

Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung

Das Bildungsprogramm der neuen Bundesregierung ist aus sprachdidaktischer und pädagogischer Sicht in vielen Punkten ein Rückschritt und mit dem aktuellen Stand internationaler Forschung unvereinbar. Es steht im Widerspruch zu wissenschaftlich abgesicherten Vorschlägen für eine erfolgreiche Gestaltung von Bildung in einer Migrationsgesellschaft wie jener Österreichs. Als Forschende und Lehrende vornehmlich des Bereichs Deutsch als Zweitsprache beschäftigen wir uns seit langem mit den Aufgaben, Herausforderungen und Potentialen schulischer Bildung unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen. Wir stellen vor dem Hintergrund unserer Expertise zum Bildungsprogramm der neuen Regierung Folgendes fest:

I. Zur Maßnahme „Deutschförderklassen“

Die im Regierungsprogramm vorgesehenen „eigenen Deutschklassen“ und „strenge Kriterien im Hinblick auf den Übertritt ins Regelschulwesen“ erschweren den Deutscherwerb und stehen der erfolgreichen Teilnahme von Schüler*innen am Regelunterricht im Weg. Sie führen zur Segregation und wirken sich negativ auf das Zusammenleben in der Schule aus. Auch die am 22.01.18 präsentierten „Deutschförderklassen“ wirken aufgrund ihres hohen Stundenausmaßes verstärkt segregierend.

- Untersuchungen zeigen, dass eine Verschränkung additiver und integrativer Deutschförderung erfolversprechender ist als die alleinige additive Förderung (Rösch 2013). Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Familiensprache erwerben die deutsche Sprache sowie Kompetenzen in anderen Unterrichtsgegenständen in integrativen Fördermodellen nachhaltiger und besser als in fast ausschließlich additiver Förderung (Gogolin u.a. 2011), wie im Regierungsprogramm gefordert.
- Das Trennen des Sprachlernens vom Fachlernen erschwert den Spracherwerb und ist nicht wie im Regierungsprogramm angenommen förderlich (Gogolin u.a. 2011). Bildungssprachliche Fähigkeiten in der Zweitsprache werden vielmehr vor allem dann ausgebildet, wenn der Sprachgebrauch in fachliche Kontexte eingebettet und mit dem Sachlernen verschränkt ist (u.a. Vollmer & Thürmann 2010 und 2013). Die Teilnahme am Fachunterricht wird nach den Vorstellungen der Regierung mit einem Förderzeitraum von bis zu vier Semestern langfristig erschwert und nicht erleichtert (Michalak u.a. 2015).

- Auch wenn mit 22.01.18 im Unterschied zum Regierungsprogramm anstelle „eigener Deutschklassen“ nun ab dem Schuljahr 2018/19 „Deutschförderklassen“ im Ausmaß von 15 beziehungsweise 20 Wochenstunden geplant sind, ist weiterhin von einer segregierenden Wirkung dieser Maßnahme auszugehen. Schüler*innen mit Deutschlernbedarf sollen laut Bundesminister Heinz Faßmann nicht einer Regelklasse mit zusätzlicher Deutschförderung, sondern eigenen „Deutschförderklassen“ zugeordnet werden. Es liegt seitens des Bundesministeriums bisher kein Konzept vor, wie trotz der Einrichtung von „Deutschförderklassen“ mit hoher Wochenstundenanzahl der soziale Zusammenhalt in der Schule gewährleistet werden kann.
- Sprache wird wesentlich durch soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache erworben. Diese entsteht vor allem dadurch, dass Schüler*innen dazugehören, sich austauschen, miteinander spielen oder lernen wollen. Segregativer Förderunterricht entzieht dieser positiven Sprachlernmotivation ihre Grundlage.
- Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Sprachkenntnisse mit. Diese Kenntnisse und Ressourcen werden durch die von der Regierung vorgesehenen Fördermaßnahmen nicht berücksichtigt, da Schüler*innen lediglich im Hinblick auf ihre als „Defizite“ bezeichnete Sprachlernbedarfe im Deutschen wahrgenommen werden.
- Ein nachhaltiger Ansatz der Sprachförderung für die Aneignung der Bildungssprache Deutsch verlangt ein Gesamtkonzept, das integrative Förderung und additive Maßnahmen inkludiert – mit deutlichem Schwerpunkt auf integrativer Sprachförderung. In der Pressekonferenz vom 22.01.18 wird betont, dass es neben der additiven Förderung in den vorgesehenen „Deutschförderklassen“ zu einer schnelleren integrativen Förderung im Regelunterricht kommen soll. Offen bleibt jedoch, wie der Übertritt in den Regelunterricht aussehen kann, ob es abgesehen von den geplanten sechs Förderstunden weitere Unterstützung geben soll – besonders wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Entwicklung der Bildungssprache fünf bis acht Jahre dauert (Cummins 1997) – und wie im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin u.a. 2011) Sprache im Fachlernprozess berücksichtigt wird.

