

**Die Umsetzung des bundesweiten Deutschfördermodells in Vorarlbergs
Schulen
nach Bildungsdaten und einer Befragung in ausführenden Schulen**

Bericht 2024

Impressum

Im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung

Medieninhaber

Bildungsdirektion Vorarlberg

Erstellt in Zusammenarbeit mit
okay.zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration (Verein Aktion
Mitarbeit)

Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung

Konzept und Redaktion

Eva Grabherr und Caroline Manahl (okay.zusammen leben)

Monika Steurer und Tobias Vögel (Bildungsdirektion Vorarlberg)

Egon Rucker und Dieter Amann (Landesstelle für Statistik)

Autorinnen

Caroline Manahl und Eva Häfele

Aufarbeitung und Analyse von Datenbeständen

Caroline Manahl, Dieter Amann, Tobias Vögel, Alexandra Kofler

Quantitative Befragung

Eva Häfele

© beim Medieninhaber und bei okay.zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und
Integration (Verein Aktion Mitarbeit)

Bregenz, Dezember 2024



Inhaltsverzeichnis

1) Einleitung	4
2) Erläuterungen zum bundesweiten Deutschfördermodell an Schulen	6
3) Kinder und Jugendliche mit Deutschförderbedarf in Vorarlbergs Schulen.....	8
Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg nach Schultyp	8
Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg nach Geschlecht, Erstsprache und Staatsangehörigkeit	9
Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg nach Sozialraum	15
4) Organisationsformen der Deutschförderung in Vorarlbergs Pflichtschulen.....	17
Deutschförderklassen in Vorarlberg	17
Gruppengröße in Deutschförderklassen	18
Außerordentliche Schüler*innen nach der Form der Deutschförderung	19
5) Deutschkompetenzen außerordentlicher Schüler*innen und ihre Entwicklung.....	21
Deutschkompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule.....	21
Außerordentliche Schüler*innen nach Deutschkompetenz „ungenügend“ bzw. „mangelhaft“	24
Entwicklung des Status „außerordentlich“ im Verlauf eines Schuljahrs.....	25
6) Befragung von Deutschförderlehrkräften in Vorarlberg	30
Berufserfahrung und Lehrtätigkeit in der Deutschförderung	30
Aus- und Weiterbildung der Deutschförderlehrkräfte	32
Teilnahme an Fachnetzungen	36
Instrumente der Sprachstandsfeststellung bzw. zur Beobachtung der Sprachent- wicklung	38
Erfolgsfaktoren für eine gelingende Deutschförderung	41
Schulische Konzepte für die Deutschförderung	42
Strukturierter Fachaustausch an den Schulstandorten.....	45
Frage nach Bewährtem und nach Veränderungsbedarfen	46
7) Zusammenfassung der Ergebnisse	52
8) Diskussion der Befunde und Ableitungen für Vorarlberg	57
Verwendete Literatur	57
Anhang: Fragebogen der Befragung von Deutschförderlehrkräften.....	61

1) Einleitung

Womit beschäftigt sich dieser Bericht?

Seit dem Schuljahr 2018/19 wird in Österreichs Schulen bundesweit das sogenannte Deutschfördermodell umgesetzt. Damit ist sowohl in der öffentlichen Debatte wie auch in der Forschung meist die spezifische sprachliche Förderung gemeint, die in Österreich Schüler*innen mit einem sogenannten „außerordentlichen Status“ erhalten.¹ Diesen Status erhalten die Kinder und Jugendlichen, die zum Zeitpunkt ihres Eintritts in das österreichische Schulsystem Deutsch nicht ausreichend beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können. Getestet werden sie seit Einführung dieses Modells österreichweit mit dem gleichen Instrument: dem MIKA-D-Test. Auf Basis der Erkenntnisse dieser Testung werden die Kinder und Jugendlichen dann den spezifischen Förderformaten des Modells zugeteilt: Deutschförderklassen (wenn die MIKA-D-Ergebnisse „ungenügend“ ergeben), Deutschförderkursen (wenn die MIKA-D-Ergebnisse „mangelhaft“ ergeben) und der integrativen Deutschförderung (bei einer geringeren Anzahl als acht Schüler*innen mit MIKA-D-Testung „mangelhaft“ oder „ungenügend“ in einer Schule).²

In diesem Bericht wurden Daten zur Deutschförderung in Vorarlberg aufbereitet, die sich auf dieses 2018/19 eingeführte Deutschfördermodell beziehen und standardisiert erhoben werden. Weitere Angebote zur sprachlichen Förderung von Kindern mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache Deutsch in Vorarlbergs Schulen werden nicht betrachtet. Darüber hinaus wurden im Herbst 2024 Lehrpersonen befragt, die in Vorarlbergs Schulen in der Deutschförderung nach diesem Modell tätig sind. Diese Befragung gibt Einblicke in die Qualifikationen und Berufserfahrung dieser Lehrer*innen sowie in die Deutschförderkonzepte von Schulen und die eingesetzten Methoden.

Dieser Bericht und die darauf aufbauenden Erkenntnisse sollen dazu dienen, die schulische Sprachförderung in Vorarlberg evidenzbasiert weiterzuentwickeln. Im Austausch mit Akteur*innen, welche die verschiedenen Aufgaben und Verantwortungen in der Deutschförderung wahrnehmen, können Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert und strukturiert angegangen werden.

Wie ist dieser Bericht aufgebaut?

In *Kapitel 2* wird das bundesweite Deutschfördermodell erläutert, das im Schuljahr 2018/19 eingeführt wurde. Es wird auf die verschiedenen Formate der Deutschförderung eingegangen und auch darauf, wie der Zugang zu bzw. der Austritt aus diesen Formaten erfolgt.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit den Kindern und Jugendlichen, die als außerordentliche Schüler*innen nach bestimmten Lehrplänen und in bestimmten Formaten (Deutschförderklassen, -kursen) eine Förderung im Rahmen dieses Modells erhalten.

¹ Spiel, C., Popper, V., Holzer, J., 2022, S. 3. In den Publikationen des Bildungsministeriums wird der Begriff „Deutschfördermodell“ jedoch für die Formate und Instrumente der Deutschförderung in Österreichs Schulen insgesamt angewendet und umfasst also auch die Deutschförderung von Kindern und Jugendlichen, die den Status „ordentliche*r Schüler*in“ haben; siehe Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 6.

² Details zum Modell folgen in Abschnitt 2.

In *Kapitel 4* wird dargestellt, wie sich die Anzahl der Deutschförderklassen und -kurse in den vergangenen Jahren entwickelt hat, wie groß die Gruppen in diesen Förderformaten sind und welcher Teil der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf welche Form der Förderung erhält.

Kapitel 5 beschreibt anhand der in der Schulstatistik erfassten Daten der MIKA-D-Testung die Entwicklung der Deutschkompetenzen von außerordentlichen Schüler*innen in diesem Deutschfördermodell.

In *Kapitel 6* werden die Ergebnisse der Befragung von Deutschförderlehrkräften in Vorarlberg dargestellt, die im Herbst 2024 umgesetzt wurde. Dieser Abschnitt informiert über die Qualifikationen und die Berufserfahrung von Deutschförderlehrkräften in Vorarlberg sowie über ihre Erfahrungen und Verbesserungsvorschläge für eine gelingende Deutschförderung.

Kapitel 7 fasst die zentralen Befunde dieses Berichts zusammen.

In *Kapitel 8* werden diese Befunde diskutiert und einige Ableitungen daraus für die zukünftige Gestaltung der Deutschförderung in Vorarlbergs Schulen formuliert.

2) Erläuterungen zum bundesweiten Deutschfördermodell an Schulen

Im Schuljahr 2018/19 wurde in Österreichs Schulen ein neues, bundesweit geltendes Modell für die Deutschförderung eingeführt. Im Fokus dieses Modells stehen Kinder und Jugendliche, die beim Eintritt in das österreichische Schulsystem Deutsch noch nicht so weit beherrschen, dass sie dem Unterricht folgen können. Der Sprachstand in der Unterrichtssprache Deutsch wird bundesweit einheitlich erhoben. Je nach Ergebnis dieser Testungen und der Situation an den Schulen erhalten Kinder und Jugendliche eine Deutschförderung in unterschiedlichen Formaten. In diesem Abschnitt werden die Aspekte dieses Deutschfördermodells vorgestellt, die wesentlich für das Verständnis der Auswertungen in diesem Bericht sind.³

- Für die Bewertung der Deutschkenntnisse von Schüler*innen wird das Instrument MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) genutzt. Bei dieser Kompetenzerhebung stehen der Wortschatz, die Beantwortung von W-Fragen, die Verbstellung und das Satzverständnis in der mündlichen Kommunikation im Vordergrund. In der Sekundarstufe werden zusätzlich schriftsprachliche Deutschkompetenzen überprüft.
- Basierend auf den Ergebnissen des MIKA-D wird Kindern und Jugendlichen entweder der Status als ordentliche oder als außerordentliche Schüler*innen zugewiesen. Ordentliche Schüler*innen verfügen über ausreichende Deutschkenntnisse, um dem Unterricht zu folgen; bei außerordentlichen Schüler*innen ist das nicht der Fall. Sie werden weiter unterteilt in Schüler*innen mit mangelhaften und Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen.
- Diese Unterscheidung bestimmt über die Art der Deutschförderung, die außerordentliche Schüler*innen erhalten: Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen besuchen fortan eine Deutschförderklasse; Schüler*innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen einen Deutschförderkurs.
- Deutschförderklassen werden in der Volksschule 15 Stunden pro Woche besucht; in der Sekundarstufe 20 Stunden pro Woche. Deutschförderkurse werden in Volksschulen wie auch in der Primarstufe sechs Stunden pro Woche besucht. Die restlichen Wochenstunden verbringen die Schüler*innen in ihrer Regelklasse.
- Bei weniger als acht Schüler*innen mit dem MIKA-D-Testergebnis „ungenügend“ an einem Schulstandort werden diese in ihrer jeweiligen Regelklasse nach dem Lehrplan für die Deutschförderklasse integrativ gefördert. Parallel zum Unterricht erhalten sie eine Deutschförderung im Ausmaß von sechs Wochenstunden. Wird die Anzahl der Schüler*innen für die Eröffnung eines Deutschförderkurses nicht erreicht, werden die Schüler*innen in ihrer Regelklasse integrativ nach dem jeweiligen Lehrplanzusatz Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schüler*innen im Deutschförderkurs unterrichtet.
- Erneute, regelmäßig stattfindende MIKA-D-Überprüfungen entscheiden darüber, ob außerordentliche Schüler*innen zum Status ordentliche Schüler*innen wechseln können oder ob sie als außerordentliche Schüler*innen die Deutschförderform wechseln (bspw. von der Deutschförderklasse zum Deutschförderkurs).
- Nach vier Semestern endet der Status „außerordentliche*r Schüler*in“ automatisch, und zwar unabhängig von den Deutschkompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Das heißt, auch ordentliche Schüler*innen können einen Bedarf an Deutschförderung

³ Diese Darstellung des bundesweiten Deutschfördermodells beruht auf der Publikation „Deutschförderung an österreichischen Schulen. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024).

haben – weil sie beispielsweise auch nach vier Semestern noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse haben, um dem Unterricht zu folgen, oder weil trotz ausreichender Deutschkenntnisse, um dem Unterricht zu folgen, ein weiterer Unterstützungsbedarf in bestimmten sprachlichen Teilbereichen besteht (z. B. bei der bildungssprachlichen Kompetenz). Für diese Situation sind auch spezielle Förderformate und Personalressourcen für ordentliche Schüler*innen vorgesehen.⁴ Um einen umfassenden und nachhaltigen Aufbau insbesondere der bildungssprachlichen Kompetenzen von Deutsch zu gewährleisten, empfiehlt das Bildungsministerium den Schulen über diese spezifischen Deutschförderformate hinaus die Methode des sprachsensiblen Unterrichts.⁵

⁴ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 13ff.

⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 16.

3) Kinder und Jugendliche mit Deutschförderbedarf in Vorarlbergs Schulen

2.228 Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen (Volksschulen, Mittelschulen, Allgemeinen Sonderschulen, Polytechnischen Schulen) hatten im Schuljahr 2023/24 einen außerordentlichen Status und damit einen Deutschförderbedarf. Die Anzahl der Schüler*innen mit diesem Status ist in den vergangenen fünf Schuljahren deutlich gestiegen: von 1.353 außerordentlichen Schüler*innen im Schuljahr 2019/20 auf die bereits genannte Zahl von 2.228 Schüler*innen im Schuljahr 2023/24. In dieser Zeit hat auch der Anteil der außerordentlichen Schüler*innen an allen Pflichtschüler*innen zugenommen: von 4 % im Schuljahr 2019/20 auf 7 % im Schuljahr 2023/24. Das entspricht einer Zunahme der Anzahl der ao. Schüler*innen um 65 %, während die Anzahl aller Pflichtschüler*innen lediglich um 4 % gestiegen ist.

*Tabelle 1: Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen nach Schuljahr*

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Schüler*innen gesamt	31.489	31.446	31.335	31.969	32.769
Ao. Schüler*innen	1.353	1.614	1.591	1.944	2.228
Anteil ao. Schüler*innen an allen Schüler*innen	4,3 %	5,1 %	5,1 %	6,1 %	6,8 %

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

- **Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg nach Schultyp**

Von den 2.228 außerordentlichen Schüler*innen im Schuljahr 2023/24 besuchten 1.810 Schüler*innen eine Volksschule (81 %), 364 Schüler*innen eine Mittelschule (16 %) und 54 Schüler*innen eine Polytechnische Schule (2 %). Kein*e außerordentliche*r Schüler*in besuchte in diesem Schuljahr eine Allgemeine Sonderschule.

Der Anteil der ao. Schüler*innen lag in den Volksschulen bei 10 %, in den Polytechnischen Schulen bei 5 % und in den Mittelschulen bei 3 %. Er war in Volksschulen also deutlich höher als in den anderen Pflichtschulen.

*Tabelle 2: Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg im Schuljahr 2023/24 nach Schultyp*

	Volksschulen	Mittelschulen	Polytechnische Schulen	Allgemeine Sonderschulen
Schüler*innen gesamt	18.568	12.446	1.126	629
Ao. Schüler*innen	1.810	364	54	0
Anteil ao. Schüler*innen an allen Schüler*innen	9,7 %	2,9 %	4,8 %	0,0 %

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

Wie bereits beschrieben besuchen die meisten außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlberg eine Volksschule. Ihre Zahl ist vom Schuljahr 2022/23 auf Schuljahr 2023/24 um 225 Kinder

gestiegen. Im Verlauf der letzten fünf Schuljahre – vom Schuljahr 2019/20 bis zum Schuljahr 2023/24 – ist die Anzahl der außerordentlichen Volksschüler*innen von 1.152 auf 1.810 gestiegen, was einer Zunahme von 57 % entspricht.

Die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen in den Mittelschulen und in den Polytechnischen Schulen war in den letzten fünf Schuljahren deutlich niedriger als in den Volksschulen. Allerdings ist sie in diesen beiden Schultypen in den vergangenen fünf Jahren stärker gewachsen. In Mittelschulen hat sich die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen seit dem Schuljahr 2019/20 mehr als verdoppelt, und zwar von 159 ao. Schüler*innen im Schuljahr 2019/20 auf 364 Schüler*innen im Schuljahr 2023/24. In Polytechnischen Schulen hat sich ihre Zahl verfünffacht – von 11 im Schuljahr 2019/20 auf 54 im Schuljahr 2023/24. Da es bislang nicht möglich war, mit dem Status „außerordentliche*r Schüler*in“ von der Volksschule in eine Mittelschule aufzusteigen,⁶ handelt es sich bei den außerordentlichen Schüler*innen in Mittel- und Polytechnischen Schulen um Jugendliche, die als sogenannte Quereinsteiger*innen ins österreichische Schulsystem eingetreten sind.

In den Allgemeinen Sonderschulen ist die Zahl der außerordentlichen Schüler*innen in den vergangenen fünf Schuljahren kontinuierlich gesunken: von 31 Schüler*innen im Schuljahr 2019/20 auf keine*n Schüler*in mit ao. Status im Schuljahr 2023/24.

*Tabelle 3: Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg in den vergangenen fünf Schuljahren nach Schultyp*

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Volksschule	1.152	1.405	1.367	1.585	1.810
Mittelschule	159	184	191	314	364
Polytechnische Schule	11	13	28	41	54
Allgemeine Sonderschule	31	12	5	4	0
Gesamt	1.353	1.614	1.591	1.944	2.228

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

- **Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg nach Geschlecht, Erstsprache und Staatsangehörigkeit**

Anhand der Daten der Schulstatistik können die außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Schulen nach Geschlecht, Erstsprache und Staatsangehörigkeit betrachtet werden. Für das letzte abgeschlossene Schuljahr (2023/24) sind diese Daten noch nicht verfügbar.

⁶ Laut § 28 Schulunterrichtsgesetz (SchUG) ist der erfolgreiche Abschluss der vierten Schulstufe die Voraussetzung für die Aufnahme in die erste Stufe der Mittelschule oder AHS. Dazu muss das Zeugnis in allen Pflichtgegenständen eine Beurteilung aufweisen und darf in keinem Pflichtgegenstand die Note „Nicht genügend“ enthalten. Außerordentliche Schüler*innen werden nicht in allen Fächern benotet und können daher die Volksschule nicht verlassen, solange sie den Status „außerordentlich“ haben.

Außerordentliche Schüler*innen nach Geschlecht

Im Schuljahr 2019/2020 hatten etwa 4 % der Mädchen und Buben in Vorarlbergs Pflichtschulen (Volksschulen [VS], Mittelschulen [MS], Polytechnischen Schulen [PTS], Allgemeinen Sonderschulen [ASO]) den Status „außerordentliche*r Schüler*in“. Seither sind diese Anteile angewachsen, nämlich auf knapp unter 6 % der Mädchen und knapp über 6 % der Buben, die in Vorarlberg diese Schulen besuchen.

*Tabelle 4: Außerordentliche Pflichtschüler*innen (VS, MS, ASO, PTS) nach Geschlecht und Schuljahr¹*

	2019/20		2020/21		2021/22		2022/23	
	Anzahl ao. Schüler*innen	Anteil ao. Schüler*innen						
Männlich	713	4,3 %	876	5,3 %	849	5,1 %	1.048	6,2 %
Weiblich	634	4,2 %	688	4,6 %	713	4,7 %	888	5,8 %
Gesamt	1.347	4,2 %	1.564	4,9 %	1.562	4,9 %	1.936	6,0 %

¹ Die Zahlen in diesem Abschnitt unterscheiden sich geringfügig von jenen im vorherigen Abschnitt, weil sie auf einer anderen Datenquelle beruhen.

Quelle: Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Schulstatistik.

Außerordentliche Schüler*innen nach Staatsangehörigkeit

Im Schuljahr 2022/23 besaßen 79 % von Vorarlbergs Pflichtschüler*innen die österreichische Staatsbürgerschaft (25.611 Schüler*innen) und 21 % hatten eine andere Staatsangehörigkeit (6.622 Schüler*innen). Die häufigsten nicht österreichischen Staatsangehörigkeiten der Schüler*innen waren in diesem Schuljahr jene von Deutschland, der Türkei, Syrien, Russland, Rumänien, der Ukraine, Afghanistan, Ungarn, Serbien, Kroatien, Bosnien-Herzegowina, Bulgarien, Italien, Polen, der Slowakei und dem Irak. Jeweils über einhundert Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen hatten die Staatsangehörigkeit eines dieser Länder.

Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Deutschförderbedarf (laut MIKA-D-Testung) in der Gruppe mit mehr als einhundert Schüler*innen unterschied sich je nach Staatsangehörigkeit deutlich. Am höchsten war er mit 92 % bei Kindern und Jugendlichen mit ukrainischer Staatsangehörigkeit (305 Schüler*innen). Über 20 % lag der Anteil der außerordentlichen Schüler*innen auch bei den Staatsangehörigkeiten Bulgarien (31 %, 46 ao. Schüler*innen), Afghanistan (27 %, 70 ao. Schüler*innen), Rumänien (25 %, 86 ao. Schüler*innen), Syrien (23 %, 177 ao. Schüler*innen) und Kroatien (21 %, 46 ao. Schüler*innen).

Zwischen 10 und 20 % lag der Anteil der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf bei den Staatsangehörigkeiten Türkei (19 %, 177 ao. Schüler*innen), Polen (19 %, 23 ao. Schüler*innen), Ungarn (17 %, 41 ao. Schüler*innen), Slowakei (15 %, 17 ao. Schüler*innen), Serbien (14 %, 31 ao. Schüler*innen), Italien (14 %, 20 ao. Schüler*innen), Irak (13 %, 14 ao. Schüler*innen), Bosnien-Herzegowina (13 %, 21 ao. Schüler*innen) und Russland (12 %, 44 ao. Schüler*innen).

Unter 10 % lag der Anteil der außerordentlichen Schüler*innen bei deutschen Staatsangehörigen (3 %, 33 ao. Schüler*innen) und bei Kindern und Jugendlichen mit österreichischer Staatsbürgerschaft (2 %, 601 ao. Schüler*innen).

*Tabelle 5: Vorarlbergs Pflichtschüler*innen (VS, MS, ASO, PTS) nach Staatsangehörigkeit und Deutschförderbedarf, Schuljahr 2022/23*

	Schüler*innen gesamt	ordentliche Schüler*innen	außerordentlich e Schüler*innen	Anteil ao. Schüler*innen
Österreich	25.611	25.010	601	2,3 %
Deutschland	1.213	1.180	33	2,7 %
Türkei	911	734	177	19,4 %
Syrien	764	587	177	23,2 %
Russland	359	315	44	12,3 %
Rumänien	343	257	86	25,1 %
Ukraine	333	28	305	91,6 %
Afghanistan	263	193	70	26,6 %
Ungarn	245	204	41	16,7 %
Serbien	218	187	31	14,2 %
Kroatien	217	171	46	21,2 %
Bosnien-Herzegowina	161	140	21	13,0 %
Bulgarien	150	104	46	30,7 %
Italien	146	126	20	13,7 %
Polen	122	99	23	18,9 %
Slowakei	117	100	17	14,5 %
Irak	105	91	14	13,3 %
andere Staatsangehörigkeiten	955	771	184	19,3 %
Gesamt	32.233	30.297	1.936	6,0 %

Quelle: Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Schulstatistik.

Außerordentliche Schüler*innen nach Erstsprache

*Zu diesem Indikator: Der Migrationshintergrund einer Person wird üblicherweise am eigenen Geburtsland und am Geburtsland der Eltern festgemacht. Da in der Schulstatistik keine Informationen zum Geburtsort der Eltern vorliegen, wird von der Statistik Austria die von Schüler*innen im Alltag gesprochene Sprache (teils als Erstsprache, teils als Umgangssprache bezeichnet) herangezogen, um den Migrationshintergrund zu erfassen.⁷ Im Unterschied zur Staatsangehörigkeit ist das Merkmal Erstsprache besser geeignet, um auch die Nachkommen von Zugewanderten zu erfassen.*

Im Schuljahr 2022/23 waren die häufigsten Erstsprachen von Vorarlbergs Pflichtschüler*innen – nach Deutsch – Türkisch, Serbisch, Arabisch, Rumänisch, Bosnisch, Kurdisch, Tschetschenisch, Kroatisch, Ungarisch, Ukrainisch, Albanisch, Russisch, Portugiesisch, Englisch, Polnisch, Persisch, Slowakisch, Dari (standardisierte Varietät der

⁷ Statistik Austria, 2024, S. 12.

persischen Sprache in Afghanistan), Bulgarisch und Spanisch. Jeweils über einhundert Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen hatten eine dieser Erstsprachen.

Je nach Erstsprache der Schüler*innen unterscheidet sich der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Deutschförderbedarf (laut MIKA-D-Testung) erheblich. Von den 4.838 Kindern und Jugendlichen mit Türkisch als Erstsprache haben beispielsweise 14 % einen Deutschförderbedarf. Bei Schüler*innen mit der Erstsprache Serbisch (744 Schüler*innen) oder Bosnisch (403 Schüler*innen) liegt dieser Anteil bei 7 bzw. 8 %. Von den 661 arabischsprachigen Pflichtschüler*innen haben 21 % einen Deutschförderbedarf. Auch bei den 411 rumänischsprachigen Schüler*innen liegt der Anteil derjenigen mit Deutschförderbedarf bei 21 %. Von den 266 Pflichtschüler*innen mit Ukrainisch als Erstsprache haben hingegen 95 % einen Deutschförderbedarf.

*Tabelle 6: Vorarlbergs Pflichtschüler*innen (VS, MS, ASO, PTS) nach Erstsprache und Deutschförderbedarf, Schuljahr 2022/23*

	Schüler*innen gesamt	ordentliche Schüler*innen	außerordentliche Schüler*innen	Anteil ao. Schüler*innen
Deutsch	21.262	21.257	5	0,0 %
Türkisch	4.838	4.159	679	14,0 %
Serbisch	744	689	55	7,4 %
Arabisch	661	520	141	21,3 %
Rumänisch	411	324	87	21,2 %
Bosnisch	403	371	32	7,9 %
Kurdisch	374	307	67	17,9 %
Tschetschenisch	295	262	33	11,2 %
Kroatisch	278	234	44	15,8 %
Ungarisch	271	223	48	17,7 %
Ukrainisch	266	14	252	94,7 %
Albanisch	261	222	39	14,9 %
Russisch	226	156	70	31,0 %
Portugiesisch	160	131	29	18,1 %
Englisch	129	104	25	19,4 %
Polnisch	129	102	27	20,9 %
Persisch	120	100	20	16,7 %
Slowakisch	117	102	15	12,8 %
Dari	114	85	29	25,4 %
Bulgarisch	112	85	27	24,1 %
Spanisch	109	90	19	17,4 %
weitere Sprachen	953	760	193	20,3 %
Gesamt	32.233	30.297	1.936	6,0 %

Quelle: Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Schulstatistik.

Wie hat sich die Anzahl Vorarlberger Schüler*innen nach nicht deutschen Erstsprachen in den vergangenen Jahren entwickelt? Und wie die Anzahl und der Anteil außerordentlicher Schüler*innen? Das wird in der nächsten Tabelle für die zehn häufigsten nicht deutschen Erstsprachen, die in Vorarlbergs Pflichtschulen gesprochen werden, dargestellt.

Zugenommen hat seit dem Schuljahr 2019/20 die Anzahl der Schüler*innen (ordentliche und außerordentliche), die Ukrainisch (+252), Kurdisch (+89), Ungarisch (+59), Rumänisch (+32) oder Arabisch (+21) als Erstsprache haben. Darüber hinaus ist ein Anstieg bei den Erstsprachen Albanisch (+61), Russisch (+42), Persisch (+30), Paschtu (+24) und Mazedonisch (+20) zu beobachten, die in Tabelle 7 nicht angeführt sind. Abgenommen hat hingegen die Anzahl der Pflichtschüler*innen mit der Erstsprache Türkisch (-323), Serbisch (-64), Tschetschenisch (-61), Kroatisch (-35) oder Bosnisch (-32).

In betrachteten Zeitraum ist die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen – also jener Kinder mit Deutschförderbedarf laut MIKA-D-Testung – um knapp 600 Kinder und Jugendliche gestiegen. Diese Zunahme ist stark auf die gestiegene Anzahl außerordentlicher Schüler*innen mit der Erstsprache Ukrainisch (+250), Türkisch (+112), Kurdisch (+28), Arabisch (+26) oder Kroatisch (+21) zurückzuführen.⁸ Darüber hinaus ist die Erstsprache Russisch (+48) zu nennen, die in Tabelle 7 nicht angeführt ist.⁹ Recht stabil war im Verlauf der letzten Schuljahre die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen mit der Erstsprache Bosnisch, Tschetschenisch oder Ungarisch. Eine Abnahme der Anzahl der ao. Schüler*innen war in den vergangenen drei Schuljahren bei der Erstsprache Serbisch zu beobachten, nachdem es vom Schuljahr 2019/2020 auf das Schuljahr 2020/21 zunächst einen deutlichen Anstieg gegeben hatte.

Am stärksten gestiegen ist der Anteil der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf in den vergangenen Jahren bei Kindern und Jugendlichen mit der Erstsprache Ukrainisch, und zwar von 14 % im Schuljahr 2019/20 auf 95 % im Schuljahr 2022/23 (+81 Prozentpunkte). Zugenommen hat auch der Anteil der außerordentlichen Schüler*innen mit der Erstsprache Kroatisch (+9 Prozentpunkte), Kurdisch (+4 Prozentpunkte), Arabisch oder Türkisch (jeweils +3 Prozentpunkte). Darüber hinaus ist in diesem Zeitraum ein deutlicher Anstieg des ao. Anteils bei Schüler*innen mit der Erstsprache Russisch zu beobachten (+19 Prozentpunkte), die in Tabelle 7 nicht angeführt ist.

Die Anzahl der Schüler*innen mit der Erstsprache Deutsch, die einen Deutschförderbedarf (laut MIKA-D-Testung) hatten, lag in den vergangenen Schuljahren zwischen 5 und 20. Bei einer Anzahl von insgesamt etwa 21.000 Pflichtschüler*innen mit der Erstsprache Deutsch entsprach das einem Anteil von ao. Schüler*innen von maximal 0,1 %.

⁸ Die Angaben in Klammer stellen die Differenz der außerordentlichen Schüler*innen mit der jeweiligen Erstsprache zwischen den Schuljahren 2022/23 und 2019/22 dar.

⁹ Russisch wird in Tabelle 7 nicht angeführt, da sich die Tabelle auf die zehn häufigsten nicht deutschen Erstsprachen von Vorarlbergs Pflichtschüler*innen beschränkt. Russisch gehört nicht dazu.

*Tabelle 7: Anzahl der Pflichtschüler*innen (VS, MS, ASO, PTS) und Anteil der außerordentlichen Schüler*innen nach Schuljahr, für die zehn häufigsten nicht deutschen Erstsprachen¹*

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23
	Anzahl Schüler*innen			
Türkisch	5.161	5.047	4.973	4.838
Serbisch	808	787	767	744
Arabisch	640	615	615	661
Rumänisch	379	373	388	411
Bosnisch	435	415	404	403
Kurdisch	285	303	345	374
Tschetschenisch	356	327	311	295
Kroatisch	313	303	280	278
Ungarisch	212	234	245	271
Ukrainisch	14	12	13	266
	Anzahl außerordentliche Schüler* innen			
Türkisch	567	716	683	679
Serbisch	54	78	60	55
Arabisch	115	107	101	141
Rumänisch	78	77	78	87
Bosnisch	32	41	34	32
Kurdisch	39	44	48	67
Tschetschenisch	38	30	32	33
Kroatisch	23	26	39	44
Ungarisch	40	46	41	48
Ukrainisch	2	0	2	252
	Anteil außerordentliche Schüler* innen			
Türkisch	11,0 %	14,2 %	13,7 %	14,0 %
Serbisch	6,7 %	9,9 %	7,8 %	7,4 %
Arabisch	18,0 %	17,4 %	16,4 %	21,3 %
Rumänisch	20,6 %	20,6 %	20,1 %	21,2 %
Bosnisch	7,4 %	9,9 %	8,4 %	7,9 %
Kurdisch	13,7 %	14,5 %	13,9 %	17,9 %
Tschetschenisch	10,7 %	9,2 %	10,3 %	11,2 %
Kroatisch	7,3 %	8,6 %	13,9 %	15,8 %
Ungarisch	18,9 %	19,7 %	16,7 %	17,7 %
Ukrainisch	14,3 %	0,0 %	15,4 %	94,7 %

¹ Aus Gründen des Datenschutzes wurden Fallzahlen zwischen 1 und 4 mit der Ziffer 2 „verschmutzt“. Das betrifft die ao. Schüler*innen mit der Erstsprache Ukrainisch in den Schuljahren 2019/20 und 2021/22.

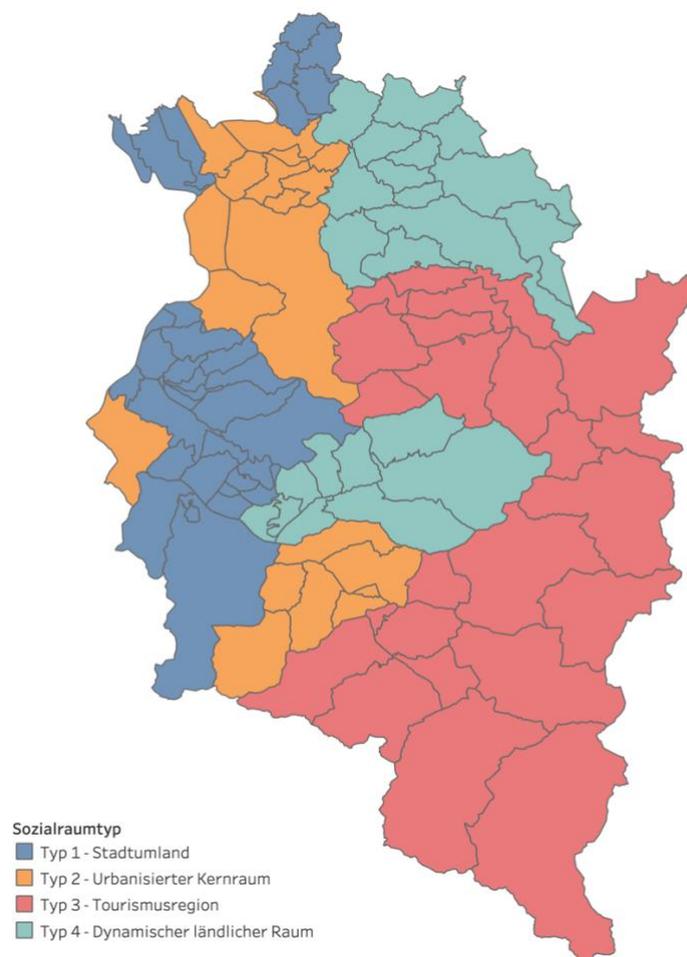
Quelle: Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Schulstatistik.

- **Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg nach Sozialraum**

Die Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung unterteilt Vorarlberg in vier Sozialräume:

- *urbanisierter Kernraum* (Bludenz und die direkt angrenzenden Gemeinden, Feldkirch, sowie die Gemeinden und Städte im unteren Rheintal ab Hohenems);
- *Stadtumland* (Regionen Vorderland und amKumma, Rheindelta, Leiblachtal, Teile des Walgaus);
- *Tourismusregionen* (Klostertal, Montafon, Kleinwalsertal und die Gemeinden im hinteren Bregenzerwald);
- *dynamischer ländlicher Raum* (die Gemeinden im vorderen und mittleren Bregenzerwald, Großwalsertal und Teile des Walgaus).

Abbildung 1: Vorarlbergs Kommunen nach der Sozialraumtypologie der Landesstelle für Statistik



Quelle der Abbildung: Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung.

Werden die außerordentlichen Schüler*innen des Schuljahrs 2023/24 nach dieser Sozialraumtypologie betrachtet, wird ersichtlich, dass Schüler*innen mit Deutschförderbedarf überwiegend eine Schule im urbanisierten Kernraum besuchten. Konkret besuchten 66 % der ao. Schüler*innen eine Schule in den Gemeinden und Städten im unteren Rheintal (zwischen Hohenems und dem Bodensee) bzw. in Feldkirch oder in Bludenz und den angrenzenden

Gemeinden. Weitere 23 % der ao. Schüler*innen besuchten eine Schule im Stadtumland (also in Teilen des Walgaus, in den Regionen Vorderland und amKumma, im Rheindelta oder im Leiblachtal). Mit zusammengekommen 11 % besuchte ein vergleichsweise kleiner Teil der ao. Schüler*innen eine Schule in einer Tourismusregion oder im dynamischen ländlichen Raum – also in den Talschaften rund um Bludenz (Klostertal, Montafon, Großwalsertal), im Bregenzerwald und im Kleinwalsertal.

*Tabelle 8: Außerordentliche Schüler*innen in Vorarlberg im Schuljahr 2023/24 nach Sozialraum*

	Anzahl	Anteil
Urbanisierter Kernraum	1.467	65,8 %
Stadtumland	520	23,3 %
Tourismusregion	133	6,0 %
Dynamischer ländlicher Raum	108	4,8 %
Gesamt	2.228	100,0 %

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

4) Organisationsformen der Deutschförderung in Vorarlbergs Pflichtschulen

In diesem Abschnitt wird dargestellt, in welcher Form die Deutschförderung für außerordentliche Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen organisiert ist. Dabei wird unterschieden zwischen:

- *Deutschförderklassen*, die von Schüler*innen mit *ungenügenden* Deutschkenntnissen (laut MIKA-D-Testung) besucht werden (im Ausmaß von 15 Wochenstunden in den Volksschulen und im Ausmaß von 20 Wochenstunden in den Mittel- und Polytechnischen Schulen);
- *Deutschförderkursen*, die von Schüler*innen mit *mangelhaften* Deutschkenntnissen (laut MIKA-D-Testung) besucht werden (im Ausmaß von 6 Wochenstunden in Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen).

Gibt es an einem Schulstandort keine ausreichende Anzahl an außerordentlichen Schüler*innen mit *ungenügenden* Deutschkenntnissen, um eine Deutschförderklasse zu eröffnen (mindestens acht Schüler*innen), besuchen diese ebenfalls einen Deutschförderkurs.

Gibt es an einem Schulstandort keine ausreichende Anzahl an Schüler*innen, um einen Deutschförderkurs zu eröffnen (mindestens acht Schüler*innen), werden Kinder und Jugendliche mit außerordentlichem Status in ihrer Regelklasse nach dem für sie geltenden Lehrplan unterrichtet. Auch diese Schüler*innen erhalten – nach Ermessen der Schulen – für einzelne Stunden eine Zusatzförderung. Das Ausmaß dieser Förderung ist in den verwendeten Daten allerdings nicht ersichtlich.

Da Allgemeine Sonderschulen keine zusätzlichen Ressourcen für die Deutschförderung erhalten, kommen sie in den Daten, auf denen die Auswertungen in diesem Abschnitt basieren, nicht vor. Die nachfolgenden Angaben beziehen sich demnach auf Volks-, Mittel- und Polytechnische Schulen in Vorarlberg.

• Deutschförderklassen in Vorarlberg

Im Schuljahr 2023/24 gab es in Vorarlbergs Pflichtschulen (exkl. Allgemeiner Sonderschulen) 63 Deutschförderklassen. Ihre Anzahl hat in den letzten Jahren zugenommen. Besonders markant war der Anstieg von 22 auf 51 Deutschförderklassen vom Schuljahr 2021/22 auf das Schuljahr 2022/23. Wenn man bedenkt, dass der Erhebungszeitpunkt dieser Daten jeweils am 1. Oktober ist, dann ist es naheliegend, dass dieser Anstieg maßgeblich auf den Zuzug von Schüler*innen aus der Ukraine (siehe Abschnitt 3 „Außerordentliche Schüler*innen nach Erstsprache“) zurückzuführen ist.

Tabelle 9: Deutschförderklassen in Vorarlbergs Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen nach Schuljahr

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Anzahl Deutschförderklassen	20	16	22	51	63

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

Im Schuljahr 2023/24 waren 46 der insgesamt 63 Deutschförderklassen in Volksschulen eingerichtet (73 %), 15 Deutschförderklassen in Mittelschulen (24 %) und zwei Deutschförderklassen in Polytechnischen Schulen (3 %). Dabei handelte es sich um jeweils eine Klasse pro Standort; kein Schulstandort hatte mehr als eine Deutschförderklasse.

Tabelle 10: Deutschförderklassen in Vorarlbergs Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen im Schuljahr 2023/24

	Volksschule	Mittelschule	Polytechnische Schule
Anzahl Deutschförderklassen	46	15	2

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

Die Anzahl der Deutschförderkurse und ihre Entwicklung in den vergangenen fünf Schuljahren kann aufgrund von Unstimmigkeiten in den verfügbaren Daten nicht dargestellt werden.

- **Gruppengröße in Deutschförderklassen**

Im Schuljahr 2023/24 hatte die Hälfte der Deutschförderklassen an Volksschulen (23 von 46 Klassen) eine Gruppengröße von acht bis zwölf Schüler*innen. In etwa einem Viertel der Deutschförderklassen in Volksschulen (zwölf Klassen) wurden 13 bis 17 Schüler*innen unterrichtet. Etwa 17 % der Deutschförderklassen in Volksschulen (acht Klassen) wurden von 18 bis 22 Schüler*innen besucht und 7 % der Deutschförderklassen (drei Klassen) von mehr als 23 Schüler*innen. Die größte Deutschförderklasse in einer Volksschule bestand laut den verwendeten Daten aus 27 Kindern.

Die Deutschförderklassen in Vorarlbergs Mittelschulen hatten zu 80 % eine Größe von 8 bis 12 Schüler*innen; konkret betraf das 12 von insgesamt 15 Klassen. Zwei Deutschförderklassen in Mittelschulen (13 %) wurden von 13 bis 17 Schüler*innen besucht, und in einer Mittelschule wurden 19 Schüler*innen in einer Deutschförderklasse unterrichtet. Die beiden Deutschförderklassen an Polytechnischen Schulen bestanden aus 13 bzw. 21 Schüler*innen.

Wie viele Lehrpersonen in diesen sehr unterschiedlich großen Gruppen unterrichten, ist in den für diese Auswertung verwendeten Daten nicht ersichtlich.

*Tabelle 11: Deutschförderklassen in Vorarlbergs Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen nach Anzahl der Schüler*innen im Schuljahr 2023/24*

	Volksschule		Mittelschule		Polytechnische Schule	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
8 bis 12 Schüler*innen	23	50,0 %	12	80,0 %	0	0,0 %
13 bis 17 Schüler*innen	12	26,1 %	2	13,3 %	1	50,0 %
18 bis 22 Schüler*innen	8	17,4 %	1	6,7 %	1	50,0 %
23 und mehr Schüler*innen	3	6,5 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Gesamt	46	100,0 %	15	100,0 %	2	100,0 %

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

In den vergangenen fünf Schuljahren hat die durchschnittliche Gruppengröße in Deutschförderklassen in Vorarlberg zugenommen; von durchschnittlich 12 Schüler*innen im Schuljahr 2019/20 auf durchschnittlich 14 Schüler*innen im Schuljahr 2023/24. Dieser Anstieg der durchschnittlichen Gruppengröße zeigt sich nicht nur insgesamt, sondern auch bei

der Betrachtung der einzelnen Schultypen (Volksschulen, Mittelschulen, Polytechnische Schulen).

*Tabelle 12: Durchschnittliche Anzahl der Schüler*innen in Deutschförderklassen in Vorarlbergs Volks-, Mittel und Polytechnischen Schulen nach Schuljahr und Schultyp¹⁰*

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Volksschule	12,5	12,6	11,1	13,6	14,3
Mittelschule	9,0	10,3	9,3	10,7	11,5
Polytechnische Schule	–	–	9,0	10,0	17,0
Gesamt	12,0	12,1	10,8	12,7	13,7

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

Aufgrund von Unstimmigkeiten in den verfügbaren Daten kann die Gruppengröße in den Deutschförderkursen sowie ihre Entwicklung in den vergangenen Jahren nicht dargestellt werden.

- **Außerordentliche Schüler*innen nach der Form der Deutschförderung**

Dieser Abschnitt gibt darüber Aufschluss, in welcher Organisationsform die außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen Deutschförderung erhalten.

Im Schuljahr 2023/24 wurden 658 ao. Schüler*innen an Volksschulen in Deutschförderklassen unterrichtet (36 %). 974 außerordentliche Volksschüler*innen besuchten einen Deutschförderkurs (54 %) und 178 außerordentliche Volksschüler*innen erhielten eine integrative Deutschförderung in ihrer Regelklasse (10 %).

An Mittelschulen wurden im Schuljahr 2023/24 172 ao. Schüler*innen in Deutschförderklassen unterrichtet (47 %). 123 außerordentliche Mittelschüler*innen besuchten einen Deutschförderkurs (34 %) und 69 außerordentliche Mittelschüler*innen erhielten eine integrative Deutschförderung in ihrer Regelklasse (19 %). Damit waren die Anteile der in Deutschförderklassen bzw. in Regelklassen unterrichteten ao. Schüler*innen in Mittelschulen höher als in Volksschulen.

In Polytechnischen Schulen wurden im Schuljahr 2023/24 34 ao. Schüler*innen in Deutschförderklassen unterrichtet (63 %). 14 außerordentliche Schüler*innen in Polytechnischen Schulen besuchten einen Deutschförderkurs (26 %) und 6 außerordentliche Schüler*innen erhielten eine integrative Deutschförderung in ihrer Regelklasse (11 %).

¹⁰ In den verwendeten Daten ist die Gruppengröße nicht ersichtlich, wenn an einem Schulstandort in einem Jahr mehr als eine Deutschförderklasse geführt wurde. In solchen Fällen sind nur die Anzahl der Klassen und die Anzahl der Schüler*innen in allen Klassen bekannt. Das betraf in den vergangenen fünf Schuljahren eine Volksschule und eine Mittelschule in je einem Schuljahr, die zeitgleich zwei Deutschförderklassen führten. Für diese Berechnung wurde angenommen, dass in diesen Fällen die Gruppen gleich groß waren.

