

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
1 Ausgangslage und Auftrag	4
2 Ziele und Vorgehen	5
3 Resultate der Online-Befragung	7
3.1 Rücklauf / Repräsentativität	7
3.2 Wie wird die DaZ-Verordnung im Kanton umgesetzt?	12
3.2.1 DaZ-Quote.....	12
3.2.2 Anzahl und Grösse der DaZ-Gruppen.....	14
3.2.3 Wochenlektionen pro DaZ-Schüler/in.....	16
3.2.4 Zuweisungspraxis.....	16
3.2.5 Sprachstandserhebung.....	18
3.2.6 Schulisches Standortgespräch.....	20
3.2.7 DaZ im Schulprogramm oder schuleigenen Förderkonzept und in der schulinternen Weiterbildung.....	22
3.3 Welche Erkenntnisse gibt es über die Situation der DaZ-Lehrpersonen im Kanton?	24
3.3.1 Ausbildungsstand.....	24
3.3.2 Selbsteinschätzung der Kompetenz nach DaZ-Angebot.....	25
3.3.3 Anstellung am aktuellen Arbeitsort, Pensenumfang und Lohnvergleich.....	25
3.3.4 Weiterbildung (ohne CAS).....	28
3.3.5 Typische Unterrichtsformen.....	31
3.3.6 Zusammenarbeit.....	33
3.3.7 Lehrmittel.....	35
3.3.8 Hinweise und Vorschläge zur Best Practice der DaZ-Förderung.....	37
3.4 Welchen Einfluss schreiben die DaZ-Lehrpersonen der DaZ-Förderung zu?	38
3.4.1 Einschätzung der DaZ-Lehrpersonen zum Erreichen der Förderziele.....	38
3.4.2 Einschätzungen der DaZ-Lehrpersonen zum Einfluss von DaZ auf Aspekte der Schülerpersönlichkeit.....	40
3.4.3 Zusammenhang zwischen Setting und eingeschätzter Wirksamkeit der DaZ- Förderung.....	41
3.4.4 Befunde zur Limitierung der DaZ-Förderung auf 3 Jahre.....	42
4 Die Befunde im Licht der DaZ-Verordnung	44
§§ 12–16, 24, 29 VSM.....	44
DaZ-Broschüre (strukturelle Leitlinien).....	47
Übergreifende Befunde.....	48
5 Empfehlungen: Wie soll der Kanton handeln, um das DaZ-Angebot zu stärken?	50
Dank	52

Zusammenfassung

In Reaktion auf die kantonale Auswertung der PISA-Daten überprüft die Bildungsdirektion Zürich, ob und inwiefern der Unterricht für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) optimiert werden soll. Die DaZ-Förderung ist kantonal geregelt; die Umsetzung ist jedoch kommunal und damit der Bildungsdirektion nicht direkt bekannt. Es war darum Ziel und Auftrag der vorliegenden Studie, Daten über das DaZ-Angebot zu sammeln und Handlungsempfehlungen abzuleiten.

Mittels einer Online-Erhebung wurden im Februar 2013 Schulpflegen, Schulleitungen und DaZ-Lehrpersonen zur Umsetzung des DaZ-Angebotes befragt. Ein Einblick in die Daten der Bildungsstatistik des Kantons Zürich (Bista) und Fokusgespräche mit zwei Zürcher Schulgemeinden flankierten die Erhebung. Ausgewählte Resultate wurden an einem Hearing mit erweitertem Personenkreis im April 2013 zur Diskussion gestellt.

Die folgenden Befunde sind hervorzuheben (Auswahl):

1. Die Quote der Schülerinnen und Schüler, die DaZ erhalten, liegt gemessen am Gesamt der Schülerschaft der Volksschule bei rund 12 Prozent (Stand Schuljahr 2008/09).
2. Die DaZ-Quote nimmt tendenziell mit dem Stufenanstieg ab: Im Kindergarten ist sie am höchsten, auf der Sekundarstufe am tiefsten, die Primarstufe liegt dazwischen.
3. Eine DaZ-Gruppe hat im Durchschnitt vier Schülerinnen und Schüler. Die separierte Kleingruppe ist das vorherrschende Unterrichtssetting.
4. Die Anzahl der Wochenlektionen, die im Mittel eingesetzt werden, entspricht dem Verordnungsstandard gemäss § 14 der Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen VSM (0.5 bis 0.75 Wochenlektionen pro DaZ-Schüler/in für DaZ im Kindergarten und DaZ-Aufbauunterricht, 2 Wochenlektionen für DaZ-Anfangsunterricht).
5. Der DaZ-Anfangsunterricht stellt für viele Gemeinden eine besondere Herausforderung dar. Die vorgesehenen 2 Wochenlektionen werden vielerorts überschritten, die Bandbreite der angegebenen Werte streut erheblich. Ferner gaben rund 40 Prozent der Schulleitungen an, 1 Wochenlektion DaZ pro Tag für DaZ-Neuanfänger/innen nicht garantieren zu können, und im Hearing wurde deutlich, dass viele Gemeinden keine festen Anfangsstrukturen für DaZ etabliert haben.
6. Das (zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht eingeführte) Instrumentarium «Sprachgewandt» für den Kanton Zürich wird begrüsst. Bis anhin erfolgte die Zuweisung zu DaZ vor allem aufgrund der Einschätzung der Regellehrperson oder der DaZ-Lehrperson. Sprachstandserhebungen gelten zwar als wichtig, bildeten bisher aber selten das bestimmende Kriterium und bestanden meist aus von den Lehrpersonen oder Ausbildungsinstitutionen kompilierten Materialien. Sprachstandserhebungen stellten darum bislang noch nicht die gewünschte Objektivierungshilfe dar.
7. DaZ ist in vielen Schulen nicht umfassend verankert. Dies lässt sich daraus schliessen, dass DaZ bei ein bis zwei Dritteln der Schulen noch keinen Eingang ins Schulprogramm oder schuleigene Förderkonzept gefunden hat und dass drei Viertel bis vier Fünftel der Schulen keine Erfahrung mit schulinternen Weiterbildungen zu DaZ-spezifischen Themen haben.
8. Ein Drittel der teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen hat aktuell keine oder keine vom Volksschulamt anerkannte Ausbildung für DaZ. Lehrpersonen, die über eine anerkannte DaZ-Ausbildung verfügen, haben tendenziell ein höheres Anstellungspensum als Lehrpersonen ohne anerkannte DaZ-Ausbildung.

9. Fast überall haben DaZ-Lehrpersonen die Möglichkeit zur Weiterbildung zu DaZ-spezifischen Themen und werden darin von der Gemeinde unterstützt, finanziell und / oder mit Freistellung vom Unterricht.
10. In mehr als zwei Drittel aller Fälle steht ein eigener Schulraum für DaZ zur Verfügung.
11. Die Zusammenarbeit zwischen DaZ- und Regellehrpersonen hat alles in allem einen eher informellen Charakter. Tür- und Angelgespräche sind häufig, von Absprachen bei der individuellen Förderplanung wird nur in rund einem Viertel der Fälle berichtet. Schulische Standortgespräche finden bei DaZ-Neuzuweisungen nur in einem Viertel der Fälle statt, später zur Überprüfung der Massnahmen jedoch zu vier Fünfteln.
12. Die DaZ-Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass die DaZ-Förderung wirksam ist und einen positiven Einfluss auf schulische und soziale Kompetenzen, Wohlbefinden, Motivation und die soziale Integration der DaZ-Schülerinnen und -Schüler hat. Als förderlichstes Setting wird die DaZ-Kleingruppe in einem separaten Raum angesehen.

Die wichtigsten Empfehlungen, die sich aus diesen Befunden ergeben, lauten:

- Die Bildungsdirektion sollte Massnahmen ergreifen, um den Anteil von DaZ-Lehrpersonen ohne anerkannte DaZ-Ausbildung zu verringern. Geschieht dies durch Nachqualifikation, sollte dabei nachweislich vorhandenes Erfahrungswissen berücksichtigt werden.
- Es besteht merkliches Interesse daran, die Zuweisung zu DaZ weiter zu objektivieren. Zusätzlich zum Instrumentarium «Sprachgewandt», das vor allem der Professionalisierung der DaZ-Lehrpersonen dient, sind weitere flankierende Massnahmen wünschenswert wie beispielsweise Informationskampagnen oder die Beobachtung individueller Schullaufbahnen.
- Die Bildungsdirektion sollte Massnahmen ergreifen, um Schulbehörden und Schulleitungen bei der Etablierung von Anfangsstrukturen für DaZ-Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse zu unterstützen.
- Die Ressourcierung des DaZ-Anfangsunterrichts ist zu überdenken. Es besteht, gemessen am Verordnungsstandard von 2 Wochenlektionen, eine grosse Bandbreite in der tatsächlich eingesetzten Zahl von Wochenlektionen.
- Die Bildungsdirektion sollte prüfen, mit welchen Massnahmen sie die Verankerung von DaZ in den Schulen stärken kann.

Weitere Empfehlungen allgemeiner Natur ergeben sich aufgrund von Informationen und Eindrücken, die im Laufe der Auftragsausführung gewonnen wurden, ohne Teil der Online-Erhebung gewesen zu sein. So sind die DaZ-Verordnung wie auch die Ansprechpartner bei der Bildungsdirektion für DaZ nicht in allen Gemeinden gleich gut bekannt, weshalb erneute Information bereits einen Beitrag zur Stärkung des Angebotes leisten könnte. Die Bildungsdirektion sollte zudem für den Ausbau und die Optimierung von DaZ das Gespräch mit den Schulen suchen und die Erwartungen bezüglich des Ausbildungsstandes der DaZ-Lehrpersonen, des Status von DaZ in der Einzelschule, der Zuweisung zu DaZ und der DaZ-Förderung konkretisieren.

1 Ausgangslage und Auftrag

Die Schweiz beteiligte sich im Jahr 2009 zum vierten Mal an der PISA-Erhebung der OECD. Um nicht nur die nationalen, sondern auch die kantonalen Stärken und Schwächen des Schulwesens zu evaluieren, waren bei dieser vierten Erhebung 13 Kantone mit einer eigenen repräsentativen Zusatzstichprobe vertreten, darunter der Kanton Zürich. Die Ergebnisse zeigten, dass in Zürich rund ein Fünftel der Jugendlichen als leistungsschwach einzustufen ist. Erklärt wurde dies vor allem mit dem vergleichsweise hohen Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, dem höchsten in der Deutschschweiz.¹

Der Kanton hat auf diesen Befund mit dem Projekt «Folgemassnahmen PISA 2009» reagiert und fünf Teilprojekte eingesetzt, um Handlungsansätze zum Wohle dieser Risikopopulation zu entwickeln.² Der vorliegende Bericht stellt einen Beitrag zum Teilprojekt 5 dar, das sich unter dem Titel «Ausbau und Optimierung des DaZ-Unterrichts» mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) befasst, einem ergänzenden und unterstützenden Unterricht für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Erstsprache.³

Die DaZ-Förderung ist ein Angebot der Volksschule, geregelt vor allem in §§ 33–40 Volksschulgesetz (VSG)⁴ und §§ 12–16 der Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen (VSM)⁵. Sie umfasst drei Angebotsformen:

1. DaZ auf Kindergartenstufe
2. DaZ-Anfangsunterricht für neu Zugezogene ohne Deutschkenntnisse
3. DaZ-Aufbauunterricht.

Die Umsetzung liegt bei den Gemeinden. Da es sich um ein kommunales Angebot handelt, verfügt die Bildungsdirektion kaum über Daten: Die Anzahl der Lernenden und der Lehrpersonen kann sie nur schätzen, in die DaZ-Praxis hat sie praktisch keinen Einblick.

Auftrag der vorliegenden Studie war es daher, Daten dazu zu sammeln, wie die Verordnung zur DaZ-Förderung in den Gemeinden umgesetzt wird, und Handlungsempfehlungen abzuleiten. In die Erhebung waren drei Anspruchsgruppen einzubeziehen, namentlich die Schulbehörden (Schulpflegen), die Schulleitungen und die DaZ-Lehrpersonen. Eine Begleitgruppe des Volksschulamtes begleitete die Arbeiten engmaschig und sorgte für die Konsultation wichtiger Verbände und Personen aus dem Schulfeld sowie aus den Fachhochschulen im Kanton, die mit der DaZ-Qualifikation befasst sind (PHZH und HfH).

¹ Moser & Angelone (2011), PISA 2009: Porträt des Kantons Zürich, S. 50–52, Download der PDF-Version: www.ibe.uzh.ch/publikationen/Pisa2009-ZH-Final.pdf.

² Vgl. www.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/projekte/pisa_folgemassnahmen.html.

³ Vgl. www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/daz.html - a-content.

⁴ PDF-Version bei ZH-Lex unter www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100.

⁵ PDF-Version bei ZH-Lex unter www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.103.

2 Ziele und Vorgehen

Da noch keine Daten zum DaZ-Angebot im Kanton Zürich vorlagen, wurde als Kernelement der Auftragsausführung eine Erhebung bei allen Schulpflegern und Schulleitungen der Volksschule beschlossen mit dem Ziel,

- Deskriptoren und Kennzahlen zur DaZ-Förderung zu gewinnen,
- quantitativen und qualitativen Aufschluss über die Umsetzung der DaZ-Verordnung zu erhalten,
- möglichst viele DaZ-Lehrpersonen im Kanton zu erreichen, um mehr über ihre Anstellungssituation zu erfahren und ihre Erfahrungen berücksichtigen zu können,
- und aus den gewonnenen Daten Handlungsempfehlungen abzuleiten hinsichtlich des Ausbaus und der Optimierung des DaZ-Unterrichts.

Die Erhebung wurde mittels einer Online-Befragung im Februar 2013 durchgeführt. Für die drei eingangs benannten Anspruchsgruppen Schulpflegern, Schulleitungen und DaZ-Lehrpersonen gab es je eine eigene Zusammenstellung von Fragen, die vom 04.02. bis zum 04.03.2013 unter einem einheitlichen Teilnahme-Link auszufüllen war.⁶ Die Schulpflegern und Schulleitungen wurden durch das Volksschulamt (über ein sogenanntes Leitungszirkular) zur Beteiligung an der Umfrage eingeladen und darin zugleich gebeten, den Link an alle DaZ-Lehrpersonen in ihrem Bereich weiterzuleiten – nur so konnten diese erreicht werden. Die Befragung erfolgte strikt anonymisiert.

Da der Rücklauf der Schulpflegern nicht ausreichte, um Schlussfolgerungen zu ziehen, fand vom 25.03. bis zum 05.04.2013 eine Nacherhebung exklusiv bei den Schulbehörden statt. Die Fragenzusammenstellung wurde dafür gestrafft und vereinfacht. Mit dieser zweiten Runde wurde auch für diese Anspruchsgruppe eine ausreichende Repräsentativität erreicht – bei den Schulleitungen und den DaZ-Lehrpersonen genügte der Rücklauf von vornherein.

Mit Vertreterinnen und Vertretern aus zwei Zürcher Schulgemeinden fanden Fokusgespräche statt, um erste Ergebnisse der Befragung aus dem Schulfeld heraus zu validieren. Es handelte sich um eine Zentrums- und eine periurbane Gemeinde (zur Erläuterung der Gemeindetypen s.u., S. 9). Aus Anonymitätsgründen bleiben sie hier ungenannt. Es nahmen jeweils Schulleitungen, DaZ-Lehrpersonen und Regellehrpersonen am Gespräch teil.⁷

Neben der Online-Erhebung bei den drei Anspruchsgruppen wurde geprüft, inwieweit die Daten der kantonalen Bildungsstatistik (Bista) es erlauben, das DaZ-Geschehen nachzuvollziehen. Bista-Daten sind eine willkommene Objektivierungsmöglichkeit. Allerdings ist nur für die drei Schuljahre von 2006/07 bis 2008/09 in den Datenbeständen ersichtlich, ob eine Schülerin oder ein Schüler DaZ erhalten hat, und der fragliche Datenfundus lag bei der Bista nicht in aufbereiteter Form vor. Die DaZ-Population, die sich darin zeigt, könnte vom Grundsatz her jedoch mit den üblichen Bista-Daten gematcht werden, um zumindest näherungsweise Aufschluss über individuelle Bildungsverläufe der DaZ-Schülerinnen und -Schüler zu erhalten. Die Daten erreichten uns erst im April und konnten für diesen Bericht nicht mehr berücksichtigt werden; sie werden zu einem späteren Zeitpunkt geprüft und, falls sie sich in der vorgesehenen Weise eignen, separat ausgewertet. Dies ist nicht mehr Bestandteil der vorliegenden Studie –

⁶ Die vollständige webbasierte Befragung bleibt für Referenzzwecke online einsehbar unter <http://limesurvey3.learnhfh.ch/index.php/787745/lang-de>.

⁷ Ursprünglich war vorgesehen, den Gedankenaustausch nicht mit zwei, sondern mit vier Schulgemeinden breiter abzustützen. Es wurden acht Gemeinden angefragt, die sich in den Merkmalen Gemeindetyp und Quote fremdsprachiger Lernender möglichst stark voneinander unterscheiden; zwei sagten zu.

mit einer Ausnahme: Wir nutzten die Daten des Schuljahres 2008/09 für eine globale Einschätzung der Anzahl der DaZ-Schülerinnen und Schüler im Kanton (zu finden unten in Abschnitt 3.2.1, S. 12).

An einem Hearing, das am 09.04.2013 stattfand, wurden der Begleitgruppe und einem erweiterten Personenkreis aus dem Schulfeld, der Verbände und der PHZH einige der Befunde der Studie vorgestellt. Dies lieferte wichtige Detailinformationen und Erklärungsansätze bei insgesamt wenig Dissens. Die Rückmeldungen aus dem Hearing sind darum meistens in den Bericht eingeflossen, ohne dass dies eigens kenntlich gemacht würde.

3 Resultate der Online-Befragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Online-Befragung dargelegt. Schlussfolgerungen aus den Befunden werden in Kapitel 4 gezogen. Empfehlungen für den Kanton sind in Kapitel 5 formuliert.

3.1 Rücklauf / Repräsentativität

Als erstes sind Angaben zum Rücklauf und zur Repräsentativität notwendig, um einschätzen zu können, wie gut die erhaltenen Antworten die Verhältnisse im Kanton Zürich wiedergeben. Sind die Verhältnisse verzerrt in der Stichprobe repräsentiert, würde es schwieriger, die Befunde zu interpretieren und begründete Handlungsempfehlungen abzuleiten – zum Beispiel, wenn die Antworten nur aus finanzstarken Gemeinden kämen.

Der Rücklauf und die Repräsentativität der vorliegenden DaZ-Erhebung sind als befriedigend einzustufen.

Wie Tab. 1 zeigt, hat sich rund ein Drittel aller Zürcher Schulpflegen und Schulleitungen an der Online-Erhebung beteiligt. Für die DaZ-Lehrpersonen ist keine derartige Angabe möglich, da nicht bekannt ist, wie viele es im Kanton gibt und dies auch aus den Antworten der Umfrage nicht hergeleitet werden kann. Die Datenqualität haben wir in Tab. 1 für alle drei Anspruchsgruppen als ‚ausreichend‘ eingestuft: Trotz diverser Lücken und Inkonsistenzen in den Antworten waren viele (jedoch nicht alle) der vorgesehenen Auswertungen damit durchführbar.

Tab. 1: Rücklauf der Online-Umfrage 04.02.–04.03.2013 und der Nacherhebung (nur Schulpflegen) 25.03.–05.04.

	Schulpflegen	Schulleitungen	DaZ-Lehrpersonen
Grundgesamtheit	203	502	unbekannt
Rücklauf	75	180	608
prozentual	37%	36%	unbekannt
Qualität der vorhandenen Angaben	ausreichend	ausreichend	ausreichend

Neben dem Rücklauf im allgemeinen Sinne ist es wünschenswert zu wissen, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler im Kanton Zürich in den Antworten in etwa repräsentiert sind. Haben sich beispielsweise viele kleine Schulhäuser beteiligt, ist diese Zahl geringer, als es dem reinen Rücklauf nach den Anschein hat; haben sich viele grosse Schulhäuser beteiligt, ist sie höher. Um dies abschätzen zu können, wurde anhand von Bista-Daten die Schülerzahl einer jeden Schulgemeinde durch die Anzahl der Schulen vor Ort dividiert und dieser Durchschnittswert als Schätzgrösse für die im Rücklauf vorhandenen Schulen verwendet.

Mit diesem zwar grobkörnigen, aber einheitlichen Verfahren ergab sich, dass die Antworten rund 40% der Zürcher Schülerschaft repräsentieren. Dies ist nur eine Näherung.

Des Weiteren ist von Interesse, wie gut die Zürcher Gemeindestrukturen im Rücklauf repräsentiert sind: Die Gemeinden im Kanton Zürich unterscheiden sich hinsichtlich zahlreicher Infrastrukturmerkmale, die möglicherweise einen Einfluss auf die DaZ-Förderung haben. Vor allem drei Merkmale sind von Belang: die Quote fremdsprachiger Lernender, die Finanzkraft einer Gemeinde und der Gemeindetyp. Obwohl der Rücklauf in Tab. 1 für die Schulpflegen und die Schulleitungen nominell praktisch gleich hoch ist (37 bzw. 36%), können diese Merkmale in ihm anders repräsentiert sein.

Für die Darstellung der Quote fremdsprachiger Lernender und der Finanzkraft in Tab. 2a und 2b wurden darum für die Zürcher Schulgemeinden Quartile gebildet, das heisst: Alle Gemeinden wurden dem interessierenden Merkmal nach in aufsteigender Reihenfolge angeordnet und die entstandene Reihe dann in vier dem Merkmal nach gleich grosse Teile geteilt; somit ergeben sich vier 25%-Segmente.

Bei 203 Schulgemeinden würde man normalerweise rund 50 Gemeinden je Viertel erwarten, doch haben einige Gemeinden die gleiche Finanzkraft oder die gleiche Quote fremdsprachiger Lernender, so dass die tatsächliche Verteilung davon abweicht. Die grau hinterlegten Zeilen in Tab. 2a und 2b (s.u.) zeigen die Quartilsgrenzen: Gemeinden mit Werten innerhalb des dort angegebenen Bereichs fallen in das jeweilige Quartil. Wie erkennbar ist, vereint das untere Quartil der Quote fremdsprachiger Lernender diejenigen Gemeinden mit bis zu 10% fremdsprachigen Lernenden, 113 Schulgemeinden mit Quoten zwischen 11–35% entfallen auf die mittleren 50% und 50 Schulgemeinden mit Quoten grösser als 35% auf die oberen 25%. Bei der Finanzkraft sind es 66 Schulgemeinden, die die tiefsten 25% repräsentieren, 81 Schulgemeinden entfallen auf die mittleren 50% und 56 auf die höchsten 25%.