II. Zur Maßnahme „Deutsch vor Schuleintritt“ und zum Nachweis über „ausreichende Deutschkenntnisse“ durch Sprachstandserhebungen vor dem Schuleintritt

Die Forderung „Deutsch vor Schuleintritt“ und „das ausreichende Beherrschen der deutschen Sprache als Schulreifekriterium“ werden den pädagogischen Möglichkeiten des Umgangs mit Mehrsprachigkeit nicht gerecht und entsprechen nicht den wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kindern. Die ausschließliche Betonung des Erwerbs der Bildungssprache Deutsch ignoriert, wie wichtig es im Sinne der Komplexität von Sprachenlernen ist, das gesamte sprachliche Repertoire von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen.

- Es bleibt völlig unklar, wie der Nachweis „ausreichender“ Deutschkenntnisse und die Förderung konkret erfolgen sollen. Zudem wird nicht definiert, was mit „ausreichenden“ Deutschkenntnissen gemeint ist. Der zu erreichende Standard bleibt somit unspezifisch und verdeutlicht folglich die fehlende wissenschaftliche und argumentative Grundlage dieser Forderung im Bildungsprogramm.
- Die Zurückstufung von Kindern mit nicht-deutscher Familiensprache zeigt bereits in einer Studie aus den späten 1990er Jahren hohe (Langzeit-)Risiken für diese Schüler*innen (Gomolla & Radtke 2000 und 2007). Überdies machen Studien in Österreich (Eder & Dämon 2010) und Deutschland deutlich, „dass sich weder kurz- noch langfristige Fördereffekte durch das zusätzliche Jahr in der Vorschulstufe feststellen ließen“ (Faust 2013 zitiert nach Herzog-Punzenberger 2017, 4). Zusätzlich verdeutlichen aktuelle Studien (Steiner u.a. 2016), dass es einen Zusammenhang zwischen dem Anteil von Bildungsabbrecher*innen und der Gruppe der zurückgestellten Schüler*innen gibt.
- Die bisherigen Forschungsergebnisse sprechen deutlich gegen eine Zurückstellung von Kindern, die laut dem Regierungsprogramm auf die Sprachstandserhebungen folgen soll.

III. Zur Zieldefinition „Bewährtes, differenziertes Schulsystem erhalten und ausbauen“

Das „differenzierte Schulsystem“, das bereits im Alter von zehn Jahren eine frühe Trennung von Kindern vornimmt, hat sich nicht bewährt. Vielmehr verstärkt es die Bildungsbenachteiligung von Kindern aus sozial und ökonomisch prekären Verhältnissen. Dieses System zu erhalten und gar auszubauen, erhält bestehende institutionelle Diskriminierung und fördert Bildungsungerechtigkeit.

- Positive Effekte einer frühen Selektion können nicht wissenschaftlich belegt werden, es zeigen sich im Gegenteil langfristig negative Auswirkungen (Herzog-Punzenberger 2017; Gomolla & Radtke 2007). Untersuchungen in inklusiven Schulsystemen (beispielsweise Südtirol oder Kanada) weisen hingegen eine höhere Chancengerechtigkeit bei gleichzeitig hohem Bildungsniveau aus (Herzog-Punzenberger 2017, 15).
- Der Bildungshintergrund der Eltern sowie die Familiensprache Deutsch sind in Österreich entscheidender für den Übergang zu einer höheren Schulform als in anderen Ländern. Nationale (Bildungsstandards) und internationale Schulleistungstests (PIRLS, TIMSS oder PISA) verdeutlichen die ungleichen Chancen beim Zugang zu Bildungsinstitutionen.
- In den OECD-Ländern gilt ein Bildungssystem als erfolgreich, wenn Jugendliche unabhängig von der Herkunft an möglichst hohe Kompetenzniveaus herangeführt werden können (Suchań & Breit 2016). Österreich ist unter den 25 untersuchten Staaten der letzten PISA-Studie 2015 das Land mit dem größten Leistungsabstand im Leseverständnis zwischen Jugendlichen mit und ohne „Migrationshintergrund“ (Suchań & Breit 2016).

IV. Zur Diskriminierung durch Bildungsbarrieren

Insgesamt verstärkt das Bildungsprogramm der Regierung die institutionelle Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Familiensprache. Der Vergleich internationaler Schulleistungsstudien zeigt, dass es in Österreich für den Schulerfolg überaus bedeutend ist, ob Kinder und Jugendliche einen „Migrationshintergrund“ haben (Suchań & Breit 2016). Jugendliche mit „Migrationshintergrund“ erreichen im Vergleich zu Jugendlichen ohne „Migrationshintergrund“ in Österreich ein wesentlich geringeres Kompetenzniveau in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft (Bergmüller & Herzog-Punzenberger 2012; Salchegger, Herzog-Punzenberger & Filzmoser 2015).

Das Bildungsprogramm steht mit dem Ausbau der Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutschen Erstsprachen im Widerspruch zu Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: „Jeder hat das Recht auf Bildung“. Bildung ist Grundvoraussetzung für soziale und wirtschaftliche Entwicklung. Der Bildungsagenda 2030 zufolge ist es Ziel, „bis 2030 für alle Menschen eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicher[zustellen“ (UNESCO 2018).

V. Forderungen

Auf der Basis nationaler und internationaler Forschungsergebnisse fordern wir zur Verbesserung der schulischen Leistungen von Kindern und Jugendlichen im Sinne eines gerechteren und integrativen Bildungssystems, und folglich einer sich ihrer Verantwortung und Potentiale bewussten Gesellschaft, folgende Maßnahmen:

- Die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Deutschen muss langfristig begleitet und gefördert werden. Dafür ist ein Gesamtkonzept für durchgängige sprachliche Bildung und Sprachförderung vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarstufe II zu entwickeln und umzusetzen, das integrative und additive Fördermaßnahmen auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse verschränkt und Schüler*innen möglichst rasch vollständig in den Klassenverband integriert.
- Deutschkenntnisse dürfen kein Ausschlusskriterium aus Bildungsprozessen sein – der Zugang zum vollständigen Bildungsangebot in einer Schule darf nicht verwehrt werden, weil Schüler*innen Deutsch noch nicht im geforderten Ausmaß beherrschen.
- Für den erfolgreichen Erwerb der Bildungssprache Deutsch ist es sinnvoll, die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in angemessener Form zu berücksichtigen. Weiter muss Sprachförderung die Tatsache berücksichtigen, dass Mehrsprachigkeit in der Schule der Normalzustand und nicht die Ausnahme ist.
- Im Unterricht soll auf das gesamte Sprachenrepertoire der Schüler*innen zurückgegriffen und dieses soll als Sprachlernressource genutzt werden.
- Der Sprachunterricht ist mit dem Fachunterricht zu verschränken, um sowohl sprachliche als auch fachliche Lernprozesse zu ermöglichen und zu intensivieren.

- Die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Diversität, in der Förderung von Deutsch als Zweitsprache sowie im Hinblick auf einen durchgängigen sprachsensiblen Unterricht muss verstärkt und auf akademischem Niveau sichergestellt werden.
- Kinder und Jugendliche sollten möglichst lange in qualitativ hochwertigen Ganztagsformen gemeinsam die Schule besuchen.
- Wissenschaftliche Forschung zu sprachlicher Bildung vom Kindergarten bis zur Universität muss verstärkt gefördert und ausgebaut werden, um die Grundlagen für zielführende bildungspolitische Maßnahmen zu schaffen.

