



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Was sagen eigentlich Eltern zu den
Deutschförderklassen? - Elternstimmen zu den
Selektionsprozessen der Deutschförderklassen“

verfasst von / submitted by

Hümeyra Kestane, BA

gemeinsam mit / in collaboration with

Verena Al-Khazraji, BA

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Wir, die Autorinnen dieser Arbeit, möchten uns an dieser Stelle bei allen bedanken, die uns während des Schreibens dieser Masterarbeit unterstützend und motivierend zur Seite standen.

An erster Stelle sprechen wir unserem Betreuer Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger großen Dank für die zahlreichen Anregungen und die konstruktive Kritik aus, die uns stets dazu bewegt haben, motiviert weiterzuarbeiten.

Unser Dank gilt außerdem der Arbeiterkammer Wien, die unsere wissenschaftliche Studie finanziell gefördert hat und ihrem Referenten für Migration, Integration und Sprachförderung Dr. Oliver Gruber, der uns als externer wissenschaftlicher Betreuer mit hilfreichen Gesprächen und Anmerkungen begleitet hat.

Wir möchten uns auch bei all jenen Vortragenden des Masterstudiums „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ bedanken, die unseren Blick auf die Gesellschaft kritisch geschärft und uns neue Perspektiven mit auf den Weg gegeben haben. Diese Arbeit baut auf allen machtkritischen Inhalten und fruchtbaren Diskussionen aus den Seminaren und Vorlesungen auf, die wesentlich dazu beigetragen haben, dass diese Masterarbeit in dieser Form vorliegt.

Ferner möchten wir uns bei den Teilnehmenden unserer Befragung bedanken, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können. Vielen Dank für euer Vertrauen und dafür, dass ihr eure Erfahrungen mit uns geteilt habt.

Als Autorinnen dieser Arbeit möchten wir uns gegenseitig Dank aussprechen. Diese Masterarbeit baut auf vielen langen Gesprächen und Nächten, inhaltlichen Diskussionen, gegenseitiger Motivation, Inspiration und unserer Freundschaft auf.

Ganz besonders konnten wir uns während des Erstellungsprozesses dieser Masterarbeit auf unsere Partner Mohammed Al-Khazraji und Mohamed Hamid verlassen, die für den nötigen emotionalen Rückhalt und Beistand in dieser Zeit sorgten. Ein großes Danke dafür.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG (VA)	9
1.1	Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen (VA).....	10
1.2	Relevanz des Themas (HK)	12
1.3	Analyseperspektive und Positionierung der Schreibenden (VA).....	12
2	BEGRIFFLICHKEITEN (HK)	15
2.1	Otherring (HK)	16
2.2	Migrationshintergrund (HK)	17
2.3	Migrationsandere (HK)	19
2.4	Integration (HK).....	19
2.5	Benennungspraxen (HK)	21
2.6	Anmerkungen zur Schreibweise (HK).....	23
3	KONTEXTUALISIERUNG (HK, VA)	25
3.1	Schulorganisatorische Sprachfördermodelle (VA)	25
3.2	Deutschförderklassen und ihre Entstehungsgeschichte (HK)	28
3.2.1	Willkommensklassen - das deutsche Modell (HK).....	31
3.2.2	Kritik an den Deutschförderklassen (HK).....	33
3.2.3	MIKA-D (HK)	35
3.2.4	Homogenisierung durch Deutschförderklassen (HK)	37
3.3	Sommerschule und Elternkurse (HK)	38
4	FORSCHUNGSSTAND (HK)	41
5	THEORETISCHER RAHMEN (HK, VA)	47
5.1	Differenz und Differenzordnungen (VA)	47
5.1.1	Die Wirkung von Differenz in der Gesellschaft (VA).....	47
5.1.2	Natio-ethno-kulturell-sprachliche Differenzen (VA).....	49
5.1.3	Differenz und der Diskurs-Macht-Wissen-Komplex (VA).....	50
5.1.4	Selektion und Differenz (VA)	53
5.1.5	Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (VA).....	55
5.2	Hegemoniale Selektionsprozesse des Schulsystems (HK).....	58
5.2.1	Hegemonialer Staatsapparat und Selektionsstätte (HK)	58
5.2.2	Reproduktion und Stabilisierung hegemonialer Verhältnisse (HK)	59
5.2.3	Selektion am Übertritt Elementarbildung in die Primarstufe 1 (HK).....	60
5.2.4	Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (HK).....	63
5.3	Diskriminierung in der Schule der Migrationsgesellschaft (VA).....	64

5.3.1	Institutionelle Diskriminierung (VA)	64
5.3.2	Monolingualer Habitus (HK, VA)	66
5.3.3	Mehrsprachigkeit (HK)	67
5.3.4	Sprachhierarchien (HK)	69
5.3.5	Linguizismus (HK)	71
5.3.6	Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (VA)	72
5.4	Schule, Bildung und Fördern in der Migrationsgesellschaft (VA)	73
5.4.1	Bildung in der Migrationsgesellschaft (VA)	75
5.4.2	Schulische Fördermaßnahmen und Migrationsandere (VA)	77
5.4.3	Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (VA)	85
5.5	Das Verhältnis zwischen Eltern und Schule (VA)	86
5.5.1	Umlenkung des defizitären Blicks (VA)	87
5.5.2	Heterogenität und Eltern (VA)	88
5.5.3	Elternbeteiligung (VA)	89
5.5.4	Elternentscheidungen (VA)	90
5.5.5	Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (VA)	92
6	METHODISCHER TEIL (HK, VA)	96
6.1	Gütekriterien (HK)	97
6.1.1	Verfahrensdokumentation (HK)	97
6.1.2	Argumentative Interpretationsabsicherung (HK)	97
6.1.3	Regelgeleitetheit (HK)	98
6.1.4	Nähe zum Gegenstand (HK)	98
6.1.5	Kommunikative Validierung (HK)	98
6.1.6	Triangulation (HK)	99
6.1.7	Limitations (HK)	99
6.2	Forschungsethische Überlegungen (HK)	100
6.2.1	Informed Consent (HK)	100
6.2.2	Anonymisierung der Beforschten (HK)	101
6.2.3	Publikation, Nachnutzung von Forschungsdaten und Rückmeldung (HK)	101
6.3	Der Prozess der Qualitativen Inhaltsanalyse (VA)	102
6.4	Analyserichtung (VA)	103
6.5	Diskurspositionen und Kategorienerstellung (VA)	104
6.6	Datenerhebung mittels Interviews (HK)	106
6.6.1	Sampling (HK)	107
6.6.2	Qualitative Befragung (VA)	109
6.6.3	Leitfadenerstellung (VA)	110
6.6.4	Problemzentriertes Interview (PZI) (VA)	111
6.6.5	Nach dem Interview (VA)	115

6.6.6	Reflexion des Interviewablaufs (HK, VA).....	115
6.7	Datenaufbereitung und Datenauswertung (VA).....	118
6.7.1	Transkription (VA).....	119
6.7.2	Prozess der Kodierung und Memoerstellung (VA).....	120
7	DER DISKURS ÜBER DIE DEUTSCHFÖRDERKLASSEN (HK, VA).....	123
7.1	Diskurszeitraum (HK).....	123
7.2	Kategorienerstellung (VA)	123
7.2.1	Die Diskurspositionen anhand von Kategorien (VA)	124
7.2.2	Kategorienliste alphabetisch (VA).....	126
7.3	Diskussion der Diskurspositionen und Diskurskategorien (VA)	127
8	DISKUSSION (HK, VA).....	140
8.1	Interpretative Zusammenfassung der Interviewtranskripte (HK, VA)	140
8.1.1	Interview 1 (VA).....	140
8.1.2	Interview 2 (HK).....	142
8.1.3	Interview 3 (HK).....	144
8.1.4	Interview 4 (VA).....	145
8.1.5	Interview 5 (HK).....	147
8.1.6	Interview 6 (VA).....	148
8.1.7	Interview 7 (HK).....	150
8.1.8	Interview 8 (VA).....	151
8.1.9	Interview 9 (VA).....	152
8.2	Diskussion der Interviews: Selektion, Eltern und Deutschförderklassen (HK, VA)	154
8.2.1	Selektion (VA).....	154
8.2.2	Welche Deutschförderung wünschen sich Eltern? (VA)	167
8.2.3	Zugehörigkeit (VA).....	171
8.2.4	Intransparenz und Informalität der schulischen Kommunikation (VA).....	177
8.2.5	Elterlicher Widerstand (VA)	185
8.2.6	Widerstand der Schule (HK).....	193
8.2.7	Enttäuschung und Vertrauensverlust gegenüber dem System Schule (HK).....	194
8.2.8	Benotung (HK)	201
8.2.9	Elternpositionen (HK).....	202
8.2.10	Mehrsprachigkeit der Familien (HK).....	206
9	FAZIT (HK)	213
	INTERVIEWVERZEICHNIS	216
	LITERATURVERZEICHNIS	216

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	231
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	231
ABSTRACT DEUTSCH (HK).....	233
ABSTRACT ENGLISCH (HK).....	234
ANHANG.....	235
A1 Codebuch aus MAXQDA	235
A2 Kodierleitfaden.....	239
A3 Interviewleitfaden	250
A3 Postskriptum	256
A4 Demographische Daten von B1-B9	258
A5 Eidesstattliche Erklärung.....	259

1 Einleitung (VA)

In dieser Masterarbeit wird der Diskurs zu den Deutschförderklassen in Österreich herangezogen und bearbeitet. Im Zentrum stehen die Deutschförderklassen sowie die Erfahrungen und Erzählungen von Eltern zu diesem Thema. Der Diskurs zu den Deutschförderklassen in Österreich dient der Analyse als Grundlage und wird in einem ersten Schritt erfasst und diskutiert. Ein besonderer Fokus liegt auf den Diskurspositionen der Politik sowie der Fachöffentlichkeit und Wissenschaft rund um das Thema der Deutschförderklassen. In einem weiteren Schritt werden Einstellungen und Erfahrungen von betroffenen Eltern zum Diskurs mittels qualitativer Interviews erhoben und diskutiert.

Zwar sind wir selbst nicht an einer Schule als Lehrerinnen, sondern in der DaZ-Erwachsenenbildung bzw. im sozialpädagogischen Bereich tätig. Trotzdem ist dieses Thema von besonderem Interesse für uns, da wir einerseits die mediale Berichterstattung verfolgt haben und andererseits die Auswirkungen der schulischen Sprachpolitik in unseren Berufen bemerken. Immer wieder nehmen Schüler*innen aus Pflicht- bzw. weiterführenden Schulen an außerschulischen DaZ-Kursen teil, in denen die Erwachsenenbildnerin unter uns unterrichtet, da die Angebote zum Deutschlernen an ihren Schulen für sie nicht ausreichend erscheinen. Sie haben das Gefühl, dass sie außerschulische Angebote nutzen müssen, um ihr Deutsch zu verbessern. Im sozialpädagogischen Betreuungsbereich müssen immer wieder Schüler*innen den MIKA-D-Test an ihrer Schule absolvieren, was die Sozialpädagogin unter uns mitbetreut. Diese Umstände und Auswirkungen der Politik zu den Deutschförderklassen werfen die Frage auf, inwiefern sich schulpolitische Maßnahmen wie die Deutschförderklassen in Österreich auf die Bildungswege der Schüler*innen auswirken.

Für uns als DaF/Z-Studentinnen ergibt sich das Interesse an diesem Thema daraus, dass die Einführung der Deutschförderklassen von Kritik seitens der Wissenschaft und Fachöffentlichkeit begleitet wurde, da die politischen Maßnahmen und Vorgaben empirischen Ergebnissen und Erkenntnissen zur Sprachförderung widersprechen. Unsere Masterarbeit soll einen kritischen Beitrag zur Deutsch als Zweitsprache-Forschung leisten, da in diesem Bereich kritische Perspektiven auf die österreichische

Gesellschaft und ihren Umgang mit Sprache(n) und der Realität der Migrationsgesellschaft sichtbar werden. Es ist uns persönlich wichtig, einen Beitrag zur DaZ-Forschung zu leisten, um kritische Stimmen zu stützen und zu multiplizieren.

Unseres Erachtens ist der Diskurs zu den Deutschförderklassen als Forschungsthema relevant, da er sich parallel zu den öffentlichkeitswirksamen Diskursen über Integration, Migration und Asyl abspielt, mit denen er auf vielfältige Weisen verschränkt ist, wie sich in den weiteren Ausführungen zeigen wird. Diese Arbeit folgt einer machtkritischen Perspektive, die Bedingungen und Effekte sowie die Konstruiertheit und Gewordenheit des Diskurses in den Blick nimmt. Es soll ersichtlich werden, dass durch ihn Ausschlüsse und Nicht-Zugehörigkeiten von Migrationsanderen (Begriffserklärung s. Kap. 2.3) verschärft und verstärkt werden.

Diese Masterarbeit versteht sich zudem als solidarischer Beitrag, der Eltern, die bisher größtenteils aus dem Diskurs ausgeschlossen wurden, eine Plattform bietet, um sich zu den Deutschförderklassen und insbesondere zu den Selektionsprozessen zu äußern. Durch die Erhebung und Auswertung ihrer Beschreibungen sollen neue Perspektiven auf den Diskurs zu den Deutschförderklassen eröffnet werden.

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen (VA)

Der Forschungszugang dieser Arbeit sieht Deutschförderklassen als eine konstruierte Differenzordnung an, die aus einer hegemonie- und diskriminierungskritischen Perspektive beleuchtet werden soll. Im thematischen Zentrum der Analyse stehen die Begriffe „Selektion“ und „Selektionsprozesse“ in der schulischen Praxis der Deutschförderklassen.

Im ersten Schritt sollen die Diskurspositionen zu den Selektionsprozessen des politischen und wissenschaftlichen Diskurses anhand einer kategoriengeleiteten Textanalyse herausgearbeitet werden. Für den politischen Diskurs werden als Textgrundlage u.a. das geltende Schulgesetz herangezogen sowie Interviews mit Politiker*innen. Für die wissenschaftlichen Positionen werden kritische Stellungnahmen von Verbänden und Vereinen zum Gesetz sowie wissenschaftliche Texte herangezogen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse sollen Kategorien des politischen Diskurses einerseits und des wissenschaftlich/fachöffentlichen Diskurses

andererseits erstellt werden. Im Fokus der Kategorienerstellung bleibt dabei immer das thematische Zentrum der „Selektion“. Die Erhebung und Darstellung der beiden medial vertretenen Diskurspositionen anhand zentraler Kategorien stellen die Grundlage für das empirische Forschungsdesign dar. Anhand dieser Kategorien aus der Analyse der Diskurspositionen wird ein qualitativer Interviewleitfaden für ein problemzentriertes Interview ausgearbeitet, dessen Themenbereiche das Spektrum der Diskurspositionen darstellen sollen. Der Leitfaden soll dazu beitragen, die Einstellungen und Positionierungen von Eltern zum Diskurs offenzulegen und eventuelle neue und fehlende Perspektiven des Diskurses aufzudecken. Die problemzentrierten Interviews sollen Einblicke in Einstellungen und Erfahrungen von Eltern, deren Kinder in der Schule mit den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen direkt bzw. indirekt in Berührung kommen, erheben. Ergänzend werden Eltern befragt, deren Kinder Schulen ohne Deutschförderklassen besuchen, um das gesamte Spektrum des Diskurses abzudecken. Die Ergebnisse der qualitativen Befragungen sollen in einer abschließenden Diskussion vor dem Hintergrund der theoretischen Einbettung und der Diskurspositionen von Politik, kritischer Fachöffentlichkeit und Wissenschaft diskutiert werden.

Die zwei Schritte unseres Forschungsprozesses sollen von den folgenden zwei Forschungsfragen geleitet werden:

1. Welche Diskurspositionen lassen sich im politischen wie fachöffentlichen bzw. wissenschaftlichen Diskurs zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen erkennen?

2. Wie positionieren sich Eltern im Spektrum der Diskurspositionen zur Selektion der Deutschförderklassen?

- Welche Erfahrungen und Erzählungen haben sie zu den Selektionsprozessen?
- Inwiefern sind sie in die Entscheidungen der Schule involviert?
- Inwiefern sind sie über den Prozess der Deutschförderklassen informiert und werden miteinbezogen?
- Haben die schulischen Deutschfördermaßnahmen Auswirkungen auf den eigenen Sprachalltag in der Familie?

- Inwiefern hinterfragen sie die Deutschförderklassen bzw. diese Art der Deutschförderung?
- Haben Eltern Strategien entwickelt, sich gegen die Zuteilung zu wehren bzw. die Zuteilung zu umgehen? Gibt es widerständige Praxen?
- Welche positiven/negativen Aspekte der Klassenteilung in Regel- und Deutschförderklasse werden genannt und wie lassen sie sich mit theoretischen Vorüberlegungen erklären?

1.2 Relevanz des Themas (HK)

Die Relevanz des Themas ergibt sich aus den fehlenden Stimmen von Eltern der betroffenen sowie nicht betroffenen Schüler*innen, die im Diskurs rund um die Einführung der Deutschförderklassen nicht mit eingebunden wurden. Mit dieser Masterarbeit sollen jene Menschen eine Stimme erhalten, die bisher vom Diskurs betroffen, jedoch von der Mitsprache ausgeschlossen waren. Außerdem ergibt sich die Relevanz des Themas aus der Aktualität, da die Deutschförderklassen seit ihrer Einführung im Jahr 2018 ständig im politischen, medialen sowie wissenschaftlichen Diskurs diskutiert wurden.

1.3 Analyseperspektive und Positionierung der Schreibenden (VA)

Diese Masterarbeit ordnet sich dem breiten Themenfeld des Zusammenhangs von Migration und Bildung in der Gesellschaft zu. Unter den vielen pädagogischen Perspektiven, die sich mit diesem Verhältnis beschäftigen, wird an die Migrationspädagogik angeschlossen, die migrationsgesellschaftliche Bildungsfragen mit Fokus auf ihre strukturellen Bedingungen untersucht (vgl. Mecheril, 2016b). Der wissenschaftliche Blick richtet sich nicht auf die „Anderen“ bzw. die „Migrant*innen“, sondern auf migrationsgesellschaftliche Positionen aller an den Bildungsprozessen Beteiligten sowie auf gesellschaftliche Strukturen, die diesen Prozessen zugrunde liegen. Mit anderen Worten gesagt, wird die moderne Gesellschaft als

Migrationsgesellschaft begriffen und zur Diskussion stehen Bildungsprozesse, die sich in einer von Migration gewachsenen und durchdrungenen Gesellschaft, neu formulieren und organisieren müssen. Als Grundlage der Arbeit dienen politische wie wissenschaftliche und fachöffentliche Positionen, die dieser Neuordnung des Schulsystems zugrunde liegen. Im Fokus der Analyse stehen die Deutschförderklassen, die das Ergebnis der Reorganisation darstellen. Zur Analyse kommt im Besonderen die Frage, warum sich dieser Prozess durchgesetzt hat bzw. vielmehr, warum er durchgesetzt wurde und wie die Maßnahme bei den Betroffenen selbst wirkt. Für uns als Autor*innen ergibt sich die Voraussetzung, unsere eigene Position in Bezug auf diese Arbeit und deren Fragestellung zu reflektieren, da in der Perspektive der Migrationspädagogik die Reflexion der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Strukturen als Bedingung für die wissenschaftliche Bearbeitung einer Fragestellung betrachtet werden kann (vgl. Dirim et al., 2018, S. 168).

Ausgehend davon, soll im Folgenden darüber nachgedacht werden, inwiefern wir als Personen und durch unsere gesellschaftliche Positionierung Einfluss auf den Verlauf der Arbeit sowie auf die Interviews und Interviewergebnisse hatten.

Wir als Forscherinnen gehen davon aus, dass gesellschaftliche Bedingungen auf den Verlauf und die Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeiten Einfluss nehmen (vgl. Messerschmidt, 2011, S. 2). Zur Positionierung der am Forschungsprozess Beteiligten ist es wichtig zu sagen, dass bei der Datengenerierung mittels Interviews (in der Migrationswissenschaft) eine asymmetrische Beziehung zwischen Forschenden und Befragten vorherrscht. ‚Wir‘ als Masterstudierende und der Mehrheitsgesellschaft Angehörige sprechen über eine konstruierte Gruppe von Eltern, die gesellschaftlichen Minderheiten zugehörig sind bzw. in marginalen Positionen der Mehrheitsgesellschaft verortet sind. Auch wenn wir die Eltern in den Interviews zu Wort kommen lassen, sind es doch wir, die diese Aussagen durch Fragen evozieren, sie im Anschluss analysieren, theoretisch einbetten und unter einer bestimmten Perspektive analysieren. Dieses Erkenntnis leitet uns an, (migrations-)gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht als objektives Forschungsobjekt, das wir von draußen aus einer neutralen Forschungsposition betrachten können, zu sehen, sondern unser „Involviertsein“ (ebd.) in diese Verhältnisse während des wissenschaftlichen Prozesses zu reflektieren. Diese reflexive Vorbedingung wird so gut wie möglich durch migrationspädagogische,

diskriminierungs- und hegemoniekritische Theorien (s. Kap. 5) sowie klare Begriffsdefinitionen (s. Kap. 2) gestützt. Methodisch wird darauf geachtet, dass das Forschungsdesign (s. Kap. 6) und alle Schritte des empirischen Teils für Leser*innen nachvollziehbar dargestellt werden. Bei der Durchführung und Analyse der Interviews wird durch leitfadengestützte Fragen, Fragetechniken zur Bestätigung bzw. Klarstellung von Aussagen und ein klares Kodierungssystem darauf hingearbeitet, den intendierten Aussagegehalt der Befragten bestmöglich zu erfassen, um so nahe wie möglich an die Inhalte des von ihnen Gemeinten heranzukommen (vgl. Heinemann, 2014, S. 106).

2 Begrifflichkeiten (HK)

In migrationspädagogischen Diskursen nehmen Begriffspraktiken eine besondere Rolle ein, denn sie stellen gesellschaftliche Realitäten her. Mecheril verweist dabei darauf, dass „Begriffe [...] als Bestandteile von Diskursen verstanden werden, innerhalb derer sie ihre Bedeutung und damit ihre (Wirkungs-)Macht erhalten [können]“ (vgl. Mecheril, 2016a, S. 12). Begriffspraktiken sind als machtvolle Werkzeuge zu verstehen, da sie den Blick auf Wirklichkeiten aus einer bestimmten Perspektive zugänglich machen, dabei bestimmte Perspektiven in den Vordergrund und wiederum andere in den Hintergrund stellen und ausblenden. Bezeichnungspraxen sind Instrumente der Legitimation von hegemonialen Herrschaftsverhältnissen und können dafür eingesetzt werden, Menschen zu kategorisieren, Verhaltensweisen zu erklären, diese zu begründen, zu rechtfertigen und dabei soziale Realitäten zu schaffen. (vgl. ebd.) Vor diesem Hintergrund muss die Auswahl und Verwendung von Begriffen in dieser Arbeit gut überlegt sein.

Die nachfolgenden Begriffe sind in den öffentlich politischen Diskursen, insbesondere in migrationspolitischen Diskursen, sowie im alltäglichen Sprachgebrauch bekannt, wobei es oft keine genaue Definition in der alltäglichen Verwendung dieser gibt. Die Begriffe werden oft miteinander vermischt, kommen ohne einander gar nicht mehr aus und werden hauptsächlich als das Anzeigen für problematische Sachverhalte verwendet. Es handelt sich bei den Begriffen oft um essentialisierende, stereotypisierende und homogenisierende Begriffe, mit denen Subjekte hervorgebracht werden. (vgl. Thomas-Olalde & Velho, 2012, S. 27)

Da das Interesse dieser Masterarbeit darin besteht, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen, die Selektionsprozessen zugrunde liegen, werden nachfolgend Begriffe erklärt, die eine machtvolle Wirkung auf Subjekte haben und für migrationspolitische Diskurse relevant sind. Sie werden problematisiert und aus einer kritischen Perspektive analysiert. Deshalb ist es bedeutsam Erklärungen zu der Verwendung der Begrifflichkeiten zu verfassen, um die Position dieser Arbeit und ihrer Schreibenden zu veranschaulichen.

Um diese Zuschreibungspraxis der nachfolgenden Begriffe besser verstehen zu können, ist es an dieser Stelle notwendig, diese mit dem Konzept des Otherings zu

erklären, da allen Begriffen Otheringprozesse als gemeinsamer Nenner zugrunde liegen.

2.1 Othering (HK)

Das Konzept des Otherings entstammt der postkolonialen Theorie, welches von Said (1978) und Spivak (2010) geprägt wurde. Othering oder auch „andern“ ist eine sich wiederholende diskursive Praxis, welche binäre Grenzziehungen bzw. das Bilden der dichotomen Kategorien der „Wir“ und der fremdgemachten inferiorisierten „Anderen“ zum Ziel hat. Thomas-Olalde und Velho (2012) beschreiben Othering in diesem Zusammenhang als eine diskursive Praxis, welche hegemoniale und machtausübende, zur Mehrheitsgesellschaft gehörende Subjekte („Wir“), sowie auch nicht zugehörige Subjekte („die Anderen“), welche dem hegemonialen Herrschaftssystem unterworfen sind, hervorbringt.

Othering bringt durch die Subjektivierungspraxis nicht nur Subjekte hervor. Durch Objektivierungspraxen, die als Vergegenständlichungsprozesse von Menschen verstanden werden, werden „die Anderen“ zu Unterworfenen „the object[s] of study“ (Said, 1978, S. 97) des gesellschaftlichen sowie des politischen Diskurses konstruiert. „Die Anderen“ unterliegen dabei einem diskursiven Ausschluss und haben kein Mitspracherecht, um sich am Diskurs, der über sie, aber nicht mit ihnen geführt wird, zu beteiligen. Die Dominanzgesellschaft kommt hierfür ohne die Beteiligung „der Anderen“ aus. Sie verhandelt deren Interessen, spricht bei Bedarf über sie und verwehrt eine direkte Beteiligung durch das Dominieren des Diskurses. In Karl Marx Worten ausgedrückt können sich Objekte „nicht vertreten, sie müssen vertreten werden“ (Said, 1978, S. 21). Said bezeichnet diese Praxis als ein „Mittel der Beschreibung“, um damit Tatsachen zu konstruieren, die auf „die Anderen“ zugeschrieben werden. In diesem Prozess bleiben „Nicht-Andere“ im Gegensatz zu den „Anderen“ unbenannt und somit unmarkiert, was als ihr größtes Privileg zu verstehen ist, da sie zur überlegenen Gruppe der Gesellschaft gehören und die zu erreichende Norm darstellen.

In dieser Masterarbeit fungiert Othering als gewaltvolle, hegemoniale und soziale Unterscheidungspraxis zwischen Schüler*innen mit „ausreichenden“

Deutschkenntnissen und solchen, die über „unzureichende“ oder „mangelnde“ Deutschkenntnisse verfügen und deshalb durch Selektionspraktiken aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden. Dieser soziale Ausschluss stellt die Selektion anhand bestimmter, vor allem linguistischer Merkmale dar, welche Schüler*innen die vollen Ressourcen des Schulsystems verweigert und das Recht auf Teilhabe und Zugehörigkeit in der Klassengemeinschaft entzieht. Unter Linguizismus (s. Kap. 5.3.5) wird eine bestimmte Form von Rassismus verstanden, die Menschen aufgrund sprachlicher Merkmale (Akzente, Dialekte, Ethnolekte) abwertet, benachteiligt und ausgrenzt (vgl. Dirim et al., 2018, S. 57).

Die Eltern, deren Kinder in Deutschförderklassen zugewiesen werden, unterliegen den Prozessen des Otherings. Als Sprachrohr und Vertreter*innen ihrer Kinder werden sie im öffentlich politischen Diskurs nicht einbezogen. Es gibt kaum mediale Berichterstattung darüber, was Eltern von den Deutschförderklassen halten und, ob sie damit einverstanden sind, dass ihre Kinder in getrennten Klassen eingeschult und unterrichtet werden.

2.2 Migrationshintergrund (HK)

Die Begriffe „migrantisch“, „mit Migrationshintergrund“ oder „Nachkommen der ehemaligen MigrantInnen“ werden in dem Wissen verwendet, dass diese vage sind, manchmal als ausgrenzend empfunden werden und den Aspekt des rassistischen Ausschlusses nicht reflektieren. Diese Begriffe werden in Ermangelung von Besseren verwendet. (Karakayali & Zur Nieden, 2016, S. 81)

„Migrationshintergrund“ als Bezeichnung legt Menschen auf ihre geographische Herkunft und auf ihre gesellschaftliche Nicht-Zugehörigkeit fest. Die veraltete und fremd zugewiesene Bezeichnung „Migrationshintergrund“ für jene Menschen, welcher dieser Begriff zu erfassen versucht, greift zu kurz und hat darüber hinaus eine Machtwirkung. Im Kontext der Schule zeigt sich diese Machtwirkung darin, dass von Menschen, die mit diesem Begriff angerufen werden, schlechtere schulische Erfolge erwartet werden, als von solchen, die keinen „Migrationshintergrund“ haben. (vgl. Knappik & Mecheril, 2018, S. 172) Zudem verweist (Dirim, 2017, S. 436) auf den

verletzenden Aspekt dieses Begriffes und problematisiert die dadurch entstehende Vorstellung von einer „Halbzugehörigkeit“ (Dirim, 2017, S. 436).

Knappik und Mecheril (2018, S. 174) verweisen auf drei Kritikpunkte im Zusammenhang mit dem Begriff, welcher einen defizitären Blick auf Menschen „mit Migrationshintergrund“ hat. Die hegemoniale Fremdzuschreibung wirkt sich essentialisierend, also festschreibend auf die Andersartigkeit des „Anderen“ aus und manifestiert sich in den Selbstkonzepten der so angerufenen Menschen, sodass sie sich selbst nach diesen Kategorien unterscheiden und diese internalisieren. Demnach stehen nicht mehr die Menschen als Subjekte im Mittelpunkt, sondern die Kategorien, die ihnen zugewiesen wurden. Zweitens werden diese Menschen einer wirtschaftlichen Kosten-Nutzen Frage unterzogen und erneut in die Dichotomien „gut und „schlecht“ unterteilt. „Gute“ Migrant*innen sind solche, die einen „Beitrag zur Sicherung ‚unseres‘ Wohlstandes leisten“ (ebd., S. 173), „schlechte“ sind diejenigen, die noch durch das Bildungssystem gehen müssen, von diesem profitieren und somit Ressourcen in Anspruch nehmen. Der dritte Kritikpunkt befasst sich mit den Rückführungen von schlechten Bildungsergebnissen von Schüler*innen als Ursache auf ihren vermeintlichen „Migrationshintergrund“ oder gar ihrer „anderen Kultur“. Solche Rückführungen sind höchst problematisch und können rassistische Ansichten bestärken. Die mit einem Migrationshintergrund konstruierte Gruppe ist in sich sehr heterogen, sodass Rückschlüsse auf die Bildungslaufbahn und Sprachkenntnisse Einzelner nur aufgrund dieser Kategorie unmöglich ist. (vgl. ebd., S. 174)

Die über Generationen andersmarkierende Bezeichnung haftet an, schreibt sich in Subjekte ein, macht Einzelne unsichtbar und prägt die Wahrnehmung über Menschen, die als nichtzugehörig, fremd und anders markiert werden. Entsprechend ist dieser undifferenzierte Begriff kein geeigneter, um Schüler*innen zu beschreiben, die einer strukturellen institutionellen Diskriminierung an Österreichs Schulen ausgesetzt werden.

Das Markieren von Menschen „mit Migrationshintergrund“ ist ein Ausschlussprozess, welcher die „Wir“ und die „Anderen“ Dichotomien und somit den Mechanismus des „Otherings“ bedient. Wir, als Forschende dieser Masterarbeit, distanzieren uns von dieser diskriminierenden Begrifflichkeit und orientieren uns an dem Begriff des „Migrationsanderen“, mit dem Bewusstsein, dass dieser Begriff

ebenso generalisierend wirkt, aber gleichzeitig auf die eigene Konstruiertheit dieser hinweist.

2.3 Migrationsandere (HK)

In Verbindung zum Otheringbegriff prägte Mecheril (2010, S. 17) das Kunstwort „Migrationsandere“, um damit gesellschaftliche Differenzordnungen sichtbar und analysierbar zu machen. Ähnlich wie andere Bezeichnungen für Menschengruppen wirkt auch „Migrationsandere“ generalisierend und festschreibend, der Begriff verweist aber gleichzeitig auf die pauschalisierende und defizitäre Konstruktion von Menschengruppen und problematisiert die Subjektpositionierungen innerhalb der „Prozesse und Strukturen, die migrationsgesellschaftliche ‚Andere‘“ (Knappik & Mecheril, 2018, S. 175) hervorbringen.

Aus migrationspädagogischer Sicht kann der Begriff „Migrationsandere“ als Instrument verstanden werden, um auf die Herstellung von „Migrant*innen“ und „Nicht-Migrant*innen“ hinzuweisen und diese hinsichtlich ihrer Konstruktion zur Erhaltung der dominanzgesellschaftlichen Ordnung anhand von natio-ethno-kultureller Differenzen zu analysieren. Anders als beim essentialistischen Ausdruck „Menschen mit Migrationshintergrund“ verweist „Migrationsandere“ nicht auf eine homogene Gruppe, sondern darauf, dass es sich dabei um gar keine Gruppe handelt. (vgl. Mecheril, Kalpaka et al., 2010, S. 17)

2.4 Integration (HK)

Mit dem vagen Begriff der Integration wird die kulturalistische Fremdmarkierung und die Bringschuld von Migrationsanderen verstanden, die Bedingungen erfüllen müssen, um Teilhabe an der Gesamtgesellschaft haben zu können. Der heute ausschließlich defizitär und kulturalistisch geprägter Integrationsbegriff, welcher Migrationsandere als „Objekt[e] von Orientierungs- und Integrationsmaßnahmen konzipiert und behandelt“ (Hess, 2014, S. 110) ist aus migrationspädagogischer Sicht kritisch zu analysieren. Im hegemonialen Integrationsdiskurs werden ausschließlich Forderungen an

Migrationsandere gestellt, aber keine Schritte der rechtlichen Gleichstellung oder der Bekämpfung von „strukturelle[m] Rassismus, institutionelle Diskriminierungen und sozio-kulturelle Ausgrenzungen“ (Ha, 2007, S. 3) gemeint, um Integration auch tatsächlich zu ermöglichen. (vgl. Knappik & Mecheril, 2018, S. 169)

Der Integrationsbegriff spricht vorwiegend von nicht gelungener und verpasster Integration und entfaltet sich als diskursive und normative Kraft, mit welcher dieser Begriff operiert. Mit dem Begriff der Integration wird eine nie zu erfüllende, sich immer wieder neu formulierende Aufforderung wahrgenommen bzw. verstanden, die eine tatsächliche Teilhabe an der Gesellschaft aufschiebt bzw. verunmöglicht. Die sich aufschiebende Wirkung hat zum Ziel „die Anderen“ von Ressourcen und von einer Machtteilhabe auszuschließen. (vgl. ebd.)

Einerseits ist die Wahrnehmung der Dominanzgesellschaft ein wesentlicher Faktor darüber, ob Menschen als integriert verstanden werden, da es bei der Integration vor allem um die „ ‚Kultur‘, um die abendländischen ‚Werte‘, um ‚Demokratie‘, die eine Frage der ‚Wahrnehmung‘ sind“ (Hess, 2014, S. 111) geht. Andererseits wird durch die Bedeutung der Wahrnehmung der Dominanzgesellschaft über die sich zu integrierenden „Anderen“ die koloniale Praxis des Integrationsparadigmas erkenntlich. Neben der Wahrnehmung der Dominanzgesellschaft spielen auch die „identitätspolitischen Selbstvergewisserungsstrategien“ (Ha, 2007, S. 3) eine wichtige Rolle, da diese Vergewisserung durch die Abgrenzung zu den zu „integrierenden Anderen“ erfolgt und sich darin das postkoloniale Machtgefälle zwischen der Dominanzgesellschaft und den sich zu integrierenden Menschen offenbart.

Das Integrationsregime spricht nicht nur neu zugewanderte Personen an, sondern auch Menschen, die selbst keine Migrationserfahrung gemacht haben und bereits die dritte und vierte Generation darstellen. Es scheint so, als wären Erfahrungen der Migration der Eltern, Großeltern usw. in die Körper dieser Menschen eingeschrieben. (vgl. Castro Varela, 2016, S. 43) Somit agiert der Integrationsdiskurs indifferent und produziert eine homogene Gruppe von Subjekten, die sich zu integrieren haben, gleichwohl in welcher Generation sich diese Menschen bereits im jeweiligen Land befinden. Die Herstellung von homogenen Gruppen ist immer reduktionistisch und sagt nur wenig über die konstruierte Gruppe und über deren tatsächliche Förderbedarfe aus. (vgl. ebd., S. 43–45)

Im Zusammenhang mit dem Fokus dieser Arbeit, stellt sich die Frage danach, mit welchem Menschenbild und welcher pädagogischen Haltung das Konzept der Deutschförderklassen operiert, da davon ausgegangen wird, Kinder mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen in das System der Dominanzgesellschaft zu integrieren, obwohl vieler dieser Kinder bereits die dritte oder vierte Generation darstellen. Die indifferente Herangehensweise, alle Kinder mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen zu einer homogenen Gruppe zusammenzufassen und sie als zu integrierende Subjekte zu stilisieren, ist keine neue Subjektivierungspraxis, sie schließt an den bereits vorhandenen Otheringpraktiken in der Gesellschaft an. Alle Begriffe, die eine Differenz beschreiben und problematisch wirken sind letztlich eine Trennlinie, die ausschließende Effekte nach sich ziehen kann. Wenn von Kindern mit Erstsprache Deutsch gesprochen wird, gibt es Kinder mit „anderen“ Erstsprachen, die der Deutschförderklasse zugeteilt werden. (Füllekruss & Dirim, 2019, S. 24)

2.5 Benennungspraxen (HK)

Die österreichische Regierung (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2018a) verwendet im Diskurs zu den Deutschförderklassen die Bezeichnungen „Schüler*innen mit ‚unzureichenden/mangelnden‘ Deutschkenntnissen“ und „Schüler*innen mit ‚außerordentlichem Status‘“, um solche Schüler*innen zu benennen, die aufgrund ihrer Sprachdefizite Deutschförderklassen besuchen müssen. Es handelt sich hierbei nicht um eine harmlose Bezeichnung bestimmter Schüler*innen, sondern um eine machtvolle linguizistische Benennungspraxis, die an Otheringprozessen anschließt und diskriminierende Folgen hat. (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019, S. 18) Um diese diskriminierende Praxis nachvollziehen zu können, muss die Frage gestellt werden „ob eine Benennungspraxis durch Asymmetrie oder Depersonalisierung gekennzeichnet ist, also nicht nur ein bestimmtes Individuum negativ betrifft, sondern zum Ausdruck einer gesellschaftlich verbreiteten sozialen Kategorisierung wird, die ungerechtfertigt und erniedrigend ist“ (Reisigl, 2017, S. 89 In: Füllekruss & Dirim, 2019, S. 23). Die Effekte dieser Benennungspraxis gehen über gesetzliche Texte hinaus und schließen an machtvolle Diskurse an. Im Sinne des

Otherings ist es dabei wichtig zu wissen, wer welche Personengruppen mit welchen Bezeichnungen adressiert (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019, S. 23–24).

Dirim und Füllekruss (2019, S. 21) haben diesbezüglich den Leitfaden „Deutschförderklassen und Deutschförderkurse für Schulleiterinnen und Schulleiter“ (2019) aus einer rassismuskritischen Perspektive genauer in den Fokus der Analyse genommen und stellen die Frage nach den erkennbaren Diskriminierungs- und Otheringprozessen, die den diskursiven Benennungspraktiken zugrunde liegen.

Auf den ersten Blick scheint das politische Dokument Bezeichnungen wie „Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch“ (ebd., S. 6) oder „Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache“ (ebd., S. 14) richtig zu verwenden, ohne dabei auf die Bezeichnung der „Muttersprache“ zurückzugreifen. Beim Eintritt in das Bildungssystem erfahren Kinder, die bereits einen erschwerten Zugang zur deutschen Sprache haben, im Gegensatz zu monolingual aufwachsenden Kindern eine Benachteiligung. Die ausschließende Adressierung der Kinder und Jugendlichen als „außerordentliche Schüler*innen“ im Gegensatz zu den „ordentlichen Schüler*innen“ macht sie zu den „Anderen“, der Klassengemeinschaft nicht zugehörigen, auch wenn es sich dabei nur um einen Zeitraum von 6 Monaten handelt. Für diese 6 Monate sind die betroffenen Kinder gebrandmarkt. (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019, S. 24)

In enger Verknüpfung an natio-ethno-kulturellen Differenzordnungen (vgl. Kap. 5.1.2) werden betroffene Kinder und Jugendliche innerhalb der Differenzordnungen „Wir“ und die „Anderen“ in „monolingual deutschsprachige“ und solchen mit einem „außerordentlichen Status“ und „mangelhaft und ungenügenden Deutschkenntnissen“ verortet. Die im engen Zusammenhang mit Rassialisierungsprozessen stehenden Bezeichnungen werden in ihrer ausgrenzenden Wirkung zusätzlich verstärkt, indem sie als vom normalen Zustand abweichende Subjekte verortet werden. Diese Bezeichnungspraktiken vermitteln eine Nichtzugehörigkeit, einen Status, welcher Kinder und Jugendliche mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen als Gäste und nicht als vollwertige Mitglieder der Schul- und Klassengemeinschaft darstellen. Die räumliche Trennung von der Klassengemeinschaft der Regelklasse trägt zu einer Verstärkung dieser Ausgrenzungspraktiken dar. Um den Status eines „ordentlichen“ und somit vollwertigen Mitgliedes der Schule erlangen zu können, stehen betroffene

Schüler*innen vor einem hohen Leistungsdruck und vor psycho-sozialen Herausforderungen. (Füllekruss & Dirim, 2019, S. 25) Dieser Umstand wirkt sich erschwerend auf den Spracherwerb dieser Schüler*innen aus.

Die Institution Schule hält trotz der Realität einer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft, am monolingualen Habitus (vgl. Kap. 5.3.2) der Schule fest und spielt bei der Differenzierung und Unterscheidung von Menschen mit und ohne Migrationserfahrung eine zentrale Rolle. Das Festhalten an vermeintlichen Normalitätsvorstellungen und dem monolingualen Habitus der hegemonial deutschsprachigen Schule sind nötig, um die Strukturen der Schule nicht verändern zu müssen. So können Otheringprozesse im schulischen Kontext auf der institutionellen Ebene erfasst werden. Gomolla und Radtke (2009) verweisen dabei auf die Selektionsmechanismen der Schule und kommen zu der Erkenntnis, dass entlang der natio-ethno-kulturellen Differenzlinien selektiert wird und dies negative Effekte auf die Bildungslaufbahn von Migrationsanderen mit sich bringt.

2.6 Anmerkungen zur Schreibweise (HK)

„Oppressive language does more than represent violence; it is violence; does more than represent the limits of knowledge; it limits knowledge.“ (Morrison, 1993)

Die Schreibweise in dieser Arbeit stellt nicht nur eine bloße Verwendung von Begriffen dar, sie positioniert sich vielmehr im Spektrum der sprach- und hegemoniekritischen Diskurse. Die Verwendung von antidiskriminierender Sprache beim Sprechen und Verschriftlichen von Texten ist ein Akt des Widerstands, des Widersprechens und Hinterfragens von „normal“ geglaubten gesellschaftlichen Strukturen. Sprachliche Handlungen sind niemals neutral, auch wenn sie als neutral gedacht werden. So beeinflussen bestimmte Rede- und Schreibweisen entsprechend unser Denken und Handeln und können auf andere Menschen gewaltvoll wirken.

Sprache ist kein rein neutrales Kommunikationsmittel, die Informationen von A nach B transportiert. Sprachliches Handeln erschafft Wirklichkeiten, die dann in sozialen Handlungen umgesetzt werden. Wie Morrison (1993) in ihrer Nobel Lecture ausgeführt

hat, ist die Verwendung von unterdrückender Sprache mehr als nur Gewalt, sie ist Gewalt und stellt nicht nur die Grenzen des Wissens dar, sie schränkt das Wissen ein. Die Entscheidung der Verwendung einer bestimmten Sprach- und Schreibweise ist demnach ein bewusster hegemoniekritischer Akt der Wissensproduktion und zentraler Teil dieser Masterarbeit. Der Schreibprozess setzt sich deshalb aus dem (Ver)lernen von internalisierten gewaltvollen Bezeichnungen und der Bereitschaft zur Reflexion und Recherche zusammen.

Diese Forschungsstudie kann außerdem als Widerstandsraum gesehen werden, in der diskriminierende Begriffe in ihrem Gebrauch reflektiert werden und von einer diskriminierenden Sprache so gut wie möglich abgesehen und ein besonderes Augenmerk daraufgelegt wird, keine gewaltvollen Benennungen zu (re)produzieren. Alle Menschen sollten sich in Sprache wiederfinden können, die sie sprechen und mit der sie angesprochen werden, nicht nur in dieser Masterarbeit, sondern überall.

Beim Verweis auf Personen wird entweder das Gendersternchen Asterisk * oder je nach Möglichkeit eine genderneutrale Schreibweise verwendet, z.B. Lehrer*innen bzw. Lehrende, Lehrpersonen oder Lehrkräfte. Diese Schreibweise stellt eine nichtdiskriminierende und inklusive Sprache aller Geschlechter dar und soll zu mehr Sichtbarkeit in der Gleichstellung der sprachlichen Kommunikation dienen. Das Ziel ist es, dass sich alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen fühlen (Poland & Schwan, 2019). Jedoch ist bei der Angabe der femininen oder maskulinen Form von einer Frau oder einem Mann auszugehen, wie z.B. Schülerin oder Schüler.

Zitate die mehr als 40 Wörter beinhalten, werden im Dokument durch eine kleinere Schriftgröße vom Gesamttext abgehoben und somit als längeres Zitat sichtbar gemacht. Alle Namen der Interviewpartner*innen wurden vollständig anonymisiert und kommen im Text in abgekürzter Form als B1, B2, B3 usw. vor, wobei B für Befragte steht.

3 Kontextualisierung (HK, VA)

3.1 Schulorganisatorische Sprachfördermodelle (VA)

Schulorganisatorische Sprachfördermodelle beziehen sich in der Regel auf die Förderung der dominanten Unterrichtssprache und nur selten auf allgemeine sprachliche Fördermaßnahmen oder Fördermaßnahmen in Fremd- oder Erstsprachen. Mit Sprachförderung ist also je nach Nation die Förderung der Unterrichtssprache und für diese Arbeit Deutschförderung gemeint. Eine grundsätzliche Unterscheidung wird in der Forschung zwischen additiven und integrativen Modellen (Dirim, 2015, S. 37–39) getroffen, die auch durch andere Begriffe bezeichnet werden, etwa das Lehrgangs- und Integrationsprinzip (Rösch, 2020, S. 591–594). „Additive“ Sprachförderung und das „Lehrgangsprinzip“ meinen dabei Sprachförderung, die außerhalb des Regelunterrichts stattfindet und in separaten Klassen bzw. Gruppen Sprachförderunterricht für die Unterrichtssprache anbietet. Das umfasst u.a. Vorbereitungsklassen für die Regelschule, additive Angebote neben dem Schulbesuch, Sommerkurse, etc. Die Zielgruppe sind Schüler*innen, die als Seiteneinsteiger*innen ins Schulsystem oder Migrationsandere mit unterschiedlichen Erstsprachen gelten. Das Ziel ist dabei meistens der schnellstmögliche Spracherwerb der dominanten Unterrichtssprache, um einen baldigen Übertritt in die Regelklasse zu gewährleisten.

„Integrative“ Sprachförderung und das „Integrationsprinzip“ meinen Fördermodelle, die den Erwerb der Unterrichts- bzw. Bildungssprache im Verband der Regelklasse zum Ziel haben. Der Fokus kann sowohl nur auf Migrationsanderen liegen, wenn etwa eigene Stützlehrende sie während des Unterrichts sprachlich begleiten oder wie es die Migrationspädagogik vorsieht auf allen Schüler*innen, wenn Konzepte der sprachlichen Bildung Teil des Unterrichts für alle werden. Aus migrationspädagogischer Sicht ist die Trennlinie unterschiedlicher Modelle darin auszumachen, ob die Sprachförderung (politisch) als Integrationsmaßnahme für Migrationsandere angesehen wird, was sich schulorganisatorisch in additiver Förderung zur schnellen Integration bzw. Assimilation an die Norm ausdrückt (vgl.

Foitzik et al., 2019, S. 168) oder als Maßnahme zur Förderung der Unterrichtssprache bzw. Bildungssprache für alle Schüler*innen, was schulorganisatorisch durch integrative Fördermodelle in der Regelklasse bzw. Konzepte wie „Durchgängige Sprachbildung“ (vgl. Gogolin et al., 2011) umgesetzt wird.

Die Deutschförderklassen können der Kategorie „additive“ Deutschförderung zugeordnet werden, wenn auch die Regelklasse, wie es das SchUG vorsieht, in einem geringen Ausmaß besucht wird:

„[...] Deutschförderklassen gemäß § 8h Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes sind nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten und der pädagogischen Zweckmäßigkeit in jenen Unterrichtsgegenständen, die nicht primär dem Erwerb und dem Aufbau der Kenntnisse der deutschen Sprache dienen, gemeinsam mit der betreffenden Regelklasse oder einer anderen Klasse zu führen.“ (SchUG, 2021, S. 6)

Das Ausmaß der „Teilintegration“ in die Regelklasse ist gesetzlich zwar (vage) vorgegeben, wird aber in Art und Ausmaß der Schule überlassen und mit der Empfehlung für Fächer wie Bewegung und Sport, Musik oder Schulausflüge erklärt (BMBWF, 2019, S. 8). Die Bezeichnung additiv ist deshalb naheliegender, da Schüler*innen der Deutschförderklassen formal gesehen nicht Teil der Regelklasse sind, sondern durch den außerordentlichen Status gekennzeichnet und somit aus der ordentlichen Regelklasse exkludiert werden.

Um das österreichische Modell der schulischen Sprachförderung in Form von Deutschförderklassen und -kursen besser verstehen zu können, wird ein Blick auf Sprachfördermodelle im bundesdeutschen Raum geworfen. Für Deutschland wurden im Jahr 2015 von Massumi et al. mehrere mögliche Modelle beschrieben, die sich in verschiedenen Bundesländern und Schulen finden lassen:

1. *das submersive Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen ab dem ersten Schultag in Regelklassen und nehmen an den allgemeinen Förderangeboten der Schule teil.

2. *das integrative Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche besuchen ab dem ersten Schultag eine Regelklasse und erhalten additive Sprachförderung.

3. *das teilintegrative Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden in einer speziell eingerichteten Klasse unterrichtet, nehmen jedoch in einigen Fächern am Regelunterricht teil.

4. *das parallele Modell*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche verbringen über einen bestimmten Zeitraum die gesamte Unterrichtszeit in einer speziell eingerichteten Klasse, die parallel zu den regulären Klassen geführt wird.

5. *das parallele Modell Schulabschluss*: Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gehen in eine parallel geführte Klasse. Sie bleiben bis zum Ende der Schulzeit im Klassenverband und bereiten sich gemeinsam auf den Schulabschluss vor.

Abbildung 1: *Schulorganisatorische Deutschfördermodelle der Bundesländer Deutschlands (Massumi et al., 2015, S. 7)*

Wie die Abbildung zeigt, werden die binären Modelle wie „integrativ/additiv“ hier erweitert und anders benannt, so wird „additiv“ zu „parallel“. In Deutschland wurde 2015 den einzelnen Schulstandorten von der Politik ein relativ großer Handlungsspielraum bezüglich der zur Anwendung kommenden Modelle gelassen, die sich auf dem Spektrum von „submersiv“ bis „parallel bis zum Schulabschluss“ bewegen. Es wird in dieser Studie von Massumi et al. allerdings kritisiert, dass bundesweite Standards fehlen. Die Studie fordert, dass Standards bezüglich der Einbindung (neu) zugewanderter Schüler*innen auf Länder- bzw. Bundesebene definiert werden sollten, damit einzelne Schulstandorte sich daran orientieren können (vgl. ebd., S. 6–7). Die Autor*innen gehen davon aus, dass es in Deutschland nicht nur von den Deutschkenntnissen abhängt, ob ein*e neu zugewanderte*r Schüler*in in einer Regelklasse oder in einer separaten Klasse untergebracht wird, sondern auch von personellen, finanziellen, räumlichen, organisatorischen und anderen

schulstandortspezifischen Faktoren (vgl. Massumi et al., 2015, S. 11). Wie aus den Modellen ersichtlich ist, wird aus schulorganisatorischer Sicht von zwei Gruppen ausgegangen, die in verschiedenen Varianten miteinander bzw. getrennt voneinander und in Mischformen in Klassen untergebracht werden. Die Förderung kann sich grundsätzlich auf unterschiedliche Fertigkeiten beziehen, meist ist der Fokus jedoch auf die Förderung der Unterrichtssprache gerichtet, was im Fall der Deutschförderklassen die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch bedeutet. Das Konzept der Deutschförderklassen kann laut Abbildung dem teilintegrativen Sprachfördermodell zugeordnet werden, da die Deutschförderklassen eigene Klassen darstellen, in denen Schüler*innen getrennt von der Regelklasse Deutsch(förder-)unterricht erhalten, aber trotzdem an einigen Stunden in der Regelklasse teilnehmen. Wie oben argumentiert, ist dennoch nach genauerer Betrachtung „additiv“ bzw. „parallel“ die treffendere Beschreibung für die Organisation der Deutschförderklassen. In weiterer Folge geht das derzeitige österreichische Modell in ein integratives Modell über, was durch Teilnahme am Regelunterricht und begleitender Deutschförderung in parallellaufenden Deutschförderkursen realisiert wird. Schüler*innen besuchen hier, nach dem Übertritt aus der Deutschförderklasse die Regelklasse und erhalten dazu additive Sprachförderung in Deutschförderkursen.

Aus dem Vergleich zu Deutschland geht eindeutig hervor, dass in Österreich eine größere Bündelung der Vorgaben auf bundesweiter Ebene angestrebt wird und weniger Autonomie an einzelne Schulstandorte übertragen wird. Die Autonomie beschränkt sich lediglich auf die Dauer des Verbleibs in den Deutschförderklassen bzw. -kursen im vorgegebenen gesetzlichen Zeitraum.

3.2 Deutschförderklassen und ihre Entstehungsgeschichte (HK)

Am 17.05.2018 verabschiedete der Nationalrat unter der FPÖ/ÖVP-Regierung die gesetzliche Grundlage für die Errichtung von Deutschförderklassen ab dem Schuljahr 2018/2019. Hierbei geht es um die Einrichtung von getrennten Deutschförderklassen für Schüler*innen, die aufgrund „unzureichender“ Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht ausreichend folgen können. (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2018a) Die Deutschförderklassen ersetzen bisherige Modelle der schulischen

Sprachförderung, wie z.B. Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen und zielen darauf ab, die Sprachförderung der Unterrichtssprache in Österreich zu zentralisieren und zu vereinheitlichen, was dazu führt, dass einzelne Schulstandorte weniger Entscheidungsautonomie in Bezug auf Sprachfördermaßnahmen und deren Umsetzung haben. (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2018a, S. 1–2) Sprachförderkurse und Sprachstartgruppen wurden von 2016/17 bis 2018/19 ab einer Anzahl von 8 Schüler*innen für jene geführt, die einen Förderbedarf aufgrund von „mangelnden“ Deutschkenntnissen oder dem a.o. Status haben. Diese Fördermaßnahmen waren für maximal 2 Unterrichtsjahre vorgesehen und konnten integrativ oder in geblockter Form geführt werden, wobei Sprachförderkurse integrativ im Fachunterricht stattgefunden haben. Sprachstartgruppen wurden im Sinne einer additiven Förderung eingesetzt und fanden anstelle des Fachunterrichts statt. Eine vorzeitige Beendigung der Fördermaßnahme war möglich und Schüler*innen konnten früher als vorgesehen in die Regelklasse übertreten. (vgl. BMBWF, 2016, S. 1–2)

Legitimiert werden Deutschförderklassen mit der Bezugnahme auf die internationale PIRLS Studie (Wallner-Paschon et al., 2017), die besagt, dass mehrsprachige Schüler*innen, die im Gegensatz zu einsprachigen Schüler*innen schlechtere Lesekompetenzen aufweisen. Außer Acht gelassen wird dabei das Ergebnis über die sozioökonomischen Realitäten von mehrsprachigen Schüler*innen. In vielen Fällen bringen mehrsprachige Schüler*innen ein geringeres kulturelles sowie sozioökonomisches Kapital als einsprachige Schüler*innen mit. Die oftmals prekären Lebensumstände von Migrationsanderen und das benachteiligende System der Schule wirken sich negativ auf den schulischen Erfolg aus, allerdings werden diese, durch Studien belegte Darstellungen, von der österreichischen Politik missachtet und tragen somit zu mehr Bildungsbenachteiligung bei. (vgl. Wildemann, 2019, S. 34)

Mit dem standardisierten MIKA-D Test sollen bei der Schuleinschreibung die Sprachkenntnisse getestet und der Status der Schüler*innen als ordentlich oder außerordentlich in ganz Österreich festgelegt werden. Bei Feststellung von 8 Schüler*innen mit „ungenügenden“ Deutschkenntnissen wird die Einrichtung einer Deutschförderklasse verpflichtend. Betroffene Schüler*innen werden im außerordentlichen Status geführt. Schüler*innen, die einer Deutschförderklasse zugeteilt werden, erhalten 15 Stunden Deutschförderung in der Volksschule und bis

zu 20 Stunden in der Sekundarstufe (NMS). Der Besuch der Deutschförderklasse ist für maximal 4 Semester angedacht. Bei weiterhin bestehenden mangelhaften Sprachkenntnissen sollen Schüler*innen nach dem Übertritt in die Regelklasse den Deutschförderkurs im Ausmaß von 6 Unterrichtsstunden parallel zum Regelunterricht besuchen. (vgl. BMBWF, 2019, S. 10)

Neben dem Besuch der Deutschförderklasse müssen in den verbleibenden 5 Schulstunden Fächer zusammen mit der Regelklasse besucht werden. Im Sinne einer Inklusion in die Klassengemeinschaft und zur Festigung des bereits Gelernten sollen Schüler*innen aus den Deutschförderklassen etwa am Sportunterricht sowie an Klassenexkursionen teilnehmen. (vgl. ebd., S. 8)

Auch die Fördernotwendigkeit von SuS durch einen Deutschförderkurs wird mittels des MIKA-D Tests ermittelt. Schüler*innen, die „mangelhafte“ Sprachkenntnisse haben, werden im außerordentlichen Status geführt und müssen den Deutschförderkurs verpflichtend parallel zum Unterricht besuchen. Der Übertritt in die nächste Schulstufe gestaltet sich jedoch anders, als der Übertritt von der Deutschförderklasse. Schüler*innen des Deutschförderkurses dürfen erst dann die nächste Schulstufe aufsteigen, wenn alle Pflichtgegenstände positiv beurteilt werden können. (vgl. ebd., S. 7–8)

Die konkreten Handlungserfordernisse in Bezug auf die Deutschförderung in Form von „Deutschförderklassen“ wird im „Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter“ des BMBWF (2019) anhand der steigenden Zahlen von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und die Unterschiede in den Lesefertigkeiten zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern begründet. Anhand der Ergebnisse der PIRLS Studie und der Überprüfung von Bildungsstandards zeigt sich, dass Schüler*innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, schlechtere Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenzen erzielen, als einsprachige Schüler*innen. Zudem wird die Einführung von Vorbereitungsklassen in europäischen Ländern wie Schweden, Norwegen und Deutschland, die Geflüchtete aufgenommen haben, als Legitimation für die Einführung auch in Österreich begründet. (vgl. ebd., S. 4–6) Besonders das deutsche Modell der Vorbereitungsklassen, auch Willkommensklassen genannt, diente für die österreichische Version als Vorbild (vgl. Kap. 3.2.1).

Nach Fleck (2019) bedeutet die Einführung von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen ein Wandel von den (teil)integrativen Sprachfördermaßnahmen, die seit dem Schuljahr 1992/93 an Österreichs Schulen existieren, zu einer segregierenden Maßnahme. Das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse ist rückschrittlich, wenn bedacht wird, dass 1992 auf die Inklusion und nicht Separation der Schüler*innen in die Klassengemeinschaft gesetzt wurde.

3.2.1 Willkommensklassen - das deutsche Modell (HK)

Das Modell der Deutschförderklassen in Österreich wurde in Anlehnung an das umstrittene deutsche Modell der Willkommensklassen errichtet. Nach der großen Zuwanderungsbewegung im Jahr 2015 wurden in Deutschland die bereits vorhandenen Willkommensklassen weiter ausgebaut, um neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die kein Deutsch sprechen konnten, in separaten Klassen auf die ordentliche Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten. (vgl. Karakayali, Zur Nieden, Kahveci et al., 2016, S. 2) Karakayali und das restliche Forschungsteam haben im Rahmen einer Forschungsstudie die Willkommensklassen genauer unter die Lupe genommen und wollten dabei herausfinden, wie Willkommensklassen in der Praxis umgesetzt und wie Schüler*innen darin beschult worden sind. (vgl. ebd., S. 3–4)

Die Vorläufer dieses umstrittenen Modells waren die „Vorbereitungs- und Ausländerregelklassen“, zu denen Schüler*innen entlang natio-ethno-kultureller Differenzen (vgl. Kap. 5.1.2) selektiert wurden. Es liegen zu der Umsetzung dieser Klassenbildungen keine wissenschaftlichen Untersuchungen vor, allerdings war die Empörung von Lehrkräften und Eltern der Kinder, welche die „Vorbereitungs- und Ausländerklassen“ besuchten, groß. Schüler*innen wurde gute Deutschkenntnisse versprochen, allerdings kam es vor, dass nichtdeutschsprachige Kinder die gesamte Schulzeit ohne den Kontakt zu deutschsprechenden Schüler*innen absolvierten und die Verbesserung der Deutschkenntnisse nicht eingetreten ist, da die deutschsprachigen Mitschüler*innen gefehlt haben. Desto unverständlicher ist es, wie es zu der Etablierung von Willkommensklassen kommen konnte. (vgl. Karakayali et al., 2017, S. 3–5)

Zu den wichtigsten Ergebnissen der Forschungsstudie gehört die Klasseneinteilung, da Willkommensklassen von hoher Fluktuation gekennzeichnet waren. Laufend kamen Schüler*innen während des Schuljahres hinzu, einige verschwanden plötzlich, weil sie abgeschoben wurden, andere wieder stiegen in die Regelklasse auf, manche waren bereits älter als der Rest der Schülerschaft, mussten jedoch erst alphabetisiert werden. Diese Umstände stellten eine außerordentlich belastende Herausforderung der Lehrer*innen sowie der Schüler*innen dar. Eine Teilnahme an der Regelklasse fand im Sport- und Musikunterricht statt, was das Gefühl der Zugehörigkeit zu der Regelklassengemeinschaft erschwerte. Lehrkräfte berichteten außerdem, dass die Willkommensklassen aufgrund der Separation bei Schulveranstaltungen oft in Vergessenheit gerieten und sie in der additiven Beschulung auch räumlich von den Mitschüler*innen getrennt waren, sodass kein Kontakt stattfinden konnte. (vgl. Karakayali, Zur Nieden, Kahveci et al., 2016, S. 4)

Willkommensklassen wurden an den Grundschulen ohne Curriculum und entsprechenden Unterrichtsmaterialien unterrichtet. Lehrer*innen haben sich Materialien aus Büchern zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammengebastelt, wobei aufgrund des fehlenden Curriculums die Inhalte von Klasse zu Klasse stark variierten. Karakayali et al. heben im Forschungsbericht hervor, dass sich „der historische Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem [...] immer wieder durch Vorläufigkeit, Konzeptlosigkeit und vor allem Formen der Separation geprägt war, die dazu dienen das Regelschulsystem in der bestehenden Form zu erhalten und vor Veränderung zu schützen“ (2016, S. 26). Anstatt die Bildungspläne zu verändern, die Heterogenität der Schülerschaft anzuerkennen und ins Curriculum einzubinden, reagierte die Bildungspolitik mit Notlösungen, um keine Veränderung am Regelschulsystem und an der monolingualen Deutschsprachigkeit, trotz der langjährigen Mehrsprachigkeit der Gesellschaft durchzuführen. (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019, S. 13) Die Geschichte der Errichtung von „Sonderklassen“ (ebd. Karakayali, Zur Nieden, Groß et al., 2016, S. 26) für Kinder, die bei Schulantritt „mangelhaft“ oder nicht „ausreichend“ Deutsch sprechen, weisen darauf hin, dass die Einführung solcher Sonderklassen keine adhoc Maßnahmen sind, sondern an die historischen Abfolgen von Segregation anschließen.

In den 1970er Jahren, etwas weiter zurück in der Geschichte der schulischen Segregation in Deutschland, liegen die „Ausländerregelklassen“ in Berlin, die einzurichten waren, wenn der Anteil von Kindern mit einer anderen Staatsangehörigkeit bei 25% lagen. Im Jahr 1984 wurde diese Maßnahme innerhalb der „Ausführungsvorschriften über den Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche“ (Karakayali & Zur Nieden, 2016, S. 85) erneuert, wobei der Prozentsatz vom Anteil nicht deutscher Kinder auf 30% erhöht wurde. Wenn die 30% erreicht wurden, war eine Ausländerregelklasse zu bilden. Städtische Viertel die einen hohen Anteil an Menschen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit hatten, litten natürlich unter dieser Bestimmung, da die Kinder von segregierenden Maßnahmen betroffen waren, die sie von Kindern mit deutscher Staatsbürgerschaft trennten.

3.2.2 Kritik an den Deutschförderklassen (HK)

Forschende und Lehrende an österreichischen Universitäten und Institutionen im Bereich Deutsch als Zweitsprache stellen aus sprachdidaktischer und pädagogischer Sicht Rückschritte im Regierungsvorhaben fest und begründen das unter anderem damit, „dass eine Verschränkung additiver und integrativer Deutschförderung erfolgsversprechender ist als die alleinige additive Förderung“ (Müller & Schweiger, 2018, S. 1) wie sie die Regierung vorsieht. Zudem erwerben Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache „die deutsche Sprache sowie Kompetenzen in anderen Unterrichtsgegenständen in integrativen Fördermodellen nachhaltiger und besser als fast in ausschließlich additiver Förderung“ (ebd., S. 1). Die Expert*innen warnen besonders davor, dass der soziale Zusammenhalt in der Schule bei der Trennung von Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache von 15 bis 20 Wochenstunden gefährdet ist und der additive Unterricht in getrennten Deutschförderklassen einen segregierenden Effekt hat. Aktuelle Studien verdeutlichen zudem, dass es einen Zusammenhang zwischen Bildungsabbrecher*innen und der Gruppe der zurückgestellten Schüler*innen gibt. (vgl. Steiner et al., 2016, S. 196)

Außerdem verstärkt das Bildungsprogramm mit der Errichtung von getrennten Deutschförderklassen und damit einhergehend der Selektion von Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache, die institutionelle Diskriminierung (vgl. Kap. 5.3.1), die in

Österreich ohnehin Kinder und Jugendliche mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ benachteiligt, wie internationale Schulleistungsstudien aufzeigen. (vgl. Suchan & Breit, 2016) Zur institutionellen Diskriminierung gibt es eine im deutschsprachigen Raum bekannte und breit rezipierte Veröffentlichung von (Gomolla & Radtke, 2009), die aufzeigt, dass es von Nachteil für Bildungs- und Lebenswege ist, wenn Schüler*innen eine Schulstufe wiederholen müssen, später eingeschult, zurückgestuft oder in separate Klassen zugeteilt werden. (s. Kap. 5.3.1) Angesichts der Forschungsstudien zur frühen Selektion und aus der frühen Selektion resultierenden Bildungsabbrüchen von Schüler*innen mit „Migrationshintergrund“ kann in diesem Zusammenhang von einem klassenorientierten Schulsystem gesprochen werden, welches die sozioökonomische Positionierung von betroffenen Schüler*innen langfristig reguliert. (Suchan & Breit, 2016)

Auch der österreichische Rechnungshof bezog sich am 12.04.2018 in einer Stellungnahme kritisch zu der Einführung von Deutschförderklassen. Dabei weist der österreichische Rechnungshof auf die fehlende Evaluierung bereits vorhandener Sprachfördermaßnahmen hin, die wichtige Erkenntnisse für die nachfolgenden Fördermodelle bringen würden. Sprachfördermaßnahmen die vor den Deutschförderklassen eingesetzt wurden, hätten bis zum 31.01.2019, vor allem auf ihre Qualität hin, evaluiert werden sollen. Allerdings wurde dieser Prozess angehalten, obwohl bereits Kosten in der Höhe 177.000 Euro entstanden waren. Der Rechnungshof kritisiert außerdem das intransparente Vorgehen im Entscheidungsprozess rund um die Deutschförderklassen, da das Regierungsprogramm keine wissenschaftlich nachvollziehbaren Gründe für die Umstellung auf die Deutschförderklassen liefert. Neben der Ignorierung von nationalen Erfahrungen, wurden auch international erfolgreiche Sprachfördermaßnahmen missachtet. (vgl. Rechnungshof Österreich, 2018, S. 1–3)

Die politische Durchsetzung der Einrichtung von Deutschförderklassen, trotz Widerspruch zum aktuellen Forschungsstand zu Sprachfördermaßnahmen, weckt das Interesse an der Untersuchung des Forschungsgegenstandes. Diese Arbeit will deshalb aufzeigen, wie sich die Wirkmächtigkeit des Diskurses in den Aussagen der Eltern von Betroffenen wiederfindet. Die Personen, die interviewt werden sollen, sind hierbei Eltern von betroffenen Schüler*innen und nicht diese selbst. Im Fokus steht

auch, welches Interesse und Ziel mit der staatlich organisierten und systematischen Benachteiligung durch die Differenzordnung von „Sprachkenntnissen“ bei Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache verfolgt wird.

3.2.3 MIKA-D (HK)

Das standardisierte und bundesweit gültige „Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch“, kurz MIKA-D, soll der Feststellung von außerordentlichen und ordentlichen Schüler*innen in der Primar- und Sekundarstufe dienen. In der Primarstufe sind seit April 2019 alle Schulen verpflichtet, den Test durchzuführen, sofern Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Auch die Sekundarstufe musste bis Herbst 2020 mit dem MIKA-D Test der Primarstufe testen, da die Version für die Sekundarstufe nicht bereitgestellt war. Konkret geht es bei der Sprachstandserhebung um die Feststellung der Kenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch. Die MIKA-D Testung findet im Rahmen der Schuleinschreibung statt, wobei die zuständige Direktion alleine die Kompetenzen in der Unterrichtssprache einschätzt und darüber entscheidet, wer getestet wird und wer nicht. Wie und nach welchen Kriterien genau Kinder einem MIKA-D Test unterzogen werden, wurde im Kapitel Diskussion detailliert ausgearbeitet. (vgl. Kap. 8.2.4)

Der MIKA-D Test soll Rückschlüsse über die Zuteilung der Schüler*innen zur Deutschförderklasse oder zum Deutschförderkurs geben. Die Kenntnisse der Schüler*innen können dabei als

- ausreichend,
- mangelhaft oder
- unzureichend diagnostiziert werden.

Bei mangelhaften Kenntnissen werden die Schüler*innen einem Deutschförderkurs und bei unzureichenden Kenntnissen einer Deutschförderklasse zugewiesen. Falls ausreichende Kenntnisse diagnostiziert werden, so kann das Kind die Regelklasse besuchen.

Je nachdem, wie die Deutschkenntnisse der getesteten Schüler*innen ausfallen, wird ihr offizieller Status in folgende drei Abstufungen aufgeteilt:

1. als o. Schüler/in (gegebenenfalls mit DaZ-Förderung für o. Schüler/innen)
2. als ao. Schüler/in mit Sprachförderung in Deutschförderkursen oder
3. als ao. Schüler/in mit Sprachförderung in Deutschförderklassen (BMBWF, 2019, S. 12)

Der Inhalt des MIKA-D Tests stellt sich aus der Erfassung des Wortschatzes, der mit Beantwortung von W-Fragen, der Verbstellung und des Satzverständnisses zusammen. Mit diesen unterschiedlichen Testphasen soll überprüft werden, ob die Schüler*innen ausreichende Deutschkenntnisse mitbringen, um dem Unterricht folgen zu können. Die Testung wird in einem Einzelsetting in maximal 20 bis 30 Minuten von einer Lehrperson durchgeführt, der*die eine Online-Schulung durchlaufen hat, um sich für die MIKA-D Testung zu qualifizieren. Schüler*innen die eine Deutschförderung erhalten, werden halbjährlich am Ende des Semesters getestet, damit überprüft werden kann, ob sie dem Regelunterricht folgen und in die Regelklasse wechseln können. (vgl. ebd.)

