



**Schleswig-Holsteinischer Landtag
Umdruck 20/3122**

Dr. Reyhan Kuyumcu
Tel.: ++49-(0)431-880-3439
Fax: ++49-(0)431-880-1598
E-Mail: kuyumcu@islam.uni-kiel.de
Internet: www.uni-kiel.de/islam/

Leibnizstraße 10
D-24118 Kiel

Kiel, 30.04.2024

Stellungnahme zu zwei Anträgen zum DaZ-Konzept in Schleswig-Holstein

Sehr geehrte Mitglieder des Bildungsausschusses,

auf Grund Ihrer Einladung zur Anhörung anlässlich der Beratung der Anträge

- „DaZ braucht gute Konzepte statt schwarz-grüner Einsparungen; Antrag der Fraktionen von SPD und SSW, Drucksache 20/1777 (neu)“ und
- „DaZ-System evaluieren und die Weiterentwicklung bedarfsgerecht fortsetzen; Antrag der Fraktionen von CDU und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Umdruck 20/2882“

des Bildungsausschusses des Schleswig-Holsteinischen Landtags nehme ich gerne Stellung. Ich gehe auf die folgenden Punkte ein:

1. Eine geplante Vergrößerung der DaZ-Klassen von 16 auf 18 Schülerinnen/Schüler,
2. Evaluation und Möglichkeiten zur Verbesserung des bisherigen DaZ-Systems,
3. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sollen in Schulen aller Schularten im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung so gefördert werden, dass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können und lernen, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen,
4. eine räumliche Trennung vom restlichen Schulbetrieb.

1. Eine geplante Vergrößerung der DaZ-Klassen von 16 auf 18

Die Diskussion um den Zusammenhang zwischen Klassengröße und Unterrichtsqualität bzw. Lernerfolg wird seit langem kontrovers diskutiert (Filges u.a., 2018; Glass & Smith, 1978; Green & Iversen, 2022; Hattie, 2013; Mosteller, 1995). Die als größte Untersuchung dieser Art geltenden renommierten Studien wie das STAR-Projekt oder das SAGE-Projekt aus den USA zeigten insbesondere für Kinder aus benachteiligten Familien Vorteile durch kleinere Klassen. Demnach lohnen sich kleine Klassen ganz besonders für sozial schwache und benachteiligte Schüler*innen, und die Leistungseffekte wirken bei einem Mindestschulbesuch von drei bis vier Jahren auch langfristig. Auch die Studien von z.B. Etim u.a., 2020; Mosteller, 1995 kamen zu ähnlichen Ergebnissen.

Auf der anderen Seite wird von vielen deutschen Bildungsforschern unter Berufung auf die großen Large-Scale-Studien die Meinung vertreten, dass es keinen Unterschied mache, ob Schüler*innen in

kleinen oder großen Klassen unterrichtet werden. Allerdings werden diese Studien dahingehend kritisiert, dass sie die Klassengröße nur als Nebenprodukt analysieren und bei der Anlage der eigentlichen Studien nicht als elementar berücksichtigten. Hattie (2013) kam in einer viel beachteten Studie zu dem Schluss, dass eine Verminderung der Klassengröße keinen Einfluss auf die Leistung der Schüler*innen habe. Er führte dieses Ergebnis darauf zurück, dass die Reduzierung der Klassengröße nicht zwangsläufig mit einer positiven Änderung der Unterrichtsgestaltung einhergeht. D. h., Lehrkräfte nutzen die neue (verkleinerte) Klassengröße nicht unbedingt für stärker individualisierte, auf Lernvoraussetzungen und -bedarfe der einzelnen Schüler*innen ausgerichtete Unterrichtsgestaltung, oder mehr Interaktion, mehr Feedback und mehr Gruppenarbeit.

In DaZ-Klassen ist die Situation jedoch in zweierlei Hinsicht differenzierter zu betrachten. Erstens stehen Lehrkräfte aufgrund der Heterogenität ihrer Schüler*innen, der Inklusion, der Integration von Geflüchteten in den regulären Unterricht, der Bearbeitung von Folgen der Corona-Pandemie und nicht zuletzt zunehmender Verwaltungsaufgaben unter vielfältigen Herausforderungen. Nirgendwo ist die Herausforderung für individuelle Förderung, Korrektur und Feedback für Einzelne in einer solchen heterogenen Gruppe größer. Zweitens geht es in den DaZ-Klassen vielfach um Kinder und Jugendliche, die als besonders vulnerabel und benachteiligt gelten und somit eine noch individuellere, auf sie und ihre Bedürfnisse ausgerichtete Unterrichtsgestaltung brauchen, da sie vor der Herausforderung stehen, in kürzerer Zeit auf das Leistungsniveau zu kommen, für das andere Schüler*innen viel mehr Zeit haben. **Daher plädiere ich dafür, die geplante Erhöhung der Klassenstärke nicht umzusetzen. Vielmehr braucht es kleinere DaZ-Klassen als mit 16 Lernenden.**

2. Evaluation und Untersuchung von Verbesserungsmöglichkeiten des bisherigen Beschulungssystems der DaZ-Lernenden

Evaluation und Möglichkeiten zur Verbesserung des bisherigen DaZ-Systems

Zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache sieht der Erlass des Ministeriums für Schule und Berufsausbildung vom 15. Dezember 2016 – III 224 Regelungen zur Organisation des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) an allgemeinbildenden Schulen in Schleswig-Holstein in einem dreistufigen Modell vor.

- DaZ-Unterricht für geflüchtete Kinder und Jugendliche in den Erstaufnahmeeinrichtungen (EAE) des Landes Schleswig-Holstein (Stufe 0),
- Basisstufe an einer Schule mit angegliedertem DaZ-Zentrum (Stufe 1),
- Aufbaustufe (Stufe 2),
- vollständige Integration (Stufe 3)

Dieses Mehrstufenmodell ist m. E. zunächst gut geeignet zur Begleitung und Förderung sprachlicher Kompetenzen der DaZ-Lernenden. Das Konzept ermöglicht eine relativ schnelle und individuelle Teil-Eingliederung der Lernenden in den regulären Unterricht. Auch wenn das Dreistufenmodell einen guten Rahmen bietet, kann eine spätere Evaluation Schwachstellen des Gesamtkonzepts aufzeigen. Für die Evaluation und beabsichtigte Studien zu Verbesserungsmöglichkeiten des bisherigen Beschulungssystems wären meiner Meinung nach u. a. folgende Fragestellungen wichtig:

- **Welche neueren, innovativeren Unterrichtsmodelle und Konzepte gibt es, die den Lernerfolg der DaZ-Lernenden im Vergleich zum bisherigen System der Beschulung verbessern?**
- **Wie kann es gelingen, die Ausbildung von DaZ-Lehrkräften in Schleswig-Holstein auf der Grundlage einheitlicher Kriterien gesetzlich zu regeln?**
- **Was braucht es beim DaZ-Unterricht aus der Perspektive der DaZ-Schüler*innen sowie der DaZ-Lehrkräfte?**
- **Wie sprachsensibel ist der Fachunterricht in den Schulen mit einer erhöhten Anzahl von DaZ-Lernenden?**

- **Welche Diagnostikverfahren und Kriterien sind geeignet für eine sichere Feststellung der aktuellen Stufe von DaZ-Schüler*innen?**

3. Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sollen in Schulen aller Schularten im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung so gefördert werden, dass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können und lernen, die deutsche Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen.

In den OECD-Ländern gilt ein Bildungssystem als erfolgreich, wenn Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft an möglichst hohe Kompetenzniveaus herangeführt werden können (Suchań & Breit 2016). Bei allen Bemühungen und guten Konzepten darf die Perspektive der Lernenden nicht vergessen werden; Es muss stets in den Fokus gestellt werden, welche Erwartungen an die DaZ-Schüler*innen hinsichtlich der Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift gestellt werden.

In der Spracherwerbsforschung geht man davon aus, dass sich der Zweitspracherwerb je nach zu erwerbender Kompetenz über einen Zeitraum von sechs Monaten bis zwei Jahren bzw. fünf bis sieben Jahren erstreckt. Während der Erwerb der Alltagssprachlichen Kompetenzen etwa sechs Monate bis zwei Jahre dauert, dauert die Aneignung der bildungssprachlichen, also jener Kompetenzen, die für den Bildungserfolg und die weitere berufliche Karriere ausschlaggebend sind, weitere fünf bis sieben Jahre. In der Vergangenheit hatte diese Diskrepanz fatale Folgen. Sie verleitete viele Lehrkräfte, die im Bereich DaZ ungeschult und noch nicht sensibilisiert waren, zu falschen Folgerungen: Wenn DaZ-Lernende gut und fast akzentfrei Deutsch sprechen können (in Alltagssituationen!), müsste ihr schlechtes Abschneiden mit anderen (evtl. kognitiven) Voraussetzungen zu tun haben. Reste solcher Folgerungen sind bis heute bei manchen Lehrkräften zu beobachten, wenn eine Sensibilisierung und eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Thema DaZ im Lehramtsstudium nicht erfolgt. **In Schleswig-Holstein ist m. E. eine ausreichende Auseinandersetzung mit diesen Themen im Lehramtsstudium nicht gegeben, obwohl seitens der Studierenden Interesse besteht.**

Die Aneignung der für den Bildungserfolg erforderlichen DaZ-Kompetenzen geschieht nicht kurzfristig, sondern erfordert Zeit. Daher müssen DaZ-Schüler*innen beim Aufbau der besonderen schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten auch nach ihrem Besuch der DaZ-Klasse noch lange und systematisch unterstützt werden. Denn der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen kann nicht allein im DaZ-Unterricht oder im Deutschunterricht erfolgen, sondern muss als Unterrichtsprinzip in alle Lernbereiche Eingang finden. Insbesondere ist der Fachunterricht eng an Sprache geknüpft. Schüler*innen müssen sich in jedem Unterricht fachgerecht ausdrücken können, wenn sie erfolgreich sein sollen. **M. E. ist ein solcher sprachsensibler Unterricht in schleswig-holsteinischen Schulen weitgehend noch nicht optimal. Das liegt daran, dass Lehramts-Studierende im Bereich DaZ unzureichend auf die reale (multikulturelle und multilinguale) Klassensituation vorbereitet werden.** Insgesamt müssen Lehramts-Studierende an der CAU nur *ein* Modul (5 LP) zu den beiden bildungspolitisch höchst relevanten Themen Inklusion/Heterogenität und Sprachbildung belegen. Das Modul besteht aus einer Vorlesung (und ohne Anwesenheitspflicht) und *einem* Wahlpflicht-Seminar¹ (mit der Problematik, (mit verkürzter Semesterwochenstundenzahl), in dem die Grundlagen nicht ausreichend tief und eingehend erlernt werden. **Vor allem muss es uns klar sein, dass die DaZ-Lernenden ab einem bestimmten Zeitpunkt mit den gleichen Maßstäben gemessen werden, die auch für die Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache gelten. Über die Gerechtigkeit solcher Messungen muss intensiver nachgedacht werden.**

Zur besseren Förderung einer durchgängigen Sprachbildung, die zur Beherrschung des Deutschen in Wort und Schrift und somit zu einer erfolgreicherer Teilnahme am Unterricht führt, plädiere ich außerdem für:

¹ Problematisch ist, dass nicht alle Studierenden die Übung zur Sprachbildung belegen, sondern ggf. andere Themen wählen (müssen).

a. einen stärkeren Einbezug der Erstsprachen der DaZ-Lernenden in den DaZ-Unterricht: Für den erfolgreichen Erwerb der Bildungssprache Deutsch ist es sinnvoll, die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in angemessener Form zu berücksichtigen. Weiterhin muss Sprachförderung die Tatsache berücksichtigen, dass Mehrsprachigkeit in der Schule Normalzustand und nicht Ausnahme ist. In den „Curricularen Anforderungen Deutsch als Zweitsprache“ des Bildungsministeriums wird die Herkunftssprache als *die Chance auf eine Weiterentwicklung in der Herkunftssprache* und somit *als eine wichtige Voraussetzung für die gesamte kognitive Entwicklung* betrachtet. „So vollzieht sich beispielsweise das abstrakte Denken über Sprache. Ein Abbruch in der Entwicklung kann nicht intendiert sein. Die Nutzung der Herkunftssprache(n) und der darin erfolgende kontinuierliche Kompetenzerwerb unterstützen auf dieser Grundlage sowohl das Lernen der Zweitsprache als auch das (Fach-)Lernen in der Zweitsprache.“ Darüber hinaus wird postuliert, dass der wertschätzende Umgang mit der Mehrsprachigkeit der Lerngruppe einen Einfluss ausübe.

Im Unterricht soll auf das gesamte Sprachenrepertoire der Schüler*innen zurückgegriffen und dieses als Sprachlernressource genutzt werden. Das ist einfacher gesagt als getan. Denn neben der immer noch latent vorhandenen Angst mancher Lehrkräfte, die Benutzung der Erstsprachen könne den schnelleren Erwerb des Deutschen negativ beeinflussen, fehlen konkrete Konzepte und Materialien für einen intensiveren, sinnvollen Einbezug der Herkunftssprachen in den DaZ-Unterricht. Daher beschränkt sich die Einbeziehung der Erstsprachen der DaZ-Lernenden leider zunächst auf die Nutzung mehrsprachiger Willkommensplakate, die Ausstattung des Raums mit Medien in diversen Sprachen und Schriften (konkreter Bezug zum Unterricht fehlt!) oder Murmelphasen in der Sprache der Lernenden, nachdem ein Thema frontal in deutscher Sprache erläutert wurde. **M. E. sollte die Herkunftssprache im DaZ-Unterricht eine entschieden größere Rolle spielen. Kontrastive Grammatiken; vergleichende Anlauttabellen in verschiedenen Sprachen bzw. digital gestaltete Spiele zum Vergleich zwischen den Lauten der Herkunftssprache und denen des Deutschen; Textaufgaben, die in einer Lernstufe auch in der Herkunftssprache digital erläutert werden; Sach- und Fachbücher in Herkunftssprachen in der DaZ-Bücherei, usw... Solche Ansätze können die gesamtsprachliche sowie kognitive Entwicklung anregen sowie eine ohnehin vorhandene Verzahnung unter den Sprachen im Gehirn aktivieren und bewusstmachen.**

b. Aufnahme und Einstellung von Lehrkräften mit anderen Erstsprachen neben der Erstsprache Ukrainisch: In Zeiten des Lehrkräftemangels kann neben Lehrkräften ukrainischer Herkunftssprache auch anderssprachigen Lehrpersonen aus anderen Ländern der Einstieg als Lehrkraft in das Bildungssystem erleichtert werden. Somit kann z. B. zwei-/mehrsprachiger Unterricht im Teamteaching (d. h. jeweils gemeinsam mit einer muttersprachlichen Lehrkraft und unter Einsatz spezifisch zweisprachigen Lehrmaterials) möglich werden. Im Vorfeld sollten hierfür umfassende Fort- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen für diese Lehrkräfte aufgelegt werden.

4. Die räumliche Trennung vom restlichen Schulbetrieb

Sprache wird wesentlich durch soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache erworben. Diese entsteht vor allem dadurch, dass Schüler*innen dazugehören, sich austauschen, miteinander spielen und lernen wollen. Segregativer DaZ-Unterricht entzieht dieser positiven Sprachlernmotivation ihre Grundlage. **Auf dieser Grundlage ist von einer räumlichen Abtrennung bzw. einer getrennten Beschulung von DaZ-Lernenden ganz abzusehen.**

Außerdem müssen Möglichkeiten für gemeinsame Interaktion unter DaZ-Schüler*innen mit anderen Beteiligten, insbesondere mit Nicht-DaZ-Schüler*innen, ausgebaut werden. Dazu muss der Deutscherwerb von DaZ-Schüler*innen außerhalb des DaZ-Unterrichts, etwa im Bereich der Nachmittagsbetreuung, stark ausgebaut werden.

Quellenhinweis:

Etim, J. S., Etim, A. S. & Blizard, Z. D. (2020). Class Size and School Performance: An Analysis of Elementary and Middle Schools. *International Journal on Studies in Education*, 2(2), 66–77. <https://doi.org/10.46328/ijonse.13> (Zuletzt: 29.4.2024)

Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S. & Nielsen, B. C. V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1–107. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10> (Zuletzt: 29.4.2024)

Glass, G. V. & Smith, M. L. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 1(1), 2-16. <https://doi.org/10.3102/01623737001001002> (Zuletzt: 29.4.2024)

Green, C. & Iversen, J. M. V. (2022). The effect of class size in schools on student outcomes. In C. Green & J.M.V. Iversen (Hrsg.), *Critical Perspectives on Economics of Education* (S. 166-181). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003100232> (Zuletzt: 29.4.2024)

Hattie, J. & Anderman, E. M. (2013). *International guide to student achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850398> (Zuletzt: 29.4.2024)

Mosteller, F. (1995). The Tennessee study of class size in the early school grades. The future of children, 113-127. <https://doi.org/10.2307/1602360> (Zuletzt: 29.4.2024)

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