Tab. 2a: Quote ausländischer Lernender und Finanzkraft im Rücklauf der Schulpflegen

	Unteres Quartil (25%)	Mittlere Quartile (50%)	Oberes Quartil (25%)
Quote fremdsprachiger Lernender	≤ 10	11 – 35%	≥ 35%
Anzahl der Schulgemeinden im Kanton in diesem Quartil	40	113	50
im Rücklauf	10	41	23
prozentual	25%	36%	46%
Finanzkraft (Finanzkraftindex 2011)	≤ 108	109 – 122	≥ 123
Anzahl der Schulgemeinden im Kanton in diesem Quartil	66	81	56
im Rücklauf	24	28	22
prozentual	36%	35%	39%

Tab. 2b: Quote ausländischer Lernender und Finanzkraft im Rücklauf der Schulleitungen

	Unteres Quartil (25%)	Mittlere Quartile (50%)	Oberes Quartil (25%)
Quote fremdsprachiger Lernender	≤ 10%	11 – 35%	≥ 35%
Anzahl der Schulgemeinden im Kanton in diesem Quartil	40	113	50
im Rücklauf vertreten	15	59	36
prozentual	38%	52%	72%
Finanzkraft (Finanzkraftindex 2011)	≤ 108	109 – 122	≥ 123
Anzahl der Schulgemeinden im Kanton in diesem Quartil	66	81	56
im Rücklauf	35	42	33
prozentual	53%	52%	59%

Die Zahlen in Tab. 2a und 2b zeigen: Sowohl was die Quote ausländischer Lernender als auch was die Finanzkraft betrifft, war der Rücklauf bei den Schulpflegen geringer als bei den Schulleitungen. (Am Beispiel der Spalte «Unteres Quartil (25%)»: Von den Schulgemeinden, deren Quote fremdsprachiger

Lernender gemäss Tab. 2a im unteren Quartil liegt, sind 25% im Rücklauf vertreten, während es bei den Schulleitungen, Tab. 2b, 38% sind. Bei der Finanzkraft sind es 36% der Schulgemeinden gegenüber 53% der Schulleitungen.)

Hinsichtlich der Verteilung des Rücklaufs auf die Quartile zeigen sich aber Übereinstimmungen: Sowohl bei den Schulleitungen als auch bei den Schulpflegen sind Gemeinden mit einer höheren Quote ausländischer Lernender stärker repräsentiert als solche mit einer tiefen Quote. Bei der Finanzkraft sind untere, mittlere und obere Quartile in beiden Fällen recht gleichmässig repräsentiert.

Schulgemeinden mit einer höheren Quote fremdsprachiger Lernender sind also stärker in der Erhebung vertreten als solche mit einer niedrigeren Quote, und der Finanzkraft nach sind die Gemeinden recht gleichmässig repräsentiert. Beides ist für die Zwecke der Untersuchung positiv zu werten: Stärker betroffene Gemeinden sind auch stärker vertreten und hinsichtlich der Finanzkraft ist keine Verzerrung in den Antworten zu erwarten.

Als drittes Merkmal wurde schliesslich der Gemeindetyp herangezogen. Die zugrundeliegende Gemeindetypologie wurde vom Bundesamt für Statistik entwickelt und berücksichtigt verschiedene Parameter, in denen Gemeinden sich charakteristisch voneinander unterscheiden.⁸ Das Statistische Amt des Kantons Zürich verwendet eine adaptierte Version. Die für Zürich wichtigsten Gemeindetypen sind:

- Zentren – dies sind die Kernstädte (Zürich und Winterthur),
- Arbeitsplatzgemeinden – haben ein hohes Verhältnis von Arbeitsplätzen zu Erwerbstätigen in der Wohnbevölkerung (d.h. viele Erwerbstätige wohnen und arbeiten dort),
- Suburbane Wohngemeinden – sind zentrumsnah, mit grossen Wohngebäuden, haben einen geringeren Anteil Arbeitsplätze/Erwerbstätige in der Wohnbevölkerung,
- Periurbane Wohngemeinden – liegen im Agglomerationsgürtel, haben einen höheren Wegpendleranteil,
- Einkommensstarke Gemeinden – Gemeinden mit einem als Reichtum definierten, hohen realen durchschnittlichen Steuereinkommen in der gesamten Wohnbevölkerung,
- Gemischte Gemeinden.

Die Gemeindetypologie integriert also verschiedene Infrastrukturmerkmale, die potenziell für die Praxis der DaZ-Förderung von Bedeutung sind: In der eher ländlichen Schule einer periurbanen Gemeinde stellt sie sich anders dar als in einer grossen Stadtschule in Zürich oder Winterthur.

In diesem Sinne ist es zunächst aufschlussreich, sich den Rücklauf der Schulpflegen nach Gemeindetyp anzusehen (Abb. 1, nächste Seite – bei der Kategorie «nicht zuteilbar» fehlte der Gemeindegname, so dass keine Zuordnung möglich war).

⁸ Vgl. Schuler & Joye (2010), Typologie der Gemeinden der Schweiz: 1980 – 2000, PDF-Download unter www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/11/geo/raeumliche_typologien/01.html.

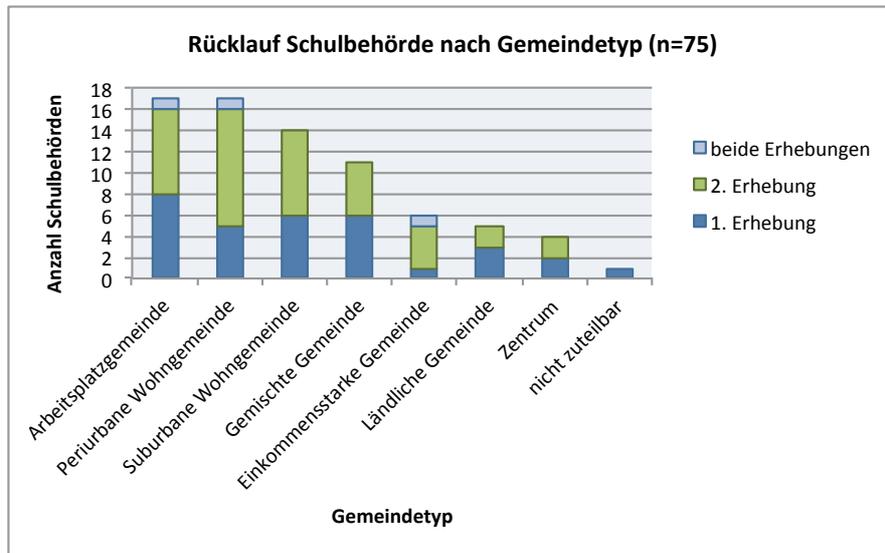


Abb. 1: Rücklauf der Schulbehörden nach Gemeindetyp

Es fällt auf, dass Arbeitsplatz- und periurbane Gemeinden die Mehrzahl der Antworten ausmachen, wohingegen Zentrumsgemeinden wenig vertreten sind (es gibt, je nach Zählweise, deren mindestens 14 im Kanton, sie haben definitionsgemäss die grössten Schülerzahlen, nur 4 sind hier vertreten). Zudem genügt ein Blick, um die Bedeutsamkeit der Nacherhebung bei den Schulpflegern (s.o., S. 5) einzuschätzen: Ohne sie wären die Angaben der Schulbehörden nicht zu verwenden gewesen.

Um zu prüfen, ob die Antworten der Schulleitungen und der DaZ-Lehrpersonen – bei letzteren ist wie erwähnt die Grundgesamtheit nicht bekannt, weshalb Auswertungen wie in Tab. 2a und 2b nicht möglich sind – ähnliche Gemeindestrukturen repräsentieren, können beide Gruppen ebenfalls nach dem Gemeindetyp betrachtet werden (Abb. 2). Wie sich gleich zeigen wird ist dies informativer als ein Vergleich der Schulpflegern mit den Schulleitungen.

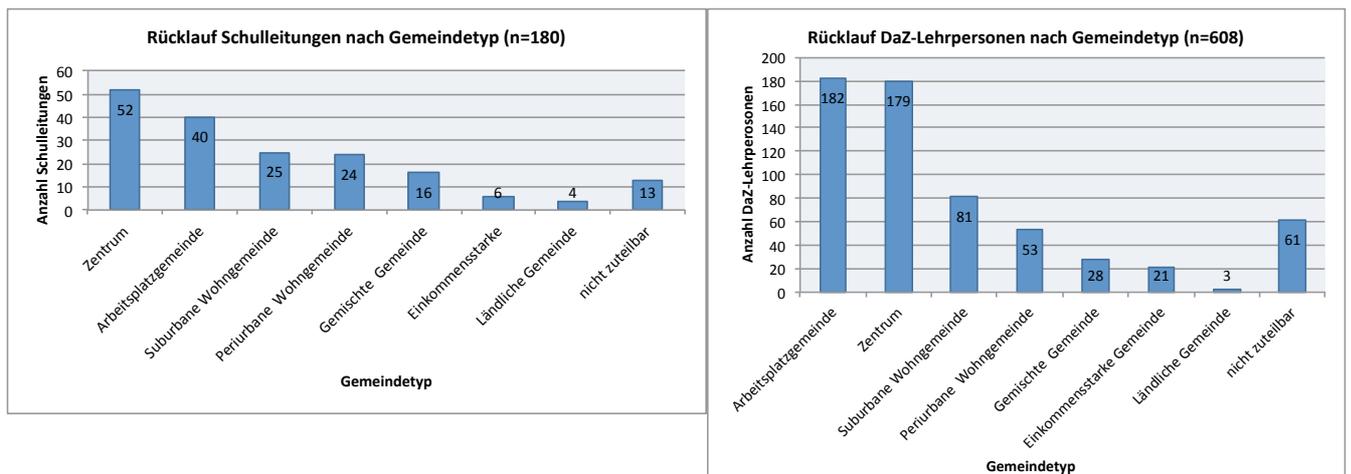


Abb. 2: Rücklauf der Schulleitungen und der DaZ-Lehrpersonen nach Gemeindetyp

Die Angaben der Schulleitungen und der DaZ-Lehrpersonen zeigen gemäss Abb. 2 eine ähnliche Verteilung: Zentren und Arbeitsplatzgemeinden sind hier gut vertreten, gefolgt jeweils von suburbanen und periurbanen Gemeinden. Als zusätzliches Merkmal dafür, wie gut die Angaben dieser beiden Gruppen zueinander passen, sei auch die Finanzkraft herangezogen (Abb. 3):

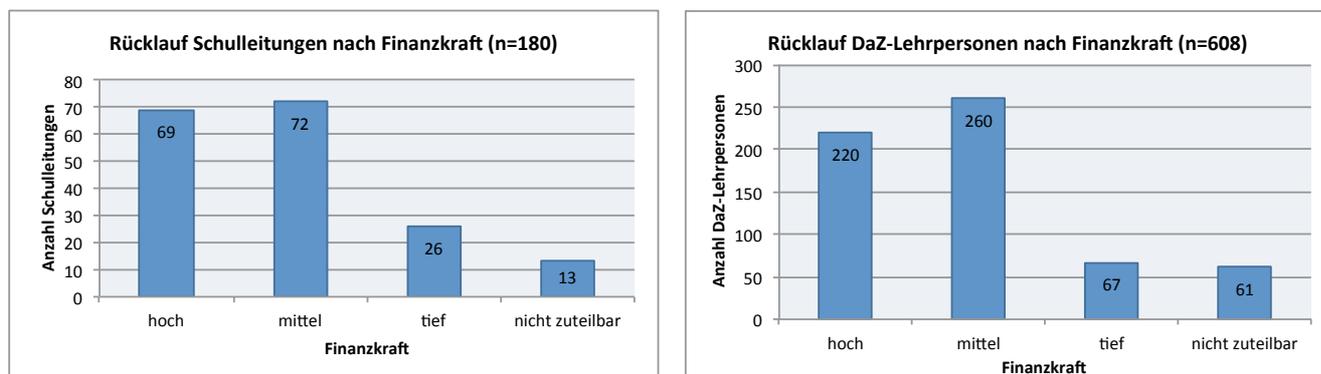


Abb. 3: Rücklauf der Schulleitungen und der DaZ-Lehrpersonen nach Finanzkraft (hoch – oberstes Quartil, mittel – mittlere Quartile, tief – unterstes Quartil)

Hier ähnelt sich die Verteilung im Rücklauf ebenfalls stark. Daraus lässt sich schliessen, dass sich DaZ-Lehrpersonen vor allem dort an der Umfrage beteiligt haben, wo ihre Schulleitungen ihnen den Link zur Teilnahme weiterleiteten, und weniger über andere Kanäle (wie die Weitergabe des Links unter den DaZ-Lehrpersonen oder durch den Berufsverband), die vielleicht zu einer breiteren Streuung der Antworten geführt hätten.

Die Angaben der Schulleitungen und der DaZ-Lehrpersonen können deshalb, wo erforderlich, gemeinsam betrachtet und aufeinander bezogen werden.

Demgegenüber passen die Angaben der Schulbehörden nicht in gleicher Weise zu jenen der Schulleitungen und der DaZ-Lehrpersonen: Der Rücklauf ist insgesamt tiefer und periurbane und gemischte Wohngemeinden sind stärker vertreten. Wie beschrieben stammen die Daten zudem aus zwei Erhebungsrounds mit jeweils leicht abweichendem Frageumfang, so dass keine exakte Übereinstimmung gegeben ist. Aus diesen Gründen werden die Angaben der Schulbehörden im Folgenden häufig separat behandelt und nicht auf die Angaben der Schulleitungen und DaZ-Lehrpersonen bezogen.

Ein letzter für die Repräsentativität wesentlicher Punkt betrifft den Rücklauf der DaZ-Lehrpersonen: Welche Stufen und welche Angebotsformen sind durch ihre Antworten vertreten? Tab. 3a und 3b zeigen die jeweiligen Verteilungen.

Tab. 3a: Stufenverteilung der DaZ-Lehrpersonen (Mehrfachnennungen möglich)

Stufe	Kindergarten	Primar	Sekundar	k.A.
Anzahl	248	357	71	53

Tab. 3b: Angebotsverteilung der DaZ-Lehrpersonen (Mehrfachnennungen möglich)

DaZ-Angebot	DaZ im Kindergarten	Anfangsunterricht	Aufbauunterricht	k.A.
Anzahl	256	91	203	106

Nach Augenschein ist DaZ auf der Sekundarstufe in den Antworten markant geringer vertreten als DaZ im Kindergarten oder auf der Primarstufe. Ferner ist der Anfangsunterricht deutlich geringer vertreten als DaZ im Kindergarten oder der DaZ-Aufbauunterricht. Ob dies repräsentativ ist lässt sich wie gesagt nicht feststellen, weil die Grundgesamtheit der DaZ-Lehrpersonen im Kanton nicht bekannt ist.

3.2 Wie wird die DaZ-Verordnung im Kanton umgesetzt?

In den folgenden Abschnitten werden die Resultate der Online-Befragung vorgelegt. Die Ausführungen folgen drei Leitfragen:

- Abschnitt 3.2 (dieser Abschnitt): Wie wird die DaZ-Verordnung im Kanton umgesetzt?
- Abschnitt 3.3 (ab Seite 24): Welche Erkenntnisse gibt es über die Situation der DaZ-Lehrpersonen im Kanton?
- Abschnitt 3.4 (ab Seite 38): Welchen Einfluss schreiben die DaZ-Lehrpersonen der DaZ-Förderung zu?

Zunächst sei also anhand einer Reihe von Deskriptoren und Kennzahlen betrachtet, wie die bestehende DaZ-Verordnung im Kanton umgesetzt wird. In Kapitel 4 (vgl. dort, ab S. 44) wird auf die Verordnung genauer zurückzukommen sein.

3.2.1 DaZ-Quote

Als erste Kennzahl wird die DaZ-Quote betrachtet. Sie drückt den Anteil der DaZ-Schülerinnen und -Schüler am Gesamt der Lernenden der Volksschule aus (Kindergarten bis 9. Klasse). Eine globale Einschätzung erfolgt zunächst anhand von Bista-Daten für das Schuljahr 2008/09: Dies ist das einzige Jahr, für das Zahlen zu DaZ erhältlich sind, die nach Angebot und Stufe differenzieren, und die zuverlässigste verfügbare Quelle. Abb. 4 zeigt die Grössenordnung.

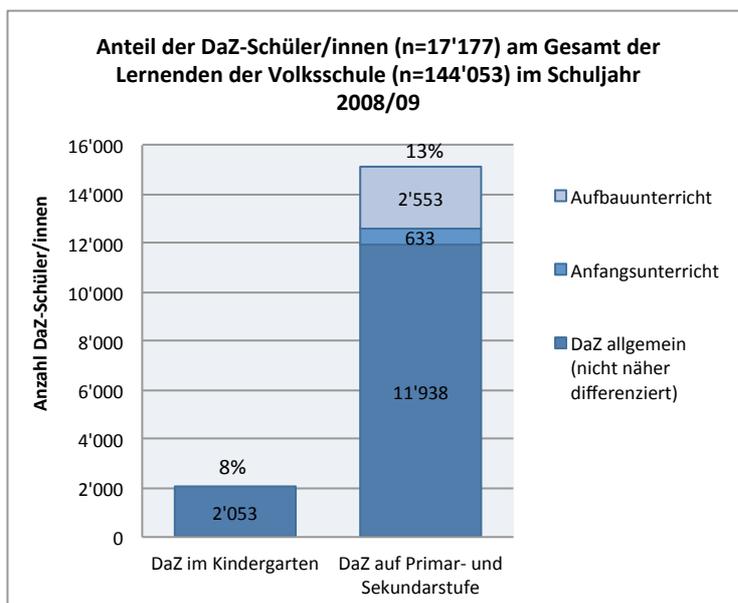


Abb. 4: Anteil der DaZ-Schülerinnen und Schüler an allen Lernenden des Schuljahres 2008/09

Wie in Abb. 4 erkennbar wird erhielten im Schuljahr 2008/09 rund 8% der Lernenden im Kindergarten DaZ (das Total betrug 25'395 Kinder) und 13% der Lernenden auf Primar- und Sekundarstufe (bei einem Total von 118'658). Die Differenzierung nach Angebotsform auf der Primar- und Sekundarstufe ist nicht aussagekräftig: Die meisten DaZ-Schülerinnen und Schüler sind allgemein DaZ zugeordnet und nur für einen kleinen Teil ist erkennbar, ob sie Anfangs- oder Aufbauunterricht erhalten; die Zuordnung ist daher eher als Hinweis auf die Datenqualität von Interesse. Schliessen lässt sich aus Abb. 4 nur auf das Gesamtbild, neben den 8% (nur Kindergarten) und 13% (nur Primar- und Sekundarstufe) also noch

auf einen Gesamtdurchschnitt von 12% (17'177 DaZ-Lernende bei total 144'053 Volksschüler/innen). Dies ist sehr wertvoll als Hinweis auf die Dimensionen von DaZ im Kanton.

Anhand der Daten der Online-Befragung lässt sich aufzeigen, dass das DaZ-Geschehen, das sich hinter den 12% verbirgt, sehr vielschichtig ist. Erfragt wurde der Anteil der DaZ-Schülerinnen und -Schüler am Gesamt der Lernenden der Volksschule von den Schulpflegen und von den Schulleitungen: Tab. 4 zeigt die Verteilung der Antworten.

Tab. 4: DaZ-Quote, Berechnung basierend auf Angaben der Schulpflegen und der Schulleitungen

DaZ-Quote	total	Anzahl	davon mit einer Quote von–bis			Maximum
			0–15%	16–40%	41–100%	
auf Kindergartenstufe:	35%	n = 116	34	48	34	98%
auf Primarstufe:	21%	n = 118	67	35	16	90%
auf Sekundarstufe:	4%	n = 40	39	1	0	38%

Wie sich zeigt ist die mittlere Quote (Spalte «total») nur bedingt aussagekräftig, denn je nach Stufe setzt sie sich ganz unterschiedlich zusammen: Auf Sekundarstufe sind höhere DaZ-Quoten die seltene Ausnahme, auf Primarstufe sind sie häufiger anzutreffen, aber immer noch seltener als eine niedrige DaZ-Quote, und auf Kindergartenstufe sind hohe Quoten der Regelfall. Tendenziell nimmt die DaZ-Quote also mit dem Stufenanstieg ab.

Wenn eine Gemeinde eine hohe DaZ-Quote aufweist, dann handelt es sich um eine Zentrums- oder Arbeitsplatzgemeinde. Dieser Zusammenhang zeigt sich, wenn DaZ-Quote und Gemeindetyp gemeinsam betrachtet werden (in Tab. 4 nicht wiedergegeben). So berichten auf Kindergartenstufe 15 von 35 Zentrums- und 13 von 28 Arbeitsplatzgemeinden eine DaZ-Quote von 41–100%, auf Primarstufe sind es 10 von 36 Zentren und 5 von 29 Arbeitsplatzgemeinden. Nur jede zehnte Zentrums- oder Arbeitsplatzgemeinde hat auf Kindergartenstufe eine niedrige DaZ-Quote von 0–15% vorzuweisen, auf Primarstufe sind es jede dritte Zentrums- und jede fünfte Arbeitsplatzgemeinde. Allerdings ist es immer noch nur ein Teil der Zentrums- und Arbeitsplatzgemeinden, der hohe DaZ-Quoten ausweist, und er macht immer noch weniger als die Hälfte der in Frage kommenden Gemeinden aus. Die Angaben entsprechen im Übrigen der Verteilung der Antworten im Rücklauf (vgl. Abb. 2 auf S. 10).

Hinsichtlich der Finanzkraft der Gemeinden (in Tab. 4 ebenfalls nicht wiedergegeben) zeigte sich auf der Primarstufe, dass Gemeinden mit tiefer Finanzkraft eine deutlich geringere DaZ-Quote berichteten (13%, mit einem Maximum von 23%) als solche mit hoher oder mittlerer Finanzkraft (24 bzw. 20%, mit Maxima bei 90 und 65%). Dies überrascht, weil eine geringe Finanzkraft nicht ursächlich mit einer tiefen DaZ-Quote zusammenhängen sollte. Auf Kindergarten- und Sekundarstufe gab es dagegen keine nennenswerten Unterschiede. Da die Finanzkraft der Zürcher Gemeinden im Rücklauf gleichmässig repräsentiert ist (vgl. Tab. 2a und 2b auf S. 8), kommt erneut der Gemeindetyp für eine Erklärung in Frage: Tatsächlich sind von den 19 Gemeinden, die eine tiefe DaZ-Quote auf Primarstufe aufweisen und eine tiefe Finanzkraft haben, 14 gemischte, ländliche und periurbane Gemeinden und 5 suburbane und Arbeitsplatzgemeinden. Ein Zentrum ist in dieser Gruppe nicht vertreten. Die tiefe Finanzkraft hängt in diesem Fall also wohl eher mit bestimmten Infrastrukturmerkmalen der Gemeinden zusammen.

3.2.2 Anzahl und Grösse der DaZ-Gruppen

Ein zweiter Deskriptor zur Umsetzung der Verordnung betrifft die Anzahl und Grösse der DaZ-Gruppen im Kanton. Um sie einzuschätzen, können die Angaben der DaZ-Lehrpersonen und der Schulleitungen nebeneinander betrachtet werden (s.o., S. 11).

Die DaZ-Lehrpersonen gaben die durchschnittliche Grösse der DaZ-Gruppen in ihrer Schulgemeinde mit 4 Schülerinnen und Schülern an (Abb. 5). Es ist zu bedenken, dass der DaZ-Anfangsunterricht und die Sekundarstufe in den Antworten weniger ausgeprägt vertreten sind (vgl. Tab. 3a und 3b auf S. 11).