Das standardisierte Testverfahren erfährt seit seiner Einführung eine kritische Rezeption aus der Fachöffentlichkeit. Die Deutschsprachkenntnisse von einzuschreibenden Schüler*innen waren bereits vor der Einführung der Deutschförderklassen für den (außer)ordentlichen Status ein Teil der Schulreife. Mit den Deutschförderklassen sind Sprachkenntnisse zu einem zentralen Aspekt der Schulreife geworden. Die Kritik bezieht sich vor allem darauf, dass die Sprache „als scheinbar natürliche Legitimation für die Erteilung von Schulreife angesehen wird.“ (Ableidinger, 2019, 103) Schulreife an sich ist kein objektives Merkmal, sie wird in einer Momentaufnahme, wie bei der MIKA-D Testung, an Merkmalen gedeutet. Ableidinger bezieht sich in ihrer weiteren Kritik auf Gomolla & Radtke (2009, S. 21), die diese Deutungen als „ein in der Organisation Schule institutionalisiertes und geteiltes Wissen, das zur Begründung der Selektionsentscheidung benutzt wird und ethnische Unterscheidungen legitimiert und darstellbar macht.“ Diese Legitimationen und Darstellungen sind vor dem Hintergrund des monolingualen Habitus der Institution Schule zu verstehen, die vor allem migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als defizitär darstellt. Der MIKA-D Test an sich kann bereits als Diskriminierungsinstrument bezeichnet werden, da durch sie „mangelnde“ oder „unzureichende“ Deutschkenntnisse attestiert werden können, die eine unmittelbare Auswirkung auf

den Schuleintritt der Kinder hat. Zudem ist noch festzuhalten, dass der MIKA-D Test, anders als bei anderen Sprachstanderhebungsmethoden, nicht öffentlich eingesehen werden kann. (Ableidinger, 2019, 104)

3.2.4 Homogenisierung durch Deutschförderklassen (HK)

Die Organisation Schule steht im Zuge der Neuzuwanderung von jungen Menschen in das Bildungssystem vor der Herausforderung Schüler*innen, die sich vor allem durch ihre sprachliche Heterogenität auszeichnen, in das monolingual homogene Schulsystem zu integrieren. Durch die steigende Anzahl dieser Schüler*innen werden die Normalitätskonstruktionen der monolingual deutschsprachigen Schule infrage gestellt und das System der Schule in ihren „organisatorischen, didaktischen und methodischen Gewohnheiten und Routinen“ (Diehm & Radtke, 2018, S. 22) irritiert. Dabei begegnet die Schule unterschiedlichen Veränderungen und muss sich deshalb neue Wege überlegen, der Heterogenität dieser Schüler*innen gerecht werden zu können. (vgl. ebd., S. 22–23)

Die Antwort der Institution Schule in Verbindung mit den Schüler*innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen und sich deshalb vor allem durch ihre sprachliche Heterogenität auszeichnen, sind weitere „Homogenisierungsanstrengungen“ (ebd., S. 33) wie etwa die Einführung von Deutschförderklassen, die eine homogene Schüler*innengruppe vortäuscht. Diese Anstrengungen bzw. Strategien dienen dazu die Heterogenität der Schüler*innen auszublenden und weiterhin von einer einheitlichen Schüler*innenschaft auszugehen. Die Bestrebungen, die vor allem einen defizitär ausgerichteten Blick auf diese Schüler*innen werfen, finden ihre Ausformungen in Vorbereitungsklassen oder wie in Österreich in Deutschförderklassen. Um die „Mitgliedschaftsbedingungen“ (ebd., S. 35) als ordentliche Schüler*in zu erfüllen, müssen Kinder für die Teilnahme an einer Regelklasse „qualifiziert“ werden, indem sie zum Beispiel in den Deutschförderklassen auf den Regelunterricht vorbereitet werden. Erst dann sind die Bedingungen der Teilnahme am Regelunterricht als ordentlich oder weiterhin als außerordentliche Schüler*in möglich. Diehm und Radtke bezeichnen diese Umstellungen des Schulsystems als „organisatorische Zumutung, die das gewohnte Maß an

Improvisationsroutine übersteigt. Immer neue Klassen müssen eingerichtet, Räume und Lehrer bereitgestellt, die Übergänge in das Regelsystem bewerkstelligt und neue Homogenisierungsanstrengungen unternommen werden“ (Diehm & Radtke, 2018, S. 35).

Als Antwort auf den Umgang mit den heterogenen Schüler*innen, begegnet die Institution Schule mit weiteren Strategien der Vereinheitlichung der sehr heterogenen Schüler*innengruppen und selektiert somit Schüler*innen, die die Mitgliedschaftsbedingungen noch nicht erfüllen, in separate Klassen, die eine von der Regelklasse getrennte Beschulung vorsehen.

3.3 Sommerschule und Elternkurse (HK)

In Österreich gibt es seit diesem Jahr, die im Regierungsprogramm bereits verankerte, zweiwöchige Sommerschule. Die Corona Pandemie hat die Einführung beschleunigt, da zwischen den Monaten März und Juni 2020 kein regulärer Unterricht stattfinden konnte und deshalb auf Distance Learning umgestiegen wurde. Das Angebot der Sommerschule richtet sich dabei vor allem an Schüler*innen, die die Sekundarstufe 1 besuchen. Konkret geht es dabei um Schüler*innen, die einen außerordentlichen Status haben, die im Fach Deutsch zwischen der Note Genügend und Nicht Genügend schwanken, sowie Schüler*innen, die einen Aufholbedarf in Deutsch haben. (vgl. BMBWF, 2020, 4f) Das Angebot richtet sich somit auch an Schüler*innen, die eine Deutschförderklasse besuchen. Die Sommerschule hat sich zum Ziel gesetzt, der Bildungsbenachteiligung, die während der Schulschließungen aufgrund der Corona Pandemie entstanden ist, entgegenzuwirken. Dies soll durch gezielte Deutschförderung und durch Stärkung des Selbstbewusstseins sowie der Sozialkompetenz erreicht werden.

Unterrichtet wurden Schüler*innen, die eine Sommerschule besucht haben, von Lehramtsstudierenden, die noch nicht fertig ausgebildet waren, somit auch keine qualifizierten Fachkräfte darstellten. Lehramtsstudierende hatten die Möglichkeit sich bei auftauchenden Fragen an eine Lehrkraft zu wenden, die pro Schulstandort zur Verfügung standen. (vgl. ebd., S. 5–7) Der Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache adressiert diese Tatsache und führt aus, dass

qualitätsvoller Unterricht nur mit gut fachgerechten Lehrkräften möglich ist. Die Sommerschule hat sich zum Ziel gesetzt, besonders benachteiligte Schüler*innen zu fördern, unterläuft aber gleichzeitig diesen Anspruch. Unterrichtet werden sollten Schüler*innen nur von angemessen qualifizierten Lehrenden, die den Ansprüchen einer heterogenen Gruppe, mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernerfahrungen gerecht werden können. (vgl. ÖDAF, 2020b, 2 f.)

Der ÖDAF kritisiert dieses Vorgehen in einer Stellungnahme und weist auf Probleme hin, die nicht mit einer zweiwöchigen Unterstützung im Rahmen einer Sonderschule zu lösen sind. Konkret geht es dabei um das Ziel der BMBWF „drohenden Bildungsnachteilen entgegenzuwirken“ (BMBWF, 2020, S. 5), die besonders Schüler*innen mit a.o. Status betreffen. Im Gegensatz zu den Deutschförderklassen, die additiv und segregierend sind, plädiert der Fachverband für eine ganzheitliche, integrative und differenzierte Deutschförderung innerhalb des Klassenverbands, da eine zweiwöchige Sommerschule den langfristigen Prozess des Sprachenlernens nicht ersetzen kann. (vgl. ÖDAF, 2020b, S. 2) Diese Art der Förderung würde allen Schüler*innen zugutekommen, die eine Förderung brauchen und nicht nur den freiwilligen Teilnehmer*innen der Sommerschule.

Mit der Sommerschule wurden auch die umstrittenen Elternkurse beworben, die vom ÖIF durchgeführt werden sollen. Die Zielgruppe der Elternkurse waren „Eltern mit Migrationshintergrund“ (BMBWF, 2020, S. 6), speziell Eltern von Schüler*innen, die einen außerordentlichen Status haben. In den Elternkursen sollen den Eltern „der Stellenwert der Bildung in Österreich ebenso vermittelt werden wie die Grundzüge des österreichischen Schulsystems, die Bedeutung des raschen Deutschlernens und der Mitwirkung der Eltern (Elternabende, Kooperation mit den Lehrer/innen etc.) und die Bildungsmöglichkeiten für Schüler/innen“ (ebd., S. 6).

Der Fachverband stellt auch hier die Frage nach der Qualifikation und Expertise des ÖIF um Elternarbeit zu leisten und auch nach der Einstellung, nach der diese Elternkurse abgehalten werden sollen, da dem ÖIF die Erfahrung in der Elternarbeit als Ganzes fehlt und diese ausgelagert wird, statt sie an Schulstandorten auszubauen. Es wird ein paternalistischer Zugang festgestellt, welcher Eltern belehrt und nicht ihre tatsächlichen Bedürfnisse ermittelt. Elternarbeit sollte vor dem Hintergrund der erforderlichen Ressourcen auf Augenhöhe stattfinden, um gleichberechtigte

„Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (ÖDAF, 2020b, S. 3) aufbauen zu können. Auch Fürstenau und Gomolla (2009, S. 14) führen die Problematik in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern an, dass hinter dem gut gemeinten Ansatz „stereotype, defizitorientierte und paternalistische Sichtweisen“ stecken, die vor allem migrationsandere Familien treffen, die sozioökonomisch benachteiligt sind.

Das BMBWF zeigte in der schwierigen Situation der Corona Pandemie viele Erleichterungen, wie das Aussetzen der mündlichen Maturaprüfung und den automatischen Aufstieg in die nächste Schulstufe bei nur einer negativen Note. Trotz der Pandemie und der dadurch entstandenen Bildungsbenachteiligungen wurden diese Erleichterungen den Schüler*innen aus den Deutschförderklassen vorenthalten. Sie durften, wie in der Zeit vor der Pandemie, nur aufsteigen, wenn sie den MIKA-D Test im September positiv absolvieren konnten. Dieser Umgang mit Schüler*innen aus den Deutschförderklassen wird als institutionelle Diskriminierung, einer bereits benachteiligten Schüler*innengruppe gesehen. Der Fachverband appelliert für mehr Flexibilität und Nachsicht für jene Schüler*innengruppen, die bereits von unterschiedlichen Benachteiligungen betroffen sind. (vgl. ÖDAF, 2020b, S. 4)

Die NEOS-Bildungssprecherin Martina Künsberg Sarre hat bezüglich der Sommerschule eine parlamentarische Anfrage an das Bildungsministerium gestellt und dabei herausgefunden, dass das Ministerium keine Zahlen dazu hat, welche Schüler*innen während der Pandemie im Zusammenhang des Online-Unterrichts erreicht oder nicht erreicht worden sind. Die Sprachstandsfeststellung im Herbst gerät dabei auch unter Kritik, da sie eher mit einer Prüfung zu vergleichen ist, als mit einem Diagnoseinstrument. Die Testung im Herbst ist deshalb mit einer Prüfung vergleichbar, weil das Ergebnis über den Übertritt in die Regelklasse entscheidet. (vgl. Riss, 2020)

4 Forschungsstand (HK)

Für den Forschungsstand unserer Arbeit fassen wir wichtige Erkenntnisse der Forschung zu Sprachfördermaßnahmen der letzten Jahre in Österreich und Deutschland sowie spezifischer Forschung zu den Deutschförderklassen, in Deutschland Willkommens- oder Vorbereitungsklassen, zusammen. Die Studie dieser wissenschaftlichen Arbeit zielt darauf ab, die bisherige Forschung um Erkenntnisse zu Positionierungen und Meinungen von Eltern in Bezug auf die Deutschförderklassen in Österreich zu ergänzen, die seit 2018 im Schulunterrichtsgesetz verankert sind. Die Deutschförderklassen sind ein neues Fördermodell und werden erst seit 2018 umgesetzt. Da die Deutschförderklassen vor allem in Anlehnung an das deutsche Modell der Willkommensklassen erstellt wurden, ist es wichtig einen Blick auf die davor entstandene Fachliteratur zu werfen, die vor dem Jahr 2018 veröffentlicht wurde.

Erste Einblicke in den Forschungsgegenstand gibt Karakayalis et.al. Forschungsbericht aus dem Jahr (2016) mit dem Titel „Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen“. Karakayali und das restliche Forschungsteam zeigen auf, dass die Beschulung und die Zuweisung in sogenannte separate Willkommensklassen von zugewanderten oder geflüchteten Kindern als Seiteneinsteiger*innen von „Vorläufigkeit, Konzeptlosigkeit und vor allem Formen der Separation geprägt war“ (Karakayali, Zur Nieden, Kahveci et al., 2016, S. 10). Die bereits bestehenden Willkommensklassen wurden für geflüchtete Kinder, die ab 2015 in Deutschland eingereist waren, eingerichtet und ausgeweitet. (Ableidinger, 2019, S. 102) Willkommensklassen sind, wie im dazugehörigen Kapitel erklärt, separat eingerichtete additive Fördermodelle, um Schüler*innen, die noch keine oder unzureichende Deutschkenntnisse haben, auf den Regelunterricht vorzubereiten und sie ehestmöglich in die Regelklasse zu integrieren. Weitere Einblicke in den Forschungsstand bietet die Studie „Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen“ von Steiner et al. Die Studie untersucht unterschiedliche Motive und Aspekte im Zusammenhang mit frühem Bildungsabbruch und verdeutlicht den Zusammenhang von früher Zurückstellung von Schüler*innen und Bildungsabbrecher*innen. (vgl. Steiner et al., 2016)

Der Aufsatz „Harte Tür – Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft“ von Zur Nieden und Karakayali (2016) ist in Bezug auf die Segregation von Schüler*innen sehr aufschlussreich. Die Autorinnen gehen auf die historische Selektion von Arbeiter*innenkindern in Deutschland ein und erklären, dass schulische Selektion zu schlechteren Bildungschancen von Kindern führt, die in sogenannte Ausländerklassen¹ zugewiesen wurden. Im Zusammenhang damit weisen sie darauf hin, dass in kapitalistischen Gesellschaften die „Einteilungen innerhalb der Bevölkerung der Einrichtung einer Arbeitshierarchie“ (Karakayali & Zur Nieden, 2016, S. 82) dient. Das Migrationsregime organisiert dabei die Arbeitsteilung in der Gesellschaft und die Segregation der Sicherung und Reproduktion einer „migrantischen ArbeiterInnenklasse“ (ebd., S. 86).

Füllekruss und Dirim (2019) benennen die Deutschförderklassen „als Manifestation der Ideologie eines nationalstaatlichen Bildungssystems [...], bei dem der Schule auch die Funktion zukommt, die „Nation“ zu reproduzieren“ (Füllekruss & Dirim, 2019, S. 25). Diese Reproduktion wird im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen ersichtlich, da die Bildungsinstitution weiterhin mit Maßnahmen reagiert, die die Monolingualität der Schule aufrechterhält, indem sie die Deutschförderung mit den Deutschförderklassen separat anbietet und gleichzeitig das Angebot der Sprachförderung insgesamt auf zwei Jahre verkürzt. Aus einer rassismuskritischen Perspektive stellen die Autor*innen fest, dass die Benennungspraxen innerhalb der Prozesse der Deutschförderklassen als Othering verstanden werden und diskriminierende Folgen nach sich ziehen können. Zusätzlich werden durch diese Benennungspraxen das Dichotom der „Wir“ und „Nicht-Wir“ Zugehörigkeiten bedient und reproduziert. (vgl. ebd., S. 26) Die Ein- und Ausschließungspraktiken anhand der „Wir“ und „Nicht-Wir“ Gruppierungen haben reale Folgen für die Bildungsverläufe für Schüler*innen. Insbesondere für solche die der „Nicht-Wir“ Gruppe zugeordnet werden. Im Falle der Deutschförderklassen betrifft dies Schüler*innen mit „unzureichenden“ oder „mangelnden“ Deutschkenntnissen,

¹ Aus Sorge davor, dass „ausländische Kinder“ einen negativen Effekt auf den Bildungserfolg und den Verlauf des Unterrichts haben würden, wurden in Deutschland in den 1960er Jahren „Ausländerklassen“ eingerichtet. Diese Ausländerklassen wurden entlang natio-ethno-kultureller Merkmale erstellt, Schüler*innen die diese besuchen mussten segregiert und letztendlich durch die große Empörung migrantischer Vereine im Jahr 1995 wieder aufgelöst.

die aufgrund dieses Umstands eine Selektion erfahren, die sie in räumlich getrennte Klassen zuweist.

Ableidinger (2019) befasst sich mit Übergängen in Bildungsprozessen, wobei sie bezüglich der Deutschförderklassen den Eintritt in diese und dann den Übertritt in die Regelklasse als kritische Übergangsmomente identifiziert. Für das Erkenntnisinteresse diese Masterarbeit sind die Übergänge deshalb relevant, da sie von Selektionsentscheidungen und -prozessen begleitet werden. Laut Ableidinger werden hier sprachliche Kompetenzen der Unterrichtssprache als Selektionsmaßnahme herangezogen. Die Kenntnis der Unterrichtssprache dient als Grundlage mehrerer Selektionsprozesse und -entscheidungen, z.B. zur Überprüfung, ob die Schulreife erreicht wurde, der Zuordnung zum ordentlichen oder außerordentlichen Status und wann und wie der Besuch der Regelklasse möglich ist. (Ableidinger, 2019, S. 97–99)

Vor allem im Vorfeld der verschiedenen Übergänge vom Schulantritt, zur Deutschförderklasse und bis zur Eingliederung in die Regelklasse müssen Selektionsentscheidungen getroffen werden, deren strukturelle Diskurs-Bedingungen Auswirkungen auf den Schul- und Familienalltag haben. Die Autorin problematisiert außerdem die Angemessenheit der Bildungsvoraussetzungen für Kinder, die im außerordentlichen Status bis zu 2 Jahren in der Deutschförderklasse verweilen können und nach den Bedingungen der Zugehörigkeit zu der Regelklassengemeinschaft, die durch solch eine Trennung und Stigmatisierung dieser Schüler*innen ersichtlich erschwert wird. Mithilfe des MIKA-D Testverfahrens, welches für die Feststellung der ausreichenden Deutschkenntnisse von Schüler*innen eingesetzt wird, wird Mehrsprachigkeit erneut zum Problem gemacht. Die Mehrsprachigkeit und im Zusammenhang damit die unzureichenden Deutschkenntnisse von Schüler*innen, dienen dazu Schüler*innen anhand von ethnischen Merkmalen zu trennen, um so die Monolingualität der Schule anhand von Selektionsmechanismen zu sichern. Ableidinger verweist hier auf Gogolin, die diese Maßnahmen als „indirekte Diskriminierung“ bezeichnen würde. (vgl. ebd., S. 103–105)

Lackner (2019) untersucht in ihrer Masterarbeit die Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter*innen. Das Ergebnis ihrer Untersuchung zeigt, dass die Deutschförderklassen so wie sie momentan umgesetzt werden nicht zielführend sind.

Außerdem sehen die Befragten unüberbrückbare Grenzen in der praktischen Umsetzung der DKL.

Weitere qualitative Master- und Diplomarbeiten, die sich mit den Deutschförderklassen befassen und vor allem die Einstellungen der Lehrer*innen und der Direktor*innen untersuchen, gibt es von Winkler (2019), Leitner , Werlberger und Huber .

Schwab et.al. (Schwab et al., 2020) haben eine quantitative Studie durchgeführt und Lehrer*innen und Lehramtsstudierende zu ihren Einstellungen zu der Deutschförderung im Rahmen der Deutschförderklassen befragt. Negative Aspekte der sahen die Befragten in der Organisation, in der sozialen Ausgrenzung und Marginalisierung der Kinder.

Schweiger und Müller (2021) berichten in ihrem Artikel über die Erfahrungen und Einschätzungen der Deutschförderklassen durch Lehrkräfte an einer Wiener Schule. Im Rahmen einer qualitativen Forschungsstudie wurden die Lehrkräfte in Bezug auf die DKL und ihre Auswirkungen interviewt. Die Studie untersucht „den Prozess des Spracherwerbs, (...) inwieweit Kinder in Deutschförderklassen fachliche Kompetenzen auf- bzw. ausbauen können (...) [und] die Konsequenzen mit Blick auf das soziale Gefüge und die soziale Positionierung der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 45). Die Ergebnisse des Forschungsprojektes zeigen, dass Lehrkräfte und Schuldirektion viel Engagement und Anpassung an die gesetzlichen Rahmenbedingungen aufbringen müssen, damit die Schüler*innen in den untersuchten Bereichen ausreichend unterstützt und gefördert werden können. Interviewte Lehrer*innen zeigen zudem eine Unzufriedenheit gegenüber den Deutschförderklassen- und -kursen und plädieren für eine integrative Sprachförderung, die an die Ergebnisse aus der Wissenschaft anschließt. Die Autoren halten fest, dass bildungspolitische Entscheidungen nicht an das Engagement der Schulstandorte gebunden sein dürfen, denn dies würde Bildungsungerechtigkeit befeuern und gleichzeitig die Kapazitäten der Lehrkräfte auslasten.

Auch diese Masterarbeit gehört zu den qualitativ ausgerichteten Studien, wobei diese Arbeit den Fokus nicht auf den Einstellungen und Erfahrungen der Lehrer*innen, sondern der Eltern hat, deren Kinder eine Deutschförderung im Rahmen der Deutschförderklassen und -kursen besuchen.

Zivilgesellschaftliche und politische Initiativen

Neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Deutschförderklassen, werden im Rahmen einer zivilgesellschaftlichen Initiative Unterschriften für die Abschaffung von Deutschförderklassen gesammelt. Die Petition mit dem Namen „Lasst Kinder gemeinsam lernen“ wurde unter anderem von Lehrpersonen und Direktor*innen organisiert, die anonym bleiben möchten, da sie sich vor beruflichen Konsequenzen fürchten. Bei Erreichen der 15.000 Unterschriften wird ein Brief mit dem Titel „Petition für eine kindgerechte, nachhaltige und schulautonome Deutschförderung“ an den Bundesminister Heinz Faßmann, dem Generalsekretär Netzer und dem Sektionschef Riegler-Picker überreicht. Der Brief enthält folgende Aufforderungen:

- Deutschförderklassen durch ein schulautonom adaptiertes Modell der inklusiven, kindergerechten und nachhaltigen Deutschförderung zu ersetzen.
- Kinder in einer mehrsprachig ausgerichteten Schule gemeinsam zu unterrichten – und das unter Einbeziehung der Expertise und Erfahrung von Schüler*innen, Eltern, Wissenschaftler*innen, Schulleiter*innen und Pädagog*innen.
- Kleinere Schüler*innengruppen und mehr Lehrpersonen zu organisieren, um individuelles Lernen wirklich gewährleisten zu können.
- Mehrsprachige Sprachförderung als Schwerpunkt in der Lehrer*innenausbildung und Fortbildung zu implementieren. (Dönmez, 2020)

Zudem geht aus den vorläufigen Daten der Statistik Austria zu den „Schülerinnen und Schüler in Deutschförderklassen 2019/20 (vorläufige Daten) im Vergleich zu 2018/19“ hervor, dass nur rund 30% der Schüler*innen nach einem Jahr Deutschförderklasse den Aufstieg als ordentliche Schüler*innen in eine Regelklasse geschafft haben. (Statistik Austria, 2020)

Auch der ehemalige Salzburger Abgeordnete Dr. Tarik Mete startete eine parlamentarische Bürgerinitiative zur Abschaffung der Deutschförderklassen und des dazugehörigen MIKA-D Tests. Unterstützung erhält er unter anderem vom Wiener Bildungstadtrat Jürgen Czernohorsky. (kurier.at, 2020) Mete begründet die

Abschaffung von Deutschförderklassen und des MIKA-D Test als notwendig, da die Kinder bereits im sehr jungen Alter, in einer fremden Situation, unter der Aufsicht von fremden Menschen getestet werden und dass unter diesen Umständen über die Schulkarriere eines Kindes entschieden wird. Zudem bemängelt er das intransparente Auswahlverfahren der zu testenden Kinder, da niemand weiß, wie es überhaupt dazu kommt, bestimmte Kinder zu testen. (das Biber, 2020)

5 Theoretischer Rahmen (HK, VA)

5.1 Differenz und Differenzordnungen (VA)

Mit Differenz werden in der Migrationspädagogik sozial konnotierte Unterschiede von Menschen gemeint, die sich auf verschiedene Merkmale (körperlich, sozial, sprachlich, ethnisch, etc.) beziehen können und sich in der Regel in binären Kategorien (Lutz & Wenning, 2001, S. 20) gegenüberstehen. Differenzordnungen bezeichnen die gesellschaftliche Festschreibung dieser (binären) Differenzen in Diskursen, Praxen und Vorstellungen über gesellschaftliche Zugehörigkeit. Ebendiese gesellschaftliche Fixierung von Differenzen in sozialen Differenzordnungen führt dazu, dass der gesellschaftliche Alltag von folgenreichen Unterscheidungspraxen, die zur Markierung und Ausgrenzung bestimmter Gruppen führen, geprägt ist.

5.1.1 Die Wirkung von Differenz in der Gesellschaft (VA)

Differenzordnungen und ihre Differenzpraxen werden institutionalisiert und als regelrecht natürliche Gesellschaftsordnungen wahrgenommen. Diese scheinbare Natürlichkeit verdeckt die eigentliche Konstruiertheit dieser Ordnungen und verleiht ihnen dadurch Macht, gesellschaftliche Prozesse durch Differenzsetzungen im Sinne der Normvorstellungen der herrschenden Gruppe zu organisieren. Die Wirkung dieser Differenzordnungen schreibt sich in Gesetzen, Institutionen und Alltagshandlungen ein, was dadurch sowohl in gesellschaftlichen Praxen als auch im Handeln und Tun von einzelnen Individuen aufgenommen wird. So wirken die Differenzordnungen bis zum Individuum und durch die Mächtigkeit ihrer Unterscheidungspraxen werden Subjektbildungsprozesse durch sie beeinflusst. (vgl. Dirim et al., 2018, S. 93)

Für diese Arbeit sind Differenzen relevant, die in Bildungsprozessen wirken und durch diese reproduziert werden, mit einem besonderen Fokus auf der Differenzsetzung zwischen Schüler*innen mit „ausreichenden“ und „mangelnden“ Deutschkenntnissen bzw. zwischen Schüler*innen mit Deutsch als Erstsprache und mit Deutsch als Zweitsprache und analog dazu „mit/ohne Migrationshintergrund“, da diese

Differenzordnungen als natürliche Gegebenheiten im Diskurs über Deutschförderklassen auffindbar sind – Menschen mit Deutsch als Erstsprache werden als eine Gruppe konstruiert, der andere Gruppen mit anderen (nicht zugehörigen) Erstsprachen gegenüberstehen. Im Fokus des Diskurses stehen allerdings nicht die „anderen Erstsprachen“, die von den Schüler*innen beherrscht und gesprochen werden, sondern vielmehr ein mehr oder weniger großer Mangel an Deutschkenntnissen. Im weiteren Sinne hängt diese Differenzsetzung anhand von Sprachkenntnissen mit der Differenz „mit“ und „ohne Migrationshintergrund“ zusammen, dessen Diskurswirksamkeit schon in Kap. 2.2 beschrieben wurde. Durch die gesellschaftliche Artikulation und Fixierung auf genau diese Differenzen ergeben sich weitreichende Folgen für die schulische Organisation einerseits und den individuellen Bildungsprozess einzelner Schüler*innen und Schüler*innengruppen andererseits.

Die soziale Wirkmächtigkeit von Differenzen hat dann Konsequenzen im Alltag, wenn sie durch Gespräche, mediale und politische Diskussionen sowie durch wissenschaftliche Diskurse immer wieder reproduziert wird. Die ständige Wiederholung führt dazu, dass das produzierte Wissen und die produzierten Differenzen nicht mehr hinterfragt werden und als Normalität wahrgenommen werden. (vgl. Dirim et al., 2018, S. 42–44) Dieser Prozess der Normalisierung einer Differenzordnung kann anhand des Diskurses über Deutschförderklassen und der Selektion zweier Gruppen unter der bestehenden Differenzordnung Schüler*innen mit/ohne „ausreichenden“ Deutschkenntnissen nachgezeichnet werden.

In der migrationspädagogischen Analyseperspektive wird versucht, Differenzen und Differenzordnungen aus der ideologischen Dichotomisierung so gut wie möglich zu befreien. Der Perspektivenwechsel besagt, dass alle Schüler*innen gleichsam Unterschiede in die Schule mitbringen. Das bedeutet, dass das Augenmerk nicht auf Migrationsanderen liegt, die im Verhältnis zu „normalen Nicht-Migrationsanderen“ anders sind. Diese benachteiligende Sichtweise soll durch eine Perspektive ersetzt werden, die alle in der Migrationsgesellschaft auf gleiche Weise adressiert. Differenzen sozialer, kultureller und sprachlicher Art sind ein konstitutives Merkmal von Migrationsgesellschaften, das durch Pluralität und Unterschiede gekennzeichnet ist und somit alle betrifft. Das neue „Normale“ der Migrationsgesellschaft stellt eben jene

Pluralität und Heterogenität dar. Somit wird mit dieser Perspektive sichergestellt, dass Differenzen aufgewertet werden und nicht mehr ausschließlich als Defizit im Vergleich zu einer konstruierten Norm betrachtet werden. (vgl. Dirim et al., 2018, S. 176; Foroutan & Ikiz, 2016, S. 140)

5.1.2 Natio-ethno-kulturell-sprachliche Differenzen (VA)

Von besonderer Bedeutung sind die Benachteiligungen, die sich aus der Differenzordnung für die konstruierte Gruppe der „nicht ausreichend deutschsprechenden migrationsanderen Schüler*innen“ ergeben. Aus migrationspädagogischer Sicht kann diese Differenzordnung durch den Begriff „natio-ethno-kulturelle“ Differenzen erklärt werden. Natio-ethno-kulturell konstituiert sich aus den drei Begriffen Nation, Ethnie und Kultur und verweist auf die Unschärfe der (politischen) Bedeutung dieser drei Begriffe. (vgl. Mecheril, Kalpaka et al., 2010, S. 14)

Die Nation wird als ethnisches Kollektiv imaginiert, das politisch durch den Nationalstaat geformt wird. In ihm wird der Anspruch einer Übereinstimmung von staatsbürgerlicher und ethnischer Zugehörigkeit gestellt. Ethnizität kann als der Glaube der Menschen beschrieben werden, dass eine relativ große Gruppe eine gemeinsame Herkunft und Kultur teilt, die durch historische Ereignisse verfestigt werden. Die Vorstellung des natio-ethno-kulturellen „Wir“ hat zur Folge, dass eine diffuse Differenz nach außen projiziert werden kann, aus dem sich beispielsweise die für diese Arbeit relevanten Gruppen von Menschen „mit Migrationshintergrund und anderen Erstsprachen als Deutsch“ als Differenz zu jenen unmarkierten Menschen „ohne Migrationshintergrund mit Erstsprache Deutsch“ konstruieren lassen. In den Diskursen von Gesellschaften erscheint die Vorstellung, wer welcher Gruppe zugeordnet werden kann, eindeutig, obwohl in der Realität alle Menschen tatsächlich äußerst heterogen sind und die Gruppenzuordnung eine vereinfachende Zuschreibung von außen darstellt. (vgl. Mecheril, Castro Varela et al., 2010, S. 14)

Die jetzige und die dem Diskurs der Deutschförderklassen zugrundeliegende Bildungspolitik bezieht sich in erster Linie auf den Faktor „Mehrsprachigkeit“, der als Differenz- und Defizitmerkmal Migrationsanderer konstruiert wird. Eine bestimmte Mehrsprachigkeit führt dazu, dass Deutschförderbedarf diagnostiziert und

zugeschrieben wird, was im Fall der Deutschförderklassen zu Ausgrenzung führt. Im Fall der Deutschförderklassen kann der Begriff eine Erweiterung erfahren: natio-ethno-kulturell-sprachliche Differenzen. (vgl. Kap. 2.4; Dirim et al., 2018, S. 51–52)

5.1.3 Differenz und der Diskurs-Macht-Wissen-Komplex (VA)

Für den Themenbereich der Selektionsprozesse im Diskurs der Deutschförderklassen, die sich wie oben ausgeführt aus Differenzpraxen und -ordnungen in der Gesellschaft ableiten lassen, ist der Begriff *Diskurs* relevant. Diskurse bilden die Grundlage, um die Entstehungsstrukturen von sozialen Gegenständen, wie in dieser Arbeit der Selektionsprozesse der Deutschförderklassen, nachzuvollziehen.

Diskurse vermitteln gesellschaftliches Wissen und bündeln für eine gewisse Zeitspanne Aussagen, Perspektiven und daraus resultierende gesellschaftliche und institutionelle Praxen (z.B. in der Schule) zu einem Gegenstand - dieses Wissen und darauf beruhende Praxen sind historisch veränderlich und unterliegen gesellschaftlichen Aushandlungen über Bedeutung. Der Diskurs produziert somit Wissen über Gegenstände und gleichzeitig konstituiert er die Subjekte, die ohne das Wissen über diese Gegenstände nicht existieren bzw. handeln können würden. Der Diskurs produziert Wissen nicht nur, sondern wiederholt bestimmte Aspekte und Aussagen über einen Gegenstand immer wieder, was dazu führt, dass der ideologische Entstehungsprozess des Gegenstandes in Vergessenheit gerät und nunmehr als Realität bzw. Normalität empfunden wird. Die Veränderung und Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Wissensbestände wird durch Diskurse gesteuert und die Grenzen der akzeptierten Meinungen einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit werden definiert. Gesellschaften und Individuen greifen auf Diskurse und das in ihnen festgehaltene Wissen zurück, um ihre Handlungen und Entscheidungen zu organisieren und zu rechtfertigen. Wichtig ist, dass das im Diskurs gespeicherte und durch ihn reproduzierte Wissen von der Mehrheit der Gesellschaft geteilt und als legitim betrachtet wird. Diskurse sind komplexe Gebilde, die sich aus einem Verhältnis von Wissen, Macht und Subjektconstitution historisch formen. (vgl. Dirim et al., 2018, S. 22–24; Hall, 2012, S. 137–140)

Die Machtdimension im Diskurs, die Foucault (2005, S. 250) ausgearbeitet hat, wird als „totales Phänomen“ angenommen, das die gesamte Wirklichkeitskonstitution steuert. Sie ist total, weil sie die ganze Gesellschaft und jede Beziehung, ob privat oder institutionell betrifft. Das bedeutet, dass Machtverhältnisse Zusammenhänge sind, in denen Subjekte untereinander oder mit Institutionen wie der Schule in Verbindung treten. Die Art der Verbindung führt zu bestimmten Handlungsmöglichkeiten für Subjekte, die unter machtvollen Bedingungen bestimmt sind und zu „Ermöglichung und [...] Einschränkung“ (Dirim et al., 2018, S. 66) führen können. Diskurse sind gleichzeitig Produkt und Bedingung von Machtverhältnissen - sie werden durch herrschende Machtverhältnisse geformt. Dabei werden diese Machtverhältnisse nicht nur erzeugt, sondern auch stabilisiert, was sich in den oben beschriebenen Differenzordnungen gesellschaftlich verankert (vgl. ebd., S. 22–24).

In der Produktion und Verwendung von Wissen spielt folglich Differenz eine große Rolle, da es relevant ist, Differenzen zu anderen Bereichen herzustellen, um diskursbestimmende Begriffe deutlich voneinander zu separieren (Hall, 2012, S. 151). Diese Unterscheidungspraxen der Wissensproduktion prägen die machtvollen Herrschaftsverhältnisse von Gesellschaften stark. Sprachliche Unterscheidungen sind immer mit Machtverhältnissen verknüpft, wie sich bei der Analyse der Unterscheidungs- und Selektionsprozesse rund um die Deutschförderklassen zeigen wird (vgl. Thompson, 2016, S. 60). In dieser Arbeit wird der Standpunkt verfolgt, dass Wissen nicht allgemeingültig und unabhängig von konkreten Kontexten existiert. Wissen ist etwas, das durch bestimmte Perspektiven auf eine Sache in gesellschaftlicher Auseinandersetzung erst erzeugt wird (vgl. ebd., S. 66).

Diese Unterscheidungspraxen ziehen eine weitere machtvolle Konsequenz nach sich und zwar, eine homogenisierende und vereinfachende Wirkung von Diskursen. Die Fokussierung und wiederholte Produktion bestimmter Perspektiven auf einen gesellschaftlichen Gegenstand ignorieren die tatsächliche Komplexität und Heterogenität migrationsgesellschaftlicher Realität. Die fehlende Anerkennung der Normalität von gesellschaftlichen Differenzen führt dazu, dass die Gesellschaft als homogene Gruppe beschrieben wird, in der von ihr abweichende Gruppen mit konkreten Differenzmerkmalen als defizitär und integrationsbedürftig betrachtet werden. (vgl. Hall, 2012, S. 150) Vom Diskurs und seinen machtvollen Wirkungen

werden in der Gesellschaft Subjektpositionen zugewiesen und machtvolle Gesellschaftsordnungen abgeleitet, durch die die Benachteiligung bestimmter Gruppen organisiert wird. Die benachteiligte Subjektpositionen bringt mit sich, dass sie eine Position darstellt, über die „etwas gewusst wird“. Das Wissen über eine Gruppe, die nicht der konstruierten Norm entspricht, kann auf machtvolle Weise dazu benutzt werden, Maßnahmen zur „Integration“ in die Norm zu bestimmen. Dabei bleibt das Sprech- und Entscheidungsrecht bei den „Nicht-Anderen“, die gestärkt durch ihre diskursive Macht über die „Anderen“ bestimmen. (vgl. Othering Kap. 2.1; Hall, 2012, S. 154)

Für den Bildungsbereich lässt sich daraus schlussfolgern, dass Diskurse in machtvoller Weise schulische Organisation, Mitsprachrecht an schulischen Praxen und Einteilungen, Lehr- und Lerninhalte, die Art und Weise der Wissensvermittlung, welches Wissen überhaupt vermittelt wird, Aufnahmebedingungen für Schüler*innen, Selektionsentscheidungen an schulischen Übertritten etc. vorgeben.

Diese Ausführungen können für Selektionsprozesse nutzbar gemacht werden, denn das Selektieren zweier Gruppen in Andere und Nicht-Andere entsteht aus einem machtvollen Diskurs heraus. Mit Diskurs ist hier nach Hall (2012, S. 150) die Repräsentation der Beziehungen zwischen den Schüler*innengruppen gemeint, deren eine Gruppe den Regelklassen und deren andere Gruppe durch Selektionsprozesse den Deutschförderklassen zugewiesen werden. Die Repräsentation meint die bestimmte Darstellung von Wissen zu einem Thema zur Konstruktion von Realität. Eltern und Schüler*innen, die mit den Deutschförderklassen konfrontiert werden, sind gleichzeitig jene Gruppe, die nach Hall (Hall, 2012, S. 154) kein Mitspracherecht hat und über die etwas gewusst und für die von anderen entschieden wird.

Nach Foucault kann die Schule als starre Institution beschrieben werden, die mit stetig fortlaufender Institutionalisierung ihre eigenen Interessen vertritt und gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert und sichert. Wie Foucault beschreibt, ermöglichen Differenzordnungen subtile Formen der Machtausübung und brauchen selten Gewaltausübung, um ihre Wirkung zu entfalten. Foucaults Sichtweise sieht Machtbeziehungen überall dort, wo es Gesellschaft gibt. Macht als totales Phänomen ist nicht die eine Macht, die von einer bestimmten Gruppe ausgeht, sondern ein von Handeln bestimmtes Phänomen, das sich innerhalb gesellschaftlicher Beziehungen

formiert. (vgl. Foucault, 2005, S. 246, 257) Laut Foucault gibt es einige wichtige Punkte zu diskutieren, wenn Machtbeziehungen analysiert werden sollen. Das System der gesellschaftlichen Differenzen stellt eine wichtige Grundlage zur Analyse von Macht und Machtbeziehungen dar. **Differenzordnungen** sind die Systeme, die es erlauben, dass das Handeln von Menschen überhaupt beeinflusst werden kann. Einen weiteren Punkt stellen die **verfolgten Ziele** einer machtausübenden Handlung dar und der **Modus**, in der die Machthandlung vollzogen wird, d.h. etwa durch Gewalt, Drohung oder Wortmacht. Weiters ist die **Ausformung der Institutionalisierung** zu beachten, die durch Gesetze, Regeln, institutionalisierte Praxen und hierarchische Strukturen gebildet wird. (vgl. ebd., S. 259) Für die Deutschförderklassen wird auf die Differenzordnung erstsprachlich Deutsch und nicht-erstsprachlich Deutsch zurückgegriffen bzw. ohne/mit Migrationshintergrund. Das politisch definierte Ziel ist die Deutschförderung bis zum Zeitpunkt, an dem Schüler*innen ausreichend Deutsch können, um dem Regelunterricht folgen zu können (Regierungsvorlage, 2018a, S. 1), allerdings werden eine kritische Analyse sowie Stimmen aus der Praxis zeigen, dass dieses Ziel zwar gesetzt, aber nicht unbedingt gemeint bzw. erreicht wird. Vielmehr lassen sich versteckte Agenden und Ziele der Maßnahme Deutschförderklasse erkennen. Deutschförderklassen wurden im Modus einer politischen Entscheidung beschlossen, die top-down formuliert und mit der Zeit institutionalisiert wurde. Zuerst gab es die politische Entscheidung zur Maßnahme, die im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2018a) festgeschrieben und ausformuliert wurde. In einem weiteren Schritt wurde der MIKA-D-Test im Frühling 2019 eingeführt (Wildemann, 2019, S. 33). Schon vor der Einführung des Tests folgten die Umsetzungen der doch sehr eng gestrickten Vorgaben an den einzelnen Schulstandorten, mit dennoch jeweils unterschiedlicher Umsetzung in der Praxis, wie die Daten der Interviews zeigen werden.

5.1.4 Selektion und Differenz (VA)

Der Selektionsprozess der Deutschförderklassen hält sich an die Vorstellung, dass es Schüler*innen geben muss, die bei Schuleintritt „ausreichende“ Deutschkenntnisse mitbringen und legt diese Idee als Normalfall fest. Davon abweichende Realitäten, also

Schüler*innen, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse mitbringen (aber natürlich andere Alltags- bzw. Bildungssprachen beherrschen), werden als besonders markiert und ihnen werden Merkmale zugeschrieben, die sie vom idealen Normalfall unterscheiden, wobei diese Unterscheidungen in der Regel defizitär argumentiert werden. Die bestehenden Differenzen werden im Verhältnis zu einer konstruierten Norm als defizitäres Merkmal beschrieben, das dem Wesen der Gruppenmitglieder „mit Migrationshintergrund“ bzw. „ohne ausreichende Deutschkenntnisse“ zugeschrieben wird. Die Unterscheidungen wiederum ziehen symbolische Zuschreibungen und eine pädagogische Ausgrenzungspraxis mit weitreichenden Folgen nach sich. (vgl. Dirim et al., 2018, S. 25) Die Folgen können direkt entstehen, z.B. durch Gruppierungen und Hierarchisierungen innerhalb der Schule sowie verhinderte Chancen zum Besuch weiterführender Schulen, können aber auch weiter in der Zukunft liegen, wenn die Ausschlüsse und Selektion zu Schullaufbahnverzögerungen oder -abbrüchen führen. Schlechtere Arbeits- und Lebenschancen nach der Schule können somit ebenfalls direkte Ergebnisse verschiedener Selektionsprozesse der Schule sein (vgl. Karakayali & Zur Nieden, 2016, S. 82). So heißt es auch im Nationalen Bildungsbericht von Österreich im Jahr der Einführung der Deutschförderklassen 2018: „Herkunftsbedingte Ungerechtigkeiten prägen den gesamten Bildungsweg im formalen System und werden jeweils an Schnittstellen akut. Der Zugang zu höheren Qualifikationen ist bereits weitgehend durch vorherige Selektionsprozesse bestimmt.“ (Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2018, S. 210)

Ihren Ausgang nehmen Selektionsprozesse immer in einer konstruierten Normalität zu der Unterscheidungen getroffen werden. Die Differenzen, die genannt und speziellen Orten und Disziplinen zugewiesen werden, verleihen den Allgemeinplätzen der Vorstellung, sprich dem konstruierten Normalfall des*der Schüler*in mit „ausreichenden Deutschkenntnissen“, mehr Kraft. In Bezug auf die Deutschförderklassen bedeutet das, dass ihre Benennung als solche speziellen Orte der Deutschförderung sowie die Ausgliederung didaktisch und räumlich aus der Regelklasse dazu führt, dass die Regelklasse als Ort erscheint, an dem keine Differenzen herrschen. Die Deutschförderklasse ist der Ort, an dem alle Unterscheidungen beglichen werden sollen, um den nahtlosen Übertritt in die

„Normalität“ vorzubereiten. Mit dieser Perspektive wird klar, wie machtvoll Benennungs- und Unterscheidungspraxen in soziale Verhältnisse eingreifen, auch wenn diese machtvolle Normalität ebenfalls nur eine imaginierte Konstruktion darstellt (vgl. Dirim et al., 2018, S. 28).

5.1.5 Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (VA)

5.1.5.1 Deutschförderklassen, Differenz und diskursive Macht (VA)

Die Selektionsprozesse der Deutschförderklassen werden durch die gesetzliche Verankerung und ständige Wiederholung durch verschiedene öffentliche Kanäle und die tatsächliche Umsetzung an Schulen zu einer Alltagsnormalität, die selten hinterfragt wird. Der öffentlich geführte Diskurs über die Deutschförderklassen legitimiert ihre Existenz und Wirkweisen durch sich immer wiederholende Aussagen und Festschreibung in Gesetzen und Alltagspraxen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, diesen Normalisierungsprozess und den Entstehungsprozess dieses Diskurses zu hinterfragen, um darauf aufmerksam zu machen, dass strukturelle Bedingungen und Selektionsprozesse der Schule zu langfristigen Benachteiligungen für bestimmte Gruppen führen.

Die machtvolle Konstruktion von Wissen im Diskurs nach Hall bedeutet für die Deutschförderklassen, dass Schüler*innen durch einen machtvollen Selektionsprozess einer Gruppe zugeteilt werden und die Selektion weitreichende verschleierte Voraussetzungen und Konsequenzen hat. Das Verschweigen der Komplexität im Diskurs bedeutet in diesem Fall, dass die Pluralität der Migrationsgesellschaft im Diskurs der Deutschförderklassen keinen Platz findet und wie Hall ausgeführt hat, verschwiegen wird. Die Pluralität mit all ihren Chancen wird dazu erniedrigt, dass Differenzen als Defizitmerkmal im Vergleich zu einer konstruierten Norm dargestellt werden und diese Idee weiter durch Gesetze und institutionelle Maßnahmen verfestigt wird. Das Wissen der Mehrheitsgesellschaft über die zu selektierende Gruppe erscheint legitim und führt dazu, dass die Selektion in der Schulpraxis tatsächlich durchgeführt wird. Schüler*innen werden anhand natio-ethno-kulturell-sprachlicher Merkmale selektiert, getestet und in separaten Deutschförderklassen segregiert. Die Stimmen der Betroffenen, der getesteten Kinder

und ihrer Eltern, werden dabei im Diskurs der Mehrheitsgesellschaft kaum berücksichtigt und bilden wie bereits erwähnt nach Hall die Gruppe, über die etwas gewusst wird und denen Maßnahmen verordnet werden, um „ihre Defizite“ auszugleichen.

Aus einer migrationspädagogischen Perspektive wirft diese Arbeit einen Blick auf die Schule als Organisation, deren institutionelle Rahmenbedingungen diskursiv konstruiert werden. Schüler*innen der Deutschförderklassen sollen in dieser Perspektive nicht auf Merkmale untersucht werden, warum und wie sie Deutschförderung benötigen. Es geht darum, den Blick auf Prozesse zu werfen, die Schüler*innen aufgrund der geltenden Gesetzeslage den Deutschförderklassen zuteilen, wie diese Entscheidungen argumentiert werden, welche Strukturen dahinterliegen und inwiefern diese Prozesse zur Benachteiligung der selektierten Gruppe beitragen. Differenzordnungen, deren Macht nach Foucault in alle gesellschaftlichen Bereiche strahlt, bilden dabei eine Analysegrundlage, um schulische Strukturen besser zu verstehen.

5.1.5.2 Selektionswirkung des Diskurses (VA)

Die Notwendigkeit der Differenzierung und Selektion von einigen Schüler*innen und ihrer Zuteilung zu Deutschförderklassen wird im Diskurs dadurch legitimiert, dass etwa auf Ergebnisse von PISA-Testungen verwiesen wird, in deren Auswertungen Schüler*innen „mit Migrationshintergrund“ schlechtere Leistungen erbrachten (vgl. Weichselbaum & Blaschnitz, S. 159; Wildemann, 2019, S. 42). Dieser unhinterfragte Gedanke und das gesellschaftliche Vertrauen in standardisierte Testungen ist ein wichtiger Baustein im Diskursverlauf, der zeigt, dass bestimmte Begriffe und Denkweisen sich nach und nach verfestigen und eine komplexe gesellschaftliche Fragestellung durch normalisierte und vereinfachte Bilder verschleiert werden (Fleck, 2019, S. 10). Wie schon in Kap. 2.2 beschrieben, ist der Begriff „mit Migrationshintergrund“ und die daraus folgende Bildung einer Gruppe von Menschen durch Zuschreibung dieses Merkmals problematisch. Unsere Analyseperspektive nimmt die diskursive Herausbildung dieser Argumente in den Blick und besagt, dass die Eigenschaft „mit Migrationshintergrund“ allein schon eine Konstruktion darstellt, die mit Benachteiligungen einhergeht. Die schlechteren Leistungen können nicht als

individuelles Merkmal den Mitgliedern dieser konstruierten Gruppe zugeschrieben werden, sondern ergeben sich aus dem Zusammenspiel struktureller Benachteiligungen und Zuschreibungspraxen. Somit richten wir den Blick in dieser Masterarbeit auf die Dekonstruktion solcher diskriminierender Strukturen, um zu verstehen, wie Selektionsprozesse auf Benennungs- und Zuschreibungspraxen aufbauen, die wiederum Benachteiligung in schulische Strukturen einschreiben. Im Vordergrund steht immer der Blick auf Strukturen und nicht auf individuelle Merkmale einzelner Schüler*innen.

Ein weiteres Argument, das die Einrichtung von Deutschförderklassen begleitet, ist, dass diese schlechteren Leistungen großteils auf die defizitär markierte Differenz der „ungenügenden“ Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch rückführbar seien und der daraus folgende logische politische Schritt die Einrichtung von Deutschfördermaßnahmen sei (BMBWF, 2019, S. 4). Oberflächlich betrachtet, wirkt dieser Gedankengang nachvollziehbar, bei genauerer Betrachtung jedoch werden die Strukturen offengelegt, die zeigen, dass Maßnahmen wie die Deutschförderklassen nicht zu sprachlicher Integration und besserer Leistung führen, sondern vielmehr zu weiteren Ausschlüssen und Benachteiligungen der Betroffenen. Ohne Offenlegung der gewachsenen Strukturen hinter politischen Maßnahmen und Argumenten wirkt die Zuschreibung „Migrationshintergrund“ und „ungenügende Deutschkenntnisse“ wie eine natürliche Ursache und individuelles Wesensmerkmal von Schüler*innen, die zu Bildungsmisserfolgen führen bzw. Institutionen dazu legitimieren, Maßnahmen zu setzen, die diese Gruppe selektiert und ihnen Fördermaßnahmen auferlegt. (Dirim et al., 2018, S. 172) Diese Arbeit schließt sich der migrationspädagogischen Perspektive an, in der Differenzen einerseits als gesellschaftlich konstruiert betrachtet werden und andererseits nicht auf individuelle Wesensmerkmale rückführbar sind.

5.2 Hegemoniale Selektionsprozesse des Schulsystems (HK)

In diesem Kapitel sollen theoretische Verortungen und bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse zum Begriff „Selektion der Schule“ im weitesten Sinn und „Selektion durch Deutschkenntnisse im Schulsystem“ im Besonderen herausgearbeitet werden. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bezieht sich auf Selektion und Selektionsprozesse der Deutschförderklassen innerhalb des Schulsystems und der Gesellschaft aus der Sicht betroffener Eltern in Österreich.

5.2.1 Hegemonialer Staatsapparat und Selektionsstätte (HK)

Als „Akteur der Menschenbildung“ (Fend, 2008, S. 169) beschreibt Fend die Bildungsinstitution Schule als Teil von vielen staatlichen Institutionen wie z.B. den Krankenhäusern, die der Aufgabe nachgehen, Menschen medizinisch zu versorgen, und stellt die Frage nach den gesellschaftlichen Aufgaben und Funktionen von Bildungsinstitutionen. Die Schule als staatliche Einrichtung soll der gesellschaftlichen Aufgabe nachgehen für die nachhaltige Bildung heranwachsender Menschen zu sorgen, an ihren „seelischen Strukturen“ (ebd., S. 29) zu arbeiten und ihnen bei der „Internalisierung von kulturellen Grundüberzeugungen“ (ebd.) zu helfen. Im Vergleich zu anderen staatlichen Institutionen hat sie besondere Techniken der Subjektivierung, Menschen von kulturellen Normen zu überzeugen, ihnen ein bestimmtes kulturelles Wissen und Erkenntnisse zu vermitteln. (vgl. ebd.) Zudem haben Bildungssysteme kapitalistische Ziele, die den Schüler*innen innerhalb der Bildungslaufbahn lehren sollen, Herrschaftsverhältnisse anzunehmen. Dabei macht Fend (ebd., S. 34) deutlich, dass die „Reproduktion der Klassengemeinschaft“ bereits innerhalb der Schule reguliert wird, denn sie **qualifiziert**, **selektiert** und **schichtet** Schüler*innen entsprechend der Bedarfe des Arbeitsmarktes. Diese Definition von Schulsystemen wirft die Frage auf, nach welchen Kriterien Schüler*innen tatsächlich in Deutschförderklassen selektiert werden. Denn der Verlust von Schuljahren und die Zurückstellung von Schüler*innen stehen im Zusammenhang mit späteren Bildungsabbrüchen, was mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu führt, dass diese betroffenen Schüler*innen in der sozialen Schichtung keine hohe gesellschaftlichen

Funktion erreichen werden und so einen hegemonialen Ausschluss erfahren. (vgl. Steiner et al., 2016) Bildungssysteme und ihre Funktion der Reproduktion der Klassengesellschaft stehen unter der Aufsicht des Staates, sie gehören als hegemonialer Staatsapparat zu den wichtigsten Herrschaftsinstrumenten.

5.2.2 Reproduktion und Stabilisierung hegemonialer Verhältnisse (HK)

Gramsci erklärt, laut Becker et. al. (2017), in seinen Gefängnisheften zu Erziehung und Bildung, dass das Versprechen der Schule als vermeintlich neutraler Ort, jedem und jeder die gleichen Chancen auf Bildung zu ermöglichen, eine Illusion ist. Lernprozesse und Lerninhalte sind insofern nicht neutral, als sie Weltauffassungen und bestimmte Ideen zur Errichtung einer Gesellschaft vermitteln. Gleichzeitig manifestieren sich in Bildungsprozessen politische Komponenten einer Klassengesellschaft. Die Schule als Ort bestimmter Wissensaneignung **benachteiligt**, **bevorzugt** und **selektiert** Schüler*innen entsprechend der Bedarfe des Arbeitsmarktes. Ein Ort an dem sich je nach Klassenherkunft Bildungsbürger- und Arbeiter*innenkinder unterschiedlich zurechtfinden. Manche werden zu Ärzt*innen, Anwält*innen und Politiker*innen ausgebildet, andere zu Arbeiter*innen. Die Frage die sich hierbei stellt ist, welche Schüler*innen zu Ärzt*innen und welche zu Arbeiter*innen ausgebildet werden. Diese Realitäten machen die Bildungsinstitution Schule zu einem umkämpften Ort um Platzierungen in der Gesellschaftshierarchie. Gramsci bezeichnet dieses Verhältnis als eine Verteilung von „Lebensmöglichkeiten“ (ebd., S. 141).

Ähnlich wie bei Gramsci und Fend ist Schule als Ort der Bildung, nach (Althusser, 1977), ein ideologischer Staatsapparat, welcher Menschen auf ihre zukünftigen Positionierungen in der Gesellschaft vorbereitet. Dies geschieht indem Schüler*innen nicht nach ihren eigenen Bedürfnissen, sondern den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes qualifiziert werden. Die Schule subjektiviert ihre Schüler*innen in jener Weise, sodass Schüler*innen bereits in der Bildungsinstitution ihren „vorgesehenen Platz innerhalb der Gesellschaft als den wahren und mithin allein richtigen Platz“ (Castro Varela, 2016, S. 45) für sich wahrnehmen und diesen später auch ausfüllen. Durch die Sicherung und Reproduktion von Arbeiter*innen wird auch ihre Klassenzuteilung und ihre Unterwerfung reproduziert. Pädagogische Praktiken werden somit zu hegemonialen

Verhältnissen und tragen innerhalb wie außerhalb der Schule zu ungleichen sozialen Verhältnissen bei. Das Versprechen auf Chancengleichheit wird unter diesen Umständen zu einem nicht zu erreichenden Ziel, wobei es Ausnahmen geben muss, um die Sicherstellung der hegemonialen Verhältnisse legitimieren zu können. (vgl. Castro Varela, 2016, S. 44) Die Einführung von Deutschförderklassen spielt bei der Stabilisierung von hegemonialen Verhältnissen eine wichtige Rolle. Durch Selektionsprozesse werden Schüler*innen mit „unzureichenden“ Deutschkenntnissen markiert und reproduziert, die im weiteren Verlauf von Ausschlüssen betroffen sind. Ausschlüsse, die ihre Zugehörigkeiten regulieren, ihren Platz in der Schule und innerhalb der Gesellschaft vorbestimmen und zu einer Sicherung dominanter Verhältnisse beitragen. Der überdurchschnittliche Präsenz von Schüler*innen in Deutschförderklassen, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, ist eine offensichtliche Form von institutioneller Diskriminierung, die Migrationsandere benachteiligt. Die Schule als staatliche Institution greift mit dem Versprechen auf bessere Bildungschancen und der besseren Integration in die Gesellschaft in einem hohen Maße in die Bildungslaufbahnen von Schüler*innen ein und bestimmt ihre Zukunft bereits vor dem Einstieg in die Primarstufe. Die Analysen der Interviews zeigen, dass die Versprechen auf mehr Teilhabe an der Gesellschaft und bessere Bildungschancen durch den Besuch der Deutschförderklassen nicht eingehalten werden können. (vgl. Kap. 8.2.7.1)

5.2.3 Selektion am Übertritt Elementarbildung in die Primarstufe 1 (HK)

Schulische Übergänge stellen wichtige Momente in den Biografien heranwachsender Menschen dar. Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gestaltet sich für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch deutlich herausfordernder als für Kinder, die Deutsch als Erstsprache sprechen, da sie mit unterschiedlichen Hürden konfrontiert werden. Für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wirkt die „migrationsgekoppelte Ungleichheit“ (Kratzmann, 2013, S. 81) an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Volksschule verstärkt, da der Übergang vor allem durch „ausreichende“ Deutschkenntnisse bestimmt wird.

Sprachbiografisch ist für bilinguale Kinder der Eintritt in die Schule besonders mit Irritationen verbunden, weil die eigenen mitgebrachten Sprachen keinen Platz in der Schule haben und Kinder sich deshalb mit ihrer Sprache am falschen Platz fühlen. In der Schule wird bilingualen Kindern selten eine Möglichkeit geboten Lese- und Schreibkompetenzen in der nicht deutschen Erstsprache zu entwickeln, was mit dem Gefühl der Abwertung und Geringschätzung der mitgebrachten Sprachen einhergeht. So wird schnell eine Hierarchisierung zwischen den mitgebrachten Sprachen und der dominanten Bildungssprache Deutsch gebildet. Die einsprachig ausgerichtete Schule „tendiert dazu, lebensweltlich mehrsprachige Schüler_innen zu ‚monolingualisieren‘, also auf eine (Bildungs-)Sprache zu reduzieren“ (Busch, 2017, S. 52–53). Zu diesen Tendenzen können auch die Deutschförderklassen dazu gezählt werden.

Die erste Selektion in der Primarstufe 1 erfolgt im Konkreten am Beispiel der Deutschförderklassen bei der Schulreifeüberprüfung. Institutionelle Segregationspraktiken greifen hier bereits beim Ausfüllen des Anmeldeformulars ein, wo die „Familiensprache“ der Schüler*innen erhoben wird. Alle Angaben, die nicht Deutsch als Familiensprache kennzeichnen, werden als potentielle Fälle für die Deutschförderklassen gesehen, wobei die Angabe einer anderen Familiensprache als Deutsch, noch gar nichts über die Sprachkenntnisse der jeweiligen Schüler*innen aussagt, wie in den Interviews im Fall von B3 (vgl. Interviewtranskript B3) ersichtlich wird. Nach Karakayali & Zur Nieden (2016, S. 89) „erscheint diese Zuordnung wie eine Markierung, die die Kategorisierung als ‚AusländerIn‘ ablöst“ (ebd.). Auch die Angabe von Deutsch als Familiensprache sagt nichts über die Kenntnisse der Schüler*innen aus, jedoch wird diese Angabe kategorisch als nicht förderpflichtig angesehen, da Deutsch die schulische Sprachnorm darstellt, die bereits als „perfekt“ oder „vollkommen“ angesehen wird.

Der Eintritt in das Sozialisationsumfeld der Schule, in die „Regelklasse“, also in die gesetzlich offizielle Klassengemeinschaft, wird für Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erheblich erschwert. Mit der ersten Selektion anhand des Familiennamens müssen Schüler*innen das erste Selektionsinstrument MIKA-D überwinden, um Teil der offiziellen Klassengemeinschaft werden zu können. Diese Testung mittels MIKA-D gestaltet sich dabei als besonders hürdenreich, da zum einen vorher keine Informationen über die zu testenden Inhalte ausgehändigt werden und

zum zweiten die Testung völlig intransparent verläuft und Kinder auch bei positiver Testung in die Deutschförderklasse zugewiesen werden können.

Besonders hervorzuheben ist dabei das Ineinandergreifen von unterschiedlichen Selektionsmechanismen wie der Auferlegung des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ wie bei Fall B1 (vgl. Interviewtranskript B1), die Rückstellung in die „Vorschulstufe“ (vgl. Interviewtranskript B5) oder die Androhung einer Zuweisung in die „Sonderschule“ (vgl. ebd.), wenn Kinder bei ihren Deutschhausübungen besonders viele Fehler machen. (s. Kap. 8.2.5.2) Jedoch stellen „mangelnde“ oder „unzureichende“ Deutschkenntnisse keinen Grund dar, um Kindern einen SPF zu erteilen oder diese in die Sonderschule zu überweisen (vgl. Arbeiterkammer Oberösterreich).

Deutschförderklassen werden zum Großteil von Lehrkräften unterrichtet, die keine geeignete Qualifizierung in Deutsch als Zweitsprache haben. Dies bedeutet für die Kinder in den Deutschförderklassen eine weitere Benachteiligung, da sie keine fachlich qualifizierte Deutschförderung erhalten können, was sich wiederum auf den Verbleib in der Deutschförderklasse auswirkt, da das Bestehen des MIKA-D Tests unter diesen Umständen eher unwahrscheinlich erscheint. Auch Lehrer*innen in Regeklassen haben oftmals „keine Qualifizierung in Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache und entsprechende Ressourcen für Unterstützungsangebote (...) die den Spracherwerb fördern“ (Foitzik et al., 2019, S. 109). Unter diesen Umständen ist hier ein höheres Risiko der Diskriminierung vorhanden, weil aufgrund der Verzögerung des Spracherwerbs, welches in erster Linie daran liegt, dass es keine DAZ qualifizierten Lehrkräfte in DKL gibt, ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden kann und somit eine Zuweisung in eine Sonderschule als Option möglich erscheint. Das ist ein besonderes Merkmal in Bezug auf die Deutschförderklassen und die Deutschförderung im Allgemeinen, „weil die Ursache für die geminderte Leistung lediglich Verzögerungen beim Spracherwerb, aber nicht tatsächliche Beeinträchtigungen bei Lernen oder Entwicklung sind, die Entscheidung aber große Auswirkungen hat“ (ebd.).

Diese mehrfache Diskriminierung von Schüler*innen, die eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, ist bedingt durch hegemoniale Entscheidungsprozesse, die anhand von natio-ethno-kulturellen-(sprachlichen) Merkmalen getroffen werden, die

Ausschlüsse produzieren und eben diesen Kindern einen „speziellen Förderbedarf“ diagnostizieren. Ihre migrationsbedingte Mehrsprachigkeit bzw. eine andere Erstsprache als Deutsch zu haben wird „zu einer Art Behinderung“ gemacht“ (vgl. Stojanov, 2008, S. 225).

Des Weiteren zählt Österreich im OECD-Raum zu den Ländern, die am frühesten selektieren und Schüler*innen ab ihrem 10. Lebensjahr „eine nachhaltige Form der Trennung der schulischen Bildungskarrieren“ (Gruber, 2018, S. 16) aussetzen.

5.2.4 Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (HK)

Für die Deutschförderklassen und ihre Selektionsprozessen bedeutet die theoretische Abhandlung in diesem Kapitel, dass die Schule die Exekutive des hegemonialen Staates ist und entlang der Interessen des Staates die Menschen, also die Schüler*innen inner- und außerhalb der Deutschförderklassen, auf ihr Leben vorbereitet. Die Schule als Selektionsstätte ist durchdrungen von hegemonialen Machtverhältnissen, die in einer kritischen Auseinandersetzung zur Beschaffenheit der Schule klarer wird. Die Reproduktion und Stabilisierung hegemonialer Verhältnisse findet in Bildungsstätten statt, dem Ort, an dem Menschen entlang ihrer mitgebrachten sozialen und sprachlichen Ressourcen unterschiedlich behandelt werden. Wenn die Schule Menschen nach den Bedarfen des Arbeitsmarktes bevorzugt, benachteiligt, selektiert und schichtet, so stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang der Deutschförderklassen mit diesen Prozessen.

Vor dem Hintergrund der Theorie zur Reproduktion einer Klassengemeinschaft und der Vorbereitung von Menschen auf ihren zukünftigen Platz in der Gesellschaft stellt sich die Frage, welcher Platz für Schüler*innen angedacht wird, die im Rahmen der Deutschförderklassen sehr früh selektiert und zurückgestellt werden. Brisanter wird es, wenn der Aspekt des Zusammenhangs zwischen frühen Bildungsabbrüchen und früher Zurückstellung von Schüler*innen hinzukommt. (vgl. Steiner et al., 2016)

Auch (Karakayali & Zur Nieden, 2016) beziehen sich auf die Organisation der Arbeitsteilung innerhalb der Gesellschaft und argumentieren, dass die Selektion und Segregation von Schüler*innen zu einer Sicherung und Reproduktion einer „migrantischen ArbeiterInnenklasse“ (ebd., S. 86) dient.

So kann angenommen werden, dass sicher nicht alle, aber wahrscheinlich einige von den SuS aus den Deutschförderklassen, aufgrund der frühen Selektion und der Zurückstellung, zu den, die von der Statistik erfassten, Bildungsabrecher*innen gehören werden. Mit dem frühen Bildungsabbruch gehen Benachteiligungen einher, die sich auf den sozioökonomischen Status dieser SuS auswirken werden, was zu der Befürchtung führt, dass Deutschförderklassen die die sogenannte „migrantische ArbeiterInnenklasse“ (Karakayali & Zur Nieden, 2016, S. 86) sichern und reproduzieren. Von so einem Zukunftsszenario kann ausgegangen werden, wenn die Diskriminierungen die durch die selektierenden, segregierenden und zurückstufenden Maßnahmen, im restlichen Bildungsverlauf von der Schule nicht abgefangen werden können.

Die Versprechen der Regierung, dass mit den Deutschförderklassen eine bessere Integration, bessere Bildungs- und Arbeitschancen anvisiert werden, entpuppt sich als leer aus.

5.3 Diskriminierung in der Schule der Migrationsgesellschaft (VA)

5.3.1 Institutionelle Diskriminierung (VA)

Das Buch „Institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke, 2009) bespricht eine bundesdeutsche Studie, in der schulische Entscheidungspraxen und daraus folgende Diskriminierungen für Migrationsandere untersucht wurden. Die Studie nimmt eine Perspektive ein, die strukturelle Bedingungen und organisationale Aspekte in der Schule kritisch hinterfragt und fragt, inwiefern sie Einfluss auf die diskriminierenden Entscheidungspraxen der Schule nehmen. Der Begriff Institutionelle Diskriminierung verweist auf Strukturen, die dem System von staatlichen Organisationen eingeschrieben sind, wie dieses Zitat ausführlich beschreibt:

„Es geht darum, die Anteile der Organisation an der Produktion und Reproduktion von gesellschaftlicher Ungleichheit erneut zu thematisieren. Damit wird nicht gesagt, daß es nicht auch in den besonderen Merkmalen der Schüler, ihrer Familien und ihrer sozialen Milieus Ungleichheit gäbe, die sich in ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit zeigen. Das ist vielfach behauptet und belegt worden. Wir interessieren uns in der hier vorgelegten Studie für den Einfluß der schulischen Faktoren auf Schulerfolg oder Mißerfolg.“ (Gomolla & Radtke, 2009, S. 30)

Die Diskriminierungen sind institutionalisiert und gehen nicht von einzelnen Individuen aus, sondern vom System als Ganzem. Diskriminierung wird als normativer Begriff definiert, dessen Bedeutungen sich in sozialen Auseinandersetzungen ständig verschieben (vgl. ebd., S. 9). In den Fokus rückt für diese Untersuchung die Schule als Organisation des Sozialstaates in Österreich, in dem Entscheidungs- und Handlungspraxen mit einer diskriminierungskritischen Perspektive analysiert werden sollen. Durch die Schule wird das soziale Gut der „Bildung“ verteilt und das, so kommuniziert es der öffentliche Diskurs, sollte unter den demokratischen Grundsätzen der Gleichheit und Gerechtigkeit geschehen (vgl. ebd., S. 13). Die Perspektive der institutionellen Diskriminierung schließt sich einer kritischen Sicht auf diese Tatsache an und geht davon aus, dass die durch die Schule vergebenen Bildungschancen durch im System selbst festgelegte Regeln geschieht (vgl. ebd., S. 28). Die Perspektive der institutionellen Diskriminierung untersucht die Voraussetzungen für die Benachteiligung unter einem bestimmten Erklärungsansatz, der nicht die individuellen Bildungsentscheidungen von Kindern und ihren Eltern oder böswilligen Absichten von Lehrkräften gegenüber bestimmten Gruppen, sondern die dem System inhärenten Strukturen heranzieht. Im Fokus steht die Frage danach, wie die Prozesse der Ungleichheit hervorgebracht werden, d.h., dass bestimmte Entscheidungs- und Handlungspraxen von schulischen Selektions- und Verteilungsprozessen auf ihre Auswirkung auf bestimmte Gruppen hin untersucht werden. Es soll offengelegt werden, inwiefern normalisierte Prozesse wie die Selektion und Zuteilung zu Deutschförderklassen, die unter dem Motto der Bildungsgleichheit praktiziert werden, dennoch diskriminierende Effekte auf bestimmte Menschen haben. (vgl. ebd., S. 11) Im Konzept der institutionellen Diskriminierung wird davon ausgegangen, dass institutionelle Entscheidungen ihrer eigenen Logik folgen, um eigene oder gesellschaftspolitische Ziele zu erreichen. Erst mit einem analytischen Blick von außen

können diskriminierende Strukturen und ihre Auswirkungen im Abgleich mit Gleichheits- und Gerechtigkeitsprinzipien aufgedeckt werden (vgl. Gomolla & Radtke, 2009, S. 18).

