

Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen

Überblick über die Studie

Im Rahmen einer Studie wurden im letzten Schuljahr 1.267 Lehrpersonen zu Deutschförderklassen bzw. Deutschförderkursen per Paper-Pencil- oder Onlinefragebogen befragt. Es nahmen Lehrkräfte aus 8 österreichischen Bundesländern teil.¹ Geleitet wurde die Studie von Prof. Dr. Susanne Schwab unter der Mitarbeit von Julia Kast, MA. Als Teilnahmevoraussetzung galt die aktuelle Arbeit an Schulen mit mindestens einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs.² In Deutschförderklassen werden seit dem Schuljahr 2018/19 Schüler*innen in eigenen Gruppen zwischen 15 und 20 Stunden pro Woche in Deutsch unterrichtet. Parallel dazu findet Sprachförderung in Deutschförderkursen mit sechs Stunden pro Woche statt. Mit Bezug auf die Bundeslandverteilung stammt fast die Hälfte der Teilnehmer*innen aus Wien (48.1%). Auch die Bundesländer Niederösterreich (19.1%), Oberösterreich (11%) und Steiermark (8.7%) sind gut vertreten. Der Großteil der Lehrkräfte unterrichtet in der Primarstufe (67.8%) oder einer Mittelschule (18.5%). Etwa ein Sechstel der Stichprobe unterrichtet entweder in einer Deutschförderklasse (9.2%) oder in einem Deutschförderkurs (5.1%).

Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind in Bezug auf die Klassenzusammensetzungen zu interpretieren. Laut den befragten Deutschförderklassen-Lehrer*innen befinden sich im Durchschnitt 14 Schüler*innen ($M=13.78$, $SD=4.08$) in Deutschförderklassen. Laut Lehrkräften der Deutschförderkurse sind in den Deutschförderkursen im Mittel 13 Schüler*innen ($M=12.92$, $SD=6.73$). Der rechtliche Rahmen hierzu liegt zwischen einer Mindestanzahl von 8 Schüler*innen und einer maximalen Anzahl von 25 Schüler*innen. Die folgenden Unterkapitel fassen die zentralen Ergebnisse der Studie zusammen und bieten einen umfassenden Einblick in Deutschförderklassen und Deutschförderkurse aus Sicht von Lehrpersonen.

Ausbildung der Lehrkräfte

Die teilnehmenden Lehrer*innen wurden im Zuge der Erhebung unter anderem gefragt, ob sie sich ausreichend kompetent bzw. ausreichend ausgebildet fühlen, um in einer Deutschförderklasse bzw. einem Deutschförderkurs zu unterrichten.

Dabei gaben 12.3% der Lehrkräfte, die in Deutschförderkursen unterrichten, an, dass sie sich nicht ausreichend ausgebildet fühlen, bei den Deutschförderklassen trifft dies sogar auf mehr als eine von fünf Lehrkräften (21.5%) zu. Eine ‚Deutsch als Zweitsprache‘- Ausbildung haben 11% der

¹ Da wir über Salzburg keine Daten über Schulstandorte mit Deutschförderklassen/-kurse zur Verfügung gestellt bekamen, mussten wir dieses Bundesland aus der Erhebung ausschließen.

² Aufgrund der Anlage der Studie kann nicht von einem repräsentativen Sample ausgegangen werden.

Regelklassenlehrkräfte, 38% der Deutschförderklassenlehrer*innen sowie 44% der Lehrkräfte, die in Deutschförderkursen unterrichten.

Im Fragebogen hatten die Lehrer*innen auch die Möglichkeit anzugeben, warum sie in einer Deutschförderklasse bzw. einem Deutschförderkurs unterrichten. 38.8% der Lehrkräfte gaben an, dass die Entscheidung, in einer Deutschförderklasse zu unterrichten, freiwillig getroffen wurde, 20% konnten mitbestimmen und 41.2% unterrichten in dieser Klasse auf Vorschlag der Schulleitung. Eine ähnliche Verteilung zeigt sich bei den Deutschförderkursen: 40.9% unterrichten dort freiwillig, 20.5% haben die Entscheidung mitbestimmt und 38.6% nahmen den Vorschlag der Schulleitung an.