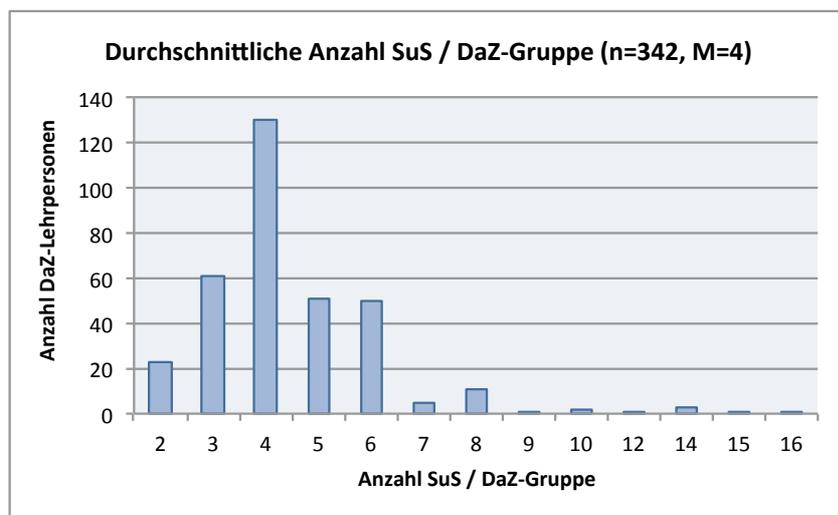


Abb. 5: Durchschnittliche Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro DaZ-Gruppe

In den Fokusgesprächen wurde eine Gruppengrösse von 4 bis maximal 6 Schülerinnen und Schülern als optimal für den Lernerfolg eingeschätzt. Dem scheint die Praxis im Kanton (im Schnitt) ganz gut zu entsprechen.

Die Anzahl der DaZ-Gruppen wurde von den Schulleitungen erfragt. Es ergab sich eine durchschnittliche Anzahl der DaZ-Gruppen von 5 im Kindergarten, 8 auf Primarstufe und 2 auf Sekundarstufe für ihre Schulen (Abb. 6).

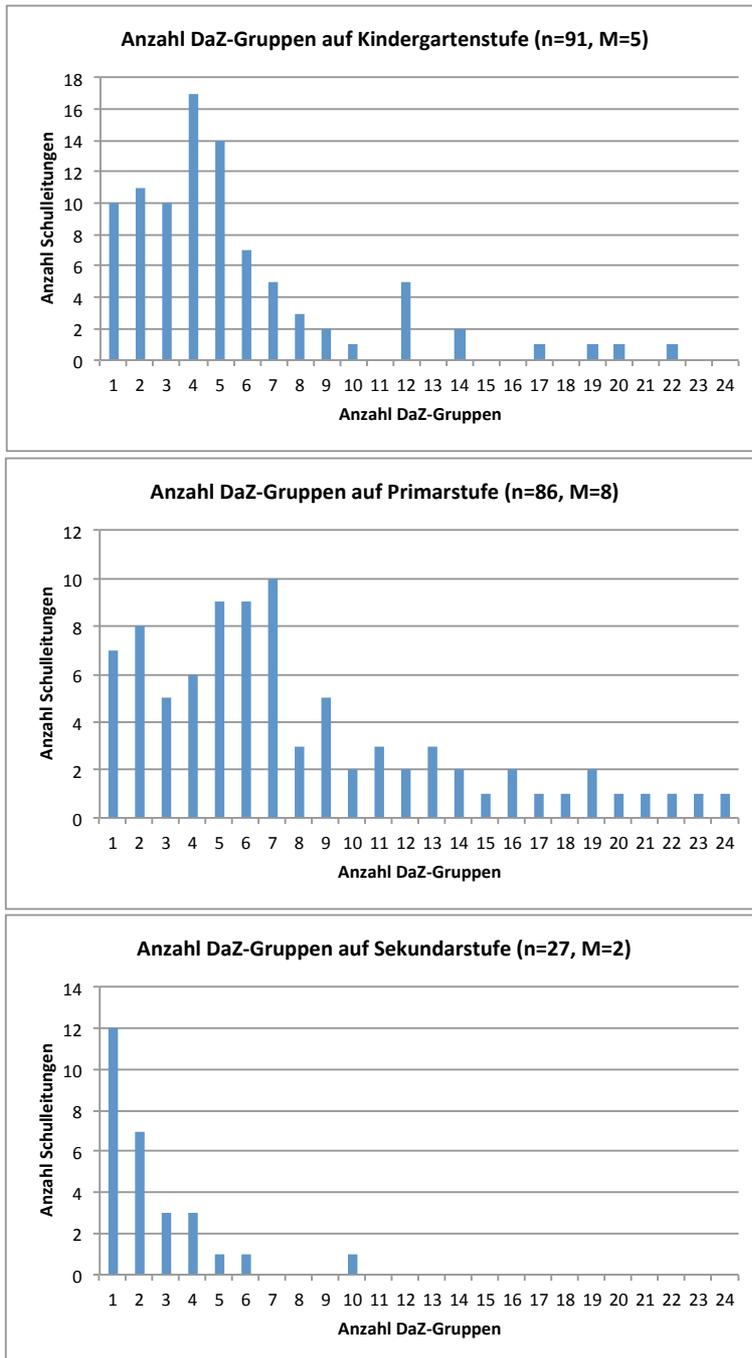


Abb. 6: Durchschnittliche Anzahl der DaZ-Gruppen gemäss Angaben der Schulleitungen

Angaben zu Kindergarten und Primarstufe sind hier in ähnlicher Stärke im Rücklauf vertreten, wobei die Primarstufe hinsichtlich der Anzahl der DaZ-Gruppen die grössere Varianz aufweist. Diese Kennzahl ist mässig interessant, da sie von den Schulparametern abhängt, gibt aber einen Eindruck von der typischen Anzahl der DaZ-Gruppen, die Schulen führen.

3.2.3 Wochenlektionen pro DaZ-Schüler/in

Die dritte Kennzahl zur Umsetzung der Verordnung ist die Anzahl der Wochenlektionen, die pro DaZ-Schüler/in eingesetzt werden. Abb. 7 zeigt die Verteilung, sie wurde aus den Angaben der Schulleitungen über die zur Verfügung stehenden Wochenlektionen und die Zahl der DaZ-Schülerinnen und Schüler berechnet.

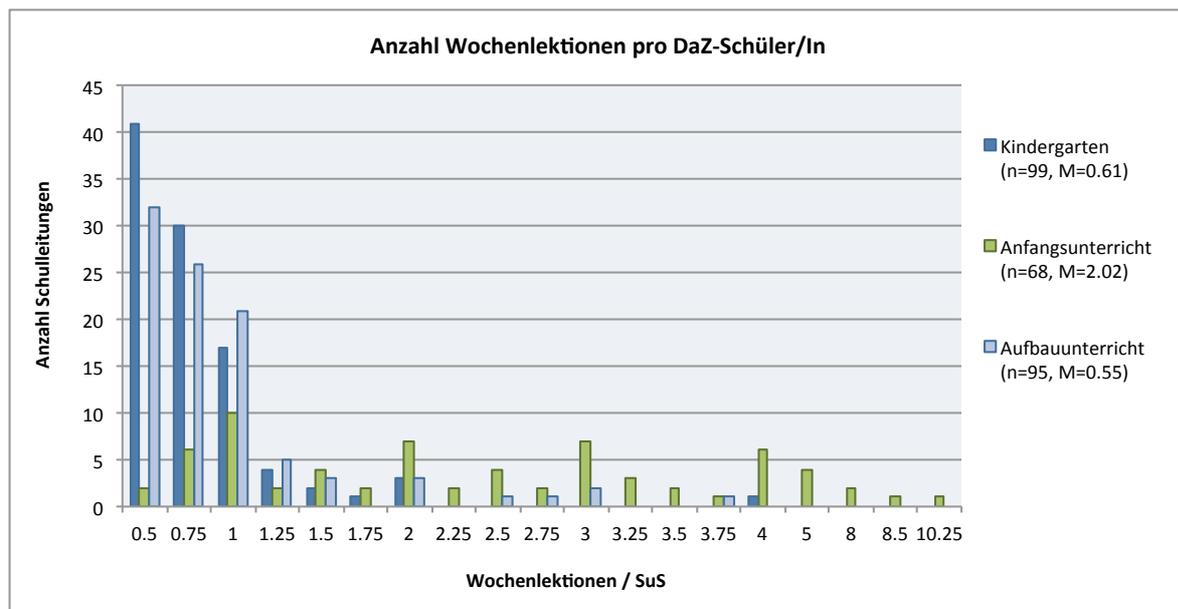


Abb. 7: Anzahl der Wochenlektionen (WL) pro DaZ-Schüler/in, berechnet nach den Angaben der Schulleitungen

Festzuhalten ist zunächst, dass die Mittelwerte für alle drei Angebotsformen innerhalb des Verordnungsstandards liegen (der Standard ist definiert in § 14 VSM und liegt für DaZ im Kindergarten bei 0.5 bis 0.75 Wochenlektionen pro DaZ-Schüler/in – Mittelwert hier: 0.61; für DaZ-Anfangsunterricht bei 2 WL – Mittelwert hier: 2.02; für DaZ-Aufbauunterricht bei 0.5 bis 0.75 WL – Mittelwert hier: 0.55; vgl. unten Kapitel 4, S. 47).

Genauer zu analysieren wäre der Anfangsunterricht (die grünen Säulen in Abb. 7). Die Verteilung der Wochenlektionen ist hier merklich breiter gefächert als bei DaZ im Kindergarten oder im Aufbauunterricht. Die Intensität, in der Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht ressourciert werden, weicht offenbar von den anderen DaZ-Angeboten ab, sie überschreitet in fast der Hälfte der Fälle (33 von 68 Nennungen) die Verordnungsvorgabe resp. den Mittelwert.

Die Schulleitungen wurden zudem gefragt, ob sie für die DaZ-Neuanfänger/innen ein Minimum von 1 Wochenlektion DaZ pro Tag garantieren können (für jeden Tag der Woche, nicht im Durchschnitt), was 66 von 180 bejahten (37%) und 76 verneinten (42%), der Rest (21%) machte keine Angabe. Weder nach Gemeindetyp noch nach der Finanzkraft unterscheiden sich diese Angaben voneinander.

Der Anfangsunterricht scheint somit für viele Schulen eine besondere Situation darzustellen, die nicht leicht zu meistern ist.

3.2.4 Zuweisungspraxis

Ein viertes Set von Deskriptoren zur Leitfrage, wie die Verordnung umgesetzt wird, betrifft die Zuweisungspraxis zu DaZ. Die Schulleitungen wurden gebeten, die für Sie wichtigsten Faktoren bei der Zu-

weisung von Schülerinnen und Schüler zum DaZ-Angebot zu benennen. Sie sollten einerseits die heutige Zuweisungspraxis einschätzen (Resultate in Abb. 8a) und andererseits ihre Wunschvorstellung äussern (Abb. 8b).

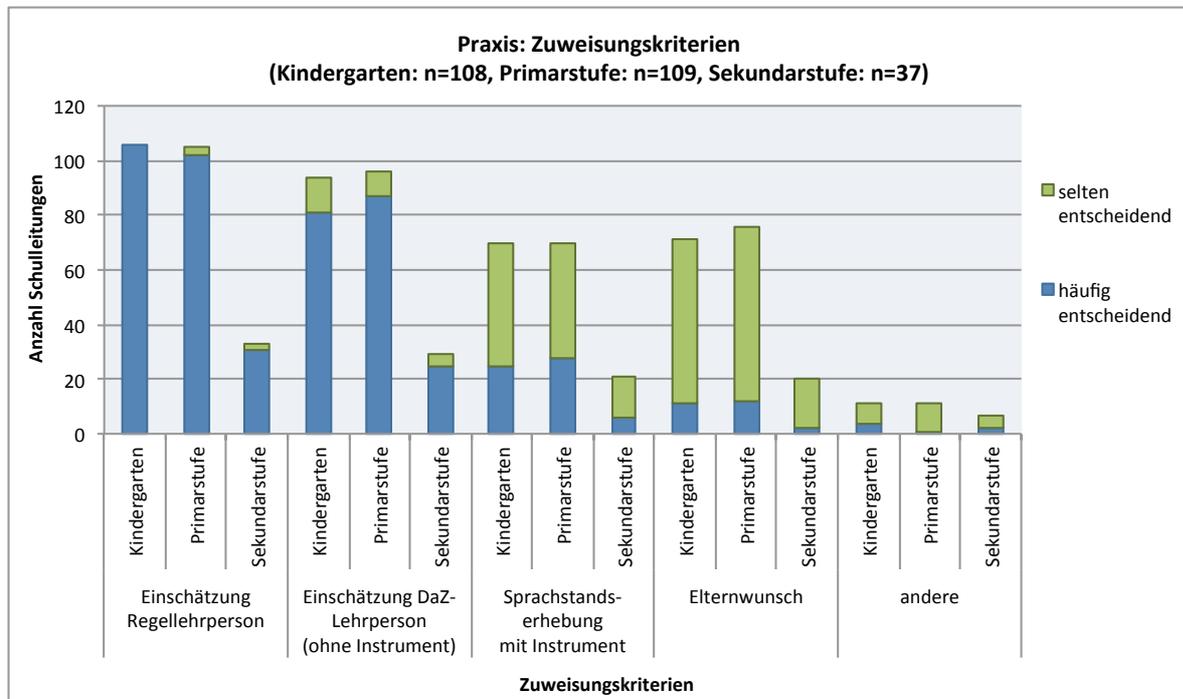


Abb. 8a: Aktuelle Zuweisungspraxis gemäss Angaben der Schulleitungen

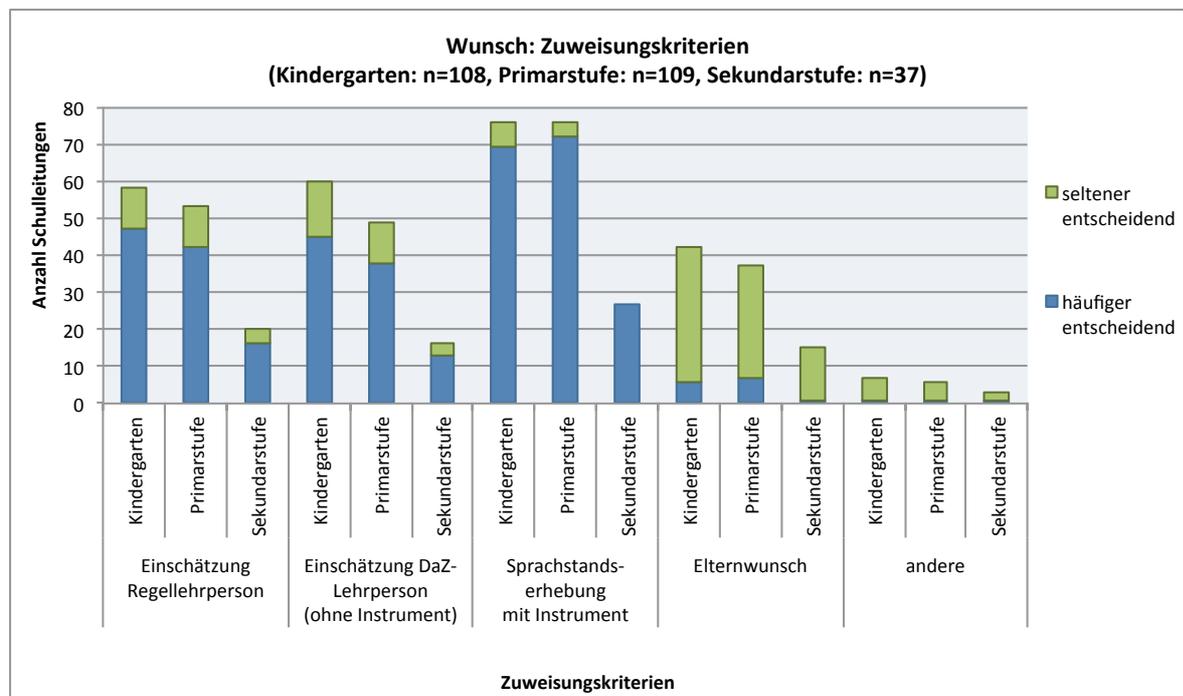


Abb. 8b: Gewünschte zukünftige Zuweisungspraxis gemäss Angaben der Schulleitungen

Dass der Sprachstandserhebung künftig eine grössere Rolle zukommen soll, ist in dieser Gegenüberstellung offenkundig. Die Erhebung des Sprachstandes scheint aus Sicht der Schulleitungen als Objektivierungsmöglichkeit für die Beurteilung sowohl der Regellehrpersonen als auch der DaZ-Lehrpersonen aufgefasst zu werden, deren Meinung gleichwohl weiterhin gewünscht wird und wichtig bleibt. Dies betrifft alle Stufen.

Das Sprachstandsinstrument für den Kanton Zürich war einige Zeit in der Entwicklung und liegt erst seit Kurzem vor,⁹ die Thematik war den befragten Schulleitungen dadurch mit Sicherheit vertraut. Seine Einführung wird offenkundig begrüsst.

Praktisch keine Rolle spielt der Elternwunsch, weder in der heutigen noch in der angestrebten künftigen Praxis. Wir haben die (wenigen) Antworten dazu genauer analysiert (in Abb. 8a und 8b nicht ausgewiesen): 22% der Schulleitungen im oberen Quartil der Quote fremdsprachiger Lernender gaben an, dass der Elternwunsch in der Praxis ‚häufig entscheidend‘ sei (11 von 50 Schulleitungen), während dies im unteren und in den mittleren Quartilen in zusammengenommen nur 9% der Fälle berichtet wird (14 von 153). Hinsichtlich der Wunschvorstellung besteht dieser Unterschied nicht, in beiden Fällen liegt die Angabe bei rund 7%. Aus dieser Beobachtung lässt sich schliessen, dass eine stärkere Berücksichtigung des Elternwunsches mit einer höheren Anzahl von Eltern fremdsprachiger Kinder zusammenhängt.

Der Einbezug der Eltern wurde ferner auch in den offenen Antworten der Online-Befragung angesprochen: Er ist zwar einer der am häufigsten genannten Punkte, doch die absolute Zahl der Nennungen ist tief (52 DaZ-Lehrpersonen, 7 Schulleitungen und 1 Schulbehörde äusserten sich dazu) und die Anmerkungen sind inhaltlich recht unsystematisch: Sie sprechen zum einen Ziele des Einbezugs der Eltern an (Sprache lernen, Integrationswille und Bildungsniveau, Interesse / Zeit für Unterstützung der Kinder, Vertrauensaufbau, Verantwortung bei Hausaufgaben, Interesse für Herkunftssprache und -kultur vermitteln) und zum anderen mögliche Formen (Elternanlässe, Hausbesuche, Hausaufgaben für Kinder und Eltern, Feedback zu Lernerfolg, Gespräche, Beratung, Erziehungskurse).

3.2.5 Sprachstandserhebung

Die Sprachstandserhebungen stellen einen eigenen Deskriptor zur Umsetzung der Verordnung dar. Wenn sie im Kanton künftig eine grössere Rolle spielen als bisher, wie es die Wünsche der Schulleitungen in Abschnitt 3.2.4 nahelegen, so fragt sich: Wer führt sie durch, und was kostet das?

Aus der Befragung war dazu Folgendes zu erfahren.

- a. Nur 1 von 608 DaZ-Lehrpersonen gab an, dass sie eine Extravergütung für Sprachstandserhebungen erhält. Somit werden Sprachstandserhebungen praktisch allerorten als normaler Bestandteil der Berufsausübung gewertet, nicht als besonderer Effort.
- b. Bei den Weiterbildungswünschen der DaZ-Lehrpersonen liegt das Thema ‚Sprachstandserhebung‘ mit 68 Nennungen auf Platz 1, gefolgt von ‚DaZ-Lehrmittel‘ (52 Nennungen) und ‚DaZ im Kindergarten‘ (32 Nennungen); dies ist auch ersichtlich weiter unten in Abb. 16 auf S. 29. Insgesamt gaben 381 von 608 DaZ-Lehrpersonen Themenwünsche für Weiterbildungen an. 18%

⁹ Siehe zum Instrumentarium ‚Sprachgewandt‘ die Informationen unter www.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/daz/instrumentarium_sprachgewandt.html.

wünschen sich somit eine weitere Qualifikation zur Sprachstandserhebung, mehr als 80% sehen dies nicht als Thema. Ein Zusammenhang mit der DaZ-Qualifikation ist dabei nicht erkennbar (von den 68 Nennungen stammen nur 17 von DaZ-Lehrpersonen ohne DaZ-Qualifikation).

Die DaZ-Lehrpersonen gaben an, dass in den allermeisten Fällen sie es sind, die eine Sprachstandserhebung bei DaZ-Schülerinnen und Schülern durchführen. Rund 37% von ihnen berichten jedoch, dass der Sprachstand bei ihnen auch von Regellehrpersonen oder Schulischen Heilpädagog/innen ohne DaZ-Qualifikation erhoben wird (Abb. 9).

In den Fokusgesprächen wurde dieser Befund als eher unkritisch eingestuft: Die Lehrpersonen wüssten in der Regel auch ohne normiertes oder anerkanntes Instrument, wer DaZ benötige. Gleichzeitig sei es aber ein Vorteil, wenn die Zuweisung zu DaZ durch die Sprachstandserhebung vereinheitlicht und objektiviert werden könne. Schwierig sei es insbesondere, wenn andere Förderbedarfe einer Schülerin / eines Schülers durch eine DaZ-Zuweisung verdeckt würden und erst später auffallen; das könne aber auch mit einer Sprachstandserhebung zusammen vorkommen.

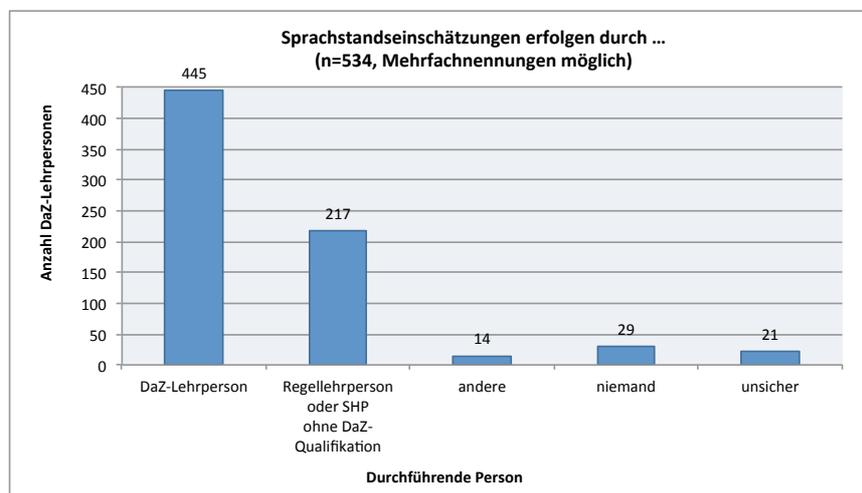


Abb. 9: Durchführung von Sprachstandserhebungen durch verschiedenen Personengruppen

Da das kantonale Sprachstandsinstrumentarium bislang noch nicht zur Verfügung stand, ist es interessant zu erfahren, wie die Sprachstandserhebungen bis anhin erfolgten. Abb. 10 zeigt, welche Instrumente die DaZ-Lehrpersonen bisher anwenden und welche sie zwar nicht benutzen, aber kennen.

