Mai 2019). "Unzulässiger" Wahlkampf: Wenn ÖVP-Kandidaten durch Schulen tingeln.

(13. Mai 2019). „Geschichtn“ aus der Neuen Mittelschule: „Lehrer sein ist ein cooler Job“.

(06. Juni 2019). Lehrgewerkschaft fordert Abkehr vom „Testwahnsinn“ an Schulen.

(08. Juni 2019). Ziffernnoten wieder weg? Taschner gegen Kimbergers „linke“ Forderungen.

(12. Juni 2019). Islamophobie häufigster Grund für Diskriminierung an Schulen und Unis.

Mayr, L. (16. Juni 2019). Wie könnte eine Schule aussehen, die Neugierde fördert?

Mayr P./ K. Riss (27. Juni 2019). Start von Time-out-Gruppen in Schulklassen wird verschoben.

(27. Juni 2019). Wünsche für das System Schule.

(04. Juli 2019). Deutschklassen: Im kommenden Schuljahr wesentlich weniger Schüler.

(04. September 2019). Wiener ÖVP will, dass Schulbehörden Sozialleistungen kürzen können.

Windisch, F. (09. September 2019). Der Traum vom parteiübergreifenden Bildungsneustart.

Riss, K. (19. September 2019). Was die ÖVP in der Schule für wichtig erachtet.

Fellner, S. (26. September 2019). Wahlprogramme im Überblick: Was den Parteien (wirklich) wichtig ist.

(05. Oktober 2019). Die Qual der Wahl oder: Wer passt am besten zum Profil der ÖVP?

(14. Oktober 2019). Noha lernt Deutsch: Deutschförderklassen in der Praxis.

Stajić, O. (15. Oktober 2019). Migration: Vom Verlieren und Finden der Sprache.

Schrodt, H. (15. Oktober 2019). Schlechtes Deutsch? Warum das Bildungssystem hier versagt.

(26. Oktober 2019). Worum sich die Politik in den nächsten fünf Jahren kümmern sollte.

(02. November 2019). Roter Vorzugsstimmenstar Mete: „SPÖ-Spitze hat mich nicht kontaktiert.“

Hopmann, S. (05. November 2019). Grünes Schulklima? Gegen bildungspolitische Einflüsterungen.

Anders, T. /N. Weißensteiner (12. November 2019). Hundert Köpfe brüten über türkis-grünem Pakt.

Nimmervoll, L. (10. Dezember 2019). Who's who der Verhandler: Türkis-grüne Bildungsnerds unter sich.

(02. Jänner 2020). Was wir über das Programm der ersten türkis-grünen Regierung wissen.

Nimmervoll, L. (02. Jänner 2020). Bildung: Kopftuchverbot bis 14 und Bildungspflicht bis 18.

Mayr, P. /K. Riss (09. Jänner 2020). Heinz Faßmann: Hilfe für Schule ohne „Zwangsbeglückung“.

John, G. (19. Jänner 2020). Wiesinger nicht mehr Ombudsfrau für Wertefragen im Bildungsministerium.

(20. Jänner 2020). Wiesinger-Rausschmiss hat gerichtliches Nachspiel.

(21. Jänner 2020). Lehrerzimmer: Zerstört Parteipolitik die Schulen?

Pucher, J. (06. März 2020). Auch unter Türkis-Grün gilt: Wieder kein bildungspolitischer Ruck.

Schrodt, H. (24. März 2020). Lassen wir jetzt keine Kinder zurück!

Wodak, R. (01. April 2020). Message-Control in der Krise.

(21. April 2020). Anfang vom Ende der Schule daheim.

(24. April 2020). Rückkehr an die Schulen, Geschäftsöffnung, Maskenpflicht: Die Maßnahmen der Regierung im Überblick.

(24. April 2020). Wie die schrittweise Schulöffnung funktionieren soll.

(25. April 2020). Schüler aus benachteiligten Familien: Offline und abgehängt.

(08. Mai 2020). Kinder, die auf der Strecke bleiben.