Am Ende des Fragebogens konnten die Lehrpersonen in offenen Fragen subjektiv Stellung beziehen. Grundsätzlich wird die Ein- und Durchführung der sprachlichen Bildungsmaßnahmen Deutschförderklasse und Deutschförderkurs als übereilte, nicht durchdachte Einschränkung des schulischen Alltags erachtet. Neben den im weiteren Verlauf genannten fehlenden Ressourcen für eine annähernd effektive Gestaltung des Unterrichts (aus materieller und personeller, jedoch nicht lerntheoretischer Perspektive), bemängeln Lehrpersonen, die in besagten Klassen und Kursen unterrichten, die Aus-, Fort- sowie Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte. Fehlende didaktische Kompetenzen sowie lehr- und lerntheoretisches Grundwissen führen im schulischen Alltag zu einer „Probieren geht über Studieren“ - Strategie, die bei den Lehrkräften zu Unmut und Überforderung führt, wie folgende Interviewpassage exemplarisch verdeutlicht:

„Ich habe die Idee der Deutschförderklassen und -kurse von Anfang an kritisch betrachtet. Mit den Kursen konnte ich mich mittlerweile anfreunden, leite ich doch selbst einen. Derzeit ist es mehr ein Probieren und Experimentieren. Ich hatte erst diesen September eine Einschulung zu diesem Thema, leite aber eigentlich schon im 2. Jahr einen Kurs. Da braucht es meiner Meinung nach eine gescheite Ausbildung und man sollte explizit Leute mit dieser Ausbildung anfordern können. Derzeit bekommen eher Junglehrer oder die "Neuen" die DF-Klasse, bzw. den Kurs und an den Hochschulen wird dieses Thema eher nicht gelehrt. Etwas zu vermitteln, von dem ich selbst kaum Ahnung habe, halte ich für bedenklich. Von den DF-Klassen bin ich weiterhin nicht begeistert, da ich der Meinung bin, dass man Deutsch nur durch das Sprechen lernen kann.“ (Lehrperson DFKurs)

Vorhandene Ressourcen

Die befragten Lehrpersonen erachten es als notwendig, dass mindestens zwei Lehrpersonen eine Klasse mit höchstens 16 Schüler*innen unterrichten, von denen mehr als 60% Deutsch als Erstsprache sprechen sollten, um integrativen Sprachunterricht wirkungsvoll umsetzen zu können.

In Bezug auf den Unterricht sind 39.8% der Deutschförderklassenlehrkräfte (eher) nicht der Meinung, dass Schüler*innen die nötige Hilfe bekommen, in den Deutschförderkursen sind es 26.1%. Zudem gibt mehr als die Hälfte der Deutschförderklassenlehrkräfte (52.7%) und 44.5% der Deutschförderkurslehrkräfte an, nicht genug Zeit für ihre Schüler*innen zu haben. Ähnlich sind über die Hälfte der Deutschförderklassenlehrkräfte (52.2%) der Meinung, dass (eher) nicht ausreichend Fachkräfte vorhanden sind, an die sie sich bei Bedarf wenden können. Im Vergleich dazu sind dies 43.5% bei den Deutschförderkurslehrkräften. Zudem halten 45.6% der Deutschförderklassenlehrkräfte sowie 37% der Deutschförderkurslehrkräfte die Räumlichkeiten zur Förderung von Schüler*innen für nicht ausreichend.

Bei den offenen Fragen hatten die Lehrpersonen des Weiteren die Möglichkeit, sich auf Ressourcen zu beziehen, die für die Beschulung von Kindern mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen als notwendig erachtet werden. Die Antworten umfassen unter anderem materielle Notwendigkeiten wie adäquate Lehrmaterialien und angemessene Räumlichkeiten. Des Weiteren wird die Gruppenkonstellation bemängelt. Lehrpersonen erachten eine kleine Gruppe an Schüler*innen sowie eine adäquate Anzahl

an Lehrpersonen (mindestens zwei) pro Gruppe als maßgeblich für Lernfortschritte. Um Lehr- und Lernprozesse bestmöglich zu gestalten und zu unterstützen, wird außerdem eine einschlägige Ausbildung gefordert:

„Der Schüleranzahl entsprechendes Lehrpersonal, angemessene Räumlichkeiten, altersgemäße Lehrmaterialien, Ausbildung der Lehrenden, Wertschätzung und Respekt.“ (Lehrperson DFKlasse)

„mehr!!!: Lehrkräfte/Räume/spezifische Ausbildungen/Materialien; weniger: SchülerInnen pro Gruppe“ (Lehrperson DFKurs)

Einschätzung der Entwicklung der Schüler*innen in verschiedenen Fördersettings

Mit Blick auf die sprachliche, persönliche und soziale Entwicklung der Schüler*innen beurteilt die klare Mehrheit der befragten Lehrkräfte ein Modell, in dem alle Schüler*innen gemeinsam unterrichtet werden, aber eine zusätzliche Förderung stattfindet, positiv (39.7%) bzw. eher positiv (38.5%). Negativ wird solch ein Modell von lediglich 3.1% und eher negativ von 8.5% der befragten eingeschätzt. 10.1% antworten mit „weder noch“.

Im Kontrast dazu wird das aktuelle Modell der Deutschförderklassen, in dem Schüler*Innen mit geringen Sprachkenntnissen zum Großteil der Unterrichtsstunden separat (außerhalb der Stammklasse) gefördert werden, von der Mehrheit negativ (27.6%) bzw. eher negativ (26.7%) gesehen. Lediglich 18% befürworten das Modell, weitere 18.2% schätzen es eher positiv ein und 9.5% sind unentschieden. Bei der Teilstichprobe der Deutschförderklassenlehrer*innen sind es mehr als jede zweite Lehrperson (58.3%), welche das Modell der Deutschförderklassen (eher) ablehnen.

Ein Begriff, der in den offenen Fragen besonders häufig genannt wird, ist „Sprachvorbild(er)“. In Hinblick auf die Vermittlung und Bildung von Sprachkompetenz der Schüler*innen in der Unterrichtssprache sehen es viele Lehrpersonen in DFKlassen und DFKursen als systematischen Nachteil, dass in jenen Konstellationen nur anwesende Lehrpersonen als Sprachvorbilder fungieren können. Durch das ausschließliche „Sammeln“ von Schüler*innen mit als nicht ausreichend erachteten Deutschkenntnissen bleibt das Potenzial gleichaltriger Sprachleitbilder ungenutzt. Diese Form der Sprachvermittlung – spielerisches Lernen durch den gemeinsamen Austausch von Mitschüler*innen auf unterschiedlichen Sprachniveaus – wird von Lehrpersonen vermisst: *„MitschülerInnen als Sprachvorbilder fehlen. So wird fehlerhaftes Deutsch im Umgang mit [Deutschförder-] KlassenkollegInnen kultiviert.“ (Lehrperson DFKurs)*

Zahlreiche Antworten der Lehrpersonen beziehen sich auf die Themen Überforderung und Machtlosigkeit. Unten stehende Interviewpassage bietet nicht nur Einblicke in die schulischen Erwartungen an Schüler*innen in diesen Klassen und Kursen, sondern auch in die damit verbundenen Belastungen für Lehrpersonen.

„Es entsteht wenig Gemeinschaftsgefühl für die Kinder. Jene, die zuerst durch halb Europa flüchten mussten, werden dann ständig im Schulhaus herumgeschickt und haben mehr Stress als die anderen Kinder. Sie sollen Deutsch lernen, auf den MIKA-D Test vorbereitet sein. Möglicherweise wechseln sie mit dem Semester in die Regelklasse, daher sollen sie auch den Stoff der Klasse (Schreiben, Lesen, Rechnen,...) lernen. Die Klasse ist nicht homogen, vom Vorschulkind bis zum Drittklässler sind alle Schulstufen in meiner Klasse vertreten, ich kann unmöglich auf alle eingehen mit diesem starren System.“ (Lehrperson DFKlasse)

Die Aussagen von Lehrpersonen verdeutlichen den Druck, Schüler*innen nicht nur zu einem Sprachniveau zu bringen, das als „ausreichend“ erachtet wird, sondern darüber hinaus die Sprachstandsüberprüfung zu bestehen und gleichzeitig fachspezifische Inhalte (bspw. Mathematik) zu erwerben, um den inhaltlichen Anschluss an die Regelklasse zu bewältigen. Dies werde aufgrund der

Rahmenbedingungen in DFKlassen und DFKursen erschwert, liege der fachdisziplinäre Schwerpunkt ja ausschließlich auf Deutsch:

„Die SchülerInnen haben keinen Mathematik- und Englischunterricht. Ihnen fehlen also beim Wechsel in die Regelklasse in diesen Fächern sämtliche Voraussetzungen, um mit den Schülern der Regelklassen mithalten zu können. Ein weiterer Nachteil ist, dass es in Deutschförderklassen nicht nur unterschiedliche Schulstufen, sondern auch unterschiedliche Leistungsniveaus gibt. Dies liegt einerseits daran, dass nicht alle Schüler gleich gut sind, andererseits auch daran, dass auch während des Unterrichtsjahres Schüler in die Deutschförderklasse kommen, die noch kein Wort Deutsch verstehen, wobei die anderen bereits am Sprung in die Regelklasse sind.“ (Lehrperson DFKlasse)

Aufgrund dieser Vorgehensweise bleiben Lernfortschritte und -erfolge von Schüler*innen in DFKlassen und DFKursen in anderen Fächern nicht nur verwehrt, sondern erschweren gleichsam den Übergang von einer segregierten Beschulung zur Regelklasse. Eine Konsequenz, die von einigen Lehrpersonen betont wird, ist, dass dieser Prozess des „sich Beweizens“ mit dem Übertritt noch lange nicht abgeschlossen ist. Sofern Schüler*innen in die Regelbeschulung wechseln, stehen sie unter ständigem Performancedruck und müssen Inhalte und Wissen, welche sich ihre Mitschüler*innen seit Jahresbeginn in der Regelklasse aneignen, nachholen.

Vorteile von Deutschförderklassen und Deutschförderkursen, die von Lehrpersonen genannt wurden, kreisen vor allem um das Thema der Individualisierung. Das gesonderte Unterrichten von Schüler*innen mit als unzureichend erachteten Deutschkenntnissen für die Regelklasse ermögliche es Lehrpersonen, individueller auf die Bedürfnisse dieser einzugehen. Auf diese Weise würde jene Lehrperson, die in der Regelklasse unterrichtet, entlastet werden. Diese individuelle Förderung führe in weiterer Folge aus Sicht einiger Lehrpersonen zu weniger Hemmungen und lustvollerem Lernen bei Schüler*innen. Die Interpretation dieser Ergebnisse scheint nur sehr eingeschränkt auf positive Merkmale hinzuweisen: Was sagen diese Erfahrungen über das derzeitige Bildungssystem aus? Vereinfacht gesagt Folgendes: Schüler*innen mit „mangelhaften“ und „ungenügenden“ Deutschkenntnissen (diese werden über eine Testung als solche definiert) werden als zusätzliche Belastung für Lehrpersonen in Regelklassen erachtet. Außerdem haben ebendiese Schüler*innen im Regelunterricht Hemmungen, Deutsch zu sprechen und „angstfreien Umgang mit der Sprache“ zu erfahren.

Bewertung des Screening Instruments MIKA-D

Das aktuell verwendete Messinstrument zur Kompetenzanalyse Deutsch (MIKA-D) wird zur Sprachstandfeststellung verwendet, um Schüler*innen zur Deutschförderklasse bzw. zum Deutschförderkurs zuzuweisen. Im Fragebogen hatten die Lehrer*innen auch die Möglichkeit, ihre persönliche Wahrnehmung hinsichtlich des Testinstruments mitzuteilen. Von den Regelklassenlehrer*innen sind grundsätzlich 43.4% nicht davon überzeugt, dass ein standardisiertes Screening von Schüler*innen (eher) sinnvoll sei. Jede fünfte Regelklassenlehrkraft (19%) wertet dabei selbst MIKA-D-Ergebnisse aus. Grundsätzlich wird das Instrument MIKA-D von Regelklassenlehrer*innen sehr ambivalent wahrgenommen. 38.4% von ihnen geben an, dass MIKA-D (eher) kein gutes Instrument sei. 34.9% der Regelklassenlehrkräfte befürworten es (eher) nicht, alle Schüler*innen mit MIKA-D zu testen. 45.8% von ihnen meinen, dass es mittels MIKA-D (eher) nicht möglich ist, Entscheidungen über Ressourcen eindeutig zu treffen.

Von den Deutschförderklassenlehrer*innen, von denen 54.4% MIKA-D sehr oft selbst anwenden und 24.4% das Verfahren in einzelnen Fällen anwenden, stimmen 46% der Aussage (eher) nicht zu, dass es sinnvoll sei, Schüler*innen einem standardisierten Screening zu unterziehen. Insgesamt meinen 47.7% der Deutschförderklassenlehrer*innen, dass es (eher) nicht möglich sei, mittels MIKA-D eindeutig

Entscheidungen über Ressourcen zu treffen. 48.9% halten MIKA-D (eher) für kein gutes Instrument und 53.4% finden es (eher) nicht gut, dass alle Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen mit MIKA-D getestet werden.

Bei den Lehrkräften der Deutschförderkurse verwenden 58.7% der Befragten das Messinstrument nach eigener Angabe sehr oft selbst und 17.4% in Einzelfällen. 38.6% der Lehrkräfte, welche in Deutschförderkursen unterrichten, finden das standardisierte Screening von Schüler*innen generell (eher) nicht sinnvoll. Die Hälfte dieser Lehrkräfte (50%) gab an, dass es (eher) nicht möglich sei, aufgrund von MIKA-D Entscheidungen über Ressourcen eindeutig zu treffen. 38.7% finden, dass MIKA-D (eher) kein gutes Instrument sei. 43.2% finden es (eher) nicht gut, dass alle Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen mit MIKA-D getestet werden.

Fazit

Die Einführung der Deutschförderklassen und der Deutschförderkurse zur Förderung von Schüler*innen mit mangelnden bzw. unzureichenden Deutschkenntnissen stellt Lehrer*innen und auch die Schulleitung vor enorme Herausforderungen. Ein wesentlicher Aspekt, welcher die Umsetzung dieses neuen Schulmodells erschwert, sind mangelnde Ressourcen an den Schulstandorten. Die Erhebung macht deutlich, dass es zumeist an Räumlichkeiten und auch an personellen Ressourcen fehlt und hier Aufholbedarf besteht. Ein Blick auf die Ergebnisse hinsichtlich des MIKA-D-Screening-Instruments zeigt, dass vor allem jene Lehrkräfte, welche das Testverfahren auch selbst durchgeführt haben, angeben, dass es nicht möglich sei, Entscheidungen über Ressourcen auf diesen Ergebnissen basierend zu treffen.

Es sollte nicht sein, dass Schüler*innen mit mangelnden bzw. unzureichenden Deutschkenntnissen als Belastung erlebt werden und Deutschförderklassen in weiterer Folge als Entlastung für die Regelklassenlehrperson gesehen werden. Des Weiteren sollen Deutschförderklassen nicht dazu beitragen, dass Schüler*innen mit anderen Erstsprachen in separaten Klassen segregiert und marginalisiert werden. Ein bewussterer, rücksichtsvollerer und offenerer Umgang mit Mehrsprachigkeit von Seiten des Lehrpersonals sollte demnach von Seiten des Bildungssystems angestrebt werden. Dies könnte beispielsweise in Form einer gezielteren und sensibleren Ausbildung in dieser Thematik erreicht werden.

Durch die offenen Antwortmöglichkeiten wird von den befragten Lehrpersonen die Tatsache unterstrichen, dass Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache am besten durch sogenannte Sprachvorbilder lernen. Diese Möglichkeit wird ihnen durch die (teilweise) Segregation von ihren Mitschüler*innen genommen; auch sind sie sozial von ihrer (Stamm-)Regelklasse isoliert. Eine bestmögliche Sprachförderung bei gleichzeitiger Inklusion aller Kinder in den Unterricht sollte im Bildungssystem oberste Priorität haben. Diese erreicht man vor allem durch gut ausgebildetes Personal, das sich selbst auch als kompetent und gut ausgebildet erlebt.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben die Perspektive der Lehrer*innen wieder. Zukünftig wäre es aber auch wichtig, jene der Schüler*innen und Eltern einzubeziehen sowie die Entwicklung der Schüler*innen im Rahmen unabhängiger Forschung zu evaluieren. Zudem muss betont werden, dass der Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse in bildungspolitische Entscheidungen – im Sinne einer Evidenzbasierung – für die Gestaltung diversitätssensibler Lernumgebungen notwendig ist. Maßnahmen, die Barrieren erzeugen, müssen dringlichst abgebaut werden.

Wissenschaftliche Kontakte:

Univ.-Prof. Dr. Susanne Schwab (Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien) susanne.schwab@univie.ac.at

Mag. Julia Kast BEd(Uni Wien) projekt-schule.zlb@univie.ac.at

Katharina-Theresa Lindner, MA BEd (Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien) katharina-theresa.lindner@univie.ac.at