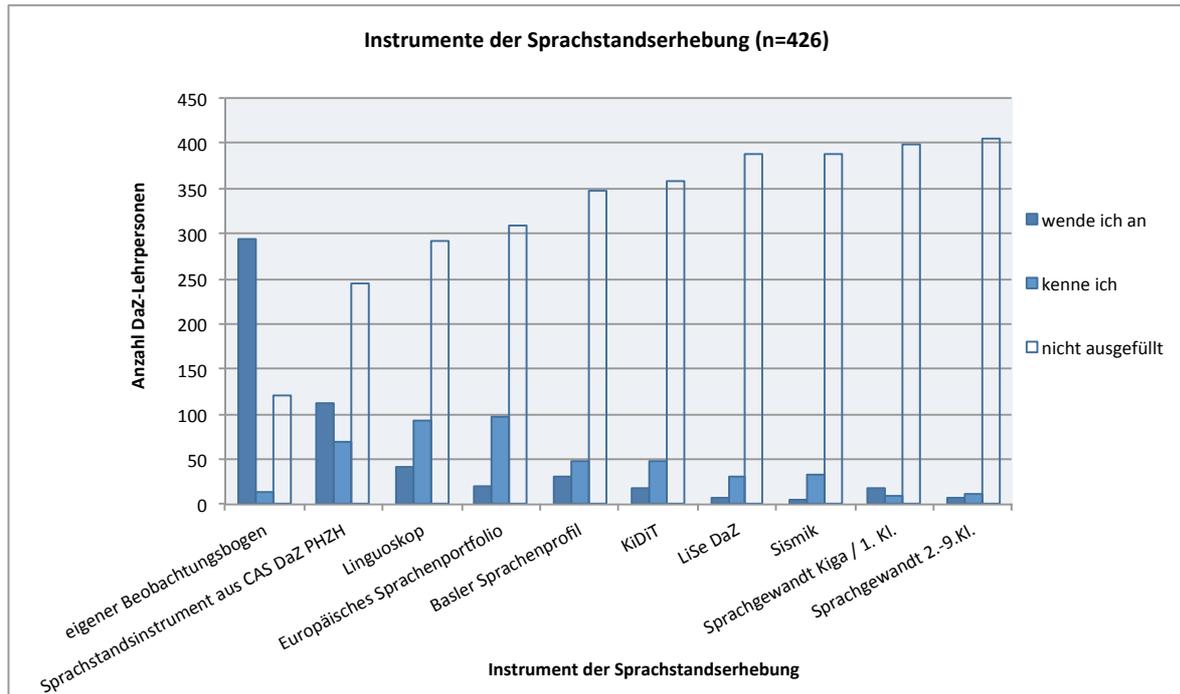


Abb. 10: Angewendete und bekannte Instrumente der Sprachstandserhebung bei den DaZ-Lehrpersonen

Eigene Beobachtungsinstrumente dominieren in der Anwendung deutlich, gefolgt von Verfahren und Instrumenten, die aus den CAS-Ausbildungsgängen bekannt sind. LiSe DaZ, als das einzige normierte Verfahren, spielt kaum eine Rolle und ist auch weitgehend unbekannt. In Abb. 10 wurde zudem eingetragen, wie viele Personen bei den einzelnen Instrumenten keine Angabe gemacht haben (Säulen ohne Füllung), auch dies gibt noch einmal einen Eindruck von der Verteilung der Nennungen.

Zusammengenommen sprechen die Befunde nicht dafür, dass die Sprachstandserhebung aktuell die gewünschte Objektivierungsmöglichkeit darstellt. Ohne flankierende Massnahmen dürfte sie diesen Anspruch auch in Zukunft nur bedingt erfüllen können, obschon sie – was das Sprachstandsinstrumentarium des Kantons ja vordringlich bezweckt – die Professionalität der DaZ-Lehrpersonen wohl unterstützen können wird.

3.2.6 Schulisches Standortgespräch

Ein sechster Deskriptor für die DaZ-Umsetzung betrifft die Regularität der Abläufe bei der Zuweisung zu DaZ. Dies war kein eigener Beobachtungspunkt der Untersuchung, aus den Angaben der DaZ-Lehrpersonen kann jedoch kombiniert werden, wie oft die drei wichtigsten Elemente regulärer Abläufe – die Sprachstandserhebung, das Schulische Standortgespräch und eine individuelle Förderplanung – überhaupt im Datenkorpus zusammenfallen.

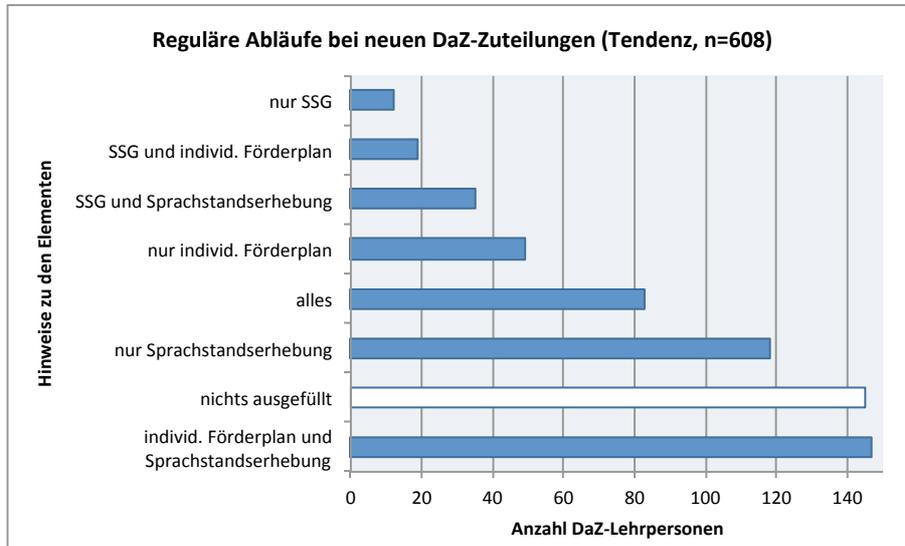


Abb. 11a: Reguläre Abläufe bei neuen DaZ-Zuteilungen (Tendenz)

Abb. 11a bündelt zunächst die Angaben für Schülerinnen und Schüler, die zum ersten Mal DaZ erhalten. 83 der 608 DaZ-Lehrpersonen machen für diese neuen DaZ-Zuteilungen Angaben zu allen drei Elementen (Balken <alles>, entspricht 14%). Das Schulische Standortgespräch kommt ausserdem in weiteren 66 Nennungen vor (oberste drei Balken <SSG>). Zusammengenommen erwähnen also 149 der 608 DaZ-Lehrpersonen das Schulische Standortgespräch bei DaZ-Neuzuteilungen, das entspricht 25%.

Das Bild ändert, wenn nicht die erstmalige, sondern die generelle Beteiligung der DaZ-Lehrpersonen an Schulischen Standortgesprächen berücksichtigt wird. Diese werden wohl häufig mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung oder zur Überprüfung von Massnahmen durchgeführt. Das Ergebnis zeigt Abb. 11b.

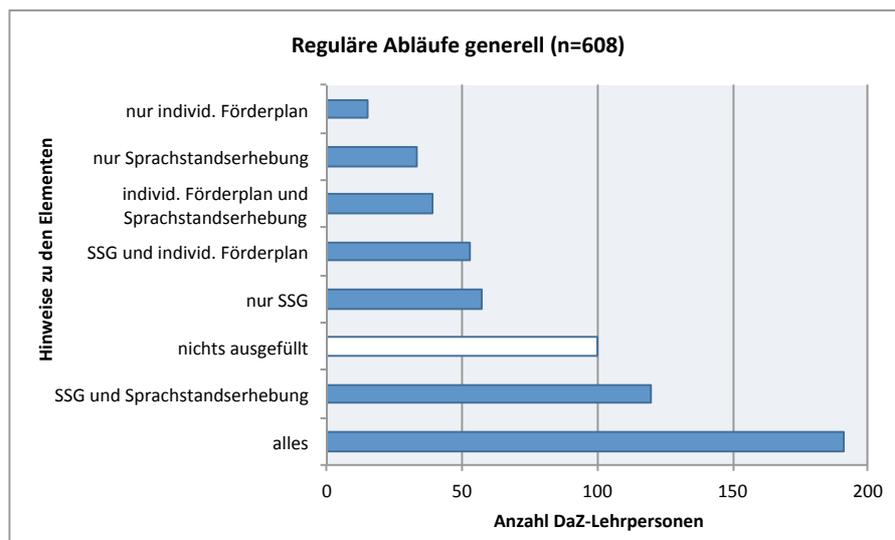


Abb. 11b: Reguläre Abläufe bei allen DaZ-Zuteilungen (Tendenz)

Es sind nun nicht mehr 149, sondern 421 der 608 DaZ-Lehrpersonen, bei denen sich Angaben zur Beteiligung am Schulischen Standortgespräch finden (69%), davon 191 mit allen drei Elementen Sprachstandserhebung, Schulisches Standortgespräch und Förderplanung (31%). Lässt man diejenigen DaZ-

Lehrpersonen ausser Acht, die überhaupt keine Angaben gemacht haben (n = 100), so erhöhen sich diese Werte auf 83% bzw. 38%.

Offenbar sind die regulären Abläufe in der DaZ-Praxis verankert. Über ihre konkrete Umsetzung kann allerdings nichts Näheres ausgesagt werden.

Die Fokusgespräche bestätigten, dass die Abläufe bei DaZ-Neuzuweisungen häufig nicht eingehalten würden. Es sei die aktuelle Praxis, «unter der Hand» die DaZ-Lektionen für die Neuanfänger zu organisieren, obschon man dies gern verbessern und die regulären Abläufe einhalten würde, nicht zuletzt aus Transparenzgründen und im Hinblick auf eine gute Information der Eltern.

3.2.7 DaZ im Schulprogramm oder schuleigenen Förderkonzept und in der schulinternen Weiterbildung

Ein weiterer Punkt betrifft die Frage, wie DaZ an den Schulen verankert ist. Hierfür gibt es datenseitig zwei Indizien: Zum einen die Angabe DaZ-relevanter Aspekte im Schulprogramm bzw. schuleigenen Förderkonzept, zum anderen die Angabe schulinterner DaZ-Weiterbildungen für das Schulteam bzw. das gesamte Schulkollegium.

Zu den DaZ-relevanten Aspekten im Schulprogramm / schuleigenen Förderkonzept machten 135 der 180 Schulleitungen Angaben (75%). Da die Frage von besonderem Interesse ist, ob Schulen mit einer hohen DaZ-Quote solche Aspekte stärker als Schulen mit einer niedrigen oder mittleren DaZ-Quote in ihre Programme und Konzepte aufnehmen, wurde für die Auswertung danach unterschieden. Das Ergebnis zeigt Abb. 12.

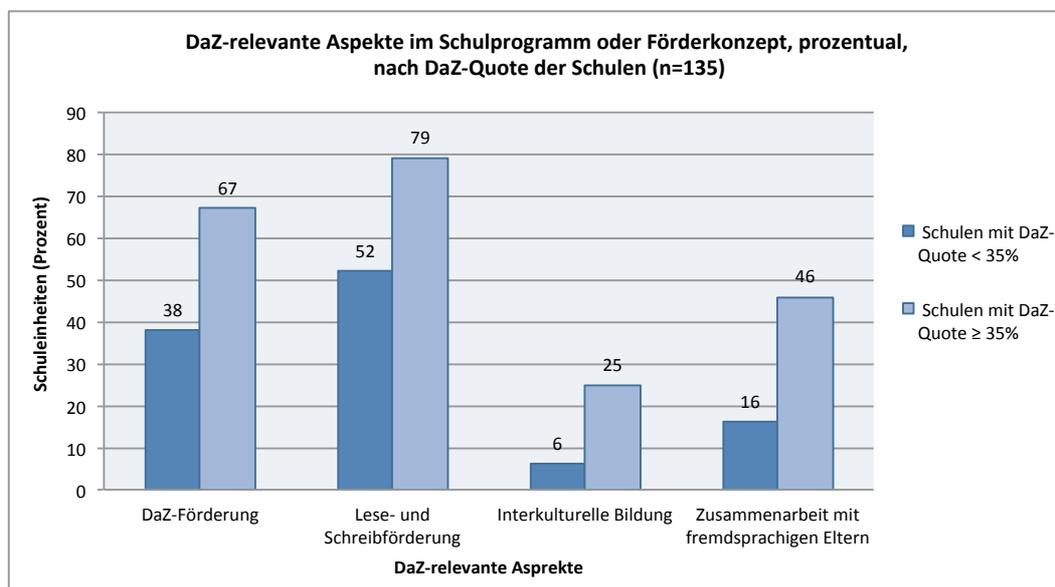


Abb. 12: DaZ-relevante Aspekte im Schulprogramm oder schuleigenen Förderkonzept, prozentual und nach DaZ-Quote

Es wird deutlich, dass Schulen mit einer hohen DaZ-Quote (über 35%) alle vier Aspekte, nach denen gefragt wurde, häufiger in ihre Schulprogramme und schuleigenen Förderkonzepte aufgenommen haben als Schulen mit niedrigeren Quoten.

Zu den schulinternen Weiterbildungen machten die Schulleitungen die folgenden Angaben (Tab. 5).

Tab. 5: Angaben der Schulleitungen zu schulinternen DaZ-Weiterbildungen

Schulinterne Weiterbildung durchgeführt ... (n = 180)				
	zu DaZ-spezifischen Themen		zu Sprachförderung in Deutsch (inkl. DaZ)	
	Anzahl	prozentual	Anzahl	prozentual
Ja	27	15%	43	23%
Nein	151	83%	133	73%
keine Angabe	2		4	

Wie Tab. 5 zeigt führten nur 15% der Schulen schulinterne Weiterbildungen zu DaZ-spezifischen Themen durch, 83% hingegen nicht. Bei Weiterbildungen zur Sprachförderung – darin können DaZ-Themen enthalten sein – sind es 23% der Schulen mit Weiterbildungen gegenüber 73% ohne Weiterbildungsdurchführungen. Die Themen, die an den Sprachförderungs-Weiterbildungen behandelt worden sind, wurden nur vereinzelt angegeben, sie lagen demnach vor allem in den Bereichen «Literatilität» und «Leseförderung».

Drei Viertel bis vier Fünftel der Schulen haben somit keine Erfahrung mit DaZ-Weiterbildungen. Betrachtet man die 27 Schulen, die sich mit DaZ-spezifischen Themen auseinandergesetzt haben, nach Quartilen (in Tab. 5 nicht aufgeführt), so zeigt sich, dass rund die Hälfte von ihnen – 13 Schulen – im obersten Quartil der Quote fremdsprachiger Lernender angesiedelt sind und die verbleibenden in den mittleren Quartilen. Doch selbst die 13 Schulen aus dem obersten Quartil entsprechen nur einem Drittel der im Rücklauf vertretenen Schulen (vgl. Tab. 2b auf S. 8). Schulinterne Weiterbildungen zu DaZ hängen demzufolge nicht oder zumindest nicht eng mit einer hohen Quote fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler zusammen.

Man kann dies als Indiz dafür werten, wie stark DaZ in den Schulen verankert ist, und dabei auch die Angaben zu DaZ im Schulprogramm heranziehen (Säulengruppe links zu «DaZ-Förderung» in Abb. 12). Insgesamt ergibt sich so der Eindruck, dass die DaZ-Förderung nicht zu den Anliegen gehört, die von der gesamten Schule als wichtig erachtet werden. (Die einzelne DaZ-Lehrperson wird in ihrer Weiterbildung hingegen durchaus unterstützt, wie weiter unten Abschnitt 3.3.4 aufzeigt, vgl. dort, insbes. S. 30.) Aufschlussreich wäre es, näher zu untersuchen, wie das Verhältnis von DaZ zur Lese- und Schreibförderung gesehen wird; dies lässt sich aber datenseitig nicht aufhellen. Überdies wäre es gut zu wissen, was die Motivation dafür ist, DaZ schulintern als Weiterbildungsthema zu wählen und wer die Anstossgeber für die Umsetzung sind. Auch dazu können die Befragungsdaten keine Auskunft liefern.

3.3 Welche Erkenntnisse gibt es über die Situation der DaZ-Lehrpersonen im Kanton?

Neben den Deskriptoren und Kennzahlen zur Umsetzung der DaZ-Verordnung war es ein Ziel der Studie, Erkenntnisse über die Situation und die Erfahrungen der DaZ-Lehrpersonen im Kanton zu sammeln. Die Befunde dazu werden in diesem Abschnitt geschildert.

3.3.1 Ausbildungsstand

Ein erstes Erkenntnisinteresse betrifft den Ausbildungsstand der DaZ-Lehrpersonen. Sie gaben ihre Qualifikation für DaZ wie folgt an (Abb. 13):

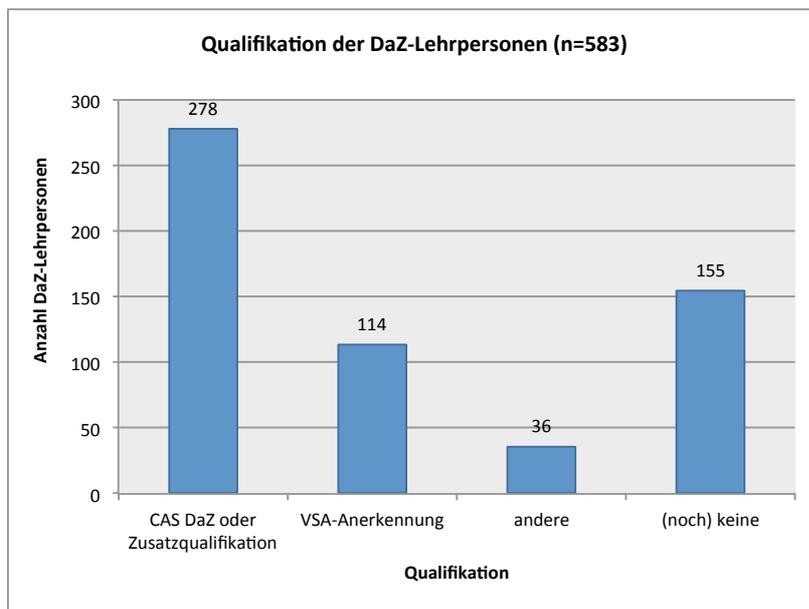


Abb. 13: Qualifikation (Ausbildungsstand) der DaZ-Lehrpersonen (VSA-Anerkennung: frühere Lehrgänge ZALF und NDK Migration und Schulerfolg, 10 Jahre Erfahrung mit DaZ-Weiterbildung)

Wie Abb. 13 zeigt, verfügen die meisten DaZ-Lehrpersonen über einen CAS DaZ oder eine Zusatzqualifikation (linke Säule). 206 der 278 Nennungen entfallen auf den CAS der PH Zürich (in Abb. 13 nicht ausgewiesen), was dessen Bedeutung für DaZ im Kanton unterstreicht, 57 Nennungen betreffen eine DaZ-Zusatzqualifikation, die verbleibenden 15 entfallen auf CAS anderer PHs. 114 Lehrpersonen haben eine VSA-Anerkennung.

Ein Drittel der DaZ-Lehrpersonen (die beiden rechten Säulen, zusammen 191 von 583) haben aktuell keine oder keine vom VSA anerkannte DaZ-Ausbildung.

In den Fokusgesprächen wurde dieser Befund als «wenig überraschend» eingestuft. Berichtet wurde von nicht ausgebildeten DaZ-Lehrpersonen, die sich mit hohem Engagement einarbeiten und DaZ unterrichten; auf der anderen Seite wurde betont, dass DaZ ein ernster und anspruchsvoller Unterricht sei und bleiben müsse, der für den Lernerfolg Sachverstand benötige. Unabhängig davon wurde bemängelt, dass die Kompetenzen von DaZ-Personen in der Regel nicht gezielt hinterfragt werden mit der Absicht, sie weiter zu verbessern und auszubauen – weder bei ausgebildeten noch bei nicht dafür ausgebildeten Personen.

3.3.2 Selbsteinschätzung der Kompetenz nach DaZ-Angebot

Die DaZ-Lehrpersonen wurden ausserdem gebeten, anzugeben, wie sie selbst ihre Kompetenz für den Unterricht in den drei DaZ-Angebotsformen einschätzen. Die Nennungen zeigt Abb. 14.

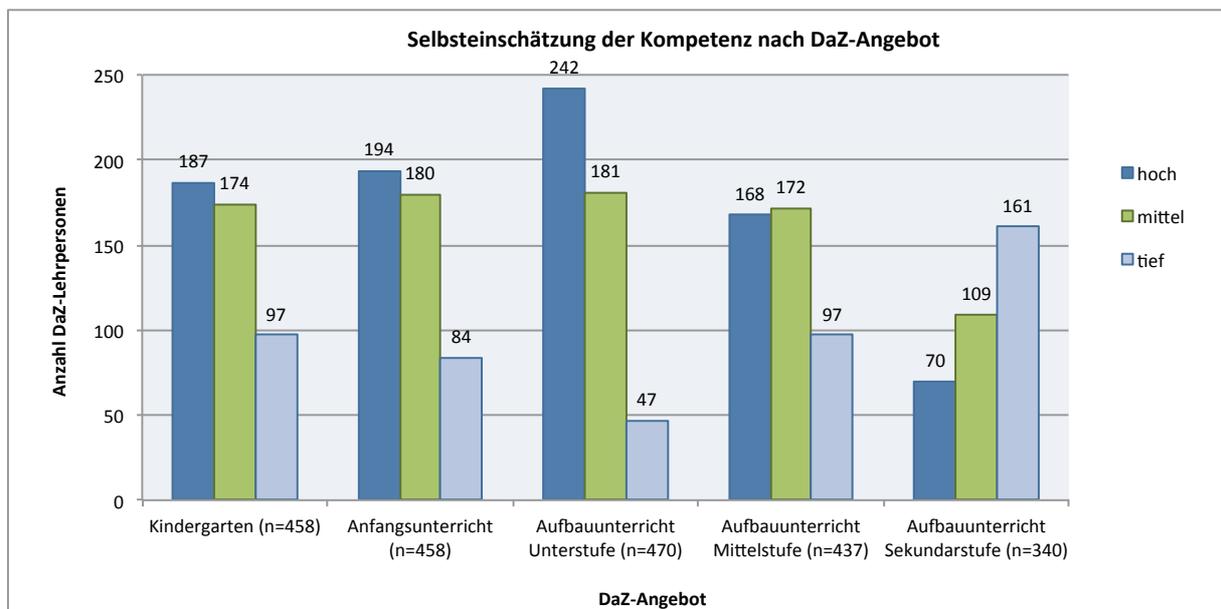


Abb. 14: Selbsteinschätzung ihrer Kompetenz für die DaZ-Angebotsformen durch die DaZ-Lehrpersonen

In der Verteilung der Antworten fällt vor allem der Aufbauunterricht auf Sekundarstufe auf (die Säulengruppe ganz rechts): 161 von 340 teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen (47%) stufen ihre Kompetenz für diese Kombination von DaZ-Angebot und Stufe als tief ein. Während bei allen anderen Kombinationen hohe und mittlere Selbsteinschätzungen der Kompetenz vorherrschen, ist es hier umgekehrt: Tiefe Kompetenzeinschätzungen halten sich mit den hohen und mittleren beinahe die Waage. Erinnerung sei daran, dass Lehrpersonen, die DaZ auf der Sekundarstufe unterrichten, in der Umfrage weniger stark vertreten sind (vgl. Tab. 3a auf S. 11) und dass DaZ auf der Sekundarstufe ohnehin deutlich seltener ist als im Kindergarten und auf der Primarstufe (vgl. Abb. 6 auf S. 15). Dies könnte einerseits die häufigeren tiefen Kompetenzeinschätzungen für diese Stufe erklären. Andererseits kann es aber auch als Hinweis darauf verstanden werden, dass DaZ auf der Sekundarstufe besondere Anforderungen an die Qualifikation und Kompetenz der Lehrpersonen stellt. Nach Datenlage ist dies nicht zu entscheiden – weitere Untersuchungen wären nötig.

Eine nähere statistische Auswertung ergab, dass Lehrpersonen mit einer anerkannten Ausbildung ihre Kompetenz signifikant höher einschätzen als solche ohne DaZ-Qualifikation ($F_{1, 285} = 39.9, p < .000$).

