



An das  
Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Forschung  
Minoritenplatz 5  
1010 Wien

**David Ellensohn**  
Klubobmann

Wien, am 12.4.2018

per Fax: 01 53120 3099  
per EMail: [begutachtung@parlament.gv.at](mailto:begutachtung@parlament.gv.at)

**Stellungnahme: Bundesgesetz, mit dem das SchulorganisationsG, das SchulunterrichtsG und das SchulpflichtG 1985 geändert werden**

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich darf hiermit die Stellungnahme des Grünen Klubs im Wiener Rathaus, 1082 Wien, zum Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das SchulorganisationsG, das SchulunterrichtsG und das SchulpflichtG 1985 geändert werden, übermitteln.

Der vorliegende Entwurf des Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden sollen, ist gänzlich abzulehnen. Er widerspricht der Österreichischen Verfassung sowie der Europäischen Menschenrechtskonvention und stellt eine gravierende Benachteiligung und Diskriminierung von Schüler\_innen dar.

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist der Entwurf widersinnig und wird keinesfalls die behaupteten Effekte erzielen. Vielmehr hätte eine Umsetzung des Entwurfs schwerwiegende negative Auswirkungen auf den Bildungsweg von Schüler\_innen sowie auf den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Außerdem bleibt der Entwurf eine Definition dessen schuldig, was „ausreichende Deutschkenntnisse“ sind und mit welchen Instrumenten diese Deutschkenntnisse zu messen sind.

Die finanzielle Belastung der Länder bei Umsetzung des Gesetzesentwurfs wäre immens – noch abgesehen von den gesellschaftlichen Folgekosten, die ebenfalls als sehr hoch einzuschätzen sind. Und bereits die geplante Streichung von 350 dringend benötigten Vollzeitstellen im Rahmen des Integrationstopfs bedeutet eine gravierende Verschlechterung an Wiener Schulen.

Weiters ist eine Umsetzung des Entwurfs in der vorgesehenen Weise organisatorisch nahezu unmöglich.

Dies soll in weiterer Folge im Detail ausgeführt werden.

### **Widerspruch zur Verfassung und EMRK**

Artikel 1 des Bundes-Verfassungsgesetzes über die Rechte von Kindern legt fest: „Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“

Dieses Recht auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie die Vorrangigkeit des Kindeswohls werden mit dem Gesetzesentwurf insofern behindert, als für Kinder, denen unzureichende Deutschkenntnisse attestiert werden, eine eigene Struktur geschaffen wird, in der ihr Bildungsprozess durch das weitgehende Wegfallen von Fachunterricht bzw. von fachlich ausgebildeten Lehrkräften überhaupt, durch das Abgehen von wissenschaftlich gesicherten Methoden schulischer Bildung sowie durch die Vorenthaltung schulischer Mitspracherechte beschnitten wird.

Ebenso stellt der Gesetzentwurf eine Diskriminierung aufgrund der Sprache dar und widerspricht damit Artikel 14 der Europäischen Menschenrechtskonvention.

Weiters ist der im Gesetzesentwurf geplante Ausschluss der Kinder in „Deutschförderklassen“ von der Schülervertretung, dem Schulforum und dem Schulgemeinschaftsausschuss eine Verletzung des Rechtes der Kinder auf Partizipation und Mitbestimmung.

### **Widerspruch zur Schulautonomie**

Die Schulautonomie würde durch das geplante Vorhaben in unzumutbarer und dem Bildungsreformgesetz widersprechender Weise beschnitten. Anders als von BM Faßmann angekündigt, fände hiermit keine Entlastung von Bürokratie und keine Ausweitung der

Schulautonomie statt, sondern vielmehr würden Kompetenzen und Erfahrungen am Standort sowie der Gestaltungswille vor Ort durch zentralistische, wissenschaftlich widersinnige und kaum umsetzbare Vorgaben so beschnitten, dass weder von zeitgemäßer, wissenschaftsbasierter Schulentwicklung noch von Schulautonomie die Rede sein kann.

### **Sprach- und bildungswissenschaftliche Perspektive: Erschwernis des Deutscherwerbs, negative Auswirkungen auf Schulklima und soziale Kohäsion, hohe Langzeitriskiken für Schüler\_innen**

Das Erlernen von Sprache ist an Inhalte und Interessen gebunden: Ausgehend von der Bearbeitung konkreter Themen, dem Austausch mit sprachlichen Vorbildern und der Ermöglichung von Teilhabe und Beziehung findet Sprachenlernen am erfolgreichsten statt.<sup>1</sup> Sprachenlernen gelingt also erstens am besten, wo es gleichzeitig Fachlernen ist: Kinder erwerben bildungssprachliche Fähigkeiten in der Zweitsprache vor allem dann, wenn der Sprachgebrauch in fachliche Kontexte eingebettet und mit dem Sachlernen verschränkt ist.<sup>2</sup> Eine Trennung von Sprachlernen und Fachlernen erschwert dagegen den Spracherwerb.<sup>3</sup>

Zweitens gelingt Sprachförderung bei verschränkter additiver und integrativer Deutschförderung erfolversprechender als bei rein additiver Förderung,<sup>4</sup> was auch den

- 
- 1 Thiersch, Renate (2007): Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, Tanja (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempo, S. 9-30. Jampert, Karin (2001): Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In: Deutsches Jugendinstitut, Projekt Kulturenvielfalt aus der Perspektive von Kindern (Hg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze - Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdoikumentation.
  - 2 Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 107-132. Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 41-58.
  - 3 Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig - Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann [FörMig Edition 7]. Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goetze, Marcus (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Ein Studienbuch. Tübingen: Narr.
  - 4 Rösch, Heidi (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als

Kompetenzerwerb in anderen Unterrichtsgegenständen einschließt.<sup>5</sup>

An dieser Stelle kommt die soziale Dimension des Lernens besonders deutlich ins Spiel: Wo Kinder dazugehören und sich als Teil einer Gemeinschaft erfahren, sich austauschen und Freundschaften schließen, ist ihre Motivation, sich eine Sprache anzueignen, sie zu ihrer Sprache zu machen, sie zu lernen am größten. Und gleichzeitig erleben sie da, wo sie in ihrem Sein angenommen sind, auch, dass ihre Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen wertvoll sind und sie sie mit anderen teilen können. Eine solche Möglichkeit der Teilhabe und Teilgabe bildet eine wesentliche Motivation für sämtliche Lernprozesse und eine Voraussetzung für Zusammenhalt in der Schule und in weiterer Folge in der Gesellschaft.

In diesem Licht ist auch der Ausschluss der Kinder in „Deutschförderklassen“ aus Strukturen schulischer Mitbestimmung nicht nur diskriminierend, sondern auch ein völlig falsches Signal.

Wir leben in einer Migrationsgesellschaft.<sup>6</sup> Und auch wenn der Ausschluss von Schüler\_innen in „Deutschförderklassen“ aus Schülervertretung, Schulforum und Schulgemeinschaftsausschuss anderes zu suggerieren scheint: Kein Mensch ist sprachlos. Und es liegt an uns allen, den gesellschaftlichen Zusammenhalt – durch unser aller Beteiligung, Einmischung und das Eintreten für die Mitsprache aller – zu sichern. Dies zu vermitteln und vorzuleben und so zur Vermittlung demokratischer Werte und dem Erhalt einer demokratischen Gesellschaft beizutragen, ist eine wichtige Aufgabe der Schule.

Auch aus Perspektive der Vorurteilsforschung sind die Auswirkungen einer Umsetzung des Gesetzesentwurfs kritisch zu betrachten, denn Vorurteile sind dort besonders verbreitet, wo soziale Gruppen deutlich voneinander abgegrenzt sind und wenig Kontakt miteinander haben. Dagegen bilden Beziehungen der Gleichwertigkeit, gemeinsame Ziele und geteilte positive Erfahrungen Grundlagen für Empathie und in weiterer Folge für gesellschaftlichen Zusammenhalt.<sup>7</sup>

Eine Orientierung rein an dem, was Schüler\_innen nicht können, ein Ausschluss von der Auseinandersetzung mit spannenden Themen, der Ausschluss aus bestehenden

---

Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel: Juventa, S. 18-36.

5 Gogolin et al. 2011.

6 Mecheril, Paul; Kalpaka, Annita; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Melter, Claus (2010): Bachelor/Master: Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

7 vgl. Ergebnisse der wissenschaftlichen Konferenz „Toleranz und Radikalisierung in Zeiten sozialer Diversität. Vorurteile und soziale Verantwortlichkeit bei Kindern und Jugendlichen“, Wien, Juni 2016; 4. World Vision Kinderstudie „Kinder in Deutschland 2018“.

Klassenverbänden, das erzwungene fachliche Zurückbleiben gegenüber Gleichaltrigen, der Ausschluss von Mitbestimmung und die Vernachlässigung all dessen, was Kinder können, gemeinsam haben und teilen wollen, ist bildungs- und gesellschaftspolitisch fahrlässig.

De facto wäre es auf Basis des Gesetzesentwurfs nahezu unmöglich, im Rahmen der „Deutschförderklasse“ den Unterrichtsstoff der Regelklasse zu erwerben. Vielmehr würden zahlreiche Sechsjährige aufgrund ihrer Sprachkenntnisse im Deutschen als „nicht schulreif“ in die Vorschule zurückgestuft, würden dann vermutlich in sehr vielen Fällen als Siebenjährige noch ein Jahr lang eine „Deutschförderklasse“ besuchen, um als Achtjährige mit Sechsjährigen in eine erste Klasse zu kommen.

Insofern muss der Allgemeine Teil der Erläuterungen zum Gesetz als irreführend bezeichnet werden, wo es heißt: „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.“ Und auch die im Entwurf erwähnte Möglichkeit der Feststellungsprüfung kann angesichts des fehlenden Fachunterrichts als unrealistisch betrachtet werden.

Die Kopplung der Schulreife an den Spracherwerb ist weder wissenschaftlich begründbar noch in irgend einer Weise förderlich für einzelne Schüler\_innen oder das Schulsystem als Ganzes.

Bereits in den 1990er Jahren wiesen Gomolla und Radtke nach, dass die Zurückstufung von Kindern mit anderen Familiensprachen als der Unterrichtssprache Deutsch erhebliche (Langzeit-)Risiken für diese Schüler\_innen birgt.<sup>8</sup> Und Untersuchungen von Steiner u.a. zeigen, dass Bildungsabbrecher\_innen überdurchschnittlich oft zur Gruppe der zurückgestellten Schüler\_innen gehören.<sup>9</sup> Der aktuelle Forschungsstand spricht demnach deutlich gegen eine Zurückstellung von Kindern, wie sie im Gesetzesentwurf vorgesehen

---

8 Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftlich Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 321-341. Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

9 Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Bruneforth, Michael (2016): Früher Bildungsabbruch – Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In: Bruneforth, Michael; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Seel, Andrea; Schreiner, Claudia; Spiel, Christiane (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Bundesinstitut BIFIE, Graz: Leykam, S. 175-220

ist.

Über den generellen Verzicht auf wissenschaftliche Evidenz hinaus ist auch das Aussetzen der Evaluierung der derzeit laufenden Sprachförderung im Rahmen von Sprachstartgruppen und Sprachförderkursen nicht nachvollziehbar und kontraproduktiv. Diese Evaluierung, die insbesondere die Wirkungen der Sprachfördermaßnahmen und die Effizienz des Ressourceneinsatzes untersuchen würde, könnte Ausgangspunkt für eine evidenzbasierte Sprachförderung sein.

### **Sprachwissenschaftliche Einwände unter messtheoretischer Perspektive:**

Der Entwurf bleibt eine Definition dessen schuldig, was „ausreichende Deutschkenntnisse“ sind und mit welchen Instrumenten diese Deutschkenntnisse zu messen sind – was insofern nicht weiter verwunderlich, aber umso gravierender ist, als für eine Messung in der geplanten Form die wissenschaftliche Grundlage weitgehend fehlt. Vielmehr gehen Sprachwissenschaftler\_innen und Bildungswissenschaftler\_innen davon aus, dass eine punktuelle Sprachstandsfeststellung per Test keine ausreichend validen Ergebnisse liefert.

### **Finanzielle Belastung:**

Der Gesetzesentwurf ist keineswegs kostenneutral und bedeutet für die Länder eine unzumutbare finanzielle Belastung. Deshalb löst die Wiener Stadtregierung den Konsultationsmechanismus aus.

Ebenso bedeutet die geplante Streichung von 350 dringend benötigten Vollzeitstellen im Rahmen des Integrationstopfs bereits eine gravierende Verschlechterung der Situation an den Wiener Schulen. Die Maßnahme verschärft soziale Ungleichheit und trifft besonders jene Kinder und Jugendlichen, die auf besondere sprachliche, sozialarbeiterische oder pädagogische Unterstützung angewiesen sind, sowie deren Umfeld.

Die gesellschaftlichen Folgekosten einer Umsetzung des Gesetzesentwurfs wären, so steht angesichts des Forschungsstands zu befürchten, enorm.

### **Gravierende Unklarheiten in zentralen Fragen:**

In Bezug auf personelle, infrastrukturelle und Ressourcenfragen bleibt der Entwurf zahlreiche Antworten schuldig.

Die Frage, in welchen Räumen die „Deutschförderklassen“ unterrichtet werden sollen, bleibt gänzlich unbeantwortet. Gerade in einer Großstadt wie Wien, mit steigenden Schüler\_innenzahlen und begrenztem Raumangebot, werden Schulverwaltung und

Schulen hier vor eine unlösbare Aufgabe gestellt. Wenn wir von der derzeitigen Zahl an Schüler\_innen mit Deutschförderung ausgehen, sprechen wir hier von rund 500 zusätzlichen Räumen. Die einzig vorstellbare, aber gleichzeitig pädagogisch gänzlich abzulehnende Lösung wäre, jene Räume, die nicht als Klassenräume dienen, umzuwidmen – und damit die schulische Infrastruktur und die Freizeitgestaltungsmöglichkeiten umzuwerfen. Und selbstverständlich wird auch hier deutlich, dass es eines erheblichen finanziellen Mehraufwands bedürfte.

Auch eine Antwort auf die Frage, wie der Wechsel von Schüler\_innen in Regelschulklassen funktionieren soll, zumal die Regelschulklassen ja in aller Regel bereits voll sind, bleibt der Entwurf schuldig. Ein Auseinanderreißen bestehender Klassen im Halbjahres- oder auch Jahresrhythmus stellt hier ebensowenig eine pädagogisch vertretbare Option dar wie das Bilden neuer Klassen, die dann ja wiederum weitgehend aus ehemaligen Schüler\_innen der „Deutschförderklassen“ bestehen würden. Die Vorstellung einer sinnvollen Weiterführung der Klassengemeinschaften, wie sie im Gesetzesentwurf beschrieben ist, kann für die Mehrheit der Schulen im Wiener Raum nur als realitätsfremd bezeichnet werden. Auch auf dieser Ebene würde eine Umsetzung des Entwurfs die soziale Kohäsion zerstören und Schulen vor große Probleme stellen, die es jetzt nicht gibt.

Auch die zeitweise gemeinsame Führung der „Deutschförderklassen“ mit anderen Klassen ist zumindest im städtischen Raum kaum durchführbar, ohne die bestehenden Klassen zu teilen und so eine Vielzahl unterschiedlicher Stundenpläne zu schaffen, die dann wiederum die Koordination und Zusammenarbeit erschweren.

Der positive Bezug des Ministeriums auf das Berliner Modell der „Willkommensklassen“ rund um die Präsentation der Pläne zur Einführung der „Deutschförderklassen“ ist in diesem Kontext besorgniserregend, wurde den sogenannten „Willkommensklassen“ doch gerade ein denkbar schlechtes Zeugnis ausgestellt.<sup>10</sup> So sind diese Klassen oft in abgelegenen Teilen der Schule, in Horträumen oder sogar in aufgelassenen Bildungseinrichtungen untergebracht, die Kinder haben kaum Kontakt zu Schüler\_innen aus Regelklassen und der Übertritt in eine solche Klasse ist nicht klar geregelt und bedeutet oft einen Schulwechsel. Zitat: „Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass mit der separaten Beschulung in Willkommensklassen viele Probleme entstehen, die

---

10 Karakayali, Juliane; zur Nieden, Birgit; Groß, Sophie; Kahveci Çağrı; Güleriyüz, Tutku; Heller, Mareike/Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) (2017): Die Beschulung neu zugewandelter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen: Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin.

mit einer integrativen Beschulung nicht auftreten.“<sup>11</sup>

Auch in Bezug auf die Schüler\_innenanzahl in den „Deutschförderklassen“ ist der Entwurf als hochproblematisch zu bezeichnen. Wenn nämlich von einem österreichweiten Schnitt von 17 Kindern pro „Deutschförderklasse“ ausgegangen wird, so wird diese Zahl im ländlichen Raum deutlich niedriger sein und damit in den Ballungsräumen deutlich höher liegen müssen. Ein Antwort auf die Frage, wie bei dieser Gruppengröße in einer in Bezug auf Alter, Deutschkenntnisse, Erstsprachen usw. heterogenen Gruppe sinnvoller Unterricht gestaltet werden soll, bleibt der Entwurf schuldig.

Auch die pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte bleibt im Gesetzesentwurf weitgehend offen. Erwähnt wird lediglich die DaF/DaZ-Ausbildung, unklar bleibt hingegen die erforderliche pädagogische Qualifikation. Auch hierzu sei angemerkt, dass ohne eine umfassende Qualifikation der Lehrkräfte, die es erst ermöglicht, Alter und Entwicklungsstand der Kinder ausreichend zu berücksichtigen, einen professionellen Umgang mit der Heterogenität der Schüler\_innen zu leben und Fachinhalte zu vermitteln, der Erfolg der Deutschförderung in Frage steht.<sup>12</sup>

Mit freundlichen Grüßen



David Ellensohn

---

11 ebd., S. 12.

12 vgl. auch Karakayali et al. 2017.