*Tabelle 13: Außerordentliche Schüler*innen nach Organisationsform der Deutschförderung im Schuljahr 2023/24 nach Schultyp*

	Volksschule		Mittelschule		Polytechnische Schule	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Ao. Schüler*innen in Deutschförderklassen	658	36,4 %	172	47,3 %	34	63,0 %
Ao. Schüler*innen in Deutschförderkursen	974	53,8 %	123	33,8 %	14	25,9 %
Ao. Schüler*innen, die integrativ gefördert werden	178	9,8 %	69	19,0 %	6	11,1 %
Gesamt	1.810	100,0 %	364	100,0 %	54	100,0 %

Anmerkung: Für diese Berechnungen wurde angenommen, dass alle Schüler*innen mit *ungenügenden* Deutschkenntnissen, die einen Schulstandort ohne Deutschförderklasse besucht haben, in einem Deutschförderkurs unterrichtet wurden.

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

In den vergangenen fünf Schuljahren hat der Anteil der außerordentlichen Schüler*innen, die in Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen in Deutschförderklassen unterrichtet wurden, deutlich zugenommen, und zwar von 18 % im Schuljahr 2019/20 auf 39 % im Schuljahr 2023/24. Abgenommen hat hingegen der Anteil der ao. Schüler*innen, die in Deutschförderkursen unterrichtet wurden, von über 70 % in manchen Schuljahren auf 50 % im Schuljahr 2023/24. Der Anteil der ao. Schüler*innen, die in ihrer Regelklasse integrativ in Deutsch gefördert wurden, hat ebenfalls abgenommen – von 18 % im Schuljahr 2019/20 auf 11 % im Schuljahr 2023/24.

*Tabelle 14: Außerordentliche Schüler*innen nach Organisationsform der Deutschförderung in Vorarlbergs Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen nach Schuljahr*

	2019/20		2020/21		2021/22		2022/23		2023/24	
	Anzahl	Anteil								
Ao. Schüler*innen in Deutschförderklassen	239	18,1%	198	12,4%	237	14,9%	643	33,1%	864	38,8%
Ao. Schüler*innen in Deutschförderkursen	851	64,4%	1.182	73,8%	1.133	71,4%	1.109	57,2%	1.111	49,9%
Ao. Schüler*innen, die integrativ gefördert werden	232	17,5%	222	13,9%	216	13,6%	188	9,7%	253	11,4%
Gesamt	1.322	100,0%	1.602	100,0%	1.586	100,0%	1.940	100,0%	2.228	100,0%

Anmerkung: Für diese Berechnungen wurde angenommen, dass alle Schüler*innen mit *ungenügenden* Deutschkenntnissen, die einen Schulstandort ohne Deutschförderklasse besucht haben, in einem Deutschförderkurs unterrichtet wurden.

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

Somit verbrachten im Schuljahr 2023/24 etwa 40 % der Kinder und Jugendlichen mit Deutschförderbedarf den Großteil ihrer Schulstunden in Deutschförderklassen; etwa 60 % der außerordentlichen Schüler*innen verbrachten den überwiegenden Teil ihrer Schulstunden in ihren Regelklassen (und den geringeren Teil ihrer Schulstunden in der parallel zum Regelunterricht stattfindenden Deutschförderung).

5) Deutschkompetenzen außerordentlicher Schüler*innen und ihre Entwicklung

Die Testung MIKA-D stellt bei Schüler*innen ausreichende, mangelhafte oder ungenügende Deutschkenntnisse fest, woraus sich der Status als ordentliche*r bzw. außerordentliche*r Schüler*in und die verschiedenen Formen der Deutschförderung ableiten (siehe Abschnitt 4 „Außerordentliche Schüler*innen nach Format der Deutschförderung“). Da bei außerordentlichen Schüler*innen die MIKA-D-Testung in regelmäßigen Abständen durchgeführt wird, würden sich die Ergebnisse eignen, um die Kompetenzentwicklung in jenen Bereichen zu beobachten, die beim MIKA-D im Zentrum stehen (Wortschatz, Satzstellung etc.). Bislang werden die detaillierten Testergebnisse allerdings nicht elektronisch erfasst und weiterverarbeitet. Bekannt ist allerdings, wie viele außerordentliche Schüler*innen zu Beginn jedes Schuljahres mit mangelhaften bzw. ungenügenden Deutschkenntnissen eingestuft waren und wie sich ihre Anteile in den vergangenen Jahren entwickelt haben. Das wird in diesem Abschnitt beschrieben.

Auf Ebene der einzelnen Schüler*innen kann darüber hinaus untersucht werden, ob Kinder und Jugendliche, deren Deutschkenntnisse zu Beginn eines Schuljahrs erstmals als ungenügend oder mangelhaft bewertet wurden, zu Beginn des darauffolgenden Schuljahrs eine bessere, gleich bleibende oder schlechtere Einstufung ihrer Deutschkenntnisse hatten. Dies macht zwar nicht ersichtlich, in welchen Bereichen sich die Deutschkenntnisse der Kinder und Jugendlichen konkret verbessert haben (bspw. Wortschatz, Satzstellung etc.), aber es dient – mangels anderer Daten – zu einer grundsätzlichen Betrachtung der Kompetenzentwicklung. Auch eine solche Betrachtung erfolgt in diesem Abschnitt.

Zunächst werden allerdings die Deutschkompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Schule genauer betrachtet.

• Deutschkompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule

Da dieser Abschnitt auf der Schulstatistik der Statistik Austria beruht, beziehen sich die jüngsten Daten auf das Schuljahr 2022/23.

Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit außerordentlichem Status variiert stark nach Schulstufe. In der Vorschule (in Tabelle 15 als Schulstufe 0 bezeichnet) betrug der Anteil der ao. Schüler*innen an allen Schüler*innen im Schuljahr 2022/23 56 %. In der ersten Schulstufe betrug dieser Anteil 17 % und in der zweiten Schulstufe 6 %; in der dritten und vierten Schulstufe lag er bei unter 2 %. In der Sekundarstufe I (Schulstufe 5 bis 8) variierte der Anteil der Schüler*innen mit außerordentlichem Status an allen Schüler*innen zwischen 2 und 3 %. In der neunten Schulstufe lag er bei 4 %.

Damit sticht ins Auge, dass der Großteil der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf die Vorschule (Schulstufe 0) bzw. die erste oder zweite Volksschulklasse besuchen. Im Schuljahr 2022/23 waren 1.488 der insgesamt 1.936 Kinder und Jugendlichen mit außerordentlichem Status in einer dieser drei Schulstufen. Das entsprach 75 % aller außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen in diesem Schuljahr. 488 Schüler*innen (25 % der ao. Schüler*innen) besuchten eine der Schulstufen 3 bis 9.

*Tabelle 15: Außerordentliche Schüler*innen nach Schulstufen im Schuljahr 2022/23*

	Schüler*innen gesamt	ordentliche Schüler*innen	außerordentliche Schüler*innen	Anteil ao. Schüler*innen
Schulstufe 0	738	326	412	55,8 %
Schulstufe 1	4.548	3.794	754	16,6 %
Schulstufe 2	4.556	4.274	282	6,2 %
Schulstufe 3	4.242	4.175	67	1,6 %
Schulstufe 4	4.185	4.117	68	1,6 %
Schulstufe 5	3.191	3.125	66	2,1 %
Schulstufe 6	3.223	3.145	78	2,4 %
Schulstufe 7	3.172	3.097	75	2,4 %
Schulstufe 8	3.216	3.123	93	2,9 %
Schulstufe 9	1.162	1.121	41	3,5 %
Gesamt	32.233	30.297	1.936	6,0 %

Quelle: Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Schulstatistik.

Da der Status „außerordentliche*r Schüler*in“ nach maximal vier Semestern endet, ist anzunehmen, dass die außerordentlichen Schüler*innen aber der dritten Schulstufe (25 % der ao. Schüler*innen) als Quereinsteiger*innen ins österreichische Bildungssystem eingetreten sind. Bei den außerordentlichen Schüler*innen, die im Schuljahr 2022/23 eine der Schulstufen 0 bis 2 besucht haben (75 % der ao. Schüler*innen), kann hingegen angenommen werden, dass ein Großteil auch in Österreich den Kindergarten besucht hat. Angaben zur Dauer des Kindergartenbesuchs in Österreich sind in den Daten der Bildungsdirektion und der Schulstatistik zwar nicht vorhanden, aber die Angaben zu den Geburtsstaaten der außerordentlichen Schüler*innen legen dies nahe – siehe dazu die nachfolgenden Ausführungen.¹¹

Geburtsstaaten der außerordentlichen Schüler*innen in den ersten Schulstufen

*In der nachfolgenden Tabelle sind die Geburtsstaaten der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf dargestellt. Diese Daten beziehen sich auf das Ende des jeweiligen Schuljahrs; daher unterscheidet sich die Gesamtzahl der außerordentlichen Schüler*innen von den Angaben in Tabelle 1.¹²*

Der Fokus der nachfolgenden Darstellungen liegt auf den ersten Schulstufen. Bei Kindern, die in Vorarlberg aufwachsen, erfolgt der Eintritt in die Schule mit Erreichen des Pflichtschulalters normalerweise in der Schulstufe 1. Wenn sie noch nicht schulreif sind, werden sie in der Schulstufe 0 (Vorschule) eingeschult. Haben sie einen Deutschförderbedarf, endet ihr außerordentlichen Status daher spätestens nach der zweiten Schulstufe (nach vier Semestern). Am Ende des Schuljahrs 2023/24 hatte die Mehrheit der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf in der Vorschule und in der ersten Volksschulklasse Österreich als Geburtsland: 66 % der Vorschüler*innen mit ao. Status und 62 % der Erstklässler*innen mit

¹¹ Für Wien sind Daten zur Dauer des Kindergartenbesuchs von außerordentlichen Schüler*innen vorhanden. Laut einem Medienbericht in „Die Presse“ haben in Wiener Schulen im aktuellen Schuljahr die Erstklässler*innen mit den Status „außerordentlich“ im Durchschnitt für 2,14 Jahre einen Kindergarten in Österreich besucht (Neuhauser, J., 28.11.2024).

¹² Während des Schuljahrs treten neue Schüler*innen mit dem Status „außerordentlich“ in Vorarlbergs Schulen ein, andere ziehen weg; einem Teil gelingt auch der Übergang zum Status „ordentliche*r Schüler*in“.

ao. Status sind in Österreich geboren worden. Die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen mit einem Geburtsort in Syrien, der Türkei, der Ukraine oder Rumänien war in diesen beiden Schulstufen vergleichsweise niedrig. In der zweiten Schulstufe hatte 30 % der außerordentlichen Schüler*innen Österreich als Geburtsland. In den Schulstufen 3 bis 9 lag dieser Anteil bei 5 %.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass die insgesamt 674 Schüler*innen mit Deutschförderbedarf und Geburtsort in Österreich in den Schulstufen 0 bis 2 auch eine elementarpädagogische Einrichtung in Vorarlberg bzw. Österreich besucht haben (zumindest während des verpflichtenden Kindergartenjahrs).

*Tabelle 16: Geburtsstaaten der außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen nach Schulstufen im Schuljahr 2023/24*

	Schulstufe 0		Schulstufe 1		Schulstufe 2		Schulstufe 3-9	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Österreich	280	65,7 %	347	62,1 %	47	29,7 %	28	4,8 %
Syrien	36	8,5 %	44	7,9 %	26	16,5 %	137	23,4 %
Türkei	21	4,9 %	15	2,7 %	11	7,0 %	52	8,9 %
Ukraine	14	3,3 %	26	4,7 %	23	14,6 %	137	23,4 %
Rumänien	11	2,6 %	13	2,3 %	10	6,3 %	27	4,6 %
Andere Geburtsländer	39	9,2 %	86	15,4 %	33	20,9 %	190	32,4 %
Fehlende Angaben	25	5,9 %	28	5,0 %	8	5,1 %	15	2,6 %
Gesamt	426	100,0 %	559	100,0 %	158	100,0 %	586	100,0 %

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, Datenbank Sokrates, Stichtag: letzter Schultag des Schuljahrs.

Der Anteil der außerordentlichen Schüler*innen mit Geburtsstaat Österreich in den Schulstufen 0 und 1 war während der Corona-Pandemie besonders hoch: In der Vorschule lag er am Ende des Schuljahrs 2020/21 bei 78 %. In der ersten Klasse lag er am Ende des Schuljahrs 2020/21 bei 68 % und am Ende des Schuljahrs 2021/22 bei 67 %. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich die Schließung von Kindergärten negativ auf die Entwicklung der Deutschkompetenzen der Kinder ausgewirkt hat, die kurz vor dem Schuleintritt standen.

*Tabelle 17: Außerordentliche Schüler*innen mit Geburtsstaat Österreich in den Schulstufen 0 und 1 nach Schuljahr*

	Schulstufe 0		Schulstufe 1	
	Anzahl	Anteil an allen ao. Schüler*innen	Anzahl	Anteil an allen ao. Schüler*innen
Schuljahr 2019/20	279	70,6 %	265	62,9 %
Schuljahr 2020/21	316	77,5 %	383	67,9 %
Schuljahr 2021/22	261	69,2 %	387	66,8 %
Schuljahr 2022/23	277	71,0 %	317	57,5 %
Schuljahr 2023/24	280	65,7 %	347	62,1 %

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, Datenbank Sokrates, Stichtag: letzter Schultag des jeweiligen Schuljahrs.

Die Bildungsdirektion Vorarlberg entwickelt derzeit gemeinsam mit der Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung ein Bildungsmonitoring für das

Bundesland. Darin werden auch die Daten der Sprachstandsfeststellungen im Kindergarten aufbereitet. Mithilfe dieser Daten können voraussichtlich vertiefende Erkenntnisse zu den Deutschkenntnissen am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule gewonnen werden.

- **Außerordentliche Schüler*innen nach Deutschkompetenz „ungenügend“ bzw. „mangelhaft“**

Anfang des Schuljahres 2023/24 wurden die Deutschkenntnisse der außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Volksschulen zu 48 % als *ungenügend* eingestuft und zu 52 % als *mangelhaft*. Die außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Mittelschulen hatten zu Beginn des Schuljahrs 2023/24 zu 75 % ungenügende und zu 25 % mangelhafte Deutschkenntnisse. In den Polytechnischen Schulen hatten zu diesem Zeitpunkt 89 % der außerordentlichen Schüler*innen ungenügende und 11 % mangelhafte Deutschkenntnisse.

*Tabelle 18: Außerordentliche Schüler*innen nach Deutschkenntnissen in Vorarlbergs Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen im Schuljahr 2023/24*

	Volksschule		Mittelschule		Polytechnische Schule	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Ao. Schüler*innen mit <i>ungenügenden</i> Deutschkenntnissen	876	48,4%	274	75,3%	48	88,9%
Ao. Schüler*innen mit <i>mangelhaften</i> Deutschkenntnissen	934	51,6%	90	24,7%	6	11,1%
Gesamt	1.810	100,0%	364	100,0%	54	100,0%

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

Wie in Abschnitt 3 beschrieben, ist in den vergangenen fünf Schuljahren die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen kontinuierlich gestiegen. Die Zahl der ao. Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen hat sich vom Schuljahr 2019/20 bis zum Schuljahr 2023/24 mehr als verdoppelt – von 585 auf 1.198 Schüler*innen. Die Anzahl der Schüler*innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen ist in den vergangenen Jahren geschwankt. Im Zeitverlauf zeigt sich aber auch hier eine deutliche Zunahme – von 737 Schüler*innen zu Beginn des Schuljahrs 2019/20 auf 1.030 Schüler*innen zu Beginn des Schuljahrs 2023/24.

Während im Schuljahr 2019/20 44 % der außerordentlichen Schüler*innen ungenügende Deutschkenntnisse hatten und 56 % mangelhafte, hatten im Schuljahr 2023/24 54 % der ao. Schüler*innen ungenügende Deutschkenntnisse und 46 % mangelhafte. Der starke Anstieg von außerordentlichen Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen hat sich vom Schuljahr 2021/22 auf das Schuljahr 2022/23 ereignet. Wenn man den Erhebungszeitpunkt der Daten (jeweils am 1. Oktober) bedenkt, ist es naheliegend, dass dieser Anstieg mit der Fluchtmigration aus der Ukraine in Zusammenhang steht (siehe auch Abschnitt 3 „Außerordentliche Schüler*innen nach Erstsprache“).

*Tabelle 19: Außerordentliche Schüler*innen nach Deutschkenntnissen in Vorarlbergs Pflichtschulen (exkl. Allgemeiner Sonderschulen) nach Schuljahren*

	2019/20		2020/21		2021/22		2022/23		2023/24	
	Anzahl	Anteil								
Ao. Schüler*innen mit <i>ungenügenden</i> Deutschkenntnissen	585	44,3 %	638	39,8 %	670	42,2 %	1.040	53,6 %	1.198	53,8 %
Ao. Schüler*innen mit <i>mangelhaften</i> Deutschkenntnissen	737	55,7 %	964	60,2 %	916	57,8 %	900	46,4 %	1.030	46,2 %
Gesamt	1.322	100,0 %	1.602	100,0 %	1.586	100,0 %	1.940	100,0 %	2.228	100,0 %

Quelle: Bildungsdirektion Vorarlberg, detaillierter Stellenplan/Stichtag 1. Oktober.

- **Entwicklung des Status „außerordentlich“ im Verlauf eines Schuljahrs**

*Da die Darstellungen in diesem Abschnitt auf der Schulstatistik der Statistik Austria beruhen, beziehen sich die jüngsten verfügbaren Daten auf das Schuljahr 2022/23. Und weil nachfolgend die Entwicklung des Status „außerordentlich“ von einem Schuljahr auf das nächste betrachtet wird, ist der Ausgangspunkt der Betrachtung das Schuljahr 2021/22. Der Zeitraum der Betrachtung erstreckt sich nur auf ein Schuljahr, da der Status „außerordentlich“ nach vier Semestern endet, und zwar unabhängig von den Deutschkompetenzen der Schüler*innen zu diesem Zeitpunkt (siehe Abschnitt 2).*

Die Entwicklung des Status „außerordentlich“ bei Volksschüler*innen

Wie bereits beschrieben, besuchte im Schuljahr 2022/23 der Großteil der außerordentlichen Schüler*innen eine Vorschulklasse (Schulstufe 0) oder eine erste Volksschulklasse (Schulstufe 1). Die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen in den anderen Schulstufen der Volksschule war zu niedrig, um die Entwicklung des Status „außerordentlich“ für jede Schulstufe einzeln zu betrachten. Daher werden die Schulstufen 2 bis 4 aus Datenschutzgründen gemeinsam dargestellt. Da es sich um eine Betrachtung der Entwicklung des Status „außerordentlich“ *ab der erstmaligen Zuteilung dieses Status* handelt, ist diese Unterteilung der Schulstufen für die Auswertung auch aus inhaltlichen Gründen sinnvoll. Denn Schüler*innen, die in der zweiten Schulstufe (oder später) den Status „außerordentlich“ erhalten, sind als Quereinsteiger*innen ins österreichische Bildungssystem eingetreten. Bei ao. Schüler*innen in der Vorschule oder in der ersten Volksschulklasse dürfte es sich hingegen überwiegend um Kinder handeln, die in Österreich einen Kindergarten besucht haben.¹³

Schulstufe 0

Im Herbst des Schuljahrs 2022/23 besuchten 347 Schüler*innen mit außerordentlichem Status erstmals eine Vorschulklasse. Die Deutschkenntnisse von 135 dieser Kinder wurden als *mangelhaft* eingestuft, jene von 212 Kindern als *ungenügend*.

¹³ Siehe Abschnitt „Deutschkompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule“ in Kapitel 5.

4 % der Vorschüler*innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen besuchten im Folgejahr keine Schule in Vorarlberg. 44 % waren im Folgejahr ordentliche Schüler*innen und hatten ihre Deutschkompetenzen somit verbessert. 49 % wurden in der Schulstatistik weiterhin als außerordentliche Schüler*innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen geführt. Bei 4 % wurden die Deutschkompetenzen im Herbst des Schuljahrs 2022/23 als ungenügend bewertet und damit schlechter als im Vorjahr.¹⁴

9 % der Vorschüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen besuchten im Folgejahr keine Schule in Vorarlberg. 8 % waren im Folgejahr ordentliche Schüler*innen und hatten ihre Deutschkompetenzen somit deutlich verbessert. 59 % hatten im Folgejahr mangelhafte Deutschkenntnisse, was ebenfalls einer Verbesserung entspricht. 25 % wurden in der Schulstatistik weiterhin als außerordentliche Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen geführt.

Schulstufe 1

Im Herbst des Schuljahrs 2022/23 besuchten 415 Schüler*innen mit außerordentlichem Status erstmals die erste Volksschulklasse. Die Deutschkenntnisse von 260 dieser Kinder wurden als *mangelhaft* eingestuft, jene von 155 Kindern als *ungenügend*.

7 % der Erstklässler*innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen besuchten im Folgejahr keine Schule in Vorarlberg. 52 % waren im Folgejahr ordentliche Schüler*innen und hatten ihre Deutschkompetenzen somit verbessert. 39 % wurden in der Schulstatistik weiterhin als außerordentliche Schüler*innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen geführt. Bei 2 % wurden die Deutschkompetenzen im Herbst des Schuljahrs 2022/23 als ungenügend bewertet und damit schlechter als im Vorjahr.¹⁵

5 % der Erstklässler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen besuchten im Folgejahr keine Schule in Vorarlberg. 15 % waren im Folgejahr ordentliche Schüler*innen und hatten ihre Deutschkompetenzen somit deutlich verbessert. 56 % hatten im Folgejahr mangelhafte Deutschkenntnisse, was ebenfalls einer Verbesserung entspricht. 25 % wurden in der Schulstatistik weiterhin als außerordentliche Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen geführt.

Schulstufen 2 bis 4

Im Herbst des Schuljahrs 2022/23 besuchten 87 Schüler*innen mit außerordentlichem Status erstmals die zweite, dritte oder vierte Schulstufe. Die Deutschkenntnisse von 39 dieser Kinder wurden als *mangelhaft* eingestuft, jene von 48 Kindern als *ungenügend*. Wie bereits beschrieben, handelt es sich bei den Kindern, die ab der zweiten Schulstufe erstmals den Status „außerordentlich“ haben, um Quereinsteiger*innen ins österreichische Bildungssystem. Auffallend ist, dass viele dieser Kinder im darauffolgenden Schuljahr keine Schule mehr in Vorarlberg besuchten (40 % der ao. Schüler*innen dieser Schulstufen).

31 % der Schüler*innen dieser Schulstufen mit mangelhaften Deutschkenntnissen besuchten im Folgejahr keine Schule in Vorarlberg. 51 % waren im Folgejahr ordentliche Schüler*innen und hatten ihre Deutschkompetenzen somit verbessert. 18 % wurden in der Schulstatistik weiterhin als außerordentliche Schüler*innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen geführt.

¹⁴ Eine Verschlechterung der Einstufung der Deutschkenntnisse (von mangelhaft zu ungenügend), wie sie in den Schulstufen 0 und 1 vorkommt, ist laut Auskunft der Bildungsdirektion Vorarlberg rechtlich nicht vorgesehen. Möglicherweise handelt es sich um fehlerhafte Einträge vonseiten der Schulen in der Datenbank, auf der die Schulstatistik basiert.

¹⁵ Ebd.

48 % der Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen in den Schulstufen 2 bis 4 besuchten im Folgejahr keine Schule in Vorarlberg. 10 % waren im Folgejahr ordentliche Schüler*innen und hatten ihre Deutschkompetenzen somit deutlich verbessert. 17 % hatten im Folgejahr mangelhafte Deutschkenntnisse, was ebenfalls einer Verbesserung entspricht. 25 % wurden in der Schulstatistik weiterhin als außerordentliche Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen geführt.

Tabelle 20: Deutschkompetenzen von Volksschüler*innen mit dem Status „außerordentlich“ im Verlauf eines Schuljahrs¹

Schulstufe	Deutschkompetenzen im Schuljahr 2021/22	Deutschkompetenzen im Schuljahr 2022/23	Anteil
Schulstufe 0	mangelhaft (n = 135)	nicht mehr in den Daten ²	3,7 %
		<i>ausreichend</i> (ordentliche Schüler*innen)	43,7 %
		<i>mangelhaft</i> (außerordentliche Schüler*innen)	48,9 %
		<i>ungenügend</i> (außerordentliche Schüler*innen)	3,7 %
	ungenügend (n = 212)	nicht mehr in den Daten	9,0 %
		<i>ausreichend</i> (ordentliche Schüler*innen)	7,5 %
		<i>mangelhaft</i> (außerordentliche Schüler*innen)	59,0 %
		<i>ungenügend</i> (außerordentliche Schüler*innen)	24,5 %
Schulstufe 1	mangelhaft (n = 260)	nicht mehr in den Daten	6,9 %
		<i>ausreichend</i> (ordentliche Schüler*innen)	51,9 %
		<i>mangelhaft</i> (außerordentliche Schüler*innen)	38,8 %
		<i>ungenügend</i> (außerordentliche Schüler*innen)	2,3 %
	ungenügend (n = 155)	nicht mehr in den Daten	4,5 %
		<i>ausreichend</i> (ordentliche Schüler*innen)	14,8 %
		<i>mangelhaft</i> (außerordentliche Schüler*innen)	55,5 %
		<i>ungenügend</i> (außerordentliche Schüler*innen)	25,2 %
Schulstufen 2 bis 4	mangelhaft (n = 39)	nicht mehr in den Daten	30,8 %
		<i>ausreichend</i> (ordentliche Schüler*innen)	51,3 %
		<i>mangelhaft</i> (außerordentliche Schüler*innen)	17,9 %
		<i>ungenügend</i> (außerordentliche Schüler*innen)	0,0 %
	ungenügend (n = 48)	nicht mehr in den Daten	47,9 %
		<i>ausreichend</i> (ordentliche Schüler*innen)	10,4 %
		<i>mangelhaft</i> (außerordentliche Schüler*innen)	16,7 %
		<i>ungenügend</i> (außerordentliche Schüler*innen)	25,0 %

¹ Anm. zu grau unterlegten Feldern: Diese Felder zeigen eine Verbesserung der Deutschkompetenzen auf.

² Anm. zu „nicht mehr in den Daten“: Diese Kinder und Jugendlichen besuchten im Schuljahr 2022/23 keine Schule in Vorarlberg.

Quelle: Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Schulstatistik.

Die Entwicklung des Status „außerordentlich“ bei Mittelschüler*innen

In Vorarlbergs Mittelschulen hatten im Herbst des Schuljahrs 2021/22 139 Schüler*innen erstmals den Status „außerordentlich“ erhalten. Die Einstufung der Deutschkompetenzen von 26 dieser Schüler*innen als *mangelhaft* und von 113 Schüler*innen als *ungenügend* unterstreicht, dass es sich hier um sogenannte Quereinsteiger*innen ins österreichische Bildungssystem handelt, die wenige bis keine Vorkenntnisse der deutschen Sprache haben. Auffallend ist auch hier, dass ein Schuljahr später, d. h. im Herbst 2022/23, ein beträchtlicher Teil dieser Schüler*innen in Vorarlberg keine Schule mehr besuchte (29 % der außerordentlichen Mittelschüler*innen).

39 % der Mittelschüler*innen mit mangelhaften Deutschkenntnissen besuchten im Folgejahr keine Schule in Vorarlberg. 42 % waren im Folgejahr ordentliche Schüler*innen und hatten ihre Deutschkompetenzen somit verbessert. 19 % wurden weiterhin als außerordentliche Schüler*innen mit mangelhaften bzw. ungenügenden Deutschkenntnissen in der Schulstatistik geführt.

27 % der Mittelschüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen besuchten im Folgejahr keine Schule in Vorarlberg. 21 % waren im Folgejahr ordentliche Schüler*innen und hatten ihre Deutschkompetenzen somit deutlich verbessert. 18 % hatten im Folgejahr mangelhafte Deutschkenntnisse, was ebenfalls einer Verbesserung entspricht. 35 % wurden weiterhin als außerordentliche Schüler*innen mit ungenügenden Deutschkenntnissen in der Schulstatistik geführt.

*Tabelle 21: Deutschkompetenzen von Mittelschüler*innen mit dem Status „außerordentlich“ im Verlauf eines Schuljahrs¹*

Schulstufe	Deutschkompetenzen im Schuljahr 2021/22	Deutschkompetenzen im Schuljahr 2022/23	Anteil
Schulstufen 5 bis 8	mangelhaft (n = 26)	nicht mehr in den Daten ²	38,5 %
		<i>ausreichend</i> (ordentliche Schüler*innen)	42,3 %
		<i>mangelhaft</i> oder <i>ungenügend</i> ³ (außerordentliche Schüler*innen)	19,2 %
	ungenügend (n = 113)	nicht mehr in den Daten	26,5 %
		<i>ausreichend</i> (ordentliche Schüler*innen)	21,2 %
		<i>mangelhaft</i> (außerordentliche Schüler*innen)	17,7 %
		<i>ungenügend</i> (außerordentliche Schüler*innen)	34,5 %

¹ Anm. zu grau unterlegten Feldern: Diese Felder zeigen eine Verbesserung der Deutschkompetenzen auf.

² Anm. zu „nicht mehr in den Daten“: Diese Kinder und Jugendlichen besuchten im Schuljahr 2022/23 keine Schule in Vorarlberg.

³ Eine Unterscheidung in mangelhaft und unzureichend ist in diesem Fall aufgrund der niedrigen Anzahl der Schüler*innen aus Datenschutzgründen nicht möglich.

Quelle: Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Schulstatistik.

6) Befragung von Deutschförderlehrkräften in Vorarlberg

Im Oktober 2024 beauftragte die Bildungsdirektion Vorarlberg eine Onlineumfrage unter Lehrpersonen, die in der Deutschförderung tätig sind bzw. es in den letzten zwei Jahren waren. Für die Auswertung der Ergebnisse standen insgesamt 162 Respondent*innen zur Verfügung.

Der Anteil der Deutschförderlehrkräfte, die an der Befragung teilgenommen haben, kann nur grob geschätzt werden, da die Anzahl der in Vorarlberg in der Deutschförderung tätigen Lehrkräfte nicht bekannt ist. Einen Anhaltspunkt für die Einschätzung des Rücklaufs bietet die Anzahl der Deutschförderklassen zu Beginn des Schuljahrs 2024/25: Im Oktober 2024 waren 62 Deutschförderklassen in Vorarlbergs Pflichtschulen eingerichtet. Teamteaching findet in diesen Klassen laut Auskunft der Bildungsdirektion nur selten statt; in manchen Deutschförderklassen werden allerdings die Unterrichtsstunden auf mehrere Lehrpersonen aufgeteilt. An der Befragung haben 49 Lehrpersonen teilgenommen, die im Herbst 2024 in einer Deutschförderklasse unterrichtet haben. Laut Schätzung der Bildungsdirektion Vorarlberg haben damit mindestens 60 % der Lehrpersonen, die in Vorarlberg Schulen in der Deutschförderung tätig sind, an der Befragung teilgenommen haben.

• Berufserfahrung und Lehrtätigkeit in der Deutschförderung

60 Lehrpersonen aus dem Bezirk Bregenz (37 %), jeweils 28 aus den Bezirken Dornbirn und Feldkirch (17,3 %) und 46 aus dem Bezirk Bludenz (28,4 %) füllten den 30 Positionen umfassenden Fragebogen aus. 66,7 % oder 111 Lehrpersonen waren in einer Volksschule, 30,9 % oder 50 Lehrkräfte waren in einer Mittelschule und 2,5 % oder vier Personen waren in einer Polytechnischen Schule in der Deutschförderung tätig. Keine Lehrperson gab an, in einer Allgemeinen Sonderschule eingesetzt zu sein. Drei Lehrkräfte waren sowohl in einer Volksschule als auch in einer Mittelschule tätig.

Die Frage nach dem Deutschförderformat, in dem die Lehrpersonen tätig sind, zeigte die folgende Verteilung: 49 Lehrkräfte (30,2 %) sind derzeit in einer Deutschförderklasse tätig, 85 (52,5 %) in einem Deutschförderkurs. 74 (45,7 %) gaben an, in den letzten beiden Schuljahren in einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs unterrichtet zu haben. Zwei Personen haben diese Frage nicht beantwortet. 18 Lehrpersonen unterrichten sowohl in einer Deutschförderklasse als auch in einem Deutschförderkurs.¹⁶

Tabelle 22: Deutschförderformat, in dem die befragten Lehrpersonen tätig sind; Mehrfachnennungen möglich (n = 162)

	Anzahl	Anteil
Deutschförderklasse	49	30,2 %
Deutschförderkurs	85	52,5 %
In den letzten beiden Jahren in einer Deutschförderklasse oder Deutschförderkurs tätig	74	45,7 %
Keine Angabe	2	1,2 %

¹⁶ Zehn Personen haben eine Deutschförderklasse und „in den letzten zwei Jahren“ angegeben, 13 Personen Deutschförderkurs und „in den letzten zwei Jahren“. Sieben Personen haben alle drei Auswahlmöglichkeiten angekreuzt.

Die Frage nach der Dauer ihrer gesamten bisherigen Lehrtätigkeit wurde folgendermaßen beantwortet: 38 Personen (23,5 %) sind weniger als fünf Jahre, 35 (21,6 %) zwischen fünf und zehn Jahren und 77 (47,5 %) mehr als zehn Jahre als Lehrpersonen tätig gewesen. Zwölf Personen (7,4 %) haben diese Frage nicht beantwortet.

Tabelle 23: Dauer der gesamten Lehrtätigkeit (n = 162)

	Anzahl	Anteil
Weniger als fünf Jahre	38	23,5 %
Zwischen fünf und zehn Jahren	35	21,6 %
Mehr als zehn Jahre	77	47,5 %
Keine Angabe	12	7,4 %

Die nächste Frage bezog sich auf die Anzahl der Jahre, welche die Befragten bisher in einer Deutschförderklasse oder einem Deutschförderkurs (also im Rahmen des 2018/19 bundesweit eingeführten Modells) unterrichtet haben. 52,4 % der Befragten unterrichten seit mindestens drei Jahren in diesem Modell (18,5 % sogar sechs Jahre), 38,3 % seit bis zu zwei Jahren (19,1 % seit zwei Jahren).

Tabelle 24: Dauer der Tätigkeit als Deutschförderlehrkraft seit Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells (n = 162)

	Anzahl	Anteil
Seit diesem Schuljahr	16	9,9 %
Ein Schuljahr	15	9,3 %
Zwei Schuljahre	31	19,1 %
Drei Schuljahre	20	12,3 %
Vier Schuljahre	22	13,6 %
Fünf Schuljahre	13	8 %
Sechs Schuljahre	30	18,5 %
Keine Angabe	15	9,3 %

Der Durchschnittswert der Jahre als Deutschförderlehrkraft seit der Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells im Schuljahr 2018/2019 beträgt 3,2 Jahre (n = 147).

Die nächste Frage bezog sich darauf, ob die Befragten bereits vor der Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells im Schuljahr 2018/19 in der Deutschförderung tätig waren. 53 (32,7 %) Lehrkräfte gaben an, bereits vor dem Schuljahr 2018/2019 als Deutschförderkräfte eingesetzt gewesen zu sein, 97 (59,9 %) beantworteten diese Frage mit Nein. Zwölf Personen (7,4 %) machten dazu keine Angabe.

Auf die Frage, wie viele Jahre die Lehrpersonen bereits vor 2018/2019 als Deutschförderkräfte im Einsatz waren, haben 52 Personen eine Antwort gegeben. Die Verteilung der Jahre als Deutschförderkraft vor der Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells zeigt zwei Spitzen: 15 Personen haben ein bis zwei Jahre Erfahrung; 17 Personen haben mehr als sieben Jahre Erfahrung.

Tabelle 25: Anzahl der Jahre als Deutschförderkraft vor der Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells (n = 50)

	Anzahl
Ein Jahr	7
Zwei Jahre	6
Drei Jahre	4
Vier Jahre	7
Fünf Jahre	5
Sechs Jahre	4
Zwischen sieben und zehn Jahren	9
Länger als zehn Jahre	8

Der Mittelwert liegt bei 6,6 Jahren Erfahrung in der Deutschförderung vor dem Schuljahr 2018/19.

- **Aus- und Weiterbildung der Deutschförderlehrkräfte**

Ein Abschnitt der Befragung interessierte sich für die von den Lehrkräften absolvierten Aus- und Weiterbildungen zum Thema Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache. Konkret einzeln abgefragt wurden die in Vorarlberg angebotenen Aus- und Weiterbildungen für Pflichtschullehrpersonen. An anderen Orten absolvierte Formate konnten als Sammelkategorien angekreuzt werden. Die Respondent*innen hatten die Möglichkeit, mehr als ein Angebot anzugeben. Die am häufigsten absolvierten Weiterbildungsangebote sind die Deutsch-als-Zweitsprache(DaZ)-Module, an denen 44,4 % der Befragten teilgenommen haben.¹⁷ Ein Kurs zur Verwendung der USB DaZ (Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache) wurde von 34,6 % der Befragten besucht. Die dritthäufigste Qualifizierung für die Unterrichtstätigkeit in der Deutschförderung ist ein Hochschullehrgang Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ): 21,6 % der Befragten haben einen solchen Lehrgang an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg¹⁸ oder an einer anderen pädagogischen Hochschule besucht. Jeweils unter 10 % der Befragten haben eine universitäre Ausbildung für Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache, das Ausbildungsmodul „Sprachliche Bildung“ für die Volksschule an der PH Vorarlberg oder das Wahlpflichtangebot in der Ausbildung „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ für die Volksschule an der PH Vorarlberg absolviert.¹⁹

¹⁷ Diese Weiterbildung besteht aus 8 Modulen. 173 Personen haben diese Module zwischen 2019/20 und 2022/23 absolviert (Auskunft der PH Vorarlberg am 5.12.2024).

¹⁸ Am Hochschullehrgang DaF/DaZ der PH Vorarlberg haben in den vergangenen Jahren 114 Personen teilgenommen (bis auf zwölf Personen im laufenden Lehrgang haben diese Teilnehmer*innen die Weiterbildung abgeschlossen). Seit 2016/17 wurden insgesamt sechs Lehrgänge umgesetzt (Auskunft der PH Vorarlberg am 5.12.2024).

¹⁹ Dieses vertiefende Wahlpflichtangebot für angehende Volksschullehrkräfte (eingeführt 2019/2020) hatten in den Jahren 2020/2021 bis 2024/25 49 von 251 Studierende im Abschlusssemester ihres Bachelor-Studiums belegt. Das entspricht rund 20 % dieser Studierenden (Auskunft der PH Vorarlberg am 29.11.2024).

Tabelle 26: Absolvierte Aus- und Weiterbildungen zum Thema Deutschförderung, Mehrfachnennungen möglich (n = 162)

	Anzahl	Anteil
Ausbildungsmodul „Sprachliche Bildung“ für die Volksschule an der PH Vorarlberg (5 ECTS, für alle im Grundstudium für die Primarstufe; angeboten seit 2019/2020)	11	6,8 %
Ausbildungsmodul Wahlpflichtangebot „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ für die Volksschule an der PH Vorarlberg (60 ECTS, Vertiefungsmöglichkeit im Grundstudium für die Primarstufe; angeboten seit 2019/2020)	7	4,3 %
Hochschullehrgang DaF/DaZ, Weiterbildung an der PH Vorarlberg (20 ECTS)	29	17,9 %
Hochschullehrgang DaF/DaZ, Weiterbildung an einer anderen pädagogischen Hochschule	6	3,7 %
DaZ-Module, Weiterbildung an der PH Vorarlberg	72	44,4 %
Weiterbildung USB DaZ	56	34,6 %
Universitäre Ausbildung	13	8,0 %
Keine spezifische Ausbildung	28	17,3 %

Darüber hinaus nannten einige Befragte andere Aus- und Weiterbildungen, die in der nachfolgenden Kategorisierung berücksichtigt wurden (bspw. den Hochschullehrgang „Frühe sprachliche Bildung“ oder eine Ausbildung als Deutschtrainer*in in der Erwachsenenbildung).

Für die vertiefende Analyse der fachspezifischen Aus- und Weiterbildungen von Deutschförderlehrkräften wurden die oben genannten Qualifizierungen nach ihrer Dauer kategorisiert. Dafür wurden fünf Kategorien gebildet:

- DaF/DaZ-Studiengänge und -Spezialisierungen (ab 60 ECTS): universitäre Ausbildungen und auch das Wahlpflichtangebot „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ für die Volksschule (PH Vorarlberg);
- Lehrgänge (ca. 20 ECTS): wie die genannten Hochschullehrgänge DaF/DaZ an pädagogischen Hochschulen;
- Seminare/längere Schulungen (ca. 5 ECTS): wie die DaZ-Module oder das Ausbildungsmodul „Sprachliche Bildung“ für die Volksschule (beide an der PH Vorarlberg);
- einzelne Kurse/Schulungen: punktuelle Weiterbildungen wie die Schulung zur Nutzung vom USB DaZ;
- keine fachspezifische Aus- bzw. Weiterbildung im Bereich DaF/DaZ.

Wie die Antworten in Tabelle 26 verdeutlichen, haben viele der 162 Befragten mehr als eine Aus- oder Weiterbildung mit dem Schwerpunkt DaZ/DaF absolviert. Für die nachfolgende Darstellung wurde die jeweils längste Ausbildung jedes*jeder Befragten herangezogen.

- DaF/DaZ-Studiengänge und -Spezialisierungen (ab 60 ECTS): Von den 162 befragten Deutschförderlehrkräften haben 12,3 % einen Studiengang bzw. eine Spezialisierung auf Hochschulniveau abgeschlossen, der bzw. die sich speziell dem Erwerb von Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache widmete.
- Lehrgänge (ca. 20 ECTS): 18,5 % der Befragten haben einen fachspezifischen Lehrgang zu diesem Thema absolviert.

- Summiert man diese beiden Kategorien von Aus- und Weiterbildungen, verfügt knapp ein Drittel der Befragten über eine fundierte Aus- bzw. Weiterbildung für ihre Lehrtätigkeit in der Deutschförderung (mit 20 oder mehr ECTS).
- Seminare/längere Schulungen (ca. 5 ECTS): 37 % haben als längste fachspezifische Qualifizierung für die Deutschförderung Seminare oder längere Schulungen besucht (insbesondere die DaZ-Module), die eine Art Basisqualifizierung für die Deutschförderung darstellen.
- Einzelne Kurse/Schulungen: 5,6 % der Befragten haben an einzelnen Kursen/Schulungen im Bereich DaF/DaZ teilgenommen.
- Keine fachspezifische Aus- bzw. Weiterbildung im Bereich DaF/DaZ: 17,3 % der Befragten verfügen über keine spezifische Ausbildung für die Lehrtätigkeit in der Deutschförderung.
- 9,3 % der Befragten machten keine Angaben zu ihren Aus- und Weiterbildungen für die Deutschförderung.

Tabelle 27: Aus- und Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache nach Intensität der Qualifizierung

	Anzahl	Anteil
DaF/DaZ-Studiengänge und -Spezialisierungen (ab 60 ECTS)	20	12,3 %
Lehrgänge (ca. 20 ECTS)	30	18,5 %
Seminare/längere Schulungen (ca. 5 ECTS)	60	37,0 %
Einzelne Kurse/Schulungen	9	5,6 %
Keine fachspezifische Ausbildung für die Deutschförderung	28	17,3 %
Keine Angabe	15	9,3 %
Gesamt	162	100,0 %

Deutschförderlehrkräfte in Volks- und Mittelschulen im Vergleich

Nachfolgend werden die Qualifikationen für die Deutschförderung und die Berufserfahrung in der Deutschförderung von Lehrpersonen in Volks- und Mittelschulen gegenübergestellt.²⁰ 108 Volksschullehrkräfte und 47 Mittellehrkräfte haben an der Befragung teilgenommen.

36,2 % der befragten Lehrpersonen in Mittelschulen waren bereits vor der Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells im Schuljahr 2018/19 in der Deutschförderung tätig. Dies traf auf 32,4 % der befragten Volksschullehrkräfte zu. Lehrpersonen in Mittelschulen, die vor der Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells bereits in der Deutschförderung tätig waren, waren dies im Durchschnitt für 7,2 Jahre. Bei Lehrpersonen in Volksschulen lag dieser Wert bei 6,2 Jahren.

Die befragten Deutschförderlehrkräfte in Volksschulen waren im Durchschnitt seit bereits 3,3 Jahren im bundesweit geltenden Modell in der Deutschförderung tätig. Bei Deutschförderlehrkräften in Mittelschulen lag dieser Wert bei 3,0 Jahren. Die Unterschiede in der Berufserfahrung in der Deutschförderung zwischen Deutschförderlehrkräften in Volks- und Mittelschulen sind somit recht gering.

²⁰ Nicht berücksichtigt werden in dieser Auswertung aufgrund der niedrigen Fallzahl die Antworten von Lehrpersonen in Polytechnischen Schulen sowie die Antworten von Lehrpersonen, die in Volks- und Mittelschulen tätig sind (vier bzw. drei Lehrpersonen).