3.3.3 Anstellung am aktuellen Arbeitsort, Pensenumfang und Lohnvergleich

Die Umfragedaten der DaZ-Lehrpersonen geben ausserdem Aufschluss über die Dauer der Anstellung am aktuellen Arbeitsort und über den Pensenumfang.

Abb. 15 zeigt, seit welchem Jahr die DaZ-Lehrpersonen in ihrer aktuellen Schulgemeinde für den DaZ-Unterricht angestellt sind.

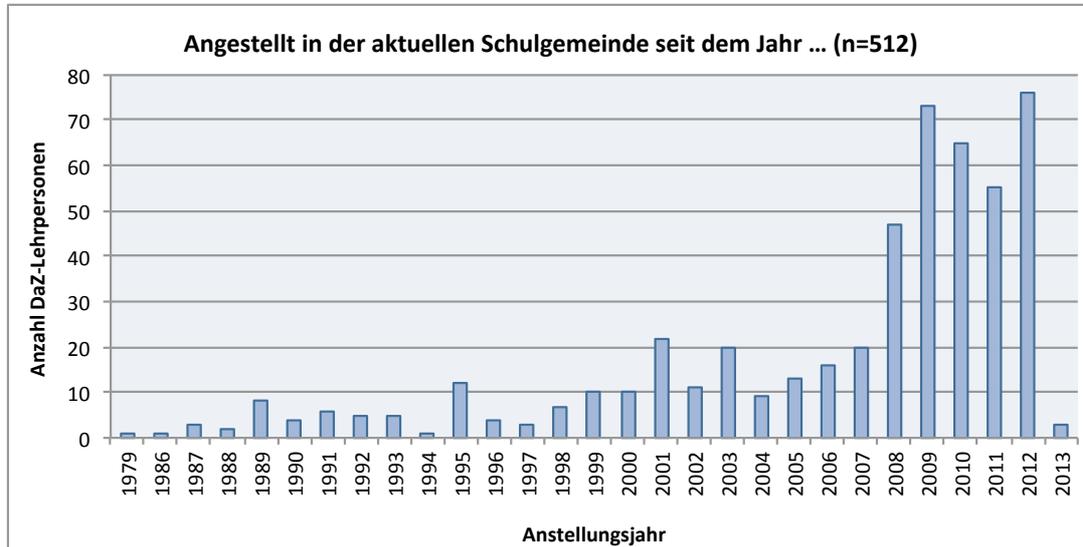


Abb. 15: Jahresangaben, seit wann die DaZ-Lehrpersonen an ihrem aktuellen Arbeitsort angestellt sind

Die grosse Mehrheit der DaZ-Lehrpersonen ist seit weniger als sechs Jahren an ihrem jetzigen Arbeitsort in der DaZ-Förderung tätig. Darin drückt sich zum einen eine gewisse Grundfluktuation bei den Anstellungsverhältnissen für DaZ aus, zum anderen ist bei vielen der Antwortenden der DaZ-Berufseinstieg erst in den letzten Jahren erfolgt. Dass dies so ist, zeigt sich, wenn das Anstellungsjahr aus Abb. 15 gemeinsam mit dem Jahr des Erwerbs der DaZ-Qualifikation betrachtet wird (Abb. 16).

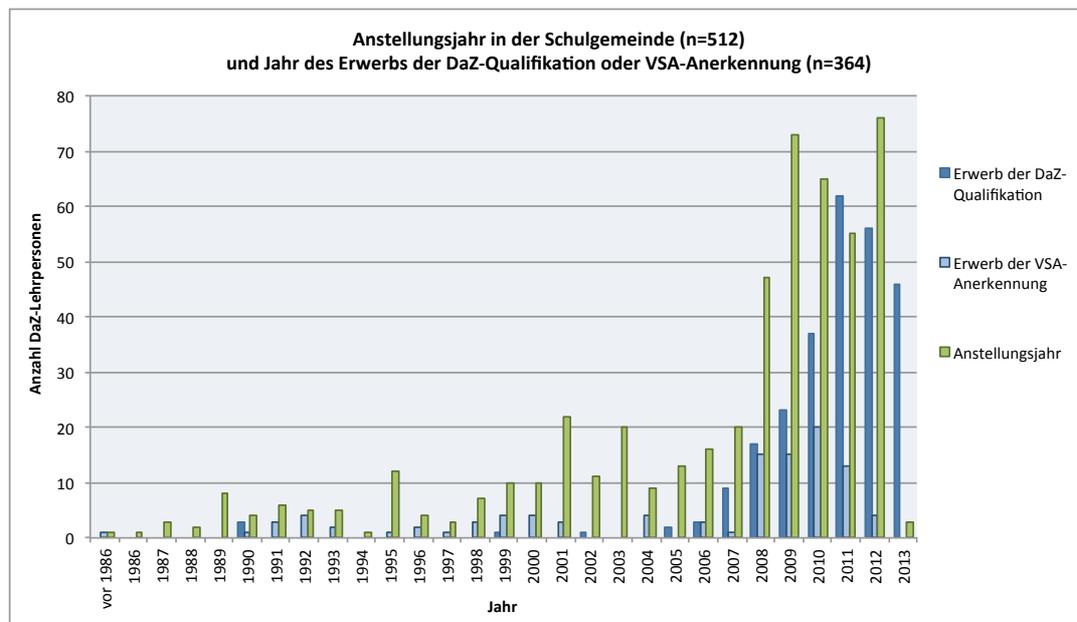


Abb. 16: Anstellungsjahr und Jahr des Erwerbs der DaZ-Qualifikation

In Abb. 16 wird deutlich, dass gerade in den Jahren seit 2010 das Jahr der Anstellung in der aktuellen Schulgemeinde markant mit dem Erwerb der DaZ-Qualifikation zusammenfällt. In der Befragung sind

somit viele DaZ-Lehrpersonen vertreten, die noch nicht lange den Beruf ausüben. Für die DaZ-Lehrpersonen mit VSA-Anerkennung lässt sich dieser Schluss nicht ziehen, sie können schon erheblich länger in der DaZ-Förderung tätig gewesen sein.

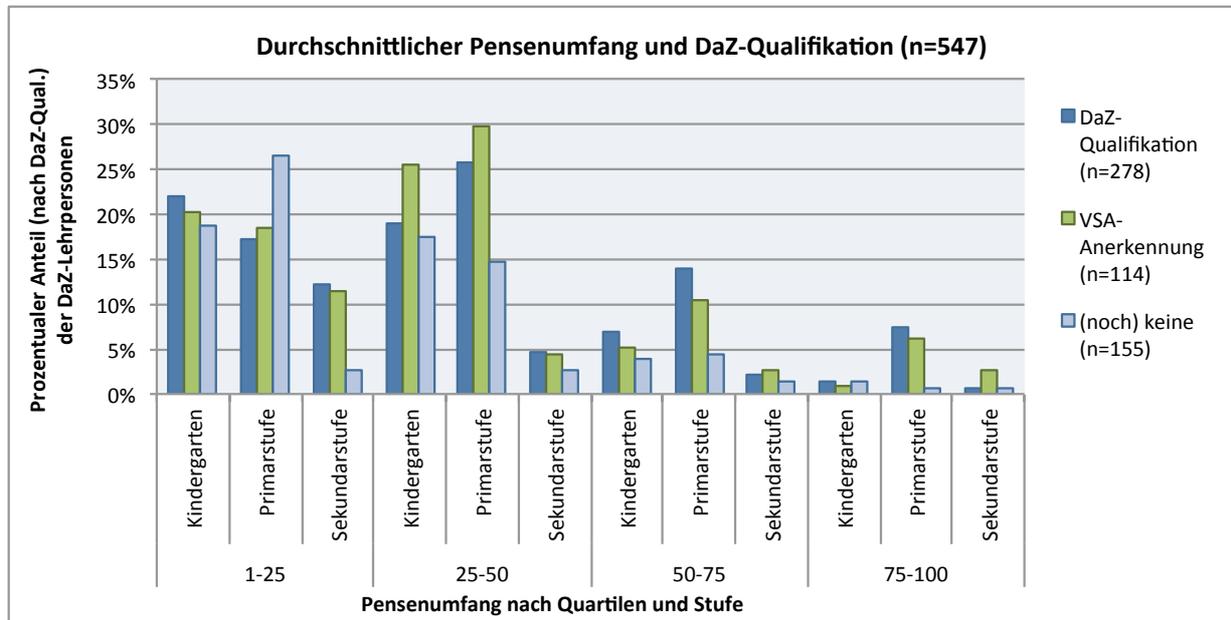


Abb. 17: Gemeinsame Betrachtung von durchschnittlichem Pensenumfang und DaZ-Qualifikation

Neben dem Anstellungsjahr spielt der Pensenumfang eine wesentliche Rolle für die Arbeitssituation der DaZ-Lehrpersonen. Es empfiehlt sich aufgrund des Befundes aus Abschnitt 3.3.1, wonach ein Drittel der DaZ-Lehrpersonen keine anerkannte Ausbildung hat (vgl. Abb. 13 auf S. 24), die Pensen gemeinsam mit der Qualifikation für DaZ zu betrachten: Möglicherweise unterscheidet sich die Anstellungssituation von qualifizierten und nicht qualifizierten DaZ-Lehrpersonen.

Abb. 17 betrachtet darum den Pensenumfang und die DaZ-Qualifikation gemeinsam. Für die Darstellung wurden die Angaben der DaZ-Lehrpersonen zum Umfang ihres durchschnittlichen Pensums im Laufe der Berufsjahre – also nicht nur das aktuelle Pensum – und zur Stufe, auf der sie unterrichten (Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe), zusammengefasst. Die Darstellung erfolgt quartilsweise.

Wie sich zeigt, haben die allermeisten DaZ-Lehrpersonen ein durchschnittliches Pensum von höchstens 50%, häufig sogar nur maximal 25%. Je nach Qualifikation ist die Verteilung des Anstellungsgrades aber nicht gleich: Lehrpersonen mit DaZ-Qualifikation oder VSA-Anerkennung sind vor allem auf der Primarstufe mit höheren Pensen zu finden, auf der Sekundarstufe allerdings nicht. Lehrpersonen ohne DaZ-Qualifikation haben häufig einen geringeren Beschäftigungsgrad als qualifizierte und sind nur vereinzelt auf Sekundarstufe anzutreffen; gleichwohl bilden sie dort, wo Anstellungsgrade von unter 50% vorherrschen, klarerweise eine wichtige Gruppe neben den Lehrpersonen mit DaZ-Qualifikation.

Tendenziell gilt somit: Eine anerkannte DaZ-Qualifikation geht mit einem höheren Anstellungspensum einher.

In der Umfrage wurde auch nach dem Lohn der DaZ-Lehrpersonen gefragt. Von Interesse ist hier weniger der konkrete Verdienst sondern der Vergleich mit dem Lohn vergleichbarer Regelklassenlehrpersonen (ähnliches Alter, ähnliche Berufserfahrung). Von den 75 Schulpflegern, die sich an der Online-Befragung beteiligten, gaben 65 an, dass die Lohnhöhe beider Gruppen «in etwa gleich» sei, nur 4 be-

zeichneten sie als höher. Bei den DaZ-Lehrpersonen sagten 218, ihre Entlöhnung sei «in etwa gleich», 25 bezeichneten sie als «höher» und 74 als «tiefer», der Rest wusste es nicht oder machte keine Angabe. Die Angaben hängen weder mit dem Gemeindetyp noch mit der Finanzkraft der Gemeinde noch mit dem Ausbildungsstand der DaZ-Lehrpersonen zusammen.

Es darf daraus geschlossen werden, dass es zumindest kein augenfälliges Lohngefälle zwischen DaZ- und vergleichbaren Regellehrpersonen im Kanton gibt.

Hinzuzufügen ist noch, dass die DaZ-Lehrpersonen sich überwiegend als Mitglied der Schulkonferenz mit gleichen Rechten und Pflichten einstufen: 404 von 474 DaZ-Lehrpersonen bejahten dies (85%), 70 verneinten es (15%). Bei den 70, die es verneinten, ist kein Zusammenhang erkennbar mit dem Pensumumfang oder der DaZ-Qualifikation – nur etwa ein Drittel hat ein geringes Pensum oder «(noch) keine» DaZ-Qualifikation.

3.3.4 Weiterbildung (ohne CAS)

Ein weiterer Punkt, der über die Situation der DaZ-Lehrpersonen informiert, ist ihre Weiterbildung (ohne CAS, gemeint sind Weiterbildungsaktivitäten bei schon vorhandener DaZ-Qualifikation). Sie kann für die Stärkung des DaZ-Angebots eine wichtige Rolle spielen. Aus den Angaben von n = 470 DaZ-Lehrpersonen lassen sich zunächst einmal die besuchten Weiterbildungsformate und die im Durchschnitt dafür aufgewendeten Tage ermitteln (Tab. 6).

Tab. 6: Von den DaZ-Lehrpersonen genutzte Weiterbildungsformate, nach durchschnittlichem Umfang der Inanspruchnahme (n = 470)

Art der Weiterbildung	im Durchschnitt besucht im Umfang von ... Tagen
Fachtagung zu DaZ	4
Fachtagung zu DaZ-relevantem Thema	3
andere (nicht spezifiziert)	3
Schulhausinterne DaZ-Weiterbildung	2
Kurs zu DaZ-Lehrwerk	2
Informationsveranstaltung zu DaZ-Lehrwerk	1

Fachtagungen zählen demnach zu den am stärksten frequentierten Weiterbildungsformaten,¹⁰ während Lehrwerke in geringerem Umfang gesucht werden. Art, Umfang, Gehalt und Nachhaltigkeit der verschiedenen Formate sind daraus natürlich ebenso wenig ersichtlich wie der Gewinn für die Lehrpersonen. Die Kategorie «andere (nicht spezifiziert)» ist interessant aufgrund ihrer Mittelposition, kann aber nicht aufgeheilt werden.

Weiterbildungsbedarf kann individuell recht unterschiedlich ausfallen. Dass dies auch bei den DaZ-Lehrpersonen so ist, lässt sich aus den angegebenen Wünschen für Weiterbildungsthemen schliessen: Die DaZ-Lehrpersonen konnten hier freie Texteingaben machen, Abb. 18 zeigt die Themen mit den meisten Nennungen.

¹⁰ Mutmasslich handelt es sich hier vor allem um die jährlichen Fachtagungen des Vereins Zürcher Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache (vgl. www.vzl-daz.ch/html/vzl_daz-tagungen.html), dies ist anhand der Daten jedoch nicht feststellbar.

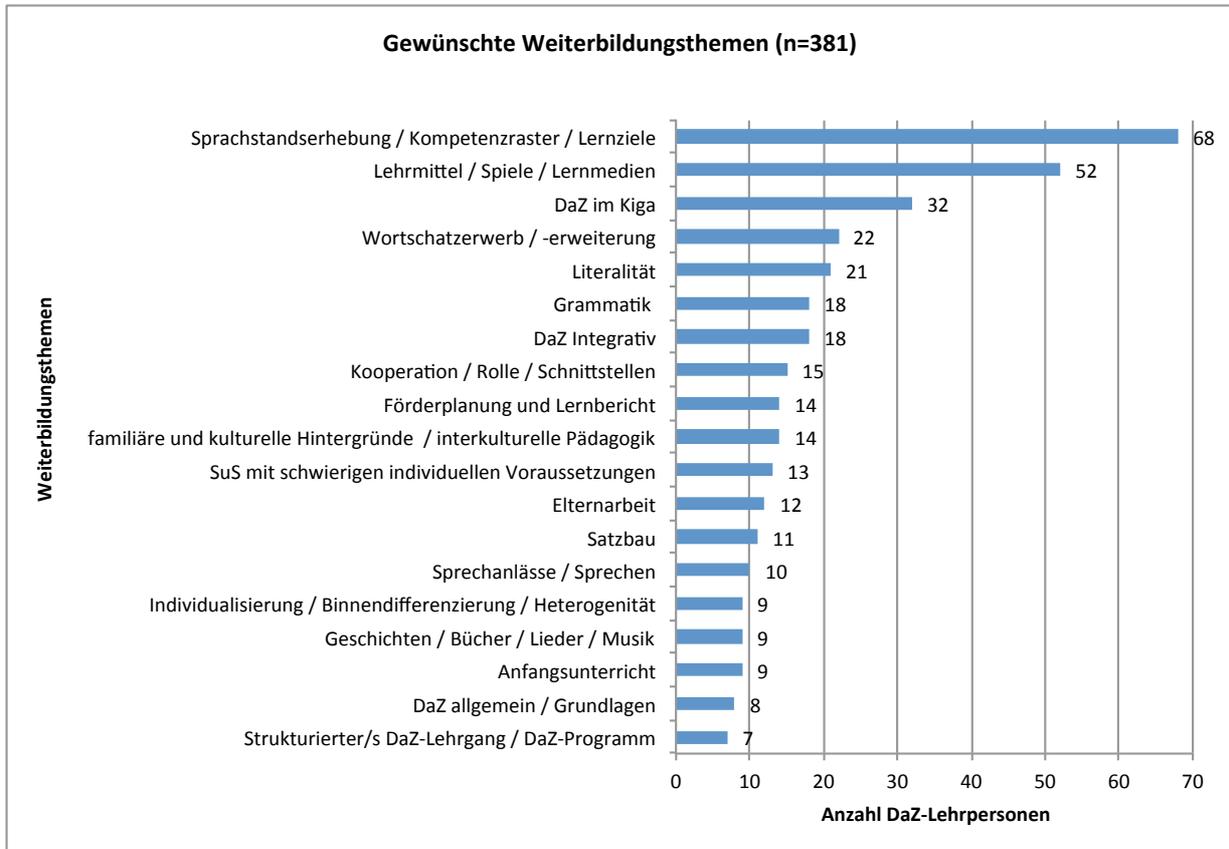


Abb. 18: Von den DaZ-Lehrpersonen gewünschte Weiterbildungsthemen, nach Häufigkeit der Nennung

381 von 608 DaZ-Lehrpersonen äussern einen oder mehrere Weiterbildungswünsche (63%). Sprachstandserhebungen, und damit verbunden Kompetenzraster und Lernziele, führen die Liste an (in Abschnitt 3.2.5 Sprachstandserhebung wurde darauf schon verwiesen, s.o., S. 18), gefolgt von Lehrmitteln, Spielen (gemeint sind vermutlich Lernspiele) und Lernmedien. Ein kohärentes Bild oder brennendes Thema ergibt sich aus den Weiterbildungswünschen nicht. Es ist es auch nicht so, dass DaZ-Lehrpersonen mit anerkannter Ausbildung andere Wünsche äussern als solche ohne DaZ-Qualifikation (die 68 Nennungen bei den Sprachstandserhebungen verteilen sich zu rund zwei Dritteln auf Qualifizierte und zu einem Drittel auf Nichtqualifizierte, das Verhältnis in der Kategorie «Lehrmittel / Spiele / Lernmedien» ist ähnlich – diese Wünsche sind also analog zum Rücklauf gleichmässig verteilt).

Von Interesse ist noch die Frage, ob die Intensität, in der eine DaZ-Lehrperson Weiterbildungen besucht, von ihrer Berufserfahrung abhängig ist. Um sie zu beantworten wurde ein Indexwert gebildet, der die Berufserfahrung ausdrückt: Er setzt sich zusammen aus dem Jahr des erstmaligen Erwerbs einer DaZ-Qualifikation und der quantifizierten Unterrichtserfahrung nach DaZ-Angeboten und Schulstufen. Die DaZ-Lehrpersonen konnten damit drei Gruppen zugeteilt werden: Solchen mit hoher, mittlerer und tiefer Berufserfahrung (dies sind wiederum Quartile). Für diese drei Gruppen wurde dann ausgewertet, wie viele Weiterbildungen die Lehrpersonen jeweils angegeben haben. Die Ergebnisse zeigt Abb. 19.

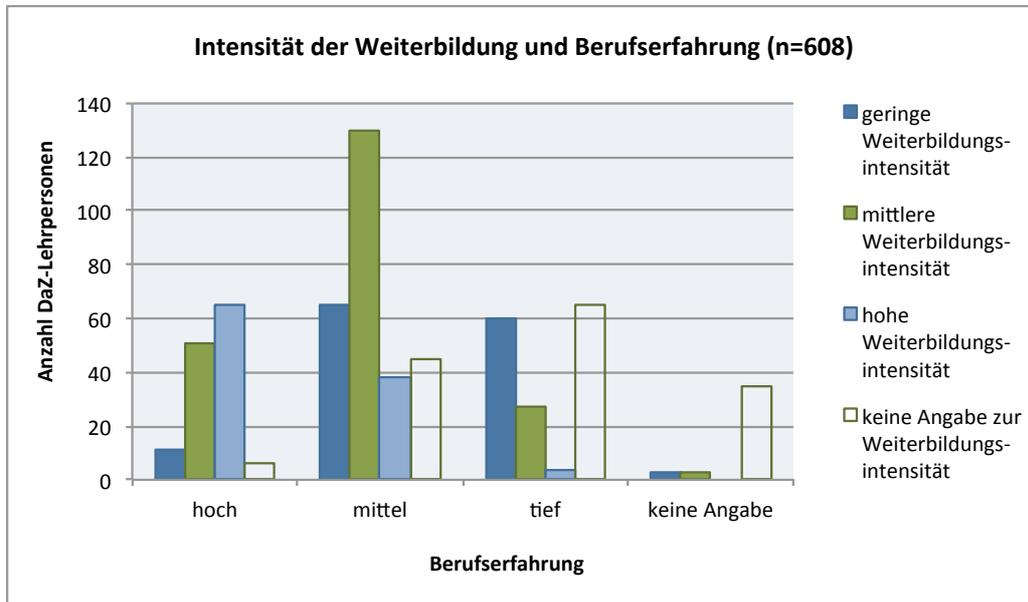


Abb. 19: Weiterbildungsintensität und Berufserfahrung der DaZ-Lehrpersonen (Berufserfahrung quartilsweise gruppiert nach Indexwert aus DaZ-Qualifikationsjahr und Unterrichtserfahrung, tief: < 1, mittel: 1.1–4.3, hoch: ≥ 4.4, Maximum bei 20; Weiterbildungsintensität als Anzahl und Umfang besuchter Weiterbildungen bezogen auf den Indexwert der Berufserfahrung, geringe Intensität: ≤ 3, mittlere Intensität: 3-15, hohe Intensität: ≥ 16, Maximum bei 170)

Nach Abb. 19 hängt die Berufserfahrung tatsächlich mit der Weiterbildungsintensität zusammen: Eine hohe Berufserfahrung geht mit einer hohen Weiterbildungsintensität einher, eine tiefe Berufserfahrung mit einer tiefen Weiterbildungsintensität; die Gruppe mit mittlerer Berufserfahrung weist auch die ausgeprägteste mittlere Weiterbildungsintensität auf. Man beachte zudem, wie viele Personen mit tiefer Berufserfahrung keine Angabe gemacht haben (Säule ohne Füllung bei «Berufserfahrung – tief»).

Im Ergebnis lässt sich dies wohl so verstehen, dass die DaZ-Lehrpersonen im Laufe ihres Berufslebens Weiterbildungen ansammeln, sie aber nicht beispielsweise zu Beginn der beruflichen Tätigkeit verstärkt suchen.

Mangelnde Unterstützung für die Weiterbildung ist nicht festzustellen: 446 von 524 DaZ-Lehrpersonen gaben an, dass die Schulgemeinde sie darin finanziell unterstützt, nur 25 verneinten dies. Eine Freistellung vom Unterricht wird 318 DaZ-Lehrpersonen ermöglicht, 64 nicht, 142 waren sich nicht sicher. Nicht erfragt wurde, wie frei die DaZ-Lehrpersonen darin sind, ihre Weiterbildungsthemen selbst festzulegen, oder in welchem Umfang sie an vorgegebenen Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen müssen.