25. Jänner 2018

Federführend:

Beatrice Müller, Institut für Germanistik der Universität Wien

Hannes Schweiger, Institut für Germanistik der Universität Wien

Beteiligte und Unterstützer*innen:

Muhammed Akbulut, Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz

Hans Barkowski, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Jena

Rupprecht S. Baur, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen

Verena Blaschitz, Institut für Germanistik der Universität Wien

Bora Bushati, Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz

Christine Czinglar, Institut für Germanistik der Universität Kassel

Monika Dannerer, Institut für Germanistik der Universität Innsbruck

İnci Dirim, Institut für Germanistik der Universität Wien

Michal Dvorecký, Institut für Germanistik der Universität Wien

Christopher Ebner, Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz

Ulrike Eder, Institut für Germanistik der Universität Wien

Andrea Ender, Institut für Germanistik der Universität Salzburg

Renate Faistauer, Institut für Germanistik der Universität Wien

Fatma Fırat, Institut für Germanistik der Universität Wien

Alisha Heinemann, Institut für Germanistik der Universität Wien

Zeynep Kalkavan-Aydin, Pädagogische Hochschule Freiburg

Natascha Khakpour, Institut für Germanistik der Universität Wien

Magdalena Knappik, Institut für Germanistik der Universität Wien

Hans-Jürgen Krumm, Institut für Germanistik der Universität Wien

Lisa Niederdorfer, Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz

Andrea Paletta, Institut für Sportwissenschaft der Universität Graz

Doris Pokitsch, Institut für Germanistik der Universität Wien

Charlotte Röhner, Fachbereich Bildungswissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal

Heidi Rösch, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Samira Salem, Fachbereich Bildungswissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal

Stephan Schicker, Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz

Sabine Schmöölzer-Eibinger, Fachdidaktikzentrum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz

Anke Sennema, Institut für Germanistik der Universität Wien

Nina Simon, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft der Universität Bayreuth

Gülay Şen, Institut für Germanistik der Universität Wien

Eva Strauß, Institut für Germanistik der Universität Wien

Rosemarie Tracy, Anglistisches Seminar der Universität Mannheim

Quellen

Bergmüller, Silvia & Herzog-Punzenberger, Barbara (2012): Die Lesekompetenz ein- und mehrsprachiger Kinder im Ländervergleich. In Suchań, Birgit; Wallner-Paschon Christina; Bergmüller, Silvia; Schreiner, Claudia: PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 50f.

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas/UTB.

Cummins, Jim (1997): Bilingual education. In: Cummins, Jim (Hg.): Encyclopedia of language and education. Dordrecht u.a.: Kluwer, Band 5.

Eder, Ferdinand & Dämon, Konrad (2010): Auswirkungen des Geburtsmonats auf Leistung, Bildungsaspirationen und Integration in der Schule. In: Suchań, Birgit; Wallner-Paschon Christina; Schreiner, Claudia (Hg.): TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam. S.141-150.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig - Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann [Förmig Edition 7].

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid & Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftlich Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 321-341.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Selektion in der Bildungslaufbahn. Policy Brief #06. Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: AK Wien.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goetze, Marcus (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Ein Studienbuch. Tübingen: Narr.

Rösch, Heidi & Webersik, Julia (2015): Deutsch als Zweitsprache – Erwerbsforschung und didaktische Ansätze. Beiträge zum 10. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Rösch, Heidi (2013): Integrative Sprachbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ). In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hg.): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel: Juventa, S. 18-36.

Salchegger, Silvia; Herzog-Punzenberger, Barbara; Filzmoser, Sandra (2015): Migrationshintergrund und Lesekompetenz: Entwicklung seit dem Jahr 2000. In: Suchań, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Schreiner, Claudia: PIRLS & TIMSS 2011. Die Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft am Ende der Volksschule Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam, S. 67-84.

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

Suchań, Birgit & Breit, Simone (Hg., 2016): Pisa 2016. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam.

UNESCO 2018: Bildung 2030. (<https://www.unesco.at/bildung/bildung-2030/>; letzter Zugriff 24.01.2018)

Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, S. 107-132.

Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 41-58.