Die Analyse und das Nachdenken über Institutionelle Diskriminierung hat zum Ziel, Diskriminierungen innerhalb der Bildungsinstitutionen zu vermindern. Von großer Bedeutung ist in diesem Prozess der Begriff der Reflexion, der sowohl in der Organisation als auch direkt im unterrichtlichen Handeln zur Anwendung kommen sollte. Es soll in einem immerwährenden Prozess darüber reflektiert werden, wie institutionelle Entscheidungen und unterrichtliches Handeln zur Benachteiligung von bestimmten Schüler*innengruppen beiträgt und inwiefern diese Prozesse verändert werden müssen, um Diskriminierungen zu vermindern bzw. zu verhindern. (vgl. Dirim et al., 2018, S. 177)

5.3.2 Monolingualer Habitus (HK, VA)

Sprachliche Verhältnisse der Migrationsgesellschaft werden durch das Differenzmerkmal Sprache und damit einhergehenden hegemonialen Verhältnissen bestimmt. Die Art der Teilhabe an Bildungsprozessen wird dadurch geregelt, ob bestimmte Sprachen in bestimmten Registern beherrscht werden. Natürlich ist nicht allein die Sprache als Differenzmerkmal wirksam, sondern sie wirkt verwoben mit anderen Differenzmerkmalen wie Geschlecht, sozialem Status, Einkommen, etc. Diese Intersektionalität wird in dieser Arbeit vor allem durch den Begriff natio-ethno-kulturell-sprachlich widergespiegelt, da diese vier Kategorien des Begriffs im Diskurs über die Deutschförderklassen wirksam sind. Diese Arbeit hat ihren Fokus auf dem Differenzmerkmal Sprache und den daraus folgenden institutionell verankerten Bildungsprozessen. Eine Voraussetzung für die Selektion durch Sprache ist die Vorstellung einer monolingualen Gesellschafts- und Schulrealität. Gogolin definiert diesen konstruierten und zuletzt imaginierten Zustand als „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 2008), was bedeutet, dass Bildungsprozesse trotz der vorherrschenden multilingualen Verhältnisse der Migrationsgesellschaft monolingual ausgerichtet sind. Wenn ein Subjekt dieser (monolingualen) Vorstellung nicht entspricht, werden

„institutionelle Diskriminierungen“ (Gomolla & Radtke, 2009) in Form von Ausgrenzungen und Benachteiligungen wirksam. (VA)

Hegemoniale sprachliche Verhältnisse beeinflussen die Wahrnehmung von vor allem migrantischer Mehrsprachigkeit und ihrer Sprecher*innen. Migrationssprachen werden vor allem im monolingual ausgerichteten Bildungssystemen, wie es in Österreich der Fall ist, marginalisiert. Die nachfolgenden Kapitel zu Mehrsprachigkeit, Sprachhierarchien und Linguizismus sollen dabei zu einem besseren Verständnis von den unterschiedlichen Differenzmarkern dienen. (HK)

5.3.3 Mehrsprachigkeit (HK)

Mittlerweile sprechen mehr als die Hälfte der weltweiten Bevölkerung mindestens zwei Sprachen (Grosjean, 2012). Mehrsprachige Praxis beschreibt Verhalten, das die Nutzung unterschiedlicher linguistischer Systeme beschreibt. Diese beinhalten die Wahl bestimmter Sprachen, wechseln zwischen Sprachen, mixen und vorübergehendes Ausleihen von Sprachelementen, die nicht Teil des ursprünglichen linguistischen Repertoires von Sprecher*innen sind. Mehrsprachige Personen können mehrere Sprachen nutzen, aus unterschiedlichen sozialen, kulturellen oder ökonomischen Gründen. Ihre Beherrschung in jeder der von ihnen gesprochenen Sprachen mag differieren oder sich mit der Zeit verändern, daher ist die Definition von Mehrsprachigkeit komplex.

Die Beziehung zwischen Sprache und Migration (Tajmel, 2019) spricht in der Konzeption der Begriffsbedeutung der Mehrsprachigkeit im kontemporären österreichischen Kontext eine ausschlaggebende Rolle. Kann Mehrsprachigkeit als Mehrwert und positives Attribut gewertet werden, so kann der Begriff ebenso in einer Wertung als negatives Defizit genutzt werden, was im Diskurs rund um die Deutschförderklassen passiert. Forschungen wie etwa die im mehrsprachigen Luxemburg durchgeführte „Leselux“ Studie (Berg et al., 2009) zeigen, dass Mehrsprachigkeit in Kindern ihre Fähigkeit Deutsch zu lernen und zu sprechen verbessert. Diese und weitere wissenschaftliche Erkenntnisse zur Sprachförderung wurden allerdings misachtet.

Daher sollte in der Nutzung des Begriffs Mehrsprachigkeit die Frage gestellt werden, wer eigentlich mit dem Begriff angesprochen wird. Nach (Oomen-Welke & Ahrenholz, 2020, S. 22) wird der Begriff „Mehrsprachigkeit“ oft mit einer „Gruppe von Mehrsprachigen, Ausländern oder Migranten (je nach Darstellung)“ assoziiert, die eine Förderung benötigen. Die Förderung richtet sich dabei an Deutsch als Zweitsprache sprechende Schüler*innen, die vermeintliche Lücken in ihren Deutschkenntnissen aufweisen.

Der Begriff der Mehrsprachigkeit ist heute eng mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ im Migrationsdiskurs verknüpft. Obwohl Mehrsprachigkeit anstrebenswert ist und mit der richtigen Unterstützung Schüler*innen gerechte Bildungsmöglichkeiten eröffnen könnte, wendet sich der defizitäre Blick nicht von ihr ab. Vor allem wenn es um den Sprachförderbedarf im Bildungskontext geht. So kommt es zum Beispiel, dass in Österreich getrennte Deutschförderklassen für „mehrsprachige“ Kinder entlang eines Selektionsverfahrens angelehnt an linguizistische (sprachliche) Unterscheidungsmerkmale eingerichtet werden. Tajmel (2019) problematisiert den Gebrauch des Begriffes, da die immerwährende Wiederholung zu keiner Normalisierung im Sinne von es ist von Vorteil und wünschenswert mehrsprachig zu sein, sondern zur Verstärkung des defizitären Blickes führt. Die Dekonstruktion der Assoziationskette „mehrsprachige Schüler_innen = Flüchtlinge = Migranten = Ausländer“ (ebd., S. 24) gestaltet sich als schwieriges Unterfangen, denn auch ein neuer Begriff die negative Konnotation nicht aufbrechen würde, auch weil die Begriffe besonders im Migrationsdiskurs negativ aufgeladen werden und so die damit angerufenen Menschen immer den Mittelpunkt des Diskurses bilden.

Anders als im deutschsprachigen Raum ist in Kanada „Mehrsprachigkeit“ oder der Terminus „Migrationshintergrund“ anders besetzt. Wenn es um Mehrsprachigkeit geht schneiden Schüler*innen mit oder ohne Migrationserfahrung in Kanada, wie Studien belegen in gleicher Weise gut ab. Mehrsprachigkeit kann als normal oder natürlich anerkannt werden, wenn sie positiv behaftet ist und nicht ständig im Diskurs mit negativen Konnotationen behandelt wird. „Pädagogisches Handeln unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit ist also möglich, ohne einen defizitorientierten Mehrsprachigkeitsdiskurs zu speisen“ (ebd., S. 29). Besonders wichtig ist dabei die

Anerkennung von Mehrsprachigkeit innerhalb der Schule, denn sie ist auch identitätsstiftend. Daher ist die systematische Integration von Mehrsprachigkeit in den Schulalltag ein wesentlicher Bestandteil der Anerkennung und Wertschätzung dieser (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 171).

Um den negativen Blick auf Mehrsprachigkeit zu verändern, schlägt Tajmel den Begriff der „Wenigersprachigkeit“ vor. Nicht die Mehrsprachigkeit ist zu problematisieren, sondern die Wenigersprachigkeit, „[denn] dass Wenigersprachigkeit ein Problem und Defizit ist, erkennen Kinder ganz von selbst: ‚Ich bin die einzige, die nur Deutsch kann‘ war die bittere Erkenntnis der vierjährigen Tochter eines Bekannten, als sie aus dem Kindergarten berichtete“ (Tajmel, 2019, S. 30). Kinder haben eine Sprachbewusstheit und die lässt erkennen, dass das Beherrschen von mehreren Sprachen kein Problem darstellt, sondern im Gegenteil, die Ein- bzw. Wenigersprachigkeit zu problematisieren ist. Um Brüche im Diskurs um die Mehrsprachigkeit zu erzeugen, eignet sich der Begriff der Wenigersprachigkeit oder „nur deutschsprachig“, da sie den Fokus von mehrsprachigen Menschen zu den weniger oder eben einsprachigen Menschen lenkt und Mehrsprachigkeit somit als Normalität existieren lässt.

5.3.4 Sprachhierarchien (HK)

Wie im vorangegangenen Unterkapitel beschrieben, stellt Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft keine Ausnahme, sondern die Regel dar, nämlich auch dann die Regel, wenn die Schule monolingual ausgerichtet ist. In einer mehrsprachigen Gesellschaft wird um Positionierungen gekämpft und diese innerhalb der migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnisse verhandelt. Richtet man den Blick auf die Sprachhierarchien in der Schule, so bildet sich eine deutliche Rangordnung zwischen bestimmten Sprachen ab, insbesondere im Zusammenhang mit migrantischen Sprachen. Diese Hierarchien bilden sich aus dem Prestige bzw. Ansehen der jeweiligen Sprachen innerhalb weltumfassender Machtverhältnisse und sind keine natürlichen Gegebenheiten.

Der für diese Arbeit relevante, deutschsprachige Bildungskontext ordnet beispielsweise Englisch und Französisch als Prestigesprachen ein, die institutionell geschätzt und gefördert werden, während Sprachen die im Zusammenhang mit

Migration stehen, z.B. Türkisch und Arabisch kein hoher Stellenwert in der Sprachhierarchie zugesprochen wird. Das Beherrschen der Prestigesprachen allein ist zudem nicht ausreichend, denn es zählt auch, wer die Sprache spricht. Französischsprachige Schüler*innen aus afrikanischen Ländern werden als weniger legitim eingestuft, als jene Schüler*innen aus Frankreich. Der afrikanische Akzent verfärbt die „reine Sprache“ und erfährt eine linguistische Abwertung (vgl. Kap. 5.3.5), deshalb werden diese Schüler*innen nicht als kompetente bzw. legitime Sprecher*innen dieser Sprache wahrgenommen. Dies kann sogar dazu führen vom Lehrpersonal in Benotungen schlechter bewertet zu werden. (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 171)

An dem Beispiel ist zu erkennen, dass Kolonialsprachen wie Englisch und Französisch unhinterfragt weiterhin als Prestigesprachen bestehen können und „postkoloniale Machtverhältnisse durch Sprache“ (Gouma, S. 87), die Strukturen der Gesellschaft weiterhin durchdringen.

Die monolinguale Ausrichtung der Gesellschaft birgt Nachteile und Diskriminierungen für Sprecher*innen von migrantischen Sprachen, so zum Beispiel die Deutschförderklassen. Schüler*innen die mehrsprachig sind und vor allem eine migrantische Sprache als L1 beherrschen, werden für ihre Mehrsprachigkeit bestraft, in dem sie in segregierten Deutschförderklassen getrennt von ihren Mitschüler*innen für die hegemoniale Sprache Deutsch „gefördert“ werden. Die Deutschförderklassen sind eine von den vielen Restriktionen, die gegen Migrationsandere gerichtet sind. Deutschförderklassen sind auf der einen Seite möglich, weil es Sprachhierarchien gibt, die Sprachen in angesehene und weniger angesehene Sprachen unterteilen. Auf der anderen Seite reproduzieren Deutschförderklassen sprachliche Hierarchien und haben deshalb eine doppelte machtvolle Wirkung.

Dabei unterscheiden sich, wie im vorangegangenen Unterkapitel beschrieben, unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit in ihrer kapitalisierten oder dekapitalisierten Form. Pierre Bourdieu's (Knappik & Ayten, 2020, S. 249) Begriff des sprachlichen Marktes beschreibt diese ökonomischen und symbolischen Werte von Sprache, die eine Hierarchisierung zur Folge haben. Bourdieus Konzept hängt dabei vor allem von Hintergrund und sozialen Status ab. Es beschreibt ein Sprechen, das den Umständen und den Zielen der Kontexte in denen gesprochen wird entspricht, in

der Nutzung der richtigen Worte, Grammatik, Ton, Körpersprache etc., die in der jeweiligen sozialen Struktur des sprachlichen Marktes erwünscht sind. Der sprachliche Markt bildet sich auf der Basis einer ökonomischen Beziehung, in der gewisse sprachliche Kompetenzen einen höheren Mehrwert haben, als andere. Das wird von Bourdieu als sprachliches Kapital beschrieben. (vgl. Knappik & Ayten, 2020, S. 249) Die Konstruktion und Standards des sprachlichen Marktes obliegt seinen internen Machtbeziehungen. Diese entscheiden, wie sprachliches Kapital verteilt wird. Migrationssprachen schneiden bei dieser Verteilung schlecht ab, da ihnen kein hohes Prestige zugesprochen wird.

5.3.5 Linguizismus (HK)

Linguizismus, ein in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur kaum verwendeter Terminus, wird von Dirim (2010, S. 91) als „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“. Diese Definition verortet die Diskriminierung von Menschen anhand von sprachlichen Merkmalen als rassistisch, da sich der Rassismus hier in der Sprache versteckt. Das Differenzmerkmal Sprache hat eine lange Geschichte, das bis zum Kolonialismus zurück reicht. Die Markierung und Unterscheidung von Menschen anhand ihrer Sprachen oder Sprechweisen war eine koloniale Praxis und wurde gebraucht, um die Unterlegenheit der kolonisierten Menschen zu legitimieren. (vgl. Dirim, 2016, S. 198)

Auch in der postkolonialen Zeit sind linguizistische Unterscheidungspraktiken dazu da, um minoritär positionierte Sprachen sowie ihre Sprecher*innen abzuwerten und um die soziale Hierarchie innerhalb der Gesellschaft zu wahren. Thoma & Knappik (2015, S. 9) verweisen ebenso auf den Zusammenhang mit dem Kolonialismus: „In wenigen Bereichen bestehen postkoloniale Machtverhältnisse, Logiken und Legitimationsfiguren so unhinterfragt wie im Kontext Sprache fort“.

Sprachen und Sprechweisen, die von der dominanten Normsprache abweichen, werden nicht wertgeschätzt. Die Sprecher*innen dieser Sprachen sind von unterschiedlichen Ausgrenzungspraktiken betroffen und der Zugang zu wichtigen

Ressourcen bleibt ihnen verwehrt. Solche machtvollen rassistischen Differenzsetzungen münden in einer Benachteiligung von Migrationsanderen und in der Reproduktion sozialer Klassen. Dirims (2010) Forschung zu Linguizismus legt ihr Hauptaugenmerk auf migrationspädagogische Kontexte. Wie bereits beschrieben, agiert Sprache als Differenzmarker und Mittel sozialer Verortung. Während in einer mehrsprachigen Gesellschaft also Sprachhierarchien, anhand von nach kolonialgeschichtlich hierarchisierten Sprachen existieren, agiert Linguizismus als die Form der Diskriminierung, die diesen Prozess, in dem Sprache zum Differenzmarker gemacht wird und mit nachteiligen Folgen für Personen, die in ihrer spezifischen Mehrsprachigkeit abgewertet werden. Linguizismus als eine Form des Othering kann wie Rassismus auf unterschiedliche Arten auftreten. Er kann sich in einer einsprachigen Ausrichtung von Bildungsinstitutionen zeigen, dem Etablieren von Deutschförderklassen, als pädagogisches Modell, entgegen einem pädagogischen Modell in dem Mehrsprachigkeit erwünscht und gefördert wird.

5.3.6 Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (VA)

Bezüglich des monolingualen Habitus haben Deutschförderklassen zum Ziel, die ihnen zugewiesenen Schüler*innen, auf die monolinguale Schule (und Gesellschaft) vorzubereiten. Eine monolingual ausgerichtete Schule erwartet von ihren Schüler*innen bestimmte sprachliche Kompetenzen, um an ihren Bildungsangeboten teilnehmen zu können. D.h., dass die monolinguale Schule nicht auf (migrations-)gesellschaftliche Mehrsprachigkeit reagiert und ihre Angebote dementsprechend anpasst, sondern im Gegensatz dazu erwartet, dass Schüler*innen sich durch ihre eigene Anpassungsleistung individuell in die Monolingualität einfügen. Die Regierung nennt als Aufgabe der Deutschförderklassen, Schüler*innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen vorab zu selektieren und durch den gezielten Deutschunterricht in den Deutschförderklassen auf den Unterricht in der Regelklasse vorzubereiten. Somit sollen sich Schüler*innen dem monolingualen Ideal annähern und ihre Sprachkenntnisse dahingehend verbessern, auch wenn nicht klar ist, welche Sprachkenntnisse als ausreichend gelten können, wie solche Kenntnisse in kurzer Zeit

erreicht werden können und wie diese „ausreichenden“ Sprachkenntnisse genau getestet werden können (vgl. Müller & Schweiger, 2018, S. 3).

Das Konzept der Institutionellen Diskriminierung ist im Fall der Deutschförderklassen von besonderer Bedeutung, da sie von einer schrittweisen Institutionalisierung durch strenge gesetzliche Vorgaben und intransparente Selektions- und Ausgrenzungspraxen geprägt sind, wobei sich der Diskurs konstant an individuellen Defiziten der Schüler*innen festhält und eben die Vorgänge der Institutionellen Diskriminierung verschweigt. In Bezug auf Deutschförderklassen bedeutet die von Gomolla und Radtke (2009, S. 177) geforderte Reflexivität, dass handelnde Akteur*innen reflektieren sollten, inwiefern eine separate Beschulung von Gruppen zur Bildungsbenachteiligung beiträgt und welche Konsequenzen diese Separation nach sich zieht.

5.4 Schule, Bildung und Fördern in der Migrationsgesellschaft (VA)

Mecheril (2004) hat für Deutschland die Bezeichnung der Migrationsgesellschaft geprägt, um migrationsbedingte, gesellschaftliche (Veränderungs-)prozesse zu fassen (vgl. Foroutan & Ikiz, 2016, S. 138). Im Gegensatz zur „Einwanderung“ und „Auswanderung“ ist „Migration“ dabei ein analytischer Begriff, der nicht nur auf Mobilität von Menschen zwischen A und B referiert, sondern vielmehr gesamtgesellschaftliche Veränderungen bezeichnet, die durch historische und jetzige Migrations-, Auswanderungs- und Einwanderungsbewegungen die ganze Gesellschaft charakterisieren. Solche gesellschaftsmodifizierenden Phänomene können eher positiv ausfallen, wie Transfers von kulturellen Praktiken und Sprachen und auch die Entstehung neuer migrationsbedingter Identitätsentwürfe oder eher negativ, wenn die Konstruktion von Fremdheit und Andersheit, Rassismusstrukturen und insgesamt diskriminierende Prozesse aufgrund migrationsbedingter Zuschreibungen in den Fokus rücken. (vgl. Broden & Mecheril, 2007, S. 7) Die Migrationsgesellschaft wird von verschiedenen Differenzverhältnissen durchzogen, von denen diese Arbeit natio-

ethno-kulturelle Differenzmerkmale in den Fokus nimmt, die Menschen mit Migrationserfahrung oder deren Nachkommen, als „anders“ markieren. Über diese Grenzziehungen zwischen markierten und unmarkierten Menschen der Migrationsgesellschaft entstehen Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten, die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der einzelnen Individuen bestimmen. (vgl. Foroutan & Ikiz, 2016, S. 139) Zusätzlich zu natio-ethno-kulturellen Differenzmarkierungen kann die für diese Arbeit ebenfalls wichtige Differenzkategorie „sprachlich“ hinzugefügt werden, die den Begriff „natio-ethno-kulturell-sprachlich“ entstehen lässt. Sprachliche Differenzverhältnisse der Gesellschaft werden in den Kapiteln 5.1.1 und 5.1.2 näher beleuchtet.

Es wäre also durchaus möglich, die Migrationsgesellschaft als eher positiv zu betrachten, in dem davon ausgegangen wird, dass die zunehmende Pluralisierung der gesellschaftlichen Zusammensetzung durch Migrationsbewegungen und die ständige Anwesenheit von „Migrant*innen“ zu gesellschaftlichen Wandel, vermehrter Liberalisierung und Akzeptanz von Heterogenität führt, die allen nützen kann. Denn aus Migrationserfahrungen ergeben sich Lernprozesse, die Leiprecht und Steinbach als „avantgardistisch“ bezeichnen, „da gerade (familiäre) Migrationserfahrungen und damit möglicherweise verbundene biographische Erfahrungen, Mehrfachidentitäten, Mehrsprachigkeiten, Multiperspektivitäten und grenzüberschreitende Netzwerke überaus nützliche Ressourcen sein können.“ (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 14) Andererseits kann bzw. ist der gegenteilige Effekt eingetreten – nämlich, dass Migration als gesellschaftliches Problem angesehen wird, das bestehende Ordnungen und Normen (illegitimerweise) in Frage stellt (vgl. Broden & Mecheril, 2007, S. 8).

Die Herausforderung für eine inklusive, diskriminierungsfreie Migrationsgesellschaft wird darin bestehen, Migrationsandere nicht mehr als besondere, förderbedürftige bzw. zu integrierende Subjekte zu adressieren, sondern vielmehr staatliche und gesellschaftliche Strukturen so zu verändern, dass diskriminierungsfreie Teilhabe für alle möglich wird (vgl. Foroutan & Ikiz, 2016, S. 148). Diese Forderung wird auch vom Argument gestützt, dass sich die Gesellschaft jetzt und in Zukunft nicht nur mit Einwanderung konfrontiert sieht, sondern auch eigene Migrationserfahrungen aller Schüler*innen in Zukunft an Bedeutung gewinnen werden, worauf die Schule

vorbereitend zu reagieren hat, da „in zunehmend globalen Zusammenhängen solche Erfahrungen, Lebensformen und Identifikationen bedeutsam(er) werden, die sich nicht ausschließlich auf *einen* Nationalstaat beziehen.“ (Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 10)

5.4.1 Bildung in der Migrationsgesellschaft (VA)

Die Veränderlichkeit der Migrationsgesellschaft bringt die Schule u.a. dazu, Antworten darauf finden zu müssen, wie (zugewanderte) Schüler*innen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen am besten in die monolingual ausgerichtete Schulbildung und am konkreten Schulstandort eingebunden werden können. Im bildungspolitischen Diskurs scheint dabei immer noch nicht klar zu sein, dass die Neuzuwanderung nicht als „gesondertes Thema“, sondern als „Teil der [langfristigen] Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft zu begreifen [ist]“ (Terhart et al., 2017, S. 245), da Migration und damit einhergehende gesellschaftliche Heterogenität keine temporären Phänomene darstellen, sondern gesellschaftskonstituierend sind und bleiben werden (vgl. Leiprecht & Steinbach, 2015, S. 7). Wie Broden & Mecheril (2007) treffend schreiben,

„haben Bildungspolitik und Schulorganisation auf die Anwesenheit dieser Kinder in einer Weise reagiert, die als chronifizierte Form des Überraschtseins beschrieben werden kann - so als sei es über Jahre nicht zu erwarten gewesen, dass im je kommenden Schuljahr erneut ein nicht unerheblicher Anteil an Schülerinnen und Schülern in den deutschen Schulen anzutreffen sein wird, die aus dem Format der schulischen Normalerwartung herausfallen.“ (S. 8)

Zu diesem Zitat ist zu bemerken, dass zugewanderte Schüler*innen schon seit Jahrzehnten und nicht etwa erst seit einigen Jahren ins österreichische bzw. deutsche Schulsystem aufzunehmen waren, wobei ein Anfangspunkt der modernen Geschichte mit der Anwerbung der „Gastarbeiter*innen“ im späten 20. Jahrhundert gesetzt werden kann (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 181; Mecheril, Castro Varela et al., 2010, S. 8). Im Fokus dieser Arbeit stehen Strukturen der Schule und gesetzliche Vorgaben und Praxen, die regeln, welche Schüler*innen als ordentliche bzw. außerordentliche Schüler*innen aufgenommen werden (vgl. Terhart et al., 2017, S. 239) und anhand des

Merkmals „Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch“ selektiert werden. Dafür müssen Merkmale und Maßnahmen definiert werden, die den Erhalt des ordentlichen Status verhindern und die Selektion bestimmter Schüler*innen bzw. bestimmter Gruppen legitimieren. Mit dem außerordentlichen Status wird ein defizitärer Blick auf die selektierte Gruppe geworfen und daraus resultierende, zugeschriebene Defizite sollen mit Fördermaßnahmen ausgeglichen werden, deren Hintergründe im ersten Unterkapitel genauer betrachtet werden sollen. In dieser Arbeit wird die Schule der Migrationsgesellschaft unter Bedingungen von hegemonialen Gesellschaftsstrukturen betrachtet. Nicht etwa die interne Struktur der Schule rückt in den Fokus, sondern die Beziehung der Schule als Institution zur Gesellschaft und von ihr aus wirkende Differenzverhältnisse. Mit dieser Perspektive wird die Schule als ein Raum betrachtet, der von Differenzverhältnissen geprägt ist und in dem es für Schüler*innen „[zu] Ermöglichung und [...] Einschränkung“ (Dirim et al., 2018, S. 66) kommt. Die Schule wird keineswegs als neutraler Raum angesehen, in dem „gute“ Lehrende oder „gute“ Lernende durch ihre Leistung die gesellschaftlich bedingten Differenzordnungen brechen können, die ihnen ihre Plätze als Subjekte in schulischen Prozessen zuweisen. Der Gedanke des schulischen Erfolgs durch Leistung des Individuums, wie folgendes Zitat beschreibt, soll in der Argumentation ebenfalls kritisch betrachtet werden:

„Es ist im Kern ein Spiel, das den Erfolg in die Hand aller Schülerinnen und Schüler legt. Ihr Glück wird lediglich an ihre Leistungen geknüpft, die sie erbringen können. Weder ihre Herkunft, ihre Hautfarbe, ihr Geschlecht, ihr Aussehen noch andere mit der Geburt mitgegebenen Merkmale sind für die Erfolgchancen relevant. [...] [Das ist] ein ungeheurer Fortschritt, der den Menschen zum Schmied seines Glücks macht.“ (Fend, 2008, S. 43)

In der Theorie lassen sich zwei divergierende Positionen erkennen, die den schulischen Erfolg von Schüler*innen beschreiben: Die erste Position, die vor allem vom Schultheoretiker Fend vertreten wird, besagt, wie das obige Zitat zeigt, dass Schule meritokratisch funktionieren soll – Erfolg wäre demnach individuell und hängt vom Einsatz eines*einer jeden*jeder selbst ab (vgl. ebd., S. 46). Diesem Standpunkt widersprechen viele Kritiker*innen, die mit Studien belegen können, dass Merkmale wie Hautfarbe, Herkunft, Geschlecht und Sprache systematisch von schulischer

Selektion aufgegriffen werden (vgl. Flam, 2011; Karakayali & Zur Nieden, 2016; Khakpour, 2015).

Die Studienergebnisse zeigen, dass schulischer Erfolg eben schon maßgeblich von der sozialen Positionierung und natio-ethno-kulturell-sprachlichen Merkmalen der einzelnen Schüler*innen abhängig ist. Die schulische Selektion reagiert demnach auf individuelle Leistungen nicht in einer gerechten Art und Weise, sondern ist vielmehr von gesellschaftlichen Differenzordnungen gesteuert. Diese Steuerung führt zu einer Selektion, die auf die soziale Positionierung der Schüler*innen zurückgreift und somit bestehende Differenzverhältnisse festigt und reproduziert.

Auch eine (noch) relativ utopische wissenschaftliche Erkenntnis wird in diesem Kapitel weiter ausgeführt, nämlich dass „[...] die Einteilung in Schülerinnen und Schüler ohne, mit altem oder neuem Migrationshintergrund oder mit Fluchterfahrung aufzulösen [ist] zugunsten eines gezielt verfolgten Wandels von Schule, der alle Beteiligten einschließt.“ (Terhart et al., 2017, S. 237) Wie im Zitat beschrieben ist ein solcher Wandel der kompletten Schulstruktur anhand der spezifischen Bedürfnisse der Migrationsgesellschaft wünschenswert. Ein Wandel kann aber auch auf kleineren Ebenen wie der Unterrichtsgestaltung und Lehrer*innenhaltung bzw. -ausbildung realisiert bzw. gestartet werden.

5.4.2 Schulische Fördermaßnahmen und Migrationsandere (VA)

Im Diskurs über Deutschförderung von Migrationsanderen kann im Sinne des monolingualen Habitus eine Tendenz erkannt werden, die die Verwendung des Begriffs „Sprachförderung“ als Platzhalter für Deutschförderung verwendet. Diese Begriffsverwendung unterstreicht die diskursive Macht der Annahme des Deutschen als einzig wichtige Sprache. In dieser Arbeit wird so gut es geht darauf geachtet, den Begriff „Deutschförderung“ zu verwenden, wenn es um die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch geht und „Sprachförderung“, wenn es um die allgemeine Förderung sprachlicher Kompetenzen geht.

Die in dieser Arbeit untersuchte bildungspolitische Fördermaßnahme der Deutschförderklasse trägt den Begriff „Fördern“ in sich und kann als Sprachfördermaßnahme der Unterrichtssprache Deutsch gesehen werden, weshalb

in diesem Kapitel ein kritischer Blick auf diese Bezeichnung sowie auf schulische (Sprach-)fördermaßnahmen der monolingual vorherrschenden (Unterrichts-)sprache im Allgemeinen geworfen werden soll.

5.4.2.1 Zwei Perspektiven auf Deutschförderung (VA)

Die angebliche Notwendigkeit sprachlicher Deutschförderung in der Schule wird aus den vielzitierten PISA-Ergebnissen abgeleitet, die in Deutschland und Österreich auf die schlechten Leistungen sozioökonomisch-schwacher (migrationsanderer) Schüler*innen, besonders im Bereich Lesen, hinweisen (vgl. BMBWF, 2019, S. 4–5; Stojanov, 2008, S. 209). Der Fokus politischer Maßnahmen bezieht sich allerdings meistens auf den Faktor „Mehrsprachigkeit“ migrationsanderer Schüler*innen und sieht den Handlungsbedarf im Heranführen dieser Gruppe an die normierte Monolingualität, obwohl selbst die Ergebnisse der PISA-Studie auf die Differenzkategorie „sozioökonomischer Status“ hinweisen, die entkoppelt von der Kategorie „Migrationshintergrund“ wirksam ist und gekoppelt mit der Kategorie „Migrationshintergrund“ noch größere Leistungsdifferenzen zeigt. (vgl. Suchan & Breit, 2016, S. 88) Daraus würde sich eigentlich ein Fokus auf die Kategorie „sozioökonomischer Status“ (mit bedingter Koppelung an „Migrationshintergrund“) ergeben. Der Fokus auf die individuelle Mehrsprachigkeit von Schüler*innen und die Konstruktion der Notwendigkeit der separaten Deutschförderung ist daraus nicht logischerweise abzuleiten. Im Sinne der Institutionellen Diskriminierung nach Gomolla und Radtke (2009) sind diese schlechteren Leistungen im Allgemeinen nicht „auf ihre vermeintlich ›kulturell‹ bedingte defizitäre Familiensozialisation selbst [zurückzuführen]“ (Foroutan & Ikiz, 2016, S. 145). Auf die Diskurstheorie verweisend, ergibt sich diese Zuschreibung aus dem diskursiv konstruierten Wissen, da die Reproduktionsmechanismen des herrschenden Diskurses vermeintliches Allgemeinwissen als kommunikative Ressourcen bereithalten, und somit die Schlechterstellung von Migrationsanderen als selbstverständlich erscheinende Tatsache konstruieren, die noch dazu durch ihren individuellen „ethnisch-kulturellen Hintergrund [...]“ (Mecheril, Castro Varela et al., 2010, S. 136) bedingt ist. Diese diskursive Strategie lenkt vom Blick auf diskriminierende gesellschaftliche Strukturen ab.

Das Spannungsfeld schulischer Sprachfördermaßnahmen des Deutschen kann durch zwei Perspektiven beleuchtet werden. Einerseits ergibt sich aus der Monolingualität des Schulsystems die Notwendigkeit, Maßnahmen zur Förderung der vorherrschenden Sprache zur Verfügung zu stellen, um Schüler*innen, die sich in ihrem Sprachalltag nicht dieser Mehrheitssprache bedienen, Teilhabemöglichkeiten an schulischer Bildung zu ermöglichen (vgl. Dirim et al., 2018, S. 243). In der Bildungspolitik führt diese Auffassung, anders als in der Wissenschaft, großteils zu einer defizitären Betrachtung derer, die zu Schuleintritt nicht den monolingualen Vorstellungen des Schulsystems entsprechen und erlegt zwanghafte Fördergebote mit dem Ziel der „(monolingualen) Normerreicherung“ auf. Die (fördernde) Unterstützung des Deutscherwerbs ist im monolingual ausgerichteten Schulsystem eine Pflicht, der die Wissenschaft und Politik, wenn auch mit unterschiedlichen Blickwinkeln, zustimmen. Bestimmte Formen der Sprachförderung der Unterrichtssprache wie auch sprachliche Bildung² sind wichtige wissenschaftliche Konzepte innerhalb mehrsprachiger Migrationsgesellschaften, um einerseits sprachliche Ungleichheiten bezüglich der Mehrheitssprache auszugleichen und um andererseits sprachliche Bildungsprozesse für alle zugänglich zu machen (z.B. Erwerb von Bildungssprache, Sprachreflexivität bzgl. gesprochener Sprachen, Mehrsprachigkeit).

Andererseits darf bei der Definition einer Gruppe und Zuteilung von fördernden Maßnahmen zur „Erreichung einer vorgegebenen Norm“ nicht vergessen werden, „dass zugleich aber die Normalität der benachteiligenden Struktur durch die deutschsprachige Monolingualität der Schule reproduziert wird.“ (Dirim et al., 2018, S. 200) Denn ausgleichende Maßnahmen bestärken die fraglose Position der Mittelschicht bzw. herrschender Klassen, da ihre Kenntnisse den Maßstab dafür setzen, was Fördermaßnahmen zu erreichen haben. Die Konstruktion dieser Gruppe bringt einen Startvorteil, der nicht durch Leistung, sondern durch Geburt in die richtigen Verhältnisse bedingt ist. Schüler*innen mit dieser Markierung erscheinen

² „Die Begriffe sprachliche Bildung und Sprachförderung werden häufig synonym verwendet, verweisen jedoch auf unterschiedliche sprachpädagogische Konzepte. Sprachliche Bildung ist u.a. mit dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Lange/Gogolin 2010) realisierbar. Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ ist an alle Schüler*innen gerichtet und versteht sich nicht im engeren Sinne als Sprachförderkonzept. Unter Sprachförderung sind pädagogische Angebote zu verstehen, deren Ziel es ist, unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Spracherwerbsforschung die Aneignung einer Sprache unterstützend zu begleiten.“ Dirim et al. (2018, S. 229)

defizitlos und wie Gramsci sagt, finden sie die Schule bereits als einen Ort vor, in dem sie gewohnte Sprech- und Verhaltensweisen wie aus ihrem sozialen Umfeld antreffen (vgl. Becker et al., 2017, S. 144). Sie brauchen deshalb weniger oft besondere Förderung, um ihre individuellen Verhaltensweisen an das Umfeld der Schule anzupassen, da die Schule mit ihrer Sprache und ihren Prozessen an das ihnen Gewohnte angepasst ist, was die Grundlage der Durchsetzung herrschender Normvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft darstellt. Die Förderperspektive blendet dabei die Verantwortung des Bildungssystems aus und fokussiert auf individuelle Voraussetzungen der einzelnen Schüler*innen anstatt auf strukturelle Vorbedingungen des Systems, die über die individuelle Perspektive hinausgehen. Die Förderbedürftigkeit wird aus strukturellen Gegebenheiten heraus konstruiert und Personen mit bestimmten gesellschaftlichen Positionierungen zugeschrieben. Die Fokussierung auf die individuellen Merkmale einer konstruierten Zielgruppe kommt aus der Tradition der Ausländerpädagogik in den Anfängen der 70er Jahre und ihrer Perspektive auf Kinder der Gastarbeiter*innenschaft, die ihnen sprachliche, kulturelle und soziale Defizite zuschrieb (vgl. Barkowski & Krumm, 2010, S. 18). Es herrschte die Vorstellung vor, dass (schulisches) Lernen in der Eigenverantwortung der Schüler*innen liegt und Erfolge dann erreicht werden, wenn „die Anderen“ nur genug Willen aufbringen, die ihnen zugeschriebenen Defizite zu überwinden. Der Fokus bildungspolitischer (Förder-)maßnahmen blendet Kontextbedingungen wie einerseits institutionelle Diskriminierungspraxis auf Seiten des Schulsystems sowie prekäre Lebensverhältnisse, beschränkten Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen sowie sozioökonomische Faktoren auf Seiten der Schüler*innen komplett aus (vgl. Wildemann, 2019, S. 34). Der Fokus bleibt auf individuell zugeschriebenen „Defiziten“, die in dem Fall Mehrsprachigkeit bzw. andere Erstsprachen als Deutsch als Problem konstruieren, die Schulprobleme bedingen sollen.

5.4.2.2 Migrationsgesellschaftliche Pluralität und Fördern für Alle (VA)

Dirim et al. (2018, S. 243) führen als Vergleichswert zur zwanghaften Monolingualität staatlicher (Schul-)Institutionen die Vielfalt sprachlicher Verwendung im Alltag der Migrationsgesellschaft an, die sich nicht nur auf die Mehrsprachigkeit Migrationsanderer reduzieren lässt, sondern gleichzeitig Sprachcodes von (allen)

Kindern und Jugendlichen (v.a. in urbanen Gebieten) einbezieht, die sie außerhalb des Elternhauses verwenden sowie die unterschiedlichen Register und Dialekte des deutschen Sprachgebrauchs. In Bezug darauf argumentieren sie, dass die Schule der Migrationsgesellschaft diese gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in ihrer Didaktik und dem schulsprachlichen Alltag einbeziehen müsste. In der Realität wird allerdings auf die (sprachliche) Pluralität der Schüler*innen sehr oft mit Fördermaßnahmen zur Erreichung von Kenntnissen der vorherrschenden Sprache reagiert, die sogenannte Bildungsdefizite Migrationsanderer durch gezielte Förderung ausgleichen sollen. Dieser Diskurs stützt sich auf die Konstruktion binärer Gruppen – eine, die keine Förderungen braucht und die andere, die diese (aufgrund individuell-defizitärer Wesensmerkmale) benötigen würde. (vgl. Dirim et al., 2018, S. 175)

Die Umsetzung politischer Maßnahmen basiert mutmaßlich auf der Anforderung mit geringstem Kosten- und Personalaufwand sowie Festhalten an einer disziplinierenden, ausschließenden, monolingualen Schule, schnell umzusetzende Maßnahmen zu definieren, denen die Aufgabe angehängt wird, die „Probleme“ der schulischen Heterogenität zu lösen. Ansätze, die langfristig strukturelle Änderungen des Schulsystems im Sinne der pluralistischen Migrationsgesellschaft beinhalten, finden in politischen Maßnahmen keinen Platz. Zwei Beispiele einer migrationspädagogischen Herangehensweise, die der Migrationsgesellschaft gerecht werden würde, wären die feste Anstellung von DaZ-Lehrkräften und die Einführung sprachlicher Bildungsmodelle im Hauptcurriculum aller Fächer (durchgängige Sprachbildung, Einbezug verschiedener Erstsprachen, Berücksichtigung der (Mehr-)Sprachigkeit aller Schüler*innen. (vgl. Oomen-Welke & Ahrenholz, 2020, S. 593)

Ein Argument, das gegen die gezielte Förderung zur Erreichung „ausreichender“ Deutschkenntnisse spricht, ist die Annahme, dass alle schon eine „ausreichende“ (Mehr-)Sprachigkeit in die Schule mitbringen, die durch eine sprachreflexive Didaktik aktiviert und ausgebaut werden kann. Dazu gehört, im Unterricht

„vor allem, dass unter ‚mündlichen Registern‘ auch, aber nicht nur Dialekte des deutschen und als ‚native-Formen‘ geltende Sprechweisen berücksichtigt werden, sondern auch migrantische Register des Deutschen. Lehrkräften kommt auch in diesem Zusammenhang beispielweise die [...] Aufgabe zu, Räume zu schaffen, in denen Schüler*innen ermutigt

werden, angstfrei zu sprechen, auch wenn sie wissen, dass ihr Sprachgebrauch nicht den zielsprachlichen Normen entspricht.“ (Dirim et al., 2018, S. 244)

Unter Bedingungen der zwanghaften Monolingualität und auch den Phasen der Deutschförderklassen ist angstfreies Sprechen, das nicht der Norm entspricht, kaum möglich. Die Erwartung des richtigen Deutsch, das in der Realität auf Vorstellungen des „native speakerism“ (vgl. u.a. Holliday, 2006; Khakpour, 2016) zurückgreift, lässt keinen Raum, um die eigene Sprachigkeit (zur Verwendung des Begriffs Busch, 2017) anzuwenden. Dieses Zulassen alltagssprachlicher Mehrsprachigkeit in Schulräumen soll und muss das Erlernen der Bildungssprache nicht ausschließen, sondern steht im Zeichen der Pluralisierung gesellschaftlicher und schulischer Kommunikation (vgl. Dirim et al., 2018, S. 244).

5.4.2.3 Fördern oder nicht fördern? (VA)

Natürlich ist die Förderung gesellschaftlich relevanter Kenntnisse, wie etwa der mehrheitlich verwendeten Sprache, begrüßenswert, um ungleiche, schulische Startbedingungen auszugleichen (vgl. Wildemann, 2019, S. 38). Der Fokus liegt dabei auf den Begriffen „zusätzlich“ und „Angebot“. Fördermaßnahmen sollten keinen Zwang darstellen, der versteckte Selektion anhand natio-ethno-kulturell-sprachlicher Merkmale betreibt, sondern Stigmatisierungen so gut wie möglich vermeiden. Im Mittelpunkt sollte nicht das Eliminieren von Defiziten zur Normvorstellung stehen, sondern ein Fokus auf dem Angebot allgemeiner Förderung zur Erreichung von Lernzielen (für alle) (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 177).

Diskriminierungskritische sprachliche Deutschförderung könnte integriert im Regelunterricht durch zusätzliche Lehrkräfte bzw. im Anschluss an den Regelunterricht als Angebot zur Verfügung gestellt werden, um Ungleichheit bezüglich der Kenntnisse der Unterrichtssprache auszutariieren. Trotzdem darf nicht vergessen werden, dass jede Fördermaßnahme, auch wenn sie nicht offensichtlich selektiv und benachteiligend ist, zu einem gewissen Maß zur Reproduktion gesellschaftlicher Normvorstellungen beiträgt. Überlegungen bezüglich sprachlicher Bildung aller Schüler*innen der Migrationsgesellschaft, ohne vorab selektive Gruppenzuweisungen zu vollziehen, scheinen daher besonders begrüßenswert (vgl. Dirim et al., 2018, S. 229; Gogolin et al., 2011). Diese Überlegungen werden deutlich, wenn gedanklich an

weitere Möglichkeiten nach Abschluss der Fördermaßnahmen gedacht wird: Wenn das Ziel von Fördermaßnahmen erreicht ist, z.B. „die Beherrschung der Mehrheitssprache“, sollte laut Förderbestrebungen nun „Chancengleichheit“ hergestellt sein. Ab diesem Zeitpunkt bewegen sich die Schüler*innen anhand eigener Leistungen und „Begabungen“ durch ein Schulsystem, das (anscheinend) diese individuellen Errungenschaften nach gleichen Maßstäben bewertet und somit Lebenschancen gerecht verteilt werden. Auch an diesem Punkt widerspricht die kritische Forschung dieser Vorstellung, denn benachteiligende Strukturen herrschen weiterhin in der Regelklasse, am Übertritt in andere Schulformen oder beim Wechsel in den Arbeitsmarkt vor und können nicht endgültig durch Fördermaßnahmen ausgeglichen werden. Somit ist die Gerechtigkeit durch Förderung ein Versprechen, das unter gesellschaftlich wirksamen Differenzordnungen sehr schwer einzulösen ist. (vgl. Kunz, 2016, S. 252; Olivos, 2006, S. 47) So schlussfolgert auch Khakpour in ihrer Untersuchung der Relevanz von Deutschnoten von Seiteneinsteiger*innen beim Übertritt vom außerordentlichen Status in die Regelklasse und von dort weiter in den Arbeitsmarkt, dass

„[dabei] deutlich [wird], dass es kaum zulässig ist, die »abgebende« oder »aufnehmende« Institution alleine in den Blick zu nehmen, sondern dass vielmehr von einer übergeordnet strukturell verankerten Kausalität ausgegangen werden kann, die eine diejenigen begünstigende Verschiebung der »Zusammensetzung« der Schüler.innen bedingt, die als mit deutscher Umgangssprache angesehen werden, [...]“ (Khakpour, 2015, S. 225)

Das bedeutet, dass gesamtgesellschaftliche Macht- und Differenzverhältnisse in die Schule hineinwirken und letztendlich durch Maßnahmen wie sprachlicher Förderung gemildert, aber nicht aufgelöst werden können.

Außerdem bleiben auch nach erfolgreichem Abschluss sprachlicher Fördermaßnahmen Kategorien wie „mehrsprachig“, „mit Migrationshintergrund“ bei der Adressierung der Schüler*innen in Gebrauch, womit Sprachförderung nicht zur Akzeptanz von deren Absolvent*innen führt und laut Tajmel ein*e mehrsprachige Schüler*in mit Deutschkenntnissen somit nur ein weiterer Baustein in der Assoziationskette „mehrsprachige Schülerinnen = Flüchtlinge = Migranten = Ausländer“ (Tajmel, 2019, S. 24) darstellt.

Ein Vorschlag von Foitzik et al. (2019, S. 177), um gezielte Förderung möglichst diskriminierungsfrei zu gestalten, bezieht sich auf die Art und Weise der Auswahl von Schüler*innen mit bestimmtem Förderbedarf. Ein Ansatz könnte sein, Diagnose von Förderbedarfen generell für alle in einer Klasse zu organisieren und nicht schon durch Vorannahmen zu entscheiden, wer Förderung braucht. Bei der diskriminierungskritischen Untersuchung eines Jugendprojektes wurde von Foitzik (2008, S. 61) ein solches Ergebnis beschrieben, bei dem nach einem durchgeführten Sprachtest der Unterrichtssprache im Projekt zwar ein Drittel der „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, aber eben auch ein Drittel der „Jugendlichen ohne Migrationshintergrund“ Sprachförderbedarf aufwiesen. Foitzik beschrieb als Ausgangspunkt der Sprachtestung die Wahrnehmung, dass „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ aufgrund von Problemen mit der Unterrichtssprache vermehrt Ausbildungsziele nicht erreichen könnten. Umso bemerkenswerter war auch die Entscheidung der Lehrenden, alle zu testen, wobei ihre Wahrnehmung nicht bestätigt werden konnte, da der Sprachförderbedarf eben nicht nur bei jenen „mit Migrationshintergrund“ erkennbar wurde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Erfolg und die Ziele sprachlicher Förderung bzw. Bildung immer anhand der Wertevorstellung zugrundeliegender Konzepte und konkreter Ausgestaltung in der (Schul-)praxis zu bewerten sind (vgl. Dirim et al., 2018, S. 218; Oomen-Welke & Ahrenholz, 2020, S. 599), da in jedem Fall geklärt werden muss, inwiefern solche Maßnahmen eine vermindernde oder verstärkende Wirkung auf gesellschaftliche Hierarchisierung, „Chancengleichheit“ und gesellschaftliche Zugehörigkeitsverhältnisse haben. Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es keine „Rezeptvorgabe“, wie (Sprach-)förderung aussehen muss, um Diskriminierung zu vermeiden bzw. zu vermindern, aber es gilt der Grundsatz, sich immer die Frage zu stellen: „Was sind die möglichen Effekte der gewählten Organisationsform [von (Sprach-)förderung] und wie könnten wir unerwünschte Folgen mit unseren Ressourcen am ehesten abfedern?“ (Foitzik et al., 2019, S. 182)

5.4.3 Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (VA)

Für die Deutschförderklassen bedeuten die Überlegungen dieses Kapitels, dass nicht die Frage nach den individuellen Deutschkenntnissen der Schüler*innen in den Fokus rückt, sondern die Frage danach, wem vom System mangelnde Deutschkenntnisse aufgrund bestimmter sozialer Positionen zugeschrieben werden. Die Annahme dieser Arbeit ist, dass die Selektion der Deutschförderklassen nicht darauf abzielt, Deutschförderung anzubieten, sondern zu einer maßgeblichen und nachhaltigen gesellschaftlichen Trennung der Schüler*innenschaft führen soll, um Herrschaftsverhältnisse und monolinguale Vorherrschaft zu stabilisieren.

In Bezug auf die Selektion der Deutschförderklasse, um vor Regelklasseneintritt Deutschkenntnisse aufzubauen, kann infrage gestellt werden, ob es möglich ist innerhalb der maximal 4-semesterigen Förderung „muttersprachliche“ Deutschkenntnisse bzw. Sprechakzente, die der Norm der Mehrheitsgesellschaft gleichen, aufzubauen, womit das politisch anvisierte Ziel der Bildungsgerechtigkeit durch Deutschförderung fraglich bleibt. Dabei bleibt offen, ob die (sprachlichen) Ziele, die durch die separate Förderung in Deutschförderklassen erlangt wird, nicht auch beim Besuch der Regelklasse (mit eventuell additiver oder integrativer Deutschförderung) erreicht werden könnten. Diese Frage lässt die Bildungspolitik unbeantwortet, da sie den Nutzen von Evaluierungen verschiedener früherer und jetziger Deutschfördermodelle negiert (vgl. Regierungsvorlage, 2018a, S. 4).

In diesem theoretischen Teil wurden wichtige Perspektiven beschrieben, die es ermöglichen, Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft und in speziellen Deutschfördermaßnahmen zu analysieren. Wichtig für diese Arbeit ist eine Perspektivierung auf organisationale und strukturelle Gegebenheiten der Schule, die durch den Diskurs verfestigt, eine ungleiche Bildungssituation für Migrationsandere schafft und dabei gleichzeitig die Gruppe der Nicht-Migrationsanderen bevorzugt. Durch die theoretische Einbettung kann gezeigt werden, dass ungleiche Bildungschancen und -leistungen aus der Organisation der Fördermaßnahmen selbst entstehen. Die Deutschförderklasse als Strategie des Ausgleichs, die hier zur Analyse steht, soll darauf abzielen, die Deutschkenntnisse der ihr zugeteilten Schüler*innen an das gewünschte Niveau der Schule heranzuführen. Aber auch die

Deutschförderklassen sind eine von der Normgesellschaft installierte Ausgleichsleistung, die von den Schüler*innen aus individueller Kraft zu bewältigen ist. Somit stellt sich die Frage, welche Effekte Interventionen, die auf individuelle Leistungen der Schüler*innen fokussieren, nach sich ziehen, wenn bedacht wird, dass die Maßnahme an sich aus einem auf Diskriminierung basierendem Diskurs heraus entstanden ist. Wie sich gezeigt hat, liegen Ursachen für die Ungleichheit auch in der Organisation der Schule (vgl. Gomolla & Radtke, 2009). Daraus ergibt sich die Wichtigkeit, den Diskurs, der die Einführung der Deutschförderklassen begleitet, kritisch zu analysieren. Interventionsstrategien, die zur Behebung der Ungleichbehandlung und ungleichen Bedingungen durchgeführt werden, müssen durch einen kritischen Blick von außen überdacht werden. Wenn die Problematik in der Struktur der Schule liegt, sollte folglich der Fokus nicht auf der Förderung der einzelnen Schüler*innen liegen, um ihre persönlichen Schwachstellen auszugleichen, sondern vielmehr darauf, inwiefern die separate Förderung einzelner Gruppen erst zur Diskriminierung führt und somit keine Lösung, sondern vielmehr eine Verstärkung des Problems darstellt.

5.5 Das Verhältnis zwischen Eltern und Schule (VA)

Die Beteiligung von Eltern an Schulprozessen und ihr Verhältnis zur Schule und den Lehrkräften ihrer Kinder ist ein Spannungsfeld, in dem sich gesellschaftliche Machtverhältnisse auswirken. Gleichzeitig ist die schulische Elternbeteiligung, die zwar gesetzlich verankert ist und somit ein offizieller Teil des Schulalltags (vgl. SchOG, 2021, S. 2; SchUG, 2021, S. 2), ein Verhältnis, das viele Fragen und Unklarheiten bezüglich der Art und Ausprägung der Beziehung dieser Instanzen zueinander aufwirft. Die Aufgabe, geeignete Wege der Zusammenarbeit zu finden, um Schüler*innen bestmöglich zu unterstützen, ist nicht einfach und wird umso schwieriger (beschrieben), wenn es um die Kooperation mit migrationsanderen Eltern geht. Die Schwierigkeit des Verhältnisses liegt dabei nicht beim Fehlverhalten einzelner Eltern oder Lehrkräfte, sondern in den schulischen Strukturen, in denen die Schule

gegenüber Eltern als machtvolle Institution auftritt, die Zertifikate und erfolgreiche Schulkarrieren an ihre Kinder (selektiv) vergibt. (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 14)

5.5.1 Umlenkung des defizitären Blicks (VA)

Nach der Lektüre einiger wissenschaftlicher Artikel zum Themenfeld der Beziehung zwischen Eltern und Schule fällt ein Konsens besonders ins Auge: “There is a strong consensus among many in the field of education that involving parents in their children’s formal education is beneficial to student success, particularly if the students come from historically disenfranchised groups.” (Olivos, 2006, S. 107) Es lässt sich im wissenschaftlichen Konsens ein Wunsch nach der Stärkung der begleitenden Elternrolle von Schulkindern und ein insgesamt stärkerer Einbezug der Eltern in der Schule erkennen, da diese Faktoren zu Leistungsverbesserungen sowie erhöhten Bildungschancen der Schüler*innen beitragen sollen (vgl. Böhnisch, 2018; Fürstenau & Gomolla, 2009; Hill & Tyson, 2009; Olivos, 2006; Rendessy, 2014; Wild & Lütje-Klose, 2017). Aus den Argumentationen lassen sich zwei Perspektiven herauslesen, und zwar, wenn gefragt wird, wie dieser „Einbezug der Eltern“ beschaffen sein könnte, damit die erwünschten Verbesserungen eintreten. Es gibt einerseits den defizitären Blick auf (migrationsandere) Eltern, denen eigene höhere Bildungsabschlüsse und somit familiäre Bildungsnähe aus Eigenverschulden fehlen würden. Diese Perspektive schreibt den Eltern zu, dass sie schulischen Prozessen gegenüber gleichgültig und als Eltern desinteressiert an schulischer Partizipation seien, was in weiterer Folge zum schulischen Misserfolg ihrer Kinder führt (vgl. Böhnisch, 2018, S. 402; Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2018, S. 37). Diese Perspektive kommt ohne Machtebene aus, die in hegemoniekritischen Perspektiven im Mittelpunkt steht. Die zweite Perspektive besagt, dass Schule und elterliche Partizipation immer im Kontext sozioökonomischer und historischer Gegebenheiten betrachtet werden muss. In Bezug auf die Position der Eltern wird hier auf ihre gesellschaftliche Positionierung verwiesen, durch die diese Situation der Ausgeschlossenheit konstruiert wurde. Der Fokus wird auf strukturelle Gegebenheiten und weniger auf individuelle Defizite gelenkt. (vgl. Olivos, 2006, S. 26)

Olivos (ebd., S. 25) betont, dass eine gegenhegemoniale Strategie darin bestehen kann, dass Eltern mit Lehrenden eine (politische) Zusammenarbeit aufbauen, um undemokratische Strukturen zu hinterfragen und vom System benachteiligte Kinder zum schulischen Erfolg zu führen, was im System der Deutschförderklassen durch ihre separate Führung, temporäre Beschaffenheit und fehlenden offiziellen Klassenstatus verunmöglicht wird.

5.5.2 Heterogenität und Eltern (VA)

„Schulen, die sich auf die Heterogenität der Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse einstellen wollen, müssen spezielle Strategien entwickeln, um *alle* Eltern zu involvieren, zu informieren und in einem gewissen Rahmen auch zu bilden.“ (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 13)

Aus diesen anfänglichen Überlegungen kann geschlussfolgert werden, dass es bei Beziehungen zwischen Schule und Eltern neben der Hinterfragung hegemonialer Strukturen auch um die Frage der Akzeptanz von gesellschaftlicher Heterogenität geht. Das große Hindernis der Zusammenarbeit mit Eltern sind einerseits strukturell verankerte Diskriminierungen und daraus folgende Defizitkonzepte des Schulpersonals, die (migrationsandere) Eltern als desinteressiert und bildungsfern konstruieren. Erfolgreiche Erziehungspartnerschaft könnte hier auch von *reflexiver Professionalität* sowie *Differenzfreundlichkeit* und *Zuschreibungsreflexivität* (Dirim et al., 2018, S. 247–270) profitieren, solange gesamtgesellschaftlich hegemoniale Strukturen vorherrschen. Wild und Lütje-Klose (2017, S. 134–135) schreiben unter Bezugnahme auf die Studie von Hattie (2015), dass Heterogenität im Klassenzimmer solange unproblematisch bleibt, wie Lehrkräfte professionell und passend darauf reagieren können. In seiner Untersuchung zur Sichtbarkeit von Lernprozessen misst Hattie (ebd., S. 148) gelungenen Unterricht in heterogenen Gruppen v.a. der Einstellung von Lehrkräften bei – wenn Heterogenität als Chance begriffen wird, wirkt sich diese Einstellung positiv auf Unterricht und Schüler*innen aus, andererseits, wenn sie als Belastung gesehen wird, tritt ein negativer Effekt auf die Wirklichkeit ein. Auf Seiten der Lehrkräfte zeigen Studienergebnisse einerseits, dass Elternarbeit von ihnen als Belastung empfunden wird, da sie

„immer mehr zu einem Spagat zwischen Eliteanspruch und Sozialarbeit gerate, weil man es entweder mit überengagierten und egozentrisch auf das Fortkommen ihres eigenen Kindes bedachten Eltern zu tun habe oder aber mit Familien, die in der Wahrnehmung der Lehrkräfte gar nicht oder jedenfalls nur schwer erreichbar seien.“ (Wild & Lütje-Klose, 2017, S. 130)

Diese Empfindung der Lehrkräfte bezieht sich auf ihren Umgang mit „Heterogenität“ und kann gleichermaßen auf die Einstellung von Lehrkräften zu heterogenen Schüler*innengruppen angesehen werden. Diese Empfindung der Lehrkräfte kann so gelesen werden, dass Heterogenität und daraus resultierende unterschiedliche Bedürfnisse als Belastung im Arbeitsalltag aufgefasst werden. Auf Seiten der Eltern befürchten jene mit hohen sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen, dass Heterogenität die Qualität des Unterrichts beeinflussen könnte und attestieren (migrations-)anderen Eltern fehlende Beteiligung und Einsatz in der Schule (vgl. ebd.). So kommen die Autorinnen zum Schluss, „dass es momentan weniger von der tatsächlichen als von der empfundenen Heterogenität der Elternschaft abhängt, wie Lehrkräfte die schulische Elternarbeit als Teil ihres Dienstauftrags wahrnehmen“ (ebd., S. 135), was in weiterer Folge auch für Eltern, Politik, Medien und Schüler*innen selbst gilt. Aus migrationspädagogischer Perspektive kann an dieser Stelle ergänzt werden, dass Heterogenität so lange unproblematisch bleibt, als schulische Strukturen und Gesetze Heterogenität mit einbeziehen und eine pluralistische Gesellschaft als „Normalfall“ betrachten.

5.5.3 Elternbeteiligung (VA)

Hill und Tyson (2009), die 50 Studien anhand der leitenden Frage, ob und auf welche Weise Elternbeteiligung mit schulischer Leistung zusammenhängt, ausgewertet haben, kommen zum Schluss, dass „akademische Sozialisation“ durch die Eltern der wichtigste Faktor für positive Leistungssteigerungen ihrer Kinder darstellt. Akademische Sozialisation setzt sich aus Kommunikation elterlicher Erwartungen, Vermittlung des Wertes von Bildung, Förderung von Berufs- und Bildungszielen, Diskussion von Lernstrategien, Zukunftsplanung, Einbezug und Diskussion

schulischen Unterrichtsmaterials in den Familienalltag zusammen (vgl. Hill & Tyson, 2009, S. 758). Hill und Tyson siedeln ihre Untersuchung nicht spezifisch in der Untersuchung benachteiligter Strukturen und diskriminierter gesellschaftlicher Gruppen an. Wie eine Studie aus Amerika zeigt, ist der Erfolg elterlicher Interventionen in schulische Vorgänge vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängig (vgl. Laureau & Cox, 2011, S. 135). Aufgrund fehlender gesellschaftlicher Ressourcen und der Nicht-Anerkennung ihrer gesellschaftlichen Position als legitime (Sprecher*innen-)Position führt das zu gescheiterten Interventionsversuchen. Laut der Studienergebnisse können Eltern unterschiedlicher sozioökonomischer Hintergründe schulische Probleme (vorher)sehen, aber nicht verhindern. Das erfolgreiche Verhindern solcher Probleme gelingt unter Bedingungen hegemonialer Differenzverhältnisse nur den Eltern mit gesellschaftlich anerkannten Positionen. (vgl. ebd., S. 136) Um schulische Dilemmata und Wendepunkte in Richtung höherer Bildung zu beeinflussen, brauchen Eltern

„very detailed ‘insider’ information about how educational institutions work [...] [and it] required that parents had detailed information about how institutions worked, an understanding of their child’s particular case in relation to the institution, and the belief that parental intervention was appropriate.” (ebd., S. 160)

5.5.4 Elternentscheidungen (VA)

Wild und Lütje-Klose schreiben in ihrem Artikel, dass Eltern, deren Kinder den Status des SPF haben bzw. auferlegt bekommen, weitreichende Entscheidungen treffen müssen, die das Ausmaß der Entscheidungen von Eltern der Regelklassenschüler*innen übersteigen. Sie nennen dabei u.a. zwei interessante Fragen, die auch in der Diskussion um Deutschförderklassen wichtig sind: „Soll das Kind von Anfang an im Regelschulsystem unterrichtet werden?“ und „Sind die von der Schule bereitgestellten Förderangebote ausreichend oder bedarf es weitergehender (z.B. therapeutischer) Maßnahmen?“ (2017, S. 134) Um diese und viele weitere Fragen bezüglich Schulentscheidungen beantworten zu können, brauchen Eltern die von Hill und Tyson (2009) und Laureau und Cox (2011) beschriebenen Ressourcen.

Auch bei Kindern, die den Deutschförderklassen zugewiesen werden, werden Eltern mit diesen Fragen konfrontiert. Wenn sie sich gegen die Deutschförderklasse entscheiden, was anders als beim SPF keine offizielle Option darstellt, müssen sie unterstützt durch gute Informiertheit über schulische Strukturen und Gesetze, ein relativ hohes Maß an „Insider-Wissen“ über (österreichische) Schulprozesse sowie Reflexivität in den Widerstand gegen schulische Autoritäten aufwenden, um ihre eigene Agenda durchzusetzen. Es ist also relevant, welche finanziellen und kulturellen Ressourcen Eltern zur Verfügung haben, um im Umgang mit schulischen Institutionen (positive) Verläufe bzw. Veränderungen für ihre Kinder zu erzielen. In einem besonderen Maße spielt dabei die Informiertheit der Eltern über schulische Abläufe, schulische Prozesse sowie Möglichkeiten eine Rolle. (vgl. Laureau & Cox, 2011, S. 135)

Da Eltern bei der Auswahl der (richtigen) Schule für ihre Kinder entscheidungstragend sind, ist es von Bedeutung, einen Blick darauf zu werfen, welche Motivationen einer Schulwahl zugrunde liegen können. Wie das Beispiel aus den Interviews dieser Studie zeigt, wurde zur Verbesserung der Bildungschancen und zu schnelleren Deutscherwerb eine evangelische Privatschule mit geringem Anteil Migrationsanderer gewählt (Interviewtranskript B9, S. 5). Andere Studienergebnisse haben ebenfalls herausgefunden, dass Eltern die Qualität einer Schule oft am Anteil migrationsanderer Schüler*innen bzw. Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch einschätzen (vgl. Karakayali & Zur Nieden, 2016, S. 90). Dieser Glaube daran, dass Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern mit Deutsch als Erstsprache qualitativ besser sind, führt auch dazu, dass migrationsandere Eltern, wie unsere Interviewpartnerin, ihre Kinder an solchen Schulen anmelden. Diese Tatsache verleitet zur Annahme, dass „segregierte[...] Klassen nichts mit Rassismus zu tun habe[n], sondern ein reines Klassenphänomen sei[en]“ (ebd.), was durch Argumente des institutionellen Rassismus und selektiv-rassistischen Schulpraxen widerlegt werden kann. Im Falle von B9 geht es darum, Diskriminierungserfahrungen zu reduzieren und das Kind möglichst in eine Umgebung zu bringen, in der rasch Deutschkenntnisse aufgebaut werden können, um der monolingualen Ausrichtung des Schulsystems schneller gerecht werden zu können und Bildungschancen zu erhöhen. Da die Strukturen nicht

verändert werden können, suchen migrationsandere Eltern möglichst nach Schulen, an denen Diskriminierung so klein wie möglich ausfällt.

5.5.5 Zusammenfassung in Bezug auf die Forschungsfrage (VA)

5.5.5.1 Selektionsprozesse der Deutschförderklassen und Eltern (VA)

Die geführten Interviews haben gezeigt, dass Deutschförderklassen und ihre Prozesse nicht zum Einbezug der Eltern in der Schule führen, sondern vielmehr zu marginalisierten Positionen und Ausschlüssen. So kommt es beispielsweise dazu, dass im Sommer Elternkurse für Eltern von außerordentlichen Schüler*innen veranstaltet werden, da während des Schuljahres und im „ordentlichen“ System kein Platz dafür eingeräumt wird. Eine Elternarbeit auf Augenhöhe wird so verunmöglicht.

Die Komplexität der Strukturen hinter den Deutschförderklassen führt eher zu einer Selektion innerhalb der Eltern – jene, mit hohen Einflussmöglichkeiten, also „gutem“ sozioökonomischem Status und jenen, die diese sozioökonomischen Ressourcen und den damit einhergehenden Einfluss nicht haben sowie die Einteilung in „mit/ohne Migrationshintergrund“ und Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Einerseits gibt es jene Eltern, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position imstande sind, die benachteiligenden Wirkungen entlarven zu können und sich durch Widerstandspraxen gegen die Entscheidungen der Institutionen durchsetzen können, sodass ihr Kind nicht oder nur kürzere Zeit in der Deutschförderklasse verweilt. Auf der anderen Seite gibt es jene Eltern, denen der Zugang zu den (sprachlich und formal) komplexen Informationen nicht möglich ist und somit ihre Kinder in den Fängen der institutionellen Diskriminierung stecken bleiben.

Es kann aus migrationspädagogischer Sicht die Vermutung angestellt werden, dass der „Miteinbezug“ der Eltern im allgemeinen diskursiven Gebrauch darauf abzielt, dass Eltern sich den Anforderungen der (österreichischen) Schule unterordnen sollen und nicht etwa die Schule sich den (vielfältigen) Eltern gegenüber öffnen wird, was sich auch in Broschüren und Ratgeberliteratur zur „Elternbeteiligung“, die u.a. von Schulen/Hilfsorganisationen an Eltern ausgegeben werden, widerspiegelt (vgl. Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 14).

5.5.5.2 Deutschförderklassen als Verunmöglichung der Eltern-Schul-Kooperation (VA)

Es ist davon auszugehen, dass ein Dialog mit Eltern, der schulische Strukturen transparent macht, um als Eltern am Entscheidungsprozess teilzuhaben, in welche schulische Richtung ihr Kind sich weiterentwickeln soll, hilfreich sein könnte. Die defizitäre Perspektive zielt hingegen darauf ab, dass Eltern schulischen Erwartungen zu entsprechen haben und die (selektiven) Entscheidungen der Schule mittragen sollen, wie etwa die Zuweisung in eine Deutschförderklasse oder die Auferlegung des SPF. Diese Prozesse entsprechen unreflektierten, hegemonialen Prozessen, bei denen von (migrationsanderen) Eltern erwartet wird, die Entscheidung der herrschenden Klasse mitzutragen, auch wenn es zu ihrem Nachteil führt. Wie das Beispiel der Deutschförderklassen zeigt, ist von einem (transparenten) Einbezug der Eltern in schulische Prozesse keine Rede, wenn Eltern in einigen Fällen nicht einmal darüber informiert werden, was ein MIKA-D-Test ist (Interviewtranskript B9, S. 2) oder, dass ihr Kind einer „Schulreifeproofung“³ unterzogen wird (Interviewtranskript B6.2, S. 1–2) bzw., dass ihr Kind ohne ihr Wissen seit einiger Zeit in einer Deutschförderklasse ist (Interviewtranskript B9, S. 1), wie diese Zitate zeigen:

„[...]dass mein Sohn noch ein Jahr noch erste Klasse wiederholen muss, weil er dann diesen MIKA-D-Test nicht (-) geschafft hat und dann natürlich dazwischen wir wussten nicht, (lacht) ob irgendeine MIKA-D-Test und was ist das eine MIKA-D-Test?“
(Interviewtranskript B9, S. 2)

„Und heute hat mein Bub zu meiner Frau gesagt, dass er vom Kindergarten mit einer Tante, ah, in die Schule gegangen ist, weil das ist gleich nebenan und die haben einen Test gemacht. [...] Die haben mein Kind entführt.“ (Interviewtranskript B6.2, S. 1, 3)

„[...] wir sind nicht genau informiert, was mit unserem Sohn passieren wird, in einer Klasse in der ersten Klasse passieren würde. Und nach dem zwei Wochen später, als das Semester angefangen hat, sind erfahren, mein Sohn besucht eine Deutschförderklasse.“
(Interviewtranskript B9, S. 2)

³ MIKA-D-Test

Zusammenfassend ist erkennbar, dass eine partizipative Zusammenarbeit im Modell der Deutschförderklassen nicht erreichbar ist, da die Deutschförderklassen als Bestrafungs-System betrachtet werden können, in dem es nur darum geht, *teaching to the test* (MIKA-D) zu betreiben, was wenig Spielraum für Lehrende lässt, um nachhaltige, bedeutsame Beziehungen zu den Eltern (und den Schüler*innen) aufzubauen (vgl. Olivos, 2006, S. 35, 47). Die separaten Deutschförderklassen sind aufgrund ihrer Beschaffenheit ein undemokratischer Ort, an dem gegenhegemoniale, demokratische Praxis (zum Wohle benachteiligter Schüler*innen) verunmöglicht wird. Wenn das unterschiedliche sozioökonomische, kulturelle und sprachliche Kapital der heterogenen Eltern- und Schüler*innenschaft nicht gesetzlich und gesellschaftlich miteinbezogen wird, sind Kooperationsansinnen zwischen Eltern und Schule nur bedingt und in Einzelfällen wirksam. Dennoch zeigen Hatties Ergebnisse (2015), dass auch individuelle Einstellungen von Schulen und Lehrkräften (in Einzelsituationen) zu einem erhöhten Ausgleich von Bildungsungerechtigkeit und der Empfindung von Heterogenität als Benachteiligung beitragen können, was im Fall der Deutschförderklassen deutlich wird. Die untersuchten Fälle für diese Arbeit zeigen, dass es Schulen und Lehrkräfte gibt, die eine positive Einstellung gegenüber Heterogenität haben und überhaupt keine Deutschförderklasse führen (Interviewtranskript B8). Es gibt auch Schulen, im untersuchten Fall ein Gymnasium, die zwar Deutschförderklassen führen, den Unterricht und die Übertritte aber schüler*innenzentriert gestalten und Diskriminierung sowie Ausschluss vermindern (Interviewtranskript B4). Die Interviewergebnisse zeigen, dass die Empfindung gegenüber Heterogenität vor allem in Volksschulen und eher städtischen Gebieten negativ ausfallen (Interviewtranskript B1; Interviewtranskript B9).

Die Ergebnisse von Hill und Tyson können durch Aussagen befragter Eltern dieser Studie in Bezug auf die Deutschförderklassen mit einigen Punkten ergänzt werden, die sich auf gegenhegemoniale Praxis beziehen. Bei der Verhinderung der Zuweisung in bzw. des längeren Verbleibs in Deutschförderklassen wurden einige der oben genannten Strategien „akademischer Sozialisation“ eingesetzt, etwa „Diskussion und Einbezug schulischen Unterrichtsmaterials in den Familienalltag“ (Interviewtranskript B9, S. 13) oder Kommunikation elterlicher Erwartung:

„[...] du brauchst die Sprache einfach mit den anderen Kindern zu sprechen, einfach so / Sozialisierung, ja, das geht darum, wenn du auch nicht schaffen kannst [Anm.: den MIKA-D-Test nicht schaffen kannst], es ist egal, dann schaffst du nicht, aber du sollst die Sprache wirklich lernen, damit du mit den anderen Kindern sprechen kannst, gemeinsam spielen kannst und dann einfach kommunizieren kannst.“ (Interviewtranskript B9, S. 5)

Das funktionierte allerdings nur durch gleichzeitige widerständige Praxis, aktive Hinterfragung der hegemonialen Strukturen, Organisation privat finanzierter Nachhilfe sowie Vernetzung mit Eltern, Politik und kritischer Öffentlichkeit – so hat B9 einen Brief verfasst und an die Bildungsdirektion geschickt (Interviewtranskript B9, S. 9). Dieses Beispiel verstärkt die Annahme, dass der Erfolg elterlicher Interventionen in schulische Vorgänge stark vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängig ist (vgl. Laureau & Cox, 2011, S. 135).

Wenn die komplizierten schulischen, gesetzlichen, wie diskursiven Strukturen der Deutschförderklassen betrachtet werden, ist die erfolgreiche elterliche Hilfe zur Überwindung struktureller Benachteiligung ihrer Kinder nicht besonders einfach und leicht zu erreichen. Wenn davon ausgegangen wird, dass zu einem Großteil Eltern betroffen sind, die ihre Schulerfahrungen in anderen Ländern gemacht haben, ist „das Wesen“ der Deutschförderklassen, eingebettet in vielfachen institutionellen und gesetzlichen Diskriminierungen nicht sofort zu entschlüsseln.