(14. Mai 2020). Deutschprüfung im Herbst, Nachsitzen im Sommer.

Mayr, P. /K. Riss (18. Mai 2020). Bildungsexperte Hopmann zu Schulrückkehr: „Natürlich bringt das nichts“.

(09. Juni 2020). Noten basteln in Zeiten von Corona.

Scherndl, G. / C. Schmitt (12. Juni 2020). Parallelgesellschaften: Wien wehrt sich gegen Kritik von Ministerin Raab.

(15. Juni 2020). Wenn die Worte fehlen: Wie wichtig die Förderung der Erstsprache ist.

(15. Juni 2020). Deutschklassen: Ein Drittel schaffte Wechsel in Regelunterricht, 16 Prozent nicht.

Kogelnik, L. (23. Juni 2020). Sommerschulen: Alles aufzuholen wird schwierig.

Riss, K. (01. Juli 2020). Deutschförderklassen: Keine Prüfung, aber Folgen.

(02. Juli 2020). Kein Extrabudget für Lehrkräfte der „Sommerschule“.

Stuiber, P. (01. Juli 2020). Lehren eines verrückten Schuljahres.

Schrodt, H. (07. Juli 2020). Ein Schluss wie kein anderer.

(24. August 2020). Der erste Tag in der Schule vor dem Schulbeginn.

Riss, K. (29. August 2020). Warum in den Sommerschulen nur Deutsch gefördert wird.

Nimmervoll, L. (29. August 2020). Was ein Schulloekdown anrichtet: „Zwei Drittel unserer Kinder haben etwas verloren.“

(06. September 2020). "Normaler" Schulstart – mit Halbtagsmodellen und ungerechten Chancen?

(06. September 2020). Deutschförderklasse zwischen "mangelhaft" und "ungenügend".

(08. September 2020). Integrationsexperten fordern Ausbau der Ganztagschulen.

(08. September 2020). Zu viel vorausgesetzt: Kinder als Insolvenzverwalter ihres Alltags.

Narval, P. (14. September 2020). Zweierlei Maß bei der Integration.

Mittelstaedt, K. (19. September 2020). Gernot Blümel: „Wien ist der Bremsklotz“.

Ortega, Z. (26. September 2020). Wie wir Sprachen lernen: Mehrsprachig, bilingual, sprachkompetent.

Hagen, L. / O. Kroisleitner/ D. Krutzler (09. Oktober 2020). Der Fragebogen zur Wien-Wahl: Von Arbeitslosigkeit bis Nationalstadion.

(09. Oktober 2020). Die Realität der Deutschförderklassen.

Nimmervoll, L. (12. Oktober 2020). Logopäde Ali Dönmez: „Deutschförderklassen stigmatisieren Kinder“.

Nimmervoll, L. (13. Oktober 2020). Bildungsminister Faßmann: „Die Deutschförderklassen funktionieren.“

Mayr, P. / K. Riss (21. Oktober 2020). Droht wegen Corona ein verlorenes Schuljahr?

Riss, K. (29. Oktober 2020). „Integration erwünscht?“ Über Integration und eine finale Belohnung.

(26. November 2020). Schulen im zweiten Lockdown: Lehrerinnen und Lehrer berichten.

Gruber, O. / S. Rosenberger (09. Dezember 2020). Quo vadis, Integrationspolitik?

(09. Dezember 2020). Lehrer stellen Deutschklassen schlechtes Zeugnis aus.

(10. Dezember 2020). Sprachförderung für die Kleinsten: Das Kroko, der Kindergarten und die Kommunikation.

(11. Dezember 2020). Corona zehrt an Lehrern: "Aber ich halte durch"

Falter

(30. Oktober 2018). „Ja, wo sind denn die Lehrer?“

(11. Dezember 2018). Wo war die Leistung?

(11. Dezember 2018). Elternaufstand.

(11. Juni 2019). Der große Graben.

(01. Oktober 2019). Die K.u.K.-Koalition.

(05. Februar 2020). Eine Volksschule in Favoriten.

(20. Mai 2020). Grüner Mut statt türkise Behübschung.

(01. Juli 2020). Wenn die Chancen der Kinder in der Schulbürokratie versanden.

(18. November 2020). Hart, aber höflich: Kurz'sche Integrationspolitik.

Die Presse

Weiser, U. (01. September 2018). Der September riecht nach Neuanfang.

Bayrhammer, B. (02. September 2018). Schulstart mit neuen Deutschklassen: Eine Reform wird Realität.

(11.10.2018). Deutsch lernen im Biologiekammerl: "Integrativ kaum zu bewerkstelligen"

Pink, O. (13. Dezember 2018). Ein Land, zwei Welten – und das ohne Alternative

Neuhauser, J. (24. Jänner 2019). Strafen bei Integrationsunwilligkeit: "Denn Geld tut am meisten weh"

(21. Februar 2019). Deutschklassen: Jeder Siebente ist aufgestiegen.

(22. Februar 2019). Deutschklassen: Weniger Wechsel in NÖ und dem Burgenland.

Bayrhammer, B. (27. Februar 2019). Deutschklassen: „Die Kinder werden teilweise angefeindet“

(12. März 2019). 16 Prozent der Förderschüler aufgestiegen

Grobner, C. (22. März 2019). Ausgrenzung im Klassenzimmer.

Fritzl, M. (06. Juni 2019). Ausgeraucht.

Bayrhammer, B. (11. Juni 2019). Schule: Deutschklassen bleiben, Time-out kommt.

Neuhauser, J. (09. September 2019). Bildungspolitik: „Es geht um vieles – nur nicht um Kinder“

Bayrhammer, B. (03. Dezember 2019). Wie wird Schule besser? Die eine Schraube gibt es nicht.

Bayrhammer, B. / J. Neuhauser (06. Dezember 2019). Die türkis-grüne Bildungskluft.

Fritzl, M. (13. Dezember 2019). Was von Türkis-Blau noch übrig bleibt.

Bayrhammer, B. (08. Jänner 2020). Kopftuchverbot: „Hilft mehr, als es schadet“

(10. Jänner 2020). Bildungsminister zu Türkis-Grün: "Es wird weniger Störfälle geben"

(18. Jänner 2020). Faßmanns Ombudsfrau rechnet mit dem Ministerium ab.

(24. Jänner 2020). Germanistin Silvia Demmig: "Zweisprachige Schulen für alle"

(18. Februar 2020). Sonderpädagogik: Weniger Förderschüler.

(26. März 2020). Neue Oberstufe: Start verschiebt sich neuerlich. Die Reform der Oberstufe kommt erst im Herbst 2023.

(24. April 2020). Ersatzunterricht im Sommer geplant - nicht für alle Schüler.

(13. Mai 2020). Wer betreut die Kinder im Sommer?

(15. Mai 2020). Fernunterricht für sechs von zehn Lehrern große Belastung.

(15. Mai 2020). Susanne Raab: „Information ist auch eine Holschuld“

(18. Mai 2020). Ein Besuch in der Volksschule: „Das Abstandhalten ist doof“

(15. Juni 2020). Förderklassen: Ein Drittel der Schüler im Regelunterricht.

(16. Juni 2020). Mehrsprachigkeit in der Schule: Zwischen Bereicherung und Bedrohung.

(18. Juni 2020). Susanne Raab: "Wir müssen Probleme ansprechen und nicht zudecken"

(01. Juli 2020). Mehr Schüler als angenommen in Sommerschulen.

(04. Juli 2020). Türkis-Grün auf dem Prüfstand.

(18. Juli 2020). Faßmann: „Habe noch Hausübungen zu erledigen“

(20. Juli 2020). Wien sucht noch 100 Lehrer und Lehramtsstudenten für die Sommerschule.

(23. Juli 2020). Bildungspolitik darf kein „angenehmer Zustand“ sein.

(05. August 2020). „Alternative zum Kaffeehaus“? Warum es Ethik für alle braucht.

(24. August 2020). Premiere für 11.300 Sommerschüler.

(18. September 2020). Muss man eigentlich Deutsch beherrschen?

(27. September 2020). Teures Wohnen? „Gar nicht leiwand“

(05. Oktober 2020). Umweltbildung, "Besserungszentren" und Nikolausfeste.

(02. November 2020). SPÖ kritisiert "Nacht-und-Nebel-Aktion" im Schulbereich.

(01. Dezember 2020). Digitales Lernen senkt die Angst vor Fremdsprachen.

(09. Dezember 2020). Was in den Deutschklassen alles nicht funktioniert.

Kronen Zeitung

(13. September 2018). Fehlende Deutschkenntnisse, Radikalisierung und Gewalt – immer mehr Pädagogen wehren sich nun öffentlich gegen Missstände. Problemfall Schule: Jetzt klagen Lehrer an.

Pommer M. /V. Graf (13. Oktober 2020). Der Leitfaden für politische Schnittmengen.

Pommer M. (06. September 2020). Erste Details aus dem türkisen Wahlprogramm. Blümels Gemeindebau-Plan.

(16. September 2020). Minister Faßmann und Raab sehen sich bestätigt. Deutschförderklassen sind meist nur ein Jahr nötig.

(13. Mai 2020). Schulstart erhitzt weiter Gemüter. Die Kritik am Ministerium rund um den schrittweisen Schulstart reißt nicht ab. Die Rückkehr der Maturanten verlief gut.

(08. Mai 2020). 13 Seiten Richtlinien für die Schulöffnung

Knittelfelder K. (22. Februar 2019). Erste Bilanz der umstrittenen Bildungsmaßnahme liegt vor: Nur jedes siebente Kind kommt rasch aus der Deutschklasse.

Schieder S. (16. Jänner 2019). ÖVP-Minister auf Stippvisite in Wiener Schule. Mindestsicherung auch dort ein Thema. Deutschklasse soll vor Sozialhilfe schützen

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht die print-mediale Resonanz auf die Einführung der Deutschförderklassen im Schuljahr 2018/2019 hinsichtlich diskursiver Repräsentation von Schüler*innen der Deutschförderklassen. Hierzu wurden vier österreichische Printmedien (*Der Standard*, *Die Presse*, die *Kronen Zeitung* und der *Falter*) mithilfe der Methode der historischen Diskursanalyse nach Ruth Wodak aus rassismuskritischer Perspektive analysiert. Vor dem Hintergrund komplexer Spannungsverhältnisse wie denen von *Bildung und Sprache* und *Sprache und Migration* wird insbesondere der Frage nach der Legitimation dieser Sprachfördermaßnahme sowie den spezifischen Formen der Darstellung der Subjekte innerhalb des Diskurses nachgegangen. Die Analyse zeigt, dass von Beginn an den Deutschförderklassen eine segregierende Wirkung zugeschrieben wird, die insbesondere auf einen aus dem Rassismus erwachsenden Neo-Linguizismus zurückzuführen ist. Die Schüler*innen sollen durch den Besuch der Deutschförderklasse dazu befähigt werden, am Unterricht teilzunehmen. Auf die soziale Integration der Kinder und Jugendlichen wird jedoch keine Rücksicht genommen.

This thesis examines the print-media response to the introduction of German classes in the school year 2018/2019 with regard to the discursive representation of students in German classes. For this purpose, four Austrian print media (*Der Standard*, *Die Presse*, *Kronen Zeitung* and *Falter*) were analysed from a critical perspective on racism using the method of historical discourse analysis following Ruth Wodak. Against the background of complex tensions such as those between *education and language* and *language and migration*, the question of the legitimacy of this language development programme as well as the specific forms of representation of the subjects within the discourse are examined in particular. The analysis shows that from the very beginning a segregating effect is attributed to the German classes, which can be traced back in particular to a neolinguism arising from racism. The students are supposed to be enabled to participate in regular classes by attending German classes. However, no consideration is given to the social integration of the children and young people.