

Tremmel, Georg Gerry; Ergert, Margit

Fördern oder sortieren? Sprachstandsdiagnostik im Spannungsfeld von Gleichheit, Rechtssicherheit und schulischer Inklusion

Wien : Gerrys Sprachwelt e. U. 2026, 24 S.



Quellenangabe/ Reference:

Tremmel, Georg Gerry; Ergert, Margit: Fördern oder sortieren? Sprachstandsdiagnostik im Spannungsfeld von Gleichheit, Rechtssicherheit und schulischer Inklusion. Wien : Gerrys Sprachwelt e. U. 2026, 24 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-351893 - DOI: 10.25656/01:35189

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-351893>

<https://doi.org/10.25656/01:35189>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fördern oder sortieren?
Sprachstandsdiagnostik im Spannungsfeld von Gleichheit, Rechtssicherheit
und schulischer Inklusion

von

Georg Gerry TREMMEL und Margit ERGERT

Verlag



Gerrys Sprachwelt e. U.
Sprachinstitut

Impressum

Titel des Buches:

Fördern oder sortieren? Sprachstandsdiagnostik im Spannungsfeld von Gleichheit, Rechtssicherheit und schulischer Inklusion

Autor: Georg Gerry Tremmel | Co-Autorin: Margit Ergert

Verlag: Gerrys Sprachwelt e. U.

Erscheinungsjahr: 02/2026

ISBN: 978-3-200-11216-2

Verantwortlich für den Inhalt:

Georg Gerry Tremmel | Kontakt: office@gerrys-sprachwelt.com

Urheberrecht:

Alle Inhalte, Texte, Bilder und Grafiken in diesem Buch sind urheberrechtlich geschützt. Eine Vervielfältigung oder Verwendung der Inhalte in anderen elektronischen oder gedruckten Publikationen ist ohne ausdrückliche Zustimmung des Autors nicht gestattet.

Haftungsausschluss:

Die Informationen in diesem Buch wurden sorgfältig geprüft. Dennoch kann keine Garantie für die Vollständigkeit, Richtigkeit und Aktualität der bereitgestellten Informationen übernommen werden. Jegliche Haftung für Schäden, die direkt oder indirekt aus der Nutzung dieses Buches entstehen, wird ausgeschlossen, sofern diese nicht auf Vorsatz oder grober Fahrlässigkeit beruhen.

Stand: Februar 2026

Vorwort

Schule steht in einem doppelten Auftrag: Sie soll individuelle Lernprozesse unterstützen und zugleich für faire, transparente und rechtlich abgesicherte Verfahren sorgen. Sprachstandsdiagnostik bewegt sich genau an dieser Schnittstelle. Einerseits ist sie unverzichtbar, um Kinder mit Unterstützungsbedarf frühzeitig zu fördern. Andererseits kann sie – wenn sie mit statusrechtlichen Folgen verknüpft ist – selbst zum Mechanismus der Selektion werden.

Das österreichische Instrument MIKA-D verkörpert diese Ambivalenz in besonderer Weise. Als standardisiertes Screening konzipiert, dient es der Feststellung, ob Schülerinnen und Schüler dem Regelunterricht sprachlich folgen können. Doch sein Ergebnis bleibt nicht folgenlos: Es entscheidet über Status, Förderformat und organisatorische Einbindung in den Unterricht. Damit verschiebt sich der Charakter der Diagnostik. Aus einer pädagogischen Maßnahme wird ein Verwaltungsakt mit potenziell langfristigen Auswirkungen auf Bildungsbiografien.

Die zentrale Problematik liegt somit weniger in der Frage, ob Sprachstände erhoben werden sollen, sondern wie und wozu. Wird Diagnostik als Instrument der Unterstützung verstanden – oder als Zugangskontrolle zum regulären Unterricht? Entspricht ihre Ausgestaltung den Anforderungen des Gleichheitsgebots, des Legalitätsprinzips und eines inklusiven Bildungssystems? Die folgende Untersuchung analysiert MIKA-D vor diesem Hintergrund und entwickelt ein alternatives Modell, das Sprachförderung ohne segregierende Statuskategorien organisiert.

Wien, am 12.02.2026

Zum Autor

Georg Gerry TREMMEL verfügt über eine fundierte akademische Ausbildung und langjährige Erfahrung in der Sprachvermittlung. Er studierte Germanistik, Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaften sowie Erziehungswissenschaften an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Zusätzlich absolvierte er ein Lehramtsstudium für Musik an Gymnasien an der Hochschule für Musik und Theater München.

Beruflich ist TREMMEL auf die Entwicklung, Durchführung und Bewertung von Sprachprüfungen spezialisiert. Er war als Prüfer, Bewerter und Testersteller für den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) tätig. Neben seiner Selbstständigkeit ist er darüber hinaus als Referent, Auditor, Prüfer und Bewerter für telc (*The European Language Certificate*) sowie das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) unermüdlich im Einsatz.

Er besitzt zahlreiche Qualifikationen, darunter die ISO 17024-Zertifizierung als Fachtrainer, eine Zulassung als Prüfer für SystemCert und Zertifikate als Experte für berufsbezogenes Deutsch, Dozent für medizinisches Fachdeutsch, Sprachlernberater und Bildungsmanager.

Als Geschäftsführer von "Gerrys Sprachwelt e.U." leitet er ein Sprachinstitut, das innovative Bildungsangebote mit Fokus auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden bereitstellt. Sein Institut ist nicht nur ein vom ÖSD lizenziertes Prüfungszentrum, sondern auch ein von SystemCert zertifizierte Ausbildungsstelle für angehende Fachtrainer*innen. In seiner Arbeit engagiert sich Tremmel insbesondere für Integration, sprachliche Bildung und berufliche Weiterbildung und trägt damit zur Förderung der Sprachkompetenz im deutschsprachigen Raum bei.

Zu seinen Veröffentlichungen zählt unter anderem der Artikel *Professionalisierung von Erzieher*innen und Hortpädagog*innen. Wege zur Deutschförderung im Kontext des Nachmittagsunterrichts für eine zukunftsorientierte Bildung* (Wien: Gerrys Sprachwelt e. U., 2024). Darin untersucht er die Rolle pädagogischer Fachkräfte im Nachmittagsbereich für die sprachliche Bildung von Kindern und entwickelt praxisorientierte Ansätze zur Professionalisierung von Erzieher*innen und Hortpädagog*innen, insbesondere im Hinblick auf alltagsintegrierte Deutschförderung und sprachensible Bildungsangebote.

Zur Co-Autorin

Margit ERGERT ist Linguistin mit dem Forschungsschwerpunkt Sprach- und Schriffterwerb. Sie studierte Grundschullehramt sowie Französisch und Angewandte Sprachwissenschaft in Graz, Lyon und Clermont-Ferrand.

Ihre Arbeit verbindet jahrzehntelange Unterrichtserfahrung in der Primarstufe mit Forschung und Lehrerbildung. Sie lehrte unter anderem an Pädagogischen Hochschulen in Österreich sowie an der Freien Universität Bozen. ERGERT ist Autorin zahlreicher Publikationen zur Sprach-, Lese- und Schriftentwicklung und arbeitet insbesondere an der Verbindung linguistischer Forschung mit evidenzbasierter Sprach- und Schreibdidaktik.

1. Problemaufriss: Wenn Diagnostik zur Schaltstelle von Bildungswegen wird

Sprachliche Kompetenzen sind eine zentrale Voraussetzung für schulischen Erfolg, gesellschaftliche Teilhabe und demokratische Mitbestimmung¹. Gleichzeitig ist Sprache kein statisches Merkmal, sondern ein dynamisches Repertoire, das sich in Interaktionen, Domänen und Institutionen unterschiedlich entfaltet. Daraus folgt ein doppelter Anspruch an schulische Sprachstandsdiagnostik: Sie soll Förderbedarfe früh erkennen und Unterstützung ermöglichen, darf aber nicht zu Stigmatisierung, Ausgrenzung oder struktureller Bildungsbenachteiligung führen.

Mit der Einführung von MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) wurde in Österreich ein Verfahren etabliert, dessen Ergebnis unmittelbar in statusrechtlich wirksame Entscheidungen übersetzt wird: (außer-)ordentlicher Status und Zuweisung zu Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen.² Diese enge Kopplung von kurzer Einzelprüfung und weitreichender administrativer Konsequenz verschiebt Sprachdiagnostik aus einem pädagogisch-offenen Förderkontext in ein Gatekeeping-Regime.³ Genau hier entsteht das Spannungsfeld, das dieser Text entfaltet: Bildungsgerechtigkeit (Wer erhält Zugang zu regulären Lerngelegenheiten?), Rechtsstaatlichkeit (Wie transparent, determiniert und überprüfbar sind Statusentscheidungen?) und Inklusion (Wer bleibt im gemeinsamen Unterricht, wer wird separiert – und mit welchen Folgen?).

2. Entstehungslogik und Systemeinbettung: MIKA-D als Steuerungsinstrument (2018/19 bis 2026)

Die Einführung von MIKA-D ist unmittelbar in das ab 2018/19 bundesweit etablierte Deutschfördermodell eingebettet.⁴ Mit der gesetzlichen Verankerung von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen sowie der Kategorisierung in „ordentlichen“ bzw. „außerordentlichen“ Status wurde ein hoch folgenreiches Steuerungsinstrument geschaffen.⁵ Die

¹ Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters und Cummins, Jim (2008). *Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education*.

² Schulorganisationsgesetz (SchOG) – Novelle 2018 (BGBl. I Nr. 35/2018 bzw. Folgeänderungen), siehe: § 8h SchOG (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse) und Regelungen zum außerordentlichen Status (§ 4 SchUG iVm SchOG)

³ Messick, S. (1989). *Validity*. In: Linn (Ed.), *Educational Measurement* und Messick, S. (1995). *Standards of validity and consequences of testing*.

⁴ Vgl. Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und weitere schulrechtliche Bestimmungen geändert wurden (BGBl. I Nr. 35/2018), insbesondere § 8h SchOG idF BGBl. I Nr. 35/2018 (Einführung von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen) sowie die korrespondierenden Regelungen zur Zuerkennung des ordentlichen bzw. außerordentlichen Status nach dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG). Inkrafttreten mit 1. September 2018 (Schuljahr 2018/19). Siehe dazu auch die Erläuternden Bemerkungen zur Regierungsvorlage, 296 BlgNR 26. GP, wonach die Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die Zuweisung zu Deutschfördermaßnahmen und die Statusentscheidung konzipiert ist. Die Novelle bildet die gesetzliche Grundlage des bundesweiten Deutschfördermodells.

⁵ Vgl. BGBl. I Nr. 35/2018, insbesondere § 8h SchOG idF BGBl. I Nr. 35/2018 sowie § 4 SchUG; siehe auch „Erläuternde Bemerkungen zur Regierungsvorlage, 296 BlgNR 26. GP“: Nach den erläuternden Bemerkungen zur Regierungsvorlage, 296 BlgNR 26. GP, ist die Sprachstandsfeststellung ausdrücklich als Grundlage für die Zuweisung zu Deutschfördermaßnahmen und für die statusrechtliche Entscheidung konzipiert. Die Novelle schafft damit nicht lediglich eine pädagogische Maßnahme, sondern ein normativ verankertes Steuerungsinstrument zur organisatorischen Differenzierung schulischer Zugehörigkeit.

Sprachstandsfeststellung ist in dieser Logik nicht primär als lernbegleitende Förderdiagnostik konzipiert, sondern als administrative Entscheidungsgrundlage für Zuweisungen.

Institutionell wurde MIKA-D vom damaligen BIFIE (heute IQS) im Auftrag des zuständigen Ministeriums entwickelt;⁶ Materialien wurden ab April 2019 bereitgestellt und dienen der Feststellung des (außer-)ordentlichen Status in Primar- und Sekundarstufe.⁷ Damit verbindet sich MIKA-D von Beginn an mit zwei Zielen:

1. politisch-administrative Vereinheitlichung⁸ („bundesweit einheitliche Vorgangsweise“) und
2. schulorganisatorische Steuerung (ein zeitökonomisches Screening entscheidet über Förderformat und Status).⁹

Sprachwissenschaftlich ist der neuralgische Punkt diese Kopplung: Wo Sprachkompetenz als kontext- und interaktionsabhängige Fähigkeit zu verstehen ist, erzeugt ein punktuelles, promptgesteuertes Einzelsetting ein systematisches Risiko, situative Performanz (Sprechbereitschaft, Testangst, institutionelle Vertrautheit, Gesprächsdynamik) statt stabiler Kompetenz zu erfassen. Standardisierung ist in einem solchen System nur dann ein Fairnessargument, wenn sie nicht bloß als Disziplin der Testleitung gefordert wird, sondern institutionell abgesichert ist (z. B. Interrater-Reliabilität, Auditierung, dokumentierte

⁶ Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE), *MIKA-D – Manual/Verfahrensbeschreibung*, Wien 2019 (Einleitung), wonach das Instrument im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) entwickelt wurde. Zur institutionellen Umstrukturierung siehe Bundesgesetz über das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS-Gesetz), BGBl. I Nr. 138/2020, mit dem das BIFIE aufgelöst und in das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) übergeleitet wurde.

⁷ Vgl. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2019), *MIKA-D – Manual / Testleiterhandbuch*: Die Materialien wurden im Frühjahr 2019 bereitgestellt wurden und dienen der Feststellung ausreichender Deutschkenntnisse zur Zuerkennung des ordentlichen bzw. außerordentlichen Status in der Primarstufe und Sekundarstufe I. Siehe ergänzend BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019), Rundschreiben zur Durchführung von MIKA-D, betreffend Zeitpunkt der Zurverfügungstellung, verpflichtende Anwendung sowie die Verwendung des Testergebnisses als Grundlage für die Statusentscheidung und die Zuweisung zu Deutschfördermaßnahmen in Volksschule und Sekundarstufe. Siehe auch: <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>

⁸ Vgl. Regierungsvorlage, 296 BlgNR 26. GP: Mit der Novelle soll eine bundesweit einheitliche Regelung der Sprachstandsfeststellung und der darauf aufbauenden Zuweisung zu Deutschfördermaßnahmen geschaffen werden. Siehe ergänzend BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019), Rundschreiben zur Einführung und Durchführung von MIKA-D, in dem die bundesweit einheitliche Anwendung des standardisierten Verfahrens sowie die verbindliche Durchführung nach einheitlichen Kriterien hervorgehoben werden. Die Materialien dokumentieren damit ausdrücklich das Ziel einer politisch-administrativen Vereinheitlichung der Sprachstandsfeststellung.

⁹ Vgl. BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2019), *MIKA-D – Manual / Testleiterhandbuch* (Einleitung und Durchführungshinweise): Standardisiertes Einzelverfahren mit begrenztem zeitlichen Durchführungsrahmen zur Feststellung ausreichender Deutschkenntnisse als Voraussetzung für die Zuerkennung des ordentlichen bzw. außerordentlichen Status. Siehe auch BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019), Rundschreiben zur Durchführung von MIKA-D, das die verpflichtende Anwendung des Verfahrens vorsieht und das Testergebnis ausdrücklich als Grundlage für die statusrechtliche Entscheidung sowie für die Zuweisung zu Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen festlegt. Die Materialien dokumentieren damit die unmittelbare Verknüpfung von Testverfahren, Verwaltungsentscheidung und schulorganisatorischer Zuordnung.

Einspruchswege).¹⁰ Gerade diese Absicherung ist im MIKA-D-System strukturell schwach ausgeprägt, während die Konsequenzen hoch sind.

Mit der Einführung von MIKA-Orientierung (MIKA-O) ab Jänner 2021¹¹ wurde dem bestehenden Verfahren ein dreiminütiges Zusatzinstrument vorgeschaltet, das im Rahmen der Schulreifebestimmung eine Erstabklärung ermöglichen soll. Offiziell dient dieses Instrument der Entlastung, indem es vorab klärt, ob MIKA-D überhaupt durchgeführt werden muss. Diagnostisch betrachtet verschiebt dieses zweistufige Vorgehen jedoch das Grundproblem nicht, sondern verlagert es zeitlich nach vorne. Wenn bereits die Entscheidung darüber, wer getestet wird, an institutionelle Einschätzungen und lokale Routinen gebunden ist, dann kann ein vorgelagertes Kurzscreening die bestehende Selektivität sogar verstärken. Die Frage, wer als „prüfungsbedürftig“ gilt, wird dadurch nicht neutralisiert, sondern durch ein zusätzliches Instrument administrativ abgesichert. Vorselektion tritt an die Stelle eines universalistischen Zugangs, und die Schwelle zur statusrelevanten Testung wird nicht aufgehoben, sondern formalisiert.

Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Einführung einer standardisierten Ergänzungsskala ab dem 3. März 2025.¹² Diese Skala soll in Grenzfällen klären, ob Schüler*innen, die die festgelegten Schwellenwerte knapp verfehlen, dennoch über die notwendige Sprachkompetenz verfügen. Unter bestimmten Bedingungen dürfen dabei auch Unterrichtsbeobachtungen der Lehrperson berücksichtigt werden.

¹⁰ Vgl. American Educational Research Association (AERA) / American Psychological Association (APA) / National Council on Measurement in Education (NCME) (2014), *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington, DC, insb. die Standards zu Reliabilität, Validität und Fairness bei folgenwirksamen („high-stakes“) Testentscheidungen. Dort wird u. a. der empirische Nachweis der Reliabilität, bei bewertungsabhängigen Verfahren auch die Überprüfung der Interrater-Reliabilität, die Implementierung dokumentierter Qualitätssicherungs- und Überprüfungsverfahren, Transparenz hinsichtlich Testzweck und Score-Verwendung sowie das Vorhandensein angemessener Einspruchs- und Beschwerdemechanismen gefordert. Vgl. zur verfassungsrechtlichen Determinierungspflicht und zum Erfordernis effektiven Rechtsschutzes Art. 18 B-VG sowie Kahl, Armin, in: Kahl/Khakzadeh/Schmid (Hrsg.), *Bundesverfassungsrecht*, Kommentar (aktuelle Aufl.), zu Art. 18 B-VG; ferner Grabenwarter, Christoph, *Österreichisches Verfassungsrecht* (aktuelle Aufl.), insb. zu den Anforderungen an gesetzliche Determinierung belastender Verwaltungsakte und an effektiven Rechtsschutz. Zur Rechtsprechung des EGMR betreffend verfahrensrechtliche Garantien bei prüfungs- bzw. zugangsrelevanten Entscheidungen siehe etwa EGMR 2.7.1998, *Van Marle u.a. v. Netherlands* (zur Bedeutung fairer Verfahrensgarantien bei berufsqualifikationsrelevanten Entscheidungen) sowie EGMR 28.6.1990, *Obermeier v. Austria* (zu Transparenz- und Rechtsschutzanforderungen bei entscheidungsrelevanten Verwaltungsakten). Zur österreichischen Höchstgerichtsbarkeit vgl. etwa VfGH 11.3.2004, B 1212/03 (zu prüfungsähnlichen Entscheidungen und dem Erfordernis nachvollziehbarer Begründung) sowie VwGH 24.6.2009, 2007/10/0174 (zu Prüfungsentscheidungen und zur gerichtlichen Kontrollfähigkeit).

¹¹ Vgl. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS), *MIKA-O – MIKA-Orientierung*, Produkt- bzw. Instrumentenbeschreibung (Online-Ressource, abgerufen am [Datum einsetzen]): MIKA-O wurde mit Jänner 2021 eingeführt und dient als ergänzendes Instrument zur Orientierung im Rahmen der Sprachstandsbestimmung. Die Darstellung weist MIKA-O ausdrücklich als Bestandteil des MIKA-Systems zur Feststellung ausreichender Deutschkenntnisse aus.

¹² Vgl. BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025), Rundschreiben/Erlass zur Anpassung des Instruments MIKA-D, betreffend die Einführung einer standardisierten „Ergänzungsskala“, in Kraft getreten mit 3. März 2025. Darin wird die Ergänzungsskala als ergänzendes Bewertungsinstrument zur Präzisierung der Entscheidungsfindung, insbesondere in Grenzfällen der Sprachstandsbestimmung, normiert sowie ihr Geltungsbereich für die Primarstufe und Sekundarstufe festgelegt. Sofern die Einführung auf einer Verordnungs- oder Gesetzesänderung beruht, ist die entsprechende Kundmachung im Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) als maßgebliche Rechtsquelle heranzuziehen.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist diese Entwicklung ambivalent. Positiv ist zunächst das implizite Eingeständnis, dass MIKA-D in bestimmten Konstellationen Performanz- und Settingeffekte erzeugt, also Situationen, in denen sprachliche Kompetenz im Unterricht vorhanden ist, im Testsetting jedoch nicht sichtbar wird. Gleichzeitig entsteht jedoch eine neue Varianzquelle¹³, weil die Korrektur über dokumentationsabhängige Beobachtungen und pädagogisches Ermessen erfolgt. Diese Faktoren unterscheiden sich naturgemäß zwischen Schulen, Klassen und Lehrpersonen. In einem Verfahren, das statusrechtliche Konsequenzen hat¹⁴, bleibt es rechtsstaatlich sensibel, wenn solche Ermessensspielräume nicht von gleichwertigen Qualitäts- und Rechtsschutzmechanismen begleitet werden. Insgesamt zeigt die Entwicklung bis 2026 damit eine Reformbewegung innerhalb desselben Paradigmas: Auf Validitäts- und Umsetzungsprobleme wird reagiert, ohne die Grundlogik¹⁵ aufzugeben, dass eine kurze Einzelprüfung die Schaltstelle institutioneller Zuweisung bildet.

Im Vergleich dazu verdeutlicht der Blick auf die BESK-Verfahren, dass hier ein anderes diagnostisches Paradigma wirksam ist. Sowohl BESK 4–5 als auch BESK-DaZ KOMPAKT werden im Kindergartenalter eingesetzt und beruhen auf wiederholter, systematischer Beobachtung sprachlicher Handlungen in Alltagssituationen über einen längeren Zeitraum. Dabei werden Syntax, Wortschatz, pragmatische Fähigkeiten und narrative Kompetenzen im Entwicklungsverlauf erfasst, sodass eine fundierte pädagogische Planung möglich wird. Die Ergebnisse dienen in erster Linie der Förderorientierung und werden beim Übergang in die Schule weitergegeben, ohne unmittelbar eine statusrechtliche Entscheidung auszulösen.

Demgegenüber ist MIKA-D als schulisches Screening konzipiert, das innerhalb kurzer Zeit eine Entscheidung absichern soll, die unmittelbare organisatorische Konsequenzen hat. Typischerweise bei Schuleintritt oder Seiteneinstieg eingesetzt, verdichtet es sprachliche Performanz in einem künstlich hergestellten Einzelsetting zu einem punktuellen Befund. Während die BESK-Verfahren somit auf längerfristige Beobachtung und Entwicklungsbegleitung

¹³ Als Varianzquelle ist in diesem Zusammenhang ein zusätzlicher Einflussfaktor zu verstehen, der Unterschiede im Entscheidungsergebnis erzeugt, ohne unmittelbar auf Unterschiede in der tatsächlichen sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen zu sein. Neben leistungsbezogener Varianz treten damit kontext-, beobachter- oder ermessensabhängige Varianzanteile, die aus unterschiedlichen Dokumentationspraktiken, schulischen Routinen oder individuellen Einschätzungen resultieren. Bildungspolitisch problematisch ist diese zusätzliche Varianzquelle, weil sie die Vergleichbarkeit und Gleichbehandlung statusrelevanter Entscheidungen unterminiert. Wenn organisatorische Zuweisungen nicht ausschließlich von der sprachlichen Kompetenz, sondern auch von dokumentations- und ermessensabhängigen Faktoren abhängen, entsteht ein System, in dem schulische Kontexte über Bildungswege mitentscheiden. Dies widerspricht dem Anspruch bundesweit einheitlicher Steuerung und erhöht das Risiko struktureller Ungleichheit.

¹⁴ Vgl. Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA, zur grundlegenden Unterscheidung zwischen sprachlicher Kompetenz als zugrunde liegendem Regelsystem und situationsabhängiger Performanz; ferner Bachman, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, der darlegt, dass sprachliche Testleistungen nicht isoliert Kompetenz abbilden, sondern durch Kontextbedingungen, Interaktionsformate, Aufgabenstellung und situative Faktoren beeinflusst werden. Sprachtests erfassen demnach stets Performanz unter spezifischen Testbedingungen, nicht unmittelbar die zugrunde liegende Kompetenz.

¹⁵ „Grundlogik“ im Sinne eines normativen Strukturprinzips: konkret eine zeitlich begrenzte, standardisierte Einzelprüfung als maßgebliche Entscheidungsgrundlage für eine statusrechtlich wirksame Zuweisung. Reformelemente wie Ergänzungsskalen oder dokumentationsgestützte Beobachtungen modifizieren lediglich die Entscheidungsarchitektur, ohne das zentrale Paradigma zu verändern: Die Sprachstandsfeststellung bleibt der konstitutive Auslöser einer administrativen Allokationsentscheidung. Rechtsstaatlich sensibel wird dieses Modell, wenn die mit dem erweiterten Ermessen verbundenen Varianz- und Interpretationsspielräume nicht durch gleichwertige Determinierungs-, Qualitäts- und Rechtsschutzmechanismen abgesichert sind.

ausgerichtet sind, dient MIKA-D primär der kurzfristigen diagnostischen Einordnung im schulischen Kontext.

Aus dieser Gegenüberstellung ergibt sich eine naheliegende systemische Frage: Wenn im österreichischen Kindergarten mit dem BESK-Verfahren bereits ein entwicklungsorientiertes Instrument zur Sprachstandsbeobachtung etabliert ist, weshalb wird dieses diagnostische System nicht konsequent für den Übergang in die Schule weiterentwickelt?

Diese Frage lässt sich auch aus der Perspektive der internationalen Transitionsforschung betrachten. In diesem Forschungsfeld werden Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen nicht als punktuelle Ereignisse verstanden, sondern als komplexe Entwicklungsprozesse, die sowohl das Kind als auch die beteiligten Institutionen betreffen. Transitionen gehen mit Veränderungen von Rollen, Erwartungen, Lernumgebungen und sozialen Beziehungen einher und erfordern daher abgestimmte pädagogische Strategien zwischen den beteiligten Systemen. Studien zur Bildungsbiografie zeigen, dass Übergänge insbesondere dann erfolgreich verlaufen, wenn Informationen über Lernstände, Kompetenzen und Förderbedarfe kontinuierlich weitergegeben und von den beteiligten Fachkräften gemeinsam interpretiert werden.

Vor diesem Hintergrund erscheint der Übergang vom Kindergarten in die Schule weniger als administrativer Wechsel denn als pädagogische Kooperationsaufgabe. Diagnostische Verfahren übernehmen dabei eine verbindende Funktion: Sie sollen nicht nur momentane Kompetenzstände erfassen, sondern als gemeinsame Wissensbasis für die weitere Förderung dienen. Werden hingegen in unterschiedlichen Institutionen jeweils neue diagnostische Schwellen definiert, ohne vorhandene Beobachtungen systematisch einzubeziehen, entsteht ein Bruch in der Bildungsbiografie. Kontinuität wird dann durch erneute Einstufung ersetzt – mit der Folge, dass Förderprozesse unterbrochen und faktisch neu begonnen werden müssen.

Die Ergebnisse des BESK beruhen auf einer längerfristigen Beobachtung sprachlicher Handlungen im Alltag und werden im Kindergarten systematisch dokumentiert. In vielen Fällen liegen daher bereits differenzierte Informationen zur Wortschatzentwicklung, zu syntaktischen Strukturen, zu narrativen Fähigkeiten und zu pragmatischen Kompetenzen vor. Würden diese Daten beim Schuleintritt systematisch übergeben und in eine schulische Förderdiagnostik integriert, könnte die sprachliche Förderung unmittelbar fortgesetzt werden, ohne dass zunächst eine erneute, punktuelle Statusdiagnose erforderlich wäre.

Ein solches Übergangsmodell hätte mehrere Vorteile. Zum einen könnten Zeitverluste durch wiederholte Einstufungsverfahren vermieden werden, zum anderen würde eine kontinuierliche Förderbiografie ermöglicht. Voraussetzung dafür wäre allerdings eine strukturierte Kooperation zwischen Elementarpädagoginnen und -pädagogen, Lehrpersonen sowie sprachdiagnostischen Fachkräften. Diagnostik würde in diesem Modell nicht primär als administrative Zugangskontrolle zum Unterricht fungieren, sondern als gemeinsames professionelles Instrument zur Begleitung sprachlicher Entwicklung über institutionelle Grenzen hinweg.

Methodisch unterscheiden sich die Verfahren damit grundlegend. Während BESK eine kontinuierliche, alltagsnahe Beobachtung ermöglicht und Entwicklungsverläufe sichtbar macht, erzeugt MIKA-D gewissermaßen einen diagnostischen „Schnappschuss“, der stark durch Gesprächsführung, Prompts, Nachfragen und die institutionelle Rahmung der Situation beeinflusst ist. Diese unterschiedliche Logik wirkt sich auch auf den Umgang mit Übergängen zwischen Kindergarten und Schule aus.

Didaktisch naheliegend wäre es, die ressourcenorientierten Dokumentationen aus dem Kindergarten als Grundlage schulischer Förderung zu nutzen und sie in eine umfassende förderdiagnostische Perspektive einzubetten. Im diagnostischen Regime von MIKA-D stehen solche Informationen jedoch neben einer Schwellenlogik, die im Zweifelsfall von statusrechtlichen Entscheidungen überlagert wird. Genau hier zeigt sich ein systemischer Bruch: Während BESK strukturell auf Förderung und Entwicklungsbegleitung ausgerichtet ist, ist MIKA-D strukturell auf Zuweisung und organisatorische Differenzierung angelegt. In der Gegenüberstellung werden damit nicht nur zwei Instrumente sichtbar, sondern auch zwei unterschiedliche Verständnisse davon, was „Sprache“ im Bildungssystem diagnostisch bedeutet – einmal als entwicklungsbezogene Ressource, einmal als Selektionskriterium mit unmittelbarer institutioneller Wirkung.

Ein Blick auf internationale und regionale Modellprojekte zeigt jedoch, dass solche Übergänge grundsätzlich gestaltbar sind. So wurde in Baden-Württemberg im Rahmen des Modellprogramms *Bildungshaus 3–10* versucht, die institutionelle Trennung zwischen Elementar- und Primarbereich systematisch zu überbrücken. In diesem Ansatz arbeiteten Kindergärten und Grundschulen über mehrere Jahre hinweg in gemeinsamen Bildungssettings zusammen. Pädagogische Fachkräfte und Lehrpersonen bildeten multiprofessionelle Teams, entwickelten gemeinsame Beobachtungsinstrumente und begleiteten die Bildungsbiografien der Kinder kontinuierlich über die Altersphase von etwa drei bis zehn Jahren. Ziel war es, Übergänge nicht als Bruch, sondern als pädagogisch gestalteten Entwicklungsprozess zu organisieren.

Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang die diagnostische Dimension des Projekts. Sprach- und Lernstandsbeobachtungen wurden nicht isoliert in zwei institutionell getrennten Systemen durchgeführt, sondern als fortlaufende Dokumentation verstanden, die beim Wechsel in die Schule weitergeführt werden konnte. Dadurch entstand eine Förderlogik, die auf Kontinuität statt auf erneute Statusbestimmung setzte. Auch wenn das Modell nicht flächendeckend in das Regelschulsystem überführt wurde – unter anderem aufgrund administrativer Zuständigkeitsgrenzen zwischen Jugendhilfe und Schulverwaltung –, zeigt es exemplarisch, dass eine systematische Kooperation zwischen Elementarpädagogik und Schule institutionell möglich ist und diagnostische Brüche grundsätzlich vermeidbar wären.

3. MIKA-D in der Praxis: Selektivität als Ausgangsproblem

MIKA-D ist als Screening-Instrument konzipiert, wird aber in der schulischen Praxis – nach den von Ihnen eingeführten Beschwerde- und Erfahrungsberichten – nicht universal eingesetzt, sondern nahezu ausschließlich bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache bzw. mit im Ausland geborenen Eltern. Die Auswahl basiert auf Einschätzung der Schulleitung, ohne dass im Gesetz oder in verbindlichen Rechtsakten klar operationalisierte Auswahlkriterien normiert sind. Damit entsteht bereits vor der eigentlichen Messung ein strukturelles Ungleichheitsproblem: Nicht nur die Messung selbst, sondern schon die Entscheidung „wer wird überhaupt geprüft?“ kann diskriminierende Muster¹⁶ reproduzieren – insbesondere, wenn Mehrsprachigkeit als Defizitmarker gelesen wird, statt als Normalfall heterogener Bildungsbiografien.

¹⁶ Bildungspolitisch diskriminierend wird eine selektive Sprachstandsfeststellung dann, wenn sie nicht ausschließlich leistungsbezogen erfolgt, sondern faktisch entlang gruppenspezifischer Merkmale – insbesondere Mehrsprachigkeit oder Migrationshintergrund – strukturiert ist. In solchen Konstellationen erhöht sich für bestimmte Gruppen systematisch die Wahrscheinlichkeit statusrelevanter Zuweisungen,

Die theoretische Kritik an MIKA-D gewinnt besondere Schärfe, wenn man die konkrete Verwaltungs- und Umsetzungspraxis betrachtet, wie sie im steirischen Dokument „MIKA-D Testverfahren 2026“¹⁷ beschrieben wird. Dort erscheint MIKA-D ausdrücklich als Verfahren, das „objektiv“ feststellen soll, ob ein Kind dem Unterricht folgen könne. Diese Feststellung bleibt jedoch nicht folgenlos, sondern ist unmittelbar mit statusrechtlichen und organisatorischen Konsequenzen verknüpft. Das Testergebnis entscheidet über die Einstufung als ordentlich oder außerordentlich¹⁸ und bindet diese Statuszuweisung direkt an bestimmte Förderformate. Damit wird Diagnostik nicht als lernbegleitendes Instrument verstanden, sondern als Schaltstelle für schulische Zugehörigkeit und Bildungswege.

Besonders deutlich wird diese Logik in der beschriebenen Schwellen- beziehungsweise Ampelstruktur.¹⁹ Ein Ergebnis „Ungenügend“ führt zur Zuweisung in eine Deutschförderklasse, die organisatorisch separiert ist und eine Teilnahme an der Regelklasse nur in einzelnen Fächern vorsieht. Bei „Mangelhaft“ erfolgt die Zuweisung zu einem integrativ organisierten Deutschförderkurs²⁰, während „Ausreichend“ den Verbleib in der Regelklasse ermöglicht. In dieser Architektur verdichtet sich das Gatekeeping-Prinzip: Ein zeitlich begrenzter Test wird zur

was langfristig segregierende Effekte erzeugen kann. Diskriminierung liegt hier nicht notwendig in individueller Benachteiligungsabsicht, sondern in der institutionellen Reproduktion ungleicher Zugangs- und Teilhabechancen.

¹⁷ Vgl. „MIKA-D Testverfahren 2026“, veröffentlicht von der *Die Steirische Lehrervertretung – Fraktion Christlicher Gewerkschafter* (Graz, 29.01.2026), mit Informationen zur Anwendung von MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status und den damit verbundenen organisatorischen Konsequenzen an Schulen, wie z. B. Entscheidungskategorien, Ablauf, Beurteilung und Verwendung einer standardisierten Ergänzungsskala. Siehe dazu Link:

<https://www.diesteirischelehrvertretung.at/images/pdf-thema-1769668809.pdf>

¹⁸ Vgl. § 4 Schulunterrichtsgesetz (SchUG) zur Unterscheidung zwischen ordentlichen und außerordentlichen Schülerinnen und Schülern. Ordentlich sind Schülerinnen und Schüler, die die gesetzlichen Aufnahmevoraussetzungen erfüllen und dem Unterricht der jeweiligen Schulstufe – insbesondere sprachlich – folgen können; sie nehmen vollumfänglich am Unterricht teil und unterliegen der regulären Leistungsbeurteilung. Als außerordentlich sind Schülerinnen und Schüler zu führen, die diese Voraussetzungen noch nicht erfüllen, insbesondere bei unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache. Die organisatorischen Konsequenzen dieser Statuszuerkennung ergeben sich aus § 8h Schulorganisationsgesetz (SchOG) idF BGBl. I Nr. 35/2018 (Zuweisung zu Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen). Der außerordentliche Status ist grundsätzlich auf die Herstellung der Voraussetzungen für den ordentlichen Status ausgerichtet.

¹⁹ Mit einer Schwellen- bzw. Ampelstruktur ist ein Entscheidungsmodell gemeint, bei dem kontinuierliche Testergebnisse anhand festgelegter Grenzwerte diskreten Kategorien zugeordnet werden, die jeweils bestimmte organisatorische Maßnahmen auslösen. Die Ampelmetapher verdeutlicht dabei die dreistufige Differenzierung (z. B. unzureichend – teilweise ausreichend – ausreichend). In statusrelevanten Verfahren kommt diesen Schwellen besondere Bedeutung zu, da geringfügige Unterschiede im Testergebnis zu qualitativ unterschiedlichen institutionellen Zuweisungen führen können.

²⁰ „Mangelhaft“ bezeichnet im Kontext der Sprachstandsfeststellung keine reguläre Schulnote, sondern eine diagnostische Kategorie innerhalb des Testverfahrens. Sie signalisiert, dass die Deutschkenntnisse noch nicht vollständig ausreichen, um dem Regelunterricht uneingeschränkt zu folgen, zugleich jedoch nicht derart gering sind, dass eine vollständige Zuweisung in eine Deutschförderklasse erforderlich wäre; es handelt sich somit um eine Zwischenstufe zwischen „ausreichend“ und „ungenügend“. Die daran geknüpfte Maßnahme – ein integrativ organisierter Deutschförderkurs – bedeutet, dass die Schülerin bzw. der Schüler formell der Regelklasse angehört und zusätzlich zum regulären Unterricht gezielte Förderstunden erhält, ohne organisatorisch ausgelagert zu werden. Im Unterschied zur Deutschförderklasse erfolgt keine vollständige oder überwiegende Separierung, sondern eine additive Förderung innerhalb des Klassenverbands. Die Kategorie stellt damit eine mildere organisatorische Intervention dar, vermeidet binäre Zuweisungsentscheidungen und eröffnet eine differenzierte Reaktionsmöglichkeit, bleibt jedoch weiterhin testbasiert, schwellengebunden und organisatorisch folgenreich.

Grundlage statusentscheidender Maßnahmen. Sprachdiagnostik fungiert damit nicht primär als Grundlage für individuelle Förderung im bestehenden Klassenverband, sondern als Selektionsmechanismus²¹ mit strukturellen Folgen für Teilhabe und Bildungsbiografie.

Hinzu kommt, dass die Frage, wer überhaupt getestet wird, keineswegs neutral geregelt ist. Die Testung ist an Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch gebunden, sofern die Schulleitung annimmt, dass ihre Deutschkompetenz für den Regelunterricht nicht ausreiche. Damit wird eine Vorselektion entlang sprachlicher und indirekt auch migrationsbezogener Marker administrativ verankert. Mehrsprachigkeit erscheint in dieser Logik nicht als Normalfall schulischer Diversität, sondern als potenzieller Defizitindikator, der den Eintritt in ein statuswirksames Prüfreime auslöst. Die strukturelle Selektivität liegt somit nicht nur im Testergebnis, sondern bereits im Zugang zum Verfahren selbst.

Das Dokument betont zugleich die „Objektivität“ des Verfahrens. Beschrieben wird ein Einzelsetting, in dem eine Lehrperson mit dem Kind in einem zeitlich begrenzten Rahmen von etwa dreißig Minuten Aufgaben zu Wortschatz, Verbstellung oder W-Fragen bearbeitet. Testtheoretisch entsteht hier eine Spannung: Standardisierung soll Objektivität sichern, findet jedoch in einem interaktiven Moment statt, das von Beziehung, Gesprächsdynamik, situativer Unterstützung und möglicher Testangst geprägt ist. Ohne klar erkennbare institutionelle Sicherungen wie Doppelbewertungen, systematisch überprüfte Interrater-Reliabilität, externe Audits oder transparente Einsichts- und Anfechtungsverfahren bleibt der Objektivitätsanspruch fragil. In einem solchen Setting werden nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch Performanzbedingungen mitgemessen, die das Ergebnis mitbestimmen können, ohne selbst Gegenstand der Diagnose zu sein.

Besonders weitreichend sind die Inklusionsfolgen der Zuweisung zur Deutschförderklasse. Bei einem „Ungenügend“ sieht das Dokument eine weitgehende Herausnahme aus dem regulären Klassenverband vor, mit fünfzehn bis zwanzig Wochenstunden separater Förderung und einer Teilnahme an der Regelklasse lediglich in einzelnen Fächern wie Bewegung und Sport, Musik oder Werken. Auch wenn dies administrativ als Fördermaßnahme gerahmt wird, organisiert es faktisch eine temporäre Separation mit reduzierter curricularer Teilhabe und eingeschränkter sozialer Integration. Damit entstehen potenzielle Laufbahnrisiken, die über die unmittelbare Sprachförderung hinausreichen.

Schließlich zeigt sich auch im Umgang mit möglichen Fehlpassungen zwischen Testergebnis und Unterrichtsrealität eine Ambivalenz. Das Dokument verweist auf Protokollhilfen, gesetzliche Grundlagen und eine Ergänzungsskala, die als „Joker“ eingesetzt werden kann, wenn das Testergebnis die tatsächliche Leistungsfähigkeit eines Kindes nicht angemessen abbilde. Positiv ist dabei das implizite Eingeständnis, dass Performanz im Testsetting und sprachliche Handlungsfähigkeit im Unterricht auseinanderfallen können. Problematisch bleibt jedoch, dass dieser „Joker“ kein institutionell abgesichertes Rechtsschutzinstrument²² darstellt. Es fehlen klar

²¹ Mit „Selektionsmechanismus“ ist hier die Funktion der Sprachdiagnostik gemeint, institutionelle Zuweisungen vorzunehmen und damit Bildungswege organisatorisch zu strukturieren. Die Diagnose dient nicht ausschließlich der individuellen Förderplanung, sondern fungiert als Entscheidungsschwelle für status- und förderformatbezogene Differenzierungen mit langfristigen Auswirkungen auf Teilhabe und Bildungsbiografie.

²² Ein institutionell abgesichertes Rechtsschutzinstrument würde eine formal geregelte, unabhängige und nachvollziehbare Überprüfung statusrelevanter Entscheidungen gewährleisten. Die Möglichkeit, über eine Ergänzungsskala im Einzelfall korrigierend einzugreifen, stellt hingegen lediglich eine informelle Flexibilisierung dar. Sie bleibt vom pädagogischen Ermessen einzelner Akteurinnen und Akteure abhängig

strukturierte Verfahren unabhängiger Zweitbeurteilung, standardisierte Akteneinsichtsmöglichkeiten oder ein transparent geregeltes Beschwerdesystem. Die Korrekturmöglichkeit bleibt somit personalisiert und situativ, nicht jedoch systematisch abgesichert.

Insgesamt zeigt die dokumentierte Verwaltungspraxis, dass MIKA-D in seiner konkreten Ausgestaltung weit mehr ist als ein diagnostisches Instrument. Es fungiert als administratives Steuerungsinstrument, das über Zugang, Zugehörigkeit und Teilhabe im Schulsystem mitentscheidet. Die Verbindung aus selektiver Eintrittslogik, kurzer standardisierter Einzelprüfung, bindender Statuswirkung und begrenzter institutioneller Absicherung verleiht dem Verfahren eine ausgeprägte Gatekeeping-Funktion²³ mit unmittelbaren Konsequenzen für Inklusion und Bildungsbiografien.

4. Sprachwissenschaftliche und testtheoretische Kritik: Warum das Handbuch das Problem nicht löst

Eine belastbare Bewertung von MIKA-D erfordert die Analyse seines operativen Fundaments²⁴, insbesondere des Testleiterhandbuchs und der Durchführungsanleitungen. Gerade dort werden zentrale Schwächen sichtbar, die nicht als bloße Umsetzungsfehler einzelner Akteurinnen und Akteure verstanden werden können, sondern strukturell aus dem Design des Verfahrens folgen. Das Handbuch betont die Notwendigkeit wortgetreuen Vorlesens, begrenzter Rückfragen und des Verzichts auf Hilfestellungen und verknüpft diese Vorgaben mit dem Versprechen von Standardisierung und Fairness. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, wie empfindlich das Verfahren auf minimale Interaktionsvariationen²⁵ reagiert. Schon bei ausbleibenden Antworten ist genau ein Nachfragen vorgesehen; Umformulierungen können bestimmte syntaktische Strukturen evozieren oder gerade verhindern. Objektivität hängt damit weniger an institutionell abgesicherten Qualitätssicherungen wie Doppelratings, Reliabilitätsprüfungen oder externen Audits, sondern am mikroskopischen Verhalten der jeweiligen Testleitung im konkreten Interaktionsmoment. In einem Einzelsetting, in dem Prosodie, Prompting²⁶, Beziehungsgestaltung

und ersetzt kein transparent strukturiertes Verfahren mit klar definierten Zuständigkeiten, Dokumentationspflichten und Beschwerdemöglichkeiten.

²³ Die Gatekeeping-Funktion ergibt sich aus der strukturellen Kopplung von selektiver Testzuweisung, schwellenbasierter Einzelprüfung und unmittelbar bindender Statuswirkung. Das Verfahren wirkt nicht lediglich diagnostisch, sondern als institutionelle Entscheidungsschwelle, die über organisatorische Zugehörigkeit und Teilhabechancen entscheidet. Die begrenzte institutionelle Absicherung verstärkt diesen Effekt, da die Schwellenentscheidung nur eingeschränkt überprüfbar ist und damit unmittelbare Auswirkungen auf Inklusion und Bildungsbiografien entfalten kann.

²⁴ Eine fundierte Beurteilung kann nur dann erfolgen, wenn die organisatorische Einbettung, die zugrunde liegenden Prozesse und Abläufe, die eingesetzten technischen Strukturen sowie die verfügbaren Ressourcen (Personal, Finanzierung, Infrastruktur) und deren praktische Umsetzung im Arbeitsalltag berücksichtigt werden.

²⁵ Mit „Interaktionsvariationen“ sind minimale Unterschiede im kommunikativen Ablauf zwischen Testleitung und Kind gemeint, etwa in Intonation, Pausensetzung, nonverbaler Rückmeldung oder im Umgang mit Rückfragen. In interaktionsbasierten Sprachtests lassen sich solche Variationen trotz formaler Standardisierung nicht vollständig eliminieren. Da das Verfahren schwellengebunden ist und statusrechtliche Folgen hat, können bereits geringe interaktive Unterschiede potenziell entscheidungsrelevant werden.

²⁶ *Prompting* bezeichnet hier verbale oder nonverbale, explizite oder subtile Impulse der Test- bzw. Gesprächsleitung, die darauf abzielen oder faktisch dazu beitragen, die sprachliche Produktion der getesteten Person anzuregen, zu steuern oder zu strukturieren. Dazu zählen etwa prosodische Hervorhebungen, wiederholte oder leicht modifizierte Aufgabenstellungen, partielle Satzvorgaben, gezielte

und Gesprächsdynamik die Produktion komplexer sprachlicher Strukturen beeinflussen, bleibt Standardisierung ohne externe Absicherung eine fragile Erwartung. Kritik aus der Praxis, die von „mildem Testen“ im Kontext organisatorischer Anreize sprechen, verdeutlichen zudem, dass das System selbst Steuerungsdruck erzeugen kann.²⁷

Hinzu tritt ein konzeptioneller Widerspruch zwischen Test- und Lernsituation. Das Handbuch betont ausdrücklich, dass es sich nicht um eine Lernsituation handle, sieht aber zugleich Inputhandlungen vor, etwa das Erklären von Gegenständen am Wimmelbild²⁸ nach einem frühen Abbruch, und erlaubt eine in Dauer und Qualität flexible Rapportphase²⁹ mit Gespräch oder Fingerpuppe. Pädagogisch ist das nachvollziehbar, diagnostisch jedoch problematisch, weil Länge und Intensität der Aufwärmphase³⁰ sowie die Menge an gegebenem Input zwischen Testleitungen variieren können. Diese Unterschiede wirken sich unmittelbar auf Sprechbereitschaft, Sicherheit und Strukturproduktion aus. Gemessen wird dadurch nicht allein sprachliche Kompetenz, sondern auch institutionelle Passung: Wer ist mit Testsituationen vertraut, wer versteht implizite Erwartungen, wer fühlt sich sicher genug, komplexe Strukturen zu produzieren?

Besonders heikel sind die vorgesehenen Abbruchregelungen: Bei sehr geringen Deutschkenntnissen ist ein früher Abbruch möglich, während bei vermuteter Schüchternheit oder ungünstiger Tagesverfassung eine Fortsetzung erfolgen soll. Die Unterscheidung zwischen geringer Kompetenz und geringer Performanz wird damit in den situativen Ermessensspielraum der Testleitung delegiert. Eine präzise Operationalisierung, eine verpflichtende Zweitbeurteilung oder eine rechtssichere Dokumentations- und Überprüfungsstruktur sind nicht vorgesehen. Gerade hier bündeln sich die Risiken, weil eine einzelne Person im konkreten Setting eine Entscheidung trifft, die die spätere institutionelle Zuweisung maßgeblich beeinflussen kann.

Nachfragen sowie gestische oder mimische Hinweise. Solche Interventionen können die Komplexität, syntaktische Struktur, Wortwahl und das Antwortformat maßgeblich beeinflussen und stehen damit in einem Spannungsverhältnis zum Anspruch strikter Standardisierung, da sprachliche Äußerungen im Einzelsetting interaktiv ko-konstruiert werden.

²⁷ Siehe:

https://www.sprachenrechte.at/wpcontent/uploads/2020/09/202008_StatementMIKAD.pdf?utm_source=chatgpt.com

²⁸ Ein *Wimmelbild* ist ein detailreiches, szenisches Bild mit einer Vielzahl gleichzeitig dargestellter Personen, Gegenstände und Handlungen, das als sprachlicher Stimulus dient. In diagnostischen Kontexten fungiert es als offenes Sprech Anlassmaterial, da es unterschiedliche Benennungs-, Beschreibungs- und Erzählmöglichkeiten bietet und somit Äußerungen verschiedener lexikalischer und syntaktischer Komplexität ermöglicht. Wird jedoch – etwa nach einem Abbruch – das Erklären einzelner Gegenstände am Wimmelbild vorgesehen, erhält die Situation eine inputgebende Komponente, die über reine Testinstruktion hinausgeht und den Charakter der Interaktion partiell in Richtung einer unterstützten Sprachhandlung verschiebt.

²⁹ Beziehungsaufbauende Einstiegsphase zu Beginn eines Test- oder Gesprächssettings, in der zwischen Testleitung und getesteter Person eine entspannte, vertrauensvolle Interaktionsbasis hergestellt wird. Sie kann freundliche Ansprache, kurze Gespräche oder spielerische Elemente wie den Einsatz einer Fingerpuppe umfassen. Ziel ist es, Hemmungen abzubauen, Prüfungsangst zu reduzieren und die Kommunikationsbereitschaft zu fördern. Obwohl das Handbuch betont, dass es sich nicht um eine Lernsituation handelt, eröffnet eine flexible Rapportphase einen Interaktionsraum, in dem Beziehungsgestaltung, Prosodie und Gesprächsdynamik die nachfolgende Sprachproduktion beeinflussen können.

³⁰ Einleitende Phase eines Tests oder Assessments, in der die getestete Person schrittweise an Aufgaben, Material und Interaktion mit der Testleitung herangeführt wird. Sie umfasst typischerweise Orientierung, Probehandlungen oder Übungsaufgaben sowie ggf. erklärenden Input seitens der Testleitung.

Auch die starke Gewichtung der Verbstellung als diagnostischer Indikator ist ambivalent. Aus linguistischer Perspektive sind Verbstellungsphänomene im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache grundsätzlich aussagekräftig. Problematisch wird es jedoch, wenn ein einzelner Bereich in einer kurzen, stark evozierten Produktion zur Schwellenbedingung für statusrechtliche Entscheidungen erhoben wird, etwa wenn bestimmte Muster mehrfach gezeigt werden müssen. Das Verfahren misst dann nicht nur, ob eine Struktur grundsätzlich verfügbar ist, sondern ob sie unter genau diesen Prompts, in dieser sozialen Konstellation und mit dieser Testleitung sichtbar wird. Gleichzeitig verlangt die Echtzeit-Protokollierung linguistisch informierte Zählentscheidungen³¹ in einem kurzen Screening, das von Personen mit relativ kurzer Online-Schulung³² ohne formalen Kompetenznachweis³³ durchgeführt wird. Dadurch steigt die Mess- und Bewertungsvarianz.³⁴

³¹ Die bewusste Festlegung der Testleitung oder Kodierenden darüber, welche sprachlichen Äußerungen, Strukturen oder Elemente während der Echtzeit-Protokollierung als relevant gezählt werden. Sie erfordert linguistisches Fachwissen, z. B. zu Syntax oder Morphologie, um zwischen relevanten und irrelevanten Äußerungen zu unterscheiden. In kurzen Screenings, die von Personen mit nur kurzer Online-Schulung und ohne formalen Kompetenznachweis durchgeführt werden, können unterschiedliche Zählentscheidungen zu erhöhter Mess- und Bewertungsvarianz führen und die Standardisierung der Testergebnisse beeinträchtigen.

³² Die MIKA-D-Online-Schulung zum Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D) umfasst drei verpflichtend vor der erstmaligen Anwendung zu absolvierende Module. Nach Angaben des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS; vormals Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) beträgt die reine Schulungszeit insgesamt rund acht Einheiten à 45 Minuten (ca. sechs Stunden). Diese verteilen sich auf (1) linguistische und testtheoretische Grundlagen mit ersten Übungsbeispielen (ca. 3,5 Einheiten), (2) Materialien, Protokollierung und Übungen (ca. 3 Einheiten) sowie (3) Testdurchführung, Beispieldurchführungen und Auswertung (ca. 1,5 Einheiten). Insgesamt ergibt das etwa 8 Einheiten à 45 Minuten, also ca. 6 Stunden Schulungszeit (8 × 45 Minuten = 360 Minuten). Die Module bauen inhaltlich aufeinander auf und sind in der vorgegebenen Reihenfolge zu bearbeiten. Die Schulung steht nach Freischaltung online zur Verfügung und kann zeitlich flexibel in mehreren Arbeitssitzungen absolviert werden. Ein formaler Kompetenznachweis im Sinne eines eigenständigen Zertifikats wird in den öffentlich zugänglichen Informationen nicht ausgewiesen; Voraussetzung für die Durchführung ist die vollständige Absolvierung der Schulungsinhalte.

³³ Für die MIKA-D-Online-Schulung bestehen keine fachwissenschaftlichen Mindestqualifikationen (z. B. ein abgeschlossenes Linguistikstudium oder ein formaler Kompetenznachweis) als Zugangsvoraussetzung. Nach den Vorgaben des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS) richtet sich das Angebot an Personen im schulischen Kontext, in der Regel an Lehrpersonen bzw. pädagogisches Personal. Voraussetzung sind die Freischaltung durch die zuständige Bildungsdirektion bzw. Schule sowie die verpflichtende Absolvierung aller drei Online-Module vor der ersten Testdurchführung. Ein formales Zertifikat oder eine externe Überprüfung der diagnostischen Kompetenz ist öffentlich nicht ausgewiesen; die Berechtigung zur Durchführung ergibt sich ausschließlich aus der vollständigen Absolvierung der Online-Schulung.

³⁴ Unter Mess- und Bewertungsvarianz ist in diesem Zusammenhang jene zusätzliche Ergebnisstreuung zu verstehen, die nicht auf tatsächliche Unterschiede in der Sprachkompetenz der getesteten Kinder zurückgeht, sondern auf Bedingungen der Durchführung und Bewertung. Messvarianz (Erhebungsvarianz) ergibt sich insbesondere aus Unterschieden in der Testdurchführung, etwa durch variierende Prompt-Gestaltung oder Nachfragen, unterschiedliche Gesprächsdynamiken (soziale Konstellation, Interaktion, Sprechtempo), Unterschiede in der Genauigkeit der Echtzeit-Protokollierung sowie durch den Zeitdruck eines kurzen Screening-Formats. Da das Verfahren nicht nur erfasst, ob eine sprachliche Struktur grundsätzlich verfügbar ist, sondern ob sie unter spezifischen situativen Bedingungen sichtbar wird, kann die Performanz kontextabhängig schwanken, was die situative Messvarianz erhöht. Bewertungsvarianz (Rater-Varianz) entsteht durch Unterschiede in Interpretation und Zählweise, insbesondere wenn linguistisch komplexe Strukturen in Echtzeit identifiziert werden müssen und Grenzfälle (z. B. unvollständige Strukturen, Selbstkorrekturen oder phonologische Reduktionen) interpretative Entscheidungen erfordern. Erfolgt die Durchführung durch Personen, die lediglich eine relativ kurze Online-

Die Cut-off-Logik³⁵ verstärkt diese Problematik zusätzlich. Die Statuszuweisung folgt harten Schwellenwerten; der ordentliche Status wird nur erreicht, wenn in der Verbstellung und weiteren Subtests bestimmte Kriterien erfüllt sind, während andere Konstellationen automatisch in Deutschförderkurs oder Deutschförderklasse führen. Diese Architektur reagiert hochsensibel auf kleine Mess- oder Bewertungsunterschiede und macht MIKA-D funktional zu einem Gatekeeping-Verfahren. Nicht eine umfassende Gesamtschau sprachlicher Handlungsfähigkeit im Unterricht entscheidet, sondern das Erreichen formaler Schwellen in ausgewählten Teilbereichen innerhalb eines kurzen Einzelsettings.

Gerade weil MIKA-D statusrechtliche Wirkungen entfaltet, ist seine Ausgestaltung nicht nur pädagogisch, sondern auch rechtsstaatlich relevant. Das Legalitätsprinzip nach Art. 18 B-VG³⁶ verlangt, dass Verwaltungshandeln vorhersehbar, bestimmt und normgeleitet ist. Wenn Auswahlkriterien für die Testzuweisung nicht klar normiert sind und faktisch an subjektive Einschätzungen gekoppelt bleiben, entsteht ein Problem der Determiniertheit. Berichte, wonach die Testung vor allem Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache betrifft, deuten darauf hin, dass faktische Selektionskriterien die Rolle formeller Kriterien übernehmen können.³⁷ Damit berührt das Verfahren auch das Gleichheitsgebot und das Willkürverbot nach Art. 7 B-VG. Wenn lokal unterschiedlich entschieden wird, wer getestet wird, ob Kindergartenbiografien berücksichtigt werden oder welche familiären Konstellationen entlastend wirken, entsteht eine strukturelle Willküranfälligkeit.

Darüber hinaus stellt sich die Frage mittelbarer Diskriminierung im Lichte von Art. 14 EMRK in Verbindung mit Art. 2 des Ersten Zusatzprotokolls.³⁸ Wenn Mehrsprachigkeit oder

Schulung gemäß den Vorgaben des Instituts des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen absolviert haben und über keinen formalen Kompetenznachweis im Bereich Sprachdiagnostik oder Linguistik verfügen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit inkonsistenter Zählentscheidungen, unterschiedlicher Schwellenwerte für die Anerkennung gültiger Zielstrukturen sowie einer reduzierten Interrater-Reliabilität. Insgesamt kann somit ein Teil der Ergebnisstreuung systematisch auf Durchführungs- und Bewertungsbedingungen zurückgeführt werden und nicht ausschließlich auf Unterschiede in der tatsächlichen Sprachkompetenz der getesteten Kinder.

³⁵ Ein Entscheidungsverfahren, bei dem der Status oder die Klassifikation einer getesteten Person strikt anhand vorab definierter Schwellenwerte in einzelnen Teilbereichen bestimmt wird. Werden diese Kriterien nicht exakt erfüllt, erfolgt automatisch eine bestimmte Zuweisung, unabhängig von anderen Fähigkeiten oder Leistungen. In MIKA-D bedeutet dies, dass kleine Mess- oder Bewertungsunterschiede unmittelbare Konsequenzen haben können, wodurch das Verfahren hochsensibel wird und funktional als Gatekeeping-Instrument wirkt, da nicht die umfassende sprachliche Handlungskompetenz, sondern das Erreichen formaler Schwellen in ausgewählten Subtests entscheidet.

³⁶ In einer Stellungnahme der Antidiskriminierungsstelle Steiermark wird ausgeführt, dass die normativen Vorgaben zur Anwendung von MIKA-D nicht hinreichend determiniert seien und dadurch das Legalitätsprinzip gemäß Art. 18 B-VG verletzt werde, da nicht ausreichend klar geregelt sei, nach welchen Kriterien Kinder zur Testung herangezogen werden und wie die daraus folgenden Entscheidungen zu treffen sind. Art. 18 Abs. 1 Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) normiert allgemein das Legalitätsprinzip, wonach staatliches Verwaltungshandeln nur auf gesetzlicher Grundlage sowie vorhersehbar und hinreichend bestimmt erfolgen darf. Dabei handelt es sich um eine etablierte rechtsstaatliche Anforderung, die insbesondere bei Maßnahmen mit status- und zuweisungsrelevanten Wirkungen besondere Bedeutung erlangt. Die entsprechende Aussage stellt somit keine unmittelbare gesetzliche Formulierung zu MIKA-D dar, sondern eine rechtliche Schlussfolgerung aus der kritischen Bewertung der MIKA-D-Regelungspraxis und der Anwendung des verfassungsrechtlich verankerten Legalitätsprinzips. „Stellungnahme zur Sprachstandsfeststellung durch MIKA-D Test in Schulen“, veröffentlicht von der Antidiskriminierungsstelle Steiermark.

³⁷ Siehe: https://ucrisportal.univie.ac.at/en/publications/a-mixed-methods-study-of-teachers-experiences-of-using-a-standard/?utm_source=chatgpt.com

³⁸ Art. 14 EMRK normiert das Diskriminierungsverbot in Verbindung mit den in der Konvention gewährten Rechten. Art. 2 des Ersten Zusatzprotokolls zur EMRK garantiert das *Recht auf Bildung*. Die Kombination

Herkunftsmarker faktisch die Eintrittskarte in ein statusrelevantes Prüfregime bilden und bestimmte Gruppen systematisch häufiger mit segregierenden Maßnahmen konfrontiert sind, liegt der Kern einer Diskriminierungsproblematik nahe. Separation kann nur dann gerechtfertigt sein, wenn sie notwendig, verhältnismäßig, objektiv, transparent und individualisiert begründet wird und keine ethnisch kodierten Muster reproduziert. Schließlich wiegt besonders schwer, dass gegen Testergebnis und Durchführung nach der geschilderten Praxis kein wirksamer Rechtsschutz vorgesehen ist. Fehlende standardisierte Einsichtsmöglichkeiten, keine verpflichtende Zweitbeurteilung und keine transparent geregelten Beschwerdewege führen dazu, dass Beurteilungsmacht und Begründungslast in der einzelnen Schule konzentriert bleiben, während die getroffenen Entscheidungen langfristige Auswirkungen auf Bildungswege und Teilhabechancen haben.

5. Segregierende Wirkungen der Deutschförderklassen: Förderung durch Herausnahme?

Die an MIKA-D gekoppelte Zuweisung zu Deutschförderklassen führt in der Praxis häufig dazu, dass Kinder einen erheblichen Teil ihrer Unterrichtszeit außerhalb der Stammklasse verbringen, teilweise bis zu siebzig oder fünfundsiebzig Prozent der Wochenstunden. In dieser organisatorischen Struktur kumulieren mehrere Effekte, die über die intendierte Sprachförderung hinausreichen. Zunächst wird die curriculare Teilhabe reduziert, weil Sprachförderung andere Lerngelegenheiten nicht ersetzt. Fachliches Lernen in Mathematik, Sachunterricht oder anderen Domänen wird unterbrochen, verlagert oder nur fragmentarisch wahrgenommen. Sprachliche Unterstützung tritt damit nicht ergänzend, sondern substituierend auf und kann zu inhaltlichen Lücken führen, die später nur schwer aufzuholen sind.

Gleichzeitig entsteht eine soziale Separation, weil die Stammklasse als zentrale Lern- und Beziehungsgemeinschaft geschwächt wird.³⁹ Zugehörigkeit wird nicht nur organisatorisch, sondern auch symbolisch markiert: Der außerordentliche Status wird sichtbar, die zeitweilige Herausnahme strukturiert den Schulalltag, und soziale Bindungen entwickeln sich unter erschwerten Bedingungen. Kinder, die regelmäßig fehlen, sind weniger in gemeinsame Routinen, Projekte und informelle Interaktionen eingebunden. Dadurch wird nicht nur der fachliche, sondern auch der soziale Lernraum segmentiert. Hinzu kommen Laufbahnrisiken, wenn der außerordentliche Status mit besonderen Beurteilungsregeln oder komplexen Umstufungslogiken verbunden ist. Eingeschränkte Bewertungspraxis, formale Hürden beim Wechsel in den ordentlichen Status und faktische Zeitverluste können Demotivation erzeugen und Bildungswege verzögern. So entsteht ein paradoxes System: Es erklärt Förderung zum Ziel, organisiert diese Förderung jedoch häufig in einer Form, die jene Bildungsbenachteiligung verstärken kann, die sie eigentlich abbauen soll.⁴⁰

dieser Bestimmungen bedeutet, dass Bildung nicht diskriminierend verweigert oder eingeschränkt werden darf – ein Maßstab, der in der Rechtsprechung des EGMR als Grundlage für die Prüfung mittelbarer Diskriminierung dient. Dies ist allgemein anerkanntes Recht der Europäischen Menschenrechtskonvention.

³⁹ Siehe: Hafner, S., & Leitner, P. (2024). *Together or separate? Tracing classroom pedagogies of (un)belonging for newcomer migrant pupils in two Austrian schools*. *Frontiers in Education*, 9, Article 1301415. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1301415>

⁴⁰ Vgl. Benito, R., Alegre, M. À., & González-Balletbò, I. (2014). *School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems*. *Comparative Education Review*, 58(1), 104–134.

Aus dieser Analyse folgt nicht zwingend die Ablehnung standardisierter Diagnostik an sich, wohl aber die Notwendigkeit, ihre Funktion und institutionelle Architektur grundlegend zu verändern. Statt statusrechtlichem Gatekeeping sollte eine universelle, kontinuierliche und inklusive Sprachlernstandsarbeit treten. Ein diskriminierungsfreies Modell müsste zunächst auf Universalität beruhen, indem diagnostische Verfahren für alle Kinder gelten und nicht nur für bestimmte Verdachtsgruppen. Dadurch würde verhindert, dass Mehrsprachigkeit oder Herkunft implizit als Eintrittskarte in ein besonderes Prüfregime fungieren. Ebenso zentral ist Kontinuität: Sprachstand darf nicht als punktuelle Momentaufnahme fixiert werden, sondern muss als Entwicklungsverlauf verstanden und dokumentiert werden. Transparenz und Überprüfbarkeit sind ebenfalls unverzichtbar, sodass Kriterien, Dokumentationsformen sowie Einspruchs- und Zweitbeurteilungswege klar geregelt und nachvollziehbar sind. Schließlich bedarf es einer ressourcenorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit⁴¹, die mehrsprachige Repertoires⁴² nicht als Defizit, sondern als Lernressource begreift und didaktisch nutzbar macht.

Statt eines punktuellen Screenings könnte eine standardisierte Sprachlernstandsmappe eingesetzt werden, die im Unterrichtsalltag für alle Kinder geführt wird und unterschiedliche Evidenzquellen bündelt. In einer solchen Mappe würden rezeptive Kompetenzen wie das Verstehen von Aufgabenstellungen und Unterrichtsinteraktionen ebenso dokumentiert wie produktive Fähigkeiten in mündlichen und schriftlichen fachlichen Kontexten. Auch Wortschatz- und Konzeptentwicklung, insbesondere im bildungs- und fachsprachlichen Bereich, pragmatische Kompetenzen wie Erklären, Nachfragen oder Argumentieren sowie narrative und diskursive Fähigkeiten würden erfasst. Ergänzt würde dies durch Beobachtungen zu Lernstrategien, zum Bedarf an sprachlichem Scaffolding und zur Nutzung mehrsprachiger Ressourcen, etwa wenn Kinder *translanguaging* als Strategie einsetzen oder Brücken zwischen Sprachen schlagen. Die Mappe wäre standardisiert durch gemeinsame Indikatoren und Beobachtungsraster, zugleich aber offen genug, um sprachliches Handeln in realen fachlichen Domänen abzubilden und nicht auf künstlich evozierte Testsituationen zu reduzieren.

Die Förderung selbst ließe sich in einem Modell organisieren, das dauerhafte Separation vermeidet. Sprachsensibler Fachunterricht für alle Kinder würde sprachliche Lernziele integrativ in jedes Fach einbetten, sodass Operatoren, Textsortenwissen, Erklär- und Begründungsstrukturen sowie Fachwortschatz systematisch mitgelernt werden. Ergänzend könnten additive, zeitlich begrenzte Förderangebote in Kleingruppen dort ansetzen⁴³, wo konkreter Unterstützungsbedarf besteht, ohne die langfristige Herausnahme aus dem Kernunterricht zu institutionalisieren. Mehrsprachige Kompetenzen würden gezielt genutzt, etwa

⁴¹ Eine ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit betrachtet die sprachlichen Repertoires von Kindern nicht als Defizit, sondern als Lernressource, die didaktisch nutzbar gemacht werden kann. Sie betont die Potenziale mehrsprachiger Kompetenzen für vernetztes Lernen, fördert inklusive Unterrichtspraktiken und trägt zur Verringerung von Bildungsbenachteiligung bei, indem sie Vielfalt anerkennt und soziale Segregation entgegenwirkt.

⁴² Mehrsprachige Repertoires bezeichnen die Gesamtheit aller sprachlichen Ressourcen einer Person in verschiedenen Sprachen oder Varietäten, die flexibel eingesetzt werden können. Sie werden hier nicht als Defizit, sondern als Lernressource verstanden, die didaktisch genutzt werden kann, etwa durch Einbeziehung von Muttersprache, Codeswitching oder sprachvergleichende Aktivitäten im Unterricht.

⁴³ Additive Förderangebote in Kleingruppen können z. B. gezielte Sprachförderung, Lese- und Schreibwerkstätten, Sprachspiele, Tandemprogramme, mehrsprachige Übungen oder kurzzeitige themenbasierte Projekte umfassen, um konkrete Unterstützungsbedarfe zu adressieren, ohne den Kernunterricht dauerhaft zu verlassen.

durch Vorentlastung über Erstsprachenressourcen⁴⁴, kooperative Aufgabenformate⁴⁵ oder sprachvergleichende Reflexion⁴⁶, die metasprachliches Bewusstsein⁴⁷ stärkt.

Entscheidungen über Förderbedarf sollten schließlich nicht an einen einzelnen Testmoment delegiert werden, sondern multiprofessionell getroffen werden. Klassenlehrperson, DaZ-Fachperson, gegebenenfalls Sprachförderkoordination und Schulleitung würden auf der Grundlage dokumentierter Beobachtungen und konkreter Lernprodukte gemeinsam beraten. Bei Uneinigkeit könnten Zweitbeurteilungen, standardisierte Nachbeobachtungen sowie nachvollziehbare schriftliche Begründungen vorgesehen werden. Auf diese Weise würde die Beurteilungspraxis institutionell abgesichert, transparenter gestaltet und zugleich von der Logik punktueller Schwellenwerte entkoppelt. Der Fokus verschöbe sich damit von der Frage, wer welchem Status zugeordnet wird, hin zur kontinuierlichen Arbeit am Lernstand aller Kinder. Förderung und Inklusion könnten so systematisch miteinander verbunden werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich jedoch eine grundlegende systemische Frage: Wenn im Elementarbereich mit dem BESK-Verfahren bereits ein etabliertes Instrument existiert, das sprachliche Entwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet und dokumentiert, weshalb wird dieses diagnostische System beim Übergang in die Schule nicht konsequent weitergeführt oder weiterentwickelt?

Eine solche Anschlussfähigkeit würde es ermöglichen, vorhandene Beobachtungsdaten aus dem Kindergarten unmittelbar für schulische Förderentscheidungen zu nutzen. Sprachliche Kompetenzen, die über Monate hinweg im pädagogischen Alltag beobachtet wurden, könnten als Ausgangspunkt für die weitere Förderung dienen, anstatt durch eine erneute punktuelle Einstufung ersetzt zu werden. Fördermaßnahmen ließen sich damit ohne Zeitverlust fortsetzen, diagnostische Doppelstrukturen würden reduziert und der Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich könnte stärker als kontinuierlicher Förderprozess organisiert werden.

Voraussetzung dafür wäre allerdings eine institutionell verankerte Zusammenarbeit zwischen Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen, Lehrpersonen sowie sprachdiagnostischen Fachkräften. Diagnostik würde in einem solchen Modell nicht primär als Zugangskontrolle zum Unterricht fungieren, sondern als gemeinsames professionelles Instrument zur Begleitung sprachlicher Entwicklung über institutionelle Grenzen hinweg. Gerade an dieser Schnittstelle entscheidet sich letztlich, ob Sprachdiagnostik im Bildungssystem vor allem als Förderinstrument wirkt – oder als administrative Schwelle, die Bildungswege strukturiert.

⁴⁴ Sprachliche Fähigkeiten, Kenntnisse und Strategien, die Lernende in ihrer Muttersprache oder Erstsprache besitzen, um das Verständnis neuer Inhalte oder das Lernen in einer weiteren Sprache zu unterstützen. Beispielsweise können komplexe Fachbegriffe zunächst in der Erstsprache erklärt werden, um die spätere Verarbeitung in der Unterrichtssprache zu erleichtern.

⁴⁵ Lernaktivitäten, bei denen Lernende gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten, sich gegenseitig unterstützen und ihre sprachlichen Ressourcen teilen. Dies kann Partnerarbeit, Gruppenarbeit oder Projektarbeit sein und fördert sowohl fachliches Verständnis als auch Sprachentwicklung.

⁴⁶ Eine bewusste Analyse von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen, die Lernende sprechen. Ziel ist es, metasprachliches Bewusstsein zu fördern, also die Fähigkeit, über Sprache nachzudenken und Strategien zur Sprachverwendung zu entwickeln. Zum Beispiel können Lernende Grammatikstrukturen, Wortschatz oder Idiome in Deutsch und ihrer Erstsprache vergleichen.

⁴⁷ Die Fähigkeit, über Sprache nachzudenken und sie bewusst zu analysieren, statt sie nur intuitiv zu verwenden. Lernende erkennen z. B. Strukturen, Regeln, Wortbedeutungen oder Unterschiede zwischen Sprachen und können diese Erkenntnisse gezielt beim Lernen oder beim Verstehen von Texten anwenden.

6. Rechtliche Einbettung des Alternativmodells: Förderung ohne Statusstempel

Die rechtliche Einbettung eines Alternativmodells, das Förderung ohne statusrechtliche Stigmatisierung organisiert, lässt sich sowohl im österreichischen Schulrecht als auch im europäischen Rechtsrahmen systematisch verankern. Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass Schule nicht primär als Selektions-, sondern als Förderinstitution konzipiert ist. Dieser Förderauftrag ist in nahezu allen europäischen Bildungssystemen normativ verankert und wird durch verfassungsrechtliche, einfachgesetzliche und unionsrechtliche Vorgaben flankiert.⁴⁸

Im österreichischen Kontext knüpft ein solches Modell unmittelbar an bestehende Verpflichtungen zur individuellen Förderung und laufenden Leistungsbeobachtung an. Die Schulgesetze sehen vor, dass Lehrpersonen den Lernstand kontinuierlich zu beobachten, Lernfortschritte zu dokumentieren und Fördermaßnahmen zu setzen haben. Diese Verpflichtung ist nicht an bestimmte Gruppen gebunden, sondern gilt universell für alle Schülerinnen und Schüler. Ein Modell, das Sprachlernstandsarbeit als integralen Bestandteil des Unterrichts versteht und systematisch dokumentiert, konkretisiert daher lediglich bestehende Aufgaben. Es verschiebt den Fokus von einer punktuellen, statusrechtlich wirksamen Testentscheidung hin zu einer verlaufsbezogenen, transparenten Förderplanung. Rechtsstaatlich stärkt dies das Determinierungsgebot⁴⁹, weil Kriterien, Dokumentationsformen und Entscheidungswege klar normiert und für Betroffene nachvollziehbar sind. Während ein einzelner Schwellenwert in einem kurzen Testsetting erhebliche Rechtsfolgen auslösen kann, ermöglicht eine kontinuierliche Beobachtungs- und Dokumentationspraxis eine breiter abgesicherte Tatsachengrundlage. Entscheidungen werden dadurch überprüfbarer, begründbarer und weniger anfällig für situative Ermessensschwankungen.

Auf verfassungsrechtlicher Ebene ist insbesondere das Legalitätsprinzip relevant, das verlangt, dass Verwaltungshandeln gesetzlich determiniert, vorhersehbar und kontrollierbar ist. Ein universelles, standardisiertes Beobachtungsinstrument mit klar geregelten Entscheidungswegen entspricht diesem Anspruch eher als ein selektiv angewandtes Screening mit harten Cut-offs. Gleichzeitig trägt ein solches Modell dem Gleichheitsgebot Rechnung. Wenn diagnostische Verfahren unterschiedslos für alle Kinder gelten und nicht an Herkunfts- oder Sprachmarker anknüpfen, wird die Gefahr einer ungleichen Behandlung bereits auf der Zugangsebene reduziert. Die Rechtsposition der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers hängt dann nicht davon ab, ob sie oder er einer bestimmten, faktisch vorselektierten Gruppe zugeordnet wird, sondern von transparent dokumentierten Lernverläufen.

Auf europäischer Ebene ist die Einbettung noch deutlicher. Art. 2 des Ersten Zusatzprotokolls zur Europäischen Menschenrechtskonvention garantiert das Recht auf Bildung⁵⁰, während Art. 14

⁴⁸ Der Förderauftrag zur Mehrsprachigkeit ist in nahezu allen europäischen Bildungssystemen normativ verankert und wird durch verfassungsrechtliche, einfachgesetzliche, unions- und völkerrechtliche Vorgaben flankiert (vgl. Art. 3 EUV, Art. 165 AEUV, Charta der Grundrechte der EU; Empfehlungen des Rates der EU zu Sprachkompetenzen; Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen; nationale Verfassungen und Bildungsgesetze der Mitgliedstaaten).

⁴⁹ Das Determinierungsgebot bezeichnet den rechtsstaatlichen Grundsatz, dass Entscheidungen auf klaren, vorher festgelegten und nachvollziehbaren Kriterien beruhen müssen. Im Unterricht bezieht es sich auf transparente Dokumentation, nachvollziehbare Förderkriterien und begründbare Entscheidungswege, wodurch willkürliche Maßnahmen ausgeschlossen werden.

⁵⁰ Artikel 2 des Ersten Zusatzprotokolls zur *Europäischen Menschenrechtskonvention* garantiert das Recht auf Bildung mit folgendem Wortlaut: „Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.“ Diese Bestimmung gehört zum Ersten

EMRK Diskriminierung bei der Gewährung der Konventionsrechte untersagt.⁵¹ Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte hat in mehreren Entscheidungen zu schulischer Segregation⁵² betont, dass formell neutrale Maßnahmen⁵³ dann problematisch werden, wenn sie bestimmte Gruppen faktisch unverhältnismäßig treffen. Besonders im Kontext sprachlicher oder ethnischer Minderheiten hat der Gerichtshof hervorgehoben, dass diagnostische Instrumente objektiv, transparent und geeignet sein müssen und dass Separation nur unter strengen Voraussetzungen zulässig ist. Ein Fördermodell, das ohne segregierende Statuskategorien auskommt und Förderung primär im gemeinsamen Unterricht organisiert, entspricht diesen Vorgaben eher als ein System, das aus einer Testmomentaufnahme heraus organisatorische Trennungen institutionalisiert.

Auch unionsrechtlich ist die Thematik relevant. Die Gleichbehandlungsrichtlinien der Europäischen Union, insbesondere im Bereich der Rassengleichbehandlung, untersagen mittelbare Diskriminierung. Eine mittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn eine dem Anschein nach neutrale Regelung Personen mit bestimmten Merkmalen besonders benachteiligt, sofern sie nicht objektiv gerechtfertigt und verhältnismäßig ist. Wird Sprachdiagnostik selektiv auf Kinder mit bestimmter Erstsprache angewandt und führt dies regelmäßig zu separierenden Maßnahmen,

Zusatzprotokoll (Protocol No. 1) zur EMRK und ergänzt die Konvention um das Recht auf Bildung. Siehe: <https://ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000309&Artikel=2&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht=> und <https://www.menschenrechtskonvention.eu/zusatzprotokoll-emrk-9251/>

⁵¹ Siehe: Artikel 14 – Verbot der Diskriminierung: Der Genuss der in der vorliegenden Konvention festgelegten Rechte und Freiheiten ist ohne Diskriminierung gewährleistet, insbesondere nicht aufgrund des Geschlechts, der Rasse, der Hautfarbe, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status. Quelle: [RIS – Europäische Menschenrechtskonvention, Art. 14](#)

Art. 14 EMRK verbietet Diskriminierung beim Genuss aller Konventionsrechte, nicht jedoch generell im öffentlichen Leben. Er greift nur, wenn eine Person bei der Ausübung eines Konventionsrechts schlechter behandelt wird. Der EGMR erkennt Diskriminierung z. B. aufgrund von Geschlecht, Rasse, ethnischer Herkunft, Religion, Sprache, politischer Anschauung, sozialer Herkunft, sexueller Orientierung oder Behinderung an und prüft auch indirekte Diskriminierung. Die Prüfung erfolgt in drei Schritten: (1) Unterschied in der Behandlung, (2) Betroffenheit eines Konventionsrechts, (3) objektive und angemessene Rechtfertigung. Beispiele aus der Rechtsprechung sind: *D.H. und andere gegen Tschechien* (Roma-Kinder in Sonderschulen), *Karner gegen Österreich* (Gleichgeschlechtliche Lebenspartner bei Sozialwohnungen) und *Thlimmenos gegen Griechenland* (Berufsausübungsverbot für Zeugen Jehovas). Art. 14 schützt somit vor Benachteiligung beim Zugang zu allen Rechten der Konvention, wobei der EGMR die sachliche Rechtfertigung streng überprüft.

⁵² Wichtige EGMR-Entscheidungen zur schulischen Segregation und mittelbaren Diskriminierung zeigen, dass formell neutrale Maßnahmen problematisch werden können, wenn sie faktisch bestimmte Gruppen unverhältnismäßig treffen: *D.H. und andere gegen Tschechien* (Beschwerde Nr. 57325/00, 13. Nov. 2007) – Roma-Kinder wurden in Sonderschulen mit einfacheren Lehrplänen geschickt; Verstoß gegen Art. 14 EMRK iVm. Art. 2 Protokoll 1. *Oršuš und andere gegen Kroatien* (Beschwerde Nr. 15766/03, 16. März 2010) – Trennung von Roma-Kindern in eigene Klassen innerhalb regulärer Schulen → faktische Diskriminierung; Art. 14 EMRK verletzt. *Szolcsán gegen Ungarn* (Kammerurteil 30. März 2023, Bsw. 24408/16) – Roma-Schüler mussten in fast ausschließlich von Roma besuchten Schulen verbleiben; EGMR betont Zusammenhang zwischen faktischer Segregation und Diskriminierung und verpflichtet den Staat zu Abhilfemaßnahmen.

⁵³ Der EGMR versteht darunter Regelungen oder Praktiken, die auf den ersten Blick für alle gleichermaßen gelten und keine bestimmte Gruppe ausdrücklich benachteiligen. Problematisch werden sie jedoch, wenn sie faktisch unverhältnismäßig bestimmte Gruppen treffen (indirekte/mittelbare Diskriminierung). Im Kontext schulischer Segregation bedeutet dies z. B., dass eine neutrale Einteilung nach Testergebnissen Roma-Kinder überproportional in Sonderschulen platziert, obwohl die Regel formal alle Kinder gleich behandelt. Entscheidend ist, ob ein objektiver und angemessener Rechtfertigungsgrund für die unterschiedliche Wirkung vorliegt; fehlt dieser, liegt ein Verstoß gegen Art. 14 EMRK vor.

kann eine solche Konstellation unionsrechtlich sensibel sein. Ein universelles, verlaufsorientiertes Modell reduziert dieses Risiko erheblich, weil es nicht selektiv an Herkunft anknüpft, sondern allgemeine pädagogische Beobachtungsinstrumente für alle vorsieht. Entscheidungen beruhen dann nicht auf einer einmaligen Performanz unter Testsituation, sondern auf einer dokumentierten Entwicklung über einen längeren Zeitraum. Dadurch steigt die materielle Rechtfertigungsfähigkeit einzelner Förderentscheidungen.

7. Von Statuslogik zu verlaufsorientierter Förderung: Europäische Referenzsysteme im Vergleich

Ein Blick in andere europäische Bildungssysteme zeigt, dass inklusive, verlaufsbezogene Fördermodelle zunehmend als Standard gelten. In **skandinavischen Ländern** etwa ist die individuelle Lernstandsbeobachtung integraler Bestandteil eines umfassenden Inklusionskonzepts, das Separation möglichst vermeidet und Unterstützung flexibel im Klassenverband organisiert.⁵⁴ Auch in **Deutschland** wird Sprachförderung in vielen Bundesländern verstärkt in sprachsensiblen Fachunterricht integriert, wobei diagnostische Instrumente primär der Förderplanung dienen und keine eigenständigen Statuskategorien begründen.⁵⁵ In den **Niederlanden** wiederum ist zwar eine differenzierte Förderarchitektur etabliert, doch wird zunehmend Wert auf transparente Dokumentation und multiprofessionelle Entscheidungsprozesse gelegt, um Diskriminierungsrisiken zu minimieren.⁵⁶ Diese Entwicklungen zeigen, dass ein Paradigmenwechsel von selektiver Testlogik zu kontinuierlicher Lernstandsarbeit im europäischen Kontext anschlussfähig ist.

Rechtsstaatlich besonders bedeutsam ist zudem die Frage des Rechtsschutzes. Ein Modell, das auf multiprofessioneller Entscheidungsfindung, dokumentierter Verlaufsbeobachtung und klar geregelten Überprüfungsmechanismen beruht, stärkt die Rechtsposition der Betroffenen. Wenn Einsicht in die Dokumentation möglich ist, Kriterien offengelegt werden und bei Uneinigkeit Zweitbeurteilungen vorgesehen sind, wird die Entscheidungsfindung überprüfbar. Dies entspricht

⁵⁴ In skandinavischen Ländern (Dänemark, Norwegen, Schweden, Finnland, Island) ist die individuelle Lernstandsbeobachtung integraler Bestandteil inklusiver Bildungssysteme, bei denen Separation möglichst vermieden und Unterstützung flexibel im Klassenverband organisiert wird. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bleiben überwiegend im regulären Unterricht, wobei Unterstützung gestuft, bedarfsorientiert und dokumentiert erfolgt. Dieses Modell betont kontinuierliche Lernbegleitung im Klassenverband, verzichtet auf selektive Trennung und stärkt zugleich die pädagogische und rechtliche Nachvollziehbarkeit von Fördermaßnahmen. (vgl. z. B. UIS/Nordic Countries: *Inclusion of Students with Special Education Needs in Nordic Countries: A Systematic Scoping Review*, 2021)

⁵⁵ In Deutschland wird Sprachförderung zunehmend integrativ im Fachunterricht umgesetzt, wobei sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe aller Fächer gilt. Diagnostische Instrumente dienen primär der individuellen Förderplanung und Unterrichtsentwicklung, ohne eigenständige Statuskategorien oder segregierende Zuweisungen zu begründen. Dies entspricht den Vorgaben der Kultusministerkonferenz sowie der Bund-Länder-Initiative BiSS-Transfer. (vgl. KMK, *Sprachförderung in Schule und Unterricht*)

⁵⁶ In den Niederlanden ist eine differenzierte Förderarchitektur etabliert, die auf multiprofessionelle Entscheidungsprozesse, transparente Dokumentation und individualisierte Entwicklungspläne setzt. Nach dem *Passend Onderwijs Act* werden Unterstützungsbedarfe durch Teams aus mindestens zwei Expert*innen festgestellt, und die Ergebnisse führen zu nachvollziehbaren Förderplänen, die regelmäßig überprüft werden. Dieses Verfahren dient der pädagogischen Planung, erhöht die Transparenz und minimiert das Risiko diskriminierender Entscheidungen. (vgl. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Netherlands – Overview of Data and Practices*, <https://www.european-agency.org/data/netherlands/datatable-overview>)

nicht nur nationalen verwaltungsrechtlichen Grundsätzen, sondern auch dem europäischen Effektivitätsgebot im Rechtsschutz. Der Rechtsschutz darf nicht illusorisch sein, sondern muss praktisch wirksam ausgestaltet werden.

Diskriminierungsrechtlich reduziert ein solches Alternativmodell sowohl das Risiko als auch die Wirkung mittelbarer Diskriminierung. Die Universalität der Diagnostik verhindert eine Vorselektion nach Herkunftsmarkern. Die Orientierung an Verlaufsevidenz statt an Momentperformanz erhöht die Validität und mindert Zufallseinflüsse. Die Organisation von Förderung ohne segregierende Statuskategorien vermeidet symbolische und faktische Stigmatisierung. Damit wird Förderung rechtlich wie pädagogisch neu gerahmt: nicht als Sonderstatus, sondern als selbstverständlicher Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems. In einer europäischen Schullandschaft, die sich zunehmend an Inklusion, Gleichbehandlung und Transparenz orientiert, stellt ein solches Modell keine Abkehr vom Recht dar, sondern dessen konsequente Weiterentwicklung im Sinne eines diskriminierungsfreien Bildungszugangs.

Ein Vergleich mit bildungspolitisch häufig als Referenzmodellen diskutierten europäischen Systemen legt nahe, dass Österreich die rechtlichen und organisatorischen Voraussetzungen für ein inklusives, verlaufsorientiertes Fördermodell im Kern bereits mitbringt, diese Potenziale in der aktuellen Deutschförderarchitektur jedoch nur eingeschränkt nutzt. Das zentrale Problem des MIKA-D-Konzepts liegt dabei weniger in der Idee, Sprachstände festzustellen, sondern in der Art, wie das Verfahren funktional eingesetzt wird: MIKA-D ist als schulisches Gatekeeping-Instrument konstruiert, das über eine kurze Einzelprüfung statusrechtlich wirksame Entscheidungen auslöst. Die Einstufung als ordentlich oder außerordentlich und die daran gekoppelte Zuweisung zu Deutschförderkurs oder Deutschförderklasse macht Förderung zu einem Verwaltungsakt, der Zugehörigkeit und Bildungswege markiert. Diese Kopplung ist konzeptionell riskant, weil sie eine diagnostische Momentaufnahme in eine organisatorisch „harte“ Konsequenz übersetzt und damit die Schwächen kurzer Tests – Interaktionssensibilität, Performanzschwankungen, Settingeffekte – unmittelbar in Statusfolgen verlängert. Rechtsstaatlich entsteht so ein Spannungsfeld: Je gravierender die Folgen, desto höher müssten die Anforderungen an Objektivität, Qualitätssicherung und effektiven Rechtsschutz sein. Gerade hier wirkt MIKA-D systemisch unterausgestattet, weil die Entscheidungslast stark im schulischen Alltag verbleibt, während externe Absicherungen, nachvollziehbare Zweitbeurteilungen und transparente Anfechtungswege im Regime des Tests strukturell nicht im selben Maße mitwachsen. Damit wird ein Verfahren, das angeblich „objektiv“ sortieren soll, paradoxerweise in hohem Maß von lokalen Routinen, personellen Ressourcen und impliziten Erwartungsstrukturen abhängig.

Im Kontrast dazu setzen mehrere europäische Systeme, die in der Inklusions- und Förderdebatte als besonders fortgeschritten gelten, stärker auf Förderlogiken, die nicht über Statusstempel und Herausnahme organisiert sind, sondern über universelle Beobachtung, abgestufte Unterstützung und dokumentierte Entwicklungsverläufe. **Finnland** wird dabei häufig als Referenz genannt, weil Unterstützung im Regelsystem rechtlich und pädagogisch als Normalfall gedacht ist. Entscheidend ist weniger ein einzelnes Diagnostikformat als die Architektur: Unterstützung wird früh, flexibel und stufenförmig bereitgestellt, ohne dass der Zugang zu Förderung an eine statusrechtliche Umkodierung der Schullaufbahn gebunden ist. Gerade darin liegt eine implizite Kritik an MIKA-D: Wenn Förderung als Bestandteil regulärer Unterrichtsverantwortung begriffen wird, muss sie nicht durch ein selektives Prüfregime „freigeschaltet“ werden, und sie braucht auch keinen organisatorischen Sonderstatus, um legitim zu sein. Das senkt nicht nur Stigmatisierungsrisiken, sondern stabilisiert auch die Verhältnismäßigkeit, weil Unterstützungsmaßnahmen leichter individualisiert, angepasst und wieder zurückgenommen werden können, ohne dass ein formaler Statuswechsel als Hürde im System stehen bleibt.

Schweden illustriert eine für Sprachförderung besonders relevante Leitidee, die MIKA-D strukturell fehlt: zusätzliche Sprachbildung wird curricular als gleichwertige Bildungsoption organisiert, nicht als Sonderstatus, der Zugehörigkeit markiert. Das Fach „Swedish as a Second Language“ existiert mit eigenem Lehrplan und gilt als gleichwertig zum Fach „Swedish“. ⁵⁷ Dadurch wird Sprachförderung nicht als Abweichung von der Norm gerahmt, sondern als alternative curricular legitimierte Form, die denselben Bildungsanspruch trägt. Für Österreich ist das vor allem deshalb ein Kontrast, weil MIKA-D/Deutschförderklassen häufig eine symbolische Hierarchie produzieren: Der Förderweg erscheint als „Vorstufe“ oder als Defizitraum, in dem Kinder zeitweise vom Kerncurriculum abgekoppelt werden. Schweden zeigt, dass eine sprachbezogene Differenzierung rechtlich so gestaltet werden kann, dass sie nicht mit einem Minderstatus einhergeht, sondern den Zugang zum Recht auf Bildung funktional ermöglicht. Damit wird sichtbar, dass die Frage nicht lautet „fördern oder nicht fördern“, sondern „in welcher rechtlichen Form wird Förderung als gleichwertige Teilhabe organisiert“.

Norwegen ist für den Vergleich besonders instruktiv, weil der Rechtsrahmen eine Logik der laufenden Feststellung und Anpassung begünstigt. Sprachliche Förderung wird als individueller Anspruch verstanden und diagnostische Abklärungen dienen erkennbar der fortgesetzten Steuerung von Unterstützung, nicht der einmaligen Schwellenentscheidung mit dauerhaften Organisationsfolgen. ⁵⁸ Genau hier wird die Schwäche des MIKA-D-Konzepts noch deutlicher: Wo Systeme auf Verlaufsevidenz und adaptive Fördersteuerung setzen, kann ein einzelner Testmoment gar nicht dieselbe institutionelle Schwere erhalten, weil die Normativität auf Prozess, nicht auf Cut-off fokussiert. MIKA-D dagegen verdichtet pädagogische Komplexität in einen punktuellen Selektionsakt und verschiebt damit auch die Verantwortung: Statt Förderung als kontinuierliche professionelle Aufgabe auszugestalten, wird sie über eine statusrechtliche Entscheidung „aktiviert“, was die Gefahr erhöht, dass Förderung als Sonderzuständigkeit und nicht als Teil des Unterrichts für alle gedacht wird.

Portugal wird in der europäischen Inklusionsdebatte häufig als normativ weitreichender Reformfall bezeichnet, weil das Inklusionsrecht Unterstützung in ein mehrstufiges System einordnet und damit rechtlich signalisiert, dass Förderung grundsätzlich im Regelsystem beginnt und erst bei Bedarf intensiviert wird. Besonders relevant ist dabei die governance-seitige Absicherung durch multidisziplinäre Teams, die Entscheidungen entpersonalisieren und stärker dokumentations- und evidenzbasiert machen. ⁵⁹ Dieser Punkt trifft den Kern der MIKA-D-Kritik:

⁵⁷ Siehe: *Eurydice – Support measures for learners in early childhood and school education (Sweden)* — Abschnitt zu „Swedish tuition and mother tongue tuition“:
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/sweden/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education>

⁵⁸ In Norwegen wird Sprachförderung als individueller Anspruch verstanden, der gesetzlich im *Education Act* (§ 11-6) verankert ist. Diagnostische Abklärungen dienen der fortlaufenden Steuerung und Anpassung von Unterstützung im Schulalltag, nicht einer einmaligen Schwellenentscheidung mit dauerhaften Organisationsfolgen. Schüler*innen erhalten individuell angepasste Lernpläne, die regelmäßig überprüft und angepasst werden, und Eltern sowie Fachstellen (PPT) sind in den Entscheidungsprozess eingebunden. Dies fördert Inklusion, Transparenz und die Rechtsverbindlichkeit von Fördermaßnahmen. (vgl. [Lovdata – Education Act §11-6, Norwegen](#))

⁵⁹ In Portugal gilt das Bildungssystem als normativ weitreichender Reformfall der Inklusionspolitik. Das Inklusionsrecht ordnet Unterstützung in ein mehrstufiges System ein, bei dem Förderung grundsätzlich im Regelsystem beginnt und nur bei Bedarf intensiviert wird. Entscheidungen werden durch multidisziplinäre Teams getroffen, die Lehrkräfte, Psycholog*innen, Sozialarbeitende und Eltern einbeziehen, wodurch die Entscheidungen entpersonalisiert, dokumentations- und evidenzbasiert werden. Dies erhöht Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Rechtssicherheit im inklusiven Förderprozess. (vgl. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Assessment within Inclusive Education Systems – Portugal*,

Wenn ein Verfahren statusrechtliche Konsequenzen hat, ist es rechtsstaatlich problematisch, wenn die Entscheidung praktisch im Interaktionsmoment und im Ermessen einzelner Personen entsteht und nicht durch institutionelle Strukturen abgesichert wird, die Transparenz, Überprüfbarkeit und Konsistenz gewährleisten. Ein Teammodell verschiebt das Gewicht weg von situativer Performanz und hin zu dokumentierten Lern- und Unterstützungsbedarfen, wodurch sowohl Fehleranfälligkeit als auch Diskriminierungsrisiken sinken.

Die **Niederlande** wiederum zeigen, dass ein inklusives Fördermodell nicht allein eine Frage des diagnostischen Designs ist, sondern auch der Ressourcenarchitektur. Passgenaue Unterstützung wird dort stärker über einen rechtlich-finanziellen Rahmen abgesichert, der Schulen in die Lage versetzen soll, Förderung als dauerhafte Kernaufgabe umzusetzen. Für Österreich ist das als Kritik an MIKA-D insofern bedeutsam, als das Testregime strukturell dazu verleitet, komplexe Förderbedarfe durch administrative Sortierung zu managen. Wo Ressourcen knapp sind, steigt die Versuchung, über Zuweisung und Separation „Ordnung“ herzustellen. Ein verlaufsorientiertes, universelles Modell funktioniert jedoch nur dann, wenn es als Standardauftrag mit Zeit, Qualifikation und multiprofessioneller Unterstützung unterlegt wird – ansonsten bleibt es ein wohlklingendes Konzept ohne Umsetzungskraft.

Aus diesen europäischen Vergleichen ergibt sich eine schulrechtlich und bildungspolitisch robuste Kritik am MIKA-D-Konzept: Österreich organisiert Sprachförderung in einer Architektur, die Diagnostik als Zugangskontrolle und Statusmaschine nutzt und damit gerade jene Gruppen besonders häufig in ein folgenreiches Regime bringt, die diskriminierungsrechtlich besonders schutzbedürftig sind. Das Problem ist nicht, dass es Schwellen im Lernen gäbe, sondern dass Schwellenwerte im Test zu Schwellen des Rechts und der Zugehörigkeit gemacht werden. Dadurch werden formell neutrale Instrumente in der Wirkung gruppenspezifisch, weil Mehrsprachigkeit oder migrationsbezogene Marker faktisch häufiger zur Testzuweisung und damit häufiger zu separierenden Konsequenzen führen. Europäische „führende“ Ansätze setzen demgegenüber eher auf Universalität der Beobachtung, Prozessdiagnostik, abgestufte Unterstützung im Klassenverband, curricular legitimierte Sprachbildung und multiprofessionell abgesicherte Entscheidungen. Diese Elemente sind nicht nur pädagogisch plausibel, sondern auch rechtlich stabiler, weil sie Determiniertheit, Nachvollziehbarkeit und Verhältnismäßigkeit stärken und das Risiko mittelbarer Diskriminierung reduzieren: Wenn Diagnostik alle betrifft, wenn Entscheidungen auf dokumentierter Verlaufsevidenz beruhen und wenn Förderung nicht über statusprägende Separation organisiert wird, wird Gleichbehandlung nicht nur behauptet, sondern durch Systemdesign wahrscheinlicher.

Der entscheidende Punkt für Österreich ist daher nicht, ob Förderung rechtlich möglich wäre – sie ist es bereits, weil individuelle Förderung und laufende Beobachtung ohnehin schulische Kernpflichten darstellen –, sondern ob das System weiterhin an einer Gatekeeping-Logik festhält oder die Förderarchitektur so umbaut, dass sie europäisch anschlussfähig wird: Unterstützung als Normalfall, Statusneutralität, transparente Dokumentation, teamgestützte Entscheidungen und überprüfbare Verfahren. In dieser Perspektive erscheint die Abkehr von MIKA-D als statuswirksamer Schaltstelle nicht als bloße pädagogische Präferenz, sondern als konsequente Fortentwicklung im Sinne von Legalitätsprinzip, Gleichheit und diskriminierungsfreier Teilhabe.

8. Zur Onlinebefragung von 268 Schulleiter*innen sowie 622 Lehrkräfte aus ganz Österreich zu Deutschförderklassen

Im Rahmen einer vom FWF⁶⁰ geförderten Studie unter der Leitung von Susanne Schwab am Universität Wien wurde eine österreichweite, nicht repräsentative Onlinebefragung zu Deutschförderklassen (DFK) durchgeführt⁶¹. An der Erhebung nahmen 268 Schulleiter*innen sowie 622 Lehrkräfte aus ganz Österreich teil.

Die Ergebnisse zeichnen insgesamt ein kritisches Bild der aktuellen Umsetzung der Deutschförderklassen. Zwar gaben rund drei Viertel der befragten Schulleiter*innen an, an ihrem Standort eine DFK oder einen Deutschförderkurs eingerichtet zu haben, jedoch berichtete knapp ein Drittel, sich nicht oder eher nicht an die ministeriellen Vorgaben zu halten. Besonders deutlich wurden strukturelle Probleme: mehr als die Hälfte sieht unzureichende räumliche Ressourcen, etwa die Hälfte beklagt zu wenig Lehrpersonal, und knapp die Hälfte gibt an, dass die vorgeschriebenen Sprachförderstunden nicht im vollen Ausmaß stattfinden. Insgesamt wird von Personalmangel und hoher administrativer Belastung berichtet.

Auch die Auswirkungen auf die Schülerinnen werden kritisch beurteilt. Etwa die Hälfte der Schulleiterinnen berichtet, dass Kinder Klassen wiederholen müssen, wenn sie den MIKA-D-Test nicht bestehen. Gleichzeitig lehnen rund drei Viertel der Lehrkräfte ab, dass ein Nichtbestehen zum Sitzenbleiben führen soll. Die Praxis führt laut Rückmeldungen zu Überalterung in Klassen sowie zu Bildungslaufbahnverlusten, deren langfristige Folgen noch nicht abschätzbar sind.

Der MIKA-D-Test selbst wird von vielen Befragten hinterfragt. Mehr als die Hälfte hält die Testergebnisse nicht für einen geeigneten Indikator, um festzustellen, ob Schüler*innen dem Unterricht folgen können. Etwa ein Drittel der testenden Lehrkräfte empfindet standardisierte Screenings als nicht sinnvoll, während knapp ein Drittel unklare Auswahlkriterien kritisiert. Zudem geben rund zwei Fünftel an, dass sich der Unterricht stark an den Testinhalten orientiert („Teaching to the test“).

Bezüglich der bevorzugten Fördermodelle sprechen sich die Lehrkräfte klar für inklusive Ansätze aus: Rund zwei Drittel bewerten Modelle positiv, in denen Schüler*innen gemeinsam unterrichtet werden und Sprachförderung entweder punktuell oder im Team-Teaching erfolgt. Das derzeitige Modell der weitgehenden Trennung in eigenen Klassen erhält mit gut einem Drittel deutlich weniger Zustimmung.

Auch die Situation der in den Deutschförderklassen tätigen Lehrkräfte ist ambivalent: Knapp die Hälfte unterrichtet freiwillig in diesem Bereich, während etwa ein Drittel von der Schulleitung eingeteilt wurde. Rund jede fünfte Lehrkraft würde sich rückblickend gegen diese Tätigkeit entscheiden, und etwa ein Drittel verfügt über keine spezielle Ausbildung für den Unterricht in Deutschförderklassen. Zudem äußert mehr als die Hälfte ethische Bedenken gegenüber dem Modell, und rund zwei Fünftel befürchten negative Auswirkungen auf das sprachliche Selbstkonzept der betroffenen Schüler*innen.

⁶⁰ FWF steht für den *Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*, auch bekannt als *Österreichischer Wissenschaftsfonds*. Er ist die zentrale Einrichtung des Landes zur Finanzierung der Grundlagenforschung und fördert Forschungsprojekte in allen Fachdisziplinen nach internationalen Qualitätsstandards.

⁶¹ Siehe: https://dfk-studie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_dfk_studie/Ergebnisse_OnlineErhebung_DFK_Juni23.pdf

Insgesamt ergibt sich somit ein durchwachsenes bis kritisches Gesamtbild des aktuellen Sprachfördermodells in Österreich. Neben strukturellen Defiziten und deutlicher Kritik am MIKA-D-Test zeigen sich pädagogische und ethische Vorbehalte sowie eine klare Präferenz für stärker inklusive Förderansätze. Die zentrale Botschaft vieler Befragter lässt sich daher zusammenfassen als: „Wir brauchen Veränderung!“

9. Schluss: Wofür wird gemessen – Selektion oder Förderung?

Die Analyse zeigt, dass MIKA-D ein Instrument ist, dessen Standardisierungsrhetorik die strukturelle Fragilität eines interaktionssensitiven Einzelsettings nur begrenzt kompensieren kann – insbesondere dann nicht, wenn aus den Ergebnissen statusrechtlich wirksame und potenziell segregierende Konsequenzen abgeleitet werden. Zwar reagieren Adaptierungen bis 2026, etwa durch MIKA-O oder die Einführung einer Ergänzungsskala, auf erkannte Probleme. Die grundlegende Spannung bleibt jedoch bestehen: Sprachkompetenz wird weiterhin als Schwellenfrage behandelt, obwohl sie einen dynamischen Entwicklungsprozess darstellt.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass ein diskriminierungsfreies Modell einen grundlegenden Perspektivwechsel erfordert. Diagnostik dürfte dann nicht primär der Zuweisung von Status dienen, sondern müsste darauf ausgerichtet sein, Lernwege sichtbar zu machen und gleichwertige Teilhabe zu sichern. Entscheidend ist damit nicht nur, wie präzise gemessen wird, sondern vor allem, welchem Zweck Diagnostik im Bildungssystem dient – ob sie als Gatekeeping-Instrument fungiert oder als Grundlage gezielter Förderung.

Aus dieser Perspektive führt die Analyse zu einer weiterführenden bildungspolitischen und diagnostischen Frage: Wenn Sprachentwicklung als langfristiger Lernprozess verstanden wird und im Elementarbereich bereits über Monate hinweg systematisch beobachtet und dokumentiert wird, weshalb beginnt die schulische Sprachdiagnostik beim Eintritt in die Volksschule faktisch erneut bei Null, anstatt die vorhandenen Erkenntnisse weiterzuführen und als Grundlage kontinuierlicher Förderung zu nutzen?

Die Antwort auf diese Frage ist von grundlegender Bedeutung. Sie entscheidet letztlich darüber, ob Sprachdiagnostik im Bildungssystem vor allem als Instrument der Förderung verstanden wird – oder primär als Mechanismus institutioneller Zuweisung.

Nachwort

Die vorliegende Auseinandersetzung mit der Thematik MIKA D-Testung hat gezeigt, dass die Diskussion um Sprachstandsdiagnostik in Österreich nicht auf die technische Qualität eines einzelnen Instruments reduziert werden kann. Im Zentrum steht vielmehr eine Grundsatzfrage des Bildungssystems: Soll Diagnostik primär steuern und sortieren – oder unterstützen und ermöglichen?

Mit der Einführung von MIKA-D wurde ein Instrument geschaffen, das in enger Verbindung mit Deutschförderklassen und -kursen steht und damit unmittelbar in Statusentscheidungen eingreift. In dieser Kopplung von Testmoment und Rechtsfolge verdichtet sich ein strukturelles Spannungsfeld: Ein interaktionssensitives Einzelsetting wird zur Grundlage administrativer Entscheidungen mit potenziell langfristigen Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Anpassungen wie MIKA-O oder die Ergänzungsskala reagieren zwar auf Validitätsprobleme, verändern jedoch nicht die Grundlogik der Schwellenentscheidung.

Die rechtlichen Maßstäbe sind dabei klar. Das Legalitätsprinzip (Art. 18 B-VG) verlangt vorhersehbare, bestimmte und überprüfbare Entscheidungen. Das Gleichheitsgebot (Art. 7 B-VG) sowie Art. 14 EMRK in Verbindung mit Art. 2 des Ersten Zusatzprotokolls verpflichten zu diskriminierungsfreier Ausgestaltung schulischer Verfahren. Internationale Standards der Testtheorie betonen, dass die Validität eines Instruments auch an seinen Folgen zu messen ist. Wo ein Screening faktisch als Zugangskontrolle zum Regelunterricht wirkt, steigt der Anspruch an Transparenz, Qualitätssicherung und effektiven Rechtsschutz erheblich.

Der europäische Vergleich zeigt, dass Alternativen möglich sind. In Ländern wie Finnland, Schweden, Norwegen, Portugal oder Niederlande wird Sprachförderung überwiegend verlaufsorientiert, multiprofessionell abgestützt und möglichst im gemeinsamen Unterricht organisiert. Diagnostik dient dort primär der Förderplanung, nicht der Statuszuschreibung. Separation ist – wenn überhaupt – eine eng begrenzte, verhältnismäßige Maßnahme innerhalb eines inklusiven Gesamtsystems.

Auch die österreichweite Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften verweist deutlich auf Reformbedarf: strukturelle Überlastung, Zweifel an der Aussagekraft des Tests, ethische Bedenken und eine klare Präferenz für integrative Modelle. Diese Stimmen aus der Praxis sind kein Nebengeräusch, sondern ein empirisches Signal. Wenn jene, die das System täglich tragen, Veränderung fordern, sollte Bildungspolitik zuhören.

Die entscheidende Erkenntnis lautet daher: Sprachdiagnostik ist nicht neutral. Ihre institutionelle Einbettung entscheidet darüber, ob sie Teilhabe erweitert oder begrenzt. Ein inklusives Bildungssystem misst nicht, um Zugehörigkeit zu definieren, sondern um Lernwege sichtbar zu machen. Es ersetzt Statusstempel durch transparente, dokumentierte und überprüfbare Förderprozesse.

Die Frage „Fördern oder sortieren?“ ist somit keine rhetorische Zuspitzung, sondern eine bildungspolitische Richtungsentscheidung.

Quellenverzeichnis

Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Benito, R., Alegre, M. À., & González-Balletbò, I. (2014). School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), 104–134.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2019). *MIKA-D – Manual / Testleiterhandbuch*. Wien.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hafner, S., & Leitner, P. (2024). Together or separate? Tracing classroom pedagogies of (un)belonging for newcomer migrant pupils in two Austrian schools. *Frontiers in Education*, 9, Article 1301415. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1301415>

Kahl, Armin (aktuelle Aufl.). Kommentar zu Art. 18 B-VG. In: Kahl, A., Khakzadeh, L., & Schmid, K. (Hrsg.), *Bundesverfassungsrecht. Kommentar*. Wien.

Grabenwarter, Christoph (aktuelle Aufl.). *Österreichisches Verfassungsrecht*. Wien.

Messick, Samuel (1989). Validity. In: Linn, R. L. (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Messick, S. (1995). Standards of validity and the consequences of testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14(2), 5–11.

Internationale Standards

American Educational Research Association / American Psychological Association / National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA.

Nationale Rechtsquellen (Österreich)

Bundesgesetzblatt

Bundesgesetz, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und weitere schulrechtliche Bestimmungen geändert wurden, BGBl. I Nr. 35/2018.

Bundesgesetz über das Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS-Gesetz), BGBl. I Nr. 138/2020.

Einfachgesetzliche Bestimmungen

Schulorganisationsgesetz (SchOG), insbesondere § 8h idF BGBl. I Nr. 35/2018.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG), insbesondere § 4.

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), insbesondere Art. 18.

Gesetzesmaterialien

Regierungsvorlage 296 BlgNR 26. GP, Erläuternde Bemerkungen zur Einführung der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse.

Verwaltungsdokumente und ministerielle Erlässe

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Rundschreiben zur Einführung und Durchführung von MIKA-D. Wien.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2025). Rundschreiben/Erlass zur Anpassung des Instruments MIKA-D (Einführung einer standardisierten Ergänzungsskala), in Kraft seit 3. März 2025.

Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (ab 2021). MIKA-O – MIKA-Orientierung. Online-Ressource. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>

Judikatur

Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR)

D.H. and Others v. Czech Republic, Urteil vom 13.11.2007, Beschwerde Nr. 57325/00.

Oršuš and Others v. Croatia, Urteil vom 16.03.2010, Beschwerde Nr. 15766/03.

Van Marle and Others v. Netherlands, Urteil vom 02.07.1998.

Obermeier v. Austria, Urteil vom 28.06.1990.

Szolcsán v. Hungary, Urteil vom 30.03.2023, Beschwerde Nr. 24408/16.

Österreichische Höchstgerichte

VfGH B 1212/03, Erkenntnis vom 11.03.2004.

VwGH 2007/10/0174, Erkenntnis vom 24.06.2009.

Europäisches und internationales Recht

Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), insbesondere Art. 14.

Erstes Zusatzprotokoll zur EMRK, Art. 2 (Recht auf Bildung).

Vertrag über die Europäische Union (EUV), Art. 3.

Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), Art. 165.

Charta der Grundrechte der Europäischen Union.

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen.

Stellungnahmen und Online-Dokumente

Antidiskriminierungsstelle Steiermark. *Stellungnahme zur Sprachstandsfeststellung durch MIKA-D Test in Schulen.*

Die Steirische Lehrervertretung – Fraktion Christlicher Gewerkschafter (29.01.2026). *MIKA-D Testverfahren 2026.* Graz.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Assessment within Inclusive Education Systems – Portugal.*

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Netherlands – Overview of Data and Practices.*

Eurydice. *Support measures for learners in early childhood and school education (Sweden).*

Lovdata (Norwegen). *Education Act § 11-6.*

Universität Wien (2023). *Ergebnisse Online-Erhebung DFK-Studie.*

Appell an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Sehr geehrte Verantwortungsträger*innen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung,

die vorliegenden Ausführungen führen zu einer klaren Schlussfolgerung: Das derzeitige Modell der statusgekoppelten Sprachstandsdiagnostik bedarf einer grundlegenden Neuorientierung.

Wir möchte daher an Sie appellieren,

1. die Kopplung von MIKA-D-Ergebnis und statusrechtlicher Zuweisung zu überdenken.

Diagnostik darf nicht länger als Gatekeeping-Instrument fungieren, das über Zugehörigkeit zum Regelunterricht entscheidet. Sprachförderung muss als selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts für alle organisiert werden.

2. ein universelles, verlaufsorientiertes Sprachlernstandsmodell zu entwickeln.

Statt punktueller Schwellenentscheidungen braucht es standardisierte, transparente Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente für alle Schüler*innen. Förderung soll auf dokumentierter Entwicklung beruhen – nicht auf einer einzelnen Testsituation.

3. multiprofessionelle Entscheidungsstrukturen und effektiven Rechtsschutz zu verankern.

Statusrelevante Entscheidungen – sofern sie weiterhin vorgesehen sind – müssen durch Zweitbeurteilungen, klare Einsichtsrechte und transparente Beschwerdewege abgesichert werden. Rechtsstaatlichkeit endet nicht an der Klassenzimmertür.

4. Ressourcen konsequent in sprachsensiblen Fachunterricht zu investieren.

Sprachbildung ist keine Sondermaßnahme, sondern Kernaufgabe aller Fächer. Team-Teaching, DaZ-Qualifizierung und multiprofessionelle Kooperation sind nachhaltiger als organisatorische Separation.

5. Mehrsprachigkeit als Ressource systematisch anzuerkennen.

Ein modernes Bildungssystem begreift sprachliche Vielfalt nicht als Defizitmarker, sondern als gesellschaftliche Realität und pädagogisches Potenzial.

Österreich verfügt über die rechtlichen Grundlagen, die professionellen Kompetenzen und die europäische Anschlussfähigkeit, um diesen Paradigmenwechsel zu vollziehen. Es geht nicht darum, Diagnostik abzuschaffen, sondern ihre Funktion neu zu bestimmen: weg von der Statuszuweisung, hin zur Förderung.

Die Schule der Zukunft wird sich daran messen lassen müssen, ob sie Vielfalt verwaltet – oder Teilhabe ermöglicht.

Die Entscheidung liegt nicht bei den getesteten Kindern.

Sie liegt bei der Bildungspolitik.

Wien, am 12.02.2026



Sprachdiagnostik kann Türen öffnen – oder Bildungswege vorsortieren. Dieser Artikel untersucht die österreichische Sprachstandserhebung MIKA-D im Spannungsfeld von Förderung, Gleichheit, Rechtssicherheit und schulischer Inklusion.

Georg Gerry Tremmel und Margit Ergert zeigen, wie aus einem diagnostischen Instrument ein folgenreiches Steuerungsinstrument werden kann, das über Status, Unterrichtsform und Teilhabe entscheidet. Fundiert, kritisch und interdisziplinär analysieren sie die sprachwissenschaftlichen, testtheoretischen, rechtlichen und bildungspolitischen Probleme des bestehenden Systems.

ISBN 978-3-200-11216-2



9 783200 112162

Verlag



Gerrys Sprachwelt e. U.
Sprachinstitut