Die Möglichkeit zur Inanspruchnahme von Weiterbildungen zu DaZ-Themen scheint als solche aber keine Klippe zu sein.

3.3.5 Typische Unterrichtsformen

Von Bedeutung ist ausserdem die Frage, in welchen Settings DaZ typischerweise unterrichtet wird. Als mit Abstand häufigstes Setting nennen die teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen die Kleingruppe, wie Abb. 20 aufzeigt:

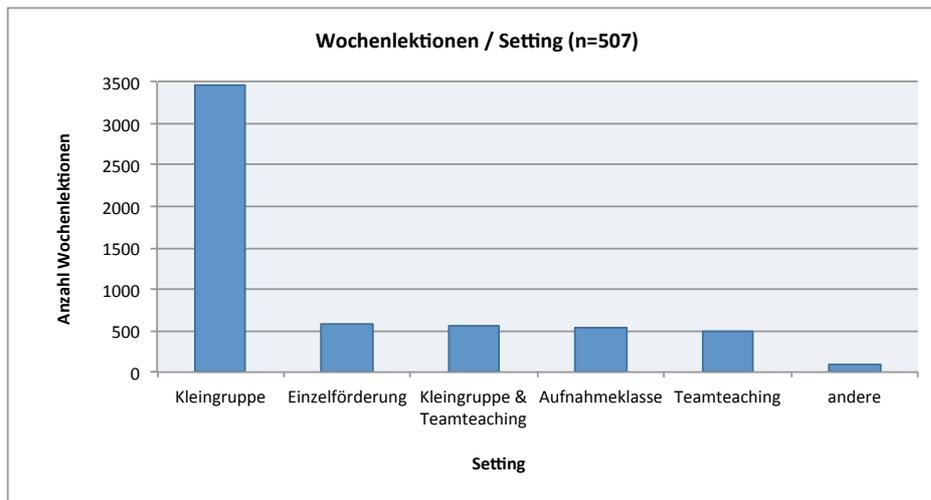


Abb. 20: Häufigkeit der Unterrichtssettings nach Wochenlektionen

Dem entspricht zugleich das häufigste Teamsetting, also unter Beteiligung mindestens einer weiteren Lehrperson, wobei die tatsächliche Praxis und die Wunschvorstellung weitestgehend kongruent sind:

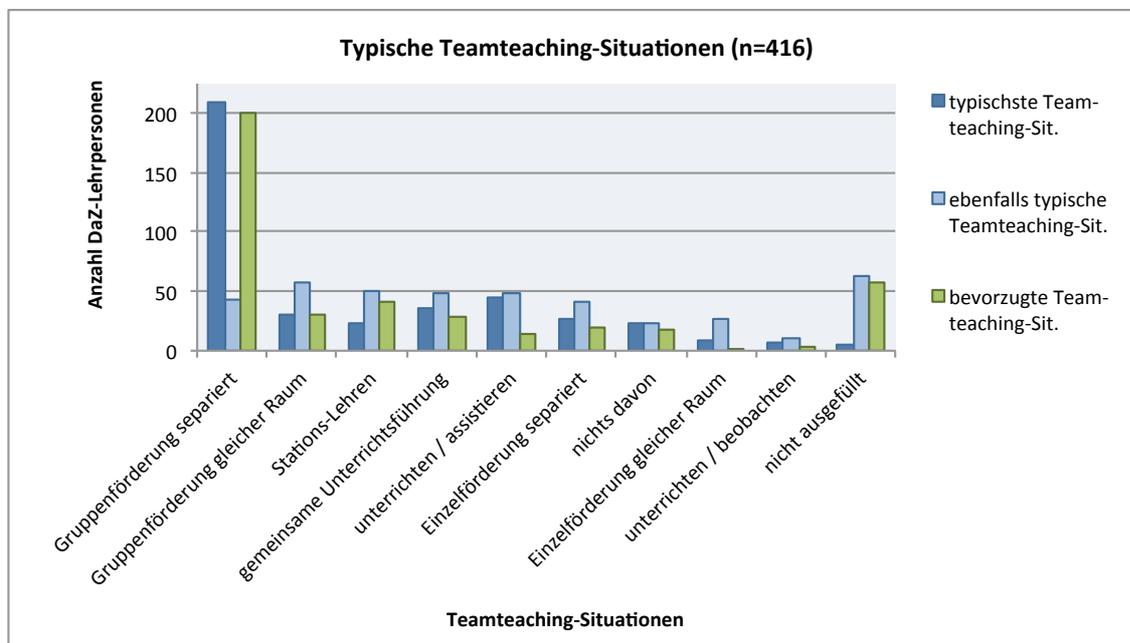


Abb. 21: Typische Teamteaching-Situationen nach tatsächlicher Praxis und eigener Präferenz¹¹

¹¹ Separierte Gruppenförderung ist natürlich ebenso wenig Teamteaching wie separierte Einzelförderung (eine weitere Antwortkategorie in Abb. 21). Die Frage im Fragebogen war so konstruiert, dass nach den typischsten Situationen gefragt wurde, in denen DaZ in Absprache mit der Klassenlehrperson unterrichtet wird – und die separierte Gruppe erhielt die mit grossem Abstand meisten Nennungen.

Die blau eingefärbten Säulen in Abb. 21 geben die berichtete Praxis wieder, die grün eingefärbten die Wunschvorstellung. Die separierte Gruppenförderung ist das typischste und zugleich auch bevorzugte Setting, gegenüber dem alle anderen denkbaren Teamteaching-Formen deutlich abfallen. Hervorzuheben ist vielleicht noch die Säulengruppe zu «unterrichten / assistieren»: Sie hat die zweithäufigste Nennung der typischsten Teamteaching-Situationen, gehört aber zu den am wenigsten bevorzugten.

In den Fokusgesprächen wurde dieser Befund bekräftigt. Der DaZ-Unterricht erfordere vor allem die separierte Gruppe als effektives Setting. Positive Einschätzungen von Kleingruppenunterricht in einem separaten Raum finden sich auch in den offenen Antworten der Online-Umfrage (42 DaZ-Lehrpersonen, 3 Schulleitungen und 2 Schulbehörden), während keine einzige negative Anmerkung zu verzeichnen ist.

Die Bevorzugung separierter Gruppenförderung legt die Frage nahe, in welchem Umfang ein eigener Raum für den DaZ-Unterricht zur Verfügung steht. Sowohl die Schulleitungen als auch die DaZ-Lehrpersonen machten Angaben dazu, die Ergebnisse zeigt Tab. 7.

Tab. 7: Angaben der Schulleitungen und der DaZ-Lehrpersonen zum vorhandensein eines eigenen DaZ-Zimmers

Steht für DaZ ein eigener Schulraum zur Verfügung?	Ja	Nein	teilweise / zeitweise
Schulleitungen (n = 158)	64%	6%	30%
DaZ-Lehrpersonen (n = 540)	71%	27%	—

Deutlich wird hier, dass in mehr als zwei Drittel aller Fälle ein eigener Schulraum zur Verfügung gestellt wird (rund 65–70% in den beiden befragten Anspruchsgruppen); dies gilt auch, wenn nach Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe getrennt ausgewertet wird (in Tab. 7 nicht ausgewiesen). In einem weiteren Drittel der Fälle ist dies nach Angabe der Schulleitungen zumindest teilweise oder zeitweise der Fall; der Umfang ist hier allerdings nicht zu beziffern (es wurde nicht danach gefragt). Die den DaZ-Lehrpersonen gestellte Frage enthielt keine Antwortoption «teilweise / zeitweise», so dass von ihnen keine Angaben dazu vorliegen.

Eine Diskrepanz zeigt sich bei der Antwortoption «Nein»: 6% der Schulleitungen gegenüber 27% der DaZ-Lehrpersonen geben an, dass bei ihnen kein eigener Schulraum für DaZ zur Verfügung steht. Der Widerspruch ist nicht schlüssig aufzuklären. Wie eingangs ausgeführt scheinen die Schulleitungen und die DaZ-Lehrpersonen in kongruenter Weise im Rücklauf repräsentiert zu sein (vgl. Abb. 2 und Abb. 3 auf S. 10 f.). Denkbar ist, dass mehrere der teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen an ein und derselben Schule angestellt sind: Hat diese nun keinen eigenen DaZ-Raum, würden alle von ihnen «Nein» antworten und es käme zu einer Mehrfachzählung. In Zahlen ausgedrückt müssten sich dazu allerdings 146 DaZ-Lehrpersonen (das entspricht den 27% in der Tabelle) auf nur 9 Schulen verteilen (das entspricht den 6%), was nicht sonderlich plausibel ist. Da die Umfrage strikt anonymisiert war, ist kein Matching zwischen Schulleitungen und DaZ-Lehrpersonen möglich, um dem Unterschied nachzugehen.

In der überwiegenden Zahl der Fälle steht somit ein eigener Raum für die DaZ-Förderung zur Verfügung, doch in rund einem Drittel der Fälle ist das nicht oder nur zeitweise der Fall.

3.3.6 Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit den Regel- und Klassenlehrpersonen ist ein weiterer Punkt, der Licht auf die Situation der DaZ-Lehrpersonen wirft.

Zunächst seien hierzu die Angaben der Schulleitungen betrachtet. Sie wurden gefragt, in welchen Bereichen die DaZ- und Regellehrpersonen an ihrer Schule eng zusammenarbeiten: Die Ergebnisse zeigt Abb. 22.

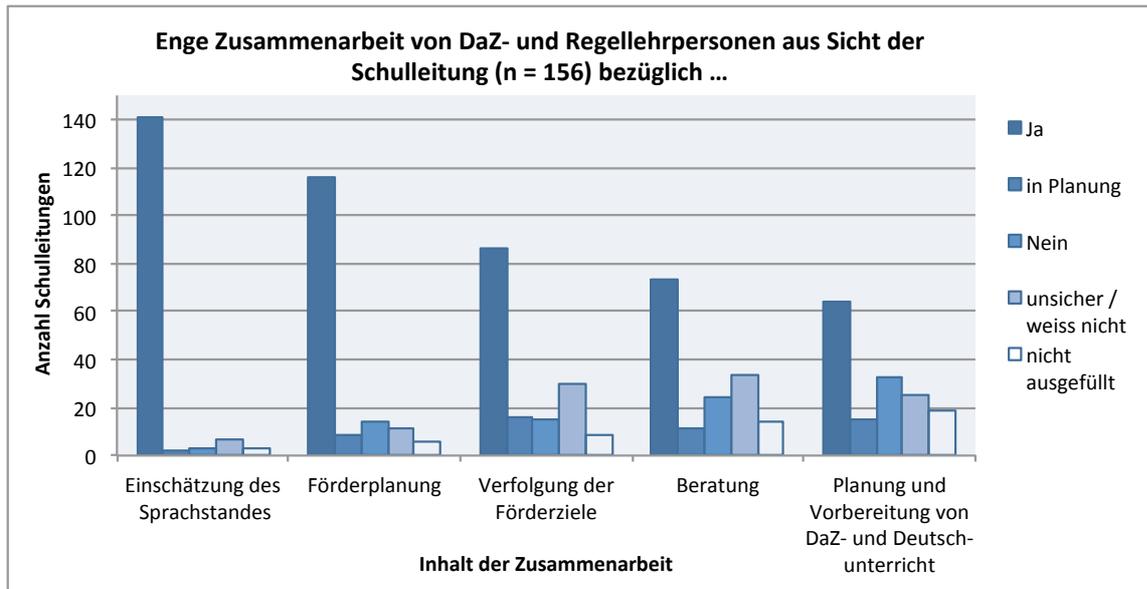


Abb. 22: Enge Zusammenarbeit von DaZ- und Regellehrpersonen aus der Sicht der Schulleitungen

In allen fünf abgefragten Bereichen – Einschätzung des Sprachstandes, Förderplanung, Überprüfung und Verfolgung der Förderziele, Beratung sowie Planung und Vorbereitung von DaZ- und Deutschunterricht – arbeiten die DaZ- und die Regellehrpersonen nach Einschätzung der 156 Schulleitungen, die diese Frage beantwortet haben, eng zusammen (linke Säule jeder Säulengruppe). Alle anderen Nennungen sind demgegenüber vernachlässigbar.

Dieser Eindruck einer engen Zusammenarbeit ist mit den Angaben der DaZ-Lehrpersonen abzugleichen. Zwei Punkte seien herausgehoben: die Beratungsintensität und die Art der Absprachen bei der Förderplanung.

Zur Beratungsintensität wurden die DaZ-Lehrpersonen gebeten anzugeben, in welchem Umfang sie die Regellehrpersonen und die Schulleitung in Fragen der DaZ-Förderung beraten. 333 von 452 DaZ-Lehrpersonen (74%) gaben an, dass sie wöchentlich wenige bis zu maximal 60 Minuten dafür aufwenden, 79 sind <nie> in Beratungen involviert (17%). Nur 8 DaZ-Lehrpersonen gaben einen regelmässigen wöchentlichen Beratungsaufwand von mehr als 120 Minuten an. Alles in allem zeichnet sich damit eine moderate – alltagstaugliche – Beratungsintensität ab. Weder der Pensenumfang noch die DaZ-Qualifikation können übrigens die Gruppe derjenigen erklären, die nie beraten; wohingegen die 8 DaZ-Lehrpersonen mit hohem Beratungsaufkommen alle über eine DaZ-Qualifikation oder VSA-Anerkennung verfügen.

Zum zweiten Punkt, der Art der Absprachen bei der Förderplanung, wurden die DaZ-Lehrpersonen gebeten anzugeben, welche Vereinbarungen es dazu gibt, wie die Klassenlehrperson DaZ-Förderaspekte in den Unterricht einbezieht. Abb. 23 zeigt die Ergebnisse.

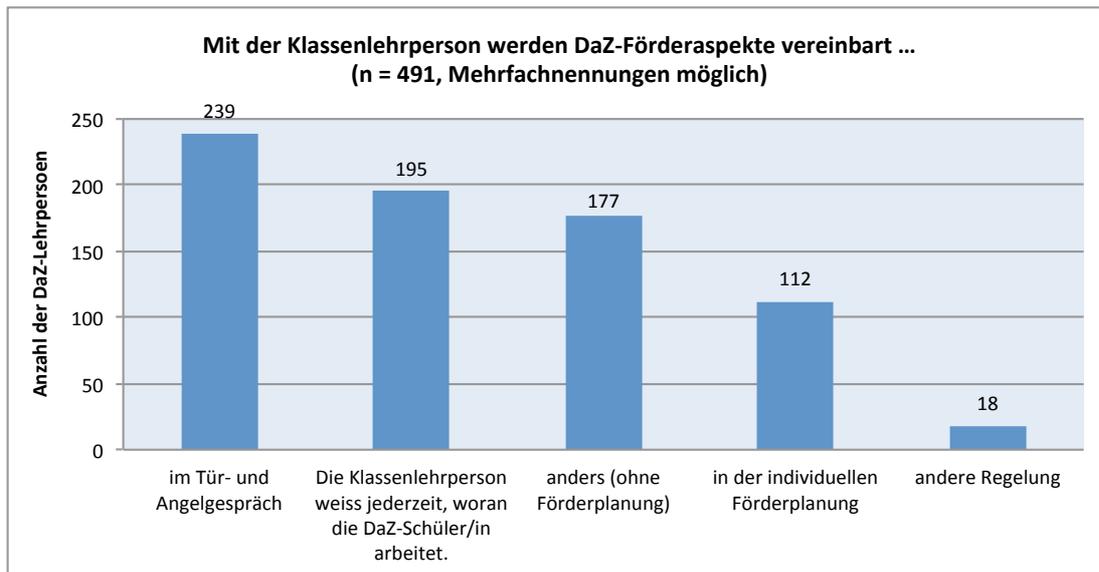


Abb. 23: Absprachen zum Einbezug von DaZ-Förderaspekten in den Klassenunterricht

491 der 608 DaZ-Lehrpersonen machten Angaben zu den bestehenden Absprachen. Sehr häufig ist das Tür- und Angelgespräch (239 von 491 DaZ-Lehrpersonen, das entspricht 49%). Der Häufigkeit nach folgt als Nächstes die Angabe, dass die Klassenlehrperson jederzeit weiss, woran die DaZ-Schülerinnen und -Schüler arbeiten, dies geben 195 DaZ-Lehrpersonen an (rund 40%). Da Mehrfachnennungen möglich waren, kann die Orientierung der Klassenlehrperson beispielsweise durch besagte Tür- und Angelgespräche erreicht worden sein – oder auf einem gänzlich anderen Weg: Einige DaZ-Lehrpersonen gaben an, dass sie selbst Klassenlehrperson seien und von daher natürlich DaZ in den Klassenunterricht integriert würde. Wie häufig genau dies der Fall ist, wurde nicht direkt erfragt und kann daher aus dem Rücklauf nicht erschlossen werden; es ist aber bei zumindest einem Teil der 195 Antworten klar der Fall.

Absprachen bei der individuellen Förderplanung sind mit 112 Nennungen (23%) weniger häufig, bevorzugt gibt es «andere» Lösungen ohne Förderplanung (sie wurden nur vereinzelt kommentiert, so dass sich kein Bild ergibt, worum es sich handelt). In 18 Fällen (4%) werden «andere Regelungen» genannt, meistens zwanglose Vorgänge wie ein gemeinsames Mittagessen oder der Austausch von Teaminformationen.

Festzuhalten ist, dass die genannten Absprachen alles in allem eher informellen Charakter haben: Tür- und Angelgespräche sind häufig, die Zusammenarbeit bei der individuellen Förderplanung ist dagegen mit knapp einem Fünftel der Nennungen nur halb so stark vertreten. Dies relativiert, ebenso wie die Feststellungen zur Beratungsintensität, die auf den ersten Blick systemhaft anmutenden Einschätzungen der Schulleitungen aus Abb. 22 (s.o., S. 33, zweite und dritte Säulengruppe von links).

Zum von den Schulleitungen in Abb. 22 meistgenannten Punkt der Zusammenarbeit, der Einschätzung des Sprachstandes, sei verwiesen auf Abschnitt 3.2.5 (S. 18 ff.) und dort besonders Abb. 9 (S. 19), derzufolge es meistens die DaZ-Lehrpersonen sind, die Sprachstandserhebungen durchführen. Hinzuweisen ist auch auf die Wahrnehmungen und Wünsche der Schulleitungen bezüglich der Zuweisung zu DaZ (s.o., Abb. 8a und 8b auf S. 17): «Enge Zusammenarbeit» könnte demnach so gelesen werden, dass es eben sowohl auf das Urteil der DaZ- wie auch der Regellehrpersonen ankommt. Die DaZ-Lehrpersonen wurden nicht genauer zu diesem Thema befragt, es können darum keine genaueren Schlüsse gezogen werden.

3.3.7 Lehrmittel

Schliesslich ist noch ein Blick auf die Lehrmittel zu werfen, die bei den DaZ-Lehrpersonen Verwendung finden. Im Kanton Zürich sind besonders *Hoppla* für Kindergarten und Unterstufe, *Pipapo* für die 3. bis 6. Klasse und *Kontakt* für die Sekundarstufe gängig,¹² weshalb nach der aktuellen Verwendung dieser Titel im DaZ-Unterricht gefragt wurde. Die Verteilung zeigt Abb. 24.

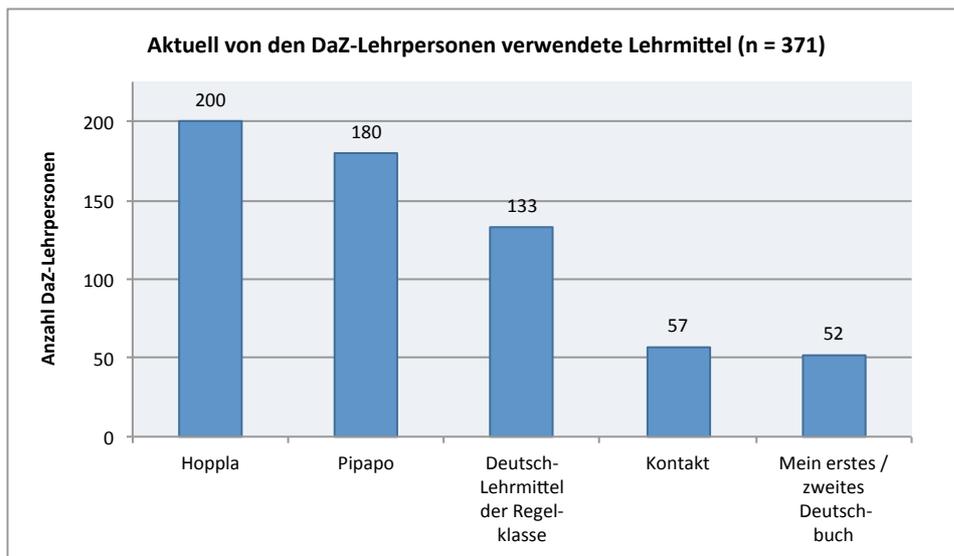


Abb. 24: Aktuell von den DaZ-Lehrpersonen in ihrem Unterricht verwendete Lehrmittel

Die Verteilung der Nennungen der genannten drei Titel spiegelt die Verteilung der Stufen und Angebote im Rücklauf der Befragung wieder (vgl. Tab. 3a und 3b auf S. 11): Da die meisten der teilnehmenden DaZ-Lehrpersonen im Kindergarten oder auf der Primarstufe DaZ unterrichten, sind *Hoppla* und *Pipapo* erwartungsgemäss die meistgenannten Titel. *Kontakt* wird aufgrund der im Rücklauf geringeren Zahl von DaZ-Lehrpersonen auf Sekundarstufe weniger häufig genannt, relativ gesehen aber häufig benutzt (57 der 71 DaZ-Lehrpersonen auf Sekundarstufe setzen es ein, das entspricht 80%). Ebenfalls eine Rolle spielt *Mein erstes / zweites Deutschbuch*, ein Werk für die Unterstufe.

36% der DaZ-Lehrpersonen (133 von 371) verwenden auch das Deutsch-Lehrmittel der Regelklasse – wie eine Prüfung ergab, erteilt in etwa die Hälfte von ihnen Anfangs- und die andere Hälfte Aufbauunterricht (in Abb. 24 nicht ausgewiesen).

Zusätzlich zur Frage nach den Lehrmitteln wurden die DaZ-Lehrpersonen um Auskunft dazu gebeten, in welchen Materialien und Medien sie einen erheblichen Nutzen oder Mehrwert für ihre DaZ-Förderung sehen. Die Antworten dazu zeigt Abb. 25.

¹² Informationen zu diesen Unterrichtswerken sind auf den Seiten des VSA zu finden unter www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/daz/daz_didaktische_fragen.html.