6 Methodischer Teil (HK, VA)

Im ersten Teilschritt der Studie soll der öffentlich-mediale Diskurs rund um die Deutschförderklassen ausgewertet werden, um einen Einblick in wichtige Themen und Schlüsselwörter des Diskurses zu erhalten. Die Diskursdokumente werden von den Forscherinnen durchgesehen und in Bezug auf das thematische Zentrum der Arbeit „Selektion“ ausgewertet, um die politischen wie wissenschaftlichen Diskurspositionen zu den Deutschförderklassen offenzulegen. Dieser methodische Teilschritt beantwortet die erste Forschungsfragestellung dieser Studie: **Welche Diskurspositionen lassen sich im politischen wie wissenschaftlichen Diskurs zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen erkennen?** Durch das systematische Durchsehen von relevanten wissenschaftlichen wie politischen Dokumenten ergibt sich ein Themenpool, der die Diskussion um die Deutschförderklassen dominiert. Dafür werden wissenschaftliche und politische Dokumente systematisch mit der Analysesoftware MAXQDA durchgearbeitet, um die jeweiligen Diskurspositionen zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen herauszuarbeiten. Die Darstellung und Erläuterung der Diskurspositionen dienen als vorbereitender Schritt für die qualitativen Interviews der Studie. Gleichzeitig werden die Diskurspositionen als Kategorien im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse in einem Kodierleitfaden (s. Anhang) festgehalten (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 16).

In einem zweiten Schritt werden Stimmen von Eltern zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen mithilfe von **problemzentrierten Interviews** generiert und angelehnt an die Vorgehensweise der **qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser-Zikuda und Mayring (2008)** aufbereitet und analysiert, um die zweite Forschungsfrage dieser Studie zu beantworten: **Wie positionieren sich Eltern im Spektrum der Diskurspositionen zur Selektion der Deutschförderklassen?** Mit den qualitativen Interviews sollen einerseits Alltagserfahrungen und -interpretationen zu den Positionen und Kategorien des Diskurses erhoben werden und gleichzeitig andere und weitere Themen, die für diesen Diskurs wichtig sind, erschlossen werden. Die Vorgehensweise der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sowie die methodischen Rahmenbedingungen werden nachfolgend erklärt.

6.1 Gütekriterien (HK)

Um den Anforderungen empirischer Forschung gerecht werden zu können, sind Gütekriterien wichtig, um die Resultate der Forschung einzuschätzen und ihre Qualität anhand von eigens erstellten Kriterien überprüfen zu können. Qualitative Forschung unterliegt nach Mayring sechs allgemeinen Gütekriterien, die ineinandergreifen. (vgl. Mayring, 2016, S. 144–148)

6.1.1 Verfahrensdokumentation (HK)

Im Gegensatz zu den standardisierten Verfahren quantitativer Forschungsmethoden zeichnet sich die qualitative Methode dadurch aus, dass für den zu untersuchenden Gegenstand individuelle Verfahren entwickelt oder angepasst werden müssen. Um den Forschungsverlauf auch für Dritte nachvollziehbar zu machen, ist es ein zentraler Schritt den Verlauf bis ins Detail zu verschriftlichen. Konkret bezieht sich die Dokumentation auf „die Explikation des Vorverständnisses, Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, Durchführung und Auswertung der Datenerhebung“ (Mayring, 2016, S. 145).

6.1.2 Argumentative Interpretationsabsicherung (HK)

In der qualitativen Forschung sind Interpretationen von großer Bedeutung, jedoch können sie, anders als in der quantitativen Forschung, nicht bewiesen oder nachgerechnet werden. Forschende müssen daher Interpretationen der erhobenen Daten, in diesem Fall Interviews, durchgehend mit Argumenten begründen, um die Qualität der Forschung einschätzen zu können. Um dies zu gewährleisten ist ein theoretisches Vorverständnis erforderlich um die Inhalte angemessen interpretieren zu können. Die Vollständigkeit der Deutungen sind gewährleistet, wenn die Deutung in sich sinnvoll und geschlossen ist. (vgl. Mayring, 2016, S. 145)

6.1.3 Regelgeleitetheit (HK)

Das qualitative Vorgehen muss trotz der Offenheit, dem zu untersuchenden Gegenstandes gegenüber, die Bereitschaft haben, Schritte die bereits geplant wurden zu ändern und gegebenenfalls zu erneuern. Dennoch müssen Verfahrensregeln eingehalten und das erhobene Material systematisch bearbeitet werden. In dieser Arbeit ist die Systematik und das Festhalten an die im vorab erstellten Analyseschritte von großer Bedeutung, da das erhobene Material von zwei Forschenden untersucht wird. Das systematische Vorgehen ist besonders wichtig, weil damit verhindert werden kann, dass Interpretationen der zwei Forschenden völlig unterschiedliche Wege einschlagen. (vgl. Mayring, 2016, S. 146)

6.1.4 Nähe zum Gegenstand (HK)

Um die Nähe zum Gegenstand angemessen gewährleisten zu können, ist es wichtig, nahe am natürlichen Umfeld der zu Beforschenden zu sein und in ihr Umfeld einzutreten. In diesem Forschungsvorhaben wird dies in Absprache mit den zu Beforschenden im Vorfeld geklärt. Aufgrund der COVID-19 Pandemie sind auch die Rahmenbedingungen der qualitativen Forschung den entsprechenden Gegebenheiten anzupassen. Um die gesundheitliche Sicherheit beider Seiten gewährleisten zu können, wird es eventuell nötig sein, Interviews auf virtuellem Wege, das heißt über Videotelefonie, erheben zu müssen. Sollte einem physischen Treffen nichts im Wege stehen, so werden die Interviews entweder bei den zu Interviewenden zu Hause, an einem öffentlichen Ort oder in einem Lokal der Präferenz der Interviewpartner*innen stattfinden. (vgl. Mayring, 2016, S. 146)

6.1.5 Kommunikative Validierung (HK)

Einen wichtigen Schritt für die Absicherung der Forschungsergebnisse stellt das Vorlegen der Ergebnisse den Interviewpartner*innen dar. Diese erhalten Einblick in die Analyse und Interpretation der erhobenen Daten und können den Forschenden mitteilen, ob sie sich in den Ausführungen der Daten auch wiedererkennen können.

Dieser Schritt der Vergewisserung ist eine wesentliche Bestätigung um die Forschungsergebnisse abzusichern. Für die qualitative Forschung sind Beforschte, gleichwohl wie die Forschenden selbst, Subjekte mit Denk- und Handlungsfähigkeit. Beforschte liefern dabei nicht nur Informationen, sondern treten in den Dialog mit den Forschenden. Aus dieser Kommunikation können Forschende wichtige Argumentationen für ihre Forschungsergebnisse eruieren und sich in Hinblick der Rekonstruktion persönlicher Aussagen von Beforschten absichern. (vgl. Mayring, 2016, S. 147)

6.1.6 Triangulation (HK)

Denzin (1978) definiert Triangulation als einen Forschungsansatz, welcher mehrere Lösungswege für die Beantwortung einer Fragestellung und das Vergleichen der Resultate zu finden versucht. Im Vordergrund steht dabei nicht die volle Übereinstimmung der Analysewege, sondern der Vergleich von den unterschiedlichen Ausführungen, das Aufzeigen der Stärken und Schwächen der Untersuchung, die Die letztendlich ein Gesamtbild von unterschiedlichen Analysewegen ergeben soll. Die Triangulation verschiedener theoretischer Perspektiven und methodischen Verfahren ist dem Konzept dieses Forschungsvorhabens immanent. (vgl. Mayring, 2016, S. 147-148)

6.1.7 Limitations (HK)

Wie jede andere wissenschaftliche Arbeit weist auch diese Grenzen auf und soll erste richtungsweisende Erkenntnisse in Bezug auf die Einstellungen und Erfahrungen der Eltern geben, deren Kinder von der Maßnahme der Deutschförderklassen betroffen sind.

In der Erhebung des Datenmaterials mussten wir uns auf die Sprachen Deutsch, Englisch und Türkisch beschränken, weshalb es nicht möglich war Eltern zu interviewen, die eine andere Sprache beherrschen. In der Anfangsphase war die Überlegung da, Dolmetscher*innen für weitere Sprachen zu involvieren, allerdings war dies zum einen mit einer längeren Bearbeitungszeit verknüpft, welches den Rahmen

dieser Masterarbeit gesprengt hätte und zweitens ein zu großer organisatorischer Aufwand. Für die weitere Forschung in diesem Bereich ist es sehr zu empfehlen mit Dolmetscher*innen oder mit Projektmitgliedern zu arbeiten, die weitere Sprachen wie Arabisch und Farsi sprechen. Vor allem auch deshalb, um den Kontakt mit Menschen zu knüpfen, die seit dem Jahr 2015 in Österreich leben und Fluchterfahrung haben. Wir gehen davon aus, dass geflüchtete Personen von weiteren Diskriminierungen betroffen sind, die in dieser Studie nicht erhoben werden konnten. Dies ist jedoch von großer Bedeutung, da die Einführung der Deutschförderklassen vor allem nach dem Jahr 2015 im politischen Diskurs auftauchte und sich rundum Seiteneinsteiger*innen fokussierte.

Die Erfahrungen der Schüler*innen, die von den Maßnahmen der Deutschförderklassen direkt betroffen sind, wurden bisher von keiner Studie erhoben, auch deshalb, weil der Zugang zu minderjährigen Schüler*innen aus diversen Gründen schwieriger und die Corona-Pandemie als zusätzliche Erschwernis hinzugekommen ist. Genau aus diesen Gründen haben wir unseren ersten Plan, betroffene Schüler*innen zu interviewen, verwerfen müssen.

6.2 Forschungsethische Überlegungen (HK)

6.2.1 Informed Consent (HK)

Die Beforschten sind im Forschungsrahmen der vorliegenden Masterarbeit Erwachsene. Eine im Vorfeld vorbereitete Einwilligungserklärung klärt über den Rahmen der Datenerhebung auf und weist explizit auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Erhebung hin. Beforschte werden auch vor dem Interview erneut aufgeklärt und die Einwilligung wird schriftlich sowie auch mündlich eingeholt. (vgl. Miethe, 2010, S. 929)

6.2.2 Anonymisierung der Beforschten (HK)

Um eine Identifikation der Beforschten durch Leser*innen vermeiden zu können, wird besonders auf die Anonymisierung der persönlichen Angaben, sowie der Namen der Beforschten achtgegeben. Dabei werden die Namen pseudonymisiert und als Beforschte 1 (B1, B2, B3 usw.) angegeben, um die Nachverfolgung der Identität soweit wie möglich auszuschließen. Namentliche Nennungen von Schulen, Institutionen, den eigenen Kindern, Mitschüler*innen und Lehrer*innen werden zur Gänze zensiert, da sie Identitäten von Dritten betreffen und die explizite Nennung keine besondere Nützlichkeit für die Forschung hat. (vgl. Miethe, 2010, S. 929–931)

6.2.3 Publikation, Nachnutzung von Forschungsdaten und Rückmeldung (HK)

Die Rückmeldung von Forschungsergebnissen an die Interviewpartner*innen ist nicht immer selbstverständlich, deswegen haben die Interviewten die Möglichkeit bei Interesse sich an die Forschenden zu wenden und Informationen über die Ergebnisse zu erhalten. In der Einwilligungserklärung sind Kontaktinformationen von beiden Forschenden enthalten. Bei einer Anfrage wird selbstverständlich eine Kopie der Masterarbeit übermittelt. (vgl. Miethe, 2010, S. 929–931)

6.3 Der Prozess der Qualitativen Inhaltsanalyse (VA)

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich nicht um eine schemenhafte Abfolge vorgefertigter Schritte, die auf jedes beliebige Datenset anwendbar ist. Die Feinheiten der methodischen Schritte müssen im Zusammenhang mit der theoretischen Verortung und vor allem mit der Forschungsfragestellung der jeweiligen Studie ausgearbeitet werden (vgl. Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 51). Für unser Forschungsdesign ergibt sich folgendes qualitativ-inhaltliches Analysemodell:

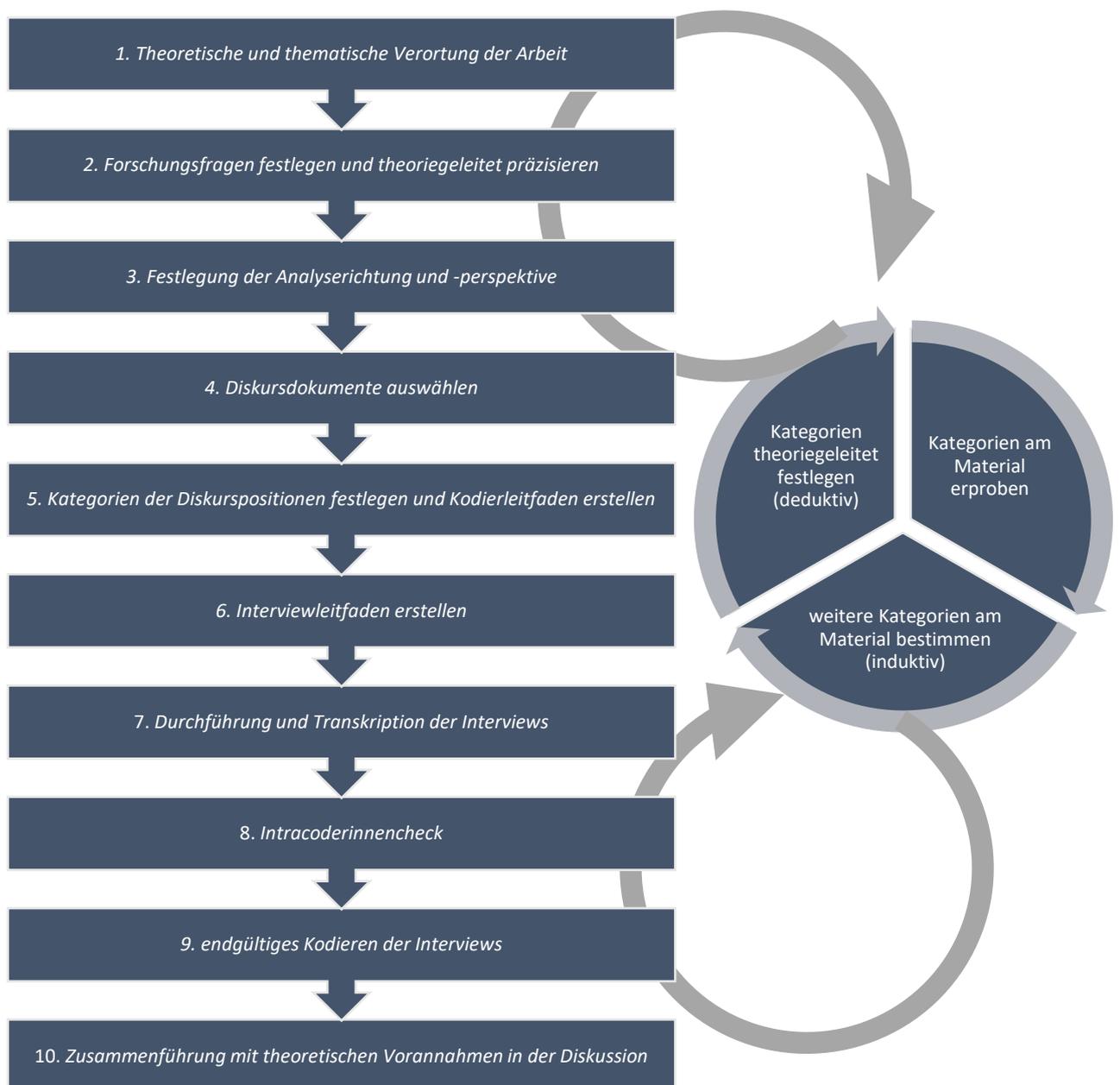


Abbildung 2: Prozess der Qualitativen Inhaltsanalyse dieser Arbeit

6.4 Analyserichtung (VA)

Bevor Kodierungen und Analysen angestellt werden, ist es wichtig, dass Forschende festlegen, welche(n) Aspekt(e) im Mittelpunkt der Arbeit stehen soll(en). Für diese Arbeit wurden folgende Aspekte als forschungsleitend festgelegt:

- „Selektion“ wurde als thematisches Zentrum der Analyserichtung und Theorieausarbeitung bestimmt.
- Die Theoriegeleitetheit wird als wichtige Grundlage betrachtet. Alle Schritte werden durch die theoretische Verortung der Arbeit geleitet, das bedeutet, dass eine theoretisch fundierte Forschungsfragestellung mit leitenden Unterfragen ausgearbeitet wurde. Das Ziel der Theoriegeleitetheit besteht darin, bei theoretischen Vorerkenntnissen zum Gegenstand „Deutschförderklassen und Selektion“ anzusetzen und diese mit neuen Erkenntnissen zu erweitern. (vgl. Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 58–59)
- Die Theoriegeleitetheit (vgl. ebd.) wird durch die Fokussierung auf das thematische Zentrum „Selektion“ eingeschränkt und durch eine eindeutig verortete theoretische Ausarbeitung unterstützt. Die Verortung wird durch migrationspädagogische, hegemonie- und diskriminierungskritische Perspektiven bestimmt.
- Bei der Dokumentenanalyse in der ersten Kodierphase wurden diskurstragende Kategorien aus ausgewählten Dokumenten mit theoretischen Vorannahmen abgeglichen, um die Eingrenzung der Analyserichtung zu bestätigen. Das Ziel ist hier, Kategorien zu erstellen, die die Themen des Diskurses mit Fokus auf „Selektion“ beschreiben und einschränken.
- In der zweiten Kodierphase des Interviewmaterials wurden Kategorien und Vorannahmen am Material getestet, um eine abschließende Kodierung zu erhalten. Das Ziel dieser Kodierung besteht einerseits darin, die Kategorien und Erkenntnisse aus der Theorie und dem politischen wie fachöffentlich-wissenschaftlichen Diskurs um Themen zu erweitern, die Eltern einbringen. Andererseits soll bei der Analyse der Interviewtranskripte herausgelesen werden, wo sich Eltern im Spektrum des vorher abgegrenzten Diskurses positionieren.

6.5 Diskurspositionen und Kategorienerstellung (VA)

Das Ziel der Ausarbeitung der Diskurspositionen ist es, einen Kodierleitfaden mit Kategorien zu erstellen, die im Zusammenhang mit dem thematischen Zentrum „Selektion“ stehen. Die Kategorien dienen im Vorfeld der Erstellung des Interviewleitfadens einer begrifflichen Eingrenzung des Forschungsgegenstandes. Für die Erstellung des Interviewleitfadens werden die Kategorien als strukturierende Einheiten für Ablauf und Fragenerstellung herangezogen. Die Ausarbeitung der Diskurspositionen und ihrer Kategorien basieren auf wichtigen Texten und Dokumenten aus dem öffentlich zugänglichen, genauer aus dem politischen, fachöffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs. Darunter finden sich im wissenschaftlichen Teil vor allem erste Publikationen zu dem Themengebiet der Deutschförderklassen und eine Untersuchung zum „außerordentlichen Status“, die vor der Einführung der Deutschförderklassen durchgeführt wurde. Da der außerordentliche Status im Zentrum des Diskurses zu Deutschförderklassen und Selektion steht, wurde der vor Einführung des Gesetzes zur Errichtung der Deutschförderklassen erschienene Artikel von Khakpour herangezogen. Im fachöffentlichen Teil finden sich zwei Stellungnahmen zum Gesetz, mit dem die Einrichtung der Deutschförderklassen beschlossen wurde. Im politischen Teil wurden das Gesetz, Interviews mit Bildungsminister*innen seit 2018 sowie den Gesetzentstehungsprozess begleitende Dokumente aus dem Nationalrat analysiert. Die Kodierung der Dokumente erfolgte mit dem Programm MAXQDA. Die Auflistung der Diskursdokumente:

Fachöffentliche und wissenschaftliche Dokumente

- Ableidinger, L. (2019). Stille Übergänge: Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich.
- Fleck, E. (2019). Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen.
- Füllekruss, D. & Dirim, I. (2019). Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem: Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz.
- Khakpour, N. (2015). Alles steht und fällt mit der Deutschnote.: Anmerkungen zum „außerordentlichen Status“ und Fragen nach einem prekarisierten Verhältnis von Sprache und Bildung.

- Müller, B. & Schweiger, H. (2018). 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.
- Netzwerk Sprachenrechte (2018). Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte zu dem Gesetzesentwurf, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz geändert werden (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse).
- Wildemann, A. (2019). Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen.

Politische Dokumente

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2018a). 35. *Bundesgesetz: Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985 (BGBl I Nr. 35/2018)* [Teil I].
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2018b). 230. *Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen* [Teil II].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter.
- Dedagic, M. (2020). Neue Zahlen zu Wien: Umgangssprache bei 52,5% der Schüler nicht Deutsch.
- Expertenrat für Integration (2019). *Integrationsbericht 2019: Integration in Österreich - Zahlen Entwicklungen, Schwerpunkte*.
- KOSMO (2018). Heinz Faßmann: „Es gibt keine Ghettoklassen!“
- Parlamentskorrespondenz Nr. 553 (2018). *Deutschförderklassen kommen ab Herbst 2018 - Bildungsminister Faßmann will mit Sprachförderung für Chancengleichheit sorgen, Opposition befürchtet Ausgrenzung von SchülerInnen*.
- Parlamentskorrespondenz Nr. 619 (2018). *Bundesrat billigt Deutschförderklassen ab Herbst 2018 - SPÖ und Grüne warnen vor Segregation von SchülerInnen*.
- Regierungsvorlage (2018b). *107 der Beilagen XXVI.GP - Vorblatt*
- Regierungsvorlage (2018c). *107 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates XXVI. GP*.
- Regierungsvorlage. (2018a). *107 der Beilagen XXVI. GP - Erläuterungen*.
- Zusammen: (2018). Heinz Faßmann: „Die Kritik an den Deutschförderklassen ist für mich nicht nachvollziehbar.“

Abbildung 3: *Analysierte Diskursdokumente aus Politik, Fachöffentlichkeit und Wissenschaft*

Die Materialauswahl für die erste Runde der Kategorienerstellung legt ihren Fokus auf wichtige Dokumente des anfänglichen politischen und fachöffentlich-wissenschaftlichen Diskurses rund um die Deutschförderklassen. Da es sich um ein

gegenwärtiges Ereignis handelt, das seinen Beginn im Jahr 2018 hat, war die Anzahl möglicher Texte nicht unübersichtlich groß, was die Festlegung der Dokumente vereinfachte. Bei den fachöffentlichen und wissenschaftlichen Texten wurde darauf geachtet, die ersten Publikationen der Jahre 2018 und 2019 miteinzubeziehen. Im Bereich der politischen Dokumente wurden alle wichtigen Gesetzestexte und andere das Gesetz begleitende Kommentare, Erläuterungen und Dokumente, die auf der Webseite des österreichischen Parlaments zugänglich sind, aufgenommen. Auf Texte der medialen Berichterstattung wurde verzichtet, da eine Analyse von Presstexten aufgrund ihres Volumens eine eigene Studie füllen könnte. Es wurden lediglich zwei Interviews mit dem Bildungsminister Faßmann und ein Interview mit der Integrationsministerin Susanne Raab herangezogen. In die Analyse wurden die Antworten der beiden Minister*innen miteinbezogen, da das die praktikabelste Möglichkeit ist, an Politiker*innenaussagen zum Thema Deutschförderklassen zu kommen. Das Ziel dieser Dokumentenanalyse besteht, wie schon beschrieben darin, einen ersten Einblick in die beiden Diskursbereiche zu erlangen und wichtige Themen bzw. Kategorien, die diskursbestimmend wirken, herauszufiltern und in unserem Kodiersystem festzuhalten. Nach der ersten Kodierphase gab es intensive Diskussionen und Vergleiche zwischen den beiden Schreibenden, was die Grundlage für den weiteren Schreibprozess festigte und auch die Analyserichtung anhand der gewählten und ausdiskutierten Kategorien vorgab. Die Kategorien dienten einer weiteren Eingrenzung des theoretischen Rahmens und wurden in der abschließenden Kodierphase und Analyse miteinbezogen und erweitert. Das Kategoriensystem kann in Kap. 7.2.2 sowie im Anhang A1 und A2 eingesehen werden.

6.6 Datenerhebung mittels Interviews (HK)

Für die Datengenerierung mittels qualitativen Interviews werden 9 leitfadengestützte, problemzentrierte Interviews mit den Studienteilnehmer*innen durchgeführt. Die Interviews werden mit einem Diktiergerät aufgenommen und im Anschluss transkribiert.

Die Teilnehmer*innen werden mittels einer Einwilligungserklärung darüber informiert, dass ihre Daten aufgezeichnet, transkribiert, gegebenenfalls ins Deutsche übersetzt

und pseudonymisiert werden. Mit der Unterschrift der Einwilligungserklärung stimmen sie der wissenschaftlichen Auswertung und Verwendung ihrer Daten in pseudonymisierter Form zu.

Ein wichtiger Punkt in der Datenerhebung ist die Sprache der Interviews. Es werden Eltern interviewt, deren Kinder wegen unzureichenden Deutschkenntnissen eine Deutschförderklasse besuchen müssen. Es besteht die Annahme, dass neben dem Deutschen auch weitere Sprachen als Interviewsprache ermöglicht werden sollten. Die Interviewerinnen werden deshalb neben dem Deutschen auch Türkisch und Englisch als Möglichkeit für die Datenerhebung anbieten, damit ein breites Spektrum an Fällen abgebildet werden kann. Uns ist es bekannt, dass es weitere Sprachen braucht, um ein Bild der migrationsgesellschaftlichen Realität Österreichs abbilden zu können. Jedoch wurde in der Entwicklung der Methode entschieden, keine weiteren Erhebungssprachen anzubieten, da sonst auf Dolmetscher*innen zurückgegriffen werden muss. Dies stellt eine weitere Gefahrenquelle der Verzerrung der Studie dar, da Dolmetscheri*innen erst mit der Methode vertraut gemacht werden müssen und nicht nachvollzogen werden kann, was tatsächlich im Laufe der Datenerhebung passiert. Außerdem sprengt es den Rahmen dieser Masterarbeit und müsste auf zukünftige Erforschungen dieses Felder verlagert werden.

6.6.1 Sampling (HK)

Das Sampling ist ein wichtiger methodischer Schritt um die Auswahl der zu untersuchenden Gruppe festzulegen, die in einem bestimmten Zeitraum und innerhalb eines bestimmten Ortes untersucht werden. Die Erhebung folgt dem induktiven Prinzip und soll nach der Erhebung deduktive Aussagen und Theoriebildungen ermöglichen. In diesem Sinne ist es in der qualitativen Untersuchung wesentlich nicht nur Einzelfälle, sondern ein repräsentatives Bild über ein strukturelles Problem, wie die Selektionsprozesse in Bezug auf die Deutschförderklassen, zu erfassen. Die Technik für die Erstellung des Samplings ist dabei ein entscheidender und zentraler Faktor, da je nach Auswahl der Probe die Resultate unterschiedlich aussehen und die zu untersuchenden Gruppe in sich sehr heterogen ist. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 177ff) In der qualitativen Forschung gibt es unterschiedliche Wege das Sampling

zusammenzustellen, wobei es auch durchaus möglich ist unterschiedliche Samplingstrategien zu kombinieren. In der Phase der Theoriebildung und der Inhaltsanalyse von Diskursdokumenten, sowie die Erstellung der diesbezüglichen Kategorien als Vorbereitung für den Interviewleitfaden, kam „Theoretical Sampling“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181) als vorbereitender Schritt der Datenerhebung zum Einsatz. Grundlegend stellt sich beim Theoretical Sampling die Frage, welche Daten von welchen Menschengruppen erfasst werden sollen und welche theoretischen Überlegungen dahinterstecken. So wird „,[d]emzufolge [...] dieser Prozess der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie kontrolliert“ (ebd., S. 181).

Geplant ist die Erhebung von 8-10 Fällen, da zum einen diese Zahl dem Rahmen einer Masterarbeit entspricht und zum anderen davon ausgegangen wird, eine Sättigung an Fällen damit erreichen zu können. (vgl. ebd., S. 186–188)

Die Gruppe der Befragten soll sich aus Eltern, deren Kinder von der Einführung der Deutschförderklassen betroffen sind, zusammensetzen. Es sollen nicht nur Eltern befragt werden, deren Kinder selbst die Deutschförderklasse besuchen, sondern auch Eltern, deren Kinder die Regelklasse besuchen. Beide Gruppen haben somit Berührungspunkte mit den Deutschförderklassen - einerseits als Elternteil, dessen Kinder Teilnehmer*innen der Fördermaßnahme sind, andererseits als Eltern, deren Kinder in der Regelklasse sind, während ihre Mitschüler*innen für die Zeit der Durchführung der Deutschförderklassen von ihnen getrennt wurden. Da sich unser Erkenntnisinteresse auf den Diskurs und seine Positionen bezieht, ist es relevant, Eltern zu interviewen, die in unterschiedlicher Weise von den Deutschförderklassen betroffen sind, um das gesamte Spektrum der Erfahrungen und Einstellungen zum Gegenstand der Forschung zu erheben. Um Interviewpartner*innen zu finden, wird im Bekanntenkreis gesucht, ein auf diversen Social-Media-Kanälen Aufrufe gestartet, etc. Da es noch keine empirisch gehaltvollen Erhebungen zu den Erzählungen der Eltern über die Deutschförderklassen gibt, wird der Zugang zur Gruppe der zu Befragenden mittels eines Gatekeepers erschlossen. Nach dem ersten Kontakt mit den zu Befragenden durch den Gatekeeper kommt das „Snowball-Sampling“ (ebd., S. 184) zum Einsatz. Das Snowball-Sampling, zu Deutsch Schneeballverfahren, ist ein hilfreicher Schritt um in das Forschungsfeld einzusteigen. Diese Samplingsmethode

zeichnet sich dadurch aus, dass Interviewpartner*innen weitere zu Interviewende empfehlen. Um der Gefahr gegenzusteuern, in bestimmten Strukturen festzustecken, werden gezielt nach Interviewpartner*innen gesucht, die zum einen eine andere Erstsprache, als die Interviewpartner*in davor sprechen. Zum anderen werden solche Eltern gesucht, deren Kinder eine Regelklasse besuchen, aber ihre Mitschüler*innen eine Deutschförderklasse. Somit kann breiterer Zugang zu den Lebensrealitäten und Erfahrungen erschlossen werden. (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 184–186)

6.6.2 Qualitative Befragung (VA)

Für die Beantwortung der Forschungsfragestellung wurde für die Datenerhebung die Methode der qualitativen Befragung gewählt. Diese Methode bietet sich deshalb an, da der Fokus dieser Arbeit darauf liegt, die Auswirkungen des Diskurses rund um die Deutschförderklassen zu erheben. Die qualitative Befragung ermöglicht es, Einblicke in subjektive Sichtweisen und persönlich-biografische Erlebnisse und Erfahrungen von Menschen zu erhalten (vgl. Settineri et al., 2014, S. 110). In Bezug auf unsere Fragestellung sind diese Daten relevant, um ein tiefgehendes Verständnis für die Diskurs-Auswirkungen im Alltag der Betroffenen zu bekommen. Bei dieser Methode ist es wichtig, die gesamte Situation der Datenerhebung zu reflektieren, da es sich hierbei um Daten handelt, die während der Interviewsituation von beiden Seiten gemeinsam konstruiert werden. Somit ist der Konstruktionsprozess als solcher stets kritisch zu reflektieren und die Daten als in dieser bestimmten Situation konstruiertes Wissen zu verstehen (vgl. ebd., S. 119).

Für diese Arbeit wird eine semi-offene Befragungssituation geplant, die für die qualitative Herangehensweise unserer Forschung passend ist und dazu beitragen soll, Hypothesen zum gestellten Problem zu generieren. Die semi-offene Befragung ist wenig standardisiert und offen für die Lenkung seitens der Befragten, was den Gesprächsverlauf, die Gesprächslänge, die Darlegungsperspektive, etc. angeht (vgl. Caspari et al., 2016, S. 156). Ziel dieser Befragung ist es, das Wissen und die Erfahrungen der Befragten so genau wie möglich und für die Analyse verständlich zu erheben. Für die Analyse und Reflexion der Datengewinnung ist es nicht unerheblich zu beachten, dass die ausgedrückten Sichtweisen subjektive Perspektiven

widerspiegeln, woraus sich durchaus Widersprüche ergeben können. Diese Möglichkeit der Widersprüche gilt es kritisch reflektiert in die Analyse einzubeziehen. (vgl. Caspari et al., 2016, S. 162)

Im Bereich der qualitativen Befragungen muss die Studie sich im Spektrum der standardisierten bis nicht standardisierten und offenen bis nicht offenen Verfahren der Befragung verorten. Die Standardisierung bezieht sich hierbei auf den Grad der Vorstrukturierung der Fragen, die Offenheit bezüglich der Möglichkeiten, die dem*der Interviewten zur selbstständigen Lenkung der Antworten eingeräumt werden. Je höher der Grad der Standardisierung ist, desto genauer muss sich das Gespräch an vorformulierte Fragen(-kataloge) halten. Umgekehrt bedeutet es, je offener die Methode konzipiert wird, desto mehr Spielraum wird den Befragten gegeben, das Gespräch nach eigenem Ermessen zu lenken und subjektive Themenschwerpunkte zu setzen. (vgl. Kielblock & Gießen Lange, 2013, S. 440) Da es in dieser Arbeit darum geht, subjektive Positionierungen zum Diskurs der Deutschförderklassen zu erheben, wird eine offene bis semi-strukturierte Methode gewählt, die sowohl theoretische Vorarbeit miteinbezieht, gleichzeitig aber offen für neu eingebrachte Alltagstheorien der Befragten ist.

6.6.3 Leitfadenerstellung (VA)

Der Erstellung des Leitfadens für die Befragung soll genügend Zeit eingeräumt werden, um die theoretische Einbettung sowie die Koppelung an das Erkenntnisinteresse der Arbeit sicherzustellen. Der Leitfaden soll in der Erstellung mehrmals überarbeitet und mit Regeln aus der Literatur zur Leitfadenerstellung sowie mit den theoretischen Konzepten unserer Fragestellung in Einklang gebracht werden. Für die Erstellung wird das von Helfferich (2011, S. 161–169) entwickelte Verfahren des SPSS-Prinzips (Sammeln – Prüfen – Sortieren - Subsumieren) zur Anwendung kommen. Vor den tatsächlichen Befragungen mit den ausgewählten Studienteilnehmer*innen sollen beide Interviewerinnen Testinterviews absolvieren, um mit dem Leitfaden vertraut zu werden, aber auch die Interviewsituation selbst zu trainieren. Im Leitfaden wird eine vorformulierte Einstiegsfrage festgehalten. Im restlichen Teil des Leitfadens wird auf feste Formulierungen und Reihenfolgen

verzichtet, vielmehr werden die wichtigen Themen zusammen mit möglichen Fragen bezüglich des Erkenntnisinteresses als Orientierungshilfe aufgelistet. (vgl. Witzel, 2000, S. 4) Der Leitfaden bzw. Gesprächsleitfaden ist kein Fragenkatalog, der während des Interviews abgearbeitet werden soll. Der Leitfaden für das Problemzentrierte Interview ist vielmehr als Mind-Map zu verstehen, die in ihrem Zentrum das Problemfeld der Forschung hat und von ihm ausgehend die Problembereiche mit ihren Aspekten festhält. Anhand der Bereiche und Aspekte können während des Gesprächs neue Erzählungen und Kommentare der Interviewten evoziert werden. (vgl. Kielblock & Gießen Lange, 2013, S. 446)

6.6.4 Problemzentriertes Interview (PZI) (VA)

Das Problemzentrierte Interview ist eine semi-offene Befragung, bei der es den Befragten ermöglicht wird, möglichst frei zu Wort zu kommen, um sich zu einer gesellschaftlich bzw. biografisch relevanten Fragestellung zu äußern. Der Fokus liegt auf einer spezifischen Problemstellung, die vorab in einem Interviewleitfaden mithilfe von Fragen und Themen festgehalten wird. Nach der Einstiegserzählung, die durch eine im Vorhinein festgelegte Einstiegsfrage erfolgen soll, folgt ein offener Dialog, der sich je nach Notwendigkeit an Themen und Fragen des Leitfadens abhandelt. Die Aussagen der Befragten werden von den Interviewenden kommentiert, zusammengefasst und durch Nachfragen verständlich gemacht. Diese Masterarbeit zieht den Diskurs der Deutschförderklassen als Problemstellung heran und erhebt durch das problemzentrierte Interview Daten von betroffenen Eltern, die sowohl als Kommentar zum gesellschaftlichen Diskurs gelesen werden können als auch als biografische Erzählung über persönliche Erfahrungen zu den Deutschförderklassen. Der Leitfaden dient als Grundlage für das geführte Gespräch, auf die die*der Interviewer*in immer wieder zurückgreifen kann, um die Problemzentrierung zu gewährleisten (vgl. Settineri et al., 2014, S. 112).

Am Anfang eines problemzentrierten Interviews soll ein offener Einstieg ins Gespräch stattfinden, der bestenfalls eine freie Erzählung der Befragten auslöst. Im darauffolgenden Interviewverlauf werden vom*von der Interviewer*in noch nicht angesprochene Themen im Leitfaden eruiert und durch Nachfragen weitere

Erzählungen ausgelöst. Außerdem können durch gezieltes Nachfragen auch Verständnissicherung und tiefergehende Erklärungen eingeholt werden (vgl. Settineri et al., 2014, S. 112). Am Ende des Interviews ist es möglich, standardisierte Fragen, die sich direkt auf das Thema der Problemzentrierung beziehen, zu stellen. Das dient dazu die Daten der verschiedenen qualitativen Interviews miteinander vergleichbar zu machen (vgl. Caspari et al., 2016, S. 165).

Das PZI wendet das weithin bekannte methodische Vorgehen der „Grounded Theory“ (Glaser & Strauss, 1968) an. Sowohl bei der Datengenerierung als auch bei der Datenauswertung werden induktive und deduktive Vorgehensweisen miteinander kombiniert. Diese Vorgehensweise ist wichtig, um im Forschungsprozess offen zu bleiben und neue Erkenntnisse zur Theorie- und Hypothesengewinnung zu ermöglichen. Konkret bedeutet das, dass in der Vorbereitung der Befragung zwar theoretische Konzepte herangezogen werden, um das theoretische Feld kennenzulernen und auch den Leitfaden zu erstellen, aber gleichzeitig werden Fragen formuliert, die die größtmögliche Offenheit bezüglich der Antwortmöglichkeiten zulassen. Die Analyse wendet einerseits theoretische Vorüberlegungen an, um die gewonnenen Aussagen einzuordnen und andererseits soll bei der Analyse der Daten seitens der Forscherinnen eine Offenheit für neue Ansätze beibehalten werden (vgl. Witzel, 2000, S. 2). Das PZI ist durch drei elementare Grundpositionen gekennzeichnet, die in den folgenden Unterkapiteln näher erläutert werden.

6.6.4.1 Die Problemzentrierung (VA)

Das problemzentrierte Interview orientiert sich an gesellschaftlich relevanten Problemstellungen, deren wesentliche, objektive Aspekte bereits vor dem Interview erarbeitet werden. Im Gespräch sollen Befragte ihre subjektiven Kommentare möglichst frei ausdrücken – der*die Interviewer*in stellt durch Impuls- und Nachfragen einen möglichst flüssigen Gesprächsverlauf sicher und versucht mit der Zeit immer konkreter an das Problem heranzukommen, um genaue Einschätzungen und Aussagen zu erhalten (vgl. Witzel, 2000, S. 3).

6.6.4.2 Die Gegenstandsorientierung (VA)

Die Gestaltung des Interviews muss auf den spezifischen Gegenstand bezogen sein und stellt eine Aushandlung der Sichtweisen der Befragten dar, um die subjektiven Theorien zu erheben. Es darf folglich kein vorgefertigtes Befragungsmuster übernommen werden. (vgl. Witzel, 2000, S. 3)

6.6.4.3 Die Prozessorientierung (VA)

Das wissenschaftliche Problemfeld sollte flexibel analysiert werden, Daten sollten schrittweise gewonnen und überprüft werden, „wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständig reflexivem Bezug auf die dabei verwandten Methoden herauschälen“. (Witzel, 2000, S. 68) Die Prozessorientierung ist für den gesamten Forschungsprozess und insbesondere für die Entwicklung des Gesprächs während der Befragungssituation wichtig. Die Befragungssituation soll sich für die Befragten nicht wie ein Frage-Antwort-Spiel anfühlen, in dem sie ihre Antworten als erwartbare Reaktion auf Fragen konstruieren. Es soll eine Befragtenorientierung angestrebt werden, die durch einen flexiblen Gesprächsverlauf tiefgründige Erzählungen der Befragten zulässt. Vor allem Widersprüche sollen zugelassen werden und eventuelle Wiederholungen gleicher Erzählmomente können durch ihre Vergleichbarkeit die spätere Analyse erleichtern. Das Ziel des Interviews ist es, die subjektive Perspektive des*der Befragten auf das Problem auszuhandeln, ohne theoretische Vorannahmen auf das Erzählte zu projizieren. (vgl. ebd., S. 3–4) In der Auseinandersetzung mit qualitativen Interviewstrategien kritisierte Witzel vor allem, dass Alltagstheorien wenig Eingang in die Forschung finden, da in der Analyse theoretische Vorannahmen der Forscher*innen dem Gesagten übergestülpt werden. Mit dem PZI soll dem erhobenen Datenmaterial mehr Relevanz für neue Theorien und Auswertungsergebnisse zugesprochen werden. (vgl. Witzel, 1985, S. 65)

6.6.4.4 Kommunikationsstrategien (VA)

„Das PZI ist ein ‚diskursiv-dialogisches Verfahren‘ [...], das [...] die Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen

können. Um seinen eigenen Erkenntnisfortschritt zu optimieren, kombiniert der Interviewer das Zuhören mit Nachfragen.“ (Witzel, 2000, S. 5)

Bei der Planung der Befragung und während der Befragung folgen wir demnach den folgenden Gesprächs- und Kommunikationsstrategien:

- Gesprächseinstieg: Mit einer gut überlegten vorformulierten Frage soll ein erster Erzählfluss des*der Befragten ausgelöst werden, um eine Erzählung zu generieren, an die im weiteren Verlauf aufgebaut werden kann. Die Frage soll so gut wie möglich eine erste Zentrierung auf die Problemstellung ermöglichen, aber gleichzeitig die größtmögliche Offenheit für eine subjektive Erzählung dazu bereitstellen. Beispielsweise kann am Ende ein „Erzählen Sie doch mal“ angehängt werden, um das klassische Frage-Antwort-Schema eines Interviews zu durchbrechen (vgl. Witzel, 2000, S. 5). Der*die Interviewer*in sollte hier kurze Stichpunkte mitnotieren, um die thematischen Schwerpunkte der Erzählung im weiteren Verlauf des Gesprächs aufgreifen zu können (vgl. Kielblock & Gießen Lange, 2013, S. 446).
- Sondierung: Im Anschluss an die erste Erzählung sollen die wichtigen Themen daraus aufgegriffen werden und mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Forschung durch Fragen vertiefte Erläuterungen ermöglicht werden. Dazu stellt der*die Interviewer*in Nachfragen und wiederholt Passagen als Rückspiegelung, wodurch befragte Personen erneut reagieren können. Dadurch werden neue Erzählungen, Kommentare und Richtigstellungen zu den von Befragten eingebrachten Themen sowie den im Leitfaden festgehaltenen Themen eingebracht. Die Meinungen und Haltungen der Befragten sollen so gründlich wie möglich erkundet werden. (vgl. ebd., S. 445)
- Ad-hoc Fragen: Themen, die während des Gesprächs vom*von der Interviewten nicht angesprochen wurden, sollen am Ende anhand konkreter Fragen angesprochen werden, vor allem, um die Vergleichbarkeit der Interviews möglichst hoch zu halten. (vgl. Witzel, 2000, S. 5–6)

Grundsätzlich soll durch die oben genannten Kommunikationsstrategien versucht werden, die klassische Befragungssituation aufzubrechen und vielmehr ein Gespräch

zu führen, in dem beide Parteien sich austauschen, voneinander lernen, Meinungen aushandeln und andere Diskurspositionen erkennen und reflektieren können. Natürlich ist uns klar, dass dieser Anspruch für uns zwar leitend sein wird, aber aufgrund mangelnder Erfahrung im Feld wahrscheinlich nicht zur Gänze und problemlos umsetzbar sein wird. Problematisches und Fehlerhaftes soll uns dennoch nicht aufhalten, ins Feld zu gehen, sondern zur abschließenden Reflexion beitragen und in einem abschließenden Ausblick für weitere Forschende dazu beitragen, diese Fehler in Zukunft zu vermeiden.

6.6.5 Nach dem Interview (VA)

Wir begreifen unsere Position als Forscherinnen als im Prozess involviert und tragen zur Konstruktion der Daten bei, weshalb eine begleitende Reflexion immer durchgeführt werden muss. Es ist dazu geplant, direkt nach dem Gespräch Notizen in Form von Postskripten zur Gesprächssituation anzufertigen, in denen Auffälligkeiten, Ideen zur Analyse und Interpretation sowie die nonverbalen Aspekte (Gestik, Mimik, Motorik) des Gesprächs festgehalten werden (vgl. Witzel, 2000, S. 4). Im Postskriptum wird außerdem festgehalten, was vor Start und nach Ende der Tonbandaufzeichnung gesprochen und wahrgenommen wurde (vgl. Lamnek, 2010, S. 335). Nach Abschluss der einzelnen Interviews werden die Postskripte mit der Forschungspartnerin besprochen und auffällige Gemeinsamkeiten und Widersprüche festgehalten.

6.6.6 Reflexion des Interviewablaufs (HK, VA)

Die Interviews haben unserem Gefühl nach gut funktioniert und durch die Gespräche konnte ein relativ großes Volumen an Daten generiert werden, die die Basis für unsere Analyse und Diskussion bildeten. Die Interviews dauerten zwischen 50 Minuten und 1,5 Stunden. Die Einstiegsfragen, die im Interviewleitfaden vorformuliert wurden, waren methodisch als Erzählaufforderungen (vgl. Kap. 6.6.4.4) geplant. In der Praxis hat das in allen Fällen funktioniert – die Befragten erzählten frei von ihren Erfahrungen und gaben in dieser ersten Erzählung wichtige Anhaltspunkte, an denen die Interviewerinnen weitere Fragen anknüpfen konnten. Eine offen formulierte

Einstiegsfrage hat sich für unseren Interviewprozess bewährt, denn die Offenheit lässt zu, dass die Befragten gleich zu Beginn des Gesprächs die für sie relevanten Punkte in den Mittelpunkt des weiteren Verlaufs rücken. Da unser Sampling relativ weit gefasst wurde, um verschiedene Elternstimmen innerhalb des Diskurses einzufangen, hat es sich für uns bewährt, vor den Interviews unterschiedliche Fragen für unterschiedliche Befragengruppen zu erarbeiten (s. Anhang A3), um während der Interviews schnell auf passende Fragen zurückgreifen zu können, wenn das Gespräch beispielsweise zum Stocken kam.

Der Leitfaden diente uns als Anhaltspunkt während der Gespräche, um die wichtigen Kategorien, die im Zentrum unserer Forschung stehen, nicht aus den Augen zu verlieren. Nachdem sich das Gespräch nach der Erzählaufforderung und des folgenden Monologs der Befragten natürlich anhand der von ihnen eingebrachten Schwerpunkte entwickeln konnte, diente der Leitfaden im Anschluss daran, Punkte ins Interview einzubringen, die bisher nicht zur Sprache kamen. Somit sprachen alle Befragten insgesamt über ähnliche Punkte, wobei im ersten Teil ihre selbst gesetzten Schwerpunkte dominierten. Der Leitfaden half uns eine gewisse Vergleichbarkeit der Daten einzuhalten. Es war sehr hilfreich, dass bei 7 von 9 geführten Interviews beide Forscherinnen anwesend waren, wobei sich jene, die das Interview nicht aktiv führte, so hinsetzte, dass der*die Befragte sie nicht sehen konnte und auf Zoom ihre Kamera ausgeschaltet ließ. Als Vorbereitung auf das Verfassen der Diskussion verfassten wir gleich im Anschluss an die Interviews Postskripten (s. Anhang A3). Nach dem Schreiben des Postskriptums führten wir anhand unserer Notizen eine Diskussion und versuchten Verbindungen zu unseren Vorüberlegungen und theoretischer Einbettung zu finden. Dieses mündliche Gespräch nahmen wir auf, um es später noch einmal anhören zu können. Dadurch entstanden wichtige Ideen, die später in unsere Diskussion einfließen konnten.

Während der Durchführungen der Interviews gab es für uns einige Auffälligkeiten in der Kommunikation mit Interviewpartner*innen. Wir gehen davon aus, dass Forscherin 1 (F1) aus unserem Team aufgrund von Name, Sprachkenntnissen in Türkisch als Erstsprache und äußerlicher Merkmale als migrationsanders gelesen werden kann, während Forscherin 2 (F2) aufgrund äußerlicher Merkmale als weiße Österreicherin

gelesen werden kann. Im Verlauf der Gespräche ist uns aufgefallen, dass es deshalb eine Tendenz gab mit Forscherin 1 offener schlecht über Österreich zu sprechen bzw. Rassismus beim Wort zu nennen, wie dieses Zitat zeigt:

„Ich habe es auch oft erlebt nicht, weil ahm wenn einer sagt *Nachname B2* ahm ähm, na wo sie dann anfangen versuchen, sie haben von mir noch kein Wort außer guten Morgen oder irgendetwas gehört, dann versuchen, gerade beim Arzt oder oder irgendwo im Krankenhaus wo man ist na, dass man auch versucht so quasi anders Deutsch zu sprechen, ja oder genauso Deutsch zu sprechen mit denjenigen, die das nicht können, wie die sprechen. [...] Geben du mir Buch. Nein! (lacht) [...] **Ich denke mir, das Problem hast ja du auch oder?** [*Hervorhebung durch Autorin*]“ (Interviewtranskript B2, S. 19)

Das könnte daran liegen, dass die Befragten von geteilten Erfahrungen ausgehen und es ihnen leichter fällt, dies im Gespräch mit F1 zu äußern. In Gesprächen mit Forscherin 2 wurden solche Äußerungen eher vorsichtig und als Fragen verpackt mitgeteilt, wie dieses Beispiel zeigt:

„Weil wenn mein Sohn Francesco heißen würde und er kommt mit einem Akzent: Ja, was machst du [*imitiert italienischen Akzent*] und so weiter, dann wird er eher ganz anders aufgefasst in der Schule. [...] **Oder liege ich da falsch?** [*Hervorhebung durch Autorin*]“ (Interviewtranskript B6.1, S. 7–8)

Außerdem achteten die Befragten im Gespräch mit F2 darauf, zu betonen, dass es auch „gute“ Österreicher*innen gäbe, vermutlich um F2 nicht zu beleidigen:

„Ich habe gegen Österreicher auch nichts, auch gegen (-) mit gar keinem Glauben, ob alle wie Sunni oder beim christlichen, katholischen. Ich habe da nichts dagegen, nichts. [...] Ja (...) Das ist das wichtigste, man soll ein Herz haben.“ (Interviewtranskript B1, S. 22)

Bei unserer Suche nach Interviewpartner*innen kam der Großteil der Rückmeldungen von Menschen mit türkischer Migrationsbiographie bzw. weißen Österreicher*innen, was ebenfalls daran liegen kann, dass diese Menschen über verschiedene Kanäle, soziale Medien und Kontakte am ehesten mit uns verbunden sind und auf uns aufmerksam wurden.

Diese Schilderungen machen deutlich, dass Name, Auftreten, Sprachkenntnisse und äußerliche Merkmale der Interviewer*innen getätigte Aussagen in ihrer Intensität und ihrem Gehalt beeinflussen können, auch wenn diese Beobachtungen natürlich nur auf unserem subjektiven Erleben während der 9 Interviews, die durchgeführt wurden, beruhen.

6.7 Datenaufbereitung und Datenauswertung (VA)

Das PZI gibt durch seine methodische Anlehnung an die Grounded Theory schon eine Richtung der Aufbereitung und Auswertung vor. Kurz gesagt arbeitet die Grounded Theory sehr datenzentriert direkt am Material und erstellt datenbasierte Kategorien und systematische Verbindungen innerhalb der unterschiedlichen Datensätze. Die Grounded Theory arbeitet nach Glaser & Strauss (1968) gegenstandsbezogene Theorien aus und geht abwechselnd induktiv und deduktiv vor. Das PZI als Ereignis an sich ist der induktive Teil, in dem empirische Einzelfälle im Gespräch ausgehandelt werden (vgl. Witzel, 1985, S. 8). Der*die Forschende nimmt aktiv am Aushandlungsprozess teil und fertigt im Anschluss an das Gespräch ein Postskript an, das den ersten Analyseschritt darstellt. Das sind erste Kommentare und interpretative Ideen, die die Erhebungssituation miteinbeziehen und reflektieren. Sie dienen in einem zweiten Schritt dazu, sich mit Forschungspartner*innen auszutauschen und gemeinsame Einzelfallinterpretationen durchzuführen. Die geführten Gespräche werden einer ersten kontrollierten Interpretation unterzogen, indem die Gespräche kritisch diskutiert werden (vgl. ebd., S. 18). In einem letzten Schritt sollen einzelfallübergreifende Vergleiche der Daten angestellt werden, um aus ihnen die Hauptkategorien des Datenmaterials herauszufiltern. In diesem systematischen Vergleichsschritt erfolgt eine erneute Durchsicht der bereits kritisch kommentierten Einzeldatensätze (vgl. ebd., S. 19). Wichtige Passagen und Erkenntnisse dieser Datenaufbereitung sollen in der Abschlussdiskussion vor dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit diskutiert werden. Dafür werden anhand der theoretischen Vorüberlegungen und der Kategorien Kapitel erstellt, in denen wichtige Interviewpassagen diskutiert und miteinander in Zusammenhang gebracht werden.

6.7.1 Transkription (VA)

Die Gespräche wurden im Einverständnis mit den Befragten aufgenommen, was durch ihre Unterschriften vor den Interviews bestätigt wurde. Im Anschluss wurden die Interviews mithilfe des Programms MAXQDA transkribiert. Auf eine sprachwissenschaftliche Feintranskription wurde aufgrund der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung dieser Arbeit und einem Fokus auf guter Lesbarkeit für inhaltliche Analysen verzichtet. Die Transkriptionskonventionen lehnen sich an das Modell von Kuckartz (Kuckartz, 2016, S. 166–168) an und sehen folgendermaßen aus:

//	Sprecher*innen-Überlappung
/	Sprechunterbrechung, Selbstkorrektur
GROSS	auffallend betontes Wort
(lacht)	nonverbale, paraverbale Elemente, nicht Verbales
[<i>kursiv</i>]	Anmerkungen, Einfügungen, Ergänzungen der Autorinnen
[...]	Auslassen einzelner Wörter oder Passagen
(...)	unverständlich
(-)	kurze Pause
(5s)	Länge der Pause in Sekunden
(hhh)	hörbares Ausatmen
(.hhh)	hörbares Einatmen
<i>Name</i>	Platzhalter für Namen

- Aussagen, die auf Personen oder Orte verweisen, werden anonymisiert
- B1-B9: interviewte Personen (B1= erstes Interview; B9= letztes Interview)
- I1: Hauptinterviewerin
- I2: zweite anwesende Interviewpartner*in (nicht im Vordergrund des Interviews beteiligt; sitzt in Präsenz hinter B*, auf Zoom mit ausgeschalteter Kamera)
- Umgangssprache und Dialekt werden in der Transkription an die Schriftsprache angenähert, um Verständlichkeit zu erhöhen. Wir halten uns an die

Schriftsprache und verschriftlichen Umgangssprache in korrekter Rechtschreibung, also beispielsweise nicht „redn“ oder „wenn’s“, sondern „reden“ und „wenn es“. Wenn es sich um ein Dialektwort handelt, dass so nicht in der Schriftsprache existiert, z.B. „Bim“ statt „Straßenbahn“ wird das Dialektwort beibehalten

- Satzform und Artikelverwendung werden beibehalten, auch wenn sie Fehler enthalten

Um die Anonymität der Befragten zu schützen, werden die Transkripte der Interviews dem Anhang nicht beigefügt und nur dem Betreuer zur Verfügung gestellt.

6.7.2 Prozess der Kodierung und Memoerstellung (VA)

Das Kodieren und die damit verbundene Kategorienerstellung stellt in dieser Arbeit einen zirkulären Prozess dar, der wiederholt durchlaufen wird, wie Abb. 2 in Kap 6.3 zeigt. Im ersten Schritt wurden theoretische Vorannahmen anhand von Forschungsliteratur erarbeitet, um erste Kategorien aus der Theorie abzuleiten. Im Anschluss daran wurden die Diskursdokumente durchgesehen, um die Kategorien, die aus der Theorie abgeleitet wurden zu erproben und gleichzeitig am Material der Diskursdokumente neue Kategorien festzulegen. Diese Vorgehensweise lehnt sich an die Vorgehensweise des „offenen Kodierens“ an, bei dem Kategorien im Zusammenhang mit theoretischen Überlegungen erstellt, überarbeitet, angepasst und verworfen werden (vgl. Heinemann, 2014, S. 128). Beide Forscherinnen haben jeweils andere Texte aus beiden Untersuchungsgebieten (Politik und Fachöffentlichkeit/Wissenschaft) kodiert. Als Nächstes wurden alle Kategorien in der Analysesoftware MAXQDA zusammengeführt und von den Forscherinnen in Diskussion miteinander geordnet, wobei das Analysezentrum „Selektion“ die Ordnung und Beziehung aller weiteren Kategorien gelenkt hat. Alle Kategorien wurden miteinander betrachtet und Beziehungen zwischen ihnen gesucht, welche erste Gruppierungen sowie Über- und Unterordnungen hervorbrachten, was in der Methode der Grounded Theory als zweiter Schritt nach dem „offenen“ Kodieren als „axiales“ Kodieren beschrieben wird (vgl. ebd.). Nicht relevante Kategorien wurden verworfen.

Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf häufig vorkommenden Kategorien und denen, die beide Forscherinnen ermittelt haben. Während des gesamten Schreibprozesses wurden Kategorien bei weiteren Literaturrecherchen aus der Theorie heraus bestimmt und am Material geprüft und erweitert, was die abwechselnd induktive und deduktive Vorgehensweise in der Methode anwendet. Wichtige theoretische Verbindungen und Kodierregeln, die den Einsatz von Kategorien für unsere Arbeit explizieren und festhalten, wurden einerseits in MAXQDA durch Memos verwirklicht und die Essenz dieser Notizen in einem Kodierleitfaden festgehalten (s. Anhang A2).

Nach dem Abschluss der Interviews wurden Interviewtranskripte erstellt. Ein kleiner Ausschnitt des Interviewtranskripts B1 wurde von beiden Forscherinnen kodiert und verglichen, um zu testen, ob das bisher ausgearbeitete Kategoriensystem anwendbar ist. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kodierungen wurden diskutiert. Im Anschluss daran wurden die Interviews einzeln gelesen, erste Memos bei auffälligen Textstellen verfasst sowie an die Theorie angelehnte Memos für das ganze Interview notiert. Diesen Schritt führten die Forscherinnen anhand der von ihnen geführten Interviews separat durch. Beide Partnerinnen kodierten die von ihnen geführten und transkribierten Interviews in einem ersten Schritt durch „offenes Kodieren“, in dem alle bisherigen Kategorien am Material zugeordnet und neue Kategorien aus dem Material heraus gebildet wurden. In einem letzten Schritt kam das „selektive“ Kodieren zum Einsatz, wobei Interviewpassagen, die dem thematischen Zentrum „Selektion“ zuzuordnen sind, gefunden wurden, was wiederum vom Verfassen theoretischer Memos begleitet wurde (vgl. Heinemann, 2014, S. 129). Zur Vorbereitung auf die Diskussion wurden anhand der Kategorie „Selektion“ und häufiger Kategorien mögliche Schwerpunkte für die Diskussion gesetzt und passende Passagen aus dem Interviewmaterial für sie ausgewählt. Aus zeitlicher Unvereinbarkeit arbeiteten die beiden Forscherinnen bei der Interviewkodierung und nachfolgendem Verfassen der Diskussion getrennt. Nach der Kodierung und Diskussion der Interviews wurden die beiden Projekte in MAXQDA fusioniert, wo eine endgültige Ordnung und Unterordnung der Kategorien durchgeführt wurde (Ergebnis s. Anhang A1). Die Zusammenführung funktionierte durch die vorhergehende Arbeit und den ständigen

Abgleich sehr gut, was sich durch sehr geringfügige Abweichungen in der Wahl und der Häufigkeit einzelner Kategorien widerspiegelte.

7 Der Diskurs über die Deutschförderklassen (HK, VA)

7.1 Diskurszeitraum (HK)

Die Festlegung des Diskurszeitraums orientiert sich an den ersten öffentlich medialen Debatten rund um die Einführung der Deutschförderklassen im Jahr 2018 bis heute. In diesem Zeitraum stieg der öffentliche politisch mediale Diskurs sehr stark an und verstärkte sich mit der Ankündigung der Einführung der Deutschklassen per Gesetzesbeschluss. Die Debatten waren und sind heute immer noch sehr kontrovers, da sich die Expert*innen aus der Wissenschaft, national sowie international, gegen die Einführung der Deutschförderklassen positionierten. Nach dem Gesetzesbeschluss zu Beginn des Jahres 2018 wurden die Deutschförderklassen ab dem Herbst 2018 verpflichtend eingeführt und sind bis heute medial präsent.

So kann der Diskurszeitraum zwischen Jänner 2018 und Dezember 2020 festgelegt werden.

7.2 Kategorienerstellung (VA)

In diesem Kapitel werden die Diskurspositionen des politischen und wissenschaftlichen Diskurses der Deutschförderklassen ausgearbeitet. Um das Interview bestmöglich vorzubereiten, soll in der ersten Forschungsphase eine Analyse von politischen und wissenschaftlichen Dokumenten stattfinden. Für diesen Schritt haben wir uns entschieden, da wir uns durch diese Analysearbeit sehr gut in den Diskurs vertiefen und wichtiges Wissen für die Interviews sammeln können. Ein zweites Ziel der Dokumentenanalyse ist die Erstellung eines Kategoriensystems, das die Hauptthemen des Diskurses abbilden soll. Diese Kategorien bilden die Grundlage für die weiteren Forschungsschritte, wobei sie für die Erstellung des Interviewleitfadens und für die zusammenführende Diskussion am Ende herangezogen werden sollen. Die Kategorienerstellung verläuft in einem zirkulären Prozess, der ausgehend von

theoretischen Vorannahmen mit Rückbindung an Theorien und theoretische Konzepte der Wissenschaft, die im Theorieteil der Arbeit ausgearbeitet wurden, direkt am Material des Datenkorpus geprüft werden. Dieser Teil der Kategorien entsteht theoriegeleitet und wird am Material überprüft, während weitere Kategorien durch strukturiertes Kodieren direkt an den Diskursdokumenten entstehen, wobei darauf geachtet wird, jede Zeile bzw. jeden Absatz aus den Texten zu kodieren, um vorerst möglichst viele Kategorien zu produzieren und erst später eine Auswahl zu treffen. Die finale Festlegung der Kategorien erfolgt in einer Diskussion der Forschungspartnerinnen, in der individuell festgelegte Kategorien abgeglichen werden. Ausschlaggebend für die Auswahl ist einerseits die Häufigkeit der Kategorie in den Texten, andererseits die Verbindung zum thematischen Zentrum „Selektion und Hegemonie“ unserer Arbeit. Stark vertretene Diskurspositionen sollen somit offensichtlich werden und weitere wichtige Kategorien werden durch Bezugnahme auf Fragestellung und thematisches Zentrum der Arbeit deutlich. Festlegung und Abgleichung der Kategorien werden mehrmals wiederholt. Dabei halten wir uns an die Zirkularität und Rücküberprüfung des Textes der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring:

„Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines Kategoriensystems. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.“ (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 61)

Die Kategorien werden in einem Codebuch und einem Kodierleitfaden (s. Anhang A1 und A2) festgehalten, in dem sie definiert, mit einem Ankerbeispiel je aus dem Diskurs und im zweiten Schritt aus den Interviews und weiteren Beispielen und Abgrenzungen zu ähnlichen Kategorien versehen werden.

7.2.1 Die Diskurspositionen anhand von Kategorien (VA)

Diese Arbeit bezieht sich auf drei Diskursebenen der Gesamtgesellschaft. In der theoretischen und methodischen Vorarbeit werden der politische wie fachöffentlich/wissenschaftliche Diskursstrang betrachtet und analysiert. Im

empirischen Teil werden aus der Perspektive der theoretisch-methodisch erlangten Erkenntnisse Interviews mit Eltern geführt, die Daten aus dem Alltags-Diskursstrang zum Thema Deutschförderklassen generieren.

Diskursebenen werden in dieser Arbeit nach Jäger als ideologische Positionen angesehen, aus denen Individuen bzw. Gruppen sprechen und sich im gesamtgesellschaftlichen Diskurs einbringen (vgl. Jäger, 2012, S. 91). Ein Ziel der Gesamtanalyse besteht darin, Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Widersprüche und vor allem (hegemoniale) Beeinflussungen der drei analysierten Diskursebenen aufeinander herauszuarbeiten. Innerhalb dieser Diskursebenen können unterschiedliche Diskurspositionen angetroffen werden. Diskurspositionen sind laut Jäger Beteiligungen am Diskurs Einzelner oder Gruppen. Die einzelnen Diskurspositionen, die innerhalb der Diskursstränge geäußert werden, sind die Kumulation der bisher erlangten Kenntnisse aus allen Diskursen, denen man ausgesetzt war. Dieser Prozess spitzt sich immer weiter zu einer ideologischen Perspektive zu, mit der die Weltanschauung geformt wird und durch die man sich in erneute Diskurse einbringt. Wichtig dabei ist, dass alle Diskurspositionen ideologisch sind und aus individuellen Erfahrungen zusammengesetzt sind. (vgl. ebd., S. 92)

In einem ersten Schritt müssen einzelne Diskursstränge und -ebenen festgelegt werden – für diese Masterarbeit sind das Folgende:

- politischer Diskurs(-strang) zur Einführung und Durchführung der Deutschförderklassen
- wissenschaftlicher (Gegen-)Diskurs(-strang) zur Einführung und Durchführung der Deutschförderklassen
- Alltagsdiskurs(-strang) zur Einführung und Durchführung der Deutschförderklassen

Die Analyse einzelner Diskursstränge und ihre Verschränkungen stellen einen wichtigen Schritt in Richtung der Analyse des Gesamtdiskurses dar. (vgl. ebd., S. 95)

Bei der Analyse ist es wichtig, Haupt- und Unterthemen zu bestimmen, wobei das Hauptthema bei empirischen Untersuchungen immer der Untersuchungsgegenstand selbst ist. Für diese kann als Hauptthema folgendes festgelegt werden: Die Selektion

der Deutschförderklassen und Unterthemen ergeben sich in Verbindung mit dem Bezug „Selektion“ sowie aus theoretischer Vorarbeit und konkreter Arbeit an den Texten der Diskursanalyse.

7.2.2 Kategorienliste alphabetisch (VA)

Hier sind die Hauptkategorien und alle Überkategorien alphabetisch geordnet, wobei jene, die erst nach der Analyse der Interviews neu hinzugekommen sind, **fett und kursiv** hervorgehoben sind. Eine Liste aller Haupt-, Über- und Unterkategorien finden sich im Anhang A1.

- I. Selektion/Selektionsprozesse
- II. Außerordentlicher Status
- III. Benotung/Leistungsbeurteilung
- IV. Corona**
- V. Deutschkenntnisse
- VI. Deutschförderklassen
- VII. Differenz
- VIII. Diskriminierung
- IX. Eltern
- X. Individualisierung/Individualismus
- XI. Informalität**
- XII. Integration
- XIII. Intransparenz**
- XIV. MIKA-D/Standardisierung/Objektivierung
- XV. Monolingualer Habitus
- XVI. Normalisierung
- XVII. Othering/Benennungspraxis
- XVIII. Psychische Auswirkungen**
- XIX. Schulreife
- XX. Schule
- XXI. Sprache

- XXII. Übertritt
- XXIII. Ziel der Deutschförderklassen
- XXIV. Zielgruppe
- XXV. Zugehörigkeit

7.3 Diskussion der Diskurspositionen und Diskurskategorien

(VA)

Dieser Text expliziert die aus den analysierten Diskursdokumenten herausgefilterten Diskurskategorien und bringt sie in Verbindung mit Diskurspositionen aus Politik, Fachöffentlichkeit und Wissenschaft. Die Erläuterungen und Gegenüberstellungen ergeben sich durch eine kritische Abwägung zwischen Argumentationen aus diesen Diskursbereichen. Die Argumentation versucht in erster Linie die Vagheit politischer Positionen durch Argumente der Fachöffentlichkeit und Wissenschaft aufzudecken. Im Sinne der theoretischen Verortung dieser Arbeit sollen Diskurspositionen so beleuchtet werden, dass dahinterliegende Strukturen aufgedeckt werden. Die Erläuterung der Diskurskategorien bezieht sich einerseits auf die Wirkweise des Diskurses sowie andererseits auf die daraus folgenden Diskriminierungen, die sich institutionell festschreiben.

Zu Beginn soll die Kategorie in den Fokus rücken, die die **Differenzordnung** „Schüler*in mit Erstsprache Deutsch/mit ausreichenden Deutschkenntnissen“ und „Schüler*in mit mangelnden/ungenügenden Deutschkenntnissen“ gesetzlich festschreibt: der außerordentliche Status. Ab einer gewissen Anzahl von a.o. Schüler*innen tritt die Finanzierung von Deutschfördermaßnahmen ein und der a.o. Status bestimmt die separate bzw. additive Förderung in Deutschförderklassen bzw. -kursen (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019, S. 14). Bei der Attestierung mangelnder oder ungenügender Deutschkenntnisse wird der Status „außerordentliche*r Schüler*in“ vergeben, den es schon vor Einführung der Deutschförderklassen gab – damals konnte er allerdings ohne standardisiertes Testverfahren vergeben werden. Die neuen Maßnahmen rund um die Deutschförderklassen stellen laut politischer Stimmen aufgrund der Standardisierung des Testverfahrens eine Verbesserung dar (vgl.

BMBWF, 2019, S. 8). Wenn die gesellschaftliche Beschaffenheit des Begriffs „außerordentlich“ betrachtet wird, existiert er durch die Differenzsetzung zur konstruierten Norm, die sich im „ordentlichen Status“ eines*einer Schüler*in bzw. der „Ordnung“ selbst manifestiert:

„Der Zusammenhang »außerordentliche Schülerin« verweist allerdings in größerem Ausmaße auf die Verortung außerhalb der Ordnung der Schüler.innen, [...], es scheint sich nun um eine »neutrale« Beschreibung zu handeln, die auf einen Gaststatus oder auf eine nicht vollwertige Mitgliedschaft – in welcher Weise auch immer – verweist.“ (Khakpour, 2015, S. 230)

Die Bedeutung entfaltet sich durch die Differenz, die zum Begriff „ordentlich“ besteht und prägt sich durch eine lebensweltliche Herabstufung derer aus, die durch diese Differenz markiert werden. Die Differenz verweist sie auf einen gesellschaftlichen Platz, der sie dazu verdammt, ständig dem „Normalen“ entgegenzustreben. Wie bei jeder Differenzsetzung verhindert die Markierung der „Andersartigkeit“ jedoch per se die Teilhabe am „Normalen“ und kann nicht durch besondere Leistungserbringung durchbrochen werden. (vgl. ebd., S. 238)

„Das österreichische Schulunterrichtsgesetz (SchUG) sieht den »außerordentlichen Status« vor für Schüler.innen, die über »mangelnde Kenntnis der Unterrichtssprache« [...] verfügen, also die aufgrund der vermuteten Deutschkenntnisse zu wenig Zugang zum Medium haben, durch und über das Unterrichtsinhalte vermittelt werden. [Es] wird aber deutlich, dass [...] nicht der Zugang zum Medium, sondern die Benotung in einem Fach, nämlich im Fach Deutsch, herangezogen wird, um festzustellen, ob eine Benotung in allen Fächern gerechtfertigt ist.“ (ebd., S. 227–228)

Das Zitat von Khakpour bezieht sich auf das Modell der Sprachförderkurse und kann für das Modell der Deutschförderklassen übernommen werden. Durch die Festlegung von Deutschkenntnissen als Schulreife Kriterium wird das Erreichen der **Benotungsfähigkeit** der außerordentlichen Schüler*innen vielfach erschwert. Um mit Fachinhalten beschult zu werden und demnach auch in allen Gegenständen benotet zu werden, reicht nicht mehr nur die **Benotung** im Fach Deutsch aus, sondern ausschließlich das positive Bestehen des MIKA-D-Tests. Selbst das Bestehen des

Tests führt nicht automatisch zum Ablegen des a.o. Status, wenn nach dem Übertritt weiterhin Deutschförderkurse zu besuchen sind. Im Diskurs kann ein besonderer Fokus auf dem Fach „Deutsch“ und „Deutschkenntnissen“ festgemacht werden, die sich als feste Differenzlinie zur Norm etablieren und für die selektierte Gruppe erhebliche lebensweltliche Unterschiede zur Mehrheitsgesellschaft auferlegen: „Für »ordentliche Schüler.innen« hat das Schulfach Deutsch die gleiche Bedeutung wie alle anderen Pflichtgegenstände, die zwar positiv absolviert werden müssen, deren Benotung aber keine weitere beschreibende Funktion der Leistungen in anderen Gegenständen zugeschrieben wird.“ (Khakpour, 2015, S. 227)

Was die Hürde der **Benotung** beim Sprachförderkurs darstellte, wird nun um die Dimension des **MIKA-D-Tests** erweitert, der anders als eine Note, die sich aus verschiedenen Leistungen des Semesters ergibt, ein einmaliges Leistungsabbild zeigt. So könnte ein Kind der Regelklasse einen von mehreren Deutschtets im Semester nicht bestehen und am Ende dennoch positiv benotet werden. Ein*e Schüler*in der Deutschförderklasse wird bei einmaligem Nicht-Bestehen des MIKA-D-Tests für zumindest ein weiteres Semester in die Deutschförderklasse verwiesen und bleibt der damit einhergehenden Schlechterstellung unterworfen.

Die politische Definition der **Zielgruppe**, für die die Maßnahmen der Deutschförderklassen ausgearbeitet wurden, bleibt sehr vage – es wird eine Gruppe von Schüler*innen imaginiert, die beim Schuleintritt nicht „ausreichend“ Deutsch sprechen können, um dem Regelunterricht zu folgen. Offen bleibt eine Erklärung dieser politisch motivierten Aussage: Wie sieht dieses „genug Deutsch“ genau aus? Was wird an sprachlichen Mitteln gebraucht, um dem Regelunterricht zu folgen? Hat „ausreichendes“ Deutsch etwas mit Akzent, mit Wortschatz, mit Verständnis zu tun? Die vermeintliche Eindeutigkeit dieser Begriffe führt in der Realität dazu, dass Medien, Schulpersonal, Lehrkräfte diese unhinterfragt übernehmen und meinen, „alles“ über diese Gruppe mit mangelnden Deutschkenntnissen und den dazugehörigen Definitionen zu wissen. Die allseits bekannten Differenzen, die „mangelndes“ Deutsch ausmachen, scheinen laut politischer Argumentation und der Auslassung einer genauen Erklärung über die Beschaffenheit ausreichender bzw. mangelnder Deutschkenntnisse für alle sofort klar zu sein.

Ausgehend von diesem Zitat sollen die argumentativen Dimensionen von **Zugehörigkeit und sozialem Zusammenhalt** erläutert werden:

„Es soll danach getrachtet werden, dass Schüler [sic!] von Deutschförderklassen möglichst bald in „ihrer“ Regelklasse [...] unterrichtet werden können. Auch die zeitweise gemeinsame Führung der Deutschförderklasse mit einer „Regel“-Klasse soll eine erfolgreiche Eingliederung der jungen Menschen sicherstellen.“
(Regierungsvorlage, 2018a, S. 1)

Die politische Argumentation aus der Regierungsvorlage zielt scheinbar darauf ab, dass Schüler*innen der Deutschförderklassen schnell und bestmöglich in die Regelklasse eingegliedert werden sollen. Die Zugehörigkeit zur Regelklasse wird als Ziel der Maßnahmen dargestellt. Die unter Anführungszeichen gesetzte Schreibweise von „*ihrer*“ *Regelklasse* soll aus politischer Sicht wohl darauf hinweisen, dass die Zugehörigkeit zur Regeklasse noch nicht hergestellt ist, sondern das Ziel darstellt, das erst nach dem Besuch der Deutschförderklasse erreicht werden kann.

Aus wissenschaftlicher Sicht kann hier festgestellt werden, dass diese Argumentation wesentliche Strukturen des gesamten Prozesses verschleiert. Die selektive Zuteilung in Deutschförderklassen führt dazu, dass Zugehörigkeiten überhaupt erst infrage gestellt werden. Der politische Diskurs tut so, als ob diese Zugehörigkeitsordnungen natürlich in der Gesellschaft selbst bestehen und nicht erst durch den politischen Diskurs entstehen. Gleichzeitig scheinen die Anführungszeichen bei „*ihrer*“ „*Regel*“-*Klasse* zeigen zu wollen, dass die Zugehörigkeit zur Regelklasse nicht von Anfang an gegeben ist, sondern erreicht werden muss bzw. nie erreicht werden kann. Diese Schreibweise ist ein Zeichen dafür, dass die Nicht-Zugehörigkeit einer bestimmten Gruppe zur Regeklasse politisch vorgesehen ist. Das politisch festgelegte **Ziel** des „möglichst schnellen Übertritts“ ist bei genauerer Betrachtung in sich unlogisch, da die **Selektion** die Trennung vornimmt, die durch sie aufgehoben werden soll, was eine vom Diskurs verborgene Widersprüchlichkeit darstellt (vgl. Ableidinger, 2019, S. 107, S. 25). Das bedeutet, dass der entscheidende Punkt, der im politischen und öffentlichen Diskurs nicht angesprochen wird, die Konstruktion des Problems durch den Diskurs selbst ist. Der Lösungsvorschlag ist ein Umweg, der sich erst aus dem selbst konstruierten Problem ergibt. Diese politischen Umwege der Argumentation

verschleiern hegemoniale Strukturen, die **Benachteiligungen** und **Diskriminierungen** in der Realität legitimieren. Selektive Schulpraxen können keine Eingliederung in die „Regelklasse oder -gesellschaft“ zum Ziel haben, auch wenn der Diskurs versucht, dieses „Wissen“ so zu definieren und festzuschreiben. Auch ist der Fokus auf dem positiv formulierten Ziel der Deutschförderung und des versprochenen erfolgreichen Übertritts in die Schulkarriere ein politischer Diskursgriff, der sich im momentanen „Migrations- und Deutschlerndiskurs“ einfach rechtfertigen lässt, aber letztendlich eine „paternalistische Hilfgewährung“ der Mehrheit ist, die hegemoniale Verhältnisse stabilisiert. (vgl. Khakpour, 2015, S. 236)

Wissenschaftliche Studienergebnisse weisen darauf hin, dass vor allem frühe schulische **Selektion** und separate Klassenführungen zu nachhaltiger **Bildungsungerechtigkeit**, wie häufigen Zurückstufungen und erschwertem Weiterkommen in höhere Stufen der Bildung/Ausbildung, beitragen (vgl. u.a. Flam, 2011). Laut Karakayali et al. (2017, S. 25) werden Schüler*innen, die bei Schuleintritt sofort in die Regelklasse aufgenommen werden nicht als eigene, von der Regelklasse abweichende Gruppe betrachtet, sondern als der Gruppe der Regelklasse zugehörig, selbst wenn sie beispielsweise noch Deutschförderbedarf haben. Diese Erkenntnis zeigt, dass **Zugehörigkeit** stark von äußeren Strukturen abhängig ist und durch die Wirkmächtigkeit des Diskurses bestimmt wird. Zugehörigkeit ist kein internes Merkmal der Schüler*innen – auch Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen können als der Regelklasse zugehörig betrachtet werden und sich selbst als zugehörig fühlen.

Die politische Argumentation zieht aus den obigen Ausführungen, dass die Deutschförderklassen auf die **Zugehörigkeit** in der Regelklasse vorbereiten sollen, weitere Schlüsse: Laut politischer Argumentation stellen sie keine regulären Klassen im gesetzlichen Sinne dar (vgl. Regierungsvorlage, 2018c, S. 4) und sollten nicht als Klassen im schulrechtlichen Sinn betrachtet bzw. im schulorganisatorischen Alltag als solche gehandhabt werden: „[...] Deutschförderklassen sind keine Klassen im schulrechtlichen Sinn. Bestimmungen dieses Bundesgesetzes, die sich auf Klassen beziehen, gelten nicht für Deutschförderklassen.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2018a, S. 4)

Mit der gesetzlichen Festschreibung als Klasse gehen rechtliche Vorteile einher, wie etwa das Recht auf Beschulung mit Unterrichtsinhalten des Regel-Lehrplans und dem

Recht auf Schüler*innen- bzw. Elternvertretung (vgl. Regierungsvorlage, 2018a, S. 4). Eine Deutschförderklasse ist laut Regierungsdokumenten ein temporär eingerichteter Ort, der aus der Regelklasse ausgegliedert ist und einen Übertritt in sie vorbereiten soll, weshalb die Festlegung als Klasse nicht notwendig sei. So findet sich in im Leitfaden für Lehrer*innen die Vorgabe, die Entstehung von „Klassenhaftigkeit“ zu vermeiden, um an der Markierung der temporären Übergangslösung festzuhalten:

„Bei Deutschförderklassen handelt es sich um keine Klassen im herkömmlichen schulrechtlichen Sinn, sondern lediglich um eine temporäre Zusammenfassung von Schülerinnen und Schülern einer oder mehrerer unterschiedlicher Klassen, Schulstufen und allenfalls auch Schularten. Für Deutschförderklassen ist kein Klassenforum einzurichten. Dies gründet sich auf ihren kurzfristigen Charakter und die mangelnde Klasseneigenschaft.“ (BMBWF, 2019, S. 25)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Zugehörigkeit der selektierten Gruppe gleich mehrfach infrage gestellt wird: Die Teilhabe am Fachunterricht wird verwehrt, die Klassen-Zugehörigkeit und Benotungsfähigkeit (vgl. Khakpour, 2015, S. 227) muss erst verdient werden, das alles geht einher mit einer zusätzlichen räumlich-sozialen Trennung (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019, S. 25).

Die obigen Ausführungen beziehen sich vor allem auf die äußeren Gegebenheiten der schulischen Organisation, die verschiedene Zugehörigkeiten regeln – wer gehört in die „echte“ Klasse und wer (noch) nicht. Ein Blick auf den möglichen „inneren“ Zustand der Schüler*innen, die am Beginn ihrer Schullaufbahn mit **Selektion**, Leistungserwartungen, Ausgrenzung, **Integrationsleistung und (schnellem) Spracherwerb** konfrontiert werden, lässt vermuten, dass diese negativ behafteten Umstände nicht zu motivierten Lernhaltungen führen (vgl. Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 3), denn junge Menschen sollten die Möglichkeit haben, in stabilen Verhältnissen lernen zu können und sich in Klassenverbänden zugehörig zu fühlen. Außerdem kann argumentiert werden, dass eine gesetzliche Anordnung zur Nicht-Klassenbildung nicht automatisch zu diesem Ziel führt. Auch in nur einem Semester in der Deutschförderklasse finden Gruppenbildungsprozesse statt, durch die sich Schüler*innen ihrer (Deutschförder-)Klasse zugehörig fühlen und sich eine Klassengemeinschaft herausbilden kann (vgl. Ableidinger, 2019, S. 106). Es muss

davon ausgegangen werden, dass ein sozialer Zusammenhalt, eine Beziehung zur Lehrkraft und verschiedene Zugehörigkeitsprozesse entstehen, die vom offiziellen Diskurs ausgeblendet und als unerwünscht dargestellt werden. Der Fokus des öffentlich-politischen Diskurses bleibt auf der Regelklasse als „Ziel“ und als „einzig richtige Klasse“, was die Deutschförderklasse als „zusätzlich“, „temporär“ und „nicht der Norm entsprechend“ degradiert. Diese impliziten Markierungen haben mit sehr großer Wahrscheinlichkeit langfristige Auswirkungen auf die Zugehörigkeitsgefühle der Schüler*innen. Offen bleibt auch, wie der **soziale Zusammenhalt** zwischen Deutschförderklasse und Regelklasse gewährleistet werden soll, wenn Schüler*innen nur wenige Stunden zur Verfügung haben, um am Unterricht in der Regelklasse teilzunehmen:

„[...] Deutschförderklassen gemäß § 8h Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes sind nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten und der pädagogischen Zweckmäßigkeit in jenen Unterrichtsgegenständen, die nicht primär dem Erwerb und dem Aufbau der Kenntnisse der deutschen Sprache dienen, gemeinsam mit der betreffenden Regelklasse oder einer anderen Klasse zu führen.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 4)

Außerdem bleibt die Annahme bestehen, dass ein Übertritt in die parallele Regelklasse in den meisten Fällen nicht möglich sein wird und eine **Zurückstufung** in die untere Klassenstufe erfolgt, da durch die separate Klassenführung zu wenig Zeit bleibt, die Inhalte des Regelklassenunterrichts ausreichend zu erlernen (vgl. Müller & Schweiger, 2018, S. 2; Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 1), was in weiterer Folge zu Zuschreibungen verminderter kognitiver Fähigkeiten in Zusammenhang mit Kenntnissen des Deutschen führen könnte (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019, S. 23).

Trotz dieser negativen Auswirkungen bleibt Selektion das Mittel der Wahl. Das folgende Zitat zeigt eine wichtige politische Argumentationslinie, die versucht, die **Selektion** einer Gruppe von Schüler*innen in separate Klassen zu rechtfertigen:

„Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter die deutsche Sprache (Unterrichtssprache gemäß § 16 SchUG) nicht oder nicht ausreichend beherrschen, sollen diese frühzeitig erlernen, um möglichst bald gemeinsam im Klassenverband nach dem

Lehrplan der betreffenden Schulart und Schulstufe unterrichtet werden zu können. Sie sollen sohin vor ihrer Beschulung nach dem Regellehrplan der entsprechenden Schulstufe in Deutschförderklassen jene Deutschkenntnisse erwerben, die sie befähigen, dem Unterricht in der deutschen Sprache zu folgen.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 1)

Die Regierungsvorlage verweist auf die Notwendigkeit über das Beherrschen der **Unterrichtssprache Deutsch** vor dem Schulbeginn bzw. vor dem Eintritt in eine Regelklasse. Deutschkenntnisse gelten laut dieser Argumentation als Voraussetzung für eine ertragreiche Teilhabe am Regelunterricht (Regierungsvorlage, 2018c, S. 1). Wie schon argumentiert, besteht das politisch definierte **Ziel** darin, die Schüler*innen mit **außerordentlichem Status** so schnell wie möglich zu ordentlichen Schüler*innen zu machen, die dem Regelunterricht beiwohnen dürfen.

In diesem Absatz werden die politischen und wissenschaftlichen Diskurspositionen zum **Erwerb** und zur **Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch** erläutert und verglichen. Grundsätzlich kann aus wissenschaftlicher Sicht festgestellt werden, dass Deutschkenntnisse in Österreich bedeutsam und wichtig sind, da sie Teilnahmebedingung im **monolingual** ausgerichteten Schulsystem sowie generell in der Gesellschaft sind (vgl. Füllekruss & Dirim, 2019, S. 13; Gogolin, 2008). Die Möglichkeit einerseits alltagssprachliche, aber auch bildungssprachliche Fähigkeiten zu entwickeln, da sie im österreichischen Alltags-, Bildungs- und Berufsleben eine wichtige Rolle spielen, muss gegeben sein, denn sich dieser Register bedienen zu können, bedeutet Lebenschancen zu erweitern. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die getroffenen politischen Maßnahmen vermögen, dieses **Ziel** zu erreichen. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf die Unterscheidung der im Gesetz definierten „ungenügenden“, „mangelnden“ und „ausreichenden“ Deutschkenntnisse, deren Beschaffung nicht weiter dargelegt wird. Somit bleibt letztlich ungeklärt, welche Ziele und strukturellen Bedingungen (aus politischer Sicht) wichtig für schulische Deutschförderung wären. (vgl. Müller & Schweiger, 2018, S. 3) Deutschkenntnisse müssen aus wissenschaftlicher Sicht weiter differenziert werden - so gibt es alltagssprachliche, bildungssprachliche, wissenschaftssprachliche Kompetenzen, Hör-, Lese-, und Hörsehverstehen sowie Sprech- und Schreibfertigkeiten und noch weitere andere sprachbezogene Fähigkeiten, die unterschiedlich ausgeprägt sein können. Diese sprachliche Pluralität prägt die Realität einer Migrationsgesellschaft und könnte

anders als die **Defizitorientierung** der jetzigen schulischen Maßnahmen, als Bereicherung und Chance genutzt werden, wie Konzepte der Mehrsprachigkeit zeigen. (vgl. Busch, 2017; Reich & Krumm, 2013)

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die Etablierung von **Deutschkenntnissen** als **Schulreife Kriterium** und kann aus spracherwerbtheoretischer Sicht abgeleitet werden. Die Forschung zeigt, dass bildungssprachliche Deutschkenntnisse keinesfalls in ein bis vier Semestern erworben werden können, sondern dies ein auf die gesamte Schullaufbahn und darüber hinaus ausgedehnter Prozess ist. Durch die separate Beschulung in den Deutschförderklassen, die bis zu vier Semester dauern kann, verpassen Schüler*innen nicht nur einen Großteil der Inhalte der Regelklasse und somit fachlich relevante Informationen, sondern auch fachsprachliches Wissen und Vokabular, das zum Aufbau der Bildungssprache beiträgt. (vgl. Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 1) Die Infragestellung der Annahme, dass nach der Bewältigung von Deutschunterricht und Erlangen der Benotungsfähigkeit bzw. Bestehen einer Testung automatisch alle anderen Fächer bewältigbar sind und umgekehrt, dass erfolgreiche Teilhabe an anderen Fächern möglich sein kann, ohne im Fach Deutsch zu bestehen, wird ebenfalls außer Acht gelassen (vgl. Khakpour, 2015, S. 228).

Die Bewältigung anderer Fächer hängt vor allem mit dem Erwerb der Bildungssprache zusammen, der nicht nur DaZ-Schüler*innen, sondern auch Schüler*innen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, betrifft, was u.a. ein Argument für die gemeinsame Beschulung in gemeinsamen Klassen aller Schüler*innen der Migrationsgesellschaft darstellt (vgl. Feilke, 2012; Gogolin et al., 2011). Somit ist die vorübergehende Lösung durch separate Deutschförderung, die so schnell wie möglich für den Regelunterricht fit machen soll, fraglich. Aus wissenschaftlicher Sicht ist diese **Selektion** nicht notwendig, da sprachliche Kenntnisse, ob alltagssprachlich oder bildungssprachlich, ohnehin im Regelunterricht von allen (DaZ und DaE-Sprecher*innen) entwickelt werden (müssen) und auch parallele Deutschfördermodelle eingesetzt werden können, die den regulären Besuch der Regelklasse nicht behindern, sondern ergänzen (vgl. Dirim et al., 2018, S. 241). Der Prozess der Sprachentwicklung und vor allem der Ausbau von alltagssprachlichen zu bildungssprachlichen Fähigkeiten sollte die ganze Schullaufbahn hindurch für alle Schüler*innen methodisch und didaktisch begleitet

werden (vgl. Wildemann, 2019, S. 38). Solche Modelle der langfristigen Sprachbildung sind wissenschaftlich gut erforscht: Modelle wie *Durchgängige Sprachbildung* (Gogolin et al., 2011), *sprachsensibler Fachunterricht* (Leisen, 2013; Lütke et al., 2017), *Scaffolding* (Kniffka, 2012) setzen alle ihren Fokus auf die langfristige bildungssprachliche Entwicklung aller durch die gesamte Schullaufbahn hindurch. Bei einer integrativen Klassenführung und begleitender integrativer **Förderung der Unterrichtssprache** wären außerdem **Zurückstufungen** nicht (so oft) notwendig, was nicht nur für den **sozialen Zusammenhalt**, sondern auch für die organisatorischen Aspekte des Schulalltags von Vorteil wäre, da die vielen **Übertritte** und Organisation von Neuzusammensetzungen der Klassen überflüssig wären (vgl. Ableidinger, 2019, S. 110).

Ein **Defizit bzw. ein Mangel** an Deutschkenntnissen wird im politischen Diskurs als Problem hervorgehoben und soll bei Einschulungen diagnostiziert und durch Fördermaßnahmen ausgeglichen werden, wobei die Problematik der Förderperspektive in Kap. 5.4.2 beschrieben wurde. Im momentanen politischen Diskurs lässt sich ein starker Fokus auf separate Förderung erkennen, in dem immer wieder betont wird, dass ausreichende Deutschkenntnisse durch **individuelle** Eigenleistung vor einem ordentlichen Schulbesuch zu erlernen sind (vgl. Regierungsvorlage, 2018a, S. 1). Diese Diskursposition wurde mit dem Regierungsprogramm Schwarz-Blau 2017-2022 neu festgesetzt und markiert eine Diskursverschiebung, die von integrativer Deutschförderung wegführt und additive, exkludierende Deutschförderklassen gesetzlich verankert. Die zentralen Diskursverschiebungen, die im momentanen politischen Diskurs durchgeführt und in Texten wiederholt argumentiert werden, sind die Hervorhebung der notwendigen Deutschkenntnisse vor dem Schulbeginn und separater Deutschförderung vor dem ordentlichen Übergang in die Regelklasse sowie die gesetzliche Festlegung der Kategorie *Deutschkenntnisse* zu einem **Schulreife Kriterium**. Durch diese Diskursverschiebung wird Deutschförderung zentral organisiert und vorgegeben, was schulautonome Lösungen praktisch verunmöglicht. Diskursverschiebungen sind nicht per se problematisch, sondern zeigen eine Veränderung der öffentlichen Meinung. Die Problematik, die sich bei dieser Diskursveränderung erkennen lässt, ist die Art und

Weise, wie sie argumentiert und legitimiert wird. In der politischen Etablierung dieser „Meinung“ können hegemoniale Prozesse nachgezeichnet werden. Eine Auseinandersetzung mit anderen Positionen und auch Erkenntnissen aus früheren Modellen der Deutschförderung wird von diesem Regierungsprogramm nicht angestrebt. Trotzdem wird die neue Position als logischer Fortschritt und Verbesserung gegenüber früheren Deutschfördermodellen dargestellt. Deutschförderklassen sind dem Wortlaut der politischen Erläuterungsdokumente, die zum Gesetz begleitend publiziert wurden, alternativlos und zeitlich unbefristet (vgl. Regierungsvorlage, 2018b, S. 3), was mit einem Anschein von Allgemeingültigkeit einhergeht. Sie werden als logische Lösung für das „Problem“ geringerer Schulleistungen und **Deutschdefizite**, das durch PISA und Statistiken zu Schulleistungen von migrationsanderen Schüler*innen dokumentiert wurde, dargestellt (vgl. BMBWF, 2019, S. 4–5): Eine zeitliche Befristung soll nicht erfolgen, zumal es sich bei der Einrichtung dieser Klassen und Kurse um eine bedarfsorientierte Notwendigkeit handeln soll, auf die auch in Zukunft nicht verzichtet werden kann (vgl. Regierungsvorlage, 2018a, S. 4). Die fehlende wissenschaftliche Grundlage der politischen Einführung der Deutschförderklassen als schulische Maßnahme besteht in der Unterlassung der Evaluierung der Vorgängermodelle der Sprachförderung:

„Im Hinblick auf die Neuregelung des gesamten Bereichs der Deutschförderung und des Auslaufens der Sprachstartgruppen und Sprachförderkurse [...] erscheint eine Evaluierung der Sprachförderkurse in der bisherigen Form auch im Hinblick auf den damit verbundenen Aufwand nicht zweckmäßig und soll daher auch im Sinne der geforderten Sparsamkeit und Wirtschaftlichkeit entfallen.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 4)

Dazu erläutert Khakpour „[...] dass in Vergessenheit gerät, dass das gegenwärtig Institutionalisierte nur eine von mehreren möglichen Alternativen ist – es entsteht der Eindruck einer objektiven, alternativlosen Anwesenheit von Verhältnissen“ (2015, S. 231–232), was politische Argumentationen für sich zu nützen wissen. Aus der politischen Argumentation ergibt sich eine weitere Widersprüchlichkeit: So wird einerseits die Wichtigkeit von Standardisierung betont, etwa durch gesetzliche Bestimmungen, die die Schulautonomie beschränken und standardisierte Testverfahren (MIKA-D-Test). Andererseits wird eine standardisierte Evaluierung (vgl.

Füllekruss & Dirim, 2019, S. 14) vorhergehender Sprachfördermodelle unterlassen, womit für die Formulierung des neuen Gesetzes weder Erfahrungswerte noch (empirisch-)wissenschaftlich belegte Erkenntnisse berücksichtigt wurden. Diese Widersprüchlichkeit führt wiederum zur schon angesprochenen Problematik des Begriffs „ausreichende Deutschkenntnisse“ zurück, die ebenfalls wissenschaftlicher Grundlagen bzw. Begriffsdefinitionen entbehren: „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.“ (Fleck, 2019, S. 39) Die im Schulgesetz festgelegten Kategorien zur Beurteilung von Deutschkenntnissen sind „ausreichend“ – „mangelhaft“ – „ungenügend“. Dem Gesetz und Gesetzeserläuterungen zufolge führt eine Einstufung mit „ausreichend“ dazu, dass der ordentliche Status vergeben wird, eine Einstufung mit „mangelhaft“ dazu, dass eine Aufnahme in die Regelklasse trotz Vergabe des **außerordentlichen Status** möglich ist und der Deutschförderkurs besucht wird. Die Einstufung mit „ungenügend“ führt zur Vergabe des außerordentlichen Status und Zuweisung in die separate Deutschförderklasse. (vgl. Regierungsvorlage, 2018a, S. 7) Diese Beurteilungskategorien wurden im Gesetz benannt, ohne das Testinstrument zu kennen (vgl. ebd., S. 5). Im Gesetz und seinen Erläuterungen wird vielmals darauf verwiesen, dass ein „standardisiertes Testverfahren“ erst entwickelt werden soll (Stand 2018). Vorerst oblag die Entscheidung zur Vergabe des a.o. Status dem*der Schulleiter*in, wie es schon vor Einführung der Deutschförderklassen gehandhabt wurde (vgl. Khakpour, 2015, S. 226; Regierungsvorlage, 2018a, S. 5). Aus wissenschaftlicher Sicht können in dieser Vorgehensweise mehrere problematische Punkte erkannt werden: Bezüglich der drei Kategorien, die den Grad der Deutschbeherrschung von Schüler*innen beschreiben sollen, kann kritisiert werden, dass nähere Erläuterungen zu ihren Beschaffenheiten fehlen und wichtige Fragen unbeantwortet bleiben: Was bedeutet „mangelhaft“ genau bezüglich Sprechfertigkeit, Hören, Verstehen? Außerdem decken sie als Begriffe das Spektrum der vielfältigen Ausformungen von Sprachbeherrschung nicht ab. Fraglich ist ebenso die Vorgehensweise, Beurteilungskategorien zu formulieren, ohne den Test zu kennen, der diese Bewertungen zum Resultat hat. Auch ohne großes Wissen im Bereich

Testentwicklung zu besitzen, kann erkannt werden, dass die drei Begriffe zuallererst genau zu definieren wären, um erstens zu klären, was die einzelnen Bewertungskategorien bedeuten und zweitens, wie ein Test ausschauen könnte, der diese zum Ergebnis hat.

Ein weiterer Faktor, der die zentralisierte Vorgabe der schulischen Deutschförderung infrage stellt, ist die Überlegung zu regionalen **Differenzen**. So kann es vorkommen, dass an einigen städtischen Schulzentren bei Schuleintritt Schulanfänger*innen bzw. Seiteneinsteiger*innen mit Deutschförderbedarf überwiegen. Das würde zu kleineren Regelklassen führen, denen gefüllte Deutschförderklassen, die keine regulären Klassen darstellen, gegenüberstehen. Schulorganisatorisch betrachtet, stellt das eine Absurdität dar, die im Diskurs jedoch keine Erwähnung erfährt (vgl. Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 2; Oomen-Welke & Ahrenholz, 2020, S. 590).

Aus diesen Erläuterungen wird ansatzweise klar, dass es dem politischen Konzept der DKL an wissenschaftlicher Fundierung und Auseinandersetzung mit bisherigen Erkenntnissen zum (Zweit- und Bildungs-)spracherwerb des Deutschen (im österreichischen Schulsystem) fehlt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch diese Gesetzesänderung eine gewollte **Selektion** angestoßen wird, deren Effekte in politischen Argumenten nicht weiter ausgeführt werden bzw. als einfach und positiv dargestellt werden, wobei tatsächliche Auswirkungen und Benachteiligungen verschleiert bleiben. Der Anspruch der baldigen Überführung von Schüler*innen der Deutschförderklassen in die Regelklassen bleibt widersprüchlich, denn diese Zielsetzung könnte sofort erreicht werden, wenn alle in der Regelklasse aufgenommen werden würden. Eine Unterlassung der anfänglichen Selektion in „Klasse“ und „vorübergehende Deutschförder-Nichtklasse“ hätte automatisch die Effekte, die im Diskurs als Ziel der Maßnahmen versprochen werden. Dieses Missverhältnis der politischen Argumentation ist m.E. die Legitimationsgrundlage für die politischen Maßnahmen der schulischen Selektion. Die Verschleierung der tatsächlichen Effekte und Strukturen der Selektionsentscheidungen lässt diese als normhaft, notwendig und alternativlos im Diskurs erscheinen.

8 Diskussion (HK, VA)

In der Diskussion werden die Erkenntnisse aus der theoretischen Vorarbeit mit den generierten Interviewdaten zusammengeführt. In einem ersten Schritt werden die jeweiligen Interviewpartner*innen und ihre Situation in Bezug auf die Deutschförderklassen aus Sicht der Interviewerinnen und vor dem theoretischen Hintergrund erläutert. In einem zweiten Schritt werden einzelne Aussagen aus den Interviewtranskripten herangezogen, um wichtige theoretische Punkte zu vertiefen und neu gewonnene Erkenntnisse darzustellen. Um inhaltliche und methodische Stringenz zu bewahren sind die Hauptkategorien dieser Arbeit (s. Kap. 7.2.2) in der Diskussion leitend. Für die Diskussion der Interviewdaten wird vor allem beachtet, „unter welchen Bedingungen, wodurch und in welcher Weise“ (Dirim et al., 2018, S. 66) Ermöglichtungen und Einschränkungen durch Deutschförderklassen zustande kommen und wie diese mit dem thematischen Zentrum „Selektion“ dieser Arbeit zusammenhängen. Neben diesem Fokus werden Erkenntnisse und theoretische Verbindungen anderer Kategorien ausformuliert mit besonderem Augenmerk auf neuen Kategorien, die sich erst aus dem Interviewmaterial herauskristallisiert haben.

8.1 Interpretative Zusammenfassung der Interviewtranskripte (HK, VA)

8.1.1 Interview 1 (VA)

Das Interview fand in einem Lerninstitut in Salzburg Stadt statt, in dem die Tochter von B1 Nachhilfe erhält. B1 kam durch die Vermittlung von einem Politiker zu uns, der unseren Aufruf auf seiner Facebookseite geteilt hat. B1 ist eine Mutter aus Salzburg mit zwei Kindern und aufgrund der Lockdowns in der Covid-19 Pandemie kann sie ihren Job als Friseurin momentan nicht ausüben und ist arbeitslos. Ihre jüngere Tochter besucht zum großen Missfallen der Mutter derzeit eine Deutschförderklasse im dritten Semester einer Volksschule. Die Mutter beschreibt im Interview sehr emotional viele Auseinandersetzungen mit dem Schulpersonal, in denen es vorrangig

darum geht, dass die Schule der Tochter den SPF auferlegen möchte, die Mutter sich dagegen wehrt und als „Strafe“ für das Weigern der Verbleib in der Deutschförderklasse von der Schule durchgesetzt wird.

In diesem Interview wird deutlich, wie sehr die institutionelle Diskriminierung auf das Leben der Betroffenen einwirkt. Die Tochter wurde zu Beginn der Volksschuleinschreibung der Deutschförderklasse zugewiesen und ist nun das dritte Semester in ihr. Die Mutter beschreibt, dass ihre Tochter aufgrund des fehlenden Zugehörigkeitsgefühls und der Unzufriedenheit mit der Deutschförderklasse sehr oft weint, Bauchschmerzen hat und grundsätzlich nicht mehr in die Schule gehen will. Das Thema der Deutschförderklassen ist deshalb sehr emotional für B1, was zu einem heftigen Weinanfall während des Interviews geführt hat. Viele Unregelmäßigkeiten des Schulbesuchs ergeben sich aus coronabedingten Umständen, die generell Instabilität in den (Schul-)alltag bringen. In diesem speziellen Fall beschreibt die Mutter, dass die Tochter nach einem Lockdown manchmal für ein paar Wochen in die Regelklasse geht und dann wieder zurück in die Deutschförderklasse geschickt wird, was enorme Unsicherheit in das Zugehörigkeitsgefühl der Tochter bringt:

„Jetzt in der ersten Klasse hat sie sich normal angezogen und gefrühstückt und so. Hat sie sich ä/ nach/ die Direktorin ist zu ihr gekommen, am Montag bist du in die erste. Sie ist jetzt eine Woche hingegangen: Mama, wohin soll ich jetzt gehen, hat sie gefragt. Soll ich rauf oder runter? Wohin gehöre ich? Habe ich gesagt, du gehst in die erste Klasse rauf. Wir haben nicht gewusst, wo wir hingehören.“ (Interviewtranskript B1, S. 11)

Die Lösung der Mutter ist der Wunsch, eine andere Schule für ihre Tochter zu finden. Durch einen Schulwechsel erhofft sie sich Normalität und eine Einschulung in die Regelklasse.

Auffällig an diesem Interview ist die Verknüpfung von SPF und DKL. Die Schule möchte ihrer Tochter den Status SPF geben und solange die Mutter nicht zustimmt bleibt die Tochter in der DKL. Daraus ergibt sich ein Machtspiel, das nur die Schule gewinnen kann, da sie zwei Instrumente der Benachteiligung miteinander verbinden und die Mutter damit erpressen können. Schon ihrem Sohn wurde der SPF auferlegt und erst später hat der Hauptschullehrer ihres Sohnes ihr bestätigt, dass ihr Sohn eigentlich keinen SPF benötigt. Als Mutter merkt sie, dass der Stempel „SPF“ nicht leicht zu

entfernen ist und Benachteiligungen nach sich zieht. Ihrer Tochter möchte sie das ersparen, schafft es aber nur, dass der SPF nicht vergeben wird, in der DKL bleibt sie gefangen. Damit wird der Tochter der Weg in die Regelklasse komplett verschlossen. Wenn der SPF nicht vom Elternteil unterschrieben wird, bleibt die Tochter in der DKL und ihr wird somit der ordentliche Bildungsweg versperrt. Die DKL eröffnet somit eine neue Kategorie, um Eltern und deren Kinder unter Druck zu setzen. Sie stellt für Akteur*innen der Schule einen Weg dar, Kinder aus dem Regelschulbetrieb auszuschließen, die ihres Erachtens nicht daran teilhaben sollen.

Bei dieser Erzählung kommt klar zum Ausdruck, dass die Mutter die diskriminierenden Auswirkungen des Systems verstanden hat und ihre Kinder davor schützen möchte. Zwar kämpft die Mutter sehr stark und versteht, dass die Kategorien „SPF“ und „DKL“ eine Diskriminierung darstellen, hat aber gegen das mächtige System und seine Verfechter*innen (Psychologin, Lehrerin und Direktorin) wenig Chancen. Bis jetzt konnte sie keinen Übertritt ihrer Tochter in die Regelklasse bewirken.

8.1.2 Interview 2 (HK)

Die Befragte wurde durch einen Aufruf auf Social Media auf uns aufmerksam und bekundete ihre Teilnahmebereitschaft. Sie lebt mit ihrem Mann und ihren zwei Kindern in Hallein (Salzburg). Gleich zu Beginn des Interviews betont sie, dass ihre zwei Kinder zwar durch sie erzogen wurden und fließend Deutsch sprechen können, aber nicht ihren deutschen Nachnamen, sondern den kroatischen Nachnamen des Vaters haben. Ihren beiden Kindern wurde ein Deutschförderbedarf diagnostiziert, was der Mutter völlig unklar war, da beide Kinder sehr gute Deutschkenntnisse besitzen. Die Mutter hat allerdings eine Vermutung und erfährt auf Nachfrage auch den Grund der Zuweisung zum Deutschförderkurs:

„Das war nie und da durch seinen Nachnamen nehme ich an (lacht) sind wir natürlich mehr in diesem Förderbedarf. [...] Ja, und dann habe ich nachgefragt. Ahm, ja es würde ihm ja nicht schaden, es steht ihm ja zur Verfügung und dadurch ja, mit Migrationshintergrund, [...] es schadet ihm ja nicht, wir brauchen eine Mindestanzahl.“ (Interviewtranskript B2, S. 1)

Die Befragte ist sich darüber im Klaren, dass ihre beiden Kinder wegen ihres Nachnamens in den Deutschförderkurs aufgenommen wurden, damit der Kurs überhaupt zustande kommt. Sie hat auch eine Vermutung darüber, dass die Schule eine finanzielle Förderung erhält und deshalb die Mindestanzahl in den Deutschförderkursen gegeben sein muss und ihre Kinder für das Zustandekommen des Kurses instrumentalisiert wurden. Im Interview zieht sich die Begründung „es schadet ja nicht“ und „Mindestanzahl“ durch, da sie diese immer wieder von den Lehrpersonen als Begründung erhalten hat. Die Mutter hat bei ihrer Tochter versucht, diese vom Deutschförderkurs abzumelden, jedoch bestand die Lehrerin darauf, sie im Förderkurs zu behalten und nannte die oben angeführten Gründe. Zudem war der Befragten klar, dass eine Abmeldung die Lehrerin des Deutschförderkurses kränken würde und ihre Tochter durch diese Kränkung mit einer schlechteren Note rechnen müsste. Sie hat bereits schlechte Erfahrungen mit dieser Lehrerin gemacht und wusste über ihre ungerechte Art Bescheid. Um eine schlechtere Benotung abzuwehren, hat die Befragte ihre Tochter nicht abgemeldet und die Zuweisung in Kauf genommen, obwohl sie eine spätere Benachteiligung ihrer Kinder im Berufsleben fürchtet, da der Deutschförderkurs im Zeugnis aufscheinen wird. Bei Nachfrage, wer denn aller mit der Tochter zusammen den Deutschförderkurs besucht, antwortete die Tochter, dass nur jene Kinder im Deutschförderkurs sind, die einen anderen Nachnamen haben. Auch das beschäftigt die Mutter sehr, da sie nicht nachvollziehen kann, wieso die Förderung nicht allen Kindern zur Verfügung gestellt wird, sondern nur jenen Kindern, die einen ausländischen Nachnamen haben.

An diesem Interview wird ersichtlich, wie willkürlich und intransparent die Selektion und Zuweisung in Deutschfördermaßnahmen geschehen und wie widerständiges Verhalten der Eltern mit der Vergabe einer schlechteren Note versucht wird zu bekämpfen. Die beiden Kinder der Befragten gehen zwar in keine Deutschförderklasse, jedoch sind die Zuweisungskriterien ähnlich der Kriterien der Deutschförderklasse, wie in den anderen Interviews ersichtlich wird.

8.1.3 Interview 3 (HK)

Das folgende Interview zeichnet sich vor allem durch den unermüdlichen Widerstand der Befragten aus. Sie ist eine administrativ Angestellte und hat einen Magister Abschluss aus Österreich. Auch ihr Mann ist Akademiker, weshalb sie ihren Haushalt als Akademikerhaushalt definiert. Die Familie ist zwar zweisprachig (Türkisch-Deutsch), allerdings wird zu Hause nur Deutsch gesprochen. Die Mutter ist mit der Sprachsituation zu Hause sehr unzufrieden, weil ihre Kinder kaum Türkisch sprechen und verstehen. Bei der Schuleinschreibung ihres Sohnes hat sie nichtsahnend dennoch Türkisch als Muttersprache angegeben, was viele Probleme für die Mutter mit sich brachte. Am ersten Elternabend hat der Direktor der Schule folgende Aussage getätigt:

„Und an dem Abend haben sie gesagt, hat der Direktor eben ähm plötzlich das angesprochen, davor war nie, bei der Aufnahme war nie eine Rede davon, gar nichts und bei der ahm, als wir, als ich dann dort war am Elternabend auch nichts bis zu dem Punkt, wo er gesagt hat, es ist egal, ob die Kinder hier geboren sind, ob sie gut Deutsch können äh, es wird kein Unterschied gemacht. Alle Kinder bei denen eben der Vermerk ahm zu sehen ist, dass sie eine andere Muttersprache haben, werden automatisch Deutschförderklassen zugeordnet. [...] Als außerordentliches Kind wollten sie ihn einstufen, ich habe das nicht zugelassen.“ (Interviewtranskript B3, S. 1)

Im Rahmen der Schulreifeüberprüfung wurden die Sprachkenntnisse ihres Sohnes überprüft, die Pädagogin meldete der Befragten zurück, dass alles passt und ihr Sohn altersgerecht entwickelt ist. Dennoch wurde ihr Kind in die Deutschförderklasse zugewiesen.

Die Befragte berichtet von ihrer emotional schweren Zeit bezüglich der Zuweisung ihres Sohnes in die Deutschförderklasse und wie sehr sie an ihre eigenen Grenzen gekommen ist. Sie konnte nicht akzeptieren und verstehen, wieso ihr Sohn nicht als Teil der Gesamtgesellschaft wahrgenommen wurde. Nachdem sie die emotional schwierige Zeit überwunden hatte, rüstete sie sich mit Freunden und Bekannten für den Kampf gegen die Zuweisung ihres Sohnes in eine Deutschförderklasse. Ihr Kampf gegen die Deutschförderklassen startete mit dem Kontakt zum Bezirksschulrat, dieser

verwies die Mutter eine Einigung mit dem Direktor zu finden, die Mutter lehnte dies ab, da sie keine Einigung, sondern Gleichberechtigung für ihren Sohn wollte. Anschließend holte sie vom Kindergarten den Bogen mit den Bemerkungen zum Sprachstand ihres Sohnes, auch hier hatte sie mit Widerstand zu tun, denn der Kindergarten wollte keine Unterlagen aushändigen, nach einem Telefonat mit dem Magistrat 11 musste der Kindergarten letztlich die Unterlagen aushändigen. Da in den Unterlagen kein Sprachdefizit vermerkt war, kontaktierte die Befragte die Universität, um eine Sprachstandsdiagnose für ihren Sohn von DaZ-Expert*innen vornehmen zu lassen. Die Mutter hat sich mit den gesammelten Unterlagen an die Wiener Bildungsdirektion gewendet und auch angeführt, dass sie an die Öffentlichkeit gehen wird, sollte die Zuweisung in eine Deutschförderklasse nicht rückgängig gemacht werden. All ihre Mühen haben sich ausgezahlt, denn zu Schulbeginn wurde ihr Sohn als ordentlicher Schüler eingestuft und startete die Schule mit der 1. Regelklasse. Die Befragte informiert nun Bekannte und Familienmitglieder darüber, bei der Anmeldung nicht Türkisch, sondern Deutsch als Muttersprache anzukreuzen, denn ihr ist Gleichberechtigung und Akzeptanz in der Gesellschaft sehr wichtig.

8.1.4 Interview 4 (VA)

Die Befragte ist selbst DaZ-Sprecherin, kann sich gut ausdrücken, bleibt allerdings in manchen Sprechpassagen unverständlich. Die Interviewerin versucht mit häufigem Nachfragen die Verständlichkeit zu erhöhen. Der Kontakt zu B4 konnte über eine private Verbindung hergestellt werden. B4 sagt von sich selbst, dass sie momentan in Kurzarbeit ist und auch das Familieneinkommen nicht besonders hoch ist (s. Anhang A4), dennoch besuchen ihre Söhne jeweils ein Gymnasium.

B4 hat zwei Söhne, die zwei unterschiedliche Gymnasien in Wien besuchen und beide den MIKA-D-Test bestehen mussten, um in den ordentlichen Status gelangen zu können. Interessant bei diesem Interview ist, dass B4 vorrangig davon spricht, dass der MIKA-D-Test zu bestehen ist. Die Begriffe Deutschförderklasse und Deutschförderkurs benutzt sie undifferenziert und scheint auf mehrmaliges Nachfragen den Unterschied nicht zu kennen. Vermutlich wurde die Kommunikation der Schule dahingehend ausgerichtet, dass es um das Bestehen des Tests geht, was

in diesem Interview einzigartig ist. In diesem Fall geht es auch um Diskriminierung und Ausschluss, aber in anderen Dimensionen als etwa im Interview 1. Es geht nicht so sehr um Widerstand gegen schulische Praxen, sondern um Kritik gegenüber Art und Weise der Maßnahmen. Im Allgemeinen ist die Mutter mit dem schulischen Angebot und auch der Deutschfördermaßnahme zufrieden, sie kritisiert nur die Tatsache, dass ihre Söhne aufgrund der separaten Führung der DKL Teile des Regelunterrichts verpasst haben.

Der Fokus des Gesprächs ist auf dem Bestehen des Tests, der hier eher als eine reine Formalität betrachtet wird und auf den sich die beiden Söhne intensiv vorbereitet haben. In der Erzählung wirkt es so, als ob das ein Test ist, der bestanden werden muss und die Söhne bereiten sich darauf vor, wobei der Prozess laut der Mutter nichtsdestotrotz mit Nervosität und Angst verbunden war. Dieser Unterschied zu beispielsweise Interview 1 mag sich daraus ergeben, dass die Söhne hier sogenannte ältere Seiteneinsteiger ins Schulsystem darstellen, die die Sekundarstufe eines Gymnasiums besuchen und somit in einem Alter sind, in dem „sich vorbereiten“ und „auf Prüfungen lernen“ bekannter ist als für ein*e Schüler*in der Primarstufe.

In diesem Fall gab es schon ein Resultat zu berichten – beide Söhne konnten den MIKA-D-Test erfolgreich bestehen und sind nun im ordentlichen Status in der Regelklasse des Gymnasiums aufgenommen. Sie sind dabei den Vorgaben des Systems gefolgt und die Mutter hat keine Ausnahmen durch widerständische Praxis erwirken müssen.

Die relativ schnellen Übertritte in diesem Fall hängen vermutlich damit zusammen, dass es sich hier um ein Gymnasium handelt, in dem ohnehin nur eine bestimmte Gruppe der Migrationsgesellschaft anzutreffen ist. Der Zugang zum Gymnasium wird von vielfach selektiven Verfahren bedingt, was den Umgang schulischer Akteur*innen mit Schüler*innen und Eltern sowie schulische Praxen generell qualitativ hebt (vgl. Brademann et al., 2009). So war die Mutter mit der Deutschförderung und der Lehrkraft in der Schule zufrieden und ihre Söhne haben ihr zufolge sehr viel im Deutschförderunterricht gelernt und dadurch auch den MIKA-D-Test bestehen können. Es stört sie viel mehr, dass Regelunterricht verpasst wurde und, dass es nach dem Übertritt keine zusätzliche, additive Deutschförderung nach dem Regelunterricht am Nachmittag gibt. Aus diesem Wunsch heraus wird deutlich, dass das Bestehen des

MIKA-D-Tests in diesem Fall tatsächlich eine Formalität darstellt, die inhaltlich wenig Aussagekraft hat. Wenn der MIKA-D-Test bestanden wurde, heißt das nicht, dass nun „ausreichendes Deutsch“ beherrscht wird. Es heißt nur, dass es möglich war, einen standardisierten Test zu bestehen. Über den tatsächlichen Stand des Spracherwerbs sagt das nicht sehr viel aus. B4 ist davon überzeugt, dass weiteres intensives Deutschlernen für ihre Söhne zukünftig notwendig sein wird. Diese Deutschförderung wird von der Schule aber nicht in ausreichendem Maß bereitgestellt, weshalb sie auf privat zu zahlende Nachhilfe ausweichen muss.

An diesem Fall wird ersichtlich, dass das Deutschfördersystem nicht zielführend ist. Weder haben ihre Söhne genug Deutsch gelernt, noch konnten andere Vorteile genannt werden, außer dass der Deutschförderunterricht an sich gut war, aber eben nicht das Ziel der „ausreichenden Deutschkenntnisse“ erreicht wurde. Die gleichen Ergebnisse könnten vermutlich mit zusätzlicher Deutschförderung zum Besuch der Regelklasse erzielt werden, ohne die Kinder dem zusätzlichen Stress eines Tests zu unterziehen. Ohnehin muss Deutsch und die Bildungssprache Deutsch gelernt und gefördert werden, auch wenn die Kinder keinen Test bestehen müssen. An diesem Beispiel wird klar, dass Deutsch- und Sprachförderung Teil der gesamten Schulbildung für alle sein muss (vgl. Kap. 5.4.2.2).

8.1.5 Interview 5 (HK)

Der Befragte 5 erreichte uns über die Social Media Beiträge, die wir auf unterschiedlichen Kanälen geteilt hatten. Die Angabe des Familieneinkommens war sehr gering, deshalb kann die Familie als sozioökonomisch schlecht situiert beschrieben werden. Der Befragte war sehr interessiert daran seine Erfahrungen mit den Deutschförderklassen mitzuteilen, vor allem, weil er die Zuteilung seiner Tochter in eine Deutschförderklasse nicht verhindern konnte. Der vierfache Vater berichtet auch über die Diskriminierungserfahrungen die ihm als Menschen mit Behinderung und mit türkischer Herkunft im Alltag, aber auch in den Schulen seiner Kinder begegnen.

Er erzählt im Interview vom Druck, den er durch die Schule verspürt und den Druck, den er auf seine Tochter ausüben muss, damit sie sich mehr anstrengt, um nicht in die

Sonderschule geschickt zu werden. Die Sonderschule wird hier zum Machtmittel instrumentalisiert, um die Eltern einzuschüchtern. Der Befragte ist überzeugt, dass 40% der Sonderschüler*innen eine türkische Herkunft und keine wirkliche Behinderung, sondern Lernschwierigkeiten oder schlechte Deutschkenntnisse besitzen. Wenn seine Tochter Fehler in den Hausübungen macht oder nicht schön schreibt, bringt die zuständige Pädagogin die Sonderschule ins Spiel. Durch den Kontakt zu anderen Eltern weiß er, dass auch andere, vor allem türkische Kinder, immer wieder mit der Sonderschule „bedroht“ werden. Er berichtet über die Angst der anderen Eltern, die die Deutschförderklasse hinnehmen und keinen Widerstand leisten, nur um die Zuweisung in eine Sonderschule zu verhindern.

„Die [*anderen Eltern*] haben es alle hingenommen, die haben keine höhere Schulbildungen, für die ist alles ok, Hauptsache die Kinder kommen nicht zum Jugendamt, oder in eine Sonderschule und es wird alles akzeptiert, das Restliche.“ (Interviewtranskript B5, S. 10)

Hier sind die Parallelen zum Interview 1 zu sehen. Der Befragte und die anderen Eltern sind sich darüber bewusst, wie ihre Kinder diskriminiert werden. Da sie sich aber als machtlos gegenüber der Pädagog*innen und der Schule sehen, nehmen sie das kleinere Übel hin, um ihre Kinder von der Zuweisung in eine Sonderschule zu schützen.

8.1.6 Interview 6 (VA)

Im Interview 6 sprach ein Vater mit uns, der ein sehr hohes Familieneinkommen hat und selbstständig in der Gastronomie tätig ist (s. Anhang A4). Sein Sohn besucht zum Zeitpunkt des Interviews noch einen Kindergarten in einem ländlichen Gebiet in Salzburg. B6 wurde vom Kindergarten vorab informiert, dass zum Schuleintritt der MIKA-D-Test stattfinden wird, weshalb sich der Vater mit dieser Thematik auseinandergesetzt hat. Wir haben ihn bei einer öffentlich organisierten Diskussion zu den Deutschförderklassen kennengelernt und zum Interview eingeladen.

In diesem Interview finden sich einige widersprüchliche Aussagen, die aber durchaus fruchtbar sind, um den Diskurs besser zu verstehen. Der Widerspruch zeigt sich beispielsweise in dieser Aussage:

„Ich meine, ich finde das irgendwo nicht schlecht, sage ich einmal, das sage ich ehrlich dazu, weil (-) jetzt stell dir vor, da sind 20, 25 Kinder oder ich glaube 21 dürfen es maximal sein. Da sind so viele Kinder und 2 davon verstehen den Unterricht zu 60/70 Prozent nicht. Dann ist das für den Lehrer eine Sonderaufgabe, dass er das eher so erklären muss, dass die das auch mitverstehen, ich meine, das ist auch die Aufgabe vom Lehrer, dass die Kinder das verstehen, nur wenn zwei immer wieder aussetzen, aufgrund dem Deutschkenntnis. Das wird natürlich für den Lehrer schwer sein, ah, oder für die Lehrerin schwer sein, nur, ich meine, sehr benachteiligen, sollte man das ganze aber auch nicht.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 9)

In dieser knappen Aussage finden sich Für- und Widerpositionen für eine Aufnahme aller Schüler*innen in die Regelklasse, die sich gegenseitig widersprechen. Eine Mutmaßung könnte sein, dass das Hin und Her auf die Erkenntnis verweist, dass eben etwas getan werden muss, wenn die Schüler*innenschaft so divers ist und der Vater einerseits erkennt, dass es Maßnahmen braucht, aber nicht genau benennen kann, was es Besseres oder Anderes als die Deutschförderklassen geben könnte.

Eine zweite Erklärung für die Widersprüchlichkeit könnte die Wirkung medialer und kritische Veröffentlichungen von Politik und Fachöffentlichkeit darstellen, da sich der Vater bei allen möglichen Stellen über die Deutschförderklassen informiert hat und verschiedene Positionen in seine eigene Argumentation aufgenommen hat. Beide Seiten des Diskurses finden sich in seinen Aussagen. Einerseits ist ihm die Benachteiligung bewusst, andererseits befürwortet er die Testung und sieht Probleme bei den Eltern selbst. Er sieht es außerdem als Aufgabe der Eltern an, dass Kinder Deutsch können und nicht so sehr als Verantwortung der Schule. Es muss dazu gesagt werden, dass seine Betroffenheit natürlich eine andere ist, da ihm vom Kindergarten oft kommuniziert wurde, dass sein Sohn den MIKA-D-Test mit großer Sicherheit bestehen wird.

Mit B6 hatten wir im Anschluss an das erste Interview noch ein zweites Interview, nachdem sein Sohn den MIKA-D-Test hinter sich gebracht hatte. Im zweiten Interview geht es vor allem darum, dass der Sohn, ohne dass die Eltern vorab informiert wurden,

vom Kindergartenpersonal in die Schule gebracht wurde und dort „geheim“ der MIKA-D-Test durchgeführt wurde. Beim allgemeinen Eignungstest gab es einen offiziellen Einladungs- und Informationsbrief, wohingegen die MIKA-D-Testung ohne offiziellen Ablauf durchgeführt wurde und zwar laut Auskunft der Direktorin nur bei „Kinder[n] mit nicht-deutscher Muttersprache“ (Interviewtranskript B6.2, S. 4). Diese Aussage ist im Fall von B6 sehr interessant, da er und seine Frau beide die österreichische Staatsbürgerschaft haben, der Sohn hier geboren ist und sie nach eigenen Angaben mehr Deutsch als Türkisch in der Familie sprechen.

8.1.7 Interview 7 (HK)

Die Befragte 7 wohnt in Klosterneuburg und hat 2 Kinder. Soweit der Befragten bewusst ist, gibt es in den Schulen der Stadtgemeinde keine einzige Deutschförderklasse, auch nicht an der Schule ihrer zwei Kinder. Sie möchte dennoch an der Studie teilnehmen, da sie als Mutter die Segregation von Kindern in Deutschförder- und Regelklassen nicht akzeptieren kann. Sie verfolgt laufend den öffentlich politischen und wissenschaftlichen Diskurs zu den Deutschförderklassen und ist mit einer Mutter aus Wien befreundet, deren Tochter bereits im 4. Semester die Deutschförderklasse besucht.

Die Erhebung des Interviews ist deshalb relevant, weil in der Stadtgemeinde Klosterneuburg keine Deutschförderklassen existieren und die Mutter sich trotzdem dazu äußern möchte, da dieses Thema ein zivilgesellschaftliches ist und jede Person in der Gesellschaft betrifft.

„Und es ist natürlich ein gesamtgesellschaftliches Unterfangen, weil im Endeffekt sind ja alle ein bisschen in die Verantwortung zu ziehen, also nicht nur die Politik, die Gesetze die es gibt, sondern auch die Gesellschaft, ja also, wenn die Leute, ahm, das zulassen, dass Leute segregiert werden und in Schubladen gesteckt werden, dann hilft das denen auch nicht beim Spracherwerb, sondern dann müsste man diese halt als Gesamtgesellschaft sehen. Wir müssten diese Kinder quasi an der Hand nehmen und mit ihnen gemeinsam das machen und die werden das ratzfatzt können, ja. [...] dann finde ich ist wirklich auch die Zeit für die Zivilgesellschaft zu sagen stopp, bis hierher und nicht weiter ja. Deswegen verfolge ich das auch, weil natürlich ahm das auch ein Thema für mich ist, wo ich sage, da

muss man halt, ahm, zivilgesellschaftliches Engagement zeigen, wenn es dann darauf ankommen sollte.“ (Interviewtranskript B7, S. 1)

Diese Aussage könnte als Aufruf für solidarischen Zusammenhalt verstanden werden, in der jedes Kind ein Recht darauf hat, nicht diskriminiert zu werden, wie es mit den Deutschförderklassen der Fall ist.

8.1.8 Interview 8 (VA)

B8 ist eine herkunftsösterreichische Mutter, die als Nicht-Migrationsandere mit hohem Familieneinkommen (s. Anhang A4) beschrieben werden kann und im Bereich Buchhaltung arbeitet. Sie kommt aus Oberösterreich und hat zwei Söhne – ein Sohn geht ins Gymnasium und ein Sohn in die Volksschule. In beiden Schulen gibt es keine Deutschförderklasse. Das Interview ist aber deshalb für diese Arbeit interessant und relevant, da sie sich auf den Diskurs der Deutschförderklassen bezieht und eben genau das Fehlen einer Deutschförderklasse an den Schulen ihrer Söhne zum Anlass nimmt, sie kritisch zu betrachten. Außerdem positioniert sie sich deutlich so, dass sie sich auch für ihre Kinder, die als herkunftsösterreichische Kinder mit Deutsch als Erstsprache ohne weitere Sprachen (vgl. Interviewtranskript B8, S. 8) bezeichnet werden können, schulische Deutschförderung wünscht. Gegen eine Trennung und Absonderung in eigene Deutschförderklassen spricht sie sich mehrmals aus, da sie an der Volksschule ihrer Söhne gute Erfahrungen mit integrativer Beschulung aller Schüler*innen gemeinsam gemacht hat. Sie berichtet vor allem von einer Lehrenden, die durch methodisch-didaktische Vielfalt Zugehörigkeit und Lernen in der Gruppe gefördert hat.

Außerdem spricht sie die Stadt-Land-Differenz an, mit dem Hinweis darauf, dass es situationsabhängige Entscheidungen braucht und am Land weniger migrationsandere Schüler*innen gibt, die somit einfacher in der Regelklasse von nur einer Lehrperson betreut werden können.

8.1.9 Interview 9 (VA)

B9 ist eine Mutter, die zwei Söhne hat und mit ihnen und ihrem Mann seit zwei Jahren in Wien wohnt, da ihr Mann hier ein Jobangebot bekommen hat und sie ihr Doktoratsstudium absolviert. Sie sind aus der Türkei/Istanbul hierher umgezogen. Diese Voraussetzungen und die Angabe des relativ hohen Familienhaushaltseinkommen (s. Anhang A4) kann als sozioökonomisch gut situierte Familie beschrieben werden.

An ihrer Schilderung ist besonders interessant, dass sie nicht darüber informiert wurde, dass ihr Sohn eine Deutschförderklasse besucht hat. Erst zwei Wochen nach der Zuweisung konnte sie das von befreundeten Eltern herausfinden. In weiterer Folge hat sie sich erfolgreich dafür eingesetzt, dass ihr Kind in die Regelklasse aufgenommen wird und sogar einen Schulwechsel in eine „evangelische Schule“ erwirkt, „[die] besuchen kaum Türkinnen ja natürlich und deswegen das ihm auch geschickt und ja, dass er jetzt spricht kaum Türkisch, das in der Schule nur auf Deutsch sprechen kann.“ (Interviewtranskript B9, S. 5)

An der Sichtweise und ihren Argumenten wird deutlich, dass sie die Maßnahmen rund um die Deutschförderklassen grundsätzlich kritisiert und tiefgehende Benachteiligungen im System erkennt. In Istanbul war sie selbst Lehrerin an einer Grundschule und vergleicht sehr oft ihre eigenen Ansätze mit den der Lehrerin in der Deutschförderklasse. Sie ist entsetzt, dass die Materialien schlecht sind, die Lehrerin viel schreit und keine Geduld aufbringt. Sie würde sich moderne Methoden mit einem Fokus auf Digitalisierung und „dem Lustmachen“ (vgl. Interviewtranskript B9, S. 14) am Sprechen wünschen.

Bei diesem Fall werden die Informalität und Intransparenz der Schulpraktiken klar. Die Mutter war anfangs nicht darüber informiert, dass ihr Sohn eine Deutschförderklasse besucht. Erst nach und nach konnte sie Informationen dazu sammeln. Durch große Vernetzungsbestrebungen und Informationssammlungen ihrerseits konnte sie das System durchschauen. Sie hat schnell bemerkt, dass der Besuch der Deutschförderklasse vielfältige Nachteile, v.a. für die schulische Karriere und Bildungschancen, mit sich bringt. Sie spricht u.a. davon, dass der Zugang zum Gymnasium dadurch verwehrt werden könnte. Als Migrantin, die in Österreich wegen

seinem „Demokratievorteil“ (vgl. Interviewtranskript B9, S. 9, 10) gegenüber der Türkei wohnt, hat sie sich so etwas nicht erwartet. Sie bringt auch den Faktor der psychischen Gesundheit und psychischen Langzeitschäden in die Diskussion ein. Solche staatlichen Praktiken, die Menschen mit ausländischen Wurzeln segregieren, führen ihr zufolge dazu, dass diese sich hier nicht wohl fühlen, sich nicht geliebt fühlen, nicht zur Gesellschaft beitragen wollen. Sie wünscht sich einen Staat, der die Kinder integriert und motiviert, zur Gesellschaft beizutragen. (vgl. Interviewtranskript B9, S. 11)

Sie spricht auch davon, dass das MIKA-D-Testergebnis nie schriftlich mitgeteilt wurde, es wird weder in einem Zeugnis, noch durch eine Note dokumentiert. Sie erhielt kein offizielles Schreiben oder eine „Bestätigung“ (vgl. ebd., S. 6), das das Bestehen dokumentiert. Diese informelle Praktik kommt ihr seltsam vor, vor allem in Österreich, wo alles immer durch offizielle Schreiben bestätigt werden muss.

Interessant ist hier auch, dass das Kind relativ lange, nämlich ganze zwei Semester, in einer Deutschförderklasse war. Die Mutter behauptet allerdings, dass er dort gar nichts gelernt hätte, was auch dadurch bestätigt wird, dass er den MIKA-D-Test am Ende des zweiten Semesters nicht schaffen konnte. Nach dem nicht bestandenen MIKA-D-Test im Sommer hat sie private Nachhilfe organisiert, den Sohn in die Sommerschule geschickt und sich persönlich mit ihm zuhause auf den Test vorbereitet. Sie betont auch, dass sie das Ziel der DKL nicht nachvollziehen kann, denn in ihrem Fall musste die Vorbereitung auf den MIKA-D-Test komplett außerhalb schulischer Räume stattfinden. Nur durch ihre Unterstützung, Nachhilfe, ihre finanziellen Mittel und die Sommerschule konnte das Kind auf den Test vorbereitet werden.

8.2 Diskussion der Interviews: Selektion, Eltern und Deutschförderklassen (HK, VA)

8.2.1 Selektion (VA)

„Die Kinder, wenn die keinen Migrationshintergrund haben, die werden einfach nicht getestet. Das heißt, es ist keine Schulreifeprüfung. Es ist eher eine Prüfung, ob du Deutsch kannst oder nicht.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 1)

In den Interviewpassagen, die auf die Selektion zur Testung bzw. zur Einteilung in die Deutschförderklassen referieren, kommen wichtige Punkte zur Sprache, die schon in der Vorausarbeitung der Diskurspositionen besprochen wurden. Im ersten Zitat wird problematisiert, dass „Deutschkenntnisse“ seit 2018 ein Schulreifekriterium darstellen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass eine klare Differenz zwischen dem „Eignungsgespräch“ bzw. der „Eignungstestung“ zum Schuleintritt in die Volksschule und dem MIKA-D-Test, der ebenfalls die Schulreife feststellen soll, festgemacht werden kann. So erzählt B6, dass es zur Eignungsprüfung ein offizielles Einladungs- und Informationsschreiben gab (vgl. ebd., S. 3). Der MIKA-D-Test wurde allerdings ohne Wissen der Eltern, heimlich und an einem anderen Datum durchgeführt und noch dazu nicht bei allen einzuschulenden Kindern, sondern laut Direktorin der Schule nur bei jenen mit „nicht-deutscher Muttersprache“ und laut der Aussage von B6 bei denen „mit Migrationshintergrund“ (Interviewtranskript B6.2, S. 2), wobei beide Kategorisierungen interpretativ schwer zu fassen sind. Der Sohn von B6 spricht laut B6 60% Deutsch und 40% Türkisch, ist hier geboren und hat die österreichische Staatsbürgerschaft. Hat er also tatsächlich eine nicht-deutsche Erstsprache oder nicht vielmehr zwei Erstsprachen? Hier wird deutlich, dass in solchen Fällen intersektionale Differenzen zu greifen kommen – aufgrund der Herkunft und dem Familiennamen der Eltern bzw. aufgrund bestimmter Vorannahmen wird nun von einem „Migrationshintergrund“ ausgegangen, der die Testung rechtfertigt. Darauf bezieht sich auch diese Antwort, auf die Frage, welche Kinder getestet werden:

„Ja, das wird dann in meinen Augen wird das an erster Stelle einmal beurteilt, ob die Eltern Migrationshintergrund haben, das wird das erste sein. [...] Genau, wir sind ja Österreicher. Nur es ist ja so ah (-) die schauen / die schauen einfach drauf, [...] heißt du Hans, Peter, Florian oder heißt du Milan oder Samed oder weiß nicht, so was Ähnliches.“
(Interviewtranskript B6.2, S. 3, 6)

Auch B3 und B9 antworten auf die Frage, welche Kinder getestet und selektiert werden, ähnlich wie B6:

„Nein, sie versteht es nicht. Warum muss sie in einen Förderunterricht. [...] Warum werde ich da jetzt hingeschickt oder eben beziehungsweise nur eben die, die was halt mit dem Nachnamen. Der anders, also der weiß ich nicht, der Hansi Huber, wer auch immer nehmen sie immer dieselben. (lacht) Weil sie halt einfach österreichischer klingen. [...] Hansi Huber muss da nicht hin.“ (Interviewtranskript B3, S. 15)

„[...] okay, von 20 Kindern, 2,3 Kinder sind schon weg. Warum? Weil die überstuft sind. Warum? Weil die MIKA-D-Test gemacht haben. Warum wir machen einen MIKA-D-Test? Weil wir in Deutschförderklasse sind. Warum bin ich in Deutschförderklasse? Weil meine Mama und Papa, dass wir dann ausländische Wurzeln haben [...] *[und]* Familienname spielt eine große Rolle. Was ist dann dein Familienname? Und dann stell dir vor, in Österreich, wer äh / wenn man auch von draußen im Ausland gelebt hat, auch / das könnte auch sein meine Muttersprache Deutsch, Ausland gelebt hat wieder zurückkommt, hat eine Migrationshintergrund.“ (Interviewtranskript B9, S. 11–12, 23)

Das zweite Zitat von B9 zeigt noch einmal wie willkürlich und flexibel die Kategorie „Migrationshintergrund“ einsetzbar ist. Die Differenz zwischen Migrant*in und Nicht-Migrant*in entsteht also diskursiv und kommt kontextspezifisch zum Einsatz, um Grenzen zu ziehen. Sie gehört zu den „grundlegenden gesellschaftlichen Repräsentationsschemata [...], die *Ordnung* schaffen.“ (Brodén & Mecheril, 2007, S. 9) Durch die ständige Reproduktion dieser Differenzkategorien sind sie zu gesellschaftlichen Ressourcen geworden, auf die sehr einfach von Institutionen zugegriffen werden kann, um ihre Selektionsprozesse zu rechtfertigen und zu organisieren. Anhand der Differenzlinie „Migrant*in/Nicht-Migrant*in“ werden (diskriminierende) Ordnungen und Nicht-Zugehörigkeiten in den Alltagspraxen der Schule etabliert (vgl. ebd.). Diese Kategorien sind, wie auch die Interviewpassagen zeigen, sehr flexibel und können neben Aussehen, Staatsangehörigkeit, Herkunft der

Eltern, Namen auch auf die Kategorie Sprache zurückgreifen. Wie bei den Deutschförderklassen festzustellen ist, wird die Kategorie „Migrant*in“ einerseits über die sprachlichen Fertigkeiten des Kindes festgestellt, aber wie Interviews zeigen schon in einem davorliegenden Schritt. Vieles wird vom Status und Hintergrund der Eltern abhängig gemacht. Wenn der Kindergarten oder die Schule bei den Eltern einen „Migrationshintergrund“ anhand des Nachnamens erkennen bzw. wenn die Eltern beim Schul-Anmeldeformular eine andere Familiensprache als Deutsch angeben, führt das zur Zuschreibung „Migrantische*r Schüler*in“ und zur Testung mit dem MIKA-D-Test. Da sich die Selektion nicht mehr auf eine bestimmte Kategorie bezieht, wie etwa „Staatsbürger*innenschaft“, wird der schulische Handlungsspielraum erweitert. Flexible Kategorien können willkürlich verwendet werden, da viele Fragen im Diskurs ungeklärt bleiben, wie z.B. ab wann ein Kind die Erstsprache Deutsch hat – wenn es hier geboren ist und zuhause 60% Deutsch spricht oder wenn der Vater Hans und die Mutter Maria heißt? Was genau ist „ausreichendes“ Deutsch und wer entscheidet, was „ausreichend“ ist?

Neben Name und Sprache spielt auch der sozioökonomische Hintergrund der Familie eine Rolle, wie spätere Ausführungen v.a. bei geglücktem elterlichen Widerstand zeigen werden. Karakayali & Zur Nieden (2016, S. 93) schreiben dazu:

„Nach wie vor lassen sich segregierende Praktiken an Schulen nachweisen. War es zu Zeiten des fordistischen Migrationsregimes die Nationalität, entlang derer Kinder in Schulklassen zusammengefasst werden konnten, so sind es heute in einer ‚postmigrantischen‘ Gesellschaftssituation flexiblere Kategorien wie ‚ndH‘ [*Anm.: nicht deutsche Herkunftssprache*] oder von der Tatsache der Migration losgelöste Zuschreibungen wie ‚Bildungsferne‘. Hier zeigt sich die ‚Harte Tür‘ der Migrationsgesellschaft: wie in einem exklusiven Club wird anhand äußerlicher Merkmale entschieden, wer hineinkommt und wer draußen bleiben muss, wobei die Entscheidungskriterien nie ganz transparent werden.“

Die Segregation der Schüler*innen und die von der Regelklasse losgelösten Inhalte in der Deutschförderklasse führen letztlich dazu, dass diese Selektion bestehen bleibt und bestimmt, ob eine Mittelschule oder ein Gymnasium besucht wird. Wie auch schon im theoretischen Teil beschrieben, hat frühe Selektion weitere benachteiligende

Auswirkungen auf Schul- und Lebenswege (s. Kap. 5.2), wie die folgende Aussage widerspiegelt.:

„[...] und weil du gefragt, hast wie es meinen Kindern geht, ja zweite Klasse [*jetzt in der Regelklasse*], die schreiben fünf Seiten mit Füllfeder eigene Geschichte, verschiedene Geschichten und dann (...) fast nicht einmal zweite Klasse [*in der Deutschförderklasse*] ‚Mama findet ein Teller‘. (-) Wie geht das? Und diese Kinder schickt man Mittelschule (3s) und dann andere vielleicht dann Möglichkeit ins Gymnasium zu gehen, aber es geht darum fair, also es ist nicht fair. Und das finde ich auch, ich kann nicht sehen, es ist schon absichtlich gemacht (3s).“ (Interviewtranskript B9, S. 21–22)

„[...] das Kind fühlt sich schon am Anfang der Schule benachteiligt, weil das spricht sich innerhalb der Kinder herum. Das wird heißen, ja ich habe keinen Test gemacht, warum hast du einen Test gemacht? Ja, kommst du jetzt nicht / doch nicht in unsere Klasse, was ist jetzt los, warum bist du jetzt nicht mit uns in der gleichen Klasse, und und und.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 6)

Wie hier von B6 beschrieben wird, produziert die Selektion zur Testung eine Markierung innerhalb der Schulgemeinschaft bzw. der Klassenstufe – die, die getestet wurden und die, die nicht getestet wurden, sprich die zur Selektion Markierten und die unmarkierten Normschüler*innen. Der MIKA-D-Test ist also die Grundlage für eine Differenzordnung und daraus folgende Selektion, die in der alltäglichen Interaktion in der Schule wirksam wird. Die Differenzkategorien können flexibel verwendet werden und nähren eine Differenzordnung die langanhaltende Segregation von bestimmten Gruppen unterstützt (vgl. Kap. 5.1).

8.2.1.1 Standardisierte Testung? (VA)

Zur Selektion für die Testung kann noch folgende Widersprüchlichkeit erläutert werden, die sich aus der Diskrepanz gesetzlicher Vorgaben und diskursiver Aussagen zur Realität ergibt. Die Zielgruppe umfasst laut Gesetz Schüler*innen mit „mangelnden“ Deutschkenntnissen und dieser Mangel sollte durch den MIKA-D-Test bzw. im Jahr 2018, vor Veröffentlichung der Testung, durch die Schulleitung festgestellt werden. In der Realität werden allerdings nicht alle Kinder getestet, die am Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe stehen, da die MIKA-D-Testung laut B6

an einem anderen Zeitpunkt als die allgemeine Eignungsprüfung stattfinden kann. In der Erläuterung von B6 wurden nur bestimmte Kinder zur Testung ausgewählt. Das bedeutet, dass schon vor dem Test klar war, wer von den einzuschulenden Schüler*innen „mangelnde“ Deutschkenntnisse haben könnte und wer nicht. Die Standardisierung durch einen Test kann die willkürliche Selektion des Schulpersonals anhand natio-ethno-kulturell sichtbarer Merkmale nicht verhindern, da diese Selektion nun einfach verschoben stattfindet und „passende“ Schüler*innen für den Test selektiert werden. Die Entscheidung zur Einteilung in die Deutschförderklassen obliegt also weiterhin dem Schulpersonal, was dem Ruf nach Standardisierung nicht gerecht wird. Der Unterschied besteht darin, dass der willkürlichen Selektion eine standardisierte Testung folgt, der wiederum willkürliche Entscheidungen des Schulpersonal folgen können. Wie Khakpour bei ihrer Analyse des vorhergehenden Modells der „Sprachförderkurs“ konkludiert hat:

„Wenn hierbei kritisiert wird, dass die Schulleitungen in der Entscheidung über die Vergabe des außerordentlichen Status auf sich gestellt sind, dann darf dies nicht als Forderung nach einem Instrument gelesen werden, das die Zuteilung in den »außerordentlichen Status« vermeintlich »objektiv« unterstützt.“ (Khakpour, 2015, S. 241)

Die Verschleierung diskriminierender Praxen durch eine vermeintliche Standardisierung führt dazu, dass trotz oder gerade wegen der Testung, die standardisierte Abläufe vortäuscht, individuelle Entscheidungen von Schulakteur*innen, die sich auf natio-ethno-kulturell-sprachliche Differenzen beziehen, möglich bleiben. Das zeigt sich an der Auswahl derer, die überhaupt mit dem MIKA-D-Test getestet werden sollen. Obwohl der Test eine Überprüfung der Schulreife darstellt, werden nicht alle einzuschulenden Kinder getestet. Wie auch Khakpour (2015, S. 241) feststellte, ist ein objektives Instrument zum Ausgleich der subjektiven Entscheidung des Schulpersonals nicht die Lösung und verschleiert einen dringend notwendigen Perspektivenwechsel auf die erlebte Realität derer, die mit dem außerordentlichen Status in getrennten Nicht-Klassen lernen müssen.

Mit der Standardisierung der Prüfung wird so getan, als ob die Praxis der Übertritte in den Regelunterricht bzw. in den ordentlichen Status nun geregelt und standardisiert

ablaufen würde. Die Aussagen der Eltern zeigen, dass Übertritte ein schulstandortabhängiges Verfahren bleiben, deren Grundlage nach außen nicht transparent sind (vgl. Khakpour, 2015, S. 228). Zwar mag der Testinhalt standardisiert sein, obwohl dazu kritisch zu bemerken ist, dass die Geheimhaltung des Inhalts, des Testdatums sowie die „informelle“ Regel, dass sich Schüler*innen nicht auf den Test vorbereiten dürfen, als „standardisiert“ beschrieben werden kann, fraglich ist. Wenn das Wort „standardisiert“ ins Spiel kommt, sind erste Assoziationen sicherlich „objektiv“ und eventuell auch „fair/gerecht“. Die Aussagen zeigen eindeutig, dass die Abläufe rund um den Test keineswegs gerecht sind, sondern auf Informalität und Intransparenz beruhen. Der Wechsel vom außerordentlichen Status in den ordentlichen ist ein individueller Aushandlungsprozess, der nicht „standardisiert“ nachvollziehbar gemacht wird, weshalb wir uns im Kap. 8.2.4 genauer mit dem Thema Intransparenz und Informalität beschäftigen möchten, da diese beiden Kategorien in den Interviews stark repräsentiert wurden.

8.2.1.2 Drohung und Machtverstärkung der Schule (VA)

Im Interview von B1 kam eine Erzählung zu Tage, die im Vorhinein durch theoretische Arbeit nicht komplett vorhersehbar war. B1 beschreibt in diesem Zitat sehr anschaulich, welchen Kampf sie mit der Schule auszutragen hat:

„Sie [*die Psychologin*] haben mich angedroht, im Februar wird sie [*die Tochter*] den MIKA-D-Test sowieso nicht schaffen. Sie wird, wenn ich es nicht annehme, den sonderpädagogischen Ding, wenn sie es im Sommer schafft, wird sie nochmal mit 8 Jahren in die erste Klasse kommen. Mit 9 Jahren in die zweite. Sie hat gesagt, die Psychologin, die Frau *Name* hat gesagt, mit 12 Jahren ist sie noch in der Volksschule, hat sie mir gesagt.“
(Interviewtranskript B1, S. 7)

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass das Ziel der Psychologin nicht der Deutscherwerb der Schülerin zu sein scheint, sondern, dass sie die Deutschförderklasse zu einem Druckmittel instrumentalisiert, um gegenüber der Mutter ihre Einschätzungen durchzusetzen. Das wird vor allem durch das Verb „angedroht“ verdeutlicht. Der Übertritt in den ordentlichen Status steht nicht zur Debatte – die Schulpsychologin gibt vor, dass der Schülerin entweder der Sonderpädagogische Förderbedarf (vgl. Kap.

5.2.3) auferlegt werden muss, ansonsten lässt sie sie so lange wie möglich in der Deutschförderklasse. Hier wird klar, inwiefern Deutschförderklassen ein hegemoniales Instrument darstellen, das schulische Akteur*innen zur Fortführung benachteiligender Schulkarrieren flexibel einsetzen können, da die gesetzlichen Vorgaben zur „Selektion“ intransparent sind und viel Spielraum eröffnen, anhand welcher Kategorien Schüler*innen tatsächlich selektiert werden können. In diesem Beispiel geht es nicht einmal um „mangelnde Deutschkenntnisse“, sondern lediglich um den grundsätzlichen Wunsch, das Kind aus der Regelklasse zu exkludieren. Außerdem scheint die Lehrkraft sehr davon überzeugt zu sein, dass die Schülerin den MIKA-D-Test „sowieso“ nicht schaffen wird – das klingt, als ob das in ihrer Entscheidungsmacht liege (und nicht in der eines standardisierten Tests). Die Lehrerin scheint sehr überzeugt davon zu sein, dass sie bestimmen kann, dass die Schüler*in mit 12 Jahren noch in der Volksschule sein wird. Hier steht, anders als bei B4 oder B9, nicht im Fokus, sich auf den MIKA-D-Test vorzubereiten, sondern ein Kampf zwischen Mutter und Lehrkraft, der überhaupt nichts mehr mit der Förderung der Schüler*in zu tun hat.

„Drei Wochen ist dann normal Unterricht gewesen, dann ist der Lockdown gekommen. Drei Wochen haben wir von der [...] ersten Klasse die Hausübungen gemacht und diesen Mittwoch war wieder psychologische Untersuchung bei ihr, wegen dem Sonderbedarf. Und (-) jetzt muss sie wieder runter in die Deutschförderklasse, weil ich das SPF nicht angenommen habe. Wenn ich es annehme, darf sie in der ersten Klasse bleiben. Wenn ich es nicht annehme, muss sie runter in die Deutschförderklasse.“ (Interviewtranskript B1, S. 2–3)

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Schule keine stabile Lernsituation für die Schüler*in bereitstellt. Sie wird von der Regelklasse in die Deutschförderklasse geschickt und umgekehrt. Solange jedoch die Mutter dem SPF nicht zustimmt, bleibt der außerordentliche Status in der Deutschförderklasse und die formale Zuordnung zu dieser bestehen. Bedauerlich ist hierbei, dass im Vordergrund das Machtspiel steht, das zwischen Schule und Mutter ausgetragen wird und nicht das Wohl bzw. die Förderung der Schüler*in. Die Entscheidung, die Tochter in die Deutschförderklasse zu schicken, wird davon abhängig gemacht, ob die Mutter den SPF annimmt oder nicht, was eine völlige Entkoppelung vom Ziel der Deutschförderklasse

„Deutschkenntnisse“ zu vermitteln, darstellt. Hier wird die Deutschförderklasse als Ausschlussinstrument und Ort der Segregation und Nicht-Zugehörigkeit genutzt.

Eine andere Vermischung mit bestehenden Selektionsmechanismen in der Schule kann anhand des folgenden Zitats nachgezeichnet werden, wo die Verschmelzung der Deutschförderklasse mit der Vorschule klar wird:

„Dann ist er ein Jahr lang in der Volksschule / ah ja, Volksschule und dann ist er in der / nein, in der Vorschule und dann ist er in der Volksschule, also in der ersten Klasse. Das war ihre Aussage.“ (Interviewtranskript B6.2, S. 2)

Laut der Volksschuldirektorin würde der Sohn von B6 bei Nicht-Bestehen des MIKA-D-Tests in die Vorschule kommen, wobei sie betont, dass er ein Jahr in die Vorschule kommen würde. Das ist insofern fraglich, da erstens die „Vorschule“ keine gesetzlich vorgegebene Konsequenz aus einem nicht bestandenen MIKA-D-Test darstellt und zweitens die Vorgaben sagen, dass es (in der Deutschförderklasse) semesterweise Übertrittsmöglichkeiten nach einem bestandenen MIKA-D-Test gibt, der nicht nach einem Jahr wiederholt wird, sondern nach einem Semester. Die Festlegung der Direktorin auf „1 Jahr in der Vorschule“ zeigt ebenfalls den erweiterten Handlungsspielraum zur Segregation bestimmter Schüler*innen anhand der neuen Gesetzeslage.

Die Ausgliederung geht so weit, dass den Schüler*innen kein sicherer Platz in der Schule gewährt wird, wo sie sich innerhalb eines Klassenverbandes stabil weiterentwickeln können. Die Interviews zeigen, dass nicht nur der Übertritt in die Regelklasse unsicher ist, sondern, dass die Deutschförderklassen in vielen Fällen vor allem ein Druckmittel darstellen, um Kinder und Eltern Bildungsausschlüsse aufzubürden bzw. in den SPF-Status oder in die Vorschule zu zwingen. Deutschförderklassen sind, wenn die Beispiele aus den Interviews herangezogen werden, ein Instrument zur Selektion und zur Abschottung bestimmter Schüler*innengruppen. Interessant an den zitierten Interviewpassagen ist, dass eine Verschmelzung mit anderen „Selektionsinstrumenten“ wie SPF und Vorschule stattfindet. Je mehr es von den Instrumenten der Selektion zur Auswahl gibt, desto

mehr scheinen sie sich gegenseitig zu stärken. Je mehr solcher Instrumente der Schule bereitgestellt werden, desto größer wird ihre Selektionsmacht und die Möglichkeit, die verschiedenen Instrumente als Drohungs- bzw. Unterdrückungsmoment zu verbinden. Damit zeigt sich, dass sich Differenzordnungen überlagern und intersektional wirken. Auch die Macht der Normalitätskonstruktionen wächst durch weitere Differenzsetzungen. Differenzordnungen bestehen nicht nur in einem Nebeneinander-Modus, sondern beeinflussen und verstärken sich gegenseitig, wie auch in diesem Zitat ausgeführt wird:

„Differenzordnungen sind dabei als sich gegenseitig beeinflussend und wechselseitig durchdringend zu denken. In ihren jeweiligen Verschränkungen bringen sie komplexe Macht- und Ungleichheitsdynamiken hervor, die mit einer eindimensionalen oder allein additiven Auffassung von Differenz nicht hinreichend erfasst werden können (etwa Lutz 2001).“ (Dirim et al., 2018, S. 44)

Die Überlagerung von Differenzordnungen und Diskriminierungsformen bedeutet einerseits, dass die Zuweisung in die Deutschförderklasse für manche Schüler*innen wenig lebensweltliche Veränderung mit sich bringt, für andere jedoch schon bestehende Benachteiligungen um ein Vielfaches verschlimmert werden. Eine Vermutung könnte auch sein, dass in der Realität Differenzmarkierungen gebündelt verwendet werden. Wenn bei einem*r Schüler*in „mangelnde“ Deutschkenntnisse (Deutschkenntnisse, die nicht der monolingualen Norm entsprechen) festgestellt werden, ist der Sprung zu weiteren „Defizitannahmen“ sehr nah – z.B. wenn nicht der Norm entsprechende Deutschkenntnisse mit kognitiven Schwächen in Verbindung gebracht werden, worauf die Zuweisung des SPF folgen kann (vgl. Dirim, 2010; Foitzik et al., 2019, S. 183).

8.2.1.3 Abschottung und Trennung als Konsequenz (VA)

Aus den Interviewaussagen geht deutlich hervor, dass mit der „Trennung“ einer Gruppe negative Assoziationen einhergehen. So fällt das Wort „krank“ bzw. „schlachten“, wie diese beiden Aussagen zur Trennung in der Deutschförderklassen zeigen:

„Die sind irgendwie auseinander, die anderen kommen irgendwie zusammen, die anderen sind irgendwie aus / auseinander. Die sind wie Kranke oder so kommt mir (...), dass sie irgendeine andere Krankheit hätten.“ (Interviewtranskript B1, S. 12)

B1 beschreibt hier den außerordentlichen Status und die Schüler*innen der Deutschförderklassen als „auseinander“, was so viel wie getrennt bedeuten kann. Sie erkennt diesen Status als Markierung der „Andersheit“ und „Ausgeschlossenheit“. Die „Außerordentlichen“ sind deshalb getrennt von der Regelklasse, weil sie so wahrgenommen werden, als wären sie krank und hielten Abstand, um die in der Regelklasse nicht anzustecken. Eine ähnliche Aussage findet sich bei B6, der dazu eine Hirten-Metapher erzählt:

„Ja, ja, es ist, wie gesagt, es (-) es ist ganz einfach, das sind / Stell dir vor, es sind mehrere Schafe unterwegs von einem Hirten geführt, (...) und davon werden vier oder fünf abgetrennt, ah, dann werden die sagen, ja okay, werden wir jetzt geschlachtet, oder was passiert jetzt? Ich meine, wenn man nur von einem Bauern ausgehen würde, ah, das wird bei den Kindern genauso sein. Warum werde ich von dieser Gruppe jetzt abgeschottet?“ (Interviewtranskript B6.1, S. 10)

Wenn eine Gruppe von der Hauptgruppe abgetrennt wird, hat das, wie im Beispiel benannt, einerseits negative Voraussetzungen (sie sind krank) oder negative Konsequenzen (sie werden geschlachtet). Von der plakativen metaphorischen Seite zurückkehrend, können diese Aussagen mit der migrationspädagogischen Markierung von „Differenz“ verglichen werden, die sowohl negativ konstruierte Voraussetzungen und negative Konsequenzen nach sich ziehen. Wie in Kap 5.1.2 ausgeführt, wird bei der Selektion der Schüler*innen für die Deutschförderklassen auf natio-ethno-kulturell-sprachliche Differenzkonstrukte zurückgegriffen und die Selektion führt zu nachhaltiger Segregation, Abschottung und Bildungsbenachteiligung der Schüler*innen.

8.2.1.4 Finanzielle Förderung und Erreichung der Mindestanzahl (HK)

Ein Aspekt, der in der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Diskurs um die DKL, nicht aufgekommen ist, ist die Selektion aufgrund von finanziellen Fördermittel und die Erreichung einer Mindestanzahl an Schüler*innen, damit Deutschförderklassen- und

kurse überhaupt zustande kommen. In den folgenden Interviewauszügen wird ersichtlich, dass die Selektion der Kinder der interviewten Personen, rein willkürlich erfolgen, um den Vorgaben einer Mindestanzahl zu entsprechen, sodass die Deutschförderung eingerichtet werden kann und um finanzielle Mittel für die jeweiligen Schulen zu generieren.

Um ihren Sohn aus der Deutschförderklasse zu befreien, hat B3 ihn an der Universität Wien testen lassen, um zu zeigen, dass ihr er keinen Förderbedarf hat. Obwohl er keinen Förderbedarf hatte, wurde er aufgrund der Angabe, dass seine Muttersprache Türkisch ist, als außerordentlich eingestuft und in die DKL zugewiesen. An diesem Beispiel wird ersichtlich, wie Akteur*innen der Schule Kinder willkürlich anhand nation-ethno-kulturell-sprachlichen Merkmalen (s. Kap. 5.1.2) selektieren können.

„Sie haben gesagt, ja, weil sie einfach das nicht rückgängig machen wollten. Weil sie so eingestuft hatten aus ihrer Sicht und ich glaube, es hängen auch Förderungen zusammen, um ehrlich zu sein. Sie kriegen, glaube ich, für jedes Kind das eben in eine Deutschförderklasse kommt, zusätzliche Fördergelder ja. [...] Und insofern ähm ich glaube sie wollen auch nicht darauf verzichten, ich weiß es nicht, ich habe ich kann es nur ahnen und ich bin auch nicht dumm halt, dass ich keine Rückschlüsse habe diesbezüglich, aber beweisen kann ich nichts.“ (Interviewtranskript B3, S. 3)

„Ja. Wir bieten das an, da kann er hingehen, es schadet ihm ja nicht, wir brauchen eine Mindestzahl. Das war dann bei meiner Tochter die Ausrede, wir brauchen eine Mindestzahl und da habe ich [Anm.: ich = die Lehrerin] sie halt reingenommen, weil sie ja einfach lernfaul ist (lacht).“ (Interviewtranskript B2, S. 1–2)

„Ja. Sie hat einen Förderbedarf, ja. Aber der Hansi Huber hat vielleicht auch einen Förderbedarf, kommt aber nicht in diese Klasse hinein und mein Kind kommt hinein, also wird hinein gezwungen unter Anführungsstrichen. Möcht wissen, warum nicht? Und dann sage (...) ja, und es schadet ihr ja nicht und diese Mindestzahl und mit ihr hätten wir eben die Mindestzahl komplett und schaden tut es ja nicht. Man macht halt da wirklich so spielend die deutsche Sprache und so es ist halt so, dass in höheren Schulen, ja, dieser Bedarf fast nicht da ist. [...] [A]ber scheinbar, ich sage jetzt nur scheinbar, so habe ich es halt mitbekommen, eine Förderung kriegen, dass sie diesen Unterricht, scheinbar kriegt die Schule dafür eine Förderung, dass sie den Unterricht stattfinden lässt und eben einen Professor gewinnt, der das dann auch macht und ich finde es an und für sich ja nicht schlecht, wenn der Förderbedarf wirklich da ist, [...] ja dann wird es ein Mal eine Zeit lang

gehen, weil das war so eine Professorin, die halt dann, das auf die Note abwälzt. Ja.“
(Interviewtranskript B2, S. 2)

B2 erzählt über das Gespräch mit der Lehrerin, die für den Deutschförderkurs zuständig ist. Die Lehrerin sagt zu B2 offen, dass mit ihrer Tochter die Mindestanzahl erreicht wird, welches für das Zustandekommen des Kurses benötigt wird und deshalb die Tochter im Deutschförderkurs angemeldet bleiben soll, weil „schaden tut es ja nicht“. Die Mutter entscheidet sich letztendlich dazu, ihre Tochter im Deutschförderkurs angemeldet zu lassen, weil sie aus ihren Erfahrungen mit der Lehrerin weiß, dass die Lehrerin bei einer Abmeldung die Konsequenzen auf die Note ihrer Tochter abwälzen würde. Um ihrer Tochter eine schlechte Note im Fach Deutsch zu ersparen, willigt B2 ein, ihre Tochter in den Deutschförderkurs zu schicken. Auch B2 erzählt über die finanzielle Förderung, die die Schule erhält, wenn sie Deutschförderkurse einrichtet.

An den Erzählungen von B2 und B3 wird klar, wie flexibel die Selektionskategorien gehandhabt werden, sie treffen jedoch immer nur die Kinder, denen ein vermeintlicher „Migrationshintergrund“ zugeschrieben wird.

8.2.1.5 Verstärkungsfaktor Covid-19 und Lockdown (HK)

„Wegen Corona. Und das sehen sie gar nicht ein, dass Coronazeit ist oder so. Warum? Ich finde das unfair auch, warum der Herr Faßmann zum Beispiel jeder der mit dem Fünfer ist irgendwie durchgekommen. Warum lässt er die Deutschförderklassen nicht durch? Warum sieht er bei denen nicht ein?“ (Interviewtranskript B1, S. 10)

Die Corona Pandemie hatte und hat immer noch weitreichende Folgen auf die Schule und die Schüler*innen, was dazu geführt hat, dass das BMBWF einige Entlastungen für die Schüler*innenschaft ermöglichte. Die mündliche Matura fiel im Sommersemester 2020 aus, Schüler*innen durften mit einem „Nicht genügend“ in die nächste Schulstufe aufsteigen, mit zwei „Nicht genügend“ oblag der Aufstieg in die nächste Schulstufe der Klassenkonferenz. Schüler*innen der Deutschförderklassen konnten von diesen Erleichterungen nicht profitieren, sie mussten weiterhin den MIKA-D Test durchlaufen und bestehen, um in die nächste Schulstufe aufzusteigen und in die Regelklasse überzutreten. (ÖDAF, 2020b, S. 3) B1 spricht diesen Umstand an und

stellt die Frage danach, wieso Schüler*innen der Deutschförderklassen nicht aufsteigen durften. Zurecht findet die Mutter diese Ungleichbehandlung unfair und möchte wissen, weshalb Schüler*innen der DKL von den Erleichterungen ausgeschlossen wurden.

„Überhaupt nicht, überhaupt nicht. Und was die nicht gemacht haben, habe ich dann zuhause extra gemacht und dann für uns war das auch, vielleicht du kannst deine Masterarbeit wählen mit diesen Pandemie auch zusammen verknüpfen, weil die Kinder waren bis Februar, Ende des Februar in der Schule und dann überhaupt nicht mehr und dann im Mai beginnt die Schule wieder, wenn sie in der Schule sind, die machen einen MIKA-D-Test. Entschuldigung, aber zwei, drei Monate die Kinder nur die eigene Muttersprache gesprochen und ich auch, wenn ich dann fünf Monate nicht dann auf Deutsch spreche, ich vergesse auch, wenn ich mich nicht bemühe, ich vergesse auch, gleich drei Monate später die Kinder waren zuhause, dann macht ihr sofort einen MIKA-D-Test, obwohl dass die Regierung gesagt hat, wegen diesem Corona-Pandemie wird keine Schule irgendeine Schwierigkeiten treten, doch Deutschförderklassen total, die haben sofort / Was war denn so Einigkeit bitte, das gleich nach dem (-) Corona im Mai, ihr habt die Kinder getestet und dann ihr habt dann einen weg unseren Kindern gemacht, ja, ein Jahr ist weg, soll man noch einmal üben, ja.“ (Interviewtranskript B9, S. 18)

Auch B9 berichtet über die Erschwernis im Lockdown und über den fehlenden sprachlichen Austausch ihrer Kinder mit anderen Gleichaltrigen. Wie B1 kann sie diese strukturelle Benachteiligung nicht nachvollziehen, die Schüler*innen aus den DKL doppelt betreffen. Der Lockdown verlagerte den Unterricht ins Distance Learning, was eine zusätzliche Erschwernis für die DKL Schüler*innen bedeutete, denn durch den eingeschränkten Kontakt zu den Klassenkolleg*innen hat auch der Spracherwerb eine Einschränkung erlitten. Der soziale Austausch und die sprachliche Interaktion mit Gleichaltrigen ist ein zentraler Faktor im Spracherwerbsprozess. Angesichts dieser erschwerten Bedingungen, fragt B1, wie die ÖDAF nach dem Sinn der MIKA-D Testung: „Was ist das Ziel einer Kompetenztestung nach einer Phase, in der Kompetenzzuwachs dermaßen eingeschränkt war?“ (ÖDAF, 2020a)

Es ist zu erkennen, dass Schüler*innen die bereits von unterschiedlichen Diskriminierungen betroffen sind, angesichts unvorhersehbarer Schwierigkeiten zusätzlich unter den Bedingungen der Ungleichbehandlung leiden.

8.2.2 Welche Deutschförderung wünschen sich Eltern? (VA)

Im Folgenden finden sich Aussagen aus einigen Interviews auf die Frage: Wie sollte der perfekte Deutschunterricht bzw. die perfekte Deutschförderung in der Schule aussehen? Aus den Aussagen der Eltern zur gewünschten Deutschförderung, können einige Leitpunkte abgeleitet werden, die ihnen zufolge schulische Deutschförderung ausmachen sollte:

- **keine getrennten Klassen, keine Abschottung:**

„Ich finde eben dieses aus der Klasse rausnehmen, dieses Abgrenzen finde ich persönlich nicht gut. Ich finde ein zusätzlicher Unterricht oder eben eine zusätzliche Förderung finde ich gut. [...] Genau, aber nicht dieses Ausgrenzen gleich am Anfang [...]“ (Interviewtranskript B2, S. 21)

„Nein, ich würde die Kinder mischen. [...] Es ist egal, welche / ob (-) Syrer, Albaner oder Afrika, es ist mir egal. Mensch ist Mensch. [...] Auch mit Österreichern. Ich bin nicht dagegen.“ (Interviewtranskript B1, S. 21–22)

„Und meine Tochter kann nicht Sätze auf einmal zusammen sagen. Ich gehe in die Schule. Sie hat gesagt: Ich gehe. Fertig. Mit Satzaufbau soll sie sich schwertun, aber wie soll sie. Das kann man mit Lesen, mit Schreiben, mit anderen Kindern zusammenkommen, die österreichischen oder die Muttersprache / Deutsch reden zusammen.“ (Interviewtranskript B1, S. 9)

- **zusätzliche Deutschförderung ohne den Regelunterricht zu verpassen:**

„Ah, (-) es ist gut, ein Deutschkurs machen, beides, aber ist / aber es ist schwierig, weil für die Kinder es am Nachmittag keine organisierte Deutschkurs haben. Ich weiß es nicht, warum, [...] sie können nur private [...] Stunden nehmen. [...] Nach dem Unterricht ist besser, weil [...] (2s) weil mein Sohn besucht Klasse mit regulären Schule und dann he äh (3s) er als er einen Deutschförderkurs hatte, arbeite er im eine andere Gruppe. Verstehen mich? Zur gleichen Zeit, entschuldigung, es hat mir nicht gefallen, weil er den Unterricht (-) in der regulären Gruppe verpasst hat. Wann ist Deutschförderkurs nach Unterricht organisiert, das ist sehr schön.“ (Interviewtranskript B4, S. 7–8)

- **in den Regelunterricht integrierte Deutschförderung für alle bzw. für jene, die es benötigen und nicht nur für eine „bestimmte“ Gruppe:**

„Meinem [Anm: einsprachig deutschen] Sohn, dem würde das wahrscheinlich nützen. (lacht). Der ist extrem schlecht in Deutsch, und dem würde wahrscheinlich so ein Förderunterricht oder eine Förderklasse auf jeden Fall Vorteile bringen, aber ich (...) [...] Vielleicht eher so, [...] dass sich jemand hinsetzt und sich noch einmal intensiver mit ihm beschäftigt, als wie äh diese Förderklassen in dem Fall.“ (Interviewtranskript B8, 3, 8)

„[...] in meinen Augen, ja okay, die sollten die Deutschförderklasse haben, also Deutschförderunterricht, sage ich einmal, nicht die Klasse, sondern Unterricht, was sie zusätzlich (...) Aufgabe bekommen, aber nicht komplett von den anderen Kindern abgeschottet werden.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 9)

- **kein Ausschluss von anderen Unterrichtsgegenständen aufgrund von Deutschkenntnissen:**

„Ich fände das einen viel sozialeren und besseren Weg, weil eben die Kinder halt nicht nur Deutsch in der Schule lernen sollen, sondern die anderen Fächer halt auch wichtig sind und wer weiß, vielleicht ist ein Kind, das in einer Deutschförderklasse sitzt ein absolutes Mathegenie und kann super gut (...) / aber warum soll es dann bestraft / ich finde das ist fast schon ein bisschen eine Bestrafung, dass man dann nicht auch noch zu den anderen Dingen kommt, weil man eben in dieser einen Sache die Förderung braucht [...].“ (Interviewtranskript B7, S. 11)

- **Deutschförderung ohne Testung:**

„Äh, Förderung ohne Test, ja, ja. Es ist gut für Kinder.“ (Interviewtranskript B4, S. 9)

- **methodisch-didaktische Abwechslung und Einsatz moderner Methodik:**

„[...] also ich bin in der Meinung dafür, in den Deutschförderklasse brauchen Kinder auf jeden Fall Videos, wie man dann ausspricht, interessante Bilder [...] bisschen soll man diese Sprache bisschen für den / solche Kinder interessanter machen, also ‚Ah, das ist ganz interessant‘, also eine Lust machen [...] [und] es (-) soll nicht getrennt sein. [...] Also, das soll gemischt sein, also ich bin auch in der Meinung (...)“ (Interviewtranskript B9, S. 13–14)

- **zusätzliches Lehr- bzw. Förderpersonal in den gemeinsamen Regelklassen:**

„[...] ja und klar, mit mehr Migration hat man mehr Herausforderungen, aber ich denke, dass man das ein bisschen auf eine sozialere Art lösen könnte eben, [...] mehr Lehrerinnen in den Deutschstunden, dass man sagt ok, man lässt jetzt einen zusätzlichen Lehrer nur in die Deutschstunde kommen, der sich mit dieser einen Gruppe befasst, und der andere Lehrer macht was im normalen Stoff, sowas könnt ich mir vorstellen.“ (Interviewtranskript B7, S. 11)

- **Deutsch für die Schule muss auch in der Schule unterrichtet werden:**

„Die sollen extra mit Extrastunden außerhalb oder ein Lehrer fünf Stunden herkommen. Wir haben das in meiner Zeit so gehabt. Wir sind von der Klasse rausgenommen worden, in Biologie, in Geschichte oder irgendwas. Wir haben extra einen Raum gehabt und die Lehrerin hat mit uns gespielt oder sowas. Da hat man von dem mehr.“ (Interviewtranskript B1, S. 6)

„[...] die Kinder meistens, die waren miteinander, was in der Muttersprache gesprochen wird und das ist eine große Frage. Wie können diese Kinder, die Sprache, also das auf Deutsch sprechen können, wo? Und zuhause natürlich wir sprechen auf unserer Muttersprache, wenn sie auch in der Schule gemeinsam, also mit den anderen Kindern Türkisch sprechen. Wie können die Sprache [*Deutsch*] äh weiterentwickeln?“ (Interviewtranskript B9, S. 4)

- **Schüler*innen mit unterschiedlichen Erstsprachen lernen voneinander und miteinander Deutsch bzw. andere Sprachen:**

„Ahm, miteinander, zwischen Kinder. Kinder haben eine eigene Sprache und da (lacht) / das Lustige ist zum Beispiel bei meinen Großen habe ich Kinder beobachtet, österreichische Kinder, die Türkisch konnten. Ich habe mein Kind beobachtet, er hat teils Tschechisch gesprochen. Wir sind ja direkt an der Grenze. Und unsere Kinder haben profitiert halt dadurch, dass die Deutsch sprechen. So sind die mit mehreren Sprachen zusammen herumgelaufen.“ (Interviewtranskript B5, S. 13)

„[...] Fördern ich bin auch in der Meinung dazu, das ist eh gut, finde ich gehen wir raus, dann eine Stunde fördern, das ist was anderes. Aber Förderklasse ist wirklich was anderes, Deutschförderklasse heißt, die Kinder könnten doch nicht auf Deutsch sprechen und die Kinder versuchen deswegen möglichst die Kinder um sich in ihrer Muttersprache haben und dann Türkisch ist natürlich da und wie kann das Kind einfach auf Deutsch lernen und sprechen? Es geht dafür einfach (...) also Übung, Übung, aber wenn eine Regelklasse ist, wenn ein Kind, zum Beispiel Marie-Lisa mag sehr gern oder Anton sehr gern, dann spreche ich und dann ich versuche ich gemeinsam, dass wir uns verstehen und dann probieren und probieren und das / und sprechen, und das Sprache wird sich verbessern und dann, dass die Kinder entwickeln.“ (Interviewtranskript B9, S. 15)

Die abschließenden Worte aus dem Zitat von B9 sind ein treffender Hinweis auf das „Gemeinsame“. Wenn sich Schüler*innen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen und Erstsprachen treffen muss darauf geachtet werden, dass sie sich untereinander verstehen und dann „Übung, Übung [...] und dann probieren und probieren“. Das stellt den Grundsatz differenzfreundlicher und heterogenitätsbejahender Konzepte dar, die jeweils die individuelle Heterogenität jeder Klasse im Blick haben – alle treffen mit ihren Unterschiedlichkeiten aufeinander und finden einen Weg, gemeinsam zu lernen. In besonderem Maße muss die Schule mit ihren Angeboten und Maßnahmen hier fördernd eingreifen, ohne Diskriminierungen zu reproduzieren (vgl. Kap 5.4.2.3).

Auch Khakpour (2015, S. 241) kommt zu dem Schluss, dass es unterschiedliche individuelle Erfahrungen bezüglich zugeschriebener Markierungen gibt. So können Schüler*innen eines Gymnasiums eine Zuteilung zur Deutschförderklasse als gewinnbringende Erfahrung empfinden, da sie in kurzer Zeit, mit exzellenter Förderung aus der Schule meist in Kombination zu privater Nachhilfe, Leistungsdifferenzen zur „Regelgruppe“ aufholen können und die Maßnahmen eher als zielführend wahrnehmen, als Schüler*innen in Volksschulen oder sozial benachteiligteren Schulen. Nichtsdestotrotz hat auch das Interview mit B4, der Mutter zweier Gymnasiasten gezeigt, dass die Deutschförderung zwar als gut empfunden, die räumliche und gruppierende Trennung in einer „Nicht“-Klasse aber als unerwünscht und unnötig beschrieben wurde.

Auffällig ist, dass sich die Wünsche der Eltern einheitlich gegen die konkrete Maßnahme der Deutschförderklasse richten. Selbst im Fall von B4, die den Unterricht

in den Deutschförderklassen als positiv beschrieben hat, äußert sich der Wunsch nach einer anderen Art der Deutschförderung und vor allem dem Auslassen der MIKA-D-Testung.

8.2.3 Zugehörigkeit (VA)

Die Infragestellung der Zugehörigkeit und gleichzeitige Konstruktion von Nicht-Zugehörigkeiten durch die getrennte Führung der Deutschförderklassen wurden theoretisch schon dargelegt. Wie das folgende Zitat aus dem Interview mit B4 zeigt, findet die Zugehörigkeit zur „Regelklasse“ bzw. zur „Schulnorm“ selbst nach erfolgreichem Bestehen des MIKA-D-Tests nicht automatisch statt (vgl. Kap 5.4.2.3):

„(3s) [*Meine Söhne*] [...] müssen noch lernen Deutsch. Es ist äh nicht genug [*für die Regelklasse*]. (-) Ähm, (4s) weil zum Beispiel mein älterer Sohn, ähm, (-) es (-) mh er fühlte (-) sich anders ah als die anderen. Er fühlte sich anders als die anderen. Verstehst du mich?“ (Interviewtranskript B4, S. 6)

B4 erläutert hier, dass ihr Sohn sich nach dem bestandenen MIKA-D-Test weiterhin „anders“ fühlt, was einerseits zeigt, wie stark die Monolingualität im Schulsystem vertreten ist und andererseits, dass die Deutschfördermaßnahmen mit MIKA-D-Test nicht wie versprochen ausreichend auf diese Monolingualität vorbereiten. Das Schulsystem schafft es nicht, ein Umfeld zu gestalten, in dem Heterogenität als „normal“ wahrgenommen wird. Schüler*innen sind ständig dem Leistungsdruck ausgesetzt, der Norm entsprechen zu müssen. Ein*e Schüler*in, die aus der Deutschförderklasse in die Regelklasse übertritt, ist formal gesehen Teil der „Ordnung“ geworden. Die Frage, ob eine Überführung in die fraglose Zugehörigkeit durch Eigenleistung zu erlangen ist, muss allerdings negativ beantwortet werden. Der Übertritt ist deshalb vor allem eine Formalität, da die Markierungen der „Andersartigkeit“ bestehen bleiben, die vorherige Absonderung ist bekanntes Wissen und wird mit dem Übertritt weder für die Betroffenen noch für die, die immer „ordentlich“ waren, ausgelöscht. Außerdem werden Markierungen der Andersartigkeit durch Benennungspraxen, Zuschreibungen natio-ethno-kulturelle und sprachliche Differenzen weitergeführt und intersektional verstärkt (vgl. Kap 2.8 und Kap. 5.1.2).

B8 hat keine eigenen Erfahrungen mit der Deutschförderklasse, dafür aber mit dem Gegenteil, nämlich mit der inklusiven Beschulung aller in einer Regelklasse und sie beschreibt anschaulich, welche Vorteile sie darin sieht:

„Ähm, ich habe nicht besonders viel Positives [*über die Deutschförderklassen*] gehört, weil die Kinder einfach aus dem Klassenverband auch rausgerissen werden und wir haben die Erfahrung gemacht mit den nicht-deutschsprachigen Kindern, bei den Kindern bei uns in der Klasse, dass das wundervoll funktioniert mit der / mit den Fortschritten einfach, ja, die Kinder machen immense Fortschritte, wenn sie einfach mit den anderen im Klassenverband lernen [...] und die haben [...] drei [...] syrische Buben bei uns in der Volksschulklasse gehabt bei meiner Tochter und die [*Lehrerin*] hat jedem Kind so eine Art Peer zur Seite gestellt und hat gesagt: ‚Wenn du Fragen hast, bitte, da ihr seid jetzt ein Team, ihr seid füreinander verantwortlich‘ und das hat so toll funktioniert, dass die Buben wirklich innerhalb von einem dreiviertel Jahr fließend Oberösterreichisch gesprochen haben (lacht). [...] darum verstehe ich das nicht, dass man da Kinder, die alle ein Defizit haben, auf einen Haufen schmeißt, ah, wann das in der Klasse eigentlich ganz / ganz gut funktionieren würde. Also (-) (...) ich verstehe es nicht wirklich, was da passiert (...)“
(Interviewtranskript B8, S. 1–2)

Sie erzählt von drei syrischen Schülern, bei denen die integrative Beschulung direkt in der Regelklasse gut funktioniert hat und zu einem Zugehörigkeitsgefühl geführt hat, wobei sie in weiterer Folge darauf verweist, dass in städtischen Gebieten natürlich mit mehr als drei Migrationsanderen pro Klasse zu rechnen ist:

„Genau, genau, ähm, (-) (...) der *Name Mitschüler*, wirklich, der hat innerhalb von / von (-) einem, nein nicht einmal ein ganzes Schuljahr, von / von null Deutsch auf ‚He, servus, grias di, gemma dann am Spielplatz‘, also in wirklich von Null auf Hundert. Das hat echt toll funktioniert und ich höre es aber auch von vielen Freunden aus Linz eben, die Deutschförderklassen haben, wo das eben nicht der Fall ist äh, wo die Kinder dann im / im / im Klassenverband ausgegrenzt werden, teilweise ausgelacht werden äh, (3s) also das Projekt unserer Volksschullehrerin hat den Zusammenhalt in der Klasse auch total gestärkt, also das geht halt vielleicht am Land eher als wie in der Stadt, aber ja.“ (Interviewtranskript B8, S. 2)

Wie in der Theorie erläutert, wird eine Gruppe als Verband wahrgenommen, sobald keine Selektion stattfindet, auch wenn innerhalb der Gruppe Differenzen bezüglich der

Unterrichtssprache vorzufinden sind, wie dieses Beispiel zeigt. Die Zugehörigkeit wird stark von äußeren Rahmenbedingungen bestimmt. Die gemeinsame Klassenführung führt dazu, dass die Zugehörigkeit von innen und außen anerkannt wird.

Aus theoretischer Perspektive kann auf die im Zitat angesprochene Stadt-Land-Diskrepanz geantwortet werden, dass es darum geht, situative Entscheidungen zu treffen, aber immer mit dem Vorsatz, mit der Heterogenität so umzugehen, dass sich alle zugehörig fühlen können. So wie Foitzik et. al. (2019, S. 172-179) argumentieren, braucht es je nach Schule und je nachdem wie die Deutschkenntnisse in der jeweiligen Klasse aussehen, passende Förder- und Unterrichtsmethodik. Jede Klasse muss mit der Lehrkraft gemeinsam einen Weg finden, sich in der Gruppe auszutauschen, zu kommunizieren und zu lernen – der Weg dorthin sieht von Klasse zu Klasse anders aus. Am Land geht Deutschförderung eventuell begleitend über „Peers“, wie B4 das beschreibt, in der Stadt muss Deutschförderung eben verstärkt als schulische Maßnahme verankert werden, um alle zu erreichen.

Der Fokus sollte sich von der Normerreicherung, die eben nicht in alle Situationen passt, zur Wertschätzung von Unterschiedlichkeit verschieben. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass es vor allem in der Stadt vermehrt Situationen gibt, in denen Menschen anwesend sind, die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen. Die Wertschätzung von Unterschiedlichkeit würde bedeutet, dass in so einem Fall auch Deutsch als Erstsprache Sprechende Wege kennen und finden müssen, um gelungene Kommunikation und Interaktion herzustellen, auch wenn das Gegenüber nicht der Norm entsprechend spricht. Es kann nicht immer Aufgabe der als anders Konstruierten sein, eine vorgegebene Norm zu erreichen. Heterogenität ist eine Herausforderung und Aufgabe, die alle zu bewältigen haben.

Diese Einstellung, dass alle lernen, mit Heterogenität umzugehen, gepaart mit dem pädagogischen Leitsatz, dass alle gemeinsam die Bildungssprache lernen, könnte zu einer inklusiven Schule führen, in der sich alle zugehörig fühlen können.

B1 erzählt davon, dass ihre Tochter nach dem Corona-Lockdown für einige Wochen in die Regelklasse gehen durfte, aber nachdem B1 den von der Schule gewollten SPF für ihre Tochter nicht angenommen hat, muss sie wieder zurück in die Deutschförderklasse:

„Jetzt in der ersten Klasse hat sie sich normal angezogen und gefrühstückt und so. Hat sie sich / [...] die Direktorin ist zu ihr gekommen: ‚Am Montag bist du in die erste.‘ Sie ist jetzt eine Woche hingegangen: ‚Mama, wohin soll ich jetzt gehen‘ hat sie gefragt. ‚Soll ich rauf oder runter? Wohin gehöre ich?‘ Habe ich gesagt, du gehst in die erste Klasse rauf. Wir haben nicht gewusst, wo wir hingehören. [...] Und, ab Montag, weiß meine Tochter jetzt wieder nicht. Jetzt muss sie wieder rauf oder runter. Sie haben ihr gesagt, sie muss wieder runter. Sie ist traurig.“ (Interviewtranskript B1, S. 11)

Hier zitiert B1 ihre eigene Tochter, die ihre Zugehörigkeit selbst infrage stellt:

„[Meine Tochter] hat an die Direktorin [...] einen Hass. Sie fragt, wenn eine Besprechung ist: ‚Mama‘, vor der Tür (-) ‚Was ist passiert? Was ist wieder los? Wohin gehöre ich, Mama? Bin ich oben oder unten?‘“ (ebd., S. 17)

Durch das viele Hin und Her zwischen Deutschförder- und Regelklasse in ihrem Fall, ist sie unsicher, wohin sie gehört. Das zeigt, dass die Konstruktion und Zuschreibung von Nicht-Zugehörigkeit für Schüler*innen sehr belastend sein kann.

8.2.3.1 Übertritt und Zurückstufung (VA)

B9 hat Ende Juni erfahren, dass ihr Sohn den MIKA-D-Test nicht bestanden hat und ihm wurde die Wiederholung der ersten Klasse in der Deutschförderklasse angeordnet, woraufhin sich die Mutter zu wehren angefangen hat. Sie konnte erwirken, dass ihr Sohn den Test am Beginn des nächsten Schuljahres noch einmal wiederholen darf:

„Endlich wir haben eine Möglichkeit gehabt, dass er im September noch einmal diesen Prüfung, also MIKA-D-Test wieder prüfen kann und dann natürlich er war in Sommerschule und letztes Jahr im August und dann zuhause wir haben so viel geübt und dazwischen hat er auch Nachhilfe bekommen und gibt viele so viele zu machen. Er hat dann diesen Prüfung im September geschafft, fast Ende September, es war Anfang Oktober und dann er konnte zweite Klasse stufen.“ (Interviewtranskript B9, S. 3)

Für die Wiederholung im September hat sie selbst mit ihrem Sohn gelernt, Nachhilfe organisiert und ihn in die Sommerschule geschickt. In einem Sommer konnte er sich

so vorbereiten, dass er den Test geschafft hat. Nach dieser Erzählung stellt sich die Frage – war diese Zurückstufung wirklich gerechtfertigt? In diesem Fall hat der Schüler gezeigt, dass er mit der richtigen Vorbereitung den Test schaffen kann, nur die Schule und der Unterricht in der Deutschförderklasse scheint diese Vorbereitung nicht geschafft zu haben. Die Trennung von einzuschulenden Kindern und die Testung so junger Kinder ist ohnehin fraglich, aber wenn es dann aus Eigenleistung ohne schulische Hilfe in ein paar Monaten geschafft wird, wie dieses Beispiel zeigt, ist das Funktionieren der Deutschförderklassen tatsächlich infrage gestellt.

8.2.3.2 Psychische Auswirkungen auf Kinder (HK)

Die folgenden Interviewausschnitte geben einen Einblick in das psychische Erleben der Kinder, die eine Deutschförderklasse besuchen müssen.

„[...] aber es geht dann nicht nur um System, es geht auch um psychische Dinge für die Kinder. Stellen Sie sich auch vor, die anderen 18 Kinder, die merken genau, 2/3 Kinder geschafft haben und gestuft haben. Was fühlen die anderen Kinder? Es geht darum auch dann Selbstbewusst, es geht darum auch Liebe für die Schule, es geht darum auch über Liebe auf Deutsch sprechen und dann die Dinge es ist ganz sensibel für Zukunft, niemand spricht darüber, eine psychische Moment.“ (Interviewtranskript B9, S. 5)

„[...] und dann natürlich hat er nur noch Stress gehabt und dann stell dir vor, diesen Abend, dass er getestet war, hat er mir gesagt: ‚Mama endlich diesen Abend kann ich gut schlafen‘, weil er Stress gehabt hat einfach, das war ganz stressig für ihn.“ (Interviewtranskript B9, S. 12)

Sozialer Ausschluss und fehlende Zugehörigkeit zu einer Klassengemeinschaft hat für die befragte Mutter psychische Konsequenzen auf Kinder, die den MIKA-D-Test nicht schaffen. Hier wirken die Kategorien „Wir“ und „Nicht-Wir“ verstärkt auf einer emotional psychischen Ebene auf Kinder. B9 ist besorgt um die psychische Entwicklung ihres Kindes und erwähnt in diesem Interviewauszug das sich noch zu bildende Selbstbewusstsein, aber auch die Beziehung zur Schule und zur deutschen Sprache Angesichts des erlebten Ausschlusses. Sie berichtet auch vom erlebten Stress ihres Sohnes kurz vor der MIKA-D-Testung. Ihr Sohn konnte nicht gut schlafen, weil der anstehende Test für ihn Angst und Stress bedeutete. Den Test unter

diesen psychischen Faktoren zu schreiben, stellt eine weitere Form der Diskriminierung besonders auf psychischer Ebene dar.

„Nein [*sie mag nicht mehr in die Schule gehen*], sie hat jetzt Bauchweh. Das ist eh Lüge (schmunzelt), das weiß ich als Mutter. Ich habe das mitgemacht bei meinem Sohn. Jetzt denke ich, es ist glaube ich ein Schulwechsel irgendwie besser. Vielleicht andere Schulfreunde, andere Lehrpersonen, ist vielleicht besser.“ (Interviewtranskript B1, S. 11)

Auch B1 berichtet von psychischen Auswirkungen des segregierten Schulbesuches auf ihre Tochter. Sie erzählt von den Bauchschmerzen ihres Kindes, die sie anscheinend vorzutäuschen scheint, um nicht in die Schule gehen zu müssen. Bei ihrem Sohn hat B1 ähnliche Erfahrungen gemacht. Durch den Schulwechsel erhofft sie sich eine Verbesserung der Situation ihrer Tochter, und hofft auf bessere Schulfreunde und Lehrpersonen. Die „erlebten (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen“ (Khakpour, 2015, S. 241) der Kinder von B9 und B1 haben offensichtliche psychische Auswirkungen, die unbedingt erforscht werden sollten, da vor allem eine große Anzahl von Kinder davon betroffen sind.

8.2.3.3 Psychische Auswirkung auf Eltern (HK)

Eltern sind psychisch ebenso wie ihre Kinder von der Selektion betroffen. Während des Interviews mit B1 war die emotionale Stimmlage von Anfang an bemerkbar. Die Mutter ist mitten im Interview in Tränen ausgebrochen und hat sich nur schwer wieder sammeln können. Diese Situation hat eindrucksvoll gezeigt, wie sehr auch Eltern an der Benachteiligung ihrer Kinder leiden. Die Ohnmacht gegenüber der Diskriminierung, die ihre Kinder durch die Schule erfahren, verstärkt zudem das Leid der Mutter.

„Und ich war die ersten zwei Tage habe ich nur mal geheult, weil ich mir gedacht habe, ich sehe das sicher nicht ein und das war ein großer Schmerz, weil du ja selbst an deine Grenzen kommst. Ich bin hier aufgewachsen, habe meine (...) einfach Erziehung auch zum Teil, zum großen Teil hier eigentlich genossen und dann bin ich auch hier habe ich meine Ausbildung auch abgeschl/ geschlossen, wo du dich eigentlich schon als Teil dieser Gesellschaft siehst und dann eigentlich dir dann vor die Nase gerieben wird, du bist nicht

ein Teil von dieser Gesellschaft, du bist was anderes aufgrund deiner muttersprachlichen Kenntnisse.“ (Interviewtranskript B3, S. 4–5)

Die Befragte berichtet hier über ihren „großen Schmerz“, den sie gefühlt hat, als sie über die Zuweisung ihres Sohnes in die Deutschförderklasse erfahren hat. Sie berichtet weiter, dass sie an ihre eigenen Grenzen gestoßen ist und es ihr unklar ist, wie ihr Sohn aus der Gesellschaft ausgeschlossen wird. In ihrem Interview betont die Mutter immer wieder die Zugehörigkeit zur österreichischen Gesellschaft. Es ist ihr wichtig ein Teil zu sein und dazuzugehören, ebenso wünscht sie sich das für ihre Kinder. Sie sieht sich als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft und kann deshalb den Ausschluss, den ihr Kind erfahren musste nicht ertragen und musste nach dem Erhalt der Information zwei Tage zu Hause weinen. Anders als B1 konnte B3 die Zuweisung in die DKL rückgängig machen, dennoch ist sie von dieser Erfahrung weiterhin sehr betroffen.

8.2.4 Intransparenz und Informalität der schulischen Kommunikation (VA)

8.2.4.1 Eltern-Schul-Kommunikation (VA)

„[...] Beim Kindergarten haben sie immer gesagt, die Muttersprache ist sehr wichtig, die Muttersprache ist sehr wichtig. [...] Türkisch ist das wichtigste. Sie haben uns verboten gehabt, dass wir Österreichisch reden. [...] Die Muttersprache ist das wichtigste, sie sollen Türkisch lernen. [...] Ich bereue, dass ich meine Tochter nicht in den Krabbelstube gesteckt habe, irgendwie, vielleicht hätte sie dort mehr gelernt. Ich bereue das als Mutter. Aber manche sagen, das Kind soll zwei Jahre bei der Mutter bleiben und so. Aber ich würde (-) ihr Deutsch unterrichten eher, weil es (-) solche Sachen uns treffen, die Deutschförderklasse.“ (Interviewtranskript B1, S. 23)

In dieser Aussage erzählt B1 davon, dass die Wichtigkeit der Muttersprache vom Kindergarten kommuniziert wurde, was die Eltern dazu motiviert hat, zuhause Türkisch zu sprechen. Dann folgte nach dem Kindergarten eine Einweisung in die Deutschförderklasse, weil mangelnde Deutschkenntnisse diagnostiziert wurden. Hier ergibt sich ein Widerspruch der Kommunikation zwischen schulischen Institutionen

und Eltern. Der Kindergarten vermittelte den Eindruck, dass Eltern zuhause ihre Erstsprache verwenden sollen, wenn sie eine andere als Deutsch ist, da Deutsch in den schulischen Institutionen gelernt wird. Dann führte der „Mangel“ an Deutschkenntnissen allerdings zur Segregation in die Deutschförderklasse und den außerordentlichen Status. Diese widersprüchliche Art der Kommunikation führt bei Eltern verständlicherweise zu Frust, da sie am Ende Schuldzuweisungen erdulden müssen, wenn ihr Kind nicht „ausreichend“ Deutsch spricht. Es bleibt also für diesen Fall die Frage offen: Wenn die Eltern die eigene Erstsprache sprechen sollen, wer spricht dann mit den Kindern Deutsch? Der Kindergarten hat das hier offensichtlich nicht „ausreichend“ bewältigt und die Schule weigert sich, Schüler*innen im ordentlichen Status aufzunehmen, die zwar gute Sprachkenntnisse (in anderen Erstsprachen) haben, aber eben nicht in Deutsch.

Eine weitere fehlgeschlagene Kommunikation von der Schule zu den Eltern wird von B9 und B5 hier beschrieben:

„[...] die Direktorin hat uns gemeint und, dass die unseren Sohn also zwischen 15 Stunden pro Monat eine Förder braucht und dann / aber wir haben uns / also wir sind dann nicht informiert geworden eigentlich unser Sohn eine Deutschförderklasse besuchen soll. Und das wir dachten, dass es ist nur einfach die normale Klasse besucht wird und ihn einfach dazwischen 15 Stunden pro Monat eine Förder bekommt. Ah, und dann das war das uns ist gesagt (...) wir sind nicht genau informiert, was mit unserem Sohn passieren wird, in einer Klasse in der ersten Klasse passieren würde. Und nach dem zwei Wochen später, als das Semester angefangen hat, sind erfahren, mein Sohn besucht eine Deutschförderklasse.“ (Interviewtranskript B9, S. 1–2)

Wie dieses Beispiel zeigt, ist es tatsächlich so, dass Eltern oft nicht Bescheid wissen, dass sich ihre Kinder in Deutschförderklassen befinden bzw. in eine solche eingeschult werden sollen. Von der Schule wird nicht kommuniziert, was der Besuch einer Deutschförderklasse an Benachteiligungen impliziert – keine Schulreife, a.o. Status, keine Teilnahme am Regelunterricht etc. Es wird deutlich, dass die missliche Informationslage von Eltern nicht am elterlichen Desinteresse liegt, sondern an der Verschleierungspolitik rund um die Deutschförderklassen sowie fehlender Transparenz und Wille zur Informationsweitergabe von Seiten der Schulen.

Das Wissen darüber, was die Deutschförderklasse, der MIKA-D-Test und der außerordentliche Status heißen und in weiterem Sinne auch bedeuteten, sollte jedenfalls Teil der Kommunikation zwischen Schule und Eltern darstellen. Die Verheimlichung von Bedeutungen kann so interpretiert werden, dass sie ein bestimmtes Ziel verfolgt, das zur Benachteiligung derer beiträgt, vor denen etwas verheimlicht wird:

„Und am schlimmsten für uns war, was Ende des Jahres, also letzte Woche, wir sind erfahren, wir haben noch einen Zettel bekommen, dass mein Sohn noch ein Jahr noch erste Klasse wiederholen muss, weil er dann diesen MIKA-D-Test nicht (-) geschafft hat und dann natürlich dazwischen wir wussten nicht, (lacht) ob irgendeine MIKA-D-Test und was ist das eine MIKA-D-Test?“ (Interviewtranskript B9, S. 2)

Wie dieses Beispiel zeigt, wurde hier vor der Mutter verheimlicht, was ein MIKA-D-Test ist und, dass dieser durchgeführt wird und auch, dass ihr Sohn ein Jahr wiederholen soll, was zwei Dinge bedeutet: 1. Wiederholung der ersten Klasse 2. Verbleib im außerordentlichen Status und in der Deutschförderklasse. Das bedeutet eigentlich, dass nicht einmal die erste (Regel-)Klasse wiederholt wird, sondern eigentlich die Deutschförderklasse für ein weiteres Jahr zu besuchen ist. Auch, dass die Mutter am Ende eines ganzen Schuljahres nicht darüber Bescheid weiß, was ein MIKA-D-Test ist, ist besonders fragwürdig. Immerhin entscheidet dieser Test über die schulische Laufbahn ihres Kindes. B9 musste sich, wie an anderen Stellen ausgeführt, alle Informationen von außerschulischen Quellen zusammensuchen. Auch die Vorbereitung auf den MIKA-D-Test hat sie nach der „Unterlassung“ der Schule alleine und erfolgreich organisiert. Nach Erhalt dieser Information hat B9 angefangen, sich gegen diese „Wiederholung der ersten Klasse“, wie die Lehrerin es genannt hat, zu wehren und den Anfang dieses Engagements beschreibt sie so:

„Ich habe sofort die Klassenlehrerin angerufen und ich habe gesagt: ‚Was soll diesen Zettel (-) bedeuten?‘ Und dann sie hat gemeint: ‚Ja, das war ein MIKA-D-Test und das war leider mangelhaft und das konnte er nicht schaffen und deswegen (-) äh soll er dann diese erstes Jahrgang noch wiederholen‘ [...] und natürlich für uns war das so schockierend und äh ja, wenn man dann nicht darüber informiert ist, natürlich das alles schockiert. Und dann [...] sie haben diesen MIKA-D-Test im Mai geführt und das war dann vorher eine Corona-Zeit,

ab dem Februar geht mein Sohn nicht mehr in die Klasse und im Mai die machen einen Test und ich weiß gar nichts davon und kein Ergebnis, ohne irgendeine Bestätigung und das ist das fast Ende des Semesters, also das war das ungefähr 20. Juni oder sowas, dass ich mich richtig erinnere.“ (Interviewtranskript B9, S. 2–3)

8.2.4.2 Der geheime MIKA-D-Test (VA)

„Ja, also ich wurde nur informiert, dass der Test stattfindet und ich habe auch in der Schule nachgefragt, speziell in der Volksschule, wie wir unser Kind darauf vorbereiten können. Ah, da war die Aussage [...]: ‚Nein, bitte nicht speziell auf diesen Test vorbereiten, damit sie das genau beurteilen können.‘ Dann habe ich gesagt: Ja, super perfekt, nur, wenn wir nicht wissen, was da kommt, [...] dann können wir uns gar nicht einmal vorbereiten. Dann wissen die Eltern gar nicht einmal, [...] also was das Kind jetzt vor sich hat.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 2)

Wenn in den Interviews über den Ablauf des MIKA-D-Tests gesprochen wurde, gab es verschiedene Ausformungen des Faktors „Transparenz“, der vor allem durch die Gespräche mit den Eltern in den Fokus unserer Analyse kam. Allen Interviews gemeinsam war, dass es in der Schule keine gezielte Vorbereitung auf den Test gibt sowie auch keine Information und keine Materialien, wie sich Eltern mit ihren Kindern auf den Test vorbereiten können:

„Das war schlecht, weil niemand weiß es, was im Test (-) ist. Der Fragen oder Konzeption of the test, weil für mein Älteres ich habe nicht so viel Geld für privaten Stunden (lacht), aber für mein Jüngere ich nehme private Stunden. Ich nehme äh Lehrer äh, aber sie fragt ihre Kollegen, was im Test steht, aber in diese Test niemand weiß es, was. (-) Nur, sie weiß es, dass im Test sind Dinge von Alltagsleben.“ (Interviewtranskript B4, S. 4–5)

Diese Tatsache ist besonders interessant, da in der gesamten Schulzeit normalerweise Tests angekündigt werden und der Unterricht als Vorbereitung auf Tests genutzt wird. Es gibt üblicherweise genaue Informationen über den Stoff, der abgeprüft werden soll, ein genaues Datum für den Test und Materialien zur Vorbereitung. Selbst an der Universität wird das weiterhin so gehandhabt. Ich schreibe jetzt diese Masterarbeit und weiß, wann die Prüfung stattfinden wird, wie diese aufgebaut ist und, was der Inhalt sein wird. Vermutlich hat diese Geheimhaltung beim MIKA-D-Test etwas mit der Annahme zu tun, dass Kinder in Österreich Deutsch können müssen. Eine

Vorbereitung auf den Test scheint daher „verboten“ zu sein, da sie Deutsch ohnehin lernen müssen. Wenn sie es nicht schaffen, dann bleibt das ihr individuelles Defizit (vgl. Kap 5.1.1). Eine Studie, die dieser Frage nachgeht, welche ideologischen Ideen dieser „Geheimhaltung“ zugrunde liegen, wäre wünschenswert.

Weiters sind Punkte bezüglich Intransparenz genannt worden, die aber nicht in allen Interviews aufkamen. Die Ausnahme stellt hier der Fall von B4 dar, da der Termin der Testung der Mutter bekannt war und auch die Vorbereitung in der Deutschförderklasse größtenteils abgedeckt wurde. Ihre Söhne sind, wie beschrieben, auf einem Gymnasium und somit auch in einem lerngewohnten Alter. Die Deutschförderklasse war in diesem Fall wie Deutsch als Fremdsprache-Unterricht gestaltet und die Schüler*innen wurden gezielt in Deutsch unterrichtet und auf den Übertritt vorbereitet. In den Interviews mit Eltern von Schüler*innen in der Volksschule kamen einige Punkte in Bezug auf Intransparenz hinzu, die ein sehr bedenkliches Bild der Abläufe zeichnen. Nicht nur gab es von schulischer Seite keine Materialien zur Vorbereitung, keine Informationen über die Bedeutung des außerordentlichen Status bzw. die Deutschförderklasse, keine Bekanntgabe des Testtermins, Testdurchführung ohne Beisein der Eltern und in einem Fall sogar eine Testung ohne die Eltern darüber zu informieren, dass das Kind an diesem Tag getestet wird. Wie B6 selbst sagt: „Die haben mein Kind entführt.“ (Interviewtranskript B6.2, S. 3) Das Kind wurde vom Kindergarten in die Schule gebracht und dort getestet:

„Und heute hat mein Bub zu meiner Frau gesagt, dass er vom Kindergarten mit einer Tante, in die Schule gegangen ist, weil das ist gleich nebenan und die haben einen Test gemacht [...] Dann hat mich das ein bisschen stutzig gemacht, dann habe ich zuerst im Kindergarten angerufen, dann hat der Kindergarten gesagt: ‚Ja, sie haben geglaubt, dass wir das schon Bescheid wissen von der Schule, weil die haben das erst am Montag erfahren, also den Montag erfahren, dass ein paar Kinder abgeholt werden.‘“ (ebd., S. 1)

Noch merkwürdiger fällt hingegen die Antwort der Direktorin aus, nachdem sich der Vater über die geheime Testung und „Entführung“ seines Kindes informieren und beschweren möchte:

„Ich war so auf 180 im Nachhinein, aber hilft sich nichts. [...] Wir haben davon nichts gewusst, von dem Test. Dann hat [*die Direktorin*] gesagt: ‚Ja, es ist auch so, dass ihr nichts wissen solltet von dem Test.‘ Sage ich. Ja okay. Sagt sie, dann hat sie gesagt: ‚Ja, das ist ein MIKA-D-Test, der Test wird nur an den Kindern durchgeführt, mit ähm nichtdeutscher Muttersprache.‘ [...] (3s) Ja, da / sie hat einfach nur so gesagt, das ist von Wien bis Vorarlberg der gleiche Test und das wird von (...) bereitgestellt [...]und die müssen das einfach so durchführen und es gibt eine, sage ich einmal, einen Ablauf von dem Test und da werden die Eltern nicht informiert vorher.“ (Interviewtranskript B6.2, S. 2-5)

Diese Information, dass Eltern nicht über den Test informiert werden sollten, wäre mir beim Lesen der Schulgesetze nicht aufgefallen. Vor allem wenn daran gedacht wird, dass der MIKA-D-Test Teil der Schulreifefeststellung darstellt, bei der Eltern sehr wohl involviert sein sollen (vgl. Kap. 5.2.3). Die allgemeine Eignungsprüfung ist nämlich ein höchst offizieller Ablauf, bei dem Eltern ihre Kinder in die Schule begleiten. Vorab gibt es einen offiziellen Brief mit der Einladung zum Eignungstag und auch ein offizielles Schreiben mit der Bekanntgabe des Ergebnisses bzw. Gespräche zwischen Schulpersonal und Eltern vor und nach der Eignungsprüfung. Warum der MIKA-D-Test aus diesem offiziellen Vorgang exkludiert wird, bleibt offen, da er rein gesetzlich gesehen Teil der allgemeinen Schulreifepfung sein sollte. Vor allem die Aussage, dass nur Schüler*innen mit „nicht-deutscher Muttersprache“ getestet werden sollen verweist auf natio-ethno-kulturell-sprachliche Vorurteile seitens der Schule. Wie schon beschrieben, ist der Sohn von B6 in Österreich geboren und spricht auch zuhause Deutsch. Ist Deutsch in diesem Fall nicht eine seiner Erstsprachen?

Eine Testung stellt klarerweise eine besondere Stresssituation dar, die vor allem jüngere Kinder und Schüler*innen, die den Leistungsdruck und die Erwartungen der Schule spüren, trifft. Die Situation des MIKA-D-Test wird so konstruiert, dass junge Schüler*innen unter extremem Leistungsdruck stehen und in manchen Fällen im Moment ohne Vorbereitung einen Test zu absolvieren haben. Diese Vorgehensweise ist unpädagogisch und keinesfalls altersgerecht, wie diese beiden Zitate veranschaulichen:

„Die Lehrer [...] stecken sie einfach geheim [*zum Test*] [...]. Meine Tochter ist einfach schockiert gewesen. [...] und meine Tochter ist rausgegangen: ‚Mama, wir sind heute

getestet worden‘ hat sie gesagt. Und die anderen haben es nicht einmal gewusst.“ (Interviewtranskript B1, S. 4)

„[...] und dann natürlich hat er nur noch Stress gehabt und dann stell dir vor, diesen Abend, dass er getestet war, hat er mir gesagt: ‚Mama endlich diesen Abend kann ich gut schlafen‘, weil er Stress gehabt hat einfach, das war ganz stressig für ihn [...]“ (Interviewtranskript B9, S. 12)

8.2.4.3 Deutschförderklassen führen nicht ans Ziel (VA)

„Aber mein älterer Sohn besuchte dreimal pro Woche einen Deutschförderkurs, aus den Gesprächen mit ihm kam ich zu dem Schluss, dass er zufrieden war mit dem ähm Deutschförderklassen. Er war zufrieden mit Unterricht, das sie machen / machten, aber das reicht nicht aus, um normal am Unterricht teilzunehmen und ähm auf jeden Fall m[ü]sste er zusätzliche Klassen belegen (3s)“ (Interviewtranskript B4, S. 1)

B4 beschreibt hier, dass ihr Sohn mit dem Deutschförderkurs sehr zufrieden war und viel gelernt hat. Der Abschluss der Fördermaßnahme reicht ihr zufolge allerdings nicht aus, um „normal am Unterricht teilzunehmen“, was eindeutig laut politischer Aussagen das Ziel der Deutschförderklassen und -kurse darstellen soll. Es bräuchte noch weitere „Klassen“ bzw. Nachhilfe, um bessere Deutschkenntnisse zu erwerben. Somit bleibt, wie schon im theoretischen Teil ausgeführt, fraglich, inwiefern Deutschförderklassen für den Deutschspracherwerb sinnvoll sind bzw. inwiefern politisch andere Ziele mit ihnen verfolgt werden (nicht Deutschförderung, sondern Selektion und Segregation). Auch in einem weiteren Zitat spricht sie darüber, dass sie noch weitere Deutschförderung benötigen werden:

„[...] Nicht genug. Nach diese MIKA-D-Test sie müssen meine, ich denke, dass sie andere Deutschförderkurs haben muss.“ (Interviewtranskript B4, S. 9)

B9 hat den Gedanken noch einen Schritt weitergeführt und somit die Benennung dieses Kapitels vorgegeben:

„Und sie haben sie in zweite Klasse [...] weitergestuft. Und natürlich, das ist auch ganz merkwürdig auch wie eigentlich Deutschförderklasse nicht funktioniert hat, wenn von den

20 Kindern nur dann 2 schaffen ist und kann man natürlich darüber sprechen, dass das eigentlich diese Förderklasse nicht funktioniert.“ (Interviewtranskript B9, S. 4)

Ihrem Appell soll gefolgt werden und, dass die Deutschförderklasse eigentlich nicht funktioniert, wird von ihr noch weiter ausgeführt:

„Genau. Also diese Deutschförderklasse vorbereitet überhaupt nicht für den Test nicht, denn MIKA-D-Test verlangt viel. [...] Aufgaben es ist so wahnsinnig, also zum Beispiel die verlangen auf jeden Fall bei Nebensatz, also ‚weil ich gestern, ja, äh in meinem Bett aufgewacht bin‘, zum Beispiel. Ich habe eine [...] Freundin da, die Mutter ist deutschsprachige, kommt aus *Ortsname*, sind in vierte Klasse, hat sie einen Satz gebaut ‚weil ich bin aufgewacht‘ und das ist vierte Klasse und dann ihr verlangt von erster Klasse von dem Nebensatz, dass er den richtigen grammatischen Satz baut, das ist ja ein Wahnsinn, also so einen Satz bauen, okay wenn man eine Muttersprache hat, wie gesagt, das weiß man in der Muttersprache auswendig, das ist automatisch, also die können ja auch auf Türkisch so viel, aber als Zweitsprache kann man vielleicht im ersten Jahr kann man nicht so erwarten und Deutschförderklasse hat überhaupt nicht vorbereitet.“ (Interviewtranskript B9, S. 20)

Aus diesen Interviewpassagen werden einige Punkte deutlich. Erstens ist es eindeutig, dass die Deutschförderklassen ihre eigene Zielsetzung der Erreichung „ausreichender Deutschkenntnisse“ nicht einhalten, wenn wir davon ausgehen, dass „ausreichend“ die ungehinderte Teilnahme am monolingualen Schulsystem meint. Wenn nach einem Jahr nur 2 von 20 Kindern hochgestuft werden können, bleibt offen, ob lediglich zwei weitere Semester die verbleibenden Kinder der Deutschförderklasse in Richtung Monolingualität zwingen können.

Es wird außerdem klar, dass der Test nicht unbedingt Fertigkeiten abprüft, die relevant und alltagsgeprüft sind, wie B9 erläutert. Auch Deutsch als Erstsprache-Sprechende setzen das Verb in weil-Sätzen beim Sprechen an Position zwei, aber beim MIKA-D-Test würde das als Fehler gelten. Sie lässt auch anklingen, dass ihr Sohn „auf Türkisch“ so viel kann und sie meint damit, dass grammatikalisches Wissen bei allen Kindern vorhanden ist, nur eben nicht in ein und derselben Sprache. In der Migrationsgesellschaft wäre es wirklich an der Zeit, auf diese Fakten der Heterogenität adäquat zu reagieren.

8.2.5 Elterlicher Widerstand (VA)

„[...] deshalb gebe ich noch immer Interviews, dass ich endlich diesen System brechen soll.“ (Interviewtranskript B9, S. 9)

„[...] ich lasse mir das sicher nicht gefallen, ich stemple mir bestimmt nicht (...) ich unterschreibe [*den SPF*] nicht. Dann hat [*die Direktorin*] gesagt: ‚Sie dürfen mit mir nicht so reden.‘ Habe ich gesagt: Ich werde tun, dass die Deutschförderklasse wegkommt. Alles besser und, dass die Kinder, was hier geboren (hebt die Stimme betonend) sind, dass das ihnen zukommt, dass sie in die Deutschklasse / förder / klasse reingesteckt werden, finde ich unfair.“ (Interviewtranskript B1, S. 5–6)

In den Interviews mit B1 und B9 konnten Elemente erkannt werden, die auf eine widerständige Praxis mit dem Ziel der Abschaffung der Deutschförderklassen hinweisen. B1 versuchte andere Eltern zu motivieren, die Petition gegen die Deutschförderklassen zu unterschreiben, vernetzt sich mit Politiker*innen, die dagegen ankämpfen und widersetzt sich aktiv schulischen Vorgaben, die ihrer Tochter den SPF auferlegen wollen. B9 gab mehrere Interviews für Medien und ihr ist es ein Anliegen die Ungerechtigkeit des Systems aufzuzeigen, was in weiterer Folge zu deren Abschaffung führen soll. In den Interviews B4, B6 und B8 wurden keine Handlungen beschrieben, die auf eine Abschaffung gerichtet sind, jedoch gibt es einen Konsens darüber, dass Deutschförderung in der Schule anders organisiert werden muss (vgl. Kap 8.2.2).

8.2.5.1 Schulwechsel (VA)

Im elterlichen Kampf gegen die benachteiligenden Praxen gegenüber ihren Kindern, ist in den Interviews zweimal (B1, B9) der Schulwechsel als mögliche Strategie zur Verbesserung der Schulsituation genannt worden, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Bei B1 scheitert es an der Kommunikation mit der Schule. Die schulischen Akteurinnen (Lehrerin, Psychologin und Direktorin) sind darauf erpicht, ihrer Tochter den SPF aufzuerlegen und wenn B1 nicht zustimmt, den längst möglichen Verbleib in der Deutschförderklasse anzuordnen, weshalb der einzige Ausweg ein Schulwechsel bleibt:

„[...] Jetzt bin ich auf eine andere Suche von der Schule. Meine Tochter will jetzt nicht mehr in die Schule gehen. Jetzt habe ich sie zwei Tage krankschreiben lassen. Aber irgendwo muss ich jetzt eine Schule finden, das sie aufnehmen und so.“ (Interviewtranskript B1, S. 6)

Der Schulwechsel birgt die Hoffnung, dort gerechter agierende Schulprofessionelle zu finden. Wie theoretisch ausgearbeitet wurde, spielt der sozioökonomische Status der Familie eine besondere Rolle, wenn es um erfolgreiches Durchsetzen elterlicher Wünsche gegenüber der Schule geht (vgl. Kap. 5.5.3). Auch in diesem Fall wäre es durch einen hohen Geldaufwand möglich etwa eine Privatschule zu wählen. Eine andere öffentliche Schule zu finden, vor allem in ländlichen Gebieten, wo sich Schulpersonal untereinander kennt, stellt eine besonders schwierige Herausforderung für Eltern dar.

Anders ist die Situation bei B9, die sich nach dem bestandenen MIKA-D-Test ihres Sohnes für einen Schulwechsel entscheidet:

„[...] mein Kind besucht zweite Klasse in evangelischer Volksschule in *Bezirksname von Wien*, [...] und nachdem mein Kind äh gestuft hat zweite Klasse, das wir dann nicht mehr außerordentlich waren, also gestuft haben, ich habe dann direkt Schule gewechselt und dann natürlich ich habe mir gesucht, das ist auch eine Zwang, zwingen, weil ich auch für meinen Jungen, wir suchen eigentlich eine Schule, dass es keine Türken gibt. Warum? Weil mein Sohn nicht in Muttersprache spricht, dass er schnell auf Deutsch sprechen kann und dann einfach, dass er sich vorbereitet für das Gymnasium, für die nächste Stufe, weil das ist jetzt wirklich ein Nachteil.“ (Interviewtranskript B9, S. 5)

Obwohl der MIKA-D-Test geschafft wurde, hat diese Mutter sich doch um einen Schulwechsel bemüht, um eine Schule mit einem höheren Anteil an „Deutsch als Erstsprache“-Schüler*innen bzw. ohne türkischsprachige Schüler*innen zu finden, um die Möglichkeit für ihren Sohn zu erhöhen, Deutsch zu sprechen. Diese Notwendigkeit ergibt sich daraus, dass das System Schule nicht imstande ist, Deutsch- und Sprachförderung strukturell ausreichend zu gewährleisten. So musste die Mutter eine Klasse finden, in der es „keine Türken“ gibt, was eine individuelle kurzfristige Lösung für ihr Problem darstellt, aber keinesfalls das gesamtgesellschaftliche Problem der Migrationsgesellschaft löst, in der Heterogenität das alltäglich Normale sein sollte, aber noch immer als Sonderfall betrachtet wird.

8.2.5.2 Einschüchterungsversuche (HK)

Das folgende Zitat von Fürstenau und Gomolla (2009, S. 14) stellt eine sehr gute theoretische Einbettung der Aussagen von B1 und B5 zu ihren Interventionsversuchen: „Aus einer historischen Perspektive ist die Schule in vieler Hinsicht eine Institution, mit der der Staat das Ziel verfolgt hat, seine Interessen gegenüber Eltern durchzusetzen. Das Machtverhältnis zwischen Schule und Eltern ist asymmetrisch, weil die Schule die Zertifikate vergibt, die den Schülerinnen und Schülern Zukunftschancen eröffnen oder verschließen.“

Als B1 ein anderes Elternteil dazu motivieren möchte die Petition für die Abschaffung der Deutschförderklassen zu unterschreiben, sagt die Person, sie habe Angst. Diese Angst kann dahingehend gedeutet werden, dass diese andere Mutter Konsequenzen befürchtet, die B1 bereits durchleben muss. B1 wurde in ihrem Interventionsversuch ihre Tochter aus der Deutschförderklasse zu holen mit dem SPF eingeschüchtert. Die SPF dient in ihrem Fall als Erpressungsmittel, um die Tochter weiterhin in der Deutschförderklasse zu behalten. Angesichts der Diskriminierung, die bereits durch die DKL verursacht wird, sind diese Einschüchterungsversuche durch die Direktion inakzeptabel und eine Instrumentalisierung von unterschiedlichen Diskriminierungsinstrumenten. Die Macht, die die Direktorin innehat, steht in keinem Verhältnis zu der recht machtlosen Position der Mutter.

„Habe ich gesagt: Unterschreib gegen die Deutschförder / klasse, du warst gegen. [imitiert andere Mutter]: Nein, sie ist zufrieden, sie hat Angst. [...] Was nachher mit ihren Kindern tun, was passiert nachher? [...] Aber sie denken nicht. [...] Was passiert, was nachher kommt.“ (Interviewtranskript B1, S. 14)

„Ich weiß nicht, die Direktorin hat auch gesagt, ich soll Angst haben, wegen dem Sonderpädagogischen Ding, wegen meinem Sohn, dass ich das alles miterlebt habe. Habe ich gesagt: Nein, ich habe keine Angst. Ich werde auch dagegen kämpfen, dass meine Tochter das nicht hat und ich werde auch schaffen, dass meine Tochter das nicht (-) in diese Deutschförderklasse bleibt, dass sie in normale Klasse geht (-), aber wir sind jetzt gestritten. Ich weiß nicht, wie (lacht) der weitergeht der Weg, aber irgendwie werde ich es finden.“ (Interviewtranskript B1, S. 15)

„Das heißt zum Beispiel, ich bin dritte Generation, die Kinder sind vierte Generation es fallen Wörter raus, die gar nicht stattfinden sollten, aber was für dingsda ich habe, es ist negativ für mich. Warum? Ich muss auf mein Tochter ein Druck machen, dass sie das kapi/, dass sie das ganz genau begreift, sonst wird es dauernd mit Sonderschule hin her gesprochen. Wenn sie ein Zahl verkehrt schreibt, da haben wir Sachen, was ich auch dir zukommen lassen konnte, wo unbedingt die Eltern unterschreiben müssen, wenn sie Fehler machen ich finde das irgendwie extrem (lacht).“ (Interviewtranskript B5, S. 1)

„Die haben es alle hingenommen, die haben keine höhere Schulbildungen, für die ist alles ok, Hauptsache die Kinder kommen nicht zum Jugendamt, oder in eine Sonderschule und es wird alles akzeptiert, das Restliche.“ (Interviewtranskript B5, S. 10)

B5 wird mit einer Zuweisung seiner Tochter in die Sonderschule eingeschüchtert, wenn Fehler in den Hausübungen seiner Tochter vorzufinden sind. Den Druck den er verspürt, wälzt er auf seine Tochter ab, um sie vor einer möglichen Zuweisung in die Sonderschule zu beschützen. Die Beziehung zwischen dieser Lehrkraft und B5 ist von Machtverhältnissen gekennzeichnet, die den Vater und seine Tochter in eine aussichtslose Ecke drängen. Die Lehrkraft spielt bewusst mit den Ängsten des Vaters und weiß, wie machtvoll ihre „Instrumente“ sind. Der Vater erzählt im Interview auch über Eltern, die alles hinnehmen, damit sie nicht mit dem Jugendamt konfrontiert werden oder ihre Kinder eine Zuweisung in die Sonderschule erhalten. Das Jugendamt ist eine weitere machtvolle Instanz des Staates, welches hier besonders gefährlich dargestellt wird. Die Lehrkraft, mit der der Befragte und die von ihm erwähnten Eltern zu tun haben, nützt die Position dieser Eltern aus, um sie beliebig mit der Sonderschule oder dem Jugendamt einschüchtern zu können. Laut B1 unternehmen die Eltern nichts gegen die Deutschförderklassen, weil sie diese als das kleinere Übel hinnehmen, um sich vor größeren Problemen zu schützen. Angesichts dieser drastischen Ausführungen, ist die Einstellung dieser Eltern nachzuvollziehen.

8.2.5.3 Meinungsbildung aufgrund kritisch-öffentlicher Positionen (VA)

Durch die Interviews wurde besonders deutlich, dass kritische Positionen, die öffentlich zugänglich gemacht werden, Einfluss auf die Meinungsbildung bzw. -veränderung der Eltern in Bezug auf die Deutschförderklassen haben können. B6 konnte laut eigener Aussage am Anfang nichts Bedenkliches an den

Deutschförderklassen finden, was sich durch Kenntnisnahme der Petition geändert hat:

„Dezember war das, weil wo wir den Brief bekommen haben, ah, habe ich das mit dem MIKA-D-Test erfahren. Dann wollte ich mich da ein bisschen schlau machen, dann bin ich zu dem *Name Politiker* gestoßen. [...] Und ich meine, ich kenne ihn schon seit meiner Kindheit. Nur, dass er so eine Petition gestartet hat, da habe ich gesagt, ja okay, für was? Das ist doch nur ein Test. Und dann habe ich mich ein bisschen darüber schlau gemacht, wo ich gesagt habe, ja okay, doch nicht nur ein Test, sondern da steckt schon was dahinter. [...] dass die, wie sage ich einmal, dass die Kinder einfach, oder die Familien einfach eher, na eher die Kinder eher benachteiligt werden mit den / allein wegen dem Deutschkenntnis.“
(Interviewtranskript B6.1, S. 7)

B9 beschreibt, dass sie bei ihren Recherchen auf einen Uni-Professor gestoßen ist, der sich mit dem MIKA-D-Test und den Deutschförderklassen beschäftigt, mit dem sie sich dann vernetzt hat. Die Informationsbeschaffung, die länger als ein Jahr dauerte, beschreibt sie als „stressvoll“:

„Und natürlich zufälligerweise, ich habe dann *Name eines Uniprofessors* auch dann angerufen, weil ich dazwischen viele Zeitungen gelesen habe, dass er auch mit diesem MIKA-D-Test, Deutschförderklassen sich beschäftigt und dann ich dachte, ich rufe an und unter der Proposition an der Universität und dann vielleicht dann ein paar Ideen, dass er mir geben kann und ja, das war das letzte Semester, also fast diese ganze Jahr dann ganz stressvoll.“ (Interviewtranskript B9, S. 9)

Besonders für die Meinungsbildung von Eltern sind öffentlich zugängliche Quellen, die Deutschförderklassen kritisch beleuchten, von Bedeutung. So konnte die eigene Meinung über benachteiligende Effekte verstärkt (B9) und die eigene Meinung komplett geändert werden (B6).

8.2.5.4 Den offiziellen Weg gehen (VA)

Wie theoretisch beschrieben wurde, ist es bei elterlichem Widerstand gegen schulische Diskriminierungspraxen wichtig, „den offiziellen Weg zu gehen“, wie der Titel dieses Kapitels heißt. Um diesen Weg gehen zu können, brauchen Eltern einiges an Wissen über schulische Vorgänge, die in der Literatur mit dem Begriff „Insiderwissen“ betitelt wurden (vgl. Kap. 5.5.3). Auch die Interviews haben gezeigt,

dass Eltern ein hohes Maß an Kampfgeist und vor allem eigene kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Ressourcen mitbringen müssen, um erfolgreiche Veränderungen zum Besseren für ihre Kinder erwirken zu können. B9 hatte die kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen, um formelle Briefe zu verfassen und sie an die Bildungsdirektion sowie die Direktion der Schule zu schicken. B9 konnte sowohl mit der Bildungsdirektion als auch mit der Direktion der Schule erfolgreich kommunizieren und ihren Wunsch der Aufstufung ihres Sohnes durchsetzen:

„[...] ich habe das dann Bildungsdirektion ein / einen Brief geschrieben und dann musste ich auch in / an die Direktion auch noch einen Brief und dass ich das nicht akzeptieren konnte. Dass eigentlich ich auch dann eine Klassenlehrerin, sogenannte engagierte Mutter bin, ich war ganz hinter meinem Sohn, ich habe so viel recherchiert, so viel gesucht und dann unsere Rechte gesucht.“ (Interviewtranskript B9, S. 3)

Im folgenden Beispiel erläutert B9, dass sie Vieles versucht hat, um ihren Sohn aus der Deutschförderklasse zu „befreien“ und so ein Engagement wird ihr zufolge von der Direktorin bemerkt, was die These unterstützt, dass der „richtige“ Einsatz von den „richtigen“ Eltern Erfolge bringt:

„Und dann die Direktorin hat Gefühl gehabt, okay, die Eltern, also, die versuchen viele Möglichkeiten, die Kinder Recht bekommt, ja, und dann deswegen äh, die Bildungsdirektion von der Direktorin hat verlangt, dass wir am Ende des Gesprächs haben, sofort bei ihnen melden. Und ich habe das / dass ich auch, warum dass ich jetzt in Österreich lebe, weil diesen Demokratie und dann ja, die haben mir auch sofort eine Mail geschrieben, ob ich denn alles mit der Direktorin klar gekommen bin.“ (Interviewtranskript B9, S. 10)

B9 erkennt die Benachteiligung und setzt Schritte, um mit wichtigen Stellen in Verbindung zu treten, wie auch schon von Hill und Tyson beschrieben wurde (vgl. Kap 5.5.3), müssen Eltern die richtigen Wege kennen, um Veränderungen für ihr Kind zu erwirken.

8.2.5.5 Gesellschaftliche Verantwortung und zivilgesellschaftlicher Widerstand (HK)

Im Widerstand gegen die Deutschförderklassen kommt im Interview mit B7 dem elterlichen Widerstand der zivilgesellschaftliche Aspekt hinzu. Die Befragte sagt dazu folgendes:

„Wenn das [*die Deutschförderklasse*] dann immer noch nicht gut läuft und die Politik das nicht einsieht, dann finde ich ist wirklich auch die Zeit für die Zivilgesellschaft zu sagen stopp, bis hierher und nicht weiter ja. Deswegen verfolge ich das auch, weil natürlich das auch ein Thema für mich ist wo ich sage, da muss man halt, zivilgesellschaftliches Engagement zeigen, wenn es dann darauf ankommen sollte.“ (Interviewtranskript B7, S. 14)

In dieser Aussage der Befragten kommt klar hervor, dass der Widerstand gegen die Deutschförderklassen nicht nur die Angelegenheit betroffener Schüler*innen und Eltern sein sollte, sondern ein zivilgesellschaftliches Problem ist, welches im kollektiven Widerstand gelöst werden muss. Dieser Aussage kann viel abgewonnen werden, denn die Deutschförderklassen betreffen alle Mitglieder der Gesellschaft, da sie zur Differenzsetzung beiträgt und Schüler*innen innerhalb dieser Differenzen bevorzugt oder benachteiligt und ihre Lebenswege langfristig reguliert.

Der Kampf um eine gleichberechtigte Bildung für alle erfordert einen zivilgesellschaftlichen Einsatz, weil die widerständige Praxis einzelner Eltern, die über das entsprechende „very detailed ‚insider““ (Laureau & Cox, 2011, S. 160) Wissen verfügen wahrscheinlich nicht ausreichend sein wird, um eine Veränderung zu bewirken, weil sie in ihrer Anzahl eher gering ausfallen.

Als Beispiel für eine zivilgesellschaftliche Gegenbewegung zu den Deutschförderklassen kann die Petition „Lasst Kinder gemeinsam lernen“ und die „parlamentarische Bürgerinitiative zu Abschaffung der Deutschförderklassen“ genannt werden, wobei es zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Ergebnisse dazu gibt.

„Und es ist natürlich ein gesamtgesellschaftliches Unterfangen, weil im Endeffekt sind ja alle ein bisschen in die Verantwortung zu ziehen, also nicht nur die Politik, die Gesetze, die es gibt, sondern auch die Gesellschaft ja also, wenn die Leute, das zulassen, dass Leute segregiert werden und in Schubladen gesteckt werden, dann hilft das denen auch nicht beim Spracherwerb, sondern dann müsste man diese halt als Gesamtgesellschaft sehen.“ (Interviewtranskript B7, S. 13)

B7 ist der Meinung, dass alle Menschen in der Gesellschaft zur Verantwortung zu ziehen sind, wenn Schüler*innen „in Schubladen gesteckt“ werden, also in getrennte Klassen segregiert werden. Die Interviewte hat erkannt, dass der ganze Diskurs vor den Augen der Gesamtgesellschaft abgelaufen ist, jedoch diese das Segregieren von bestimmten Schüler*innen zugelassen hat. Der politisch mediale Diskurs rund um die Deutschförderklassen war, wie im Kapitel 7.3. Diskussion der Diskurspositionen und Diskurskategorien ausgearbeitet wurde, sehr komplex und in seinem Kern nicht einfach zu verstehen. Die Deutschförderklassen wurden als beste und einzige Fördermöglichkeit ohne jegliche Alternativen präsentiert. Letzen Endes hat die Benachteiligung bestimmter Gruppen Effekte auf die ganze Gesellschaft und zeigt wie Machtverhältnisse alle gesellschaftlichen Sphären durchdringen. Die Aussage von B7 kann also als eine erweiterte Form des sozialen Zusammenhalts gefasst werden, für die es sich zu kämpfen lohnt.

„Ja, die sind auch gegen die / die, die normal jetzt durchgekommen sind letztes Jahr, die sind befreit, ja, wie zum Beispiel mit dem Unterschriftensammlung mit dem Deutschförderklassen habe ich in der Vorschule manche gefragt: Unterschreibst du gegen die Deutschförderklasse? – Ich habe Angst? Warum denn hast du Angst? Dich kann es auch einmal zu treffen, du wirst auch vielleicht Kinder oder deine Enkelkinder einmal treffen oder deine Verwandten einmal treffen. Mit dem Unterschrift passiert leider nichts, habe ich gesagt. Es ist ja vielleicht gut, dass sie es auseinander tun. Ja, aber ich finde das nicht gut.“
(Interviewtranskript B1, S. 13)

Die Notwendigkeit eines gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalts ist auch B1 bewusst, wobei sie in ihrer Erzählung ambivalent ist. Auf der einen Seite möchte sie die Person dazu überreden, die Petition für die Abschaffung der Deutschförderklassen zu unterschreiben, auf der anderen Seite sagt sie, dass die Unterschrift nichts bewirken kann. Diese Ambivalenz veranschaulicht die Verzweiflung und Ohnmacht von B1. Sie merkt richtig an, dass die Deutschförderklassen alle betreffen können, wenn nicht die eigenen Kinder, dann vielleicht die Kinder der Familienmitglieder. Aus ihrer Erzählung kann eine Notwendigkeit für einen gesellschaftlichen Zusammenschluss für die Abschaffung der Deutschförderklassen interpretiert werden.

Die individuellen Anstrengungen einzelner Elternteile ist angesichts der Gegenüberstellung einer machtvollen Institution wie die Schule kräfteeraubend und in vielen Fällen aussichtslos, wie der Fall von B1 eindrücklich gezeigt hat. Je mehr sie sich gegen die DKL aufgelehnt hat, desto mehr Widerstand und Erpressung musste sie durch die Schule dulden.

8.2.6 Widerstand der Schule (HK)

„Ja, die Lehrer unterstützen und zum Beispiel bei meinem Sohn, den letzten zwei Jahren, haben wir Lehrer gehabt, ich bin mit die Lehrer super ausgekommen.“ (Interviewtranskript B1, S. 27)

In den Interviews gab es wenig Anzeichen für schulischen Widerstand gegen die Deutschförderklassen. Das mag daran liegen, dass vor allem Eltern interviewt wurden, die Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. So sei an dieser Stelle auf eine Webseite verwiesen, die Elterninformationen und Übungsmaterial zur Vorbereitung auf den MIKA-D-Test gratis zur Verfügung stellt (Verein Startklar⁴), was als institutionelle Widerstandspraxis interpretiert werden kann, auch wenn sie nicht von einer spezifischen Schule, sondern von einem Verein betrieben wird. Ideen zum schulischen Eingreifen in die Verminderung von Diskriminierungspraxen können an dieser Stelle kurz zusammengefasst werden.

Aus unseren Interviews geht hervor, dass Vorgaben zwar von der Politik und top down kommen, aber einzelne Schulstandorte trotzdem entscheiden können, wie sie mit ihren Ressourcen entgegensteuern. So könnte die Deutschförderlehrkraft gezielt auf den MIKA-D Test vorbereiten, da sie ja weiß, was abgeprüft wird, anstatt immer darauf zu verweisen „dass der Inhalt ein Geheimnis sei“ bzw. könnte die Schule den MIKA-D Test durchführen, aber nie genug Schüler*innen zur Selektion finden, da den Test alle bestehen. Das wären Ideen des schulischen Widerstands. Uns ist bewusst, dass die Entscheidungsmacht über die Beschulungsform von neu migrierten Kindern und Jugendlichen nicht allein bei der Schule liegt, sondern maßgeblich vom Schulamt und der Landespolitik bestimmt wird. Dennoch kann jede Schule die bestehenden

⁴ <https://www.verein-startklar.at/blog-material/eltern-info-mika-d/>

Handlungsspielräume kreativ nutzen, um Diskriminierungsrisiken vorzubeugen. (Foitzik et al., 2019, S. 182)

Unsere Analyse schließt sich diesem Fazit an, dass Bildung nicht nur „als formale Vorgabe“ umgesetzt werden darf, sondern „zielführende Maßnahmen“ (ebd.) unter Einbezug bisheriger Erfahrungen sowie wissenschaftlicher Ergebnisse zur Erlangung (bildungs)sprachlicher Fähigkeiten des Deutschen angeboten werden müssen. Das aktuelle Modell der „Deutschförderung“, dessen Prozess vom MIKA-D-Test, über die Vergabe des außerordentlichen Status, der Segregation in getrennten Förderklassen bis zum Übertritt in die Regelklasse „bleibt [...] zunächst eine Unterscheidungspraxis entlang der Differenzlinie »Sprache«, die zur Stabilisierung der hegemonialen, »ordentlichen« Deutschsprachigkeit des Schulsystems beiträgt.“ (Khakpour, 2015, S. 241)

8.2.7 Enttäuschung und Vertrauensverlust gegenüber dem System Schule (HK)

Vertrauen gegenüber Schulinstitutionen ist ein wesentlicher Aspekt, um in eine gute Beziehung zu der Institution zu treten, denn schließlich geben Eltern ihre Kinder für eine bestimmte Stundenanzahl in die Obhut der Schule und rechnen mit qualitativer Bildung. Vertrauen ist eine wichtige Ressource sowohl für die Eltern, als auch für die Kinder, denn Vertrauen stellt eine positive Ressource dar, die zum Lernen motiviert und den Aufenthalt in der Schule sicher gestaltet. Um eine vertrauensvolle Beziehung mit der Schule einzugehen, müssen Transparenz und Gleichbehandlung von Seiten der Schule gegeben sein. Persönliches und institutionelles Vertrauen an eine Schule, die Kinder bereits bei Schuleintritt markiert und in getrennte Klasse segregiert, kann nicht sehr groß und stabil sein.

„Ja, als Eltern bin ich wirklich enttäuscht von dem Schulsystem. Manche sagen, manche Eltern, die nicht betroffen sind, die in die normale Vorschule gehen: ‚Das ist ja sehr gut, die anderen / die anderen Kinder kommen ja nicht /, die was reden können, reden ja super. Die anderen kommen nicht mit‘ sagen sie, das heißt nicht /. Meine Tochter kann schon lesen schon und das ganze Alphabet.“ (Interviewtranskript B1, S. 1)

Die interviewte Mutter hat eindeutig höhere Erwartungen an das Schulsystem und wünscht sich, dass ihr Kind Chancen erhält. Beachtlich ist die Erkenntnis, dass ihre Tochter ja schon viel kann, was ausreichend sein muss, um an der Regelklasse teilzunehmen.

„Für was, wenn wir das alles schon draußen beibringen. Für was ist die Schule eigentlich da?“ (Interviewtranskript B1, S. 3)

B1 fragt im obigen Zitat nach der Legitimität der Existenz einer Schule, wenn das Lernen „außerhalb der Schule“ verortet wird. Die Institution Schule kommt seinem wichtigsten Auftrag nicht nach.

„Zum Beispiel bei meinem Sohn habe ich es angenommen. Mein Sohn: ‚Mama, warum hast du das unterschrieben? Ich bin kein sonderpädagogisches Kind‘ und das habe ich von / der Hauptschullehrer selber gehört, dass mein Sohn kein sonderpädagogisches Kind war.“ (Interviewtranskript B1, S. 12)

Hier erzählt B1 über ihren Sohn, bei dem sie es jetzt bereut, den SPF damals unterschrieben zu haben. Die Mutter bereut diesen Schritt, allerdings hatte sie damals keine andere Chance. Dieser Interviewauszug zeigt erneut, wie machtlos die Mutter der Institution Schule gegenübersteht. Später wurde vom Hauptschullehrer ihres Kindes angesprochen, dass aus seiner Sicht kein SPF gegeben war.

„Und das Vertrauen nutzen die Direktorin und die Lehrerin recht aus gegenüber ausländischen Eltern.“ (Interviewtranskript B1, S. 26)

Sie meint dabei, dass Eltern vertrauen, dass die Schule ihren Kindern nur Gutes will und alle schulischen Maßnahmen zum Wohle der Kinder sind. Diesen Gedanken hinterfragt B1 stark, da sie bei beiden ihrer Kinder mit Diskriminierung zu kämpfen hat. Wie im vorherigen Zitat sichtbar war, wurde ihrem Sohn zu Unrecht der SPF vergeben. Bei ihrer Tochter musste sich die Mutter zwischen zwei Diskriminierungsmethoden entscheiden und sich mit der Zuweisung ihrer Tochter in eine DKL abfinden. B1 hat einen Vertrauensverlust in die Institution Schule, die nicht oder nur schwer wieder

gutzumachen ist. Sie ist sich den Diskriminierungsmechanismen bewusst, hat aber zu wenig Macht, um gegen diese vorzugehen.

8.2.7.1 Fehlende Zukunftsperspektiven (HK)

In Bezug auf die schulische sowie berufliche Karriere der Kinder, die eine Zuweisung in eine Deutschförderklasse oder einen Deutschförderkurs erhalten haben, sind sich fast alle interviewten Eltern darüber im Klaren, wie die nachfolgenden Auszüge zeigen werden, dass die Zukunftsperspektiven ihrer Kinder nicht sehr gut aussehen und sie klar im Nachteil gegenüber jenen Kindern sind, die keine Zuweisung und somit keine Markierung erhalten haben.

„Jetzt muss ich schauen, (...) dass ich meiner Tochter das nicht antue. Und sie sagen, das SPF ist super, das kriegt man weg. Das ist eine Lüge. Das kriegt man nicht so leicht weg.“
(Interviewtranskript B1, S. 12)

Die Befragte B1 sucht nach Wegen die Markierung ihrer Kinder „wegzubekommen“, da sie davon überzeugt bleibt, dass das nicht so leicht ist. Sie hat die Erfahrung und Annahme, dass diese Markierungen weit in die Zukunft reichen und womöglich Auswirkungen auf den weiteren Berufs- und Bildungsweg ihrer Kinder haben werden, was durch Forschung ebenfalls bestätigt wird.

„Ja, das ist (3s) das ist wie ein / das wird dann wie ein Mobbing stattfinden, ja, du kannst jetzt kein gutes Deutsch und deswegen bist du in der anderen Klasse, du musst noch Deutsch lernen und und und. Und das wird zu hundert prozentig ein negative Nachspiel für die Kinder geben. (...) Auch in der Zukunft. (4s) weil, wenn er irgendwo danach sich bewerben will, dann heißt es, ja okay, du warst in der Deutschförderklasse, Deutsch war nicht beurteilt, ah, das wird dann in der Zukunft ein Nachspiel geben.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 9–10)

Der Befragte Vater ist sich über die negativen Auswirkungen zu der Deutschförderklassen auf sein Kind „hundert Prozent“ sicher und erzählt von einem möglichen Zukunft Szenario, in der sein Kind von anderen Kindern für seine Deutschkenntnisse gemobbt wird. Der Vater beschreibt hier eine Situation, die auch in der Literatur anzutreffen ist. Auch Füllekruss und Dirim (Füllekruss & Dirim, 2019,

S. 24) schreiben über die Folgen der Unterscheidung zwischen Schüler*innen die einen ordentlichen bzw. außerordentlichen Status haben, also sinngemäß in Schüler*innen mit „ordentlichen“ und „mangelnden“ bzw. „ungenügenden“ Deutschkenntnissen. Diese, auch durch getrennte Klassen zustande kommende physische Trennung, kann laut den Autoren vorhandene Benachteiligung bestärken und zu Ausgrenzung führen.

„Und jetzt sagt sie nach der ersten Klasse, möchte einen Lehre machen. Dann kriegt sie ein Zeugnis, wo darauf steht, dass sie einen Deutschförderkurs besucht. (-) Ja, sage ich, habe ja nichts dagegen, aber ich glaube, dass wenn sie sich für einen Bürojob bewirbt, dass einfach von Nachteil ist, wenn du dann gleich so ein Schreib/ was geht die, in Deutschförderkurs aha, wie heißt die aja, die legen wir mal zur Seite. Ja. (-) Ja. Das einfach we/ wenn man das jetzt liest, die hat jetzt einen Deutschförderkurs oder eben (-) den Deutschförderunterricht besucht, dass man da eigentlich schon einen Nachteil hat und den eigentlich ja auch nicht rechtfertigen kann. Im Vorfeld, ja, bevor es zu einem Gespräch kommt. Ja. Also bevor man überhaupt eingeladen wird zum Bewerbungsgespräch, dass man da schon vielleicht so sanft ein Mal, die tun wir jetzt auf die Seite.“ (Interviewtranskript B2, S. 3–4)

Auch B2 erzählt über ihre Angst um die berufliche Zukunft ihrer Tochter, sollte sie sich in einem Job bewerben, in der deutsche Sprachkenntnisse besonders relevant sind. Sie denkt über ein Zukunftsszenario nach, über eine mögliche Bewerbung ihrer Tochter für eine Bürostelle und fürchtet eine sofortige Auslese aufgrund des Besuchs eines Deutschförderkurses, noch bevor ihre Tochter die Chance erhält den Besuch eines Förderkurses zu erklären. Diese Ängste teilt die Mutter mit den weiteren Befragten. Es ist daraus zu schließen, dass die Zuweisung in Deutschförderklassen- und -kursen in den Augen der Eltern eine schlechte Zukunftsperspektive für die betroffenen Kinder darstellt. Auch in den nächsten zwei Interviewauszügen sind diese Befürchtungen zu lesen.

„Und dann / und dann natürlich, ich will auch, meine Kinder irgendwann aufs Gymnasium gehen, das sie auch Universität besuchen können und / aber dieses System äh lässt nicht einfach die Übungen auf deutsche Sprachen üben, dass sie miteinander sprechen können und das System es ist einfach die Kinder grenzen mit den anderen. Und wenn die Kinder erwachsen sind, vierte Klasse oder wenn auch Mittelschule oder Gymnasium sind. Die

Kinder werden sich irgendwann merken, okay, das Staat hat uns gegrenzt mit den anderen Kindern. Und dann diese Kinder gehört Österreich, die werden irgendwann erwachsen, die / also ich sage es immer zu meinen Kindern: Zuhause ihr seid Türken, wir sprechen auf Türkisch, aber draußen ihr seid Österreicher, da sprecht ihr nur auf Deutsch, weil wir hier leben einfach und dann, dass die Kinder einfach Österreich lieben, so für Österreich arbeiten, dass dieses System lässt sich nicht, weil wenn die Kinder merken, dieser Staat gleich am Anfang mit den anderen Kindern grenzt. Wie sollen die Kinder hier ähm, gehören / ähm gehörig fühlen?“ (Interviewtranskript B9, S. 4)

Die besorgte Mutter greift sehr wesentliche Punkte auf, denn auch wenn ihre Kinder es aufs Gymnasium schaffen würden, würden sie wissen, sie gehören nicht zu Österreich. B9 möchte das Gefühl der Zugehörigkeit ihrer Kinder zu Österreich stärken, aber weist darauf hin, dass der Staat Österreich diese Zugehörigkeit systematisch und vom Kindesalter an ausschließt, obwohl die Deutschförderklassen das Ziel verfolgen, Kinder die diese besuchen besser in die österreichische Gesellschaft zu integrieren. Die systematische Markierung, Ausgrenzung und Zurückstellung von Kindern kann nicht zum Ziel führen, diese besser in die Gesellschaft zu integrieren, wenn sie bereits per Schuleintritt als „Außenseiter“ des Systems gekennzeichnet werden.

„[D]as liegt doch auf der Hand. Die haben sicher keine Chancen. Diese Kinder werden einfach auf der Strecke gelassen und das ist ein Großteil von Kindern, die da darfst du das nicht mehr unterschätzen, ich meine die Zusammensetzung der Bevölkerung hat sich total verändert. Und wenn du so ein Großteil auf der Strecke lässt und ihnen keine Zukunftsperspe/ perspektiven gibst ja. [...] [I]ch bin dafür, dass man sie von klein auf und wirklich richtig auch unterstützt und auch fördert und nicht segregiert und sagt ok ihr kommt da rein, ihr kommt dort rein. (-) Da/ das müssen sie irgendwie berücksichtigen und die Kinder einfach wirklich auch mit (-) wie sagt man, mitnehmen in die Zukunft. [...] wohin führt denn das, dass die alle arbeitslos werden und überhaupt keine Chancen haben. Nur 10 Kinder können dann Fuß fassen, dann werden die Arbeitskräfte fehlen.“ (Interviewtranskript B3, S. 13–14)

B3 sieht die von der DKL Segregation betroffenen Kinder als chancenlos und argumentiert in einem breiteren Kontext, welcher die Gesamtgesellschaft betrifft. Die Aussage „auf der Strecke gelassen“ trifft dabei den Kern des Problems. Sie prognostiziert das Fehlen von qualifizierten Arbeitskräften für die Zukunft. Diese

Aussage kann dahingehend interpretiert werden, dass die betroffenen Kinder womöglich zu Hilfsarbeiter*innen herangezogen werden, welches das Ziel der Deutschförderklassen für bessere berufliche Chancen in der Zukunft in Frage stellt.

8.2.7.2 Außerschulische Nachhilfe und Sommerschule (HK)

„Und ich muss nur private Stunde nehmen, andere ich habe nicht Möglichkeit / Möglichkeit.“ (Interviewtranskript B4, S. 8)

Die Söhne von B4 haben den MIKA D Test schon bestanden, brauchen aber weiterhin Deutschförderung. Da es von der Schule dazu keine Angebote gibt, wäre nur private Nachhilfe möglich, die sich die Mutter allerdings nicht leisten kann. Die Kürzung der Deutschförderstunden der DKL zur Liebe haben negative Auswirkungen auf Schüler*innen, die weiterhin eine Deutschförderung brauchen, aber diese in der Schule nicht kriegen.

„[...] wir haben in / um / in der *Straßennamen*, die haben dreimal in der Woche so gratis zwei Stunden Schulunterricht. Da kommen Lehrer oder so pädagogische Leute, die unterrichten oder wiederholen die Hausübungen ein bisschen, dass sie so ein Vorbereitungs (...) und da ist sie dabei gewesen meine Tochter, muss ich sagen, 14 Tage.“ (Interviewtranskript B1, S. 19)

B1 musste ihr Kind im Sommer in eine 14-tägige gratis Nachhilfe schicken, damit die Tochter den Stoff des letzten Schuljahres wiederholen konnte und so eine Vorbereitung für das kommende Schuljahr zu organisieren. Ihre Tochter besucht auch ein privates Nachhilfeeinstitut, welches die Mutter aus privaten Mittel bezahlen muss, damit sie den Nachteil, den sie von der Schule erfährt, etwas ausgleichen kann.

„Dann stell dir vor, dann ich habe gesagt, nach diesen Gespräch und dann ich habe gesagt, ja, wir haben es klar bekommen. Mein Kind wird Sommerschule besuchen und dann, im September wieder diesen MIKA-D-Test folgen wird.“ (Interviewtranskript B9, S. 10)

Die interviewte Mutter erzählt hier über die anstehende Nachhilfe im Rahmen der Sommerschule und darüber, dass ihr Kind die Sommerschule besuchen wird, um im September beim MIKA-D-Test besser abschneiden zu können. Die vom

Bildungsministerium organisierte Sommerschule ist bereits unter Kritik, da es sich bei den Lehrkräften der Sommerschule um Lehramtsstudierende handelt, die keine ausreichenden Qualifikationen mitbringen, um DAZ Schüler*innen zu unterrichten. Die Erwartung des Bestehens des MIKA-D-Tests sollte keine große sein, da das Kind von B9 keine qualitativ hochwertige Nachhilfe erhalten haben sollte. Die Verlagerung der Unterstützung in die Sommerferien, wo die Kinder doch ihre Freizeit genießen sollten, ist ebenso problematisch, wie die Dauer, da in 14 Tagen keine Kompensation möglich sein kann.

„[...] und dann wir üben zuhause, Bildbeschreibung und so und dann hat er mir gesagt, ‚Mama will ich von Bildbeschreibung kotzen‘ (lacht), weil ich immer gezwungen habe, weil ähm Gott sei Dank, dass ich so gemacht habe, jetzt ich habe noch immer, ich kenne noch immer Eltern, dass die Kinder Deutschförderklasse besuchen, das ganze Jahr noch immer mit ‚Mama‘ und dann ‚Papa‘ sich beschäftigen. Stellen Sie sich vor, es sind (...) so kluges Kinder drinnen und noch immer wie gesagt, die sind noch immer in derselben Stufe, [...] aber die Kinder können schon noch weiter.“ (Interviewtranskript B9, S. 12)

„Normalerweise, wenn man dann nur die Sprache hat, ist es eh klar, man hört genauso und dann ma / man weiß es auswendig. Aber ich sollte alles zu meinem Sohn in grammatischen Zeit erklären, so das ist jetzt Akkusativ, das ist Dativ, Nominativ, also Präsens so, alles mit Grammatik habe ich erzählt, was wir dann übersetzen konnten.“ (Interviewtranskript B9, S. 19)

Damit ihr Sohn den MIKA-D-Test bestehen kann, hat die Befragte den Sommer über mit ihrem Kind viel Deutsch geübt, da sich ihr Kind laut ihr in den DKL sprachlich nicht weiterentwickelt. Sie musste ihn dazu zwingen, immer wieder die Bildbeschreibung mit ihr durchzumachen, was ihrem Kind zu viel wurde, denn ihm kam von der Bildbeschreibung bereits „das Kotzen“, wie sie erzählt. Sie integrierte das Schulmaterial bereits ins Familienleben, um die Benachteiligung ihres Sohnes ausgleichen zu können. An diesen Interviewauszügen ist zu sehen, wie die Deutschförderklassen Eltern finanziell sowie mental belasten. Der sprachliche Erfolg der Kinder verlagert sich sehr stark an außerschulische Fördermaßnahmen, was dem Ziel der DKL als Deutschförderungsmodell widerspricht.

8.2.7.3 Hierarchisierung des „Ausländer*innenstatus“ (HK)

„Weil wenn mein Sohn Francesco heißen würde und er kommt mit einem Akzent: ‚Ja, was machst du‘ [*imitiert italienischen Akzent*] und so weiter, dann wird er eher ganz anders aufgefasst in der Schule.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 8)

Der Vater geht davon aus, dass es Migrationsandere gibt, denen eher keine Benachteiligungen zukommen. B6 ist sich im Klaren darüber, dass es einen Unterschied macht, welche Herkunftssprache von den Kindern gesprochen werden und wie die Schule auf diese Sprachen reagiert. Einen italienischen Akzent interpretiert er als von der Schule akzeptiert, da ein Kind mit einem italienischen Akzent „ganz anders“ aufgefasst wird, als zum Beispiel sein eigenes Kind, welches Türkisch als Herkunftssprache mitbringt. Italienisch gehört zu den Herkunftssprachen, die ein höheres Prestige in der österreichischen Gesellschaft genießen, als Türkisch. In diesem Sinne gibt es Herkunftsländer, die positiv bewertet werden und jene, die negativ bewertet werden und das ist dem Vater bewusst. (s. Kap. 5.3.4)

8.2.8 Benotung (HK)

Wenn es um das Thema Benotung der Kinder in Deutschförderklassen geht, teilen sich die Meinungen der Eltern. Auf die Frage, wie die Tochter von B1 darauf reagiert keine Noten zu erhalten, antwortet die Mutter folgendermaßen:

„Sie hat geweint. (3s) Sie möchte ri/ richtig wie die anderen Kinder benotet werden. [In die] [r]ichtige Klasse gehen eigentlich.“ (Interviewtranskript B1, S. 16–17)

B1 erzählt über ihre Tochter, die geweint hat und traurig darüber war keine Noten und kein Zeugnis erhalten zu haben. Vor allem stört es die Tochter von weiteren Maßnahmen betroffen zu sein, die sie von den anderen Kindern unterscheidet. Auch hier kommt es zu einer Verletzung des Zugehörigkeitsgefühls der Tochter von B1, da sie nicht verstehen kann, wieso sie kein Zeugnis, wie alle anderen Kinder erhält. Es kommt zu einer weiteren Markierung und Differenzsetzung von Kindern, die eine DKL besuchen. Ob die Leistungsbeurteilung anhand des Notensystems, welches ohnehin nicht viel Auskunft darüber gibt was ein Kind wirklich kann und weiß, gut oder schlecht

ist, ist eine andere Debatte. Hier geht es jedoch darum eine weitere Diskriminierungserfahrung zu erleben und von einer Ungleichbehandlung in Bezug auf die Vergabe von Noten und Zeugnissen.

„Finde ich ganz schlimm, weil gerade da wäre es wichtig, dass eine Rückmeldung kommt und das macht ja dann den Kindern wahrscheinlich auch / das macht ja was mit einem Kind wenn man sagt: ‚Hey, das hast du gut gemacht, du hast super gearbeitet‘ und dann kriegst du da deinen Einser oder deinen Smiley oder halt die 100% im Kompetenzbogen. Das ist halt (2s) macht natürlich auch etwas mit den Kindern.“ (Interviewtranskript B8, S. 7)

Die Mutter thematisiert hier die fehlende Rückmeldung zu den Fortschritten der Kinder in Deutschförderklassen. Dass die Rückmeldung sich nur auf das Bestehen oder nicht Bestehen der MIKA-D Testung reduziert, empfindet sie als problematisch. Hier wird eine weitere Intransparenz der Deutschförderklassen sichtbar. Keine Rückmeldung zu den eigenen Leistungen zu erhalten, kann sich auf Kinder verunsichernd auswirken. B8 erwähnt im Interview zudem den Kompetenzkatalog, den sie besser findet, als ein Zeugnis zu erhalten, da in diesem Katalog keine Noten aber dafür die Kompetenzen und Schwächen in den jeweiligen Fächern stehen. Wie im Interviewauszug B1 zu sehen ist, macht es etwas ganz Bestimmtes mit den Kindern, anders als die Kinder der Regelklassen kein Zeugnis zu erhalten.

8.2.9 Elternpositionen (HK)

8.2.9.1 Selbstpositionierungen befragter Eltern (HK)

„Okay, sie hat vier Jahre mal / (...) Ob sie ihre Gymnasium ihre Tochter geht, bitte 4 Jahre. Als österreichische Lehrerin, wenn du das deiner eigenen Tochter nicht helfen kann, dann ist das normal, dass wir Ausländer hier unsere Kinder hier in die Nachhilfe schicken.“ (Interviewtranskript B1, S. 21)

Als B1 im Nachhilfeinstitut ihrer Tochter auf eine „österreichische Lehrerin“ trifft, die die Nachhilfe für ihre Tochter extern organisieren muss und „nicht selbst helfen kann“, ist sie nicht verwundert und sieht es als selbstverständlich an selbst als „Ausländerin“ ihrem Kind nicht helfen zu können und Nachhilfe in Anspruch nehmen zu müssen. Die

Mutter definiert sich hier in Abgrenzung zur „österreichischen“ Lehrerin, die nach ihrer Beurteilung der Gruppe „Wir“ zu gehören scheint, sich als „Ausländerin“ kategorisiert und ordnet sich der Gruppe der „Nicht-Wir“ zu. Ihre Erfahrungen in der Gesellschaft und die diskriminierenden Begegnungen in den Schulen ihrer Kinder lassen es nicht zu, dass B1 sich der österreichischen Gesellschaft zugehörig fühlen kann. Die Differenzordnungen „Wir“ und „Nicht-Wir“ beeinflussen die Subjektbildungsprozesse. B1 verortet sich deshalb aufgrund ihrer Erfahrung außerhalb der „österreichischen“ Gesellschaft. Die hegemoniale Fremdzuschreibung, die sie auch im Zuge der Selektion ihrer Kinder erfährt, wirkt sich essentialisierend auf das Selbstkonzept auf. Diese als natürlich scheinende Andersartigkeit als, wie sie sich selbst bezeichnet, „Ausländerin“ hat die Mutter internalisiert und in ihr Selbstbild integriert. (vgl. Knappik & Mecheril, 2018, S. 174)

„Ich bin hier aufgewachsen, habe meine (2s) einfach Erziehung auch zum Teil, zum großen Teil hier eigentlich genossen und dann bin ich auch hier habe ich meine Ausbildung auch abgeschl/ geschlossen, wo du dich eigentlich schon als Teil dieser Gesellschaft siehst und dann eigentlich dir dann vor die Nase gerieben wird, du bist nicht ein Teil von dieser Gesellschaft, du bist was anderes aufgrund deiner muttersprachlichen Kenntnisse.“
(Interviewtranskript B3, S. 4)

Die Befragte sieht sich als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft und erklärt im Interviewauszug, dass sie hier einen hohen Bildungsabschluss erhalten hat, an anderen Stellen im Interview erwähnt sie immer wieder den Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft und auch, dass sie zu Hause fast ausschließlich Deutsch sprechen. Als ihr Sohn in die Schule kommt, erfährt sie eine Ausgrenzung, die sie sehr zu irritieren scheint. Die Zuweisung ihres Kindes in eine DKL aufgrund seiner türkischen Muttersprache zieht eine unsichtbare Trennlinie zwischen jenen, die dazu gehören und solchen, die nicht dazu gehören. B3 steht hier nicht mehr als selbstbestimmtes Subjekt, sondern als ausgegrenztes Objekt, die in die Kategorie der „Anderen“ zugeordnet wird. Integration als Zutrittsbestimmung in den exklusiven Club der Mehrheitsgesellschaft wird hier als unwahr enttarnt. Nach dem alltäglichen Verständnis von Integration könnte davon ausgegangen werden, dass B3 und ihre Familie ausreichende Voraussetzungen erfüllen. Dennoch wird ihnen der Zugang zu

Teilhabe verwehrt. An diesem Beispiel wird deutlich, wie die Selektionsprozesse Differenzen verfestigt und den Ausschluss von Migrationsanderen reproduziert.

„[...] weil wir sind einer von den Familien, die was um die Kinder sehr kümmert, sprich nicht nur, ob das jetzt das Elternabend ist, wir sind schon öfters gern einmal im Kindergarten gewesen, wo es geheißen hat, ja okay, jetzt haben sie die und die Veranstaltung einmal also einmal geplant oder irgendetwas. Wir haben uns einmal im Monat schon blicken lassen bei der Direktorin und uns informiert, wie er vorankommt, ob wir zuhause noch einmal nachhaken müssen (-) und ich glaube, die schauen eher darauf, [...] / ob die Kinder unterstützt werden von der Familie oder eher nicht.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 3–4)

B6 zeichnet hier das Bild eines verantwortungsbewussten Vaters, der sowohl im Kindergarten als auch in der Schule sehr präsent war und weiterhin ist. Er hat die Annahme, dass die Schule es für wichtig erachtet, Eltern als interessierte und involvierte Personen an Schulprozessen zu sehen. Diese Annahme findet sich auch in der Literatur wieder. Die Einbeziehung der Eltern in die formale Bildung ihrer Kinder ist für den Bildungserfolg von Vorteil, insbesondere wenn es sich um benachteiligte Gruppen handelt. (Olivos, 2006, S. 107)

Mit seiner Selbstpositionierung als aktiver Elternteil, der Interesse am Schulerfolg seiner Kinder zeigt, widerspricht er dem defizitären Blick auf migrationsanderen Eltern, denen vorgeworfen wird, schulischen Prozessen gegenüber uninteressiert und aktive Partizipation ablehnend zu sein, was schulischen Misserfolg als Konsequenz mit sich bringt. (vgl. (Böhnisch, 2018, 4,2)

8.2.9.2 Das Verhältnis Eltern und Schule (HK)

„[Die] Direktorin war aber ganz positiv überzeugt, dass ich mehrmals mit ihr Kontakt gehabt habe, weil sie hat gesagt, also vom Kindergarten her waren bis dato nicht so viele Eltern, sage ich einmal, in der Schule, telefonisch, sage ich einmal, aktiv und einmal irgendwas nachgefragt haben. Dann habe ich gesagt: [...] sobald mein Kind in die Klasse / also in die erste Klasse anfängt, dann werden wir mehrmals Kontakt haben, weil ich werde nicht mein Kind einfach in die Schule schicken und sagen: Ja okay, in der Schule lernst du eh alles und zuhause brauchen wir nichts mehr machen. So wird das sicher nicht sein.“ (Interviewtranskript B6.2, S. 3–4)

Wie bereits in der Selbstkonzeption des Vaters ersichtlich war, sieht er sich als am schulischen Geschehen interessierter und eingebundener Elternteil. B6 grenzt sich in seiner Erzählung von Eltern ab, die kein Interesse am Schulgeschehen ihrer Kinder haben und bekräftigt seine Aussage, aktiver Bestandteil des Bildungsprozesses seiner Tochter zu werden. Der Vater scheint eine gute oder neutrale Beziehung zu der Direktorin zu haben. In der Theorie wird die Zusammenarbeit insbesondere von migrationsanderen Eltern und der Schule als schwierig beschrieben. Die Schule tritt den Eltern gegenüber als machtvolle Institution auf, wobei ihre Strukturen maßgeblich verantwortlich für die Schwierigkeiten in der Eltern-Lehrer-Schule-Beziehung darstellen. (s. Kap. 5.5)

„Ich muss auf mein Tochter ein Druck machen, dass sie das kapi/, dass sie das ganz genau begreift, sonst wird es dauernd mit Sonderschule hin her gesprochen. Wenn sie ein Zahl verkehrt schreibt, da haben wir Sachen, was ich auch dir zukommen lassen konnte, wo unbedingt die Eltern unterschreiben müssen, wenn sie Fehler machen ich finde das irgendwie extrem (lacht). (2s) Leider sind die nicht hochgebildet, deshalb trauen die sich auch fast gar nichts. Die schlucken alles runter. (3s) Und lassen sich alles gefallen, aber wie gesagt, es irgendwo kommt auch einer wie ich her (lacht).“ (Interviewtranskript B5, S. 1)

Den genannten Schwierigkeiten begegnet B5 öfters. Im gesamten Interview ist das angespannte Verhältnis zwischen ihm und der Schule zu merken. Im Zitat erzählt er darüber, dass er Druck auf die Tochter ausüben muss, damit sie nicht in die Sonderschule verwiesen wird. Laut seiner Darstellung wird die Sonderschule für seine Tochter als Option thematisiert, wenn sie bei ihren Aufgaben Fehler macht. Den Druck den er dabei selbst verspürt überträgt er in der Hausübungssituation auf seine Tochter. Die Lehrperson hat eine machtvolle Position und weiß, dass die Empfehlung auf eine Sonderschule Eltern sehr unter Druck setzt. Hier ist sehr eindeutig zu sehen, wie die Schule mit ihrem Personal auf unterschiedlichen Ebenen mit den Eltern umgeht und mit ihren Ängsten spielt. Es handelt sich hier nicht um ein Verhältnis auf Augenhöhe, die Eltern müssen diese Erpressungen erdulden und ihre Kinder zusätzlich unter Druck setzen, damit keine verheerenden Konsequenzen für die Bildungslaufbahn entstehen.

8.2.10 Mehrsprachigkeit der Familien (HK)

8.2.10.1 Sprachalltag (HK)

„Wir reden eigentlich Türkisch, aber ich versuche jetzt, dass das Deutsche von meiner Tochter das Österreichische besser ist, dass ich mit ihr mehr Deutsch rede, aber sie gibt mir trotzdem türkische Antworten (lacht). Also, ich versuche. Der Papa kann nicht so gut Deutsch wie ich, bin hier aufgewachsen, aber mein Sohn versucht das auch (-), aber sie gibt nicht auf. Sie gibt einfach türkische Antworten (lacht).“ (Interviewtranskript B1, S. 22)

„(lacht) Leider wir sprechen in / in unsere Sprache. [...] Ah (3s) Muttersprache, ja. Ja, leider, weil ich weiß es nicht, warum, aber meine Söhne wollte sprechen nicht auf Deutsch. Ich probiere spreche auf Deutsch und sie zurück mich antworten auf Mazedonien, leider, leider.“ (Interviewtranskript B4, S. 10)

In dieser Aussage bezieht sich B1 auf ihre Bemühungen mehr Deutsch als Türkisch mit ihrer Tochter zu sprechen, aber die Tochter antwortet der Mutter dennoch auf Türkisch. Die Bemühungen mit ihrer Tochter zu Hause Deutsch zu sprechen, ist widersprüchlich zu den Empfehlungen durch den Kindergarten, denn vom Kindergarten erhielt sie die Anweisung zu Hause nur die „Muttersprache“ zu sprechen. Die Tochter von B1 bleibt hartnäckig und antwortet auf Türkisch, dies kann als Abwehrhaltung anderen Sprachen gegenüber als Türkisch interpretiert werden, weil zu Hause bisher der Raum war, wo Türkisch gesprochen wurde. Die Tochter nimmt die Inklusion der deutschen Sprache zu Hause als Einschränkung war und bleibt dabei Türkisch zu antworten. Die Haltung der Tochter könnte auch als Widerstand gegen die hegemoniale Sprache interpretiert werden, die in alle Sphären eindringt und andere Sprachen wegdrängt.

Auch B4 möchte zu Hause mehr Deutsch sprechen, stößt aber auf den Widerstand ihrer zwei Söhne. Sie weigern sich mit ihrer Mutter Deutsch zu sprechen und antworten auf Mazedonisch zurück. Sie wiederholt das Wort „leider“ insgesamt vier Mal in dieser Interviewsequenz. „Leider“ wird zu Hause Mazedonisch gesprochen und „leider“ antworten die Kinder auf Mazedonisch. Hier wird die hegemoniale Dimension der dominanten Sprache Deutsch sichtbar. Die Mutter leidet darunter, dass ihre Kinder nicht noch mehr Deutsch sprechen, ihre Lösung, die sie für sich findet, ist es die eigene

Sprache zu Hause unsichtbarer zu machen und zu reduzieren. Die Wirkmächtigkeit der Monolingualisierung kommt hier zum Ausdruck, da die Erstsprache Mazedonisch in der Sprachenhierarchie eine Abstufung erfährt. (s. Kap. 5.3.4) Es wäre interessant zu erforschen, wie Kinder auf den doch aus Zwang und Ohnmacht der dominanten Sprache gegenüber motiviertem Wechsel von der Erstsprache zu Deutsch erfahren.

„[...] mein Kind soll ei/ eigentlich sich in beiden Sprachen, sowohl im Deutschen als auch im Türkischen sehr sehr gut bewegen können und sehr gut unterwegs sein können. Leider habe ich jetzt festgestellt, ich habe versagt. Nicht nur was ihre Deutschkenntnisse anbelangt, also da habe ich überhaupt nicht versagt, da hat sich die Mehrheitsgesellschaft durchgesetzt und leider können sie überhau/ ich mein / meine Tochter kann ein bisschen, weil ich mit ihr eigentlich viel länger Türkisch gesprochen habe, bis zum dritten, dreieinhalb Jahre lang habe ich mit ihr nur Türkisch gesprochen und überhaupt nicht Deutsch, das war so, damit eben wir ihre Muttersprachkenntnisse festigen können und beim Burschen habe ich das nicht geschafft, weil meine Tochter dann älter geworden ist und sie eigentlich sehr oft dann mit mir Deutsch kommuniziert hat [...] mein Sohn und da tut es mir wirklich im Herzen weh spricht so wie ein ausländischer Türke, weißt du [...] Und das ist, das ist einfach ich finde es sehr schade, also wir, ich überlege schon daran, wir nehmen uns öfter vor, jetzt werden wir Türkisch reden und es soll sich ändern, aber leider ich weiß es nicht. Konsequenz sind wir nicht.“ (Interviewtranskript B3, S. 14–15)

Anders als B1 und B4 ist die Befragte 3 gar nicht zufrieden damit, dass zu Hause fast nur Deutsch gesprochen wird und sieht es als ihr eigenes Versagen an. Sie bezeichnet dies als Resultat der Durchsetzung der „Mehrheitsgesellschaft“. An dieser Aussage ist die Dominanz des Deutschen wieder eindrücklich zu sehen. Die Mutter beteuert es sehr zu Hause nicht Türkisch zu sprechen, die Dominanz der deutschen Sprache hat sich bei ihr zu Hause, innerhalb ihrer Familie durchgesetzt.

„Mhm., also meine Frau und ich, Türkisch/Deutsch, also beide mit beide Sprachen schauen wir schon, dass die Kinder erzogen werden, also zuhause eher, also direkt in unserem / in unseren vier Wänden, da wird eher, sage ich einmal, teils teils gesprochen. [...] Also ich sage einmal, 40/60, 40% Deutsch, 60% Türkisch, weil wir auch ein ganz ein kleinen Sohn dabei haben und / aber da schauen wir eher, wenn wir außerhalb von unseren 4 Wänden sind, dass wir nur Deutsch sprechen, (-) in meinen Augen wäre es eigentlich viel sinnvoller, dass wir nur Deutsch zuhause sprechen, weil bei die Großeltern und so weiter, ah,

sprechen sie sowieso Türkisch, das heißt Türkisch werden sie sowieso lernen, ah, und Deutsch wäre, sage ich einmal, für den Schulstart, ja, sinnvoll (...) die Familie auch unterstützen. Ich meine, viele Bücher, was wir den Kindern vorlesen und das sind aber nur deutsche Bücher, das heißt, türkische Bücher werden eher weniger (-) fast gar nicht, haben wir gar nicht einmal da (3s).“ (Interviewtranskript B6.1, S. 11)

An den Aussagen von B6 ist eine Hierarchisierung des Deutschen und Türkischen sichtbar. Für B6 hat Deutsch oberste Priorität, zu Hause und auch außerhalb, wogegen er Türkisch eher ins Innere des Zuhauses verlagert. „Innerhalb der vier Wände“ wird auf Kosten der türkischen Sprache Deutsch gesprochen und auch Deutsch gelesen, da keine türkischen Bücher für die Kinder zur Verfügung gestellt werden. Dies hat negative Folgen auf die türkischen Sprachkenntnisse seiner Kinder, denn die Literalität, also Lese- und Schreibkompetenzen, werden so nur im Deutschen vertieft und ausgebaut, was in der Schule sowieso geschieht. So erfährt Türkisch einen Ausschluss, um der deutschen Sprache mehr Platz zu machen, als sie sowieso schon hat. Den Kindern wird somit die Chance genommen ihre Türkischkenntnisse weiter auszubauen und zu vertiefen. Dies führt auch zu einem großen Verlust an Sprachkapital, wobei die sprachliche Handlungsfähigkeit auf Kosten der türkischen Sprache eingeschränkt wird. Die institutionelle Ungleichbehandlung und Monolingualisierung verlagert sich in das Zuhause mehrsprachiger Familien. Die Nicht-Anerkennung der Migrationssprachen durch die Schule führt dazu, dass Eltern zu Hause Maßnahmen setzen müssen, um mehr oder nur Deutsch zu sprechen.

Angesichts der intransparenten Selektionskriterien der Deutschförderklassen, ist das Vorhaben und die Bemühungen der Eltern, zu Hause mehr Deutsch mit ihren Kindern zu sprechen, nutzlos. Das System der DKL funktioniert sehr heimtückisch, denn auch wenn Kinder über sehr gute Deutschkenntnisse verfügen, passiert es, dass diese Kinder aufgrund natio-ethno-kultureller Merkmale in eine Deutschförderklasse zugewiesen werden. Die Strategie mehr oder ausschließlich Deutsch zu Hause zu sprechen wird im Zusammenhang mit dem intransparenten Selektionsverfahren nicht aufgehen. Denn tatsächliche Sprachkenntnisse werden hier nebensächlich.

8.2.10.2 Eigen- und Fremdzuschreibung von Elternschuld (HK)

In den folgenden Interviewauszügen geht es um die Frage danach, wer Schuld daran hat, dass Kinder in der Schule benachteiligt und einer Selektion ausgesetzt werden. Gemeinsam ist den Aussagen von B1 und B6, dass sie den Schuldigen bei den Eltern, also bei sich selbst suchen. Die Theorie bestätigt allerdings, dass die Institution Schule Eltern, vor allem migrationsanderen Eltern, gegenüber sehr machtvoll entgegensteht. Wie die vorherigen Interpretationen zeigen, hat die Schule unterschiedlichste Selektionsinstrumente, um die vorgesehene Trennung der Schüler*innen durchzuführen. Die Deutschförderklassen stellen ein hegemoniales Diskriminierungsinstrument dar, das flexibel mit anderen benachteiligenden Maßnahmen (z.B. SPF) kombiniert und flexibel eingesetzt werden kann, um politisch gewollte und diskursiv legitimierte Selektion von Schüler*innen durchzusetzen.

„Es ist so eine Waage. Wo habe ich falsch gemacht? Ich beschulde mich / vielleicht hätte ich sie in die Krabbelstube gesteckt. Hätte ich mit ihr viel Deutsch geredet oder hätte ich mit ihr was anderes gemacht. Ich beschulde mich manchmal. [...] Wo habe ich den Fehler gemacht, sage ich.“ (Interviewtranskript B1, S. 23)

„Hilfe, kommt da niemand durch. Und die Kinder / die Eltern, die überhaupt keinen Bildung haben, zum Beispiel nur die türkische Volksschulbildung haben, die kommen wirklich nicht durch von die Schule. Die Kinder sind arm, die gehen unter.“ (Interviewtranskript B1, S. 26)

„[...] dass der jetzt mehr Deutsch kann oder dass der Deutsch lernt, aber die / das größte Problem in meinen Augen, nicht nur die Schule, sondern da ist auch / da sind auch die Eltern mit daran schuld. (3s) Also, auch die Personen in der Umgebung von dem Kind und von der Deutschförderklasse her.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 6)

„[...] weil wenn wir nur Türkisch reden würden, dann würde mein Kind in der Schule benachteiligt werden, jetzt ganz einfach simpel, beim MIKA-D-Test, da wird er hundertprozentig durchfallen und wer ist daran schuld? Die Elternteile.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 12)

„Weil meistens ist es ja so. Die Eltern kommen nur dann in die Schule bzw. kümmern sich nur dann um die Kinder, wenn es brenzlich wird. [...] Manchmal sehe ich das auch im

Kindergarten, die Elternteile kommen selber gar nicht einmal vorbei.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 13)

Die Aussagen von B6 sind besonders auffällig, da er davon erzählt, dass andere Eltern etwas falsch machen. Er erzählt von seiner Beobachtung darüber, dass andere Elternteile nicht in den Kindergarten kommen würden und verbindet es mit der Idee, diese Eltern würden sich nur dann in Bildungsinstitutionen blicken lassen, wenn es „brenzlich“ wird.

Auf die Frage, welche Rolle er und andere Eltern in der weiteren Entwicklung der DKL spielen werden, kam die Antwort:

„[...]und die Eltern, wenn die zum Beispiel selber kein Deutsch reden zuhause. [...] Würde ich denen einmal vorschlagen, dass sie zuhause, was bei den meisten Kindern so ist oder bei den meisten Familien, die türkischen oder die ausländischen Sender einmal von den Fernsehern entfernen, weil meistens läuft da nur die / irgendwelche ausländischen Programme den ganzen Tag oder Filme [...] bei den anderen Familien wird es halt so ähnlich ablaufen und dann lernen die Kinder nur noch Türkisch oder die Sprache, wo sie zuhause damit aufwachsen, was sie dann auch sprechen.“ (Interviewtranskript B6.1, S. 14)

In diesem Zitat geht der Befragte davon aus, dass andere Eltern zu Hause kein Deutsch sprechen würden. Die Aussagen von B6 machen den Anschein, als wäre es ein Problem zu Hause die jeweilige Erstsprache zu sprechen und in diesen Sprachen Programme im TV anzusehen. Er verbindet dies mit dem Spracherwerb der Kinder, denn wenn zu Hause nur die Erstsprache gesprochen und nur diese Sprache durch TV konsumiert wird, so würden Kinder dann eben diese sprechen und nicht ausreichend Deutschkenntnisse können. Hier stellt sich die große Frage, wer in der Migrationsgesellschaft dafür zuständig ist, Kindern die eine andere Erstsprache sprechen, Deutsch beizubringen.

Was die Schule betrifft, werden vor allem bildungssprachliche Deutschkenntnisse erwartet, die ohnehin in der Schule und durch die gesamte Schullaufbahn hindurch für alle Kinder angeboten werden sollten. Auch wenn die Familien zu Hause nur Deutsch sprechen würden, könnten ihre Kinder trotzdem von Ungleichbehandlungen betroffen sein. Wie im Kapitel 8.2.1 gezeigt wurde, sind die Selektionsmechanismen verschleiert,

sodass auch bei sehr guten Deutschkenntnissen es passieren kann, aufgrund von natio-ethno-kulturellen Kriterien, selektiert zu werden.

„Aber es gibt natürlich die Mütter: ‚Ich kenne die Sprache nicht, ich kann es nicht, ich / ich kann nicht meine Gefühle darüber erzählen. Ich kann nicht äh, das‘ / wieso sage ich dir das? Weil ich mit den anderen türkischen Frauen gesprochen habe, weil ich von den anderen Eltern informiert habe, die wussten nicht, worum es geht, konnten die Sprache nicht und äh ja also, das ist / ich bin hier gekommen, nur für meine Kinder.“ (Interviewtranskript B9, S. 9)

„Ja, wenn ich nicht gekämpft hätte, das würde auch zum Beispiel ah / stell dir vor, wir haben das gleich dann fast letzte Woche diesen Zettel bekommen, dass er / und dann viele Eltern, die haben nicht einmal gecheckt, nicht einmal geschaut, was / es ist nicht eine Bestätigung oder sowas, das ist nur ein Zettel.“ (Interviewtranskript B9, S. 10)

Hier wird deutlich, dass es an den Eltern liegt, sich zu wehren. Schulische Prozesse sind diskriminierend und nur wenn sich Eltern wehren, kann eventuell ein besserer Verlauf erkämpft werden, wie die Erzählung von B9 zeigt. Dennoch kann auch das Gegenteil eintreten, wie der Fall von B1 zeigt, in dem sich die Situation durch ihr Eingreifen immer weiter verschlimmert hat.

„[...] aber in Deutschförderklasse (-) so viele Elternteile können überhaupt nicht Deutsch, auch nicht unterstützen können. Die können auch so viele wissen auch noch immer, warum erste Klasse, was ist das Deutschförder, was ist das MIKA-D-Test und das ist das äh andere Seite von Eltern.“ (Interviewtranskript B9, S. 21)

B9 führt weiter aus und unterstreicht die Unwissenheit der Eltern über die Deutschförderklassen und den MIKA-D Test und auch die fehlenden Deutschkenntnisse dieser Eltern. Um sich gegen die Deutschförderklassen wehren zu können, brauchen Eltern jedoch neben Deutschkenntnissen ein gewisses know-how über schulische Prozesse, welches B9 hat. Zudem kommt die Intransparenz der Schule hinzu, die, wie bei B3 und B5 zu sehen war. Die Schule hat den beiden Elternteilen die Zuweisung ihrer Kinder in eine Deutschförderklasse verschwiegen. Das

heißt die Unwissenheit der Eltern über die Deutschförderklassen und den MIKA-D Test können durch die aktive Verschweigung dieser durch die Schule entstanden sein. Eltern müssen neben Deutschkenntnissen Insiderwissen (s. Kap. 5.5.3), kulturelle, sprachliche und sozioökonomische Ressourcen mitbringen, um eine Verbesserung der Situation ihrer Kinder bewirken zu können. Das folgende Zitat unterstreicht diese Sicht:

„Finde ich auch, dass die Eltern sehr wohl, du jedes Elternteil sollte dazu beitragen finde ich, dass die auch ein bisschen schauen, wo liegt nun mein Kind. Ich meine alleine ok, aber viele haben mit Lebensunterhalt zu kämpfen, ja. Ich / ich kenne Familien halt die um Eintausendeinhundert Euro im Lager von früh bis am Abend arbeiten, wenn er nach Hause kommt setzt er sich nicht mehr hin und macht sich die Mühe und schaut sich die Aufgaben vom Kind an, ja.“ (Interviewtranskript B3, S. 17)

Die prekäre finanzielle Situation mancher Familien macht es laut B3 nicht sehr einfach, die eigenen Kinder beim Lernen zu unterstützen. Die sozioökonomischen Realitäten von migrationsanderen Familien sollte hier nicht außer Acht gelassen werden, denn das diskriminierende System wirkt sich negativ auf den Schulerfolg dieser Kinder aus, die im Gegensatz zu anderen Kindern, weniger kulturelles und sozioökonomisches Kapital mitbringen. (Wildemann, 2019, S. 34)

9 Fazit (HK)

Das Ziel dieser Masterarbeit war es, die Einstellungen und Erfahrungen der Eltern zu den Selektionsprozessen der Deutschförderklassen vor dem Hintergrund der Diskurspositionen von Politik, Fachöffentlichkeit und Wissenschaft, zu erheben.

„Und sie haben sie in zweite Klasse [...] weitergestuft. Und natürlich, das ist auch ganz merkwürdig auch wie eigentlich Deutschförderklasse nicht funktioniert hat, wenn von den 20 Kindern nur dann 2 schaffen ist und kann man natürlich darüber sprechen, dass das eigentlich diese Förderklasse nicht funktioniert.“ (Interviewtranskript B9, S. 4)

Fasst man die Ergebnisse der Diskurs- und Interviewanalyse zusammen, so zeigt sich eindeutig, dass die Deutschförderklassen nicht funktionieren, wie auch B9 im Zitat erklärt. Aus den Interviews unserer Studie geht hervor, dass die Schulstandorte Schüler*innen aufgrund von unterschiedlichsten Kriterien in Deutschförderklassen selektieren. Der außerordentliche Status wird, wie am Beispiel von B3 zu sehen war, nach den Bedarfen der Schule und nicht nach einer Notwendigkeit eines Förderbedarfes vergeben. Finanzielle Fördermittel, die nur dann in die Kassen der Schulen fließen, wenn die Mindestanzahl von SuS erreicht wird, um Deutschförderklassen- und -kurse zu füllen, rücken die gesamte Fördermaßnahme der Regierung in eine Perspektive, die Schüler*innen willkürlich aufgrund der Bedarfe der Institution Schule benachteiligt.

In den Interviews ist zu sehen, wie machtvoll die Schule den Eltern gegenüber auftritt und mit welchen Machtinstrumenten Eltern unter Druck gesetzt und eingeschüchtert werden. Im Fall von B1 wurde ersichtlich, wie unterschiedliche Diskriminierungsmaßnahmen eingesetzt werden können, um Eltern zu erpressen, damit die Interessen der Schule durchgesetzt werden können. In ihrem Fall fiel eine Verschmelzung der Zuweisung ihrer Tochter in die Vorschule oder der Auferlegung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit der Selektion in die Deutschförderklasse zusammen. Die hierarchische Asymmetrie in der Eltern-Schul-Beziehung stellt ein Machtspiel dar, das nur die Schule gewinnen kann.

Im Gesetz zu den DKL findet sich der Paragraph, der die Verantwortung der Eltern beschreibt, die Unterrichtssprache vor der Schuleinschreibung in einem „ausreichenden“ Maß an ihre Kinder zu vermitteln.

„[...] Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.“ (SchUG, 2021, S. 3)

Nicht nur, wenn wir an migrierte Familien denken, in denen Eltern selbst erst Deutsch lernen müssen und ihre Kinder parallel die Schule besuchen, sondern auch wenn wir davon ausgehen, dass die „Unterrichtssprache“ vielmehr eine Bildungssprache ist, die der Schriftsprache viel näher ist als der alltäglichen mündlichen Kommunikation (vgl. Mecheril, Castro Varela et al., 2010, S. 106), ist diese gesetzliche Festschreibung problematisch. Auch B1 hat in ihrem Interview davon erzählt, dass im Kindergarten vorgegeben wurde, dass sie zuhause Türkisch sprechen sollen und nicht Deutsch. Deutsch würde im Kindergarten und in der Schule beigebracht. Eltern stehen vor intransparenten gesetzlichen Vorgaben und vor der Herausforderung ihren Kindern bildungssprachliche Deutschkenntnisse, aber auch die jeweilige Erstsprache beizubringen. Wenn diese Aufgabe laut Gesetz bei den Eltern liegt, so entsteht die grundsätzliche Frage nach dem Sinn der Existenz der Deutschförderklassen, wenn die bildungssprachlichen Deutschkenntnisse nicht durch die Deutschförderklassen, sondern durch elterliche Unterstützung angeeignet werden sollen. Dieser Arbeit ist es gelungen, die verschleierte Auswirkungen und Benachteiligungen der Deutschförderklassen innerhalb der Rekonstruktion des Diskurses und der erhobenen Interviews aufzudecken. Die Gesetzesänderung stößt eine gewollte Selektion an, die in die Schullaufbahn der selektierten Schüler*innen aktiv eingreift und diese benachteiligt.

Angesichts der erhobenen Ergebnisse, kann davon ausgegangen werden, dass die Deutschförderklassen die Diskriminierung bereits benachteiligter Menschengruppen, aufbauend auf Otheringprozessen verstärkt. Menschen, die Deutsch als Erstsprache sprechen werden in der gesellschaftlichen Hierarchie höhergestellt und Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch inferiorisiert. Anstatt die Migrationsgesellschaft anzuerkennen und langfristige Lösungen zu finden, gibt es kurzfristige

Entscheidungen, die Menschen diskriminieren. Zudem schafft es das Schulsystem bis heute nicht, Kinder und ihre sprachlichen Ressourcen zu integrieren und ihre individuellen Bedürfnisse zu erkennen und zu fördern (vgl. Karakayali, Zur Nieden, Kahveci et al., 2016, S. 11).

Es stellt sich die Frage, ob einem Land wie Österreich der Wandel von einer Vorstellung von natio-ethno-kulturell-sprachlicher Einheitsnation bzw. einem Einwanderungsland zur Migrationsgesellschaft gelingen kann? (vgl. Foroutan & Ikiz, 2016, S. 140) Diese Frage lässt sich unter anderem damit beantworten, inwiefern Partizipationsmöglichkeiten für Migrationsandere zur Verfügung stehen, wobei hohe bzw. fraglose Teilhabe die Normalität der Migrationsgesellschaft darstellt (vgl. ebd.).

Bezogen auf die Analyse der Erfahrungen von Eltern mit Deutschförderklassen, lässt sich kein besonderer Wille erkennen, der die Gesellschaft in Richtung einer „normalisierten“ Migrationsgesellschaft bewegen würde. Das Beispiel der Deutschförderklassen zeigt eine höchst selektive Bildungspolitik, die schulische Praxen dazu anleitet, anhand natio-ethno-kulturell-sprachlicher Differenzlinien zu segregieren, um weiterhin migrationsbedingte Andersheit als nicht der Norm entsprechend auszuschließen. Kurz gesagt, können die Deutschförderklassen als Abwehrreaktion gegenüber einer schon lange bestehenden migrationsgesellschaftlichen Realität beschrieben werden, die von sprachlicher Heterogenität geprägt ist, aber in ihren schulischen Institutionen keine Repräsentation findet.

Interviewverzeichnis

- Interviewtranskript B1. Interview durch V. Al-Khazraji.
- Interviewtranskript B2. Interview durch H. Kestane.
- Interviewtranskript B3. Interview durch H. Kestane.
- Interviewtranskript B4. Interview durch V. Al-Khazraji.
- Interviewtranskript B5. Interview durch H. Kestane.
- Interviewtranskript B6.1. Interview durch V. Al-Khazraji.
- Interviewtranskript B6.2. Interview durch V. Al-Khazraji.
- Interviewtranskript B7. Interview durch H. Kestane.
- Interviewtranskript B8. Interview durch V. Al-Khazraji.
- Interviewtranskript B9. Interview durch V. Al-Khazraji.

Literaturverzeichnis

- Ableidinger, L. (2019). Stille Übergänge: Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich. In Fasching Helga Hrsg. (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 97–115). Julius Klinkhardt.
- Althusser, L. (1977). Ideologie und ideologische Staatsapparate. Anmerkungen für eine Untersuchung. In ders (Hrsg.), *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie* (S. 108–153). VSA.
- Arbeiterkammer Oberösterreich. *Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)*. https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/vorundvolksschule/Sonderpaedagogischer_Foerderbedarf.html (zuletzt geprüft am 01.08.2021)
- Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (2010). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (1. Aufl.). UTB Sprachwissenschaft: Bd. 8422. Francke.
- Becker, L., Candeias, M., Niggemann, J. & Steckner, A. (Hrsg.). (2017). *Gramsci lesen: Einstiege in die Gefängnishefte* (4. Aufl.). Argument.

- Berg, C., Bos, W. & Hornberg, S. (2009). *LESELUX. Lesekompetenzen Luxemburger Schüler und Schülerinnen auf dem Prüfstand*. Waxmann Verlag GmbH.
- das Biber. (2020). „*Unser Bildungssystem schafft eine parallele Struktur!*“. <https://www.dasbiber.at/content/unser-bildungssystem-schafft-eine-parallele-struktur> (zuletzt geprüft am 30.10.2020)
- BMBWF. (2016). *Pädagogischer Erlass zur Umsetzung sowie Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Sprachförderkurse/Sprachstartgruppen*. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a006f7ab-4531-4900-b669-212e8a181372/Erlass.pdf> (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- BMBWF. (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse: Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html> (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- BMBWF (2020). *Sommerschule 2020: Informationsbroschüre für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d16ed197-8d11-444e-a017-43531255a126/sommerschul> (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Böhnisch, L. (2018). Familie und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 399–414). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brademann, S., Helsper, W., Kramer, R.-T. & Ziems, C. (2009). Biographische Orientierungen von Kindern zu schulischer Selektion - der Übergang in exklusive gymnasiale Bildungsgänge. In W. Helsper, C. Hillbrandt & T. Schwarz (Hrsg.), *Schule und Bildung im Wandel: Anthologie historischer und aktueller Perspektiven* (S. 255–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Broden, A. & Mecheril, P. (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentation: Eine Einführung. In A. Broden & P. Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S. 7–28). IDA-NRW.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (2018a). *35. Bundesgesetz: Änderung des Schulorganisationsgesetzes, des Schulunterrichtsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes 1985 (BGBl I Nr. 35/2018) [Teil I]*. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/II_00107/

- index.shtml (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. (2018b, 31. August). 230. *Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen* [Teil II]. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit* (2. Aufl.). facultas; UTB GmbH.
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Hrsg.). (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto.
- Castro Varela, M. d. M. (2016). Von der Notwendigkeit eines epistemischen Wandels: Postkoloniale Betrachtungen auf Bildungsprozesse. In T. Geier, U. Zaborowski & Katrin (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 43–59). Springer VS.
- Degadic, M. (11. Juni 2020). Neue Zahlen zu Wien: Umgangssprache bei 52,5% der Schüler nicht Deutsch. *Kronen Zeitung*. <https://www.krone.at/2170148> (zuletzt geprüft am 23.07.2021)
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (2018). Organisatorische Probleme im Umgang mit dem Fremden. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (1. Aufl., S. 22–40). Beltz Juventa.
- Dirim, I. (2010). „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 P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–111).
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch; Band 2. Sprache - Rassismus - Professionalität* (S. 25–48). Debus Pädagogik.

- Dirim, I. (2016). Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen: Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Springer VS.
- Dirim, I. (2017). ‚Jemand hat Migrationshintergrund‘ oder ‚Jemand hat einen Migrationshintergrund‘? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion. In F. Altenburg, A. Faustmann, T. Pfeffer & I. Skrivanek (Hrsg.), *Migration und Globalisierung in Zeiten des Umbruchs: Festschrift für Gudrun Biffl* (S. 435–439). Edition Donau-Universität Krems.
- Dirim, I., Mecheril, P., Heinemann, A., Khakpour, N., Knappik, M., Shure, S., Thoma, N., Thomas-Olalde, O. & Vorrink, A. J. (Hrsg.). (2018). *Studentexte Bildungswissenschaft. Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Julius Klinkhardt.
- Dönmez, A. (2020, 30. Oktober). *Petition: Lasst Kinder gemeinsam lernen!*
<https://mein.aufstehn.at/petitions/initiative-gegen-deutschforderklassen?source=wp> (zuletzt geprüft am 30.10.2020)
- Expertenrat für Integration. (2019). *Integrationsbericht 2019: Integration in Österreich* [Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte].
https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2019/Integrationsbericht_2019.pdf (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen - Fördern und Entwickeln. *Praxis Deutsch*(233), S. 4–13.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Lehrbuch (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flam, H. (2011). Diskriminierung in der Schule. In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Band 47. Rassismustheorie und -forschung* (2. Aufl., S. 239–257). Wochenschau Verlag.
- Fleck, E. (2019). Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), S. 12–22.

- Foitzik, A. (2008). „*Vergiss..., vergiss nie, ...*“: *Jugendhilfe im Einwanderungsland - ein Handbuch*. Ergebnisse aus dem Projekt djela - diakonische Jugendhilfe im Einwanderungsland.
- Foitzik, A., Holland-Cunz, M. & Riecke, C. (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz.
- Foroutan, N. & Ikiz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–151). Beltz.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht* (R. Ansen, M. Bischoff, H.-D. Gondek, H. Kocyba & J. Schörder, Übers.). Suhrkamp.
- Füllekruss, D. & Dirim, I. (2019). Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem: Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 13–28). Waxmann.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2009). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1968). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* (1. Aufl.). *Observations*. Weidenfeld & Nicolson.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1991 (2. Aufl.). *Internationale Hochschulschriften: Bd. 101*. Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Hawighorst, B., Bainski, C., Heintze, A., Rutten, S. & Saalman, W. (2011). *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. FörMig Material: Bd. 3*. Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Gouma, A. *Migrantische Mehrsprachigkeit und die Krise der Harmonie – Linguizismus und emanzipative Strategien in einem Sprachen- und Medienprojekt* [Dissertation]. Universität Wien.

- Grosjean, F. (2012). *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press.
- Gruber, O. (2018). Diversität und Integration im Schulsystem. Empirische Befunde zur Ungleichheit und ihre bildungspolitischen Konsequenzen. In GW-Unterricht (Hrsg.), 151 (S. 5–19).
- Ha, K. N. (2007). „Integration“ als Disziplinierungs- und Normalisierungsinstrument: Die kolonialisierenden Effekte des deutschen Integrationsregimes. https://www.rosalux.de/fileadmin/static/archiv_rls-bw/cms/files/ha_integrationsregime.pdf (zuletzt geprüft am 08.10.2020)
- Hall, S. (2012). *Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2*. Argument Verlag.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen* (erw. 3. Aufl.; mit Index und Glossar, besorgt von Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus). Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinemann, A. (2014). Zur qualitativen Befragung einer bisher noch wenig gehörten Gruppe und der Schwierigkeit ihrer Repräsentation. In A. Heinemann (Hrsg.), *Theorie Bilden: Bd. 33. Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“* (S. 105–158). transcript.
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden.
- Hess, S. (2014). *Integration als umkämpftes Narrativ und Praxis. Eine genealogisch-ethnographische Rekonstruktion der Wissenspolitiken*.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), S. 740–763.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), S. 385–387.
- Huber, M. *Differenzierung und individuelle Förderung von QuereinsteigerInnen in der Deutschförderklasse durch den Einsatz von offenem Lernen und der Berücksichtigung ihres Vorwissens [Diplomarbeit]*. Universität Wien.

- Jäger, S. (2012). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung* (6. Aufl.). Edition DISS: Bd. 32 [eBook]. Unrast Verlag.
- Karakayali, J. & Zur Nieden, B. (2016). Harte Tür: Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft. In T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.), *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen: Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (1. Aufl., S. 81–96). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Karakayali, J., Zur Nieden, B., Groß, S., Kahveci, Ç., Güteryüz, T. & Heller, M. (2016). *Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin: Praxis und Herausforderungen*. https://www.bim-fluchtcluster.hu-berlin.de/de/12-beschulung-gefluechteter-kinder/forschungsbericht_12_beschulung-neu-zugewanderter-und-gefluechteter-kinder.pdf (zuletzt geprüft am 25.05.2021)
- Karakayali, J., Zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S. & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation: Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *Die Deutsche Schule*, 109(3), S. 223–235.
- Karakayali, J., Zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S., Heller, M. & Güteryüz, T. (2016). „Willkommensklassen“ in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration. *Mediendienst Integration*.
- Khakpour, N. (2015). Alles steht und fällt mit der Deutschnote: Anmerkungen zum „außerordentlichen Status“ und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprache und Bildung. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Kultur und soziale Praxis. Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 223–244). transcript Verlag.
- Khakpour, N. (2016). Die Differenzkategorie Sprache. In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung: Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 209–220). Springer VS.
- Kielblock, S. & Gießen Lange, A. (2013). Das problemzentrierte Interview. *Beltz Juventa ZSE*, 33(4), S. 439–448.
- Knappik, M. & Ayten, A. C. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.),

Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse. Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Knappik, M. & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In I. Dirim, P. Mecheril, A. Heinemann, N. Khakpour, M. Knappik, S. Shure, N. Thoma, O. Thomas-Olalde & A. J. Vorrink (Hrsg.), *Studientexte Bildungswissenschaft. Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159–177). Julius Klinkhardt.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Schneider.
- KOSMO (31. Januar 2018). Heinz Fassmann: „Es gibt keine Ghettoklassen!“. *Kosmo. Eine starke Verbindung!* <https://www.kosmo.at/heinz-fassmann-es-gibt-keine-ghettoklassen/>
- Kratzmann, J. (2013). Migrationsgekoppelte Ungleichheit beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In G. Bellenberg (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten: ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis.* Waxmann.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kunz, T. (2016). Ungleichheit. In P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik* (S. 243–260). Beltz.
- kurier.at (15. Oktober 2020). Deutschförderklassen: In Wien ging die Schülerzahl leicht zurück. https://kurier.at/chronik/wien/deutschfoerderklassen-in-wien-ging-die-schuelerzahl-leicht-zurueck/401065470?fbclid=IwAR23WeUuZDLGRi0BxZP6dIM_IHcj0H_I2XnlOMs08AcB69QWcxe3_bp7dbM (zuletzt geprüft am 23.08.2021)
- Lackner, L. S. (2019). *(Un)überbrückbare Differenzen? Über theoretische Vorgaben und die praktische Umsetzung von Deutschförderklassen an Wiener Volkssund Mittelschulen* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). *Grundlagen Psychologie.* Beltz.

- Laureau, A. & Cox, A. (2011). Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In P. England & M. J. Carlson (Hrsg.), *Studies in Social Inequality. Social Class and Changing Families in an Unequal America* (S. 134–164). Stanford University Press.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (2015). Einleitung: Schule in der Migrationsgesellschaft. In R. Leiprecht (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch* (S. 7–22). Wochenschau Verlag.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis* (1. Aufl.). Klett Sprachen.
- Leitner, L. *Wiens Volksschulen auf dem Weg zu separaten Deutschförderklassen - der richtige Weg?* [Diplomarbeit]. Universität Wien.
- Lütke, B., Petersen, I. & Tajmel, T. (2017). *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. De Gruyter.
- Lutz, H. & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Massumi, M., Dewitz, N. von, Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann Kathrin & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*.
https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (zuletzt geprüft am 16.08.2020)
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Beltz Verlag.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2008). *Pädagogik. Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Aufl.). Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz Studium Erziehung und Bildung. Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016a). *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz.

- Mecheril, P. (2016b). Migrationspädagogik - ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–18). Beltz.
- Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Bachelor | Master: Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P., Kalpaka, A., Melter, C., Dirim, I. & Castro Varela, M. d. M. (2010). *Migrationspädagogik. Studium Paedagogik*. Beltz Verlag.
- Messerschmidt, A. (2011). Involviertes Forschen: Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In I. M. Breinbauer & G. Weiß (Hrsg.), *Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft: Bd. 2. Orte des Empirischen in der Bildungstheorie* (S. 1–15). Königshausen & Neumann.
- Miethe, I. (2010). Forschungsethik. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in Der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S. 927–937). Juventa Verlag Weinheim und München.
- Morrison, T. (1993). *Nobel Lecture: Nobel Lecture December 7, 1993*. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1993/morrison/lecture/> (zuletzt geprüft am 31.08.2020)
- Müller, B. & Schweiger, H. (2018). 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. <https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2018/02/-daz-stellungnahme-bildungsprogramm-20180206.pdf> (zuletzt geprüft am 22.04.2020)
- Nationaler Bildungsbericht Österreich. (2018). *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. BMBWF; bifie.
- Netzwerk Sprachenrechte (2018). Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte zu dem Gesetzesentwurf, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz geändert werden (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse). https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2018/04/2018-04-12_Stellungnahme_Aenderung-Schulorganisationsgesetz_2018_Netzwerk_SprachenRechte.pdf (zuletzt geprüft am 02.05.2020)

- ÖDAF. (2020a). *Diese Normalität wollen wir nicht!*
<https://www.oedaf.at/action/mlr/pv?&idx=222583&cid=1669&uid=216&sid=1&cks=b459efa3> (zuletzt geprüft am 20.08.2021)
- ÖDAF (2020b). Stellungnahme zur Sommerschule 2020 des BMBWF.
https://www.oedaf.at/dl/ulurJKJmLOJqx4KJK/Stellungnahme_Sommerschule_2020.pdf (zuletzt geprüft am 20.08.2021)
- Olivos, E. M. (Hrsg.). (2006). *The power of parents: A critical perspective of bicultural parent involvement in public schools* (Bd. 290). Lang.
- Oomen-Welke, I. & Ahrenholz, B. (Hrsg.). (2020). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren; UTB.
- Parlamentskorrespondenz Nr. 553. (2018). *Deutschförderklassen kommen ab Herbst 2018 - Bildungsminister Faßmann will mit Sprachförderung für Chancengleichheit sorgen, Opposition befürchtet Ausgrenzung von SchülerInnen.*
https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2018/PK0553/#XXVI_I_00107 (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Parlamentskorrespondenz Nr. 619. (2018). *Bundesrat billigt Deutschförderklassen ab Herbst 2018 - SPÖ und Grüne warnen vor Segregation von SchülerInnen.*
https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2018/PK0619/#XXVI_I_00107 (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Poland, J. & Schwan, H. (2019). *MitSprache: Empfehlungen für eine gendergerechte Sprache.* https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_dateien/1_informieren/E_Organisation/b_Gremien-Beauftragte/Gleichstellungsbeauftragte/Materialien/FHP_GS_SpraLeit_1912_WEB.pdf (zuletzt geprüft am 30.08.2020)
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.). (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Auflage). Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Rechnungshof Österreich. (2018). *Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden.* https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00712/imfname_689353.pdf (zuletzt geprüft am 19.08.2020)

- Regierungsvorlage. (2018a). *107 der Beilagen XXVI. GP - Erläuterungen.*
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/II/II_00107/fname_690135.pdf (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Regierungsvorlage. (2018b). *107 der Beilagen XXVI.GP - Vorblatt.*
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/II/II_00107/fname_690134.pdf (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Regierungsvorlage. (2018c). *107 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates XXVI. GP: Gesetzestext.*
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/II/II_00107/fname_690132.pdf (zuletzt geprüft am 19.08.2020)
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht* (1. Aufl.). Waxmann.
- Rendessy, A. (2014). *Die Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationsgeschichte* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Riss, K. (1. Juli 2020). Deutschförderklassen: Keine Prüfung, aber Folgen. *DER STANDARD*.
<https://www.derstandard.at/story/2000118447037/deutschfoerderklassen-keine-pruefung-aber-folgen> (zuletzt geprüft am 20.08.2021)
- Rösch, H. (2020). F2 Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache* (5. Aufl., S. 590–600). Schneider Verlag Hohengehren; UTB.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Random House, Inc.
- SchOG. (2021). *Schulorganisationsgesetz*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10009265/SchOG%2c%20Fassung%20vom%2003.06.2021.pdf> (zuletzt geprüft am 03.06.2021)
- SchUG. (2021). *Schulunterrichtsgesetz*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetze=10009600> (zuletzt geprüft am 03.06.2021)

- Schwab, S., Gitschthaler, M., Kast, J. & Corazza, R. (2020). *Inclusion of minority language students - teachers' perceptions on second language learning models. International Journal of Inclusive Education.*
- Schweiger, H. & Müller, B. (2021). Deutschförderklassen aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung* (S. 43–54). Waxmann Verlag GmbH.
- Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.). (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Ferdinand Schöningh.
- Spivak, G. C. (2010). Can the subaltern speak? In R. Morris (Hrsg.), *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea* (S. 21–80). Columbia University Press.
- Statistik Austria (Hrsg.). (2020). *Schülerinnen und Schüler in Deutschförderklassen 2019/20 (vorläufige Daten) im Vergleich zu 2018/19.*
- Steiner, M., Pessl, G. & Bruneforth, M. (2016). Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015* (S. 175–219). Leykam.
- Stojanov, K. (2008). Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA: Eine exemplarische Untersuchung. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 9, S. 208–230.
- Suchan, B. & Breit, S. (2016). *PISA 2015: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. PISA zweitausendfünfzehn.* Leykam.
- Tajmel, T. (2019). Wenigersprachigkeit – ein Beitrag zur Diskursumkehr. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), S. 23–32.
- Terhart, H., Massumi, M. & Dewitz, N. von (2017). Aktuelle Zuwanderung - Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *Die Deutsche Schule*, 109(3), S. 236–247.
- Thoma, N. & Knappik, M. (Hrsg.). (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis.* transcript Verlag.

- Thomas-Olalde, O. & Velho, A. (2012). Othering and its Effects – Exploring the Concept. In H. Niedrig & C. Ydesen (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und postkoloniale Theorie: Bd. 2. Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education* (1. Aufl.). Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Thompson, C. (2016). Differenz. In P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch Migrationspädagogik* (S. 59–72). Beltz.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (2017). *PIRLS 2016: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. IBM. <https://docplayer.org/74529924-20-16-pirls-erste-ergebnisse-die-lesekompetenz-am-ende-der-volksschule.html> (zuletzt geprüft am 18.08.2021)
- Weichselbaum, M. & Blaschnitz, V. Deutschförderung und sprachliche Bildung in der Elementarpädagogik – Befunde und Empfehlungen aus einem Wiener Forschungsprojekt. *ÖDaF-Mitteilungen*.
- Werlberger, S. C. *Zweitspracherwerb in der Deutschförderklasse - ein Erfolgsmodell?* [Masterarbeit], Karl-Franzens-Universität Graz.
- Wild, E. & Lütje-Klose, B. (2017). Schulische Elternarbeit. In B. Lütje-Klose, B. Streese, S. Miller & S. Schwab (Hrsg.), *Beiträge zur Bildungsforschung: Band 2. Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele*. Waxmann.
- Wildemann, A. (2019). Erst Deutsch – und dann...!? Eine Diskussion der Angemessenheit von strukturellen Sprachfördermaßnahmen am Beispiel der Deutschförderklassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1+2), S. 33–47.
- Winkler, C. (2019). *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung in österreichischen Schulen - eine Bestandsaufnahme: Ein Einblick in die aktuelle Fördersituation anhand qualitativer Interviews mit Lehrpersonen an Volksschulen und Neuen Mittelschulen im Bundesland Salzburg* [Diplomarbeit]. Universität Salzburg.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview, 1(1), Artikel 22 (Forum: Qualitative Sozialforschung).

Zusammen:Österreich (Herbst 2018). Entscheidung im Klassenzimmer: „Die Kritik an den Deutschförderklassen ist für mich nicht nachvollziehbar“. *Das Magazin zu Integration in Österreich*(2), S. 14–15. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Magazin_ZUSAMMEN/zusammen_02_2018_ds_lowres.pdf (zuletzt geprüft am 25.08.2020)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Schulorganisatorische Deutschfördermodelle der Bundesländer Deutschlands</i>	S. 27
Abbildung 2: <i>Prozess der Qualitativen Inhaltsanalyse dieser Arbeit</i>	S. 102
Abbildung 3: <i>Analysierte Diskursdokumente aus Politik, Fachöffentlichkeit und Wissenschaft</i>	S. 104

Abkürzungsverzeichnis

a.o.	außerordentliche*r (Schüler*in)
Abb.	Abbildung
B1	Befragte*r 1
B2	Befragte*r 2 usw.
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
d.h.	das heißt
DFK	Deutschförderkurs
DKL	Deutschförderklasse
HK	verfasst von Hümeyra Kestane
Kap.	Kapitel
L1	Erstsprache
MIKA-D	Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch
ÖDAF	Österreichische Fachverband für Deutsch als Fremd u. Zweitsprache
PZI	Problemzentriertes Interview
RK	Regelklasse
s.	siehe

SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchPG	Schulpflichtgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schüler*innen
VA	verfasst von Verena Al-Khazraji
vgl.	vergleiche

Abstract Deutsch (HK)

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit Selektionsprozessen der Deutschförderklassen und richtet ihren Fokus auf den Diskurs rund um die Deutschförderklassen sowie die Einstellungen und Erfahrungen von Eltern dazu. Im Mittelpunkt stehen die Diskurspositionen des politischen, wissenschaftlichen und fachöffentlichen Diskurses und die Positionierungen der Eltern zum Diskursspektrum. Die Elternstimmen zeigen wichtige Perspektiven auf, um die Komplexität der Selektionsprozesse in ihrer Gesamtheit verstehen zu können.

Um die Forschungsfrage(n) dieser Arbeit zu beantworten, wurden in einem ersten Schritt die Diskurspositionen aus der Politik erhoben, um argumentativ die Vagheit politischer Positionen durch Wissenschaft und Fachöffentlichkeit aufzudecken und ihre diskriminierenden Folgen darzustellen. Die Schule als Exekutive des Staates vertritt dessen Interessen, indem sie selektiert, segregiert und Schüler*innen zurückstellt, gleichwohl dies für die Bildungs- und Berufslaufbahnen der Schüler*innen mit bedeutenden Benachteiligungen einhergeht.

In einem zweiten Schritt wurden die Alltagserfahrungen und -interpretationen der Eltern zu den Positionen des Diskurses erhoben, was gleichzeitig neue Perspektiven auf das Thema und eine Erweiterung des Diskurses eröffnete. Die qualitative Studie zeigt, dass durch die gesetzliche Einführung der Deutschförderklassen eine gewollte Selektion angestoßen wird, deren negative Effekte in politischen Argumenten nicht offengelegt werden. Zudem wird der diskursive Ausschluss der Eltern deutlich, wenn die Diskriminierungsmechanismen, denen Eltern ausgesetzt sind, im Gespräch mit ihnen aufgedeckt werden.

Abstract Englisch (HK)

This master's thesis deals with the selection processes of German support classes (Deutschförderklassen) and focuses on the discourse around German support classes and the attitudes and experiences of parents. The focus is on the discourse positions of the political, scientific and subject-specific public discourse as well as the position of parents. The parental voices reveal important perspectives which enable an understanding of the complexity of the selection processes in their entirety.

In order to answer the research questions of this thesis, political positions shaping public discourse were collected in a first step in order to expose the vagueness of political positions to present their discriminatory consequences. The school, as the executive branch of the state represents its interests by selecting and segregating children, even though this is associated with significant disadvantages for the educational and professional careers of the students.

In a second step, the everyday experiences and interpretations of the parents on the positions of the mainstream political discourse on German support classes were raised, which at the same time opened up new and alternative perspectives on the topic. Our qualitative study shows that discourse of the legal introduction of German support classes triggers a deliberate selection. The negative effects of which are not disclosed in political arguments about the classes. In addition, the discursive exclusion and silencing of parents becomes clear when in conversations with parents of children in German support classes.

Anhang

A1 Codebuch aus MAXQDA

Liste der Codes	Häufigkeit
Codes gesamt	2290
Selektion/Selektionsprozesse	86
Legitimation der Selektion	10
Segregation	75
Selektionsverfahren	10
Außerordentlicher Status	39
ordentlicher Status	2
Benotung/Leistungsbeurteilung	39
Corona	13
Demokratie	3
Deutschkenntnisse	112
Alltagssprache	5
Mehrsprachigkeit	16
muttersprachliche Deutschkenntnisse	9
Deutschförderklassen DKL	68
Deutschförderkurse DFK	35
Evaluierung	3
Kritik	3
Sprachstartgruppen	2
Differenz	33
Assimilierung	3
Differenzordnung	2
Leistungsdifferenz	5
Wir und Nicht-Wir	13
Diskriminierung	51
Othering/Benennungspraxis	26
Ausländerkind(er)	7
Familiename	9

Markierung DKL SuS	6
Migrationshintergrund	14
Zuschreibung	4
Benachteiligung	21
Bildungs(un-)gerechtigkeit	87
Defizit/Defizitorientierung	23
Institutionelle Diskriminierung	27
Monolingualer Habitus	20
Rassismus	3
Eltern	59
Elternkurse	3
Elternschuld	13
Eltern-Schul-Kommunikation	57
Elternabend	3
Elternverantwortung	17
Elternwiderstand	47
Individualisierung/Individualismus	29
Nachhilfe	17
Sommerschule	8
Informalität	15
Integration	31
Intransparenz	73
MIKA-D/Standardisierung/Objektivierung	165
Normalisierung	29
Notwendigkeit/Alternativlosigkeit	6
Psychische Auswirkungen	13
Druck	7
SuS Befinden	37
Selbstvertrauen	2
Angst	7
Zukunftsangst	5
Zukunftsperspektiven	5
Schulreife	36
Regelklasse	26

Schulpflicht	3
Schulreifekriterien	10
Sonderschule	3
SPF	20
Vorschule	3
Schule	0
Lehrpersonal	46
Lehrendenverhalten	6
Lehrer-SuS-Beziehung	2
Lehrplan	16
Qualifikation	5
Unterrichtsmethoden	20
Schulalltag	3
Schuleinschreibung	2
Schulverantwortung/Schulstruktur	36
Stadt-Land-Differenz	5
Standortabhängige Schulentscheidungen	2
Sprache	6
Sprachalltag	5
Spracherwerb	60
Sprachförderung	99
Bildungssprache	7
Förderung der Unterrichtssprache	13
additiv	11
Ausländerpädagogik	2
integrativ	5
Interkulturelle Pädagogik	3
Muttersprachlicher Unterricht	5
Sprachsensibler Fachunterricht	7
Durchgängige Sprachbildung	2
teilintegrativ	3
Übertritt	62
Organisation vor und nach Übertritt	9
Symbolischer Übergang	2

Zurückstufung	3
Ziel der DKL	55
Zielgruppe	49
Zugehörigkeit	96
Sozialer Zusammenhalt	19
Symbolische Zugehörigkeit	3

A2 Kodierleitfaden

„Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines *Kategoriensystems*. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*.“ (Mayring & Gläser-Zikuda, 2008, S. 61)

Im Kodierleitfaden werden hier Kategorien festgehalten, die sich aus dem ersten Analyseschritt dieser Masterarbeit ergeben haben. Sie sind das reduzierte Ergebnis aus Besprechungen und Abgleich kodierter Dokumente beider Forscherinnen. Sie beinhalten nicht die Kategorien, die sich nach Analyse der Interviews neu ergeben haben. Zum bessern Verständnis für Leser*innen wird eine Definition bzw. Kodierregel formuliert, auf die sich die beiden Forscherinnen geeinigt haben. In einem weiteren Feld werden Zusammenhänge zum theoretischen Hintergrund der Arbeit „Selektion“ und „Hegemonie“ skizziert, um die Analyserichtung zu verdeutlichen. Darauf folgt jeweils ein Ankerbeispiel aus dem Material der politischen Dokumente sowie aus dem Material der Fachöffentlichkeit und Wissenschaft.

Die Verbindung zu Selektion hat diese zwei Fragen im Fokus:

1. Was sind Effekte und was sind Vorstufen der Selektion?
2. Womit wird die Selektionsentscheidung getroffen?

Die Verbindung zur Hegemonie wird mit dieser Leitfrage unterstützt:

1. Was sind Bedingungen und Folgen von machtvollen Gesellschaftsordnungen?
2. Wie hängen die Kategorien mit hegemonialen Gesellschaftsprozessen zusammen?

Kategorie(n)	Definition/Kodierregel
Zusammenhänge zwischen DKL und Selektion/Hegemonie	
Ankerbeispiel Politik	Ankerbeispiel Wissenschaft/Fachöffentlichkeit
Selektion Selektionsprozesse	Entscheidung über Zuteilung in die DKL anhand von Selektionsmerkmalen der Schüler*innen
<ul style="list-style-type: none"> • Schulische Selektionsprozesse sind historisch gewachsen und keine natürlich notwendigen gesellschaftlichen Vorgänge • Selektionen und Zuteilungen sind hegemoniale Prozesse von oben herab und ihnen wird durch gesetzliche Festschreibung Macht verliehen • Schulische Selektion führt zu Bildungsbenachteiligung im Moment und langfristig gesehen 	
<p>„Jene Schüler/innen, die auf Basis des MIKA-D Testergebnisses über ungenügende Deutschkenntnisse verfügen, werden einer Deutschförderklasse zugeteilt; jene Schüler/innen, die über mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen, werden einem Deutschförderkurs zugeteilt.“ (BMBWF, 2019, S. 8)</p>	<p>„Das „differenzierte Schulsystem“, das bereits im Alter von zehn Jahren eine frühe Trennung von Kindern vornimmt, hat sich nicht bewährt. Vielmehr verstärkt es die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial und ökonomisch prekären Verhältnissen. Dieses System zu erhalten und gar auszubauen, erhält bestehende institutionelle Diskriminierung und fördert Bildungsungerechtigkeit.“ (Müller & Schweiger, 2018, S. 3)</p>

Außerordentlicher Status	Bei der Einschulung wird dieser Status vergeben, wenn der MIKA-D-Test nicht bestanden werden kann bzw. wenn andere „unzureichende“ Schulreife Kriterien vorliegen.
<ul style="list-style-type: none"> • der a.o. Status ist ein Effekt der schulischen Selektion • er dient zur Markierung der „Anderen“, die nicht ins Regelschulwesen passen 	
<p>„Eine einheitliche Testung ergibt, ob jemand als außerordentlicher Schüler geführt werden muss. Dieses Konzept hat sich in Berlin und in ähnlichen Formen in Finnland, Holland oder Kanada bewährt und für mich ist die Kritik nicht nachvollziehbar. Nur nicht trennen, so das zentrale Argument der Kritiker. Die übersehen aber die zeitliche Begrenzung, die Verschränkung mit anderen Fächern und die Organisation der Förderklassen in der gemeinsamen Schule, die eine Interaktion fördert.“ (Zusammen:Österreich, 2018, S. 14)</p>	<p>„Der ‚außerordentliche Status‘ wird im österreichischen Schulsystem vergeben, wenn der Sprachstand im Deutschen von sogenannten Seiteneinsteiger:innen als zu gering angesehen wird, um am monolingual deutschsprachigen Unterricht teilhaben zu können.“ (Khakpour, 2015, S. 223)</p>
Benotung/Leistungsbeurteilung	<ul style="list-style-type: none"> • DKL-SuS werden nicht benotet • nach Übertritt in eine Regelklasse startet erst die Benotung • Benotung ist ein Zugehörigkeitsmerkmal für SuS in der Regelklasse
<ul style="list-style-type: none"> • Durch Selektion werden a.o. SuS nicht benotet • Die Nicht-Benotung führt zu markierten Ausschlüssen 	
<p>„Eine Leistungsbeurteilung über den Besuch von Deutschförderklassen ist nicht vorgesehen, der Unterricht soll primär auf die erfolgreiche Absolvierung der Testung am Ende des betreffenden Semesters ausgerichtet sein.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 1)</p>	<p>„Ein Weg, die Anerkennung von Arbeit im schulischen Kontext sichtbar zu machen, ist die Benotung, und abseits der Fragen nach Angemessenheit, Aussagekraft, geschweige denn Gerechtigkeit dieses Systems zeigt sich, dass das Vorenthalten von jeder Art des »Feedbacks« durch Noten auch als Vorenthalten der Leistungsanerkennung gelesen werden kann.“ (Khakpour, 2015, S. 237)</p>

Deutschkenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Voraussetzung, um an Regelschule teilnehmen zu dürfen • Schulreifekriterium • Ziel der DKL
<ul style="list-style-type: none"> • Instrument für Selektionsentscheidung • Mittel zur Selektion • Kenntnis der Bildungssprache ist im monolingualen Schulsystem notwendig, um am Gesamtunterricht teilnehmen und ihm folgen zu können 	
<p>„Sie sollen sohin vor ihrer Beschulung nach dem Regellehrplan der entsprechenden Schulstufe in Deutschförderklassen jene Deutschkenntnisse erwerben, die sie befähigen, dem Unterricht in der deutschen Sprache zu folgen.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 1)</p>	<p>„Generell wird unterstellt, dass der Erwerb der deutschen Sprache (und somit die Übernahme in den ordentlichen Status) in einem Semester zu schaffen ist – eine (von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen) in jeglicher Hinsicht unrealistische Annahme. Die Wissenschaft rechnet vielmehr mit einem erheblich längeren Zeitraum, der – und diesem Punkt wird überhaupt nicht Rechnung getragen – auch stark vom sozioökonomischen Status der Familie und den Lebensumständen der Kinder abhängig ist. Fehlt der enge Bezug zu deutschsprachigen Kindern in der peer group, dürfte sich dieser Zeitraum eher verlängern.“ (Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 4)</p>
Deutschförderklassen	<ul style="list-style-type: none"> • DKL sind das Ergebnis der Selektion durch MIKA-D-Test • separate Klassen zum Erlernen „ausreichender“ Deutschkenntnisse, um am Regelunterricht teilzunehmen
<ul style="list-style-type: none"> • Klassen, die gesetzlich keinen Klassenstatus haben • separate Klassenführung, Ausgliederung aus dem Regelschulwesen 	
<p>„Sie dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch die Schülerin oder den Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden. In Deutschförderkursen ist im Ausmaß von sechs Wochenstunden parallel zum Unterricht von Pflichtgegenständen nach dem im betreffenden Lehrplan verordneten Pflichtgegenstand Deutsch (gegebenenfalls mit</p>	<p>„Die praktische Umsetzung [der DKL] stellt jedoch nicht nur die meisten Schulstandorte vor unlösbare organisatorische und räumliche Probleme, sondern verunsichert vor allem die Kinder, die keiner Klassengemeinschaft wirklich angehören.“ (Fleck, 2019, S. 19)</p>

<p>den Schwerpunkten oder Lehrplan-Zusätzen „für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ oder „Deutsch als Zweitsprache“) zu unterrichten. Bei einer zu geringen Schülerzahl sind die betreffenden Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Klasse integrativ zu unterrichten.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 2018a, S. 2)</p>	
<p>Differenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • alle Unterschiede, die zur Selektion führen • binäre Einteilungen von Wir/Nicht-Wir
<ul style="list-style-type: none"> • Differenz wird vor Selektion zugeschrieben und nach Selektion reproduziert • Differenzen werden in gesellschaftlichen Differenzordnungen festgeschrieben • durch wiederholte Zuordnung von Differenzen entstehen Ordnungen in der Gesellschaft, die Aus- und Einschlüsse rechtfertigen 	
<p>„Die Ergebnisse von PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zeigen, dass in Österreich weiterhin ein im internationalen Vergleich besonders großer Unterschied in den Lesefertigkeiten zwischen Kindern der 4. Schulstufe mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund besteht. Der Abstand zwischen diesen beiden Gruppen hat sich in den letzten zehn Jahren sogar geringfügig erhöht.“ (BMBWF, 2019, S. 4)</p>	<p>Danach soll darauf geblickt werden, wie durch bildungspolitische Maßnahmen dieser Art auf einer symbolischen Ebene eine Markierung und Hierarchisierung von Eigenem und Fremdem bzw. Anderem erfolgt und damit unter anderem inklusionspädagogischen Bemühungen entgegengewirkt wird. Derlei Markierungen und Zuschreibungsmechanismen scheinen sich gerade mit dem Eintritt in eine solche Förderklasse herauszubilden und zu sedimentieren, sind jedoch auch für die Zeit in der Klasse sowie weitere Übergänge bedeutsam. (Ableidinger, 2019, S. 100)</p>
<p>Diskriminierung(en)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diskriminierungen werden als gesellschaftliche Benachteiligungen betrachtet – darunter fallen etwa Rassismen, Linguizismen, Bildungsungerechtigkeiten, etc. • Diskriminierungen entstehen durch Zuschreibungen defizitärer oder von der Norm abweichender Merkmale
<ul style="list-style-type: none"> • in Bezug auf DKL besteht eine institutionelle Diskriminierung, da Schulen SuS aufgrund bestimmter Merkmale, hier Sprache bzw. „Migrationshintergrund“, selektieren, sie anders behandeln und ihnen dadurch unterschiedliche Lebenschancen zuweisen. 	

<ul style="list-style-type: none"> durch die Selektion erfolgt eine Benachteiligung in Bezug auf den Zugang zu materiellen, sozialen, rechtlichen Ressourcen und gesellschaftlicher Teilhabe an symbolischer Macht und Prestige 	
<p>„Die zu setzenden Deutschfördermaßnahmen sollen daher die schulischen Startchancen und damit im Sinne der Chancengerechtigkeit auch entscheidend die Bildungs- und Berufschancen dieser Zielgruppe sicherstellen.“ (Regierungsvorlage, 2018b, S. 6)</p>	<p>„Das „differenzierte Schulsystem“, das bereits im Alter von zehn Jahren eine frühe Trennung von Kindern vornimmt, hat sich nicht bewährt. Vielmehr verstärkt es die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial und ökonomisch prekären Verhältnissen. Dieses System zu erhalten und gar auszubauen, erhält bestehende institutionelle Diskriminierung und fördert Bildungsungerechtigkeit.“(Müller & Schweiger, 2018, S. 3)</p>
<p>Individualisierung Individualismus</p>	<p>Beherrschen der Unterrichtssprache wird als Normalfall bei Schuleinschreibung betrachtet; ist dies nicht der Fall wird ein Ausgleich des sprachlichen Defizits von Individuen gefordert</p>
<p>Selektion hat zur Folge, dass SuS damit konfrontiert werden, die Gründe der Selektion durch individuelle Eigenleistung ausgleichen zu müssen</p>	
<p>„Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter die deutsche Sprache (Unterrichtssprache gemäß § 16 SchUG) nicht oder nicht ausreichend beherrschen, sollen diese frühzeitig erlernen, um möglichst bald gemeinsam im Klassenverband nach dem Lehrplan der betreffenden Schulart und Schulstufe unterrichtet werden zu können.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 4)</p>	<p>„Um dieser Diskrepanz beizukommen, wurden in den amtlich deutschsprachigen [...], die Schule organisierenden Systemen auf Bundesland- oder Staatsebene Konzepte entwickelt, die es trotz ihrer Verschiedenheit gemein haben, dass nicht das Schulsystem in seiner verhärteten Monolingualität erschüttert wird, sondern dass den Schüler.innen, die diese grundlegende Vorstellung von Deutschsprachigkeit irritieren, eine Verbesonderung auferlegt wird, die sich unter anderem in zu erfüllenden zusätzlichen oder Schullaufbahn verlängernden Maßnahmen (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 278) äußert.“ (Khakpour, 2015, S. 225)</p>
<p>Integration</p>	<ul style="list-style-type: none"> ein Ziel der DKL Anforderung, die an Migrationsandere gestellt wird Assimilierungsforderung

<ul style="list-style-type: none"> • Selektion entscheidet, wer etwas für die Integration zu leisten hat • im hegemonialen Integrationsdiskurs werden Forderungen an Migrationsandere gestellt, aber keine Schritte der rechtlichen Gleichstellung geleistet • Fokus liegt meist auf „nicht gelungener“ Integration 	
<p>„Deutschförderklassen sollen somit die Grundlage für das Gelingen von Integration nicht nur in der Schule sondern auch in allen anderen Lebensbereichen bilden.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 1)</p>	<p>„Die weitgehende Segregation von außerordentlichen SchülerInnen erschwert nicht nur deren Integration in den Klassenverband, sondern schließt sie auch von der Teilnahme am Fachunterricht aus und erlaubt einen Übertritt in die altersgemäße Regelklasse nur in Ausnahmefällen. Somit sind Schullaufbahnverzögerungen vorprogrammiert, die bei einer integrativen Beschulung vermeidbar wären.“ (Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 1)</p>
<p>MIKA-D/Standardisierung/Objektivierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Feststellung der Deutsch-Kenntnis-Mängel und Schulreife • Feststellung des Fortschritts bzgl. der Unterrichtssprache in den DKL • Test soll standardisierte Objektivität sicherstellen
<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnis der Testungen ist wichtig für die Selektionsentscheidung bei der Einschulung und beim Übertritt in die Regelklasse • scheinbare Vergleichbarkeit der Selektionsentscheidung 	
<p>„Zur standardisierten Feststellung des außerordentlichen Status sowie in weiterer Folge zur Zuweisung zu einer spezifischen Fördermaßnahme (Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs) wird ein bundesweit einheitliches standardisiertes Sprachstandsfeststellungsinstrument entwickelt. Dieses Verfahren ist bei der Aufnahme in der Schule sowie in weiterer Folge jeweils am Ende eines Semesters durchzuführen, so dass eine objektive und transparente Entscheidung über die Aufnahme sowie den Verbleib in der Maßnahme bzw. Überführung in die nächste Fördermaßnahme oder den ordentlichen Status getroffen werden kann.“ (Regierungsvorlage, 2018b, S. 5)</p>	<p>„Der blinde Glaube an die Aussagekraft punktueller Sprachstandserhebungen überrascht immer wieder. Aus wissenschaftlicher Sicht ist er durch nichts zu rechtfertigen, da solche Instrumente weder den Gesetzmäßigkeiten des Spracherwerbs Rechnung tragen noch geeignet sind, das gesamte sprachliche Repertoire der SchülerInnen, insbesondere deren Kompetenzen in der Erstsprache, zu erfassen.“ (Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 3)</p>

<p>Normalisierung</p>	<p>Das Einführen der DKL und der Förderbedarf einer bestimmten Gruppe wird als Entscheidung dargestellt, die objektiv aus dem Alltag abzuleiten sei. Die DKL werden als „normale“ und notwendige Einrichtung der Gesellschaft dargestellt. Subjekte werden ausgehend von Normalitätsvorstellungen hierarchisiert und dabei das, was als „normal“ gilt im Gegensatz zum „Anderen“ von der Norm markiert. Dadurch ergeben sich privilegierte und untergeordnete Positionen.</p>
<p>Die Selektion legitimiert sich durch die scheinbar objektive Rahmung der Diskussion. Selektionsprozesse werden durch sich wiederholende Bestärkung im Diskurs als normalisiert wahrgenommen.</p>	
<p>„Würden keine Maßnahmen zur Neuausrichtung der Deutschförderung gesetzt werden, würde dies eine Verschlechterung der Bildungschancen der betroffenen Kinder und Jugendlichen zur Folge haben. Zur Realisierung der einzelnen Vorhaben bestehen daher keine Alternativen.“ (Regierungsvorlage, 2018b, S. 3)</p>	<p>„Zudem sind Differenzordnungen machtvoll, da sie Subjekte ausgehend von Normalitätsvorstellungen hierarchisieren und dabei das, was als ‚normal‘ gilt im Gegensatz zum ‚Anderen‘ von der Norm Abweichenden, eine privilegierte Position einnimmt.“ (Füllekruss & Dirim, 2019, S. 17)</p>
<p>Schulreife</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch als Schulreifekriterium: leistungsbedingte Selektion wird durch DKL von Sekundarstufe in die Volksschule vorverlegt • andere Schulreifekriterien
<ul style="list-style-type: none"> • Schulreife wird durch Selektion der Kinder, die eingeschult werden sollen, anhand bestimmter Kategorien bestimmt • Deutschkenntnisse sind mit der Gesetzesänderung und Einführung der DKL 2018 zum Schulreifekriterium erhoben worden 	
<p>„Schulreif ist ein Kind, wenn 1. es die Unterrichtssprache so weit beherrscht, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe ohne besondere Sprachförderung zu folgen vermag, und 2. angenommen werden kann, dass es dem Unterricht in der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden.“ (Regierungsvorlage, 2018c, S. 7)</p>	<p>„Das Vorhandensein „ausreichender Deutschkenntnisse“ als einziges Schulreifekriterium verweigert den Kindern eine ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechende schulische Bildung.“ (Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 1)</p>

Übertritt	<ul style="list-style-type: none"> • Moment, an dem ao. SuS in die Regelklasse wechseln bzw. zurückgestuft werden • Moment, an dem in der Schule eine Auf- oder Rückstufung stattfindet • Übergang von ao. Status in den ordentlichen Status
<ul style="list-style-type: none"> • Selektionsmoment • Selektionsentscheidungen durch Verantwortungsträger/innen • selektive Zurückstufung von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache birgt (Langzeit-)Risiken für • Übertritte sind paradoxerweise nur notwendig, da vorher selektiert wurde 	
<p>„Im Anschluss an den Deutschförderkurs soll ein Aufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe dann möglich sein, wenn auf Grund der erlangten Deutschkenntnisse eine Beurteilung der Leistungen in den Pflichtgegenständen möglich war und auch tatsächlich erfolgt ist und kein Pflichtgegenstand mit „Nicht genügend“ beurteilt wurde.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 1)</p>	<p>„Die Einrichtung von Deutschförderklassen durch die österreichische Bundesregierung evoziert nun einen offensichtlichen, neuen Übergang im Kontext der österreichischen Primar- und Sekundarstufe: den Übergang von der Deutschförderklasse in die Regelklasse. Der Ein- und Austritt aus diesem neuen Klassenformat ist dabei an Sprache, genauer, an eine normativ festgelegte Sprachkompetenz im Deutschen gebunden.“ (Ableidinger, 2019, S. 99)</p>
Ziel(e) der DKL	<p>politische Argumente, welche Ziele mit DKL erreicht werden sollen: Ziel ist das frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch und damit der möglichst rasche Wechsel in den Klassenverband sowie die Teilnahme am Unterricht nach dem Lehrplan der betreffenden Schulart und Schulstufe</p>
<ul style="list-style-type: none"> • es ist fraglich, ob durch die Selektion der DKL nicht ganz andere Konsequenzen folgen, als von der Politik versprochen • politisch deklarierte Ziele der DKL dienen der Begründung der Selektion 	
<p>„Neben grundlegenden Zielstellungen wie Integration und Wertevermittlung verfolgen Deutschförderklassen primär das Ziel, die Sprachkenntnisse zumindest so weit auszubauen, dass eine</p>	<p>„Wie Integration, die ausdrücklich als Ziel der Deutschförderklassen genannt wird, gelingen soll, wenn die betreffenden SchülerInnen größtenteils segregativ beschult</p>

<p>Unterrichtserteilung in der regulären Klasse nach dem Regellehrplan (als ord. Schüler ohne besondere Sprachförderung oder als ao. Schüler mit besonderer Sprachförderung in Form von Deutschförderkursen) erfolgen kann.“ (Regierungsvorlage, 2018a, S. 7–8)</p>	<p>werden, ist nicht nachvollziehbar, denn die Möglichkeit, natürliche Sprechsituationen mit Gleichaltrigen zu erleben, ist angesichts der geringen Wochenstundenanzahl im Klassenverband nur äußerst eingeschränkt gegeben.“ (Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 2)</p>
<p>Zielgruppe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der SuS, die der DKL zugeteilt werden • Beschreibung derer, die Deutschförderung brauchen
<ul style="list-style-type: none"> • Effekt und Bedingung der Selektion: für Fördermaßnahmen wird eine bestimmte Gruppe, die der Sprachförderung bedürftig ist, definiert • politische Homogenisierung von SuS, die vielfältige Bedürfnisse und unterschiedliche Voraussetzungen haben 	
<p>„Es gibt darin eine fokussierte Unterweisung in der Unterrichtssprache Deutsch für die, die dem Unterricht nicht folgen können, weil sie etwa erst zeitnah zugewandert sind.“ (Zusammen:Österreich, 2018, S. 14)</p>	<p>„Da im Bedarfsfall auch eine schulstufenübergreifende Führung der Deutschförderklassen angedacht ist, stellt sich die Frage, wie der gemeinsame Unterricht von SchulanfängerInnen, die erst alphabetisiert werden müssen, SeiteneinsteigerInnen, die der Lateinschrift nicht kundig sind, und SchülerInnen, die bereits „unsere“ Schrift beherrschen, erfolgen soll.“ (Netzwerk Sprachenrechte, 2018, S. 2)</p>
<p>Zugehörigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • immer wenn es um den sozialen Zusammenhalt geht • Unterschied der Definition von Regelklasse als Klasse und DKL als temporäre Einrichtung • Gewährleistung von sozialem Zusammenhalt durch Schule
<ul style="list-style-type: none"> • volle Zugehörigkeit wird durch Selektion nicht möglich • es entstehen unterschiedliche Zugehörigkeitsordnungen • Selektion verunmöglicht sozialen Zusammenhalt und soziales Zusammenwachsen 	
<p>„[...]Deutschförderklassen sind keine Klassen im schulrechtlichen Sinn. Bestimmungen dieses Bundesgesetzes, die sich auf Klassen beziehen, gelten nicht für Deutschförderklassen.“ (Regierungsvorlage, 2018c, S. 4)</p>	<p>„Diese horizontalen und vertikalen Übergänge im Bildungssystem bedingen wiederum auch Übergänge im Kontext sozialer Beziehungen. Dabei scheinen offensichtliche Beziehungsveränderungen, die mit Ein- und Austritt in bzw. aus</p>

einer Deutschförderklasse einhergehen, in einem starken Zusammenhang mit Veränderungen von Zugehörigkeit oder auch hierarchischen Zuordnungen zu stehen.“ (Ableidinger, 2019, S. 112)

A3 Interviewleitfaden

Erklärung farblicher Markierungen von Fragen	
Fragen in GRÜN	spezifische Fragen für Eltern, deren Kinder bereits eine DKL besuchen
Fragen in ORANGE	spezifische Fragen für Eltern, deren Kinder bereits eine RK besuchen
Fragen in BLAU	spezifische Fragen für Eltern, deren Kinder kurz vor der Einschulung bzw. der ersten MIKA-D-Testung stehen

Wie eben angesprochen, interessiere ich mich für die geteilten Schulklassen in Deutschförder- und Regelklassen, insbesondere was Eltern dazu denken und wie es ihren Kindern dabei geht.

→ Ich möchte dich bitten, erzähl doch mal:

Welche Erfahrungen hast du bis jetzt mit den Deutschförderklassen gemacht?

In der Schule deines Kindes gibt es ja eine Deutschförderklasse – was weißt du darüber?

Was weißt du über die Deutschförderklassen und wie genau bist du betroffen?

- Was denkst du über die Deutschförderklassen? (Was weißt du)
- Was glaubst du, warum wurde dein Kind in eine DKL zugewiesen? Was war die Begründung der Schule für die Zuteilung?
- Was glaubst du, warum wird dein Kind eventuell in eine DKL zugewiesen?
- Warum werden andere Kinder den DKL zugewiesen? Wie entscheidet das die Schule?
- Was denkst du, wie wird die Auswahl getroffen, wer von den Kindern in die Deutschförderklasse geschickt wird? (Kommt diese Entscheidung nur, wenn Kinder geringe Deutschkenntnisse haben?)
- Was denkst du über die (Einführung) der DKL allgemein? Welche Bedeutung hat das für das österreichische Schulsystem?
- Was glaubst du, warum wurden sie überhaupt von der Politik eingeführt?

→ Welche Schulstufe/Klasse besucht dein Kind momentan?

- Wie viele Semester hat dein Kind bis jetzt eine DKL besucht?
- Wie lange muss Ihr Kind voraussichtlich die DKL besuchen?

→ Welchen Kindergarten besucht dein Kind momentan?

- Gibt es eine Vorbereitung für den MIKA-D-Test?
- Wird im Kindergarten über die DKL gesprochen?

→ Bevor ein Kind in die Schule kommt oder von der Deutschförderklasse in die Regelklasse wechseln darf, muss es ja getestet werden. **Wie war das bei euch mit der Testung?**

- Wurde dein Kind getestet?
- Wer hat über die Testung deines Kindes entschieden? (Direktor*in, Lehrer*in)
- Wann und wie oft wurde dein Kind bis jetzt getestet?
- Warst du dabei? Wie lange hat es gedauert?
- Was hat dein Kind über die Testung erzählt? Welche Fragen werden da gestellt?
- Wie ist es deinem Kind vor und nach der Testung gegangen?
- Bei häufiger Testung: Was glaubst du, warum dein Kind bis jetzt nicht in die Regelklasse geschickt wurde?
- Wer hat dein Kind getestet?
- Hat die testende Person etwas (zu dir) gesagt?
- Was denkst du, wie wird die Auswahl getroffen, wer von den Kindern zur Testung geschickt wird? (Kommt diese Entscheidung nur, wenn Kinder geringe Deutschkenntnisse haben?)
- Was hast du beim Anmeldeformular bei Sprache und Herkunft angegeben?
- bei Volksschule: Wie findest du es, dass am Schulbeginn sofort ein Sprachtest ansteht?

→ Bevor ein Kind in die Schule kommt oder von der Deutschförderklasse in die Regelklasse wechseln darf, muss es ja getestet werden. **Was weißt du über den MIKA-D-Test?**

- Hast du vom Kindergarten Infos erhalten?
- Hat die Schule dich schon kontaktiert? per Post/Mail?
- Gibt der Kindergarten Hilfestellung? Tipps?
- Gibt es Vorbereitung auf den MIKA D Test?
- Gibt es im Kindergarten eine Sprachstandsdiagnose, hast du von den Pädagog*innen eine Einschätzung zum Sprachlevel deines Kindes erhalten?

→ **Wie hast du davon erfahren, dass dein Kind in die Deutschförderklasse gehen muss?**

→ **Wie hast du davon erfahren, dass es in der Schule deines Kindes eine DKL gibt?**

- Welche Informationen hast du über die Zuteilung erhalten?
- Wer hat dich konkret informiert?

- Mit wem bist du jetzt in Kontakt? Kennst du den*die Lehrer*in der DKL?
- Wurdest du von der Schule per Brief verständigt?
- Musstest du der Zuteilung deines Kindes in die DKL zustimmen?
- Wurdest du aufgeklärt, warum die Zuweisung passiert ist? Und was in der DKL unterrichtet wird?
- Weißt du, welche Kinder in der DKL sind? Weißt du, warum sie zugeteilt wurden?

→ Hast du versucht etwas gegen die Zuweisung deines Kindes in die DKL zu unternehmen? Hast du davon gehört, dass sich Eltern gegen die Zuweisung ihrer Kinder in die DKL gewehrt haben?

- Kannst du Beispiele nennen?
- Wie ist es dir und deinem Kind/den Eltern und den Kindern gegangen?
- Waren Konsequenzen zu befürchten?
- Hast du dich mit Eltern ausgetauscht, deren Kinder in die DKL/RK gehen?
- Wie war die Kommunikation mit der Direktion und den Lehrkräften?
- Würdest du dich in Zukunft dafür einsetzen, dass es keine DKL gibt? Würdest du etwas dagegen tun, dass Kindern in deiner Schule die DKL zugewiesen werden?

→ Gehen wir mal davon aus, es ist September, dein Kind wird in die DKL geschickt. Wie würdest du das finden? Was ist deine Reaktion?

- Wirst du versuchen, etwas gegen die Zuweisung deines Kindes in die DKL zu unternehmen?
- Hast du dich mit anderen Eltern ausgetauscht, deren Kinder in die DKL/RK gehen?
- Kennst du andere Betroffene? Wie geht's den Kindern von ihnen?

→ Das Gesetz sieht vor, 15 h in der DKL und 5 h in der RK. Die 5 Stunden sind für Turnen, Werken, Zeichnen und Musik vorgesehen.

- Wie findest du das?

→ Wie sieht der Schulalltag deines Kindes jetzt aus? Was erzählt das Kind darüber?

- Hat dein Kind Freundschaften in der DKL geschlossen?
- Wie fühlt sich dein Kind in der DKL/RK? Wie ist die Beziehung zur Lehrkraft? Zu den anderen SuS? Wie ist das passiert? Wie ist der Kontakt?
- Wie geht's deinem Kind, wenn es in der Regelklasse ist/wenn die SuS aus der DKL in der RK teilnehmen? Was erzählt dein Kind über die Regelklasse/darüber?
- Wie fühlt sich dein Kind in der Regelklasse? Gibt es hier aus deiner Sicht Unterschiede dazu, wie es sich in der DKL fühlt?
- Hat dein Kind Freundschaften mit Schüler*innen in der Regelklasse/DKL geschlossen?

→ Kennst du die Räumlichkeiten der Schule?

- Wie schaut die RK aus? Wie sieht die DKL aus? – Gibt es hier Unterschiede?

- Wo befinden sie sich im Gebäude?
- Gibt es Unterschiede in der Größe und Ausstattung?

→ Welche Erfahrungen hat dein Kind in der DKL gemacht?

- Wie viel Zeit hat dein Kind in der DKL verbracht?
- Wie war die Lehrer-Kind Beziehung?
- Wie war die Lehrer-Eltern Beziehung?

→ Was lernt dein Kind außer Deutsch noch in der Schule?

- Was erzählt dein Kind, welche regulären Stunden in der Regelklasse es besucht?
- Was lernt dein Kind im Deutschunterricht? Lernt es etwas außer Deutsch?
- Gibt es Mathe und Sachunterricht etc.?

→ Wie findest du es, dass Kinder aus der DKL nicht benotet werden? Wie findet das dein Kind?

- Warum glaubst du ist das gut/schlecht?

→ Wie findest du es, dass die Kinder in 2 getrennten Gruppen unterrichtet werden?

- Hat dein Kind schon mal was dazu gesagt?
- Was denkst du darüber, dass der Fokus der Förderung so auf Deutsch liegt und nicht auf anderen Fächern? Hat das Vorteile und/oder Nachteile?

→ Und weißt du schon, was nach der Deutschförderklasse mit **deinem Kind/den Kindern** passiert?

- Müssen sie dann in der Regelklasse weiterhin neben dem normalen Unterricht einen Deutschkurs besuchen?
- Ja/Nein: Wie findest du das?

→ Was vermutest du, welche Auswirkungen die Zeit in der DKL auf die Schullaufbahn der Kinder haben wird?

- Glaubst du, dass die Kinder durch die DKL bessere schulische und berufliche Chancen haben?
- Welche negativen Folgen könntest du dir vorstellen?
- Welche positiven Folgen könntest du dir vorstellen?
- Was hältst du davon, wenn Kinder nach 2 Jahren DKL den MIKA-D Test nicht bestehen können und zum Beispiel dann die 1. Schulstufe besuchen müsse?

→ Was vermutest du, welche Auswirkungen die Zeit in der DKL auf die Zukunft/Arbeit der Kinder haben wird?

→ Wie kommst du in Kontakt mit den anderen Eltern?

- Gibt es gemeinsame Elternabende/Plattform?
- Hast du das Gefühl, dass es bei den Eltern durch die Trennung der Kinder zwei Gruppen gibt? Wie äußert sich das?
- Wie findest du die Trennung der Eltern?
- Hast du Kontakt zu Eltern aus anderen Klassen / aus der DKL / aus der RK?
- Kennst du betroffene Eltern außerhalb der Schule deiner Kinder?
- Was erzählen andere Eltern über die DKL?
 - Wie geht es Eltern und ihren Kindern aus der DKL?

→ Spürst du als Elternteil in unserer Gesellschaft Druck, dass du selbst dafür verantwortlich bist, dass deine Kinder Deutsch sprechen lernen?

- Ist diese Verantwortung oder der Druck größer, seitdem dein Kind in die DKL geht?
- Was machst du dafür, dass dein Kind Deutsch lernen kann?
- Hat sich bei euch durch die DKL die Familiensprache zu Hause geändert?

→ Wenn du mit deiner Familie zu Hause sprichst, wie sieht der Sprachalltag aus? Welche Sprache(n) werden zu Hause gesprochen?

- Kannst du dich erinnern, wie war das denn bei deinem Kind nach der Zuweisung in eine DKL?
- Hat sich durch die DKL etwas daran verändert, wie ihr zuhause miteinander spricht?

→ Wenn du entscheiden könntest – wie würde der „perfekte“ Deutschunterricht in der Schule aussehen?

- Wie sollte eine „perfekte“ Schule Deutschunterricht organisieren?
- Wie sollen Kinder mit anderen Erstsprachen Deutsch lernen?

→ Wie war es bei dir, als du hier in der Schule warst? Wie war die Deutschförderung damals in deiner Schule organisiert?

- Wie findest du Sprachförderung von damals im Vergleich zu heute?
- Kennst du andere Sprachfördermodelle in Schulen anderer Länder?
- Hast du Verwandte und Freund*innen, die ihre Kinder dort in die Schule schicken? Was erzählen sie?
- Was glaubst du, wie Österreich im EU-Vergleich bei der Sprachförderung abschneidet?

(→ Seit 2018 sind nicht mehr nur körperliche und geistige Voraussetzungen für die Schulreife relevant, sondern auch Deutschkenntnisse eines Kindes. Was hältst du von Deutsch als Schulreifekriterium?)

→ Verfolgst du den medialen Diskurs zu den DKL? Was weißt du über die Diskussion über DKL in den Medien? Was nimmst du diesbezüglich wahr?

- Wessen Aufgabe ist es deiner Meinung nach, Kindern/SuS Deutsch beizubringen?
- Was wünschst du dir von der Schule bezüglich der Deutschförderung für Kinder?
- Welche Qualifikationen sollten Deutschlehrer*innen mitbringen?
- Was wünschst du dir von der Politik bzgl. der Deutschförderung?
- Was sollte sich in Zukunft ändern?

→ Hast du schon von der Initiative gegen DKL und die parlamentarische Bürgerinitiative zur Abschaffung der Deutschförderklassen gehört?

- Wie findest du diese Initiativen?

→ Hat dein Kind die Sommerschule besucht?

- Was hältst du von der Sommerschule?
- Was hat dein Kind über die Sommerschule erzählt?

→ Hast du von den Elternkursen gehört?

- Wenn nein: Kurz erklären, was Elternkurse sind
- Mussten Sie so einen Elternkurs besuchen?
- Wie war Ihre Erfahrung?
- Was halten Sie von den Elternkursen?

→ CORONA: Wie geht es deinem Kind seit Beginn der Coronapandemie?

- Wie ist der sprachliche Fortschritt?
- Wie läuft das Lernen ab? E-Learning?
- Wie tut sich das Kind?
- Wie bist du als Elternteil involviert im Home Schooling? Wie geht's dir dabei?
- Wie geht's deinem Kind?

A3 Postskriptum

Postskriptum nach Lamnek (2010)

Name: _____

Interview-ID: _____

1. Zum Interview

- Interviewer*in:
- Datum des Interviews:
- Ort des Interviews:
- Beginn des Interviews:
- Dauer des Interviews (in Minuten):
- Ende des Interviews:
- Pseudonym Befragte*r:
- Rekrutierungsweg:

2. Interviewsituation

3. Besondere Vorkommnisse während des Interviews

4. Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts

5. Gespräche nach Abschalten des Aufnahmegeräts

6. nonverbal: Gestik, Mimik, Motorik

**verbal: Frage-, Antwortverhalten, emotionale Auffälligkeiten,
Sprechweise(n), Lautstärke, Wortwahl, Reaktion(en)**

→ Verhalten des Interviewers*der Interviewerin

→ Verhalten des*der Interviewpartners*Interviewpartnerin

7. Sonstige Auffälligkeiten, Informationen o.ä.

8. Analyseideen und -impulse

Notizen und Anleitung zum Postskriptum

1. Hinweise

- Das Postskriptum bitte erst am Ende des Interviews ausfüllen!
- Die Beschreibung der Interviewsituation sollte möglichst zeitnah nach Beendigung des Interviews ausgefüllt werden.

2. Zum Interview:

Interviewer*in:

Datum des Interviews:

Ort des Interviews:

Beginn des Interviews:

Dauer des Interviews (in Minuten):

Ende des Interviews:

3. Interviewsituation:

Bsp: entspannte und lockere Atmosphäre, Duzen auf Wunsch der Interviewpartnerin, viel gelacht

4. Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

Bsp: Toilettenspülung durch die Wand aus dem Nebenraum gehört, dadurch kurzzeitige Irritation und Ablenkung der Interviewpartnerin

5. Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

Bsp: Verpflegung: Getränk angeboten, Teller mit Keksen; Datenschutz, Ablauf, Thema; Interviewpartnerin äußert Bedenken, die geeignete Befragungsperson zu sein, da sie eher allgemeine Fragen zur Demographie und zum Bevölkerungswandel erwartet, sich aber nach eigenen Angaben in diesem Bereich nicht gut auskennt; daraufhin wird Thema nochmals konkreter umrissen und Ängste zerstreut

6. Gespräche nach Abschalten des Aufnahmegeräts:

7. Verhalten des Interviewers:

Bsp: Relativ locker, weitgehend vom Leitfaden gelöst; an einer Stelle sind Gedanken abgeschweift, worauf erneuter Einstieg Probleme bereitete; Bezüge oft nicht klar exploriert: Alter der Großmutter, der Eltern oder eigenes Alter? Keine Nachfragen zu Sterben am Beginn des Interviews, keine Nachfragen bezüglich Auswanderung, evtl. zu weit vom Thema weg? Zeit zu knapp? Teilweise etwas ungeduldig, Pausen nicht genügend ausgehalten? Bessere Vorbereitung auf Schlussfrage (Informationsmöglichkeiten zu Wohnformen im Alter) wäre wünschenswert gewesen

8. Informationen zum*zur Interviewpartner*in:

Pseudonym:

Rekrutierungsweg: *Bsp. Schneeballverfahren durch Projektleitung*

Verhalten des Interviewpartners*der Interviewpartnerin: *Bsp. Engagiert, reflektiert, teilweise emotional betroffen durch Situation der Großmutter*

9. Sonstige Auffälligkeiten, Informationen o.ä.:

Interviewpartnerin hatte etwas Schwierigkeiten mit hypothetischen Vorstellungen über das eigene Alter, vor allem gegen Ende des Interviews

A4 Demographische Daten von B1-B9

<i>B*</i>	<i>Alter</i>	<i>Geschlecht</i>	<i>Erstsprache</i>	<i>Sprache zuhause</i>	<i>Staatsbürger*innenschaft</i>	<i>Geburtsort</i>	<i>Schullaufbahn</i>	<i>Bildung</i>	<i>Erwerbstätigkeit</i>	<i>Haushalts-einkommen monatlich</i>
B1	40	w	Türkisch	Türkisch, Deutsch	Türkisch	Türkei/Usak	Österreich/Salzburg	Pflichtschulabschluss, Berufsschule	Friseurin, momentan arbeitslos wg. Covid-19	€ 2000 – 3000
B2	47	w	Deutsch	Deutsch, Kroatisch	Österreichisch	Österreich/Hallein	Österreich/Salzburg	Matura	Diplom Buchhalterin	€ 5000 - 6000
B3	48	w	Türkisch	90% Deutsch, 10% Türkisch	Österreichisch	Türkei	Türkei/Österreich	Mag. Abschluss	Administrativ Angestellte	€ 4000 - 5000
B4	46	w	Mazedonisch	Mazedonisch, ein bisschen Deutsch	Bulgarisch	Mazedonien/Bitola	Mazedonien	Bachelor-Abschluss	in einem Hotel	€ 0 – 2000
B5	37	m	Türkisch	Türkisch	Österreichisch	Türkei	Türkei/Österreich	Matura	Tischler	€ 0 - 2000
B6	28	m	Türkisch	40% Deutsch 60% Türkisch zuhause; draußen nur Deutsch	Österreichisch	Österreich/Hallein	Österreich	Pflichtschulabschluss	selbstständiger Gastronom	€ 7000 – mehr
B7	34	w	Polnisch	Deutsch	Österreichisch	Polen	Österreich	Matura	PR-Managerin	€ 7000 – mehr
B8	37	w	Deutsch	Hochdeutsch und Mundart	Österreichisch	Österreich/Wels	Österreich	Matura	Buchhalterin	€ 6000 – 7000
B9	40	w	Türkisch	Türkisch	Türkisch	Türkei/Istanbul	Türkei	Master-Abschluss	Kunst- und Klassenlehrerin	€ 4000 - 5000

A5 Eidesstattliche Erklärung

Wir erklären eidesstattlich, dass wir die vorliegende Masterarbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angeführten Hilfsmittel benutzt haben. Alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte wurden gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher nicht als Prüfungsleistung vorgelegt oder veröffentlicht. Wir versichern, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, August 2021



.....
Hümeyra Kestane



.....
Verena Al-Khazraji

(Unterschriften)