Tabelle 28: Berufserfahrung von Deutschförderlehrkräften in Volks- und Mittelschulen im Vergleich

	Volksschule	Mittelschule
Anteil der Befragten, die bereits vor der Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells in der Deutschförderung tätig waren	32,4 % (n = 108)	36,2 % (n = 47)
Berufsjahre in der Deutschförderung vor Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells, Mittelwert	6,2 Jahre (n = 33)	7,2 Jahre (n = 17)
Berufsjahre in der Deutschförderung seit Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells, Mittelwert	3,3 Jahre (n = 98)	3,0 Jahre (n = 42)

Bei den fachspezifischen Qualifikationen für die Deutschförderung gibt es hingegen deutliche Unterschiede zwischen den Deutschförderlehrkräften in Volks- und Mittelschulen. Ein Drittel der befragten Lehrkräfte an Volksschulen hat fundierte Qualifikationen für die Deutschförderung erworben, also Studiengänge, Spezialisierungen oder Lehrgänge im Bereich DaF/DaZ absolviert. Bei den Lehrkräften an Mittelschulen trifft das auf ein Viertel der Befragten zu, also deutlich weniger als bei den Volksschullehrkräften. Darüber hinaus hat ein Drittel der befragten Deutschförderlehrkräfte an Mittelschulen keine fachspezifische Aus- oder Weiterbildung für diese Tätigkeit, also deutlich mehr als bei den Deutschförderlehrkräften an Volksschulen. Bei Letzteren traf dies lediglich auf 10 % zu.²¹

Tabelle 29: Aus- und Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache nach Intensität der Qualifizierung; Deutschförderlehrkräfte in Volks- und Mittelschulen im Vergleich

	Volksschule (n = 108)	Mittelschule (n = 47)
DaF/DaZ-Studiengänge und -Spezialisierungen (ab 60 ECTS)	15,7 %	6,4 %
Lehrgänge (ca. 20 ECTS)	17,6 %	19,1 %
Seminare/längere Schulungen (ca. 5 ECTS)	39,8 %	27,7 %
Einzelne Kurse/Schulungen	6,5 %	4,3 %
Keine fachspezifische Ausbildung für die Deutschförderung	10,2 %	34,0 %
Keine Angabe	10,2 %	8,5 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %

²¹ Dazu muss Folgendes beachtet werden: In der aktuellen und gerade auslaufenden Ausbildung für Sekundarstufenlehrer*innen ist der Themenbereich „sprachliche Bildung“ nur als Querschnittsmaterie im Curriculum verankert. Das bedeutet, dass die einzelnen Fächer das Thema zu berücksichtigen haben, aber nicht zwingend eigene Lehrveranstaltungen dazu anbieten müssen. Eine Ausnahme bilden das Fach Deutsch und alle Fremdsprachenphilologien. Erst ab 2026/27 sind von allen Studierenden (unabhängig von der konkreten Fächerkombination) sowohl im Bachelor(BA)-Studium als auch im Master(MA)-Studium Lehrveranstaltungen im Ausmaß von jeweils 3 ECTS zum Thema „Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung“ zu belegen. Im Gesamtstudium (BA und MA) sind dann insgesamt 6 ECTS für diesen Themenbereich vorgesehen (Auskunft: PH Vorarlberg, August 2024).

- **Teilnahme an Fachvernetzungen**

Das Sprache.Lesen-Team der Bildungsdirektion Vorarlberg unterstützt seit dem Schuljahr 2017/18 Schulen und Lehrpersonen bei ihren Fragen zu einer guten Sprach- und Leseförderung. Neben individuellen Beratungen und standortspezifischen Weiterbildungen organisiert das Sprache.Lesen-Team auch Vernetzungs- und Austauschtreffen (sogenannte Stammtische).²²

105 Personen haben die Frage „Welche Angebote des ‚Sprache.Lesen-Teams‘ nutzen Sie oder haben Sie bereits genutzt?“ beantwortet. Hier waren Mehrfachantworten möglich: Die Angebote des Sprache.Lesen-Teams wurden insgesamt 168-mal benutzt. Im Detail ergibt sich folgende Aufschlüsselung:

- „DaZ-Stammtische“ wurden von 67 Lehrkräften besucht.
- Am Stammtisch „Sprachbewusster Unterricht“ haben 15 Lehrpersonen teilgenommen. Dieser Stammtisch wurde erstmalig im Schuljahr 2024/25 angeboten, deshalb ist diese Zahl wenig aussagekräftig.
- Die Angebote im Bereich „schulinterne Lehrer*innen-Fortbildung“ (SCHILF) wurden von 44 Lehrpersonen wahrgenommen.
- Die „individuelle Beratung“ wurde von 42 Personen in Anspruch genommen.
- Insgesamt 57 Personen haben keine Angabe gemacht. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass sie bisher noch kein Angebot des Sprache.Lesen-Teams genutzt haben.

Tabelle 30: Inanspruchnahme der Angebote des Sprachen.Lesen-Teams, Mehrfachnennungen möglich (n = 162)

	Anzahl	Anteil
DaZ-Stammtisch	67	41,4 %
„Sprachbewusster Unterricht“-Stammtisch	15	9,3 %
SCHILF-Angebote	44	27,2 %
Individuelle Beratung	42	25,9 %
Keine Angabe	57	35,2 %

Eine weitere Aufschlüsselung nach der mehrfachen Wahrnehmung der vier Angebote des Sprache.Lesen-Teams zeigt folgendes Bild: 35 Personen haben zwei Angebote genutzt; 13 Personen haben drei Angebote in Anspruch genommen; eine Person gab an, bereits alle vier zur Auswahl stehenden Angebote genutzt zu haben.

Der „DaZ-Stammtisch“ ist das Angebot mit der höchsten Beteiligung, da es in fast jeder Kombination vorkommt. „Individuelle Beratung“ wurde ebenfalls oft gewählt, insbesondere in Kombination mit SCHILF-Angeboten.

²² Details zu den Angeboten des Sprache.Lesen-Teams: <https://sprachelesen.vobs.at/team>.

Tabelle 31: Inanspruchnahme der Angebote des Sprachen.Lesen-Teams, Mehrfachnennungen möglich (n = 49)

	Anzahl
DaZ-Stammtisch, „Sprachbewusster Unterricht“-Stammtisch, SCHILF-Angebote	6
DaZ-Stammtisch, „Sprachbewusster Unterricht“-Stammtisch	6
DaZ-Stammtisch, SCHILF-Angebote, individuelle Beratung	7
DaZ-Stammtisch, SCHILF-Angebote	8
DaZ-Stammtisch, individuelle Beratung	10
„Sprachbewusster Unterricht“-Stammtisch, SCHILF-Angebote	1
„Sprachbewusster Unterricht“-Stammtisch, individuelle Beratung	1
SCHILF-Angebote, individuelle Beratung	9
Alle vier Angebote	1

Ein Vergleich der Nutzung der Angebote des Sprache.Lesen-Teams von Lehrpersonen, die in Volksschulen und in Mittelschulen als Deutschförderkräfte tätig sind, zeigt einige signifikante Unterschiede. Für die Auswertung standen die Angaben von 111 Lehrpersonen aus der Volksschule und 50 Lehrpersonen aus der Mittelschule zur Verfügung.

- Der DaZ-Stammtisch wird von einem deutlich höheren Anteil der Volksschullehrkräfte in Anspruch genommen als von Mittelschullehrkräften.
- Das erst seit dem Schuljahr 2024/2025 bestehende Angebot „Sprachbewusster Unterricht“-Stammtisch“ wurde bisher in beiden Schulformen erst wenig genutzt. Dabei war der Anteil der Lehrpersonen aus Volksschulen höher als der aus den Mittelschulen.
- Die SCHILF-Angebote werden von fast einem Drittel der Volksschullehrkräfte genutzt, in der Mittelschule ist der Anteil geringer und liegt bei einem Fünftel.
- Die Nutzung individueller Beratung ist bei beiden Schulformen nahezu gleich, mit einem minimal höheren Anteil in der Volksschule.
- Ein erheblicher Unterschied zeigt sich bei denjenigen, die keine Angabe gemacht haben: Fast die Hälfte der Mittelschullehrkräfte hat keine Angebote in Anspruch genommen oder dazu keine Angaben gemacht, während dies in der Volksschule etwa ein Drittel der Befragten betrifft.

Insgesamt nutzen Volksschullehrkräfte die Angebote des Sprache.Lesen-Teams somit häufiger als Mittelschullehrkräfte.

Tabelle 32: Inanspruchnahme der Angebote des Sprachen.Lesen-Teams durch Lehrpersonen in der Volksschule (n = 111) und in der Mittelschule (n = 50), Mehrfachnennungen möglich

	Volksschule		Mittelschule	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
DaZ-Stammtisch	54	48,6 %	15	30,0 %
„Sprachbewusster Unterricht“-Stammtisch	14	12,6 %	2	4,0 %
SCHILF-Angebote	33	29,7 %	10	20,0 %
Individuelle Beratung	29	26,1 %	13	26,0 %
Keine Angabe	34	30,6 %	23	46,0 %

Die Befragten hatten die Möglichkeit, Anmerkungen zu den Angeboten des Sprache.Lesen-Teams festzuhalten. 15 Personen haben diese Möglichkeit genutzt: Der Großteil betonte die Qualität und Praxisnähe der Angebote, die als „sehr informativ“ und „sehr empfehlenswert“

beschrieben wurden. Die Unterstützung und der engagierte Einsatz des Teams wurden besonders geschätzt. Von zwei Lehrpersonen wurde der Wunsch nach mehr Onlineangeboten und Informationen auf der Website geäußert. Die Nachfrage nach Schulbuch-Empfehlungen für Deutschförderklassen, einschließlich Alphabetisierungsmaterialien, wurde ebenfalls erwähnt. Ein Kommentar hebt hervor, dass spezifische DaZ-Probleme in den Angeboten selten angesprochen werden. Die Person fühlt sich in diesem Bereich nicht ausreichend unterstützt und bringt eigene Fortbildungserfahrungen ein. Einige Personen gaben an, das Angebot nicht zu kennen oder wenig darauf zurückzugreifen.

- **Instrumente der Sprachstandsfeststellung bzw. zur Beobachtung der Sprachentwicklung**

Dieser Frageteil behandelt die Nutzung von Instrumenten der Sprachstandsfeststellung und der Beobachtung der Sprachentwicklung im Deutschförderunterricht. Im Rahmen der Befragung wurde der Einsatz des Instrumentes MIKA-D (Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch) und des Instrumentes USB DaZ (Unterrichts begleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache) erhoben.

Die erste Frage bezog sich auf die Verwendung der beiden Instrumente USB DaZ und MIKA-D. Auf diese Frage mit der Möglichkeit einer Mehrfachnennung sind 128 Personen eingegangen, 34 Personen haben die Frage nicht beantwortet.

Tabelle 33: Verwendung der Instrumente USB DaZ und MIKA-D, Mehrfachnennungen möglich (n = 162)

	Anzahl	Anteil
USB DaZ	89	54,9 %
MIKA-D	113	69,8 %
Andere Instrumente	8	4,9 %
Keine Angabe	34	21 %

Eine genauere Aufschlüsselung der Verwendung der unterschiedlichen Instrumente zeigt das folgende Bild:

- USB DaZ und MIKA-D zusammen verwenden 75 Lehrpersonen;
- USB DaZ, MIKA D und „andere Instrumente“ setzen vier Personen ein.

In der nächsten Frage konnten weitere Instrumente genannt werden. Es waren die folgenden acht:

- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) Deutsch;
- Kompetenzraster;
- Sprachprofilbogen;
- Sprachprofilbogen nach Wilhelm Grieshaber;
- Grammatik-Karussell;
- individueller Förderbogen USB DaZ/Berufliche Integration durch Multilingualismus (BIMM);
- individuelle Aufzeichnungen;
- Checks zum Gelernten.

Details der Rückmeldungen zur Nutzung und Bewertung des Instruments USB DaZ

65 Lehrpersonen beschrieben bei der nächsten Fragestellung, wie sie die Ergebnisse des Instruments USB DaZ bei der Gestaltung des Deutschförderunterrichts nutzen. Hier die Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen:

- Individuelle Förderung und Unterrichts Anpassung: Viele Lehrpersonen verwenden die USB-DaZ-Ergebnisse zur Feststellung des Sprachstandes und zur gezielten Förderung der Schüler*innen, insbesondere durch Anpassung von Arbeitsblättern und Materialien sowie Gruppenarbeiten. Diese Anpassung an individuelle Bedürfnisse ist laut den Aussagen ein zentraler Aspekt bei der Unterrichtsgestaltung.
- Planung und Strukturierung des Unterrichts: Die USB-DaZ-Ergebnisse werden den Aussagen zufolge oft als Leitfaden genutzt, um die Planung und Strukturierung des Unterrichts zu gestalten, insbesondere in Bezug auf Wortschatz, Grammatik und relevante Sprachsituationen. Hierbei würden spezifische Sprachstrukturen und Wortschatz je nach Kenntnisstand berücksichtigt.
- Dokumentation und Zielsetzung: Einige Lehrkräfte nutzen die USB-DaZ-Ergebnisse hauptsächlich zur Dokumentation und zur Erarbeitung von individuellen Förderzielen, um den Fortschritt der Schüler*innen zu beobachten und den Förderunterricht kontinuierlich anzupassen.

Es wurden auch kritische Anmerkungen eingebracht, wie die hohe Fluktuation von Lehrpersonen und die Schwierigkeit, das Instrument durchgängig und im vorgesehenen Umfang zu verwenden. Einige Lehrpersonen sehen nur begrenzten Nutzen für den alltäglichen Unterricht und verlassen sich stärker auf eigene Einschätzungen der Sprachfähigkeiten ihrer Schüler*innen.

64 Lehrpersonen beschrieben den Nutzen des Instruments USB DaZ für einen gelingenden Deutschförderunterricht. Nachfolgend eine Zusammenfassung der zentralen Aussagen:

- Nützlichkeit des Instruments: Viele Lehrkräfte empfinden das Instrument USB DaZ als hilfreich bei der Erfassung des Sprachstands und der Dokumentation von Fortschritten. Es mache die Sprachentwicklung und weitere Schritte in der Förderung sichtbar und erleichtere die Einschätzung, was Kinder bereits könnten und wo noch Bedarf bestehe.
- Das Instrument wurde als eine Art „Landkarte“ beschrieben, die Orientierung biete und das gezielte Fördern je nach Sprachstand erleichtert.
- Die strukturierte Dokumentation wurde besonders betont.
- Motivation und Engagement der Lehrkraft: Einige Aussagen betonten, dass der Erfolg von USB DaZ stark vom Engagement der Lehrkraft abhängt und ein bloßes Ausfüllen des Bogens keine Garantie für bessere Förderung ist.
- Praktische Durchführung: Einige Lehrkräfte finden die Durchführung einfach und die Schüler*innen motiviert, während andere Schwierigkeiten sehen, das Instrument USB DaZ im laufenden Unterricht praktisch anzuwenden.
- Alternative Dokumentation: Einige Lehrkräfte machen täglich Notizen über die Lernfortschritte, da sie diese als genauer und effektiver zur Beobachtung und Förderung der Schüler*innen empfinden. Die USB-DaZ-Bögen wurden in diesem Zusammenhang als „unpraktisch“ bezeichnet.
- Anpassung und Flexibilität: In einigen Rückmeldungen wurden ein kleineres Tool oder ein flexibleres Tool gewünscht, da das Instrument USB DaZ für große und

heterogene Gruppen schwer umsetzbar sei. Hier wurde die fehlende Flexibilität bemängelt.

Mehrere Lehrpersonen kritisierten das Instrument USB DaZ als zeitaufwendig und teilweise unnötig, da sie den Lernstand ihrer Schüler*innen auch ohne dieses Beobachtungsinstrument gut kennen würden. Einige Lehrkräfte empfinden die Verwendung des USB DaZ eher als Pflichtaufgabe, die keinen großen Mehrwert für die Förderung biete.

Details der Rückmeldungen zur Nutzung und Bewertung des MIKA-D-Beobachtungsinstruments

73 Lehrpersonen beschrieben, wie sie die Ergebnisse des Instrumentes MIKA-D bei der Gestaltung des Deutschförderunterrichts nutzen. Hier die wesentlichen Aussagen in einer Zusammenfassung:

- Erfassung des Sprachstands und Anpassung des Unterrichts: Der MIKA-D wird häufig genutzt, um den aktuellen Sprachstand der Schüler*innen zu ermitteln. Lehrpersonen verwenden die Ergebnisse zur gezielten Förderung in Wortschatz, Grammatik und Satzstruktur, insbesondere bei Verbstellungen und Nebensatzkonstruktionen.
- Gruppenbildung und Differenzierung: Ein weiterer häufig genannter Verwendungszweck war die Gruppeneinteilung nach den sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Diese Differenzierung helfe, individuell auf Anfänger*innen und Fortgeschrittene einzugehen und die Förderung optimal anzupassen.
- Gezielte Kompensation von Schwächen: Oft werden den Aussagen zufolge spezifische Defizite, die im MIKA-D sichtbar werden, gezielt behandelt, z. B. im Wortschatz und in der Satzbildung. Dies erfolge durch angepasste Übungen und Materialien, die auf die Testresultate abgestimmt seien. Durch die Erkenntnisse aus dem Test können Lehrkräfte beispielsweise Schwerpunkte setzen und spezifische Übungen vorbereiten, z. B. zu Verbstellung und Satzstruktur.
- Die Ergebnisse des MIKA-D unterstützen viele Lehrkräfte laut eigener Aussage bei der Planung der nächsten Unterrichtsschritte.
- Kritik an der Aussagekraft des Tests: Mehrfach wurde geäußert, dass der Test zwar grundlegende Sprachstrukturen erfasst, aber wichtige Bereiche wie semantische und pragmatische Kompetenzen vernachlässigt. Einige Lehrer empfinden den Test daher als nicht ausreichend aussagekräftig.

66 Lehrpersonen beschrieben den Nutzen des Instrumentes MIKA-D für einen gelingenden Deutschförderunterrichts zusammengefasst wie folgt:

- Nützlichkeit zur Einstufung und Sprachstandermittlung: Der MIKA-D wird für die erste Einschätzung des Sprachstands eingesetzt. Er gebe Lehrkräften einen schnellen Überblick über die Deutschkenntnisse und zeigt den Förderbedarf auf, insbesondere bei Themen wie Verbstellung und Wortschatz. Dennoch wurde angemerkt, dass dies eher ein Kontrollinstrument ist und weniger ein Instrument zur Förderung an sich.
- Nützlichkeit als Ergänzung zu anderen Tests: MIKA-D wird als Ergänzung zu anderen Verfahren wie dem Instrument USB DaZ gesehen und als Basis für die Entscheidung über den Status „außerordentliche*r Schüler*in“ (beispielsweise in Hinblick auf die Anpassung der Unterrichtsziele). Einige Kommentare deuten jedoch darauf hin, dass das MIKA-D für eine umfassende Förderung allein nicht ausreicht und das Instrument USB DaZ besser geeignet ist.

- Begrenzter Nutzen für den Unterricht: Lehrkräfte betonen, dass MIKA-D als reines Testinstrument eher dazu diene, den Sprachstand zu überprüfen, aber wenig direkten Einfluss auf die eigentliche Unterrichtsgestaltung habe. Der Test wird als gesetzlich vorgeschrieben beschrieben, aber als Belastung empfunden, da Schüler*innen dadurch Unterrichtszeit verlieren würden.
- Beschränkte Aussagekraft und Mängel: Viele Kommentare wiesen darauf hin, dass MIKA-D vor allem auf bestimmte Satzstrukturen, wie die Verbstellung, fokussiert ist. Kritisiert wird, dass die Testanforderungen für manche Kinder zu hoch sind und dass MIKA-D nicht ausreichend die Anwendung anderer Zeitformen oder Präpositionen abdeckt. MIKA-D könne in seiner derzeitigen Form bei manchen Schüler*innen zu Fehleinschätzungen führen, insbesondere bei schüchternen oder neu eingeschulerten.
- Wenig Flexibilität und Überarbeitungsbedarf: Ein Wunsch nach Überarbeitung wurde mehrfach erwähnt, insbesondere hinsichtlich der Aktualisierung und Erweiterung der abgedeckten Sprachstrukturen. Die Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass der Test die tatsächliche sprachliche Vielfalt nicht ausreichend abbildet und für die Förderung flexibler gestaltet werden sollte.

- **Erfolgsfaktoren für eine gelingende Deutschförderung**

Ein Teil des Fragebogens beschäftigte sich mit den Erfolgsfaktoren für eine gelingende Deutschförderung. Mehrere Faktoren wurden vorgeschlagen (Methodenkenntnisse, Didaktik-Kenntnisse, Kooperation mit unterschiedlichen Lehrkräften etc.), und die Befragten konnten deren Nutzen für eine gelingende Deutschförderung auf einer fünfstufigen Antwortskala („trifft sehr zu“ bis „trifft nicht zu“) bewerten.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden: Methodenkenntnisse, DaZ-Didaktik, die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Regelklassen und anderen Deutschförderlehrkräften werden als zentral für eine gelingende Deutschförderung angesehen, während die Zusammenarbeit mit anderen Akteur*innen (z. B. Erstsprachenlehrpersonen oder Eltern) als weniger relevant eingeschätzt wird. Teamteaching zeigt eine gemischte Bewertung.

Im Detail wurden die einzelnen Faktoren wie folgt bewertet:

- Methodenkenntnisse (z. B. Wortschatzarbeit) werden von den meisten Befragten als zentral für eine gelingende Deutschförderung angesehen: 67,3 % stimmen zu, 11,1 % stimmen eher zu, während nur 2,4 % dies ablehnen („trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“).
- DaZ-Didaktik-Kenntnisse (z. B. Spracherwerbsschritte beachten) werden ebenfalls als wichtig für eine gelingende Deutschförderung bewertet: 49,4 % stimmen zu und 26,5 % stimmen eher zu. Nur 4,3 % lehnen diesen Faktor ab („trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“).
- Teamteaching findet als Gelingensbedingung für die Deutschförderung eine weniger breite Zustimmung: 27,2 % stimmen zu, 17,3 % stimmen eher zu, während 27,8 % den Faktor mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“ bewerten.
- Die Zusammenarbeit mit anderen DaZ-Lehrpersonen wird von 57,5 % als wichtig für eine gelingende Deutschförderung angesehen („trifft zu“ oder „trifft eher zu“). 19,1 % bewerten diesen Faktor mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“.
- Die Zusammenarbeit mit Erstsprachenlehrpersonen wird seltener als bedeutend betrachtet: 12,3 % stimmen zu, 22,2 % stimmen eher zu, und 35,8 % gaben „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“ an.

- Die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Regelklassen erhält eine relativ hohe Zustimmung: 57,5 % stimmen zu oder stimmen eher zu; ablehnende Positionen sind mit 19,8 % vertreten („trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“).
- Die Einbindung der Eltern wird von weniger Befragten als wichtig erachtet: 21,6 % stimmen zu, 17,9 % stimmen eher zu; 39,5 % bewerten die Elternkooperation für eine gelingende Deutschförderung mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“.

Tabelle 34: Faktoren für eine gelingende Deutschförderung (n = 162)

	Trifft zu		Trifft eher zu		Trifft eher nicht zu		Trifft nicht zu		Keine Angabe	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Methodenkenntnis (z. B. Möglichkeiten der Wortschatzarbeit)	109	67,3 %	18	11,1 %	2	1,2 %	2	1,2 %	31	19,1 %
DaZ-Didaktik (z. B. Beachten von Spracherwerbsschritten)	80	49,4 %	43	26,5 %	5	3,1 %	2	1,2 %	32	19,8 %
Teamenteaching	44	27,2 %	28	17,3 %	22	13,6 %	23	14,2 %	45	27,8 %
Zusammenarbeit mit anderen DaZ-Lehrpersonen	55	34,0 %	38	23,5 %	18	11,1 %	13	8 %	38	23,5 %
Zusammenarbeit mit Erstsprachenlehrpersonen	20	12,3 %	36	22,2 %	30	18,5 %	28	17,3 %	48	29,6 %
Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Regelklassen	61	37,7 %	32	19,8 %	17	10,5 %	15	9,3 %	37	22,8 %
Einbindung der Eltern	35	21,6 %	29	17,9 %	49	30,2 %	15	9,3 %	34	21,0 %

• Schulische Konzepte für die Deutschförderung

Ein Teil des Fragebogens bezog sich auf Konzepte für die Deutschförderung am jeweiligen Schulstandort und deren Umsetzbarkeit im Unterricht. Der Themenblock umfasste sechs Fragen.

73 Lehrkräfte (45 %) bejahten die Frage, ob an ihrem Schulstandort ein Konzept für die Deutschförderung vorhanden ist. 56 Lehrpersonen (35 %) verneinten die Frage. Ein Fünftel (33 Personen oder 20 %) der Befragten hat diese Frage nicht beantwortet.

Tabelle 35: Konzept für die Deutschförderung am Schulstandort

	Anzahl	Anteil
Es gibt ein Konzept für die Deutschförderung am Schulstandort.	73	45,1 %
Es gibt kein Konzept für die Deutschförderung am Schulstandort.	56	34,6 %
Keine Angabe	33	20,4 %
Gesamt	162	100,0 %

73 Lehrpersonen haben auf die Frage „Können Sie dieses Konzept im Unterricht umsetzen?“ geantwortet. Dies entspricht der Anzahl der Lehrkräfte, die auf die Frage nach dem Konzept zur Deutschförderung mit Ja geantwortet haben. 93,2 % bejahten die Frage, ob das Konzept im Unterricht umgesetzt werden kann; fünf Personen oder 6,9 % verneinen die Frage.

Von diesen fünf haben vier Personen folgende Gründe genannt, weshalb das Konzept nicht umgesetzt werden kann:

- Stunden- und Ressourcenkürzungen.
- Die Umsetzung erfolge nur im Deutschförderkurs, da dort nur vier Kinder in der Gruppe seien; in der Deutschförderklasse mit 14 Kindern lasse sich das Konzept nicht umsetzen.
- Je nach der Gruppenzusammensetzung könne das Konzept umgesetzt werden.
- Um das Konzept entsprechend umzusetzen, bräuchte es mehr ausgebildete Fachkräfte und Unterstützung in der Schule.

Eine vergleichende Auswertung zeigt folgendes Bild: Der Anteil der Lehrpersonen, die ein Konzept bestätigen, ist bei den Mittelschulen um 4,6 Prozentpunkte höher (46 %) als bei den Volksschulen (41,4 %). Der Anteil ohne Konzept ist in beiden Schulformen ähnlich hoch, mit 35,1 % bei den Volksschulen und 36 % bei den Mittelschulen.

Tabelle 36: Konzept für die Deutschförderung am Schulstandort Volksschule bzw. Mittelschule

	Volksschule		Mittelschule	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Es gibt ein Konzept für die Deutschförderung am Schulstandort	46	41,4 %	23	46,0 %
Es gibt kein Konzept für die Deutschförderung am Schulstandort.	39	35,1 %	18	36,0 %
Keine Angabe	26	23,4 %	9	18,0 %
Gesamt	111	100,0 %	50	100,0 %

Die folgende Frage „Haben Sie an der Erstellung des Konzeptes mitgearbeitet?“ haben ebenfalls alle Personen beantwortet, die angaben, dass an ihrem Schulstandort ein solches Konzept vorhanden ist (73 Lehrkräfte). 39 Lehrkräfte (53,4 %) haben am Konzept für die Deutschförderung mitgearbeitet, 34 Personen (46,6 %) haben diese Frage verneint.

Hier die Zusammenfassung der häufigsten und relevantesten Gründe für die Nichtmitarbeit am Konzept. 25 Lehrkräfte haben sich dazu geäußert.

- Nicht an der Schule tätig: Viele gaben an, dass sie zum Zeitpunkt der Konzeptentwicklung noch nicht an der Schule waren. Einige Lehrkräfte erwähnten, dass sie neu im Beruf oder an der Schule waren und deshalb nicht an der Entwicklung des Konzeptes beteiligt waren.
- Gleichzeitige Arbeit an mehreren Schulen und zeitliche Gründe: Einige Lehrkräfte gaben an, dass sie aus zeitlichen Gründen oder aufgrund der Tätigkeit an mehreren Schulen nicht an der Konzeptentwicklung teilnehmen konnten.
- Nicht gefragt oder keine Deutschförderstunden: Einzelne Personen gaben an, dass sie nicht zur Mitarbeit eingeladen wurden oder zum Zeitpunkt der Konzepterstellung noch keine Deutschförderstunden unterrichteten, weshalb eine Beteiligung für sie nicht relevant war.
- Vorgaben von außen: Mehrere Aussagen verwiesen darauf, dass das Konzept von anderen Personen an der Schule oder von externen Stellen (z. B. Direktion, anderen Lehrperson, Land Vorarlberg oder schulexternen Personen) initiiert und entwickelt wurde.

In der nächsten Frage ging es um die Einschätzung des Nutzens des Konzeptes für eine gelingende Deutschförderung. Darauf antworteten 44 Personen. Die nachfolgende Zusammenfassung verweist auf die zentralen Themen:

- Struktur und Orientierung: Das Konzept wird als Orientierungshilfe und hilfreicher „roter Faden“ betrachtet, der die Zusammenarbeit der Lehrpersonen vereinfache und sicherstelle, dass alle ein gemeinsames Ziel verfolgen würden. Diese Aussage erfolgte mehrfach.
- Individuelle Förderung und Anpassung: Viele Rückmeldungen hoben die Möglichkeit hervor, die Förderung individuell an das Tempo und die Bedürfnisse der Schüler*innen anzupassen. Dies wurde als wichtig bezeichnet, da es eine gezielte Unterstützung und Flexibilität in der Deutschförderung ermögliche.
- Kooperative Arbeit und gegenseitige Unterstützung der Lehrpersonen: Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen sowie eine gemeinsame Planung und Zielausrichtung wurden ebenfalls mehrfach genannt. Die Möglichkeit, gemeinsame Materialien und Standards zu nutzen, erleichtere die Teamarbeit und verbessere die Unterrichtsqualität.
- Praktische Umsetzbarkeit und Materialnutzung: Das jeweils vorliegende Konzept zur Deutschförderung wird wegen seines praxisnahen Ansatzes, der umfangreichen Materialien sowie der handlungsorientierten und kindgerechten Methoden positiv bewertet. Mehrere Stimmen lobten die gute Struktur und Anwendbarkeit des Unterrichtsmaterials.
- Einbindung der Eltern: In zwei Rückmeldungen zu schulischen Deutschförderkonzepten wurde die gezielte Einbindung der Eltern in die Deutschförderung als hilfreich angesehen.

Kritische Stimmen zur Umsetzbarkeit bezogen sich auf die folgenden Themenfelder:

- Ressourcenmangel: Wiederholt wurde darauf hingewiesen, dass theoretische Konzepte zwar gut durchdacht sind, aber die Umsetzung aufgrund begrenzter Ressourcen, insbesondere Zeit und Lehrpersonal, oft herausfordernd ist.
- Bedenken bezüglich administrativer Mehrarbeit: Einige Rückmeldungen kritisierten, dass das Konzept zusätzlichen administrativen Aufwand erzeugt und die praktische Relevanz der Umsetzung im Unterrichtsgeschehen dadurch beeinträchtigt wird.

Erwähnung fand auch der Wunsch nach einem besseren Zusammenspiel von Deutschförderung und Regelunterricht: Diese Verschränkung wird als langfristiges Ziel gesehen, um die Deutschförderung insgesamt nachhaltiger zu gestalten. Die Wechselwirkung zwischen spezialisierter Förderung und regulärem Unterricht wird als bedeutend für eine ganzheitliche Sprachentwicklung eingeschätzt.

- **Strukturierter Fachaustausch an den Schulstandorten**

Das Vorhandensein eines strukturierten Fachaustausches mit anderen Deutschförderkräften und Lehrpersonen an der jeweiligen Schule wurde von 59 Lehrkräften (36,4 %) bestätigt. 68 Lehrkräfte (42,0 %) führen keinen strukturierten Fachaustausch an ihrem Schulstandort durch. 35 Lehrkräfte (21,6 %) haben keine Angabe gemacht.

Tabelle 37: Strukturierter Fachaustausch an den Schulstandorten

	Anzahl	Anteil
Es gibt einen strukturierten Fachaustausch am Schulstandort.	59	36,4 %
Es gibt keinen strukturierten Fachaustausch am Schulstandort.	68	42,0 %
Keine Angabe	35	21,6 %
Gesamt	162	100,0 %

Eine vergleichende Auswertung der Angaben von Lehrpersonen an Volksschulen und an Mittelschulen zeigt folgendes Bild: In Volksschulen gaben 44,1 % der Lehrpersonen an, dass es keinen strukturierten Fachaustausch gibt, gefolgt von 32,4 %, die angaben, dass ein solcher Austausch existiert. In Mittelschulen überwiegt hingegen der Anteil der Personen mit 46 %, die einen strukturierten Fachaustausch bestätigen, während 32 % angaben, dass es keinen Fachaustausch gibt. Der Anteil der Personen, die keine Angabe machten, zeigt keinen nennenswerten Unterschied.

Tabelle 38: Strukturierter Fachaustausch am Schulstandort Volksschule bzw. Mittelschule

	Volksschule		Mittelschule	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Es gibt einen strukturierten Fachaustausch am Schulstandort.	36	32,4 %	23	46 %
Es gibt keinen strukturierten Fachaustausch am Schulstandort.	49	44,1 %	16	32 %
Keine Angabe	26	23,4 %	11	22 %
Gesamt	111	100,0 %	50	100,0 %

Der strukturierte Fachaustausch wurde von 56 Lehrpersonen genauer beschrieben:

- **Regelmäßige Teamsitzungen und Besprechungen:** Ein häufig genannter Aspekt war die Organisation von Teamsitzungen (monatlich oder nach Bedarf), um den Lernfortschritt der Schüler*innen zu besprechen und Fördermaßnahmen zu planen. Diese Treffen würden den Austausch über Lernfortschritte, Probleme und Erfolge der Schüler*innen sowie die Planung von Unterrichtsinhalten und Fördermaterialien ermöglichen.
- **Material- und Informationsaustausch:** Die Lehrkräfte teilen den Aussagen gemäß Materialien und informieren einander über den Einsatz neuer Lehr- und Lernmaterialien, Methoden und gesetzliche Rahmenbedingungen. Hierbei gehe es auch um die gemeinsame Erarbeitung und Bereitstellung von Materialien und die kontinuierliche Absprache bezüglich des Einsatzes und der Anschaffung weiterer Ressourcen.
- **Absprachen zur individuellen Förderung:** Eine weitere wichtige und häufig angesprochene Aktivität war die Abstimmung hinsichtlich spezifischer Förderbedarfe einzelner Schüler*innen. Die Lehrkräfte besprechen den Aussagen zufolge den

individuellen Leistungsstand der Schüler*innen und legen gemeinsam fest, wie die Förderung angepasst wird.

- **Erfahrungsweitergabe:** Einige Lehrkräfte betonten den Austausch von Erfahrungen und den gemeinsamen Besuch von Fortbildungen, um ihre fachlichen Kompetenzen zu erweitern und neue Anregungen für den Unterricht zu sammeln.
- **Unkomplizierter, flexibler Austausch:** Mehrere Lehrkräfte beschrieben den fachlichen Austausch als unkompliziert und flexibel, was einen schnellen Informationsfluss und eine Anpassung der Unterrichtsmethoden erlaube. Dieser Austausch finde regelmäßig statt, sei es persönlich oder durch schriftliche Nachrichten.

Auch die Gründe für den fehlenden Fachaustausch wurden erhoben. Zu dieser Frage äußerten sich 47 Deutschförderkräfte:

- **Mangel an Fachkräften und Ressourcen:** Viele Lehrkräfte berichteten, dass sie die einzigen Deutschförderlehrkräfte an ihrer Schule sind oder dass es an qualifizierten Fachkräften am Schulstandort mangelt. Auch der häufige Wechsel der DaZ-Lehrkräfte wurde genannt. Dadurch gebe es kaum Möglichkeiten für einen Austausch oder eine Kontinuität in der Förderung. Kleinschulen hätten meist keine zusätzlichen DaZ-Lehrkräfte. Wenn kein Austausch mit anderen DaZ-Lehrkräften möglich ist, finde dieser mit dem*der Klassenlehrer*in oder den Fachlehrer*innen statt.
- **Fehlende Strukturen für den fachlichen Austausch:** Ein systematischer Fachaustausch findet gemäß einigen Aussagen kaum statt bzw. oft nur informell und unregelmäßig. Häufig fehle es an Zeitressourcen oder an einem festgelegten Rahmen für die Koordination und Absprache unter den Lehrkräften.
- **Überlastung und fehlende Anerkennung:** Lehrkräfte fühlen sich oft überlastet, da Deutschförderung häufig zusätzliche Stunden bedeutet. Einige müssten darum bitten, dass eine Person aus dem Kollegium die Deutschförderung übernimmt, was oft mit Überstunden verbunden sei.
- **Mangel an struktureller Unterstützung und Feedback:** Einige Lehrkräfte vermissen ein sachliches und konstruktives Feedback von Personen aus dem Kollegium oder der Schulleitung. Die Rückmeldungen geben Hinweise auf eine teilweise ablehnende Haltung gegenüber der Deutschförderung und auf fehlendes Interesse an einer Zusammenarbeit. Zudem werde die Deutschförderung als Randthema gesehen und erhalte nicht die notwendige Unterstützung.

- **Frage nach Bewährtem und nach Veränderungsbedarfen**

Der letzte Teil des Fragebogens widmete sich drei zentralen Themenfeldern:

- Was hat sich in Ihrer Deutschförderung aus Ihren bisherigen Erfahrungen bewährt (sowohl methodisch/didaktisch wie auch organisatorisch)?
- Was könnte an der Schule geändert werden, damit die Deutschförderung noch besser gelingt?
- Was könnte an den gesetzlichen Rahmenbedingungen geändert werden, damit die Deutschförderung noch besser gelingt?

Auf die erste Frage „**Was hat sich in Ihrer Deutschförderung aus Ihren bisherigen Erfahrungen bewährt (sowohl methodisch/didaktisch wie auch organisatorisch)?**“ kamen 94 Rückmeldungen.

Methodisch-didaktische Ansätze:

- vielfältige Lernmethoden: spielerische Ansätze, sensorische Einbindung, Bewegung und Sprache kombiniert;
- Kleingruppen und Differenzierung: Lernen in homogenen und heterogenen Gruppen je nach Bedarf, angepasst an den Sprachstand und das Lernniveau;
- Differenzierung nach Leistungsstand: Anpassung der Materialien und Aufgaben an die individuellen Fähigkeiten und den Sprachstand der Schüler*innen durch Arbeitspläne und gezielte Übungen;
- Wiederholung und Struktur: zirkuläre Lernkonzepte, regelmäßige Wiederholungen und klare Routinen;
- visuelle und auditive Unterstützung: Einsatz von Bildkarten, Piktogrammen, Bildgeschichten, Hörübungen und Kinderbüchern zur Sprachvermittlung;
- sprachensible Übungen: Fokus auf Wortschatz und Syntax, oft kombiniert mit Artikelfarben und Satzbauübungen;
- Integration aller Sinne: Kombination von Sprache mit Bewegung, Musik, Basteln und visuellen Hilfsmitteln, um das Lernen zu erleichtern. Vielfältige Unterrichtsmethoden einsetzen;
- Einsatz spezifischer Materialien (Bildkarten, Bildgeschichten, Hörübungen) und auch digitaler Tools;
- kultureller und persönlicher Bezug: Einbeziehung von Themen, die für Kinder alltags- und lebensweltnah und interessant seien;
- positive Lernatmosphäre: Aufbau einer guten Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in und Schaffung eines positiven Lernklimas;
- Erfolgserlebnisse schaffen: regelmäßige Erfolgserlebnisse durch kleine Tests und positive Verstärkung;
- Anpassung der Sprache der Lehrperson: langsames und deutliches Sprechen, Verwendung kurzer Sätze und einfacher Wörter.

Organisatorische Ansätze:

- Kleingruppen mit maximal vier bis sieben Schüler*innen: Diese würden eine intensivere Betreuung und individuellere Förderung ermöglichen. Zusammenstellung der Gruppen nach Alter, Sprachstand und Anforderungen für effizienteres Lernen.
- Teamteaching und Austausch mit dem Kollegium: Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, regelmäßige Absprache und Austausch mit Klassenlehrer*innen sowie Teamteaching.
- Ausreichende Förderstunden und regelmäßiger Unterricht: Notwendigkeit von ausreichend Deutschförderstunden, um effektiv arbeiten zu können. Tägliche oder häufige Einheiten mit wenig zeitlichem Abstand für kontinuierliches Lernen. Feste Zeiten und Routinen würden Orientierung und Sicherheit für die Schüler*innen schaffen.
- Integration in den Regelunterricht: Schüler*innen sollten an Ausflügen und Veranstaltungen der Regelklasse teilnehmen, um das Gelernte in realen Situationen anzuwenden.

- Einbindung der Eltern: Zusammenarbeit und Kommunikation mit Eltern, um eine durchgängige Unterstützung der Kinder zu gewährleisten. Einbindung der Eltern in den Lernprozess durch Informationsmaterial und Hausaufgaben mit Sprachansagen. Den Eltern die Wichtigkeit der Deutschförderung vermitteln und sie zur Unterstützung motivieren.
- Personelle Ressourcen: Kontinuität in der Deutschförderung schaffen, um damit auch eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen herzustellen.

Die zweite Frage „**Was könnte an Ihrer Schule geändert werden, damit die Deutschförderung noch besser gelingt?**“ erhielt 81 Antworten.

Personal und Ausbildung:

- Mehr qualifiziertes Personal: Es bestehe ein dringender Bedarf an zusätzlichen Lehrkräften, insbesondere solchen mit DaZ-Ausbildung, um kleinere und effektivere Gruppen zu ermöglichen.
- Fortbildung der Lehrkräfte: Die Lehrkräfte wünschen sich mehr Fortbildungsangebote, um ihre Kompetenzen im Bereich DaZ zu erweitern und aktuelle didaktische Methoden kennenzulernen.
- Einsatz von Fachpersonal: Der Unterricht solle von speziell ausgebildeten Lehrpersonen durchgeführt werden, die über aktuelle Kenntnisse der Fremdsprachendidaktik verfügen.

Strukturelle und organisatorische Verbesserungen:

- Kleinere und homogenere Gruppen: Die Zusammenstellung der Fördergruppen solle nach Alter und Sprachniveau erfolgen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden.
- Optimierung des Stundenplans: Die Deutschförderstunden sollten so in den Stundenplan integriert werden, dass die Schüler*innen keine wichtigen Unterrichtsinhalte in anderen Fächern verpassen.
- Mehr Unterrichtsstunden für DaZ: Eine Erhöhung der zur Verfügung stehenden Stunden könne eine intensivere und kontinuierlichere Förderung ermöglichen.
- Einhaltung der vorgeschriebenen Förderstunden: Die bestehenden Vorgaben zur Stundenanzahl sollten strikt eingehalten und bei Bedarf erweitert werden.
- Verbesserte Raumsituation: Eigene, gut ausgestattete Räume für die Deutschförderung würden den Unterricht effizienter gestalten und organisatorische Probleme reduzieren. Ein stabiler und eigener Lernort und eine klare Struktur im Ablauf würden zur Sicherheit und Routine im Lernen beitragen.
- Teamteaching und Zusammenarbeit: Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen DaZ-Lehrkräften und Klassenlehrer*innen könne die Förderung individualisieren und den Unterricht harmonisieren.

Elternarbeit und Einbindung der Eltern:

- Aktive Einbindung der Eltern: Durch Informationsveranstaltungen und Schulungen könnten Eltern über die Bedeutung der Deutschförderung aufgeklärt und zur Unterstützung ihrer Kinder motiviert werden.

- Förderung der deutschen Sprache zu Hause: Eltern sollten ermutigt werden, zu Hause Deutsch zu sprechen oder deutsche Medien zu nutzen, um den Spracherwerb ihrer Kinder zu unterstützen.

Materialien und zeitliche Ressourcen:

- Ausreichende Lehrmaterialien: Es wird mehr Budget für aktuelle und geeignete Lehrmaterialien gefordert, einschließlich zweisprachiger Bücher und digitaler Ressourcen.
- Erweiterung der Bibliothek: Eine besser ausgestattete Schulbibliothek könne den Zugang zu vielfältigen Lesematerialien ermöglichen und die Leseförderung unterstützen.

Einstellung und Bewusstsein:

- Wertschätzung der Deutschförderung: Die Schulleitung und das Kollegium sollten die Deutschförderung als integralen und wichtigen Bestandteil des Schulalltags anerkennen.
- Einbeziehung der Erstsprache: Die Wertschätzung und gelegentliche Einbindung der Muttersprachen könnten den Spracherwerb unterstützen.
- Positive Haltung gegenüber Schüler*innen mit Förderbedarf: Negative Einstellungen und Vorurteile gegenüber Schüler*innen mit mangelnden Deutschkenntnissen müssten abgebaut werden.

Kooperation und Kommunikation:

- Regelmäßiger Austausch unter Lehrkräften: Durch gemeinsame Planung und Erfahrungsaustausch könnten Lehrkräfte voneinander lernen und die Förderangebote besser aufeinander abstimmen.
- Engere Zusammenarbeit mit Klassenlehrer*innen: Eine bessere Kommunikation könne dazu beitragen, Fördermaßnahmen effektiver zu gestalten und Unterrichtsinhalte abzustimmen.

Unterrichtsmethodik:

- Sprachsensibler Unterricht in allen Fächern: Die Förderung der deutschen Sprache solle fächerübergreifend stattfinden. Alle Lehrkräfte sollten für die Bedeutung von sprachsensiblen Unterricht aufgeklärt werden.
- Mündliche Übungen priorisieren: Der Fokus solle vermehrt auf mündliche Sprachkompetenzen gelegt werden, insbesondere bei Schüler*innen mit geringen Schriftsprachkenntnissen.

Sonstige Anregungen:

- Entlastung der Lehrkräfte: Zusätzliche Unterstützung könne helfen, die vielfältigen sozialen und pädagogischen Anforderungen zu bewältigen.
- Nutzung digitaler Ressourcen: Onlinematerialien könnten den Unterricht bereichern und den Zugang zu Lerninhalten erleichtern.

- Verbesserung der organisatorischen Abläufe: Effizientere Prozesse könnten dazu beitragen, den Verwaltungsaufwand zu reduzieren und mehr Zeit für die eigentliche Förderung zu schaffen.

Die dritte Frage „**Was könnte an den gesetzlichen Rahmenbedingungen geändert werden, damit die Deutschförderung noch besser gelingt?**“ wurde von 78 Personen beantwortet.

Erweiterung der Förderdauer und Fördermöglichkeiten:

- Verlängerung des Status „außerordentliche*r Schüler*in“ auf mindestens drei Jahre, da zwei Jahre oft nicht ausreichen würden, um die Sprachkompetenzen angemessen aufzubauen;
- Möglichkeit, die Förderung auch nach Ablauf des außerordentlichen Status fortzusetzen;
- gesetzliche Verankerung zusätzlicher Förderstunden auch am Nachmittag und in den Ferien, um die Sprachentwicklung zu intensivieren.

Erhöhung der Ressourcen und Personalqualifikation:

- Bereitstellung von mehr qualifiziertem Personal, speziell ausgebildet für DaZ, um nicht ausreichend qualifizierte Quereinsteiger*innen zu vermeiden;
- Ausbau des Budgets für Teamteaching und kleinere Gruppen;
- Einführung von Sprachkursen für Eltern, um das häusliche Umfeld aktiv in den Spracherwerb der Kinder einzubeziehen.

Flexibilität in Gruppengrößen und Fördermodellen:

- Absenkung der Zahl der Mindestteilnehmenden für Deutschförderklassen, um intensivere Betreuung und kleinere Lerngruppen zu ermöglichen;
- Förderung in kleineren Gruppen (zwei bis vier Kinder), um individuelle Lernbedarfe besser zu bedienen;
- mehr Autonomie für Schulen bei der Einstufung und Durchführung der Deutschförderung.

Überarbeitung und Anpassung der Bewertungskriterien:

- Anpassung der Bewertungssysteme, damit ein Mangel in der Bildungssprache Deutsch den Schulaufstieg nicht behindere;
- Nutzung eines erweiterten Tests (MIKA-D), der die Sprachentwicklung adäquat abbilde und als Fördermaßnahme statt als formelle Barriere fungiere.

Generelle rechtliche Rahmenbedingungen:

- Anpassung des Schulsystems: Einige Vorschläge beinhalten grundlegende Änderungen im Schulsystem, um den aktuellen Herausforderungen gerecht zu werden.
- Verpflichtendes Deutschförderjahr: Die Einführung eines verpflichtenden Förderjahres für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen könne den Übergang in das reguläre Schulsystem erleichtern.

- Überarbeitung des Lehrplans: Eine Anpassung des Lehrplans könne dazu beitragen, den Fokus stärker auf den Spracherwerb zu legen.

Nur zwei Lehrpersonen von 78 plädierten für eine Integration des Deutschförderunterrichts in den Regelunterricht. Das diesbezüglich vorgebrachte Argument war jeweils die Vermeidung von Ausgrenzungen und eine bessere soziale und sprachliche Integration.

7) Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem Bericht wurden erstmals für Vorarlberg die vorhandenen Daten zur Deutschförderung in Schulen umfassend aufbereitet. Teil dieses Berichts sind auch die Ergebnisse einer Befragung, die Einblicke in die Umsetzung der Deutschförderung in Vorarlbergs Schulen bieten. Wesentliche Erkenntnisse dieser Analysen werden in diesem Abschnitt zusammengefasst. Sie sollen dazu dienen, die schulische Sprachförderung in Vorarlberg evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

Kinder und Jugendliche mit Deutschförderbedarf in Vorarlbergs Schulen

- Im Schuljahr 2023/24 waren 2.228 Kinder und Jugendliche an Vorarlbergs Pflichtschulen „außerordentliche Schüler*innen“ und erhielten somit eine Deutschförderung nach dem bundesweit implementierten Deutschfördermodell. Das entsprach einem Anteil von 7 % der Schüler*innen.
- Die Anzahl dieser Schüler*innen ist in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen – vor allem ab dem Jahr 2022. Die Fluchtmigration aus der Ukraine und der Familiennachzug von Geflüchteten, die schon länger in Österreich leben, dürften die Ursachen dafür sein.
- Im vergangenen Schuljahr besuchte der überwiegende Teil (81 %) der ao. Schüler*innen eine Volksschule. 16 % der ao. Schüler*innen besuchten eine Mittelschule und 2 % eine Polytechnische Schule.
- Der Anteil der außerordentlichen Schüler*innen war bei Mädchen und Buben in den letzten Jahren jeweils gleich hoch.
- Die drei häufigsten Erstsprachen außerordentlicher Schüler*innen waren im Schuljahr 2022/23 Türkisch (679 Schüler*innen), Ukrainisch (252 Schüler*innen) und Arabisch (141 Schüler*innen). Das entsprach je nach Erstsprache unterschiedlichen Anteilen: von den Schüler*innen mit Türkisch als Erstsprache waren 14 % als „außerordentlich“ eingestuft, von den Schüler*innen mit Ukrainisch als Erstsprache 95 % und von den Schüler*innen mit Arabisch als Erstsprache 21 %.
- Deutlich gestiegen ist in den vergangenen Schuljahren die Zahl außerordentlicher Schüler*innen mit der Erstsprache Ukrainisch (+250), Türkisch (+112), Russisch (+48), Kurdisch (+28), Arabisch (+26) oder Kroatisch (+21).²³ Recht stabil war im Verlauf der letzten Schuljahre die Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen mit der Erstsprache Bosnisch, Tschetschenisch oder Ungarisch. Die Zahl der außerordentlichen Schüler*innen mit Serbisch als Erstsprache schwankte.
- Etwa zwei Drittel der ao. Schüler*innen besuchten eine Pflichtschule im „urbanisierten Kernraum“ Vorarlbergs – d. h. im unteren Rheintal, in Feldkirch, oder in Bludenz und den direkt an die Stadt grenzenden Gemeinden.
- Ein beträchtlicher Teil der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf ist in Österreich geboren worden: Am Ende des Schuljahrs 2023/24 hatten 41 % der außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Pflichtschulen ihren Geburtsort in Österreich. Besonders hoch war der Anteil der Kinder mit Deutschförderbedarf und Geburtsland Österreich in der Schuleingangsphase: Im vergangenen Schuljahr lag ihr Anteil bei Kindern mit Deutschförderbedarf in der Schulstufe 0 (Vorschule) und in der Schulstufe 1 (erste

²³ Die Angaben in Klammer stellen die Differenz der außerordentlichen Schüler*innen mit der jeweiligen Erstsprache zwischen den Schuljahren 2022/23 und 2019/22 dar.

Volksschulklasse) bei über 60 %. Diese Kinder haben höchstwahrscheinlich auch einen Kindergarten in Vorarlberg bzw. in Österreich besucht.

Die Formate der Deutschförderung in Vorarlbergs Schulen

- Im Schuljahr 2023/24 wurden die Schüler*innen mit Deutschförderbedarf in Vorarlbergs Volks-, Mittel- und Polytechnischen Schulen in 63 Deutschförderklassen unterrichtet. Die Anzahl der Deutschförderkurse ist nicht bekannt.
- Die Anzahl der Deutschförderklassen ist in den vergangenen Schuljahren deutlich gestiegen. Besonders markant war dieser Anstieg von 22 auf 51 Deutschförderklassen vom Schuljahr 2021/22 auf das Schuljahr 2022/23. Wenn man bedenkt, dass der Erhebungszeitpunkt der in diesem Bericht verwendeten Daten jeweils der 1. Oktober war, dann ist es naheliegend, dass dieser Anstieg maßgeblich auf den Zuzug von Schüler*innen aus der Ukraine zurückzuführen ist.
- Im Herbst 2024 hat das Schuljahr mit 62 Deutschförderklassen gestartet. Somit scheint sich die Anzahl der Deutschförderklassen zu stabilisieren.
- Die durchschnittliche Anzahl der Schüler*innen in einer Deutschförderklasse lag im vergangenen Schuljahr in Volksschulen bei 14 Personen, in Mittelschulen bei 12 Personen und in Polytechnischen Schulen bei 17 Personen.
- Im Schuljahr 2023/24 wurden in Vorarlbergs Volksschulen 36 % der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf in Deutschförderklassen unterrichtet, 54 % in Deutschförderkursen und 10 % erhielten in ihrer Regelklasse eine Deutschförderung nach dem für sie geltenden Lehrplan. Etwa 2/3 der Kinder wurden also den überwiegenden Teil ihrer Schulstunden in integrativen Settings sprachlich gefördert.
- In den Mittelschulen wurden jeweils 47 % der außerordentlichen Schüler*innen in Deutschförderklassen unterrichtet, 34 % in Deutschförderkursen und 19 % erhielten in ihrer Regelklasse eine Deutschförderung nach dem für sie geltenden Lehrplan. Etwas mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen wurden also den überwiegenden Teil ihrer Schulstunden in integrativen Settings sprachlich gefördert.
- In den Polytechnischen Schulen Vorarlbergs wurden im Schuljahr 2023/24 63 % der außerordentlichen Schüler*innen in Deutschförderklassen unterrichtet, 26 % in Deutschförderkursen und 11 % erhielten in ihrer Regelklasse eine Deutschförderung nach dem für sie geltenden Lehrplan, wurden also in einem integrativen Setting sprachlich gefördert.
- Werden alle drei Schultypen (VS, MS, PTS) gemeinsam betrachtet, zeigt sich, dass im Schuljahr 2023/24 knapp 40 % der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf den Großteil ihrer Schulstunden in einer separaten Deutschförderung verbrachten; etwa 60 % verbrachten den überwiegenden Teil ihrer Schulstunden in ihrer jeweiligen Regelklasse.

Die Entwicklung der Deutschkompetenzen von außerordentlichen Schüler*innen

Leider liegen für Vorarlberg nur wenige Daten vor, anhand derer die Entwicklung der Deutschkompetenzen von außerordentlichen Schüler*innen betrachtet werden kann und die es ermöglichen, Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Deutschförderung zu ziehen. Die detaillierten Ergebnisse der MIKA-D-Testung, die in regelmäßigen Abständen die Deutschkompetenzen von ao. Schüler*innen in verschiedenen sprachlichen Kompetenzbereichen erfasst (Wortschatz, Satzverständnis, Verbstellung etc.), wären dafür hilfreich; diese Ergebnisse sind derzeit aber nur den einzelnen Schulen bekannt. In der Schulstatistik wird allerdings erfasst, ob die Deutschkompetenzen von außerordentlichen

Schüler*innen – basierend auf der MIKA-D-Testung – als *ungenügend* oder *mangelhaft* eingeschätzt werden, und zwar zu Beginn eines Schuljahres:

- Anfang des Schuljahres 2023/24 wurden die Deutschkenntnisse der außerordentlichen Schüler*innen in Vorarlbergs Volksschulen zu 48 % als *ungenügend* eingestuft und zu 52 % als *mangelhaft*. Die ao. Schüler*innen in Vorarlbergs Mittelschulen hatten zu Beginn des vergangenen Schuljahrs zu 75 % ungenügende und zu 25 % mangelhafte Deutschkenntnisse. In den Polytechnischen Schulen hatten zu diesem Zeitpunkt 89 % der ao. Schüler*innen ungenügende und 11 % der ao. Schüler*innen mangelhafte Deutschkenntnisse.

Basierend auf den aktuellsten Daten der Schulstatistik lässt sich die Veränderung dieser Einstufung von außerordentlichen Schüler*innen (in mangelhafte bzw. ungenügende Deutschkenntnisse) vom Schuljahr 2021/22 zum Schuljahr 2022/23 beschreiben:

- Werden jene Kinder und Jugendlichen betrachtet, die im Schuljahr 2021/22 *erstmalig* als außerordentliche Schüler*innen eingestuft wurden und im darauffolgenden Schuljahr *nach wie vor* eine Schule in Vorarlberg besuchten, wird folgende Entwicklung sichtbar:
 - 62 % der ao. Schüler*innen hatten innerhalb eines Schuljahres ihre Deutschkenntnisse verbessert (von mangelhaft zu ausreichend; oder von ungenügend zu mangelhaft oder zu ausreichend).
 - Die Deutschkenntnisse von 37 % der ao. Schüler*innen wurden nach einem Jahr gleich eingestuft wie ein Jahr zuvor (also weiterhin als mangelhaft oder weiterhin als ungenügend).
 - Bei 2 % der ao. Schüler*innen konnte eine Verschlechterung der Deutschkenntnisse beobachtet werden (also von mangelhaft zu ungenügend).²⁴
- Auffallend ist, dass ab der zweiten Schulstufe ein großer Anteil der ao. Schüler*innen ein Jahr nach Erhalt des Status „außerordentlich“ keine Schule mehr in Vorarlberg besuchte. Das betraf im Schuljahr 2022/23 in der zweiten bis vierten Volksschulklasse 40 % der Kinder, die im Jahr zuvor den „außerordentliche*r Schüler*in“ erhalten hatten. In Vorarlbergs Mittelschulen lag dieser Anteil bei 29 %. Viele Quereinsteiger*innen mit Deutschförderbedarf verlassen damit Vorarlbergs Schulen innerhalb eines Schuljahres wieder.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Befragung der Deutschförderlehrkräfte

Im Oktober 2024 führte die Bildungsdirektion Vorarlberg eine Onlinebefragung unter 162 Deutschförderlehrkräften durch, um deren Erfahrungen, Herausforderungen und Perspektiven zu erfassen.

- **Beruflicher Hintergrund der Lehrkräfte:** Die Befragten unterrichten in verschiedenen Schultypen: 69 % in Volksschulen, 31 % in Mittelschulen und 2 % in Polytechnischen Schulen. Fast die Hälfte der befragten Lehrkräfte (48 %) verfügt über mehr als zehn Jahre Berufserfahrung. Seit Einführung des Deutschfördermodells (Schuljahr 2018/2019) sind diese Lehrkräfte im Durchschnitt 3,2 Jahre in diesem Bereich tätig.

²⁴ Siehe Fußnote 14 auf S. 26.

- Fachspezifische Aus- und Weiterbildungen für die Deutschförderung:** 31 % der befragten Lehrkräfte haben umfangreiche Aus- oder Weiterbildungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bzw. Deutsch als Fremdsprache (DaF) absolviert; darunter Studiengänge und Spezialisierungen an Universitäten und pädagogischen Hochschulen. 37 % haben eine Basisqualifizierung für die Deutschförderung abgeschlossen (Seminare/längere Schulungen). 6 % der Befragten haben bislang nur einzelne Kurse zum Thema Deutschförderung besucht; 17 % haben keine spezifische Ausbildung für ihre Tätigkeit in der Deutschförderung, was den Qualifikationsbedarf verdeutlicht. In den Mittelschulen ist der Anteil der Deutschförderkräfte ohne fachspezifische Qualifizierung mit 34 % hoch (im Vergleich zu 10 % bei Deutschförderkräften in den Volksschulen). Für die Einschätzung der Qualifizierungssituation an Mittelschulen muss beachtet werden, dass in der aktuellen und gerade auslaufenden Ausbildung für Sekundarstufenlehrer*innen der Themenbereich „sprachliche Bildung“ nur als Querschnittsmaterie im Curriculum verankert ist. Das bedeutet, dass die einzelnen Fächer das Thema zu berücksichtigen haben, aber nicht zwingend eigene Lehrveranstaltungen dazu anbieten müssen. Erst ab 2026/27 sind von allen Studierenden sowohl im Bachelor- als auch im Master-Studium Lehrveranstaltungen im Ausmaß von jeweils 3 ECTS zum Thema „Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung“ zu belegen. Das verpflichtende Ausbildungsmodul und das vertiefende Wahlmodul für die Deutschförderung im Grundstudium von Volksschullehrkräften an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg wird seit 2019/20 angeboten.²⁵
- Nutzung von Förderangeboten:** Das Sprache.Lesen-Team der Bildungsdirektion Vorarlberg bietet Stammtische, individuelle Beratungen und Angebote im Bereich schulinterne Lehrer*innen-Fortbildung (SCHILF) an. Der „DaZ-Stammtisch“ ist mit 41 % das meistgenutzte Angebot. Dennoch haben 35 % der Befragten keine dieser Möglichkeiten wahrgenommen, wobei Volksschullehrkräfte diese Angebote häufiger nutzten als Mittelschullehrkräfte.
- Instrumente der Sprachstandsfeststellung und der Sprachstandsbeobachtung:** Die Instrumente USB DaZ und MIKA-D werden häufig verwendet, um den Sprachstand zu diagnostizieren und Unterrichtsinhalte anzupassen. USB DaZ wird vor allem für die individuelle Förderung und Dokumentation geschätzt, während MIKA-D eher der Sprachstandsfeststellung dient. Beide Instrumente werden jedoch auch wegen ihrer begrenzten Flexibilität kritisiert.
- Erfolgsfaktoren für Deutschförderung:** Lehrkräfte identifizierten Methodenkenntnisse (z. B. Methoden zur Wortschatzarbeit) und DaZ-Didaktik (z. B. Kenntnisse zu Spracherwerbsschritten) als wichtigste Erfolgsfaktoren für die gelingende Deutschförderung. Die Kooperation mit den Lehrpersonen in den Regelklassen und mit anderen DaZ-Lehrpersonen wurde ebenfalls als relevant für eine gelingende Deutschförderung bewertet. Die Zusammenarbeit mit anderen Erstsprachenlehrpersonen und Eltern wurde hingegen als weniger relevant eingeschätzt. Teamteaching erhielt ein gemischtes Feedback.
- Schulische Konzepte und Fachaustausch:** 45 % der Befragten berichteten von bestehenden Deutschförderkonzepten an ihren Schulen. In Mittelschulen sind solche Konzepte häufiger vorhanden (46 %) als in Volksschulen (41 %). Obwohl somit nur eine Minderheit der Befragten über das Vorhandensein schulischer Konzepte für die Deutschförderung berichtet, schätzen diese Personen diese Konzepte als sehr brauchbar ein – 93 % können sie in ihrer Deutschförderung anwenden.

²⁵ Auskunft der PH Vorarlberg, August 2024.

- **Fachtausch:** Ein strukturierter Fachtausch am Schulstandort wurde nur von 36 % der Befragten bestätigt, wobei ein solcher Austausch an Mittelschulen mit 46 % häufiger etabliert ist als an Volksschulen mit 32 %.
- **Herausforderungen und Verbesserungsvorschläge:** Die Lehrkräfte betonten die Notwendigkeit von mehr Ressourcen, wie qualifizierten Fachkräften, kleineren Gruppen und speziell ausgestatteten Räumen. Eine stärkere Verschränkung der Deutschförderung mit dem Regelunterricht und die Einbindung von Eltern wurden ebenfalls gefordert. Kritik an administrativen Aufwänden und einer unzureichenden Anerkennung der Deutschförderung zeigte sich deutlich.
- **Gesetzliche Rahmenbedingungen:** Es wurde u. a. vorgeschlagen, den Status „außerordentliche*r Schüler*in“ auf mindestens drei Jahre zu verlängern oder Fördermöglichkeiten über die Dauer des Status „außerordentlich“ hinaus anzubieten. Kleinere Gruppengrößen, mehr Personal und flexiblere Fördermodelle waren weitere Forderungen. Auch die Überarbeitung von Testsystemen zur Einstufung als „ordentlich“ bzw. „außerordentlich“ wurde als notwendig erachtet.

8) Diskussion der Befunde und Ableitungen für Vorarlberg

Der Erstellung dieses Berichts ging ein Prozess voraus, indem sich – initiiert von Fr. Landesrätin Barbara Schöbi-Fink – Bildungsexpert*innen aus unterschiedlichen Institutionen (Bildungsdirektion Vorarlberg, okay.zusammen leben/Projektstelle für Zuwanderung und Integration, Pädagogische Hochschule Vorarlberg und Deutschförderlehrkräfte ausgewählter Schulen) und die Bildungssprecher*innen der Landtagsparteien mit den Ergebnissen der bundesweiten Evaluierung des Deutschfördermodells beschäftigt haben.²⁶ Eine Schlussfolgerung dieser Auseinandersetzung mit den bundesweiten Evaluierungsergebnissen war der Befund, dass es einer besseren Datenbasis bedarf, um die Umsetzung und die Wirkung dieses Deutschfördermodells in Vorarlberg bewerten zu können. Mit diesem Bericht wurde eine solche Datengrundlage geschaffen, die dabei unterstützen soll, die Deutschförderung in Vorarlbergs Schulen – im Rahmen der bundesweiten Vorgaben – weiter zu entwickeln. In diesem Abschnitt werden zentrale Ansatzpunkte für eine solche Weiterentwicklung benannt, die sich aus den Analysen in diesem Bericht ableiten.

Die Ermöglichung einer flexiblen Gestaltung der Umsetzung der Deutschförderung unterstützt Schulen bei der Umsetzung des Deutschfördermodells, insbesondere auch bei der Bewältigung des gestiegenen Bedarfs

Das bundesweite Modell der Deutschförderung – in Form von Deutschförderklassen und -kursen – ist von seiner Konzeption her stark auf neuzuziehende Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnisse ausgerichtet. Die in den vergangenen Jahren deutlich gestiegene Zahl an Schüler*innen mit Deutschförderbedarf (von 1.353 ao. Schüler*innen im Schuljahr 2019/20 auf 2.228 ao. Schüler*innen im Schuljahr 2023/24) war vor allem auf einen solchen Neuzug zurückzuführen; insbesondere von Vertriebenen aus der Ukraine und von Familienangehörigen von Geflüchteten, die bereits ein Bleiberecht in Österreich erhalten hatten. Um die Deutschförderung für diese gestiegene Anzahl an Schüler*innen mit Deutschförderbedarf entlang der bundesweiten Vorgaben bewältigen zu können, bedurfte es an zusätzlichen Deutschförderlehrkräften und Räumen für den Unterricht. Diese bereitzustellen, noch dazu in Zeiten eines zunehmenden Pädagog*innenmangels, war für viele Schulen eine große Herausforderung. Als hilfreich bei der Bewältigung dieser Aufgabe wurde es von Schulen empfunden, wenn sie gemeinsam mit der Bildungsdirektion im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten, flexible Lösungen für die Umsetzung entwickeln konnten.²⁷ So sollte es beispielsweise möglich sein, Schüler*innen mit dem ao. Status ungenügend (die also eine Deutschförderklasse besuchen) in einzelnen Fächern am Unterricht teilhaben zu lassen und nicht starr an den Stundenvorgaben für die Deutschförderklassen (15 Wochenstunden in der Volksschule, 20 Wochenstunden in der Mittelschule) festzuhalten. Denn es macht z. B. durchaus Sinn, dass leistungstärkere Schüler*innen an den Mittelschulen am Englischunterricht teilnehmen, wenn sie dazu in der Lage sind.

Deutschförderung in der Elementarpädagogik und Community-Arbeit stärken, um Deutschkenntnisse vor dem Schuleintritt zu verbessern

Neben neuzuziehenden Kindern und Jugendlichen mit Deutschförderbedarf hatten in den vergangenen Jahren auch viele Kinder den Status „außerordentliche*r Schüler*in“, die bereits in Österreich geboren worden sind, zum Schuleintritt jedoch die Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend beherrschten (über 600 Vorschüler*innen und Erstklässler*innen mit Deutschförderbedarf im Schuljahr 2023/24 hatten ihren Geburtsort in Österreich). Das

²⁶ Spiel, C., Popper, V., Holzer, J., 2022.

²⁷ Flexibilität in der Umsetzung war auch in der bundesweiten Evaluierung eine Forderung von Seiten der Schulen an das Bildungsministerium (ebd.).

verdeutlicht die Notwendigkeit, die Jahre vor dem Schuleintritt besser als bisher für die Sprachförderung zu nutzen. Einerseits betrifft dies die Deutschförderung in der Elementarpädagogik: Ein möglichst früher Eintritt in eine vorschulische Bildungseinrichtung und ein hohes Stundenausmaß des Besuchs dieser Einrichtungen gibt Kindern mehr Zeit, um ihre sprachlichen Fähigkeiten bis zum Schuleintritt ausreichend zu entwickeln. Die Einführung eines zweiten verpflichtenden Kindergartenjahres würde helfen, eine zumindest zweijährige Besuchsdauer bei allen Kindern zu gewährleisten. Dass bereits jetzt über 98 % der 4- bis 5-Jährigen in Vorarlberg (also zwei Jahre vor der Einschulung) eine elementarpädagogische Einrichtung besuchen,²⁸ verweist jedoch auf die Grenzen der Wirkung einer solchen Maßnahme alleine. Die sprachliche Förderung in vorschulischem Bereich muss sich auch qualitativ weiter entwickeln, um nachhaltig eine bessere Landessprachkompetenz dieser Kinder bei Schuleintritt zu gewährleisten.

Zugleich sollte das Bewusstsein und die Kompetenz von Eltern, die ihre Kinder mehrsprachig erziehen, gestärkt werden, die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder gut zu begleiten. Gerade, wenn die Eltern selbst neben der Herkunftssprache auch die Landessprache beherrschen, können sie in den ersten Lebensjahren viel zu einer guten Entwicklung aller Sprachen der Kinder beitragen. In Vorarlberg ist das die Gruppe der türkeistämmigen Vorarlberger*innen, von denen viele bereits zweisprachig sind, die aber auch eine große Gruppe von Kindern stellen, die in Vorarlberg aufwachsen und den Kindergarten besuchen, jedoch Deutsch zu wenig beherrschen, um dem Unterricht folgen zu können. Diese Gruppe verfügt darüber hinaus über gut organisierte Vereinsstrukturen. Hier bietet es sich bspw. an, dass Integrations- und Bildungsakteure diese Vereine adressieren und gemeinsam mit ihnen Elternbildungsaktivitäten entwickeln und umsetzen. Dennoch sollten auch bei einer Intensivierung der sprachlichen Förderung im Vorschulalter in den Familien und in elementarpädagogischen Einrichtungen im Blick behalten werden, dass die gute Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten ein mehrjähriger Prozess ist und somit auch zukünftig bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern beim Schuleintritt mit einem besonderen Unterstützungsbedarf zu rechnen ist. In Gesellschaften mit Einwanderung zählt die Aufgabe, die Sprachentwicklung der Kinder im Kontext von Mehrsprachigkeit zu fördern, zu den Kernaufgaben eines Bildungssystems.

Fachspezifische Qualifikationen der Lehrkräfte in der Deutschförderung weiter ausbauen

Die Förderung der sprachlichen Entwicklung im Kontext von Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache ist erst seit kurzer Zeit ein expliziter und stärkerer Schwerpunkt in den Ausbildungen für Pflichtschulpädagog*innen an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.²⁹ Zur Überbrückung dieser Kompetenzlücke wurden in den vergangenen Jahren daher vermehrt neue Fortbildungsangebote für Lehrpersonen geschaffen, die bereits in der Deutschförderung tätig sind. Dass diese Fortbildungsoffensive gefruchtet hat, zeigt sich darin, dass inzwischen zwei Drittel der Deutschförderlehrkräfte, die für diesen Bericht befragt wurden, eine Basisqualifizierung oder eine vertiefende Aus- oder Weiterbildung zum Thema sprachliche Bildung absolviert haben. Da in den Mittelschulen der Anteil der Deutschförderlehrkräfte ohne spezifische Qualifizierung für diese Tätigkeit höher ist als in Volksschulen (34 % im Vgl. zu 10 %) sollte in den kommenden Jahren ein besonderes Augenmerk auf der

²⁸ Siehe die Angaben zur Betreuungsquote in Landesstelle für Statistik, 2024, S.

²⁹ Erst seit dem Ausbildungsjahr 2019/20 belegen alle angehenden Volksschullehrer*innen in ihrem Grundstudium das Pflichtmodul „Sprachliche Bildung“; zudem gibt es seit diesem Zeitpunkt das Wahlpflichtangebot „Deutsch und Mehrsprachigkeit“. In der Ausbildung von Sekundarstufenlehrer*innen ist das Thema sprachliche Bildung bislang nur als Querschnittsmaterie verankert; ab dem Ausbildungsjahr 2026/27 wird es auch für angehende Lehrpersonen in der Sekundarstufe einen Pflichtgegenstand zum Thema „Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung“ geben. Details dazu finden sich in Kapitel 6.

Weiterbildung dieser Lehrpersonen liegen. Besonders der Ausbau von Fortbildungsangeboten zu Methodik und Didaktik der sprachlichen Bildung bietet sich an, da diese Kenntnisse von den befragten Lehrpersonen als wesentlich für eine gelingende Deutschförderung bewertet wurden.

Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe am Schulstandort verankern

Neben Methodik- und Didaktikkenntnissen bewerten die für diesen Bericht befragten Lehrkräfte insbesondere die Kooperation am Schulstandort als wichtig für eine gelingende Deutschförderung. Die gute Abstimmung mit Lehrkräften der Regelklassen und mit anderen Deutschförderlehrkräften wird als Erfolgsfaktor betont. An vielen Schulstandorten ist eine solche Zusammenarbeit bislang allerdings unverbindlich organisiert; nur eine Minderheit der befragten Lehrpersonen berichtet von Konzepten für die Sprachförderung an ihren Schulstandorten bzw. von einem strukturierten Fachaustausch im Kollegium. Die Entwicklung von schulischen Konzepten für die sprachliche Bildung zu forcieren, würde dazu beitragen, ein gemeinsames und abgestimmtes Vorgehen im Bereich der Sprachförderung auf Schulebene zu stärken und als Aufgabe des gesamten Kollegiums zu verankern. Solche Konzepte sollten die Möglichkeiten aller Lehrkräfte in der sprachlichen Förderung einbeziehen (bspw. auch den sprachsensiblen Unterricht in allen Fächern). Auch die regelmäßige Auseinandersetzung mit den Wirkungen der Deutschförderung – u.a. mittels der Ergebnisse der Sprachstandsdiagnostik (wie USB DaZ) – und die darauf basierende gemeinsame Weiterentwicklung des Unterrichts könnte über die Ausarbeitung schulischer Konzepte als gemeinsame Aufgabe des Kollegiums implementiert werden.

Gute soziale Einbindung der Schüler*innen mit Deutschförderbedarf am Schulstandort sicherstellen

Bei der Einführung des bundesweiten Deutschfördermodells (im Schuljahr 2018/19) waren insbesondere die Deutschförderklassen umstritten, in denen außerordentliche Schüler*innen mit unzureichenden Deutschkenntnissen den Großteil ihrer Schulstunden verbringen (15 Wochenstunden in der Volks-, und 20 Wochenstunden in der Mittelschule). Kritische Stimmen bemängeln an diesem Förderformat, dass es für die Schüler*innen stigmatisierend und exkludierend sei, in diesem Ausmaß separat unterrichtet zu werden; auch fehle der sprachliche Input durch Schüler*innen mit guten Deutschkenntnissen. Stimmen, die dieses Modell befürworten, betonten hingegen die fokussierte und intensive Förderung, die in der Deutschförderklasse möglich ist und wenden ein, dass auch in vielen Regelklassen Deutsch nicht mehr im „Sprachbad“ erlernt werden kann.³⁰ In Bezug auf Vorarlberg ist in diesem Zusammenhang zunächst festzuhalten, dass die Daten in diesem Bericht verdeutlichen, dass nur knapp 40 % der außerordentlichen Schüler*innen in Deutschförderklassen unterrichtet werden; die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit Deutschförderbedarf verbringt den überwiegenden Teil der Unterrichtsstunden in ihrer Regelklasse.³¹ Trotzdem sollte auch zukünftig auf einen möglichst baldigen Übertritt der Schüler*innen von Deutschförderklassen in Deutschförderkurse bzw. in den Regelunterricht hingearbeitet werden. Diesen Übergang gilt es gut zu gestalten und zu begleiten. Und auch während des Besuchs einer Deutschförderklasse sollte ein besonderer Fokus darauf liegen, die Kinder und Jugendlichen gut in Schulgemeinschaft einzubinden.

³⁰ Expertenrat für Integration, 2024, S. 37.

³¹ Gerade in den Volksschulen, in denen sich die meisten außerordentlichen Schüler*innen befinden, ist der Anteil der ao. Schüler*innen in Deutschförderklassen mit 36 % vergleichsweise niedrig (siehe Kapitel 4, Tabelle 13).

Landesweites Monitoring zur Deutschförderung in Schulen fortsetzen und Datengrundlage weiter verbessern

Das Bildungsmonitoring der Vorarlberger Bildungsdirektion, das derzeit entwickelt wird, bietet die Möglichkeit, ein kontinuierliches Monitoring zum Thema Deutschförderung in der Bildungsberichterstattung für Vorarlberg zu verankern. Die Kennzahlen, die in diesem Bericht aufbereitet wurden, sollen zukünftig in dieses Bildungsmonitoring einfließen und eine Grundlage für die regelmäßige Beschäftigung mit der schulischen Deutschförderung in Vorarlberg bieten. Die Analysen in diesem Bericht unterstreichen, dass es dafür sinnvoll ist, die Datengrundlage weiter zu verbessern: dies betrifft insbesondere Kennzahlen, die die Entwicklung der Deutschkompetenzen auf Ebene der Schüler*innen nachvollziehbar machen (bspw. durch die Weiterverarbeitung der Detailergebnisse der MIKA-D-Testungen) und Daten zur Dauer des Kindergartenbesuchs in Österreich vor dem Schuleintritt.

Verwendete Literatur

- Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG), hier verfügbar: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (abgerufen in der Fassung vom 16.12.2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): *Deutschförderung an Österreichs Schulen. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Wien, hier verfügbar: https://rundschriften.bmbwf.gv.at/media/2024_05_beilage.pdf.
- Expertenrat für Integration (2024): *Integrationsbericht 2024*. Wien, hier verfügbar: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:698ca2f5-e450-4c1c-b1eb-ef66b4ba0c78/ib2024-de-web.pdf>.
- Landesstelle für Statistik (2024): *Kindertagesheimstatistik 2023/24*. Bregenz, hier verfügbar: https://vorarlberg.at/documents/302033/472652/Kindertagesheimstatistik+2023_2024.pdf/ad364676-fba2-0ea1-b9d7-05562e2b8e13?t=1715585945293.
- Neuhauser, J. (28.11.2024): Wieso in den Kindergärten nicht gut Deutsch gelernt wird? *Die Presse*, hier verfügbar: <https://www.diepresse.com/19123846/wieso-in-den-kindergaerten-nicht-gut-deutsch-gelernt-wird>.
- okay.zusammen leben (2023): „... und sie bewegt sich doch.“ (Update 2023) *Fortschritte in der strukturellen Integration von Zugewanderten und ihren Nachkommen in Vorarlberg*. Dornbirn, hier verfügbar: <https://www.okay-line.at/file/656/usbsd-online-broschure.pdf>.
- Spiel, C., Popper, V., Holzer, J. (2022): *Evaluation der Implementierung des Deutschfördermodells*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abschlussbericht. Wien; hier verfügbar: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:2ba5ac1e-3be9-4dd2-8d04-c2465169e726/deutschfoerdermodell_eval.pdf.
- Statistik Austria (2024): *Bildung in Zahlen 2022/23. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien; hier verfügbar: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/BiZ-2022-23_Schluesselindikatoren.pdf.

Anhang: Fragebogen der Befragung von Deutschförderlehrkräften

Für die Befragung von Deutschförderlehrkräften, deren Ergebnisse in Kapitel 6 dargestellt sind, wurde der nachfolgende Fragebogen verwendet.

Deutschförderung in Vorarlbergs Schulen

Deutschförderung an Vorarlbergs Pflichtschulen

Zielgruppe der Befragung: Lehrpersonen, die in Vorarlberg in Deutschförderklassen oder -kursen tätig sind *oder* es in den letzten zwei Schuljahren waren.

Liebe Lehrerinnen und Lehrer in der Deutschförderung,

in Österreich werden seit dem Schuljahr 2018/19 Kinder und Jugendliche, die dem Unterricht auf Grund unzureichender Deutschkenntnisse nicht folgen können, in eigenen Deutschförderklassen bzw. in unterrichtsparallelen Deutschförderkursen unterrichtet. Wir möchten in Vorarlberg dieses Modell laufend gut weiter entwickeln – zusammen mit den Deutschförderlehrkräften und den Schulen.

Diese Befragung dient diesem Zweck und ist Teil eines größeren Berichts zum Stand des Deutschfördermodells in Vorarlberg. Wir bitten daher um Ihre Unterstützung für die Durchführung. Selbstverständlich werden wir Sie über die Gesamtergebnisse und den Bericht informieren, sobald er vorliegt.

Wir bitten alle Lehrpersonen, die derzeit in Deutschförderklassen und/oder in Deutschförderkursen tätig sind (oder es in den letzten zwei Schuljahren waren), an dieser Befragung teil zu nehmen. Ihre Erfahrungen sind für uns wesentlich, um die Deutschförderung in Vorarlberg evidenzbasiert weiterzuentwickeln.

Die Beantwortung der Fragen ist freiwillig und wird ca. 15 Minuten benötigen. Alle Angaben und Vorschläge werden anonym behandelt. Es werden keine Informationen oder personenbezogene Daten verwendet oder weitergeleitet.

Zum Ausfüllen des Fragebogens:

1. Kreuzen Sie bitte die zutreffenden Antworten der jeweiligen Fragen an.
2. Bei einer Reihe von Fragen können Sie mehrere Antworten ankreuzen. Darauf wird in der Frage jeweils hingewiesen.
3. Wenn eine Frage auf Sie nicht zutrifft, dann gehen Sie bitte zur nächsten.
4. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten, gehen Sie bitte ebenfalls zur nächsten Frage.

Wir ersuchen Sie freundlichst, den Fragebogen **bis zum 25. Oktober 2024** auszufüllen, und danken Ihnen sehr herzlich für Ihre Zeit und Ihr Interesse!

Für Ihre allgemeinen Fragen zur Befragung:

Monika Steuerer

Tel.: 056574/4930300

E-Mail: monika.steurer@bildung-vbg.gv.at

Für Ihre Fragen zum Ausfüllen des Fragebogens:

Eva Häfele

Mobil: 0676/4756580

E-mail: eva.haeefe@worknet.at

Falls Sie derzeit nicht im Rahmen des bundesweiten Deutschfördermodelles (in einer Deutschförderklasse oder in einem Deutschförderkurs) tätig sind, und es in den letzten zwei Schuljahren auch nicht waren, können Sie den Fragebogen an dieser Stelle beenden. Vielen Dank.

Im ersten Teil der Befragung stellen wir Ihnen allgemeine Fragen zu Ihrem Schulstandort und zum Format, in dem Sie in der Deutschförderung tätig sind.

In welchem Bezirk sind Sie tätig?

Sie können mehrere Optionen auswählen.

Bregenz

Dornbirn

Feldkirch

Bludenz

In welchem Schultyp sind Sie (bzw. waren Sie in den letzten zwei Schuljahren) als Lehrperson in der Deutschförderung tätig?

Sie können mehrere Optionen auswählen.

Volksschule

Mittelschule

Polytechnische Schule

Allgemeine Sonderschule

In welchem Deutschförderformat sind bzw. waren Sie tätig?

Sie können auch mehrere Optionen wählen.

derzeit in einer Deutschförderklasse

derzeit in einem Deutschförderkurs

in den letzten zwei Schuljahren in einer Deutschförderklasse oder in einem Deutschförderkurs

In diesem Abschnitt möchten wir Ihnen Fragen zur Dauer Ihrer Lehrtätigkeit sowie Ihren Aus- und Weiterbildungen mit Bezug zur Deutschförderung stellen.

Wie lange sind Sie schon als Lehrkraft tätig?

Bitte kreuzen Sie nur eine Antwort an.

weniger als fünf Jahre

zwischen fünf und zehn Jahren

mehr als zehn Jahre

Wie viele Jahre sind bzw. waren Sie bereits in einer Deutschförderklasse oder in einem Deutschförderkurs tätig (also im Rahmen des bundesweiten Deutschfördermodells, das im Schuljahr 2018/2019 eingeführt wurde)?

Sie können die passende Zeitdauer unter "Bitte wählen" auswählen.

Bitte wählen... ▼

Waren Sie bereits vor dem Schuljahr 2018/2019 als Deutschförderlehrkraft tätig?

Ja

Nein

Wenn JA: Wie viele Jahre waren Sie vor 2018/2019 als Deutschförderlehrkraft tätig?

Sie können hier die Jahre **in Zahlen** angeben.

|

Welche Aus- und Weiterbildungen zum Thema Deutschförderung haben Sie absolviert?

Sie können mehrere Optionen auswählen.

Ausbildungsmodul „Sprachliche Bildung“ für die Volksschule (PH-Vorarlberg)

Wahlpflichtangebot „Deutsch und Mehrsprachigkeit“ für die Volksschule (PH-Vorarlberg)

Hochschullehrgang DaF/DaZ (PH-Vorarlberg)

Hochschullehrgang DaF/DaZ einer anderen PH

DaZ-Module (PH-Vorarlberg)

Ausbildung USB-DaZ

Universitäre Ausbildung

Keine spezifische Ausbildung

Wenn Sie "universitäre Ausbildung" gewählt haben: Welche universitäre Ausbildung haben Sie mit Fokus auf Deutschförderung absolviert?

Falls Sie eine andere Ausbildung im Bereich Deutschförderung absolviert haben, können Sie diese hier anführen:

Welche Angebote des „Sprache.Lesen-Teams“ nutzen Sie oder haben Sie bereits genutzt?

Sie können mehrere Optionen auswählen.

DaZ-Stammtisch

Sprachbewusster Unterricht-Stammtisch

SCHILF-Angebote

Individuelle Beratung

Hier können Sie Anmerkungen zu den Angeboten des „Sprache.Lesen-Teams“ festhalten:

Die nachfolgenden Fragen sind in der Gegenwart formuliert. Falls Sie derzeit in keiner Deutschförderklasse bzw. in keinem Deutschförderkurs arbeiten, denken Sie bitte an Ihre letzte Tätigkeit in einem dieser Förderformate.

Der dritte Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit Ihrem Unterricht in der Deutschförderklasse beziehungsweise im Deutschförderkurs.

Welche Instrumente für die Sprachstandsfeststellung bzw. für die Beobachtung der Sprachentwicklung setzen Sie ein?

Sie können mehrere Optionen auswählen.

USB-DaZ

MIKA-D

Andere

Wenn Sie USB-DaZ verwenden: Wie nutzen Sie die Ergebnisse des USB-DaZ bei der Gestaltung des Deutschförderunterrichts?

Wenn Sie USB-DaZ verwenden: Wie bewerten Sie den Nutzen des USB-DaZ für eine gelingende Deutschförderung?

Wenn Sie MIKA-D verwenden: Wie nutzen Sie die Ergebnisse des MIKA-D bei der Gestaltung des Deutschförderunterrichts?

Wenn Sie MIKA-D verwenden: Wie bewerten Sie den Nutzen des MIKA-D für eine gelingende Deutschförderung?

Was hilft Ihnen für eine gelingende Deutschförderung?

Bei dieser Frage geht es um Ihre persönlichen und konkreten Erfahrungen im Deutschförderunterricht.

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Methodenkenntnisse (z. B. Möglichkeiten der Wortschatzarbeit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DaZ-Didaktik (z. B. Beachten von Spracherwerbsschritten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teamteaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusammenarbeit mit anderen DaZ-Lehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusammenarbeit mit Erstsprachenlehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Regelklassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einbindung der Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dieser Abschnitt befasst sich mit dem Deutschförderkonzept an Ihrer Schule.

Gibt es ein Konzept für die Deutschförderung an Ihrem Schulstandort?

Ja

Nein

Können Sie dieses Konzept im Unterricht umsetzen?

Ja

Nein

Wenn NEIN: Was sind die Gründe dafür, dass Sie das Konzept im Unterricht nicht umsetzen können?

Haben Sie an der Erstellung des Konzeptes mitgearbeitet?

Ja

Nein

Wenn NEIN: Was waren die Gründe dafür, dass Sie nicht an der Erstellung des Konzeptes mitgearbeitet haben?

Wie schätzen Sie den Nutzen des Konzeptes für eine gelingende Deutschförderung ein?

Beschreiben Sie bitte den konkreten Nutzen in ein paar Stichworten.

Dieser Abschnitt befasst sich mit dem fachlichen Austausch an Ihrer Schule.

Gibt es einen strukturierten Fachaustausch mit den anderen Deutschförderlehrkräften an Ihrer Schule?

Ja

Nein

Wenn JA: Bitte beschreiben Sie diesen Fachaustausch kurz:

Wenn NEIN: Bitte nennen Sie die Gründe dafür:

Zum Abschluss möchten wir Ihnen noch ein paar Fragen zu Ihren Erfahrungen stellen, um sie für die Weiterentwicklung der Deutschförderung nutzbar machen zu können.

Was hat sich in Ihrer Deutschförderung aus Ihren bisherigen Erfahrungen bewährt (sowohl methodisch/didaktisch wie auch organisatorisch)?

Was könnte an Ihrer Schule geändert werden, damit die Deutschförderung noch besser gelingt?

Was könnte an den gesetzlichen Rahmenbedingungen geändert werden, damit die Deutschförderung noch besser gelingt?

Herzlichen Dank für Ihre Zeit. Mit Ihren Antworten unterstützen Sie uns in der Weiterentwicklung der Deutschförderung in Vorarlberg.