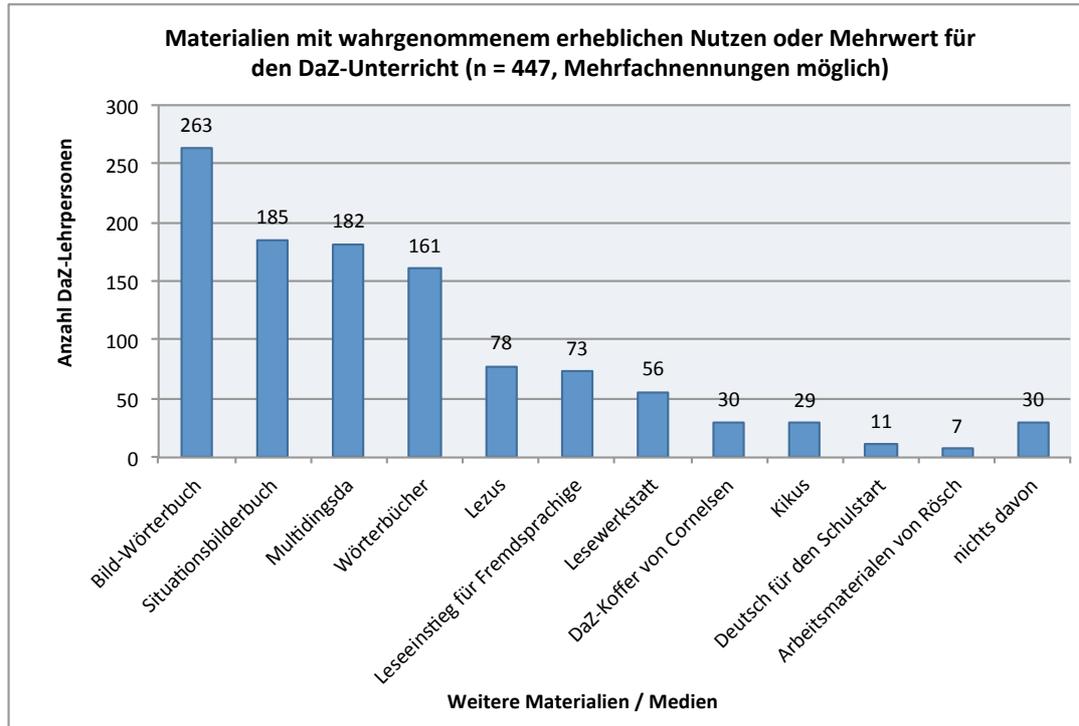


Abb. 25: Materialien mit aus Sicht der DaZ-Lehrpersonen erheblichem Nutzen oder Mehrwert für die DaZ-Förderung

Die mit Abstand meisten der 447 Nennungen entfallen auf Materialien und Medien, die mit dem Aufbau eines Grundwortschatzes zu tun haben: Wörterbücher (Bild- und Situationswörterbücher eingeschlossen) und Multidingsda. Abgesetzt folgen Materialien zur Leseförderung oder mit anderen Ausrichtungen (bspw. zur Kommunikationsförderung).

Im Rücklauf der Befragung sind die beiden Angebotsformen DaZ im Kindergarten und DaZ-Anfangsunterricht kombiniert recht stark vertreten (vgl. Tab. 3a auf S. 11). Dies erklärt, weshalb gerade Material, das dem Aufbau eines Grundwortschatzes dient, als besonders brauchbar eingestuft wird. Der didaktische Stellenwert bleibt jedoch offen: Wie verhalten sich die zusätzlichen, als besonders wertvoll für den eigenen Unterricht eingestuften Materialien zu den in Abb. 24 angegebenen Lehrmitteln, und welche unterrichtlichen Absichten werden näherhin verfolgt? Bedarf der Einsatz von Wörterbüchern in der DaZ-Förderung – gegenüber fachdidaktisch aufwändiger gestalteten Lehrmitteln mit breiter gefassten sprachlichen Lernbereichen – nicht einer besonderen Sorgfalt und Sachkunde? Wie verhält sich dies zum Ausbildungsstand der DaZ-Lehrpersonen (Abschnitt 3.3.1, S. 24 ff.)? Anhand der Daten können diese Fragen nicht beantwortet werden.

3.3.8 Hinweise und Vorschläge zur Best Practice der DaZ-Förderung

Alle drei Anspruchsgruppen hatten die Möglichkeit, eine offen gestellte Frage nach *Best Practice* in der DaZ-Förderung zu beantworten. Auch eine Frage zu Vorschlägen an das VSA wurde hauptsächlich in diesem Sinne genutzt.

Den Ausführungen lassen sich vor allem die nachstehenden Punkte entnehmen, geordnet nach der Häufigkeit der Nennungen:

- Hinweise zur Didaktik / zum Unterricht (94 DaZ-Lehrpersonen, 3 Schulleitungen und 2 Schulbehörden), vor allem unter Betonung der Wichtigkeit von
 - Lebensweltbezug,
 - Individualisierung,
 - Einbezug der Muttersprache,
 - Wortschatzarbeit;
- Massnahmen zur Verbesserung des Status von DaZ an den Schulen (76 DaZ-Lehrpersonen) wie
 - Regelung von DaZ im Schulbetrieb,
 - eigenes DaZ-Zimmer,
 - Entlöhnung der DaZ-Lehrpersonen,
 - Kantonalisierung der Anstellung der DaZ-Lehrpersonen;
- Einbezug der Eltern (52 DaZ-Lehrpersonen, 7 Schulleitungen und 1 Schulbehörde, vgl. Abschnitt 3.2.4 und dort insbes. S. 18);
- Unterricht in Kleingruppen (42 DaZ-Lehrpersonen, 3 Schulleitungen und 2 Schulbehörden, vgl. Abschnitt 3.3.5);
- Verbesserung der DaZ-Lehrmittel (44 DaZ-Lehrpersonen);
- konsequenter Einsatz der DaZ-Lehrmittel (19).

Vorschläge mit weniger als 18 Nennungen (< 3% der DaZ-Lehrpersonen) wurden nicht aufgenommen.

3.4 Welchen Einfluss schreiben die DaZ-Lehrpersonen der DaZ-Förderung zu?

Nachdem in Abschnitt 3.1 die Umsetzung von DaZ und in Abschnitt 3.2 die Situation der DaZ-Lehrpersonen betrachtet wurde, ist in diesem Abschnitt drittens und letztens zu beleuchten, welchen Einfluss die DaZ-Lehrpersonen der DaZ-Förderung zuschreiben.

3.4.1 Einschätzung der DaZ-Lehrpersonen zum Erreichen der Förderziele

Die DaZ-Lehrpersonen schätzen die Wirksamkeit der DaZ-Förderung wie folgt ein (Abb. 26):

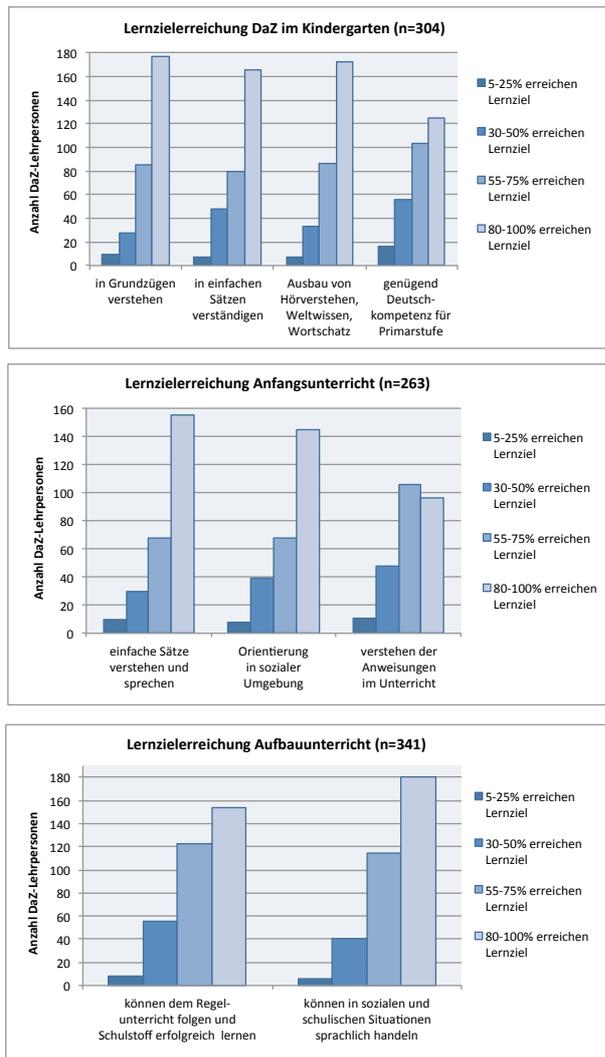


Abb. 26: Von den DaZ-Lehrpersonen eingeschätzte Wirksamkeit der DaZ-Förderung

- Die Kinder verstehen in Grundzügen, was auf Deutsch erzählt und von ihnen verlangt wird.
 - Sie können sich in einfachen Sätzen mit anderen Kindern und Lehrpersonen auf Deutsch verständigen.
 - Die Kinder bauen ihr Hörverstehen, ihr Weltwissen und ihren Wortschatz aus.
 - Beim Eintritt in die Primarstufe verfügen sie über genügend Deutschkompetenzen, um dem Unterricht folgen zu können.
-
- Die Schülerinnen und Schüler können einfache Sätze auf Deutsch verstehen und sich in einfachen Sätzen ausdrücken.
 - Sie können sich in der sozialen Umgebung der Klasse, der Schule und des Wohnquartiers orientieren und sich sprachlich selbstständig darin bewegen.
 - Sie verstehen im Unterricht die Anweisungen der Lehrpersonen und können sich auf Deutsch ausdrücken, wenn sie etwas nicht verstehen.
-
- Die Schülerinnen und Schüler sind sprachlich in der Lage, dem Regelunterricht zu folgen und den Schulstoff erfolgreich zu lernen.
 - Sie verfügen über die deutschen Sprachmittel, so dass sie in sozialen und schulischen Situationen sprachlich handeln können.

Jede Säulengruppe in Abb. 26 steht für ein Förderziel, wie es in der DaZ-Broschüre «Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklasse»¹³ formuliert ist. Zum besseren Verständnis ist der

¹³ Die PDF-Version der Broschüre kann heruntergeladen werden von www.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/sprachen/daz.html.

Wortlaut neben der Abbildung aufgeführt. Die vier Säulen in jeder Säulengruppe stehen für den Prozentanteil an Schülerinnen und Schülern, die nach Einschätzung der DaZ-Lehrpersonen das Förderziel erreichen (25%-Quartile). Ein Blick genügt, um festzustellen, dass bei fast allen Förderzielen die Erfolgsschätzungen sehr hoch oder hoch sind. Einzig für DaZ im Anfangsunterricht fällt beim letzten Lernziel, dem Verstehen der Anweisungen im Unterricht und dem Vermögen der Schüler/in, auszudrücken, dass er oder sie etwas nicht verstanden hat, eine abweichende Verteilung der Einschätzung auf: Hier und nur hier ist der höchste prozentuale Anteil der Förderzielerreichung nicht auch der am häufigsten genannte.

Insgesamt zeigen sich die DaZ-Lehrpersonen somit von der Wirksamkeit der DaZ-Förderung überzeugt. Man könnte auch sagen, da sie hier die Früchte ihrer eigenen Arbeit einschätzen: Sie glauben an ihre Wirksamkeit.

Objektivieren lässt sich dieser Befund nicht, so dass er nicht als Wirksamkeitsaussage misszuverstehen ist. Eine Untersuchung der Wirksamkeit von DaZ hat mit der vorliegenden Studie nicht stattgefunden.

Den Erfahrungswerten nach funktioniert die DaZ-Förderung somit alles in allem. Die Frage liegt nahe, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen bestimmten Merkmalen der DaZ-Lehrpersonen und dem Ausmass, in dem sie die Förderziele als erreicht einschätzen. Unterscheiden sich ausgebildete Lehrpersonen von jenen ohne DaZ-Ausbildung? Wirkt sich eine grössere Berufserfahrung auf die Einschätzung aus? Ein höheres Pensum? Spielt die Zusammenarbeit mit den Regellehrpersonen eine Rolle? Für diese Merkmale wurden statistische Analysen gerechnet. Kein Merkmal konnte mit Unterschieden in der Einschätzung der Förderziele wesentlich in Verbindung gebracht werden.¹⁴ Einem allfälligen Zusammenhang mit dem Unterrichtssetting ist unten ein eigener Abschnitt gewidmet (3.4.3 auf S. 41).

¹⁴ Die Befunde seien hier für Interessierte näher festgehalten. Es wurden jeweils Varianzanalysen für das interessierende Merkmal und das deklarierte Ausmass der Förderzielerreichung gerechnet, mit folgenden Resultaten:

- Bezüglich der *DaZ-Qualifikation* und der *Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen (Abstimmung, Beratung, Transparenz)* wurde kein Teilergebnis statistisch signifikant.
- Hingegen hängt das *Pensum* signifikant mit der Einschätzung von zwei Förderzielen zusammen, namentlich im DaZ-Anfangsunterricht «(Die Schülerinnen und Schüler) können einfache Sätze auf Deutsch verstehen und sich in einfachen Sätzen ausdrücken», ($F_{1,285} = 5.5, p < .004$) und im Aufbauunterricht «(Die Schülerinnen und Schüler) sind sprachlich in der Lage, dem Regelunterricht zu folgen und den Schulstoff erfolgreich zu lernen», ($F_{1,285} = 3.5, p < .031$). Das heisst: Lehrpersonen, die ein höheres Pensum haben, schätzen die Zielerreichung bei diesen beiden Förderzielen signifikant höher ein als Lehrpersonen mit einem niedrigeren Pensum.
- Einfluss hat ferner die *Berufserfahrung*, und zwar bei DaZ im Kindergarten: Lehrpersonen mit 11–20 Jahren Berufserfahrung schätzen das Erreichen aller vier Förderziele auf dieser Stufe signifikant höher ein als solche mit weniger, aber auch als solche mit noch mehr Berufserfahrung ($3.14 < F_{1,285} < 11.16, .000 < p < .045$). Sie schätzen ausserdem das Erreichen des im vorangehenden Punkt schon genannten Anfangsunterricht-Lernziels signifikant höher ein ($F_{1,285} = 4.2, p < .017$).

Die berichteten Befunde beruhen nicht auf theoretischen Vorüberlegungen oder Modellbildungen und besitzen daher, wenn überhaupt, nur eine sehr geringe Aussagekraft. Sie könnten sich aber für spätere Untersuchungen als Fingerzeig erweisen. So könnte zum Beispiel der kurvilineare Zusammenhang von Berufserfahrung und Förderzeileinschätzung bei den DaZ-Lehrpersonen im Kindergarten – jene mit tiefer und hoher Berufserfahrung schätzen die Förderzielerreichung niedriger ein als jene mit mittlerer Erfahrung – mit berufsbiographischen Entwicklungen, Burnout, der Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und anderen Gesichtspunkten in Verbindung gebracht werden. Dies ist jedoch nicht Gegenstand der vorliegenden Studie.

In den Fokusgesprächen wurde anlässlich dieser Befunde besonders darauf hingewiesen, dass für eine wirksame Lernzielerreichung wichtig sei, wie die DaZ-Förderung im Fächerkanon organisiert wird:

- Es wurde betont, dass der Spracherwerb für die Schülerinnen und Schüler harte Arbeit sei und dass dies verstanden werden müsse, wenn sich der Erfolg einstellen soll. Vor einer Verflachung der Ansprüche an die DaZ-Förderung durch die Schulen wurde eindringlich gewarnt, DaZ sei weder Nachhilfe noch Beschäftigung noch Betreuung.
- DaZ-Unterricht solle nach Möglichkeit parallel zu Fächern liegen, in denen eine Schülerin oder ein Schüler gut ist, es ist dann weniger gravierend für ihn oder sie dass dort Stoff versäumt wird.
- DaZ fände häufig parallel zu Fächern wie Turnen oder Zeichnen statt, was Sozialisationsmöglichkeiten und Erfolgserlebnisse verschenke und die Schülerinnen und Schüler frustriere.

Neben diesen Punkten wurde zu Bedenken gegeben, dass die für den Unterricht erforderliche Sprachbeherrschung nicht mit einem alltagstauglichen Sprachniveau gleichzusetzen sei: Der Unterricht fordere höhergradige sprachliche Exaktheit und ein komplexeres sprachliches Teilnahmevermögen. Es fehle in der DaZ-Praxis an einer Fokussierung und Durchdringung solcher Zusammenhänge.

3.4.2 Einschätzungen der DaZ-Lehrpersonen zum Einfluss von DaZ auf Aspekte der Schülerpersönlichkeit

Der wahrgenommene Einfluss von DaZ erschöpft sich nicht in der Förderzielerreichung. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch hinsichtlich der Nutzenwahrnehmung, wenn DaZ mit verschiedenen Aspekten der Schülerpersönlichkeit assoziiert wird (Abb. 27):

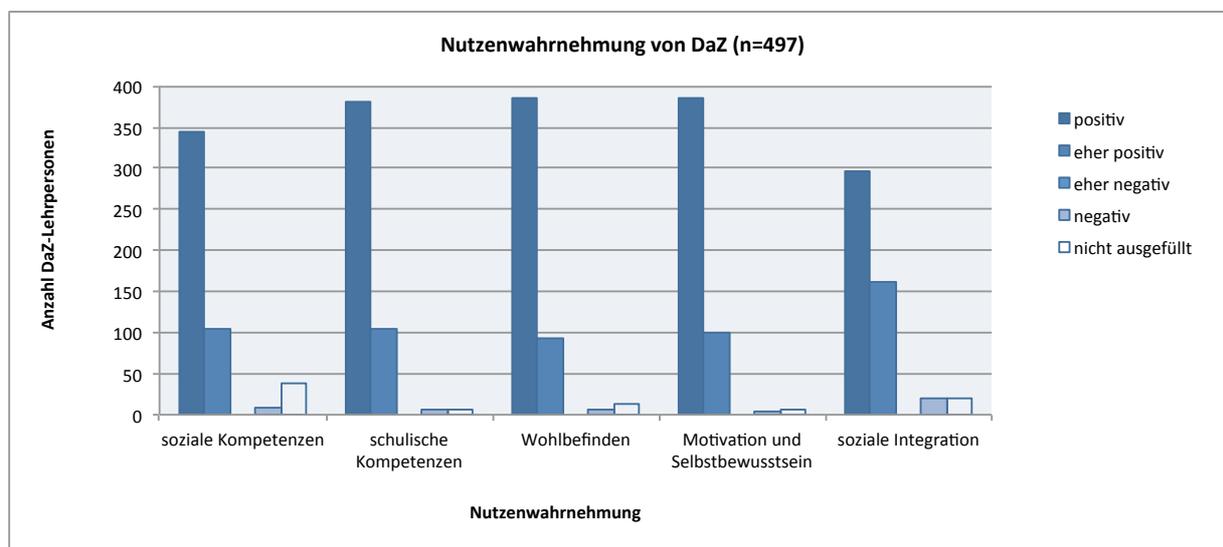


Abb. 27: Eingeschätzter Nutzen der DaZ-Förderung, ausgedrückt als Auswirkung auf verschiedene Aspekte der Schülerpersönlichkeit

Auch hier genügt ein Blick, um festzustellen: Die DaZ-Förderung wirkt sich im Urteil der DaZ-Lehrpersonen rundweg positiv auf die verschiedenen Aspekte aus. Auch hier hat kein Faktor – weder die Beratung noch die Abstimmung mit den Lehrpersonen, weder die DaZ-Qualifikation noch die Be-

rufserfahrung – einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Nutzenwahrnehmung (vgl. Fussnote 14 auf S. 39).

3.4.3 Zusammenhang zwischen Setting und eingeschätzter Wirksamkeit der DaZ-Förderung

Der Zusammenhang zwischen Setting und eingeschätzter Wirksamkeit der DaZ-Förderung nimmt eine besondere Stellung ein. Die DaZ-Lehrpersonen schätzen die förderlichsten Settings wie folgt ein (Abb. 28):

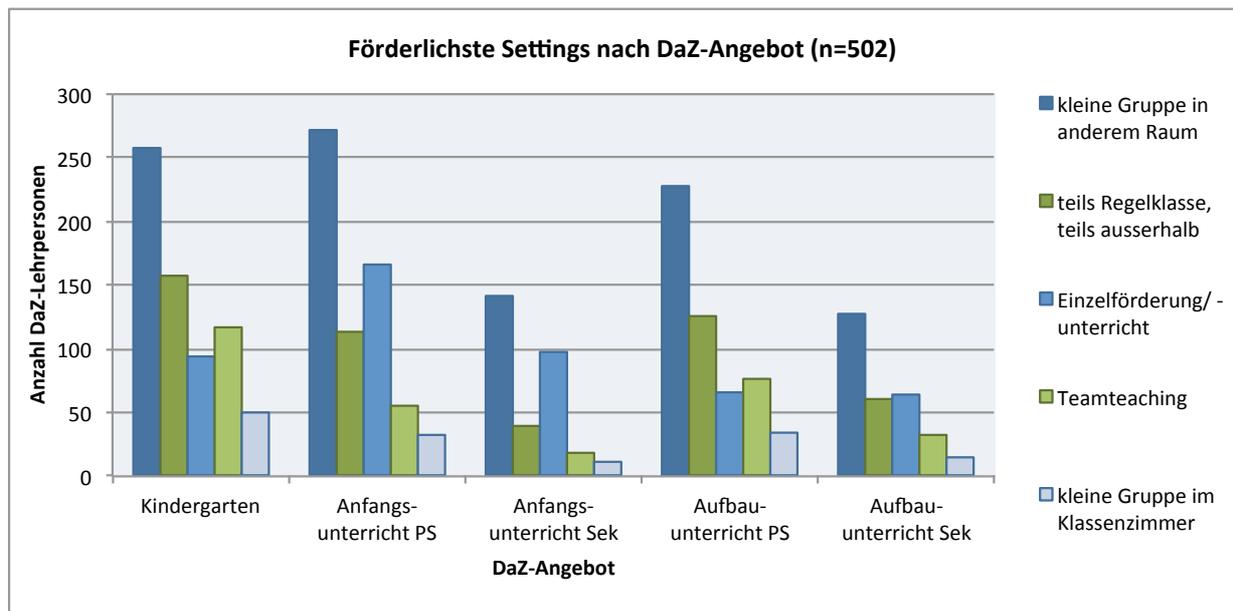


Abb. 28: Förderlichste DaZ-Settings nach Einschätzung der DaZ-Lehrpersonen

Auf allen Stufen und für alle Angebotsformen wird die kleine DaZ-Gruppe in einem separaten Raum als förderlichstes Setting angesehen. Das Teamteaching (gemeint ist: in der Regelklasse) fällt demgegenüber deutlich ab, noch mehr die kleine Gruppe im Klassenzimmer.

Es gibt zu diesem Befund keinerlei feststellbare Unterschiede hinsichtlich Finanzkraft der Schulgemeinden oder Gemeindetyp. Die Einschätzungen hängen auch nicht mit dem Grad der DaZ-Qualifikation zusammen; für tieferegehende Analysen reicht die Datenqualität allerdings nicht aus (beispielsweise ist kein Matching möglich zwischen Einschätzungen einer DaZ-Lehrperson und den Angaben ihrer Schulleitung).

Auch in den Fokusgesprächen wurde die Kleingruppenförderung als einzig sinnvolles Setting angesehen. DaZ im Klassenverband mit 20–25 Schülerinnen und Schülern sei ebenso wenig zielführend wie Einzelförderungen (dort wegen der knappen Sprachvorbilder).

Die Beliebtheit der Kleingruppe zeigt sich auch statistisch, allerdings nur auf Kindergartenstufe: Eine Regressionsanalyse ergab, dass sie dort signifikant mit einer höheren Wirkungseinschätzung assoziiert ist ($df = 145$, $\beta = -.278$, $T = 2.579$, $p = .011$). Für den DaZ-Anfangsunterricht ist dies noch teilweise der Fall und für den Aufbauunterricht nicht mehr feststellbar.

