

ÖFEB-Stellungnahme – Deutschförderklassen

Kurzfassung

Die „Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen“ (ÖFEB) hat bereits in der Stellungnahme vom November 2019 darauf hingewiesen, dass organisatorisch von der Stammklasse getrennte „Deutschförderklassen“ kein adäquates Modell sind, um die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen, die bei Schuleintritt die Unterrichtssprache erst erwerben müssen, zu reduzieren. Nun liegen Untersuchungsergebnisse der Universität Wien (Schwab 2020) zur Praxis der seit 2018/19 bestehenden Deutschförderklassen vor. Sie dokumentieren vielfältige Probleme im Alltag der Deutschförderklassen: Auf Seiten der Lehrpersonen führen unzureichende Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache, zu große Gruppen und zu große Unterschiede in den Deutschkompetenzen der Schüler*innen zu Überforderung. Auf Seiten der Schüler*innen wirkt sich besonders das sehr hohe Stundenausmaß von 15 bis 20 Stunden, das die Schüler*innen außerhalb ihrer Stammklasse in den Deutschförderklassen verbringen, negativ aus. Durch die Trennung eines Großteils der Unterrichtszeit von der Stammklasse bleibt wenig Zeit und Gelegenheit von den deutschsprachigen Mitschüler*innen zu lernen. Diese Trennung von der Stammklasse verhindert auch die Möglichkeit, Freundschaften mit Kindern der Stammklasse zu schließen, weshalb sich die Schüler*innen zur Schulgemeinschaft oftmals nicht zugehörig fühlen. Problematisch ist auch die systemisch angelegte Klassenwiederholung: Der Unterricht in den anderen Fachgegenständen wird während der Zeit in der Deutschförderklasse fast gänzlich versäumt. Der Sprung aus der Deutschförderklasse in die Stammklasse muss deshalb spätestens nach dem Wintersemester erfolgen, um einen Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe nicht gänzlich zu verhindern.

Diese Ergebnisse bestätigen die in früheren ÖFEB-Stellungnahmen gegebene Einschätzung. Die ÖFEB weist daher neuerlich und mit Nachdruck auf die Problematik der Deutschförderklassen hin. Angesichts des Sachverhalts, dass die Anzahl der Schüler*innen, die aufgrund ihrer Deutschkompetenzen einer Förderung bedürfen, und die Ressourcenausstattung (Qualifikation der Lehrpersonen, geeignete Räume, Unterrichtsmaterialien etc.) an den einzelnen Schulen sehr verschieden sind, empfiehlt die ÖFEB daher dringend, die Entscheidung über die Art der Spracherwerbsförderung wieder in die Autonomie der einzelnen Schulstandorte zu übertragen. Die Entwicklung standortspezifischer Konzepte für einen mehrsprachigen und inklusiven Unterricht sollte im Rahmen einer evidenzbasierten und wissenschaftlich begleiteten Schulentwicklung durchgeführt werden.

Langfassung

I. Neuorganisation der Deutschförderung

Die „Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen“ (ÖFEB) hat bereits in der Stellungnahme vom November 2019 darauf hingewiesen, dass organisatorisch von der Stammklasse getrennte „Deutschförderklassen“ kein adäquates Modell sind, um die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen, die bei Schuleintritt die Unterrichtssprache erst erwerben müssen, zu reduzieren. Nun liegen Untersuchungsergebnisse der Universität Wien (Schwab 2020) zur Praxis der seit 2018/19 bestehenden Deutschförderklassen vor. Sie dokumentieren vielfältige Probleme im Alltag der Deutschförderklassen: Auf Seiten der Lehrpersonen führen unzureichende Qualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache, zu große Gruppen und zu große Unterschiede in den Deutschkompetenzen der Schüler*innen zu Überforderung. Auf Seiten der Schüler*innen wirkt sich besonders das sehr hohe Stundenausmaß von 15 bis 20 Stunden, das die Schüler*innen außerhalb ihrer Stammklasse in den Deutschförderklassen verbringen, negativ aus. Durch die Trennung eines Großteils der Unterrichtszeit von der Stammklasse bleibt wenig Zeit und Gelegenheit von den deutschsprachigen Mitschüler*innen zu lernen. Diese Trennung von der Stammklasse verhindert auch die Möglichkeit, Freundschaften mit Kindern der Stammklasse zu schließen, weshalb sich die Schüler*innen zur Schulgemeinschaft oftmals nicht zugehörig fühlen. Problematisch ist auch die systemisch angelegte Klassenwiederholung: Der Unterricht in den anderen Fachgegenständen wird während der Zeit in der Deutschförderklasse fast gänzlich versäumt. Der Sprung aus der Deutschförderklasse in die Stammklasse muss deshalb spätestens nach dem Wintersemester erfolgen, um einen Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe nicht gänzlich zu verhindern.

Diese Ergebnisse bestätigen die in früheren ÖFEB-Stellungnahmen gegebene Einschätzung. Die ÖFEB weist daher neuerlich und mit Nachdruck auf die Problematik der Deutschförderklassen hin. Angesichts des Sachverhalts, dass die Anzahl der Schüler*innen, die aufgrund ihrer Deutschkompetenzen einer Förderung bedürfen, und die Ressourcenausstattung (Qualifikation der Lehrpersonen, geeignete Räume, Unterrichtsmaterialien etc.) an den einzelnen Schulen sehr verschieden sind, empfiehlt die ÖFEB daher dringend, die Entscheidung über die Art der Spracherwerbsförderung wieder in die Autonomie der einzelnen Schulstandorte zu übertragen. Die Entwicklung standortspezifischer Konzepte für einen mehrsprachigen und inklusiven Unterricht sollte im Rahmen einer evidenzbasierten und wissenschaftlich begleiteten Schulentwicklung durchgeführt werden.

II. Segregierte Förderklassen führen zu schlechteren Lernergebnissen als inklusive Modelle

Es steht außer Zweifel, dass Schüler*innen, die aufgrund noch zu geringer Kompetenzen in der Unterrichtssprache dem Unterricht nicht folgen können, eine gezielte Förderung benötigen. Die Art und Weise dieser Förderung ist seit langem Gegenstand der Forschung.

In Österreich ist für Schüler*innen, denen bei Schuleintritt aufgrund einer Testung („MIKA-D“) „unge-nügende“ Deutschkenntnisse attestiert werden, der Besuch einer Deutschförderklasse für mindestens ein, aber maximal vier Semester vorgesehen. Es handelt sich hierbei um ein „gestütztes Submersionsprogramm“. Dabei geht es im Kern darum, dass Schüler*innen, die beginnen die Unterrichtssprache zu erlernen, Sprachförderung in der Unterrichtssprache in separaten Klassenräumen erhalten. Die

Lehrperson verwendet typischerweise eine einfachere Form der Unterrichtssprache – die Erstsprache der Kinder wird dabei nicht weiterentwickelt, sondern durch die Unterrichtssprache ersetzt. Das Ziel dabei ist es, den Schüler*innen die Unterrichtssprache so schnell wie möglich zu vermitteln, damit sie mit Erfolg am Unterricht in der Stammklasse teilnehmen können. Empirische Studien zeigen allerdings, dass dieses Modell anderen Formen der sprachlichen Bildung deutlich unterlegen ist. Es kann die Wahrscheinlichkeit für Bildungsmisserfolg sogar erhöhen, da das fachliche Lernen (z.B. in Mathematik) in der separierten Förderklasse zurückgestellt und gleichzeitig der Deutschwerb aufgrund des Mangels an sozialer Interaktion mit Mitschüler*innen in der Stammklasse behindert wird.

Eine großangelegte Untersuchung aus den USA, die über mehr als 30 Jahre von Wayne P. Thomas und Virginia P. Collier (Collier und Thomas 2017; Thomas und Collier 2002) durchgeführt wurde, zeigt die Auswirkungen unterschiedlicher Sprachbildungsprogramme auf die Lesekompetenzen in der Unterrichtssprache Englisch. Am Ende der Schullaufbahn (= Schulstufe 11/12) erreichen Schüler*innen, die Englisch als Unterrichtssprache bei Schuleintritt erst lernen mussten, je nach Spracherwerbsmodell, folgende Ergebnisse auf einer 100 Punkte umfassenden Skala (Ergebnisse über 50 Punkte liegen über dem nationalen Durchschnitt).

Gestützte Submersion (Modell der Deutschförderklassen in Österreich): Die Testergebnisse von Schüler*innen, die in der Primarstufe separate und nicht-fachbezogene Spracherwerbsförderung erhalten haben, liegen am Ende der Schulzeit deutlich unter dem nationalen Durchschnitt (24 Punkte). Ist der Englisch-Förderunterricht fachbezogen, d.h. nicht ausschließlich auf reines Sprachenlernen beschränkt, werden 34 Punkte erreicht.

Transitionsprogramme: Schüler*innen, die in der Primarstufe zwei bis drei Jahre separaten und nicht-fachbezogenen Unterricht sowohl in ihrer Erstsprache als auch in der Zweitsprache erhalten haben, schneiden ebenfalls deutlich unter dem nationalen Durchschnitt ab (35 Punkte). Ist die Sprachförderung hingegen fachbezogen, werden 40 Punkte erreicht.

Two-Way-Immersion: Schüler*innen, die in der Primarstufe eine bilinguale Klasse besucht haben, in der die Erst- und Zweitsprache der Kinder ungefähr zu gleichen Teilen im Unterricht verwendet wurden und die Klasse sich zur Hälfte aus Schüler*innen der beiden Sprachgruppen zusammensetzt, schneiden deutlich über dem nationalen Durchschnitt (61 Punkte) ab. Setzt sich die Klasse lediglich aus Kindern einer Sprachgruppe zusammen (= One-Way-Immersion) beträgt die erreichte Punkteanzahl 52.

Auch vor dem Hintergrund der Zweitspracherwerbsforschung (Paradis 2009) sind die folgenden bildungswissenschaftlichen Befunde abgesichert:

- Spracherwerb und Sprachbildung sollten nicht vom Fachunterricht getrennt werden, denn sprachliche Mittel (z.B. Vokabular, Satzstruktur) werden v.a. dann rasch erworben, wenn sie für die Lernenden in der schulischen Alltagsbewältigung von Relevanz sind (z.B. Lengyel 2016).
- Das fachliche Lernen gelingt vor allem dann gut, wenn das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen genutzt wird (Bühlig & Duarte 2013).
- Der Kontakt zu in der Zweitsprache kompetenten Peers hat einen starken Einfluss auf den Lernerfolg – v.a. jüngere Kinder sind im Zweitspracherwerb in der Regel sozial motiviert und profitieren besonders von der sozialen Interaktion mit Gleichaltrigen (z.B. Möller et al. 2017).

Im amtlich deutschsprachigen Raum gibt es im Vergleich zu den USA nur wenig solide empirische Untersuchungen. Ausnahmen bilden hier zum einen das Forschungsprogramm "Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund" (FörMig), an dem zehn deutsche Bundesländer teilgenommen haben und zum anderen die EUROPA-Studie (Möller et al. 2017). Die FörMig-Ergebnisse zeigen klar die Vorteile der inklusiven Sprachbildung im Vergleich zur separaten (Gogolin et al. 2011). Die EUROPA-Studie (Möller et al. 2017), in deren Rahmen Two-Way-Immersion-Angebote in Berlin untersucht wurden, bescheinigt den Erfolg der bilingualen Angebote und weist v.a. auf Vorteile hinsichtlich der sozialen Integration der Schüler*innen hin: Die soziale Kohäsion zwischen majoritäts- und minoritätsangehörigen Schüler*innen ist in den bilingualen Klassen stärker ausgeprägt als in den monolingualen deutschsprachigen Vergleichsklassen.

In Österreich wurden in den vergangenen zwei Jahrzehnten keine repräsentativen Untersuchungen zur Auswirkung unterschiedlicher Modelle auf den Spracherwerb von Schüler*innen durchgeführt. Zuletzt führte die Bildungsdirektion Wien (ehem. Stadtschulrat Wien) im Jahr 1992 Erhebungen zur Deutschkompetenz durch. Hier zeigte sich, dass Kinder, die Deutschförderung inklusiv in Stammklassen erhielten, nach fünf Monaten deutlich höhere Sprachkenntnisse aufweisen als vergleichbare Kinder in separaten Förderklassen (Weidinger et al. 1994).

III. Alternativen zu Deutschförderklassen

In politischen Dokumenten aber auch vielen Forschungsberichten ist nach wie vor die Rede von Kindern mit nicht-deutscher Umgangssprache/Erstsprache – eine Bezeichnung, die suggeriert, dass diese Schüler*innen die deutsche Sprache nicht sprechen könnten und eine „Problemgruppe“ seien. Viele dieser Kinder haben jedoch Deutschkenntnisse im Laufe ihrer Sozialisation in informellen Kontexten erworben und verwenden Deutsch, neben weiteren Sprachen, in ihrem Alltag. Linguistische Untersuchungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, zwischen diesen hin- und herwechseln und dies auch ein gängiger Modus im Unterricht ist, wenn Schüler*innen Unterrichtsinhalte und Aufgabenstellungen besprechen (Gogolin et al. 2013). Neuere Konzepte und Untersuchungen zu sprachlicher Bildung gehen daher verstärkt der Frage nach, wie das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen beim fachlichen Lernen im Unterricht gezielt eingesetzt werden kann.

Zu unterscheiden sind dabei zum einen Modelle, die auf der Meso-Ebene des Bildungssystems ansetzen, wie z.B. Two-Way-Immersion-Angebote. In Hamburg und Berlin setzen solche – zuerst in Schulversuchen erprobte und dann ins Regelschulwesen übernommene – Programme bereits seit den 1990er Jahren erfolgreich umgesetzt. Das Angebot umfasst beispielsweise die Sprachkombinationen Deutsch-Türkisch, Deutsch-Polnisch oder Deutsch-Spanisch. Zum anderen gibt es Modelle und Konzepte, die Lehrkräfte im Rahmen ihres Handlungsspielraums auf der Mikroebene, d.h. im Unterricht, umsetzen können. Beispiele dafür sind etwa die freie Sprachwahl in Gruppenarbeiten, die Verwendung mehrsprachiger Materialien oder das Vergleichen von Sprachen, wie es zum Beispiel beim sogenannten Translanguaging praktiziert wird (García 2009).

Wenngleich der internationale Forschungsstand optimistisch stimmt, dass mehrsprachige und inklusive Ansätze im Vergleich zu einsprachigen segregativen Modellen einen höheren Beitrag leisten, die Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch zu reduzieren, steht deren Erprobung und Wirksamkeitsprüfung in Österreich bislang aus. Für eine zeitgemäße und international konkurrenzfähige (sprachliche) Bildung ist es notwendig, dass zunächst Modellversuche durchgeführt und umfassend evaluiert werden, um anschließend darauf aufbauend bildungspolitische Entscheidungen evidenzbasiert zu treffen. Zudem bedarf es einer fundierten Aus- und Weiterbildung angehender sowie bereits berufstätiger Lehrpersonen aller Unterrichtsfächer und Schulformen in den Bereichen Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung.

Der Vorstand der ÖFEB

Vorstandsvorsitzende der ÖFEB:

Dr. Katharina Soukup-Altrichter, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, E-Mail: katharina.soukup-altrichter@ph-ooe.at

Pressesprecher der ÖFEB:

Univ.-Prof. (i.R.) Dr. Ferdinand Eder, Universität Salzburg, E-Mail: ferdinand.eder@sbg.ac.at

Für Rückfragen an die Expertinnen für inklusive Bildung/Mehrsprachigkeit und Migration im ÖFEB-Vorstand:

Hochschulprofessorin Dr. Marie Gitschthaler, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, E-Mail: marie.gitschthaler@kphvie.ac.at

Hochschulprofessorin Dr. Marion Döll, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, E-Mail: marion.doell@ph-ooe.at

Wichtige Referenzen:

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. New York: Multilingual Matters.
- Bührig, K. und Duarte, J. (2013). Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 44, S. 245-275.
- Collier, V. P. und Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, S. 1-15. Link: <https://static1.squarespace.com/static/5d854ac170e64a71d1de71d3/t/5d9cb55f26d64b44562c6069/1570551181085/ARAL+2017+%28typed%29.PDF>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H., Roth, H.-J. und Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Fördermig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster. Waxmann.
- Gogolin, I., Siemon, J., Duarte, J. (2013). Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II - erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In: J. Erfurt, T. Leichsering und S. Reseda (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*. Osnabrück: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, S. 79-94.
- Lengyel, D. (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In: J. Kilian, B. Brouër und D. Lüttenberg (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 500-522.
- Möller, J., Hohenstein, F., Fleckenstein, J., Köller, O. und Baumert, J. (Hrsg., 2017). *Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin*. Münster: Waxmann.
- Paradis, J. (2009). Second Language Acquisition in Childhood. In: E. Hoff und M. Shatz (Hrsg.): *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell, S. 387-405.
- Schwab, S. (2020). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse – Ergebnisse zur Befragung von Lehrer*innen. Wien: Zentrum für LehrerInnenbildung. Link: https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung/Arbeitsbereiche/Bildungswissenschaft/Projekte/DFK_Deutschfoerderklassen/Ergebnisse_DFK_Dez_2020.pdf
- Thomas, W. P. und Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity and Excellence, University of California-Santa Cruz. Link: https://static1.squarespace.com/static/5d854ac170e64a71d1de71d3/t/5d9de96a091ee97fc216b378/1570630038328/2002_thomas-and-collier_2002-final-report.pdf
- Weidinger, W., Rudolf, K.-H. und Gröpel, W. (1994). Die Wiener Pflichtschulen – Stätte kultureller Begegnung, Schuljahr 1992/93, Stand Oktober 1992. Wien: Stadtschulrat für Wien.