

Petition für eine kindgerechte, nachhaltige und schulautonome Deutschförderung

Sehr geehrter Herr Bundesminister Faßmann, sehr geehrter Herr Generalsekretär Netzer, sehr geehrter Herr Sektionschef Riegler-Picker,

mit dem Schuljahr 2018/19 wurde das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse an österreichischen Schulen eingeführt, das frühere Maßnahmen zur Deutschförderung ohne deren Evaluation ablöste. Die Zuteilung der Schüler*innen erfolgt mittels eines eigens entwickelten Tests, dem MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch). Von Beginn an wurde sowohl von Seiten der Forschung als auch der Schulpraxis Kritik am Modell der Deutschförderklassen und am Zuteilungsinstrument MIKA-D geübt. Die langjährige Erfahrung von Lehrer*innen und Schulleiter*innen in der Organisation und Durchführung von Deutschfördermaßnahmen ließen die Deutschförderklassen hinterfragungswürdig erscheinen. Und auch die „Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung zur Sprachförderung zeigen eindeutig, dass vorwiegend integrative Maßnahmen erfolgreicher sind, um Kinder und Jugendliche beim Erwerb der jeweiligen Bildungs- und Unterrichtssprache nachhaltig zu unterstützen.“¹

Zwei Jahre nach Einführung der Deutschförderklassen an österreichischen Schulen hat sich aus Sicht vieler Schulleiter*innen, Pädagog*innen, Eltern und Wissenschaftler*innen die Kritik bestätigt:

- Schüler*innen erleiden Laufbahnverluste und verlieren wichtige Lebens- und Lernzeit. Bereits am 5. Juli 2019 wies Schulleiterin Ilse Riesinger in einem ORF-Interview darauf hin: „Da gibt es dann eine Vielzahl an Kindern, die allein für die ersten zwei Schuljahre vier Jahre lang brauchen. Was das für ein Kind seelisch bedeutet, muss ich wohl nicht sagen.“²
- Laufbahnverluste bringen Frustrationen mit sich und führen zu Demotivation und letztlich zu geringerem Bildungserfolg. Laut Erhebung der Statistik Austria geht hervor, dass österreichweit 32,2% der Kinder den Wechsel nach einem Jahr in die Regelklasse geschafft haben.³ Im Umkehrschluss bedeutet das, dass etwa 7 von 10 Kindern den Wechsel in die Regelklasse nach einem Jahr nicht geschafft haben. Allerdings sind die Zahlen bei genauerer Betrachtung nicht aussagekräftig. Die Vorschulkinder werden nicht als eigene Gruppe berücksichtigt, das müssten sie aber, da sie automatisch in die 1. Klasse wechselten, unabhängig vom Ergebnis des MIKA-D-Tests. Sie zählten daher automatisch als „aufgestiegen in die nächste

¹ Stellungnahme des Arbeitsbereichs Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien zum Entwurf eines Bundesgesetzes, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz 1985 geändert werden, 11.04.2018.
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00688/imfname_689417.pdf

² Romana Beer: „Kein Einserzeugnis für Deutschklassen“, 5.7.2019.
<https://orf.at/stories/3128099/?fbclid=IwAR2BQ48mJdduNZyuqJAhh8cgtimSWicz6BNq9GqetziZ814dj9K3MZGx9A>

³ Statistik Austria, Schulstatistik 2018/19 (endgültige Daten) und 2019/20 (vorläufige Daten Bearbeitungsstand Juni 2020). Erstellt am 09.06.2020.

Schulstufe“. Die Aufstiegsregelungen waren 2018/19 noch andere als 2019/20. Auch wenn Schüler*innen beim MIKA-D kein „ausreichend“ bekamen, durften sie in Wien aufsteigen. Es handelt sich um eine intransparente Verwendung von Zahlen, die wir an dieser Stelle kritisieren.

- Die Einteilung der Schüler*innen in Deutschförderklassen und Deutschförderkurse beschreiben Kinder und Eltern als verunsichernd und belastend. Lehrer*innen berichten, dass sich Kinder in Deutschförderklassen ausgegrenzt und nicht-zugehörig fühlen und mitunter von anderen Schüler*innen auch deshalb gehänselt werden.⁴ In einer österreichweiten Umfrage stellten Lehrer*innen erhebliche negative Effekte der Deutschförderklassen auf sozialer Ebene fest.⁵
- Die Überprüfung mittels MIKA-D versetzt Kinder, Erziehende, Lehrpersonen und Kindergartenpädagog*innen in großen Stress. Der Prüfungscharakter des Instruments kann auch durch intensive Informationsarbeit und eine sensible Durchführung kaum gemildert werden. Außerdem handelt es sich bei der Überprüfung um eine Momentaufnahme und diese entspricht häufig nicht dem tatsächlichen Sprachentwicklungsstand des Kindes. Das MIKA-D-Ergebnis erlaubt keine gültige Aussage darüber, ob ein Kind/Jugendlicher dem Unterricht folgen kann oder nicht. Expert*innen weisen darauf hin, dass MIKA-D aus testtheoretischer Perspektive nicht den Anforderungen an valide und faire Sprachstandsdiagnoseverfahren entspricht.⁶
- Der Aufwand, die MIKA-D Überprüfungen zu organisieren, zu dokumentieren, die Ergebnisse den Erziehungsberechtigten nachweislich mitzuteilen und das anschließende Berichtswesen (Eingabe der Ergebnisse auf diversen Plattformen) ist ein wesentlich höherer als der diagnostische und administrative Aufwand in der Zeit vor Einführung der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse.
- Wenn das Ergebnis der MIKA-D Überprüfung auch nach dem zweiten Jahr in einer Deutschförderklasse noch immer „ungenügend“ ergibt, besucht dieses Kind im darauffolgenden Schuljahr zum dritten Mal dieselbe Schulstufe – das führt zu Demotivation und erheblichem Schullaufbahnverlust.
- In den relativ homogenen Gruppen der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse sind Pädagog*innen die einzigen „Role models“. Sprache wird geplant und technisch angeeignet und kann kaum interaktiv und forschend verwendet werden. Als Anlässe, die neue Sprache zu entwickeln und zu verwenden, werden der Lehrplan und die Notwendigkeit (um in die nächste Schulstufe aufzusteigen) – sozusagen außenorientierte Motive – wahrgenommen. Im Gegensatz dazu ist die Motivation in heterogenen Gruppen, in denen auch

⁴ Lisa Sarah Lackner: (Un)überbrückbare Differenzen? Über theoretische Vorgaben und die praktische Umsetzung von Deutschförderklassen an Wiener Volks- und Mittelschulen. Univ. Wien, Masterarbeit 2019, S. 104. Vgl. auch: Karin Riss: Deutschförderklasse zwischen "mangelhaft" und "ungenügend". In: Der Standard, 6.9.2020. <https://www.derstandard.at/story/2000119804518/deutschfoerderklasse-zwischen-mangelhaft-und-ungenuegend#story-community>

⁵ Katharina Resch, Marie Gitschthaler, Susanne Schwab: Teacher's perceptions about the effects of second language learning models for minority-language students in Austrian schools. (im Erscheinen, eingereicht in einem peer-reviewten Journal)

⁶ Vgl. die Vorträge von Marion Döll („Validität und Fairness von Sprachstandsfeststellungen“) und Lena Heine („Sprachliche Kompetenzmodelle im Kontext von Bildungserfolg und Implikationen für den Einsatz des MIKA-D“), ÖDaF-Kurztagung „Sprachstandsfeststellungen im nationalen und internationalen Kontext“, Graz, 15.11.2019.

Kinder mit guten Deutschkenntnissen lernen, vorwiegend intrinsisch, weil die Kinder miteinander kommunizieren und sie sich dadurch die deutsche Sprache erfolgreich aneignen können.

- Nach Einschätzung zahlreicher Lehrpersonen würden auch viele Kinder mit Deutsch als Erstsprache den MIKA-D Test nicht bestehen.
- Eine österreichweite Umfrage unter mehr als 1200 Lehrer*innen ergab, dass die Mehrheit der Befragten dem Modell der Deutschförderklassen ablehnend gegenübersteht. Knapp 80% befürworten ein Modell, das in erster Linie integrative Fördermaßnahmen in gemeinsamen Klassen für alle Schüler*innen mit zusätzlicher additiver Förderung im Bedarfsfall vorsieht.⁷

In der Wahrnehmung vieler Kinder, Erziehungsberechtigter, Pädagog*innen und Schulleiter*innen überwiegen die negativen Begleiterscheinungen stark. Sie erkennen absolut keine Verbesserung in den Ergebnissen der Sprachentwicklung. Deswegen treten sie auch gemeinsam mit Wissenschaftler*innen und Sprachförderexpert*innen für schulautonome Konzepte der Sprachförderung ohne Deutschförderklassen ein. Solche Konzepte können auf die über viele Jahre aufgebaute Expertise von Schulleiter*innen und Pädagog*innen aufbauen, wie sie im Folgenden von einer Schulleiterin beschrieben wird:

„Zwischen 80% und 90% der Schülerinnen und Schüler, welche unsere Volksschule besuchen, haben eine andere Familiensprache als Deutsch. Mehrsprachigkeit ist für uns eine Bereicherung und wir geben dieser Sprachenvielfalt im Unterrichtsalltag gewichtigen Raum. Wir fördern ein sprachenfreundliches Umfeld und entwickelten im Laufe der Jahre ein Sprachbildungskonzept für unsere Schule:

In unserem Konzept schätzten wir die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler und förderten die Unterrichtssprache Deutsch im Unterricht integrativ. Sprachensensibler Unterricht und die Einbeziehung der „Klassensprachen“ machten jedes Kind zu einer Expertin und einem Experten der eigenen Sprache. Den Fremdsprachenunterricht in Englisch nutzten wir als Brücke. Alle Schülerinnen und Schüler hatten bei der Bildung der englischen Sprache nahezu denselben Start, was zu vielen Sprechansätzen und Aha-Erlebnissen über Sprachbildung führte.

Die Kinder lernten ihren Sprachgebrauch zu reflektieren. In offenen Lernphasen und gut organisiertem Stationenbetrieb arbeiteten die Schülerinnen und Schüler auf ihrem individuellen Entwicklungsstand. Sie entwickelten ihre Familiensprachen, die Unterrichtssprache Deutsch und die Fremdsprache Englisch an mindestens zwei fixen Tagen pro Woche: Die Rahmenbedingungen wurden durch strategischen Einsatz der Pädagog*innen zur Verfügung gestellt:

Klassenlehrer*innen, Sprachförderlehrer*innen für Deutsch, Muttersprachenlehrer*innen und Sprachlehrer*innen für Englisch arbeiteten flexibel zusammen. Der Stundenplan wurde so strukturiert, dass die Pädagog*innen zweier Klassen einer Schulstufe an den erwähnten beiden Tagen im Team Stationen betreuen konnten und so ein reibungsloser Betrieb organisiert wurde.

Selbstbestimmung und Selbstorganisation charakterisierten diese hauptsächlich schüler*innenzentrierten Unterrichtsphasen. Sie stärkten ein positives Selbstkonzept der Kinder und führten die Kinder dazu, für ihre Entwicklung Verantwortung zu übernehmen. Sie waren in ihrem Klassenverband sozial eingebunden und fühlten sich der Klassengemeinschaft zugehörig. Mithilfe des Instrumentes „USB-DaZ“ stellten sowohl Klassenlehrer*innen, als auch

⁷ Marie Gitschthaler, Julia Kast, Rupert Corazza, and Susanne Schwab: Inclusion of minority-language students—teachers' perceptions on second language learning models (im Erscheinen, eingereicht in einem peer-reviewten Journal)

Sprachförderlehrer*innen den individuellen Sprachstand fest und passten den Entwicklungsplan und die Angebote daran an.

Unsere Erfahrung zeigt: Ein sensibler Umgang mit Sprache, der ohne diskriminierende und schuldzuweisende Zuschreibungen und ohne Segregation bzw. Separation der Sprachgruppen auskam, war die beste Grundvoraussetzung für konstruktives Lernen. Begleitend dazu nahmen wir uns für die Information der Eltern viel Zeit. Die Erziehungsberechtigten wurden in den Bildungsprozess der Schülerinnen und Schüler aktiv eingebunden und halfen, je nach Möglichkeit, tatkräftig mit. Durch die Vielzahl an Maßnahmen und den natürlichen Zugang zum Spracherwerb, nahm bei den Kindern der Zuwachs an sprachlicher Kompetenz in einem halben Schuljahr durchschnittlich um mehr als ein Drittel zu.

Diese Entwicklung ist auf folgende Parameter zurückzuführen:

- Sprachsensibler Unterricht
- Freude an unterschiedlichen Sprachen – Sprachvergleiche – reflektierter Sprachgebrauch
- Angstfreies Sprechen, Mitteilen und Kommunizieren
- Orientierung an der individuellen Sprachentwicklung
- Information und Einbindung der Erziehungsberechtigten“

Bei der Einführung der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse wurde diese Expertise und Erfahrung von Pädagog*innen und Schulleiter*innen ebenso wenig berücksichtigt wie Ergebnisse aus der Forschung. Bereits erfolgreiche, schulautonom entwickelte Konzepte der Deutschförderung wurden dadurch obsolet.

Wir ersuchen Sie ...

- Deutschförderklassen durch ein schulautonom adaptierbares Modell der inklusiven, kindgerechten und nachhaltigen Deutschförderung zu ersetzen.
- Kinder in einer mehrsprachig ausgerichteten Schule gemeinsam zu unterrichten – und das unter Einbeziehung der Expertise und Erfahrung von Schüler*innen, Eltern, Wissenschaftler*innen, Schulleiter*innen und Pädagog*innen.
- kleinere Schüler*innengruppen und mehr Lehrpersonen zu organisieren, um individuelles Lernen wirklich gewährleisten zu können.
- mehrsprachige Sprachförderung als Schwerpunkt in der Lehrer*innenaus- und Fortbildung zu implementieren.

Wir freuen uns auf einen konstruktiven Dialog zur Verbesserung der Sprachförderung an österreichischen Schulen.

Mit freundlichen Grüßen,

die Unterzeichner*innen der Petition