Zu bedenken ist, dass Kleingruppen die in der Stichprobe mit Abstand am häufigsten vertretene DaZ-Unterrichtsform sind (vgl. Abb. 21 auf S. 31). Zudem ist die Einschätzung, dass die Kleingruppe dem

DaZ-Erfolg besonders zuträglich sei, vielleicht nicht unabhängig von der allgemeinen Attraktivität dieses Unterrichtskontextes; datenseitig kann ein Zusammenhang aber nicht sichtbar gemacht werden.

3.4.4 Befunde zur Limitierung der DaZ-Förderung auf 3 Jahre

Ein weiterer Hinweis auf die Wirksamkeit der DaZ-Förderung sind Befunde zur maximal möglichen Dauer der DaZ-Förderung von drei Jahren gemäss § 13 VSM (vgl. Kapitel 4, S. 44). Die DaZ-Lehrpersonen machten folgende Angaben dazu, was geschieht, wenn nach Ende der regulären DaZ-Förderzeit der Sprachstand für eine Teilnahme am Regelunterricht nicht ausreicht (Abb. 29):

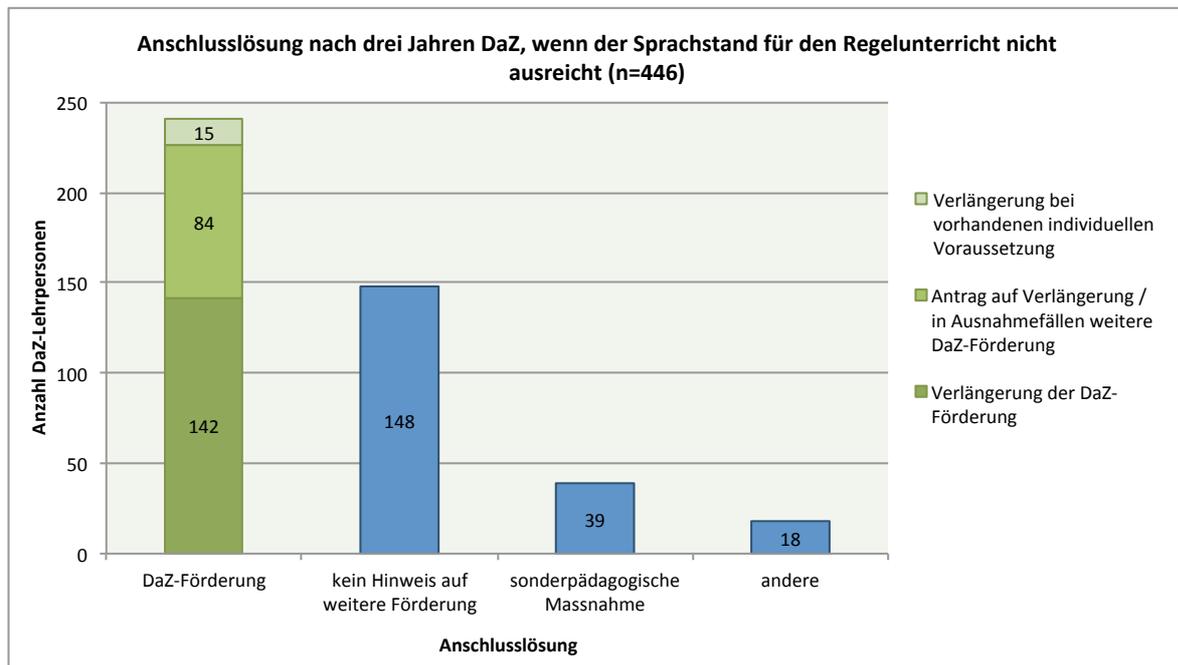


Abb. 29: Angaben zur einer Anschlusslösung nach drei Jahren DaZ, wenn der Sprachstand nicht für die Teilnahme am Regelunterricht ausreicht

Bereits die Anzahl der Antworten (446 von 608 DaZ-Lehrpersonen, oder 73%, äusseren sich zu dieser offen gestellten Frage) ist ein Indikator dafür, dass die Limitierung als relevanter Punkt angesehen werden kann. 241 DaZ-Lehrpersonen geben an, dass ihrer Erfahrung nach weiterhin eine DaZ-Förderung angestrebt oder ausgerichtet wird (grün eingefärbte Säule). Bei 142 gibt es keine Angaben dazu, ob und wie dies erfolgt, bei den übrigen 99 könnte man Einzelfallentscheide ausmachen: Sie verweisen auf individuelle Verlängerungsanträge (84 Nennungen) und auf nicht näher spezifizierte Anschlusslösungen bei Vorliegen der individuellen Voraussetzungen (15 Nennungen).

Dem stehen Angaben der Schulleitungen gegenüber zur Dauer, für die ein Kind nach der vor Ort üblichen Praxis im Mittel den DaZ-Unterricht besucht. Nur 4% der Schulleitungen (16 von 408 kombinierten Antworten für alle drei DaZ-Angebote) verweisen auf Verweildauern von mehr als drei Jahren.

Zusammengenommen deutet dies darauf hin, dass Anschlusslösungen nach drei Jahren ein Thema sind, dass die DaZ-Förderung als solche aber nur im Ausnahmefall fortgesetzt wird. Die Schulen wählen andere Formen der Unterstützung als DaZ. Letztlich zeigt sich hier ein eklatanter Widerspruch zwischen der Wahrnehmung des Phänomens durch die DaZ-Lehrpersonen und der Betrachtungsweise der

Schulleitungen; auch am Hearing war davon etwas zu bemerken. Eine fallbezogene Quantifizierung wäre nötig, um der Diskrepanz auf den Grund zu gehen.

In den Fokusgesprächen war die bestimmende Sichtweise die, dass der DaZ-Unterricht einen definierten Zeithorizont braucht und nicht unlimitiert möglich sein sollte. Hervorgehoben wurde die Bedeutung von Sprachvorbildern: Fehlten diese, seien die Förderziele meist nicht innerhalb der möglichen drei Jahre erreichbar. Gedacht war dabei an Sprachvorbilder in Freundeskreis und Freizeit wie auch in Schule und Unterricht (verbunden mit der Empfehlung, keine Gruppen von ausschliesslich fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern zu bilden).

4 Die Befunde im Licht der DaZ-Verordnung

Nachdem Kapitel 3 die Befunde der Online-Erhebung dargelegt hat, sind sie hier nun stärker zu verdichten und zu bewerten. Die Schlussfolgerungen aus den berichteten Befunden sollen kantonale Handlungsmöglichkeiten für den Ausbau und die Optimierung des DaZ-Angebotes sichtbar werden lassen – um dies zu ermöglichen, erfolgt die Bewertung der Befunde anhand der bestehenden Bestimmungen der VSM¹⁵ sowie anhand der strukturellen Leitlinien der DaZ-Broschüre über den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache¹⁶. Dies soll eine anschlussfähige Diskussion erlauben und die Weiterführung der Arbeiten im Teilprojekt 5 erleichtern.

Die folgenden Ausführungen dürfen nicht als Evaluation der DaZ-Umsetzungspraxis missverstanden werden, eine solche hat nicht stattgefunden.

§§ 12–16, 24, 29 VSM

§ 12. ¹ Der Aufnahmeunterricht ergänzt den Unterricht in der Regelklasse. Er findet in der Regel in Gruppen statt.

² Auf der Kindergartenstufe wird er in den Kindergartenbetrieb integriert.

§ 12 VSM hält fest, dass der Aufnahmeunterricht in der Regel in Gruppen stattfindet. Die Befunde in Abschnitt 3.3.5, S. 31 f. zeigen, dass

die DaZ-Lehrpersonen wie vorgesehen in der Regel in Gruppen unterrichten: Kleingruppen beanspruchen mit grossem Abstand die meisten Wochenlektionen (Abb. 20 auf S. 31) und bilden mit grossem Abstand die häufigste Unterrichtsform (Abb. 21 auf S. 31). In rund zwei Drittel der Fälle steht für DaZ ein eigener Raum zur Verfügung, für ein Drittel jedoch nicht (Tab. 7 auf S. 32).

Inwiefern dies inhaltlich eine Ergänzung des Regelklassenunterrichts darstellt, bleibt offen; auch hier ist zu bedenken, dass der eigentliche DaZ-Unterricht (im Sinne der Unterrichtspraxis) nicht Gegenstand der Studie war. Ob der Aufnahmeunterricht im Kindergarten wie vorgesehen in den Kindergartenbetrieb integriert wird, lässt sich aus den erhobenen Daten nicht ersehen.

§ 13. Der Aufnahmeunterricht dauert drei Jahre und wird aufgeteilt in einen einjährigen Anfangs- und einen zweijährigen Aufbauunterricht in Deutsch als Zweitsprache. Im Einzelfall sind Abweichungen auf Grund von Sprachstandserhebungen zulässig.

§ 13 VSM bestimmt, dass die Dauer der DaZ-Förderung drei Jahre beträgt, und legt die Aufteilung in Anfangs- und Aufbauunterricht fest.

Abweichungen sind an eine Sprachstandserhebung geknüpft.

Die Befunde zur Limitierung der DaZ-Förderung auf drei Jahre finden sich in Abschnitt 3.4.4, S. 42. 73% der DaZ-Lehrpersonen äusserten sich zu Anschlusslösungen an die DaZ-Förderung, während nur 4% der Schulleitungen im Mittel und nach üblicher Praxis längere Verweildauern im DaZ-Unterricht angaben als nach § 13 VSM vorgesehen. Die Fokusgespräche bestätigten, dass die Vorgaben des Kantons eingehalten werden. Da keinerlei fallbezogene Daten über die DaZ-Schülerinnen und Schüler vorliegen, kann nichts darüber gesagt werden, welche Problematiken hinter diesen Aussagen stehen (wie etwa konfundierende Leistungsschwächen oder Lernbeeinträchtigungen, sozio-kulturelle Deprivation oder besondere Familienbiographien).

¹⁵ Internet-Links zu VSG und VSM finden sich in den Fussnoten in Abschnitt 1, S. 2.

¹⁶ Internet-Link zur DaZ-Broschüre in Fussnote 13, S. 36.

Die beste Interpretation dieser Befunde scheint zu sein, dass notwendige Anschlusslösungen nach dem offiziellen Ende der DaZ-Förderung ein den Lehrpersonen gut bekanntes Phänomen sind, für das nicht eine Verlängerung, sondern Angebote ausserhalb von DaZ als Gestaltungsoption gewählt werden. Für die Schulen (d.h. aus Sicht der Schulleitungen) scheint es sich um kein grosses Problem zu handeln; ob es für die Schülerinnen und Schüler eines ist, müsste fallbasiert untersucht und gegebenenfalls am runden Tisch mit Fachleuten erörtert werden.

Pädagogische Gründe für eine Limitierung der DaZ-Förderung auf drei Jahre gibt es unseres Wissens nicht (die DaZ-Broschüre nennt bis zu fünf Jahre für den Erwerb mündlicher Sprachkompetenzen und bis zu sieben Jahre für schriftsprachliche Kompetenzen: Link zur Broschüre in Fussnote 13 auf S. 38, Angaben dort auf S. 5).

Die Sprachstandserhebung ist ein Schlüsselement der DaZ-Förderung. Die Ergebnisse aus Abschnitt 3.2.5 ab S. 18 legen nahe, dass sie aktuell nicht die gewünschte Objektivierungsmöglichkeit bietet. Das neu eingeführte Sprachstandsinstrument (vgl. Fussnote 9 auf S. 18) dient vor allem der Professionalisierung der DaZ-Lehrpersonen, wie beim Hearing zu vernehmen war, und muss sich in der Rolle als Eckpfeiler von Zuweisungsentscheiden erst noch bewähren. Datenseitig war nicht aufzuhellen, wie häufig abweichende Einzelfallentscheidungen im Sinne der Vorschrift von § 13 VSM sind, und dementsprechend auch nicht ob sie mit einer Sprachstandserhebung einhergehen.

§ 14. ¹ Die Gemeinden bieten Aufnahmeunterricht in insgesamt folgendem Umfang an:

- a. 0,5–0,75 Wochenlektion pro Schülerin oder Schüler auf der Kindergartenstufe,
- b. zwei Wochenlektionen pro Schülerin oder Schüler auf der Primar- und der Sekundarstufe im ersten Jahr (Anfangsunterricht),
- c. 0,5–0,75 Wochenlektion pro Schülerin oder Schüler auf der Primar- und der Sekundarstufe im zweiten und im dritten Jahr (Aufbauunterricht).

² Die Berechnung der von einer Gemeinde anzubietenden Lektionen erfolgt auf Grund der Anzahl Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Stufe, welche die Voraussetzungen zum Besuch des Aufnahmeunterrichts erfüllen. Die Schulpflege teilt die Wochenlektionen den Schulen, die Schulleitung den Klassen und Gruppen zu.

³ Die Gemeinden können das Angebot erhöhen, um zu gewährleisten, dass einzelne Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht mindestens eine Lektion pro Tag sowie im Kindergarten und im Aufbauunterricht mindestens zwei Lektionen pro Woche besuchen.

§ 14 Abs. 1 VSM legt den Standard der Wochenlektionen pro Schüler/in fest. Dieser Standard wird im Mittel eingehalten, wie Abschnitt 3.2.3 aufzeigte (S. 16).

Der Anfangsunterricht zeigt jedoch eine markant breiter gestreute Verteilung der Ressourcierung und stellt Gemeinden offenbar immer wieder vor Herausforderungen; dies zeigt sich auch daran, dass 42% der Schulleitungen angaben, eine Lektion pro Tag nicht garantieren zu können (ebd.). Ähnliches wurde auch im Hearing und in den Fokus-

gesprächen geäussert. Anfangsstrukturen, um diese Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, sind nicht überall gleichermassen etabliert.

Zu § 14 Absätze 2 und 3 waren keine Auswertungen möglich: Die Datenqualität im Rücklauf reichte nicht aus, um das Vorgehen der Schulbehörden in diesen Punkten zu beleuchten.

§ 15. ¹ Gemeinden können in der 2.–6. Klasse der Primar- und auf der Sekundarstufe Aufnahmeklassen führen. Die Schülerinnen und Schüler werden einer Aufnahmeklasse für längstens ein Jahr zugeteilt. Besucht die Schülerin oder der Schüler gleichzeitig eine Regelklasse, erfolgt die Zuteilung für längstens zwei Jahre.

² Aufnahmeklassen weisen eine Klassengrösse von 8 bis 14 Schülerinnen und Schülern auf. Diese Zahl darf vorübergehend überschritten werden, wenn:

- a. die Schaffung einer zusätzlichen Klasse unverhältnismässig wäre und
- b. eine angemessene Schulung gleichwohl gewährleistet ist.

³ Die Schülerinnen und Schüler besuchen nach Möglichkeit teilweise die Aufnahmeklasse und teilweise diejenige Regelklasse, in die sie voraussichtlich übertreten werden.

§ 15 VSM spezifiziert die Dauer und insbesondere die Grösse der Aufnahmeklassen genauer.

Die Klassengrösse von Aufnahmeklassen war in der Untersuchung nicht zu ermitteln: Nur 14 der 180 teilnehmenden Schulleitungen machten Angaben zum Vorhandensein der Klassen, so dass keine Berechnung möglich war. Aus den Angaben in Abschnitt 3.2.2

(S. 14 f.) kann zwar entnommen werden, dass nach den Angaben der DaZ-Lehrpersonen die durchschnittliche Grösse von DaZ-Gruppen bei 4 Schülerinnen und Schülern liegt, doch lässt sich dies nicht extrapolieren für Aufnahmeklassen.

Ob die vorgesehene Dauer von einem Jahr eingehalten wird, wurde in der Erhebung nicht erfragt, ebenso wenig wie die Form des Aufnahmeklassen-Besuchs nach § 15 Abs. 3.

§ 16. Die Bildungsdirektion regelt, unter welchen Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler Aufnahmeunterricht erhalten oder einer Aufnahmeklasse zuzuteilen sind. Sie berücksichtigt dabei insbesondere ein Sprachstandserhebungsverfahren.

§ 16 VSM betont erneut die Bedeutung des Sprachstandserhebung. Wie schon anlässlich § 13 VSM ausgeführt enthält Abschnitt 3.2.5,

S. 18 ff. die Befunde zur Sprachstandserhebung: Sie stellt im Moment nicht die gewünschte Objektivierungsmöglichkeit dar. Hinsichtlich der in § 16 betonten Funktion der Sprachstandserhebung für die Zuweisung zu DaZ ergab Abschnitt 3.2.4 zur Zuweisungspraxis (S. 16), dass der Sprachstand ein wichtiges Kriterium in der aktuellen Praxis ist, aber nicht das wichtigste. Das Urteil der Lehrperson steht im Vordergrund und wird auch häufig so gewünscht.

§ 24. ¹ Die Prüfung einer sonderpädagogischen Massnahme setzt eine Standortbestimmung voraus. Diese erfolgt auf Antrag der Lehrpersonen oder der Eltern.

² In der Standortbestimmung legen die Beteiligten den Förderbedarf, die Förderziele und den weiteren Ablauf fest. Die Bildungsdirektion regelt das Verfahren.

§ 24 VSM betont, dass eine Standortbestimmung für das Ergreifen einer sonderpädagogischen Massnahmen obligatorisch ist. Im Kanton Zürich erfolgt die Standortbestimmung in der Regel über das Schuli-

sche Standortgespräch. Die Befunde dazu berichtet Abschnitt 3.2.6 (S. 20): Das Standortgespräch wird bei erstmaligen DaZ-Zuteilungen anscheinend nicht mit der gleichen Intensität durchgeführt wie in jenen Fällen, in denen die Massnahme schon beschlossen wurde und überprüft werden muss. DaZ-Bedarf, so war im Fokusgespräch zu hören, sei in der Regel offensichtlich: Dies würde erklären, weshalb die Schulen der Ressourcierung des Anfangsunterrichts gegebenenfalls höhere Priorität einräumen als dem Einhalten regulärer Abläufe.

Nach § 24 Abs. 1 kann die Standortbestimmung auf Antrag der Eltern erfolgen. Die Zusammenarbeit mit den Eltern fristet in den Antworten ein Schattendasein (vgl. S. 18 in Abschnitt 3.2.4 zu den offenen Antworten zum Einbezug der Eltern), war allerdings auch nicht näherhin Gegenstand der Studie. Für die DaZ-Zuweisungswünsche der Eltern gilt dies in ähnlicher Form (ebd.).

§ 29.² Lehrpersonen, die Aufnahmeunterricht erteilen oder an Aufnahme-
klassen unterrichten, benötigen überdies einen zertifizierten Lehrgang
in Deutsch als Zweitsprache.

Wie in Abschnitt 3.3.1 gesehen
(S. 24) verfügt ein Drittel der in der
Umfrage vertretenen DaZ-

Lehrpersonen nicht über eine anerkannte DaZ-Qualifikation. Dieses Drittel nicht für DaZ qualifizierter
Kräfte ist tendenziell mit einem geringeren Pensum angestellt, bildet aber insbesondere im Kindergar-
ten und auch noch auf der Primarstufe rein aufgrund seiner Quantität ohne Zweifel eine tragende Säule
der derzeitigen DaZ-Förderpraxis. Grundsätzlich sehen sich die DaZ-Lehrpersonen als gleichberechtig-
te Mitglieder der Schulkonferenz anerkannt (vgl. die Angaben auf S. 28).

DaZ-Broschüre (strukturelle Leitlinien)

(1) Förderziele des DaZ-Unterrichts

Die DaZ-Broschüre¹⁷ des VSA formuliert unter anderem die Förderziele, über deren Einschätzung
durch die DaZ-Lehrpersonen in Abschnitt 3.4.1, S. 38 ff. berichtet wurde. Dies soll hier nicht wiederholt
werden.

(2) Jährliche Erhebung der DaZ-Schülerinnen und Schüler durch die Schulleitungen

Schulleitungen erheben gegen Ende des Schuljahres (für Kinder im ersten Kindergartenjahr am Schuljahres-
anfang) bei den Klassenlehrpersonen, welche Lernenden DaZ-Unterricht brauchen. In der Regel basiert dies
auf einer Sprachstandserhebung, die die DaZ-Lehrperson mit dem Sprachstandsinstrumentarium vorgenom-
men hat. In eindeutigen Fällen (z. B. bei neu Zugezogenen ohne Deutschkenntnisse) kann darauf verzichtet
werden.

In der Online-Erhebung wurden die Schulbehörden danach gefragt, ob sie jährlich die Anzahl der DaZ-
Schülerinnen und Schüler durch eine Meldung der Schulleitungen feststellen. Die Datenqualität war für
eine Auswertung ungenügend (weniger als 10 Schulpflegen beantworteten diese Frage).

Auf die Sprachstandserhebungen wurde bereits mehrfach verwiesen, vgl. Abschnitt 3.2.5 auf S. 18 ff.
sowie oben die Ausführungen zu § 13 VSM.

(3) Berechnung der Wochenlektionen

Mit den erhobenen Zahlen der DaZ-Lernenden berechnet die Schulpflege die gesamte Zahl der DaZ-Wochen-
lektionen. Die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen definiert die Berechnung innerhalb
einer Bandbreite (§ 14, Abs. 1 VSM). Jede Gemeinde oder jeder Schulkreis errechnet in Zusammenarbeit
mit den Schulleitungen der einzelnen Schulen den Lektionenpool für die drei verschiedenen DaZ-Angebote
(unterteilt nach Stufen):

- DaZ-Unterricht auf der Kindergartenstufe: 0.5 – 0.75 Wochenlektionen (eine Lektion dauert 45 Minuten)
pro Kind,
- DaZ-Anfangsunterricht: 2 Wochenlektionen pro Schülerin oder Schüler im ersten Jahr des DaZ-Lernens
(ohne Kindergartenstufe); hier müssen für die Planung Erfahrungswerte von vergangenen Schuljahren
verwendet werden.
- DaZ-Aufbauunterricht: 0.5 – 0.75 Wochenlektion pro Schülerin oder Schüler (alle DaZ-Lernenden, die auf-
grund des Sprachstandes, der mit dem DaZ-Sprachstandsinstrumentarium festgestellt wurde, weiterhin
einen DaZ-Unterricht brauchen).

¹⁷ Internet-Link zur DaZ-Broschüre in Fussnote 13, S. 36.

Wie schon bei § 14 VSM ist zu verweisen auf Abschnitt 3.2.3 (S. 16), der aufzeigte, dass die Vorgaben der Verordnung eingehalten werden. Zu verweisen ist auch erneut auf die Problematik des Anfangsunterrichts, für den etablierte Anfangsstrukturen nicht überall gleichermassen vorhanden sind.

(4) Verteilung der Wochenlektionen

Die Schulpflege legt in Zusammenarbeit mit den einzelnen Schulleitungen fest, wie der Pool der DaZ-Wochenlektionen im nächsten Schuljahr verteilt wird auf

- schulübergreifende Angebote (das kann insbesondere ein Anfangsunterricht für die ganze Gemeinde sein) und auf
- die einzelnen Schulen.

Die Schulleitung verteilt die erhaltenen DaZ-Wochenlektionen

- an klassenübergreifende DaZ-Angebote (DaZ-Gruppen) oder
 - an DaZ-Angebote einzelner Klassen (für Teamteaching in Klassen, in denen es mehrere DaZ-Lernende gibt).
- Die DaZ-Schülerinnen und -Schüler werden von der Schulleitung gemeinsam mit den DaZ- und Klassenlehrpersonen den verschiedenen DaZ-Angeboten zugeteilt; die Verantwortung liegt bei der Schulleitung.

Neuzuziehende DaZ-Lernende werden im Laufe des Schuljahres entweder einer bestehenden DaZ-Gruppe zugeteilt oder das Angebