

Integration durch Segregation? Die Grenzen getrennter Beschulung in Sprachklassen

Oliver Gruber

„Durchs Reden kommen die Leute zusammen“, sagt der Volksmund. Kommunikativer Austausch ist die Grundlage für das Überbrücken von Differenzen. Dass einer gemeinsamen Sprache in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zukommt, bedarf kaum der Erklärung. Sprache ist beziehungsstiftend und über sie kann Wertschätzung selbst zwischen Menschen erwachsen, die zunächst kaum Berührungspunkte haben mögen (→ siehe dazu die Beiträge von Vavken bzw. Purkarthofer/Plutzer in diesem Band). Erklärungsbedürftiger hingegen ist, was geschieht, wenn Sprache zum Kriterium der Selektion, der Trennung oder gar des Ausschlusses wird?

Kaum eine sprachpolitische Entwicklung in Österreich hat dies in letzter Zeit anschaulicher vor Augen geführt als die 2018 an Österreichs Schulen eingeführten sogenannten „Deutschförderklassen“ nach § 8h SchOG. Schüler:innen, denen per Testung eine „ungenügende“ Deutschkompetenz attestiert wird, werden seitdem weitgehend getrennt von übrigen Regelschüler:innen in eigenen Klassen unterrichtet, sofern die schulräumlichen Möglichkeiten dies zulassen. Sprache – in diesem Fall die als zu gering eingestufte Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch – wird hier als Kriterium für die Trennung von Schüler:innengruppen herangezogen. Eine gesetzlich verankerte Ungleichbehandlung also, deren vermeintliches Ziel die bessere Förderung der Abgesonderten ist. Segregation wird hier zum schulorganisatorischen Instrument für eine vermeintlich erfolgreichere Integration in langfristiger Sicht.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung diskutiert der folgende Beitrag diese getrennte Beschulungsform in theoretischer und praktischer Form: Dazu liefert er zunächst einen konzeptionellen Überblick über verschiedene Organisationsformen sprachlichen Förderunterrichts für SchülerInnen mit Deutsch

als Zweitsprache an Schulen und fasst wissenschaftliche Befunde über deren Vor- bzw. Nachteile zusammen. In diesen Überblick werden anschließend das 2018 eingeführte Modell sog. Deutschförderklassen eingeordnet und bisherige Erfahrungswerte mit deren konkreter Umsetzung dargestellt. Auf diese Weise soll ein vorläufiges Fazit über die Potentiale und Grenzen dieser getrennten Beschulungsform ermöglicht und schließlich ein Ausblick auf konkrete Alternativmodelle gegeben werden.

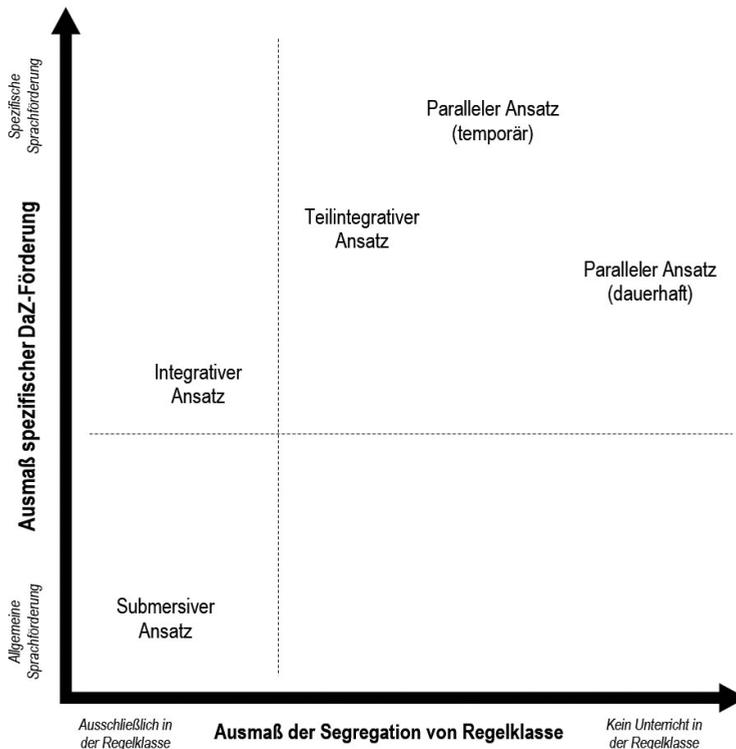
Schulische Förderung des Zweitspracherwerbs: Welche Modelle werden unterschieden?

Bildungswissenschaftliche Studien (wie PISA) weisen im internationalen Vergleich für zahlreiche Teilnehmerländer seit langem auf unterdurchschnittliche Leistungsbefunde von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in Kompetenzen wie Mathematik oder Sprachen hin. Zwar lässt sich ein Großteil dieser Leistungsunterschiede auf die unterdurchschnittliche Ressourcenausstattung der Elternhäuser zurückführen (im Hinblick auf Bildungsstand der Eltern, Wissen über das Bildungssystem, finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten, etc.). Doch auch sprachliche Defizite in der Unterrichtssprache spielen dabei eine Rolle.¹ Ihr Einfluss ist (neben den Zuwanderungsmustern und dem Migrationsregime eines Landes) umso größer in jenen Bildungssystemen, die stark monolingual, d. h. an einer dominanten Unterrichtssprache, ausgerichtet sind – wie dies für Österreich gilt (→ siehe dazu die Beiträge von de Cillia bzw. von Fritz sowie von Steiner bzw. von Müller/Schweiger in diesem Band). Dennoch finden sich auch in solchen Systemen erhebliche Spielräume in der schulorganisatorischen Gestaltung der sprachlichen Förderung jener Schüler:innen, für die die Unterrichtssprache eine Zweitsprache darstellt.

Generell lassen sich schulorganisatorische Formen der Zweitsprachförderung unterscheiden nach ein- bzw. zweisprachigen Ansätzen. *Bilinguale*, d. h. *zweisprachige Ansätze*, in denen sowohl in der dominanten Landessprache als auch der jeweiligen Herkunftssprache unterrichtet wird, sind dabei entweder in *durchgängig bilingualer Form* gestaltet oder reduzieren eine Sprache sukzessive zugunsten eines einsprachigen Unterrichts in der dominanten Landessprache (*Transitionsansatz*).² Demgegenüber können *monolinguale*, d. h. *einsprachige Ansätze* grob unterschieden werden nach dem Ausmaß bzw. der Art der Einbindung in den Regelunterricht (von getrennt bis gemeinsam) sowie nach der Systematik der Zweitsprachförderung (spezifisch oder eher als Teil allgemeiner Sprachförderung) (siehe Diagramm 1):

Beim *submersiven Modell* nehmen die Schüler:innen ausschließlich am Regelunterricht in der Unterrichtssprache mit seiner allgemeinen unterrichtssprachlichen Förderung teil, ohne zusätzlich spezifische Zweitsprachförderung zu erhalten. Gibt es jedoch zusätzlich zum Regelunterricht (additiv) noch gezielte Zweitsprachförderung spricht man von *gestützter Submersion*. Demgegenüber steht am anderen Pol *parallele (oder segregative) Modelle*, welche Schüler:innen ausschließlich in getrennten, spezifisch für sie eingerichteten Klassen unterrichtet. Im Extremfall kann diese parallele Beschulung über die gesamte Schullaufbahn bis zum Schulabschluss bestehen – in der Regel werden parallele Ansätze jedoch nur bis zum Erreichen eines definierten Kompetenzniveaus in der Unterrichtssprache vorgesehen, ab dem der Übergang in den Regelunterricht erfolgt. Zwischen diesen Polen gibt es weitere Abstufungen, etwa werden im *integrativen Modell* die Schüler:innen in der Regelklasse unterrichtet, erhalten jedoch zusätzlich gezielte Zweitsprachförderung, z. B. in Form von Team-Teaching oder ergänzend (additiv) zum Regelunterricht. Im *teil-integrativen Modell* werden Schüler:innen hingegen für bestimmte Teile des Unterrichts in parallel geführten Gruppen unterrichtet, nehmen aber sukzessive und anteilig am Regelunterricht der Regelklasse teil.³ Die hier dargestellten Modelle sind nicht als scharf voneinander abgrenzbar, sondern als ein Kontinuum unterschiedlicher Abstufungen im Verhältnis von DaZ-Förderung und Integration/Segregation zu verstehen. Die markantesten Veränderungen auf diesem Kontinuum sind in Diagramm 1 mit Trennlinien angedeutet: In Bezug auf das Segregationsausmaß ist der Sprung vom integrativen zum teilintegrativen Modell der markanteste, da ab letzterem räumlich getrennt wird; in Bezug auf die spezifische DaZ-Förderung ist der Sprung von submersivem (ohne spezifische Förderung) zu integrativem Modell (mit spezifischer Förderung aber sonst im bestehenden Regelschulsetting) der markanteste.

Diagramm 1: Schulorganisatorische Modelle der Zweitsprachförderung zugewanderter Schüler:innen in monolingualen Schulsystemen



Quelle: Eigene schematische Darstellung auf Basis von Massumi/von Dewitz 2015, 45

Die Effektivität dieser unterschiedlichen Ansätze hängt von verschiedenen Faktoren ab:

- So spielt unter anderem das ‚Alter der Lerner:innen‘ eine wesentliche Rolle, da submersive Ansätze vor allem im Kleinkindalter effektiv sind, wo der frühkindliche Zweitspracherwerb noch simultan zum Erstspracherwerb erfolgt.⁴ Erwerben Kinder schon ab der Geburt zwei Sprachen gleichzeitig, spricht man gar von ‚doppeltem Erstspracherwerb‘ (oder ‚simultan bilingualen Erwerb‘), ab einem Alter von zwei bis vier Jahren hingegen von einem ‚sukzessiv bilingualen Erwerb‘, da hier weitere Sprachen auf bereits erworbenen Grundkompetenzen der Erstsprache aufbauen. Bei einem späteren Einstieg gleicht der Zweitspracherwerb zunehmend jenem Erwachsener.⁵ Je älter die Kinder hingegen werden, desto mehr bedarf es also differenzierterer Ansätze, die die reine Submersion

ergänzen und erweitern, um eine Zweitsprache sukzessiv und nachhaltig gezielt zu erlernen.⁶

- Neben den individuellen Fähigkeiten des Schulkindes ist auch seine ‚persönliche Vorgeschichte‘ im Hinblick auf Sozialisation und Erfahrungshintergrund ausschlaggebend: Etwa ob es bereits im betreffenden Land geboren ist bzw. den Kindergarten besucht (und folglich eine höhere Kontaktdauer mit der jeweiligen Landessprache gehabt) hat oder erst in höherem Alter zuwandert und in das Schulsystem quereinsteigt. Gerade dann spielen die Erstsprachkompetenzen eines Schulkindes ebenso eine Rolle wie die Ähnlichkeit sprachlicher Strukturen zwischen Erst- und Zweitsprache.⁷ Ganz zu schweigen von nicht-sprachlichen individuellen Faktoren, wie z. B. einer etwaigen Traumatisierung von geflüchteten Schüler:innen.⁸
- Für die Anwendbarkeit und Effektivität unterschiedlicher Ansätze sind auch ‚schulorganisatorische Rahmenbedingungen‘ entscheidend, etwa die Anzahl der zu fördernden Schüler:innen im Verhältnis zu den übrigen Schüler:innen am Schulstandort bzw. dem Schuljahrgang. Je kleiner der Anteil der zu fördernden Schüler:innen, desto einfacher lassen sich integrative und teilintegrative Formate realisieren. Neben den räumlichen Möglichkeiten spielen aber insbesondere auch die Anzahl und Qualifikation der Pädagog:innen am Standort eine wesentliche Rolle.⁹
- Nicht zuletzt darf die Bewertung dieser Ansätze auch nicht ausschließlich auf den engen Aspekt des zweitsprachlichen Kompetenzfortschritts beschränkt bleiben, sondern muss ganzheitlich auch ‚darüber hinausgehende Entwicklungsaspekte‘ der Schüler:innen in den Blick nehmen: etwa weitere sprachliche Aspekte (z. B. die erstsprachliche Entwicklung), fachliche Aspekte (z. B. die Kompetenzentwicklung in anderen Unterrichtsfächern), soziale Aspekte (wie die Teilhabe am bzw. Zugehörigkeit zum gemeinsamen Schulalltag mit Gleichaltrigen) als auch psychologische Aspekte (z. B. Auswirkungen eines Ansatzes auf das Selbstkonzept und die Identität des Schulkindes).

Der wissenschaftliche Vergleich dieser Ansätze ist bis dato begrenzt, es liegen kaum systematische Vergleichsstudien ihrer gleichzeitigen Auswirkung auf die sprachliche, soziale und schulische Integration von Schüler:innen vor. Allerdings lassen sich aus den Befunden und Empfehlungen der Analysen einzelner Ansätze zumindest deren jeweilige Stärken bzw. Schwächen herausfiltern: So zeigen Untersuchungen, dass durchgängig zweisprachige Modelle hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung von Kindern tendenziell besser abschneiden als einsprachige Ansätze.¹⁰ Selbst in dominant einsprachigen Schulkontexten

weisen Empfehlungen in die Richtung frühestmöglicher Teilnahme von neu zugewanderten Schüler:innen am Regelunterricht mit ergänzender Sprachförderung – denn sowohl Motivation wie auch Kontakt mit einsprachig sozialisierten Sprecher:innen der Landessprache sind für die Zweitsprachkompetenz entscheidend. Im sprachlichen Austausch mit ‚Peers‘ (d. h. Altersgenoss:innen mit geteilten Interessen) in ‚natürlichen‘ Sprechsituationen, die nicht durch didaktische Maßnahmen der Lehrkraft künstlich hergestellt werden, wächst die Vertrautheit im Umgang mit der Unterrichtssprache schneller. Dafür eignen sich (teil-)integrative Modelle eher als parallele Programme, da sie ein höheres Ausmaß an Kontakt und Interaktion zwischen den Schüler:innengruppen vorsehen. Die Einrichtung komplett separierter Klassen wird hingegen primär als vorübergehende Maßnahme im Falle einer hohen Zahl neu zugewanderter Schüler:innen als vertretbar angesehen, sofern diese möglichst rasch in den Regelunterricht wechseln.¹¹ Mehr Belege lassen sich für temporär parallele Beschulungsformen finden, vor allem dann wenn es sich um Seiteneinsteiger:innen handelt, die in höherem Alter mit einer für sie neuen Unterrichtssprache konfrontiert werden.

Sondiert man die Vor- und Nachteile der genannten Beschulungsformen, so zeigt sich darin ein Spannungsverhältnis zwischen Integration und Segregation:¹² Gerade in den vergangenen Jahren und dem Kontext gestiegener Fluchtbewegungen war die bildungspolitische Diskussion geprägt vom Umgang mit geflüchteten Schüler:innen als Seiteneinsteiger:innen ins Schulsystem. In diesem Kontext argumentieren Befürworter:innen getrennter Modelle, dass für diese Schüler:innen eine ungestützte Submersion ohne gezielte Sprachförderung zwar gemeinsame Unterrichtsräumlichkeiten, aber de facto ungleiche Teilnahmemöglichkeiten am Unterricht bedeute – wodurch also (langfristig) Segregation durch (frühzeitige) Integration produziert werde.¹³ Deshalb folgen die in einigen Ländern eingeführten getrennten Klassen für neuzugewanderte Schüler:innen dem Plädoyer für eine zunächst starke Trennung, da damit langfristig eine größere Chance auf echte, gleichwertige Teilhabe geschaffen werde – also Integration durch Segregation begünstigt werde.¹⁴ Für letzteres gibt es allerdings kaum wissenschaftliche Nachweise, im Gegenteil: Die faktische Segregation von Schüler:innen in Kombination mit dem Fehlen rascher, funktionierender Übergänge in den Regelunterricht hat zu erheblicher Kritik von Wissenschaftler:innen, Schulleiter:innen, Lehrkräften und Eltern geführt.¹⁵

Ländervergleichsstudien unter den OECD-Staaten zeigen, dass getrennte Programme generell weniger erfolgreich in der Entwicklung hoher sprachlicher Kompetenzen sowie in der Unterstützung beim Übergang in die Regelklasse

sind. Durch die reduzierte Unterrichtszeit im Regelcurriculum fallen betroffene Schüler:innen gegenüber ihren Kolleg:innen in der Regelklasse noch weiter zurück, bleiben stärker stigmatisiert und werden oft auch durch weniger qualifizierte Lehrkräfte unterrichtet. Das hat im Kontext der Fluchtbewegungen 2015/16 auch die OECD zu einer klaren Einschätzung hinsichtlich der Frage einer getrennten oder integrierten Form der Sprachförderung bewegt, indem sie explizit die Vermeidung getrennter Programme empfiehlt: „Avoid ‚pull-out‘ programmes“.¹⁶ Stattdessen sei eine frühestmögliche Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen die effektivste Form der Integration zugewanderter Schüler:innen ins Bildungssystem. Sprachförderung sei zwar wichtig, jedoch sollte sie „ergänzend zu“ statt „anstelle von“ Regelunterricht erfolgen – und das unabhängig vom Alter oder Einwanderungszeitpunktes des Schulkindes. Es sei weder notwendig noch wünschenswert, die Teilnahme am Regelunterricht so lange aufzuschieben, bis Schüler:innen ein erwünschtes Niveau der Unterrichtssprache erreicht haben, so die OECD-Empfehlung.¹⁷

Das Verhältnis von integrativen und segregativen Elementen ist dabei ein wichtiger, aber selbstverständlich nicht der einzige wichtige Faktor für gelingende Sprachförderung. Ländervergleichsstudien unter den OECD-Staaten zeigen auch, dass die ‚Kontinuität der Sprachförderung‘ wesentlichen Einfluss auf die schulische Leistung zugewanderter Schüler:innen hat: Dort wo anhaltende und umfangreiche Sprachförderung etabliert ist, ist auch der Leistungsunterschied zwischen Schüler:innen geringer als in jenen Ländern, in denen weniger systematische Förderung existiert.¹⁸ Zudem ist die ‚Qualität der Förderung‘ ein wesentlicher Faktor, der neben den zur Verfügung gestellten Mitteln für die Zweitsprachförderung auch von der Professionalisierung der Pädagog:innen, sowohl der Sprach- als auch der Fachpädagog:innen abhängig ist (→ siehe dazu die Beiträge von Steiner, Vetter/Imamovic-Topcic/Schwarzl, sowie Furch/Amberg/Wiedner in diesem Band).

Anlassfall: Getrennte Beschulung in Deutschförderklassen

Vorgeschichte und Entwicklung. Österreichs schulische Deutschförderung für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache hat eine lange Geschichte mit unterschiedlichen Formen und Ausmaßen der Ausgestaltung.¹⁹ Sie geht zurück auf die erstmalige Verankerung eines „besonderen Förderunterrichts in Deutsch“ im Regelschulwesen per Verordnung im Schuljahr 1992/93. Dieser sah bis zu 12 Wochenstunden für sog. außerordentliche Schüler:innen (a.o.-Schüler:innen),²⁰ bis zu 5 Wochenstunden für ordentliche Schüler:innen an Volks- und Sonderschulen bzw. bis zu 6 Wochenstunden an Hauptschu-

len und Polytechnischen Lehrgängen vor – wobei diese sowohl integrativ im Regelunterricht als auch parallel geführt werden konnten, ebenso als Nachmittagsunterricht im Anschluss an den Regelunterricht. Im Schuljahr 2006/07 wurde dieser Förderunterricht unter dem Namen „Sprachförderkurse“ schließlich auch im Schulorganisationsgesetz (§ 14a SchOG i.d.F.v. 16.02.2006) verankert und nur mehr als einjährige unterrichtsparallele Form vorgesehen, was bereits damals für Kritik des Lehrpersonals sorgte.²¹

Dieser Kritik wurde mit einer Novelle für das Schuljahr 2008/09 Rechnung getragen, nach der die Sprachförderkurse nunmehr auch integrativ geführt werden konnten, ab 2010/11 wurde der Nutzungszeitraum zudem auf die gesamte Dauer des a.o.-Status von zwei Jahren ausgedehnt. Infolge der Fluchtbewegungen ab 2015 kam es zu einer weiteren Novellierung, mit der die bislang sowohl integrativ als auch parallel führbaren Sprachförderkurse in ausschließlich integrative „Sprachförderkurse“ einerseits sowie ausschließlich parallel geführte „Sprachstartgruppen“ zu je 11 Wochenstunden differenziert wurden. Parallele Sprachstartgruppen konnten nun auch zeitlich geblockt, etwa am Schuljahresanfang, geführt werden – jedoch sollten sie bei Verbesserung der Deutschkenntnisse „(...) vorzeitig beendet und die Schülerinnen und Schüler darauf aufbauend in Sprachförderkurse übergeführt werden“ (§ 8e Abs 2 SchOG).

Vor dem Hintergrund dieser zahlreichen Änderungen innerhalb weniger Jahre sowie der gestiegenen Zahl a.o.-Schüler:innen (insbesondere im Zuge der Fluchtbewegungen 2015ff, ehe sie ab 2018/19 wieder leicht rückläufig waren) wurde eine Evaluierung der Sprachstartgruppen/Sprachförderkurse beauftragt, um die Wirksamkeit des Modells und etwaigen Nachschärfungsbedarf zu überprüfen. In diese Entwicklung platzten allerdings 2017 die Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen durch den Obmannwechsel in der Österreichischen Volkspartei (ÖVP) zu Sebastian Kurz, die vorzeitige Neuwahlen im September sowie die Bildung einer Regierungskoalition zwischen ÖVP und Freiheitlicher Partei (FPÖ) im Dezember. Unter diesen Vorzeichen war der Weg frei für eine seitens der FPÖ bereits seit Jahrzehnten geforderte Einrichtung getrennter Klassen für Schüler:innen mit Deutschförderbedarf vor dem Zugang zum Regelunterricht, die auch der bisherige Integrationsminister Sebastian Kurz sukzessive propagiert hatte.²²

Einführung und Kritikpunkte. Bereits drei Monate nach Ihrem Amtsantritt legte die ÖVP/FPÖ-Koalition im März 2018 einen Entwurf für die Einführung sogenannter „Deutschförderklassen“ (DFKL) und „Deutschförderkurse“ (DFKU) vor. Die Begutachtungsphase brachte überwiegend kritische Stellungnahmen (80% der im parlamentarischen Begutachtungsverfahren abgegebenen Gut-

achten waren kritisch ausgefallen). Selbst der von der ÖVP nominierte Experte im Expertenhearing des parlamentarischen Unterrichtsausschuss sah sich zu dem Hinweis genötigt, dass SchülerInnen „so schnell als möglich“ am Regelunterricht teilhaben können sollten.²³ Nichtsdestotrotz wurde das Modell im Parlament mit den Stimmen der beiden Regierungsparteien beschlossen und trat mit dem Schuljahr 2018/19 in Kraft.

Was aber machte das eingeführte Modell der DFKL/DFKU schon bei seinem raschen Beschluss so umstritten?

- Hauptkritikpunkt war das nun massiv ‚ausgedehnte Ausmaß getrennter Beschulung‘ von Schüler:innen in DFKL: Die Deutschförderung wurde von bisher 11 auf nunmehr 15 Wochenstunden in der Volksschule bzw. 20 in der Sekundarstufe ausgeweitet, was etwa zwei Drittel bzw. drei Viertel der gesamten Unterrichtszeit entspricht. Dieses Stundenausmaß war nun räumlich getrennt zu absolvieren, mit ihrer Stammklasse kamen Schüler:innen nur noch im Kontext von Zeichen-, Werk- oder Turnstunden zusammen. Der Gesetzgeber argumentierte, dass sich getrennt bzw. mit einem ausschließlichen Fokus auf Deutschvermittlung die für eine Teilnahme am Regelunterricht notwendigen unterrichtssprachlichen Grundlagen schneller erwerben ließen. Demgegenüber wendeten Kritiker:innen allein schon aus sprachlichen Gesichtspunkten ein, dass Schüler:innen dadurch deutschsprachige Sprachvorbilder jenseits der DFKL-Lehrkraft sowie Peer-Interaktionen mit erstsprachig-deutschsprachigen Schulkolleg:innen genommen würden; zudem sei ein derartiges Volumen ausschließlicher Sprachförderung (v. a. für Kinder im Volksschulalter) unangemessen hoch.
- Ein weiter Kritikpunkt bezog sich auf das ‚Fehlen einer Teilungszahl‘ für DFKL, sodass (wie auch die Namensänderung deutlich machte) statt kleinen Lerngruppen nunmehr nach oben hin grundsätzlich offene „Klassen“ vorzusehen waren. Ein schlechteres Betreuungsverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler:innen, ein geringeres Ausmaß der Individualisierung und damit ein geringerer Fördereffekt für den/die einzelne/n Schüler/in in dieser Maßnahme würde damit vorprogrammiert.
- Negativ beurteilt wurde weiters die ‚Kürzung der Stunden für die an die DFKL anschließenden Deutschförderkurse‘ (DFKU) auf lediglich 6 Wochenstunden. Damit wurde de facto die Kontinuität intensiver Sprachförderung durch die Verschiebung von Ressourcen aus der weiterführenden Förderung in die stundenintensiveren DFKL geopfert.

- Im Hinblick auf die fachliche Entwicklung der Schüler:innen in DFKL merkten die Stellungnahmen kritisch an, dass eine (bis zu 2 Jahre) andauernde ‚Trennung vom fachlichen Unterricht‘ in der Regelklasse enorme Lernrückstände in den übrigen Fächern zur Folge habe. Zudem wurde auf die Problematik einer altersinadäquaten Einstufung von Schüler:innen hingewiesen, wenn diese einen zweijährigen Schuljahresverlust in Kauf nehmen müssten.
- Aus sozial-psychologischer Sicht wurde schließlich auf die Gefahr der ‚Stigmatisierung von DFKL-Schüler:innen‘ hingewiesen, die von den restlichen Alterskamerad:innen nicht als gleichwertig wahrgenommen würden. Kritiker:innen warnten vor negativen ‚Folgewirkungen auf die soziale Integration von DFKL-Schüler:innen sowie ihr eigenes Selbstbild und Selbstkonzept‘, wenn die erste Schulerfahrung eine der Absonderung und der fehlenden Teilhabe sei.

In schulorganisatorischer Hinsicht entsprach der Wechsel von den Sprachstartgruppen bzw. Sprachförderkursen zu Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen de facto dem Übergang von einem teilintegrativen Ansatz zu einem parallelen Modell. Die als Begründung dafür herangezogenen internationalen Befunde blieben jedoch irreführend: So argumentierte etwa ein vom Bildungsministerium herausgegebener Umsetzungsleitfaden²⁴ die Wahl des DFKL/DFKU-Designs mit dem Vorbild der „Vorbereitungsklassen“ in anderen europäischen Ländern und berief sich dabei auf Befunde eines Euridice-Bericht der Europäischen Kommission.²⁵ 13 Länder hatten zum Zeitpunkt der Studie – nicht zuletzt in Reaktion auf die gestiegenen Fluchtbewegungen 2015/16 – derartige Vorbereitungsklassen in Verwendung. Österreich, so suggerierte der Leitfaden, liege damit im europäischen Trend. Unerwähnt ließ er allerdings, dass das österreichische Modell keineswegs nur ‚neu zugewanderte SchülerInnen‘ betrifft, sondern grundsätzlich alle österreichischen Schüler:innen (d. h. auch hier geborene und aufgewachsene). Kurz gesagt: Ein in anderen Ländern für eine spezifische Gruppe neuzugewanderter Schüler:innen vorgesehenes Modell wurde in Österreich 2018 als Format für alle Schüler:innen ausgerollt.

Schlüsselinstrument zur Zuteilung sollte künftig ein in der Novelle angekündigtes standardisiertes Sprachstandserhebungsinstrument werden, welches im Jahr darauf eingeführt wurde und für eine zusätzliche Ebene der Kritik sorgte. Die Einführung des *Messinstruments zur Kompetenzanalyse – Deutsch* (kurz *MIKA-D*) im April 2019 setzte Schulen nunmehr ein standardisiertes Testverfahren für die Einstufung und Zuweisung von Schüler:innen (in DFKL, DFKU oder Regelklasse) vor. Damit war zwar einem lange artikulierten Bedürfnis nach Ver-

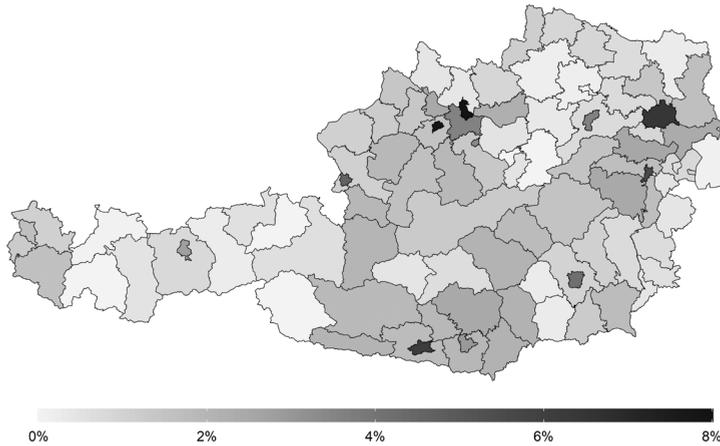
einheitlichung und Standardisierung bei der Einstufung der Deutschkompetenzen von potentiell außerordentlichen Schüler:innen nachgekommen worden. Jedoch sorgte die Ausgestaltung des MIKA-D für erhebliche Einwände seitens der Expert:innen: Die gänzliche Ausblendung der erstsprachlichen Kompetenzen des/der Geprüften; die Konzeption als Punkttestung ohne Berücksichtigung vorheriger Kompetenzbelege; der v. a. bei Volksschulkindern überschießende Einbezug von grammatikalischen Prüfelementen (wie der „Verbstellung“); das Fehlen einer vertrauten Atmosphäre und die daraus resultierende verzerrte Einschätzungen der tatsächlichen Kompetenz des/der Geprüften; die Beschränkung auf eine/n einzelne/n Prüfer/in – diese und weitere Punkte ließen das Format des MIKA-D von Beginn an überarbeitungswürdig erscheinen.²⁶

Die rigorose Vorgehensweise bei der Einführung der DFKL/DFKU sowie des MIKA-D – trotz des hohen Ausmaßes an fachlichen Bedenken und Kritik – werfen aus sprachen- wie schulpolitischer Perspektive daher die besonders dringende Frage auf, wie sich das eingeführte Modell in der Praxis bewährt hat. Sind die angeführten Bedenken gegenüber der getrennten Führung und dem Ansatz vermeintlicher Integration durch Segregation nach drei Jahren seines Bestehens geschwunden?

Erfahrungswerte in der Praxis. Trotz ihrer Umstrittenheit, ist die durch die Bildungsverwaltung bereitgestellte Datenlage hinsichtlich der Wirksamkeit dieser getrennten Beschulungsform noch dünn. Im Wesentlichen beschränkt sich diese einerseits auf die Veröffentlichung von Teilnehmer:innenzahlen an den DFKL & DFKU: Diagramm 2 zeigt, dass die höchsten Anteile von Schüler:innen in DFKL in den urbanen Bezirken wie Linz-Stadt, Wels, Wr. Neustadt, Villach, Salzburg, Graz, St. Pölten sowie in zahlreichen Bezirken Wiens – also in Österreichs Ballungsräumen – auftreten. Andererseits werden zunehmend Zahlen zu Übertritten der DFKL-SchülerInnen in DFKU bzw. in Regelklassen diskutiert (siehe dazu Diagramm 3). So interpretierte etwa Bildungsminister Heinz Faßmann 2020 als Erfolgsbeleg für das Modell, dass nach einem Schuljahr 16% der Schüler:innen in DFKL verbleiben mussten, 48% in DFKU wechselten und 32% in die Regelklasse übertreten konnten (eine Bilanz, die sich im Folgeschuljahr 2020/21 verschlechterte, als 24% der Schüler:innen in der DFKL verließen).²⁷ An welchem Zielwert sich diese Auslegung orientierte, blieb jedoch ebenso ungeklärt wie etwaige Vergleichswerte aus anderen Ländern oder Studien, aus denen sich diese Beurteilung ableiten lassen würde. Noch gravierender blieb der Umstand, dass neben diesen interpretationsoffenen Zahlen auch keine weiteren Daten zu Schulverläufen von DFKL-Schüler:innen nach ihrem Wechsel in die Regelklassen erhoben wurden, geschweige denn

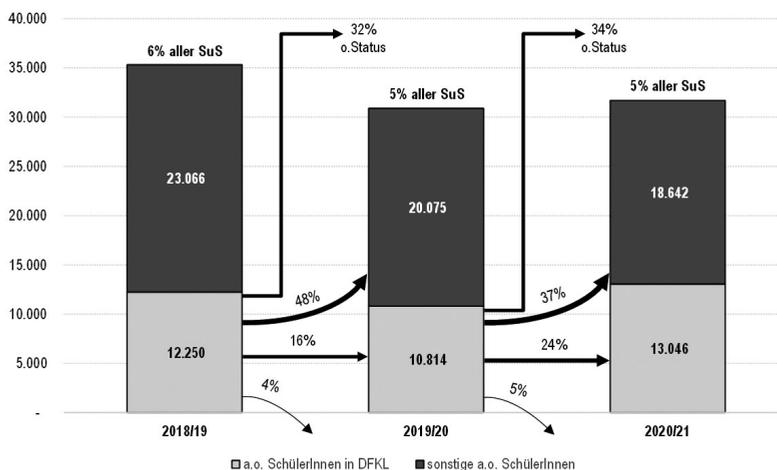
ein Vergleich mit den bisherigen Maßnahmen für a.o. Schüler:innen. Die neue Maßnahme war 2018 also nicht nur ohne Vorliegen einer bestehenden Evaluierung eingeführt worden, sondern selbst bei der Einführung wurde keine daran geknüpfte Evaluierung vorgesehen.²⁸

Diagramm 2: Anteil der Schüler:innen in Deutschförderklassen an der Gesamtschüler:innenzahl (in APS nach pol. Bezirk)



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik. Eigene Darstellung.
APS = Allgemeinbildende Pflichtschulen.

Diagramm 3: Schüler:innen in Deutschförderklassen in ihrem weiteren Verlauf bis zum o.-Status (in APS)



Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik. Eigene Darstellung.
APS = Allgemeinbildende Pflichtschulen.

Zu den bislang verfügbaren wissenschaftlichen Untersuchungen von Deutschförderklassen zählen eine am Zentrum für Lehrer:innenbildung der Universität Wien durchgeführte quantitative Befragung von 1.267 Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe in acht Bundesländern. Darin äußern sich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte ablehnend gegenüber dem Modell getrennter Beschulung, über 80% ziehen ein integratives Sprachfördermodell vor. Dafür werden mehr Personalressourcen für Team-Teaching sowie eine Senkung des Betreuungsverhältnisses zwischen Lehrkraft und Schüler:innen als wichtigste Maßnahmen erachtet.²⁹

Auch qualitative Studien über Einschätzungen von Lehrkräften und Schulleitungen zeigen Unzufriedenheit: Mit den durch die Trennung verursachten ständigen Raumwechsel der Schüler:innen; mit den durch die hohe Alters- und Kompetenzheterogenität verbundenen Unterrichts Herausforderungen; mit dem Fehlen von Ressourcen für Team-Teaching-Optionen; und mit der durch steigende Schüler:innenzahl in der DFKL sinkenden individuellen Sprechzeit der Schüler:innen. Fehlende Verschränkung von Sprach- und Fachunterricht und daraus resultierende fachliche Kompetenzrückstände sowie Laufbahnverluste werden ebenso kritisiert wie die schwer zu vermeidende Stigmatisierung und das Ausgeschlossenheitsempfinden der getrennten DFKL-Schüler:innen.³⁰

Die zivilgesellschaftliche Unzufriedenheit mit der bestehenden Maßnahme kanalisierten drei Petitionen mit zusammen über 20.000 Unterschriften³¹ ebenso wie eine parlamentarische Bürgerinitiative.³² Aus einer Serie von Diskussionsveranstaltungen mit Pädagog:innen, Schulleiter:innen und Elternvertreter:innen zwischen 2019 und 2021, organisiert von *Arbeiterkammer Wien*, *Österreichischem Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache*, *Bildung Grenzenlos* sowie der *Volkshochschule Wien*, liegt zudem ein systematisches Korpus an Erfahrungsberichten mit DFKL vor.³³ Darin wiederkehrende Schilderungen seitens Schulleiter:innen, Pädagog:innen und Eltern umfassten:

- einen Mangel an Pädagog:innen bzw. Unterstützungspersonal, der die Umsetzung wirksamer Sprachförderung behindere und die Pädagog:innen der DFKL/DFKU an die persönlichen Kapazitätsgrenzen bringe;
- eine Unzufriedenheit mit der Größe der DFKL: Denn während das Fehlen von Teilungszahlen an manchen Schulstandorten zu große DFKL-Verbände für eine qualitätsvolle Förderung produziere, sei für andere Schulstandorte die gesetzliche Eröffnungszahl von mind. 8 Schüler:innen schlicht zu hoch;
- die aufgrund des ausschließlichen Fokus auf die Deutschförderung fehlenden Möglichkeiten einer fachlichen Förderung von Schüler:innen in DFKL

- sowie die daraus resultierenden Lernrückstände und Schuljahresverluste der Schüler:innen;
- die fehlende Orientierung an der individuellen Mehrsprachigkeit durch die Verengung des Modells auf die Deutschförderung, wodurch in der Praxis zu wenig Raum für die Einbindung der Erstsprachen der Schüler:innen bleibt;
 - die soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung von Schüler:innen, die nicht als voll zugehörig gesehen werden und Reaktionen umfassten Enttäuschung, Selbstentwertung bis hin zur Redeverweigerung bei betroffenen Kindern v. a. im Primarstufenbereich;
 - die fehlende Einbindung von Eltern in die Sprachförderung ihrer Kinder ebenso wie fehlende Information und Aufklärung über das MIKA-D bzw. über die Rahmenbedingungen von DFKL und deren Implikationen für die Schüler:innen.

Positive Erfahrungsberichte betrafen v. a. die Tatsache, dass mit dem MIKA-D (unabhängig von der Kritik an seiner inhaltlichen Gestaltung) nunmehr ein für Pädagog:innen und Schulleiter:innen standardisiertes Testinstrument vorliegt.

Bisherige Anpassungen und Entwicklungen. Angesichts dieser Entwicklungen und der fortbestehenden Kontroverse um diese Beschulungsform haben bereits eine Reihe von Adaptionen bzw. Ergänzungen des 2018 eingeführten Modells in seiner ursprünglichen Gestaltung Einzug gehalten:

So musste bereits zu Beginn seitens der Behörden eine integrative Führung von DFKL für jene Schulen zugelassen werden, deren Räumlichkeiten gar nicht die Einrichtung mehrerer zusätzlicher Klassen erlaubt hätte (was einigen dieser Schulstandorte Inspektionsbesuche des Ministeriums einbrachte). Andere Schulleiter:innen schienen in einigen Bundesländern zunächst auf einen Teil der Meldungen von außerordentlichen SchülerInnen zu verzichten, um der Einrichtung von DFKL zu entgehen (Lehner/Rollet 2019, 85f). Weiters kam es im Sommer 2020 erstmals zur Durchführung einer sog. Sommerschule des Bundes in allen Bundesländern. In den letzten beiden Wochen vor Schulbeginn wurden hier Schüler:innen mit Deutschförderbedarf auf Basis der Empfehlung ihrer Schulen zunächst ausschließlich in Deutsch gefördert. Mit einer Teilnahme bekamen Schüler:innen ab dann die Möglichkeit, eine neuerliche Überprüfung des Kompetenzfortschritts mittels MIKA-D zu Schulbeginn durchführen zu lassen und ggf. zu wechseln. Gekoppelt an die Sommerschule wurden „Elternkurse“ des Österreichischen Integrationsfonds, in denen das Österreichische Bildungssystem erläutert und weitere Integrationsmaßnahmen

vermittelt werden sollten.³⁴ Des Weiteren wurde 2021 mit dem Instrument der *Mika-Orientierung (MIKA-O)* ein zusätzliches Überprüfungsinstrument für die Schulreifeorientierung zum freiwilligen Einsatz zur Verfügung gestellt, das eine rasche Erstabklärung über die Notwendigkeit einer genaueren MIKA-D-Überprüfung ermöglichen soll.³⁵ Im April 2022 regelte ein weiterer Erlass, dass die MIKA-D Überprüfung nunmehr auf Antrag eines/r Erziehungsberechtigten oder einer Lehrkraft auch „zeitlich flexibilisiert“ durchgeführt werden könne. Weiters könne bei ausreichendem bzw. nur mangelhaftem Prüfungsergebnis die Klassen- oder Schulkonferenz über die Leistungsbeurteilung für die Schulstufe und die Aufstiegsberechtigung der Schüler:innen entscheiden.³⁶ Im Sommer 2022 kündigte das Bildungsministerium zudem Mittel für eine fortgeführte Deutschförderung auch nach dem Wechsel in den o.-Status von SchülerInnen an – womit dem Kritikpunkt einer zu kurzfristigen Konzeption der DFKL/DFKU erstmals entsprochen wurde.

Angesichts der anhaltenden Kritik beauftragte das Bildungsministerium 2021 eine Evaluierungsstudie unter der Leitung der Bildungspsycholog:innen Christiane Spiel und Vera Popper von der Universität Wien, mit der die 2018 eingeführte Maßnahme ex post untersucht werden soll. Dies dürfte nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen zu sein, dass die in der Zwischenzeit entstandenen wissenschaftlichen Untersuchungen und Erfahrungsberichte von Praktiker:innen wiederholt ein negatives Bild davon zeichnen. Schon in den für die Evaluierung durchgeführten Vorgesprächen bestätigten sich die von den oben angeführten Studien und Veranstaltungen erhobenen Befunde: Fehlende Sprechanlässe, fehlende Sprachvorbilder, zu wenig Zeit in integrativen Lernsettings, zu hohe Klassengrößen, Hindernisse beim Aufstieg in die nächste Schulstufe, fehlende Kontinuität der Förderung nach dem a.o.-Status, zu wenig Schulautonomie bei der Gestaltung der Fördermaßnahmen – dies waren nur einige der in dem Workshop gesammelten Rückmeldungen der eingeladenen Expert:innen im Hinblick auf das derzeitige Modell.³⁷

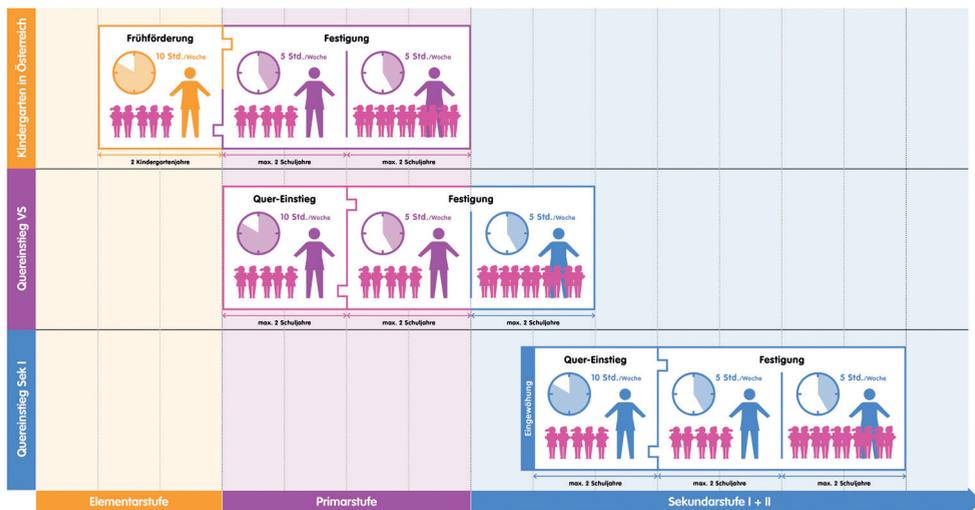
Alternative Pfade für ein nachhaltigeres Fördermodell

Kritiker:innen von Deutschförderklassen wird immer wieder vorgehalten sie hätten keine besseren Alternativen und wollten lediglich den Status quo belassen – exemplarisch dafür etwa das mediale Streitgespräch zwischen Bildungsminister Heinz Faßmann und zahlreichen Wissenschaftler:innen Österreichischer Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen 2018.³⁸ Dieser Vorwurf ignoriert dabei die zahlreichen Empfehlungen für eine evidenzbasierte Gestaltung sprachförderlicher Bedingungen, welche die Stel-

lungennahmen der letzten Jahre enthielten. Doch diese waren nicht politisch opportun und veranlassten den Minister schließlich sogar zu dem Fazit: „Wissenschaft soll sich nicht überall einmischen. Politik hat schon auch seinen Gestaltungsspielraum.“³⁹

Um diese verschiedenen wissenschaftlichen Empfehlungen für die Politik dennoch greif- und umsetzbarer zu machen, haben Arbeiterkammer Wien und der Forschungsbereich ‚Deutsch als Zweit-/Fremdsprache‘ am Institut für Germanistik der Universität Wien ein anwendungsorientiertes Modell für eine wirksame Gestaltung der Sprachen- und Deutschförderung im Übergang von Elementarpädagogik zur Schule entwickelt. Dieser ‚Sprachschlüssel‘⁴⁰ reflektiert sowohl die wissenschaftlichen Befunde aus der Forschung zu Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit im Schulkontext, als auch die gesammelten Praxiserfahrungen zu Stärken und Schwächen des derzeitigen Deutschförderansatzes in Deutschförderklassen/-kursen (siehe Diagramm 4).

Diagramm 4: Sprachschlüssel zur nachhaltigen Förderung der Bildungssprache Deutsch von Elementar- bis Sekundarstufe



Quelle: Gruber, Tölle und Kremzar 2020

Kernargument des Sprachschlüssels ist, statt eines einzigen Pfades für alle Schüler:innen mit Deutschförderbedarf klarer zu unterscheiden zwischen den Bedarfen von in Österreich aufwachsenden Kindern einerseits und quereinsteigenden Schüler:innen ins Schulsystem andererseits:

- Besuchen Kinder den Kindergarten in Österreich, so ist bereits dort eine hochwertige sprachliche Frühförderung auszubauen, um anschließend in die schulische Deutschförderung überzugehen. Dafür soll ein *Frühfördermodul* längere Förderung im Kindergarten durch mindestens 2 Jahre sprachlicher Frühförderung in einem intensiveren Betreuungsverhältnis zwischen Sprachförderpädagoge:pädagogin und Kindern (10 Wochenstunden / 5 Kinder) für jedes Kind mit Förderbedarf sichern. Aufbauend darauf soll ein *Festigungsmodul* die Fortführung durch schulische Förderung im Klassenverband der Volksschule für weitere max. 2 Jahre in einem engen Betreuungsverhältnis (5 Wochenstunden / 5 Kinder) sowie max. 2 Jahre in einem erweiterten Betreuungsverhältnis (5 Wochenstunden / 10 Kinder) gewährleisten.
- Steigen Kinder hingegen erst im Schulalter ins Österreichische Schulsystem ein, benötigen sie eine andere Form der sprachlichen Förderung: Ein *Quereinsteigmodul* sollte Quereinsteiger:innen in die Volksschule in ähnlich intensivem Betreuungsverhältnis wie im Kindergarten (10 Wochenstunden / 5 Kinder) bis zu 2 Jahre Grundlagen vermitteln. Dabei müssen Schulen selbst entscheiden können, ob die Schüler:innen im Rahmen des Klassenverbands oder in eigenen Gruppen gefördert werden (jedoch stets bei einer Gruppengröße von max. 10 Schüler:innen). Anschließend erfolgt der Übergang in die Festigung im Klassenverband für bis zu 4 weitere Jahre.
- Schüler:innen, die erst als Jugendliche nach Österreich kommen und als Seiteneinsteiger:innen in die Sekundarstufe einsteigen, sollten nach Ankunft *flexible Eingewöhnungsmodule* je nach individuellem Bedarf erhalten (Angebote zur Erstorientierung, psychosozialer Betreuung und ggf. Alphabetisierungsangebote und Basiswortschatzvermittlung), bevor die Zuweisung zum Quereinsteigmodul erfolgt.

Entlang dieser Pfade sichert der Sprachschlüssel eine direktere Betreuung in kleineren Gruppen (statt in Klassen von 25 Schüler:innen oder mehr) sowie eine Kontinuität der Förderung bis zu 6 Jahren (statt der derzeitigen zweijährigen Begrenzung) gesichert. Die Verbindung von altersgerechtem Sprach- und Fachunterricht (statt nur Deutschunterricht) bliebe damit genauso gewährleistet wie eine ausreichende soziale Anbindung an Mitschüler:innen und Regelunterricht (statt der derzeit weitreichenden Trennung).

Den generellen Hintergrund für diese spezifische Deutschförderung nach Vorbild des Sprachschlüssels muss jedoch ein pädagogisches Grundverständnis bilden, das die Förderung der dominanten Unterrichtssprache Deutsch stets in enger Verbindung mit der Förderung von anderen Erstsprachen sowie den

gewählten lebenden Fremdsprachen denkt. Eine Beibehaltung des monolingualen Habitus⁴¹ würde auch die hier skizzierten Pfade einer wirksameren Deutschförderung drastisch limitieren (→ siehe dazu den Beitrag von Müller und Schweiger in diesem Band). Die Information und Unterstützung für Eltern, ihre Kinder in der mehrsprachigen Entwicklung zu begleiten, wäre ein wesentlicher Baustein eines solchen mehrsprachigkeitsbewussten Bildungssystems, das mit Mythen und ideologischen Empfehlungen wie Sprachenverboten an Schulen (→ siehe dazu den Beitrag von Fleck in diesem Band) oder Deutschgeboten an Eltern („sprechen Sie zu Hause nur noch auf Deutsch“) (→ siehe dazu den Beitrag von Krumm in diesem Band) ein für allemal aufräumt. Insbesondere eine an Evaluation und wissenschaftlich messbarer Evidenz orientierte Weiterentwicklung wäre eine Voraussetzung, die Sprachförderung von Schüler:innen künftig aus ihrer oftmals ideologischen Vereinnahmung zu befreien und Reformen auf systematischen Erfahrungswerten aufzubauen. Andernfalls bleibt Österreich im OECD-Vergleich weiter unterdurchschnittlich und das besonders auf Kosten jener Schüler:innengruppen, die dem Normbild der monolingualen Schule nicht vollends entsprechen. Anders gesagt: Österreichs Bildungswesen muss sich endlich an der (mehrsprachigen) Realität seiner Schüler:innen orientieren statt am überkommenen Einsprachigkeitsanspruch vergangener Jahrhunderte festzuhalten (→ siehe dazu die Beiträge von de Cillia sowie von Fritz in diesem Band).

Conclusio

Die leitende These hinter diesem Beitrag lautete, dass Sprache verbinden soll, nicht trennen. Was zunächst als eingängiger Wunsch plausiblen mag, erweist sich in der Realität mehrsprachiger Gesellschaften jedoch als umkämpftes Terrain. Sprache kann ein verbindendes Medium sein, wie aber der vorliegende Beitrag gezeigt hat, kann sie auch zum Kriterium für die Trennung von Menschen werden – im vorliegenden Fall für Kinder und Jugendliche als Schüler:innen im österreichischen Schulsystem. Zynischerweise wird diese Trennung sogar als im ureigenen Interesse der Abgesonderten dargestellt, obwohl Sprache wirklich nachhaltig nur erlernbar ist im Sprechen mit jenen, die diese Sprache beherrschen. Um es in der titelgebenden Fragestellung zu formulieren: Statt durch Segregation ist nachhaltige Integration nur durch Integration zu erzielen – nicht ausschließlich und allumfassend, aber doch in stets ausreichendem Maße, je nach Bedarf der jeweils zu inkludierenden Sprecher:innen, entsprechend einem teilintegrativen Ansatz oder einem integrativem Ansatz mit additiven Elementen. Zunächst trennende Elemente wie parallel geführte

Fördermaßnahmen können zwar genauso ihre pädagogische Berechtigung haben (gerade für Seiteneinsteiger:innen in zunehmendem Alter), jedoch stets in wohl dosiertem Ausmaß und nie als Selbstzweck zur Segregation von Schüler:innengruppen.

Diese Einsicht setzt natürlich voraus, bei der Gestaltung der Maßnahme zuvorderst die davon primär Betroffenen im Blick zu haben. Dass das nicht bei allen Urheber:innen von Deutschförderklassen der ausschließliche Vater des Gedanken gewesen sein dürfte, machte FPÖ-Klubobmann Johann Gudenus 2018 deutlich. Er lobte die Einführung auch als Schutz davor, dass nicht mehr „die österreichischen Kinder in ihrem Lernfortkommen behindert (werden).“⁴² Gemeint haben dürfte er damit wohl Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache ohne sog. Migrationshintergrund. Eine an ihnen orientierte Maßnahme müsste dann allerdings korrekterweise das Anliegen ihrer Abschottung statt des vorgeblichen Deutschförderfokus der Segregierten im Namen tragen. Neben dem Verweis auf die „österreichischen Kinder“ zeigten sich aber auch noch andere Motive als entscheidend, die weniger der bestmöglichen Deutschförderung als vielmehr finanziellen und organisatorischen Erwägungen galten: so stellten DFKL etwa eine kostengünstigere Lösung der schulischen Deutschförderung für das Bundesbudget dar (für bessere Betreuungsverhältnisse mussten Bundesländer ggf. Stellen aus ihren eigenen Mitteln finanzieren).

Letztendlich liegt die Vermutung nahe, dass es dabei stärker um politische Symboliken ging⁴³ statt um eine an systematischer wissenschaftlicher Evidenz orientierte Maßnahmenentwicklung. Ohne eine solche bzw. ohne eine grundsätzliche gesellschafts- und bildungspolitische Haltungsänderung gegenüber Mehrsprachigkeit beraubt sich Österreich jedoch auch weiterhin seiner Potentiale und zwingt einen Gutteil seiner Bevölkerung in eine folgenschwere Defizitsozialisierung. Statt weiterhin die Menschen mit aller Macht einem monolingualen Schulsystems anzupassen, wäre eine Öffnung des Systems in Richtung der vorhandenen Kompetenzen der hier lebenden Menschen dringenden notwendig. Denn gleich ob mit Verweis auf den Kulturreichtum, auf den ökonomischen Nutzen oder schlicht auf die Persönlichkeitsrechte von Individuen – das Anerkennen der Normalität mehrsprachiger Schüler:innen und ein wertschätzender Umgang mit ihren sprachlichen Ressourcen ist eine Grundbedingung, um der Sprachenrealität der Gegenwart gerecht werden zu können. Das gilt nicht nur, aber insbesondere für den schulischen Bildungsbereich, denn dort lernt die Generation von morgen schon heute, welchen Stellenwert ihre Sprachen haben (dürfen) im gesellschaftlichen Zusammenleben aller – und dieses gelingt letztlich auch nur gemeinsam, nicht getrennt.

Literatur

- Allan, Julie; Slee, Roger (2019): „Not dead yet?“. In: Schuelka, Matthew J.; Johnstone, Christopher J.; Thomas, Gary; Artiles, Alfredo J. (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE, 3-15.
- Baidak, Nathalie; Motiejunaite, Akvile; Balcon, Marie-Pascale (2017): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Luxembourg: European Education and Culture Executive Agency. Eurydike Report.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budginaitė, Irma; Siarova, Hanna; Sternadel, Dalibor; Mackonytė, Greta; Spurga, Simonas A. (2016): *Policies and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance from European research projects funded under FP6 and FP7*. Luxemburg; ESET II report. Online unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbc2e631-c041-11e6-a6db-01aa75ed71a1> (letzter Zugriff: 19. Oktober 2021).
- Bunar, Nihad (2019). *Education of Refugee and Asylum-Seeking Children*. In: Noblit, George W. (Hrsg.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Online unter: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-118> (letzter Zugriff: 5. Januar 2022).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter, 2. Aufl.* Wien. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcrf0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf> (letzter Zugriff: 8. Dezember 2019).
- Fleck, Elfie (2019): *Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen*. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), 12-22.
- Freiheitlicher Parlamentsklub (2018): *FPÖ-Gudenus: ‚Auch Wien hat die Deutschklassen konsequent umzusetzen‘*. Aussendung vom 6. Juni 2018. Online unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180606_OTS0125/fpoe-gudenus-auch-wien-hat-die-deutschklassen-konsequent-umzusetzen (letzter Zugriff: 27. August 2019).
- Füllekruss, David; Dirim, Inci (2019): *Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem. Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz*. In: *Schmölzer-Eibinger*,

- Sabine; Akbulut, Muhammed; Bushati, Bora (Hrsg.) Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration. Münster, New York: Waxmann, 13-28.
- Gitschthaler, Marie; Kast, Julia; Corazza, Rupert; Schwab, Susanne (2021): Inclusion of minority-language students – teachers' perceptions on second language learning models. In: *International Journal of Inclusive Education: Online First*.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York (NY), München, Berlin: Waxmann.
- Gruber, Oliver; Tölle, Michael; Kremzar, Kurt (2020): *Deutsch Wirksam Fördern. Der AK-Sprachschlüssel zur Förderung der Bildungssprache Deutsch*. Mit Hannes Schweiger und Beatrice Müller. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte. Online unter: https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/AK-INFO_Sprachschluessel_final.pdf (letzter Zugriff: 12. Februar 2022).
- Jung, Britta; Günther, Herbert (2016): *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung*, 3. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei (2016): *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12837.pdf> (letzter Zugriff: 9. April 2018).
- Kasberger, Gudrun; Peter, Klaus (2019): Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1-2), 123-141.
- Lener, Gabi; Rollett, Ilse (2019): Deutschförderklassen: unentwegtes lästiges Zischeln aus dem Maulkorb ... In: Gouma, Assimina; Neuhold, Petra; Rechling, Daniela; Scheibelhofer, Paul (Hrsg.) *Migration, Flucht und das Recht auf Bildung für alle Politische Vorgaben und gelebte Praxis*, Schulheft 176. Innsbruck: Studien-Verlag, 83-88.
- Limbird, Christina; Stanat, Petra (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 257-307.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Online unter: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/>

- fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (letzter Zugriff: 12. April 2018).
- Muras, Anne (2016): Willkommensklassen am Berliner Friedrich-Ebert-Gymnasium. In: Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.) *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 57-60.
- OECD (2006): *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264023611-en> (letzter Zugriff: 17. April 2018).
- OECD (2010): *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD Publishing. Online unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en (letzter Zugriff: 20. April 2020).
- OECD (2015): *Immigrant Students at School.: Easing the Journey towards Integration*. Paris: OECD Publishing. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (letzter Zugriff: 17. April 2018).
- OECD (2019): *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. PISA volume 2*. Paris: OECD Publishing,
- Opriessnig, Sylvia; Waxenegger, Anja; Oberwimmer, Konrad (2019): *Evaluation Sprachfördermaßnahmen nach § 8e SchOG*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens (BIFIE). Online unter: https://www.iqs.gv.at/_Resources/Persistent/248ab34233b1b6a587478c66d29c410a27fd33a4/Evaluation_SFM_2019_final.pdf (letzter Zugriff: 11. Mai 2021).
- Paetsch, Jennifer; Wolf, Katrin M; Stanat, Petra; Darsow, Annkathrin (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 17(2), 315-347.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Resch, Katharina; Lindner, Katharina-Theresa; Streese, Bettina; Proyer, Michelle; Schwab, Susanne (2021): *Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Rosenberger, Sieglinde; Gruber, Oliver (2020): *Integration erwünscht? Österreichs Integrationspolitik zwischen Fördern, Fordern und Verhindern*. Wien: Czernin.

- Rothmüller, Barbara; Schnell Philipp (2019): Bildungspolitik in Schwarz-Blau. In: Tálos, Emmerich (Hrsg.) Die Schwarz-Blaue Wende in Österreich. Wien: LIT-Verlag, 328-345.
- Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias (2011). Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 12. München: WiFF Expertise 12. Online unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/der-erwerb-des-deutschen-bei-kindern-mit-nichtdeutscher-erstsprache> (letzter Zugriff: 2. Oktober 2021).
- Schuelka, Matthew J.; Johnstone, Christopher J.; Thomas, Gary; Artiles, Alfredo J. (2019): The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education. Unter Mitarbeit von Alfredo Artiles et al. London: SAGE.
- Schweiger, Hannes; Müller, Beatrice (2021): Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Resch, Katharina et al. (Hrsg.) Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann, 11-36.
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI); Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- Spada, Nina; Tomita, Yasuyo (2010): Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. In: Language Learning, 60(2), 263-308.
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda (2011): Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. In: Journal of Early Childhood Research, 9(2), 109-124.
- Tajic, Denis; Bunar, Nihad (2020): Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. In: International Journal of Inclusive Education, Online first.
- Tálos, Emmerich (2019): Die Schwarz-Blaue Wende in Österreich: Eine Bilanz. Wien: LIT-Verlag.
- Vock, Miriam; Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Online unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf> (letzter Zugriff: 10. April 2018).

- Vogel, Dita; Stock, Elina (2018): Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees. Brüssel: Education International. Online unter: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/opportunities-and-hope-through-education-how-german-schools-include-refugees_en (letzter Zugriff: 19. November 2021).
- Watts-Taffe, Susan; Truscott, Diane M. (2000): Using What we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. In: *Language Arts*, 77(3), 258-265.
- Zembylas, Michalinos (2011): Investigating the Emotional Geographies of Exclusion at a Multicultural School. In: *Emotion, Space and Society*, 4(3), 151-159.
- Zöllner, Hermann (2019): Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler in das Berliner Schulsystem. In: *Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaft zu Berlin*, 141, 77-89.

Endnoten

- ¹ OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed. PISA volume 2. Paris: OECD Publishing.
- ² Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport; Paetsch, Jennifer; Wolf, Katrin M; Stanat, Petra; Darsow, Annkathrin (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 17(2), 315-347.
- ³ Paetsch, Jennifer; Wolf, Katrin M; Stanat, Petra; Darsow, Annkathrin (2014): Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 17(2), 315-347; Massumi, Mona; von Dewitz, Nora (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Online unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (letzter Zugriff: 12. April 2018); Vock, Miriam; Gronostaj, Anna (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Online unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf> (letzter Zugriff: 10. April 2018).
- ⁴ Jung, Britta; Günther, Herbert (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung, 3. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- ⁵ Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 12. München: WiFF Expertise 12. Online unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/der-erwerb-des-deutschen-bei-kindern-mit-nichtdeutscher-erstsprache>: 8ff.
- ⁶ Spada, Nina; Tomita, Yasuyo (2010): Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. In: Language Learning 60(2), 263-308.
- ⁷ Rothweiler und Ruberg (2011): 8-20.
- ⁸ Muras, Anne (2016): Willkommensklassen am Berliner Friedrich-Ebert-Gymnasium. In: Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.) Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 57-60.
- ⁹ Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda (2011): Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. In: Journal of Early Childhood Research, 9(2): 109-124; Zöllner, Hermann (2019): Integration geflüchteter Schülerinnen und Schüler in das Berliner Schulsystem. In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät der Wissenschaft zu Berlin, 141, 77-89.
- ¹⁰ Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder: Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI); Wissenschaftszentrum für Sozialforschung; Limbird, Christina; Stanat, Petra (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migra-

- tionshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 257-307.
- ¹¹ Watts-Taffe, Susan; Truscott, Diane M. (2000): Using What we know about language and literacy development for ESL students in the mainstream classroom. In: *Language Arts* 77(3), 258-265.
- ¹² Für einen Überblick, siehe Tajic, Denis; Bunar, Nihad (2020): Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. In: *International Journal of Inclusive Education*: Online first.
Hingewiesen sei an dieser Stelle, dass in der englischsprachigen Literatur weniger stringent auf die in der deutschsprachigen Forschung etablierte begriffliche Unterscheidung zwischen ‚Inklusion‘ und ‚Integration‘ als zwei unterschiedlichen Konzepten für schulische Einbindung von Schüler:innen mit spezifischem sprachlichen oder sonderpädagogischen Förderbedarf. Im vorliegenden Beitrag wird deshalb explizit die in der Literatur schulischer Sprachfördermodelle etabliertere Begrifflichkeit der ‚Integration‘ verwendet.
- ¹³ Zembylas, Michalinos (2011): Investigating the Emotional Geographies of Exclusion at a Multicultural School. In: *Emotion, Space and Society* 4(3), 151-159.
- ¹⁴ Budginaitė, Irma; Siarova, Hanna; Sternadel, Dalibor; Mackonyté, Greta; Spurga, Simonas A. (2016): Policies and practices for more equality and inclusion in and through education: Evidence and policy guidance from European research projects funded under FP6 and FP7. Luxemburg; ESET II report. Online unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fbc2e631-c041-11e6-a6db-01aa75ed71a1> (letzter Zugriff: 19. Oktober 2021); Vogel, Dita; Stock, Elina (2018): Opportunities and Hope Through Education: How German Schools Include Refugees: Brüssel. Online unter: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/opportunities-and-hope-through-education-how-german-schools-include-refugees_en (letzter Zugriff: 19. November 2021).
- ¹⁵ Allan, Julie; Slee, Roger (2019): Not dead yet? In: Schuelka, Matthew J.; Johnstone, Christopher J.; Thomas, Gary; Artiles, Alfredo J. (Hrsg.) *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. London: SAGE, 3-15; Bunar, Nihad (2019): Education of Refugee and Asylum-Seeking Children. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Online unter: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-118> (letzter Zugriff: 5. Januar 2022).
- ¹⁶ OECD (2015): *Immigrant Students at School. Easing the Journey towards Integration*. Paris: OECD Publishing. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (letzter Zugriff: 17. April 2018): 85.
- ¹⁷ ebd.
- ¹⁸ OECD (2006): *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publishing. Online unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264023611-en> (letzter Zugriff: 17. April 2018).

- ¹⁹ Für einen historischen Überblick siehe Fleck, Elfie (2019): Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. In: ÖDaF-Mitteilungen, 35(1+2), 12-22.
- ²⁰ Außerordentlichen Status erhielten jene Schüler:innen deren „Aufnahme als ordentliche Schüler wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache nicht zulässig ist“ (§ 4 SchUG).
- ²¹ Fleck (2019): 16.
- ²² Rosenberger, Sieglinde; Gruber, Oliver (2020): Integration erwünscht? Österreichs Integrationspolitik zwischen Fördern, Fordern und Verhindern. Wien: Czernin; Rothmüller, Barbara; Schnell, Philipp (2019): Bildungspolitik in Schwarz- Blau. In: Tálós, Emmerich (Hrsg.) Die Schwarz-Blaue Wende in Österreich. Wien: LIT-Verlag, 328-345.
- ²³ https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2018/PK0508/ (letzter Zugriff: 21. Juni 2022).
- ²⁴ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter, 2. Aufl. Wien. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf> (letzter Zugriff: 8. Dezember 2019).
- ²⁵ Baïdak, Nathalie; Motiejunaite, Akvile; Balcon, Marie-Pascale (2017): Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Luxembourg: European Education and Culture Executive Agency. Eurydike Report: 135.
- ²⁶ Vgl. etwa die Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Online unter: https://www.oedaf.at/dl/NpkNJKmKMJqx4KJK/Stellungnahme_MIKA-D_NWSR_OeDaF_final.pdf (letzter Zugriff: 21. Juni 2022).
- ²⁷ Ettinger, Karl (2020): Ein Drittel sind nun wieder reguläre Schüler. In: Wiener Zeitung, 16.06.2020. Online unter: <https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/2064355-Ein-Drittel-verlaesst-Deutschfoerderklassen.html> (letzter Zugriff: 2. Oktober 2021); Nimmervoll, Lisa (2020): Bildungsminister Faßmann: ‚Die Deutschförderklassen funktionieren‘. In: Der Standard, 13.10.2020. Online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000120858413/bildungsminister-fassmann-die-deutschfoerderklassen-funktionieren> (letzter Zugriff: 2. Oktober 2021).
- ²⁸ Dies ist umso bedauerlicher, als 2020 die vom *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens* (BIFIE) noch in den Jahren 2016/17 durchgeführte Untersuchung der bisherigen Sprachstartgruppen/ Sprachförderkursen zu dem Ergebnis kam, dass diese zumindest teilweise wirksam waren und die von den Studienautor:innen eingebrachten Verbesserungsvorschläge an dem Instrumentarium in eine andere Richtung wiesen als die letztlich implementierten Deutschförderklassen (Opriessnig, Waxenegger und Oberwimmer 2019).
- ²⁹ Gitschthaler, Marie; Kast, Julia; Corazza, Rupert; Schwab, Susanne (2021): Inclusion of minority-language students – teachers’ perceptions on second language learning models. In: International Journal of Inclusive Education: Online First; Resch, Katharina; Lindner, Katharina-Theresa; Streese, Bettina; Proyer, Michelle; Schwab, Susanne (2021): Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann.

- ³⁰ Kasberger, Gudrun; Peter, Klaus (2019): Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. In: ÖDaF-Mitteilungen 35(1-2), 123-141; Schweiger, Hannes; Müller, Beatrice (2021): Mangelhaft und unzureichend. Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In: Resch, Katharina et al. (Hrsg.) Inklusive Schule und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Praxisbeispiele aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster: Waxmann, 11-36.
- ³¹ <https://www.openpetition.eu/at/petition/online/nein-zu-ghettoklassen-nein-zu-einem-zweiklassen-bildungssystem>; <https://mein.aufstehn.at/petitions/initiative-gegen-deutschforderklassen>, <https://mein.aufstehn.at/petitions/wir-lehnen-die-geplanten-deutschforderklassen-ab> (letzter Zugriff: 21. Juni 2022).
- ³² Bürgerinitiative betreffend „die Abschaffung der Deutschförderklassen und des MIKA-D Tests“. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/BI/BI_00033/index.shtml (letzter Zugriff: 5. März 2022).
- ³³ <https://wien.arbeiterkammer.at/service/veranstaltungen/rueckblicke/Deutschfoerderklassen.html>; <https://wien.arbeiterkammer.at/deutschfoerderung>; <https://wien.arbeiterkammer.at/deutschfoerderklassen> (letzter Zugriff: 21. Juni 2022).
- ³⁴ <https://www.integrationsfonds.at/newsbeitrag/oeif-elternkurse-als-ergaenzung-zur-sommerschule-6018/> (letzter Zugriff: 21. Juni 2022).
- ³⁵ Informationen zum freiwilligen Einsatz des Instruments MIKA-Orientierung im Rahmen der Schulreifefeststellung ab Jänner 2021. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:061150c9-8475-49a4-b7b4-dc3b1cd207d7/schulbetrieb_20220419_erlass.pdf (letzter Zugriff: 16. Februar 2022).
- ³⁶ 150. Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung vom 7. April 2022. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_150/BGBLA_2022_II_150.pdfsig (letzter Zugriff: 4. Mai 2022).
- ³⁷ Vorprojekt zur Evaluierung der Deutschförderklassen. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:dc3a144a-7cef-4a48-ac8c-4c09b6ca14ad/dfk_eval.pdf (letzter Zugriff: 20. Februar 2022).
- ³⁸ Der Vorwurf des Bildungsministers: <https://www.diepresse.com/5442824/deutschfoerderung-bdquoweiter-soldquo-hilft-nicht-weiter> (letzter Zugriff: 21. Juni 2022). Die Replik von über 30 WissenschaftlerInnen österreichischer Hochschulen darauf: <https://www.derstandard.at/story/2000082965007/deutschfoerderklassen-weiter-soganz-im-gegenteil> (letzter Zugriff: 21. Juni 2022).
- ³⁹ o.V. (2020): Faßmann: ‚Wissenschaft soll sich nicht überall einmischen‘. In: Kurier Online, 13.01.2020. Online unter: <https://kurier.at/politik/inland/mehr-geld-fuer-brennpunktschulen-fassmann-vage-bei-finanzierung/400724046> (letzter Zugriff: 23. Juli 2021).
- ⁴⁰ Gruber, Oliver; Tölle, Michael; Kremzar, Kurt (2020): Deutsch Wirksam Fördern. Der AK-Sprachschlüssel zur Förderung der Bildungssprache Deutsch. Mit Hannes Schweiger und Beatrice Müller. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte. Online unter: https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/AK-INFO_Sprachschluessel_final.pdf. (letzter Zugriff: 12. Februar 2022).

- ⁴¹ Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York (NY), München, Berlin: Waxmann.
- ⁴² Freiheitlicher Parlamentsklub (2018): FPÖ-Gudenus: ‚Auch Wien hat die Deutschklassen konsequent umzusetzen‘. Aussendung vom 6. Juni 2018. Online unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180606_OTS0125/fpoe-gudenus-auch-wien-hat-die-deutschklassen-konsequent-umzusetzen (letzter Zugriff: 27. August 2019).
- ⁴³ Rosenberger und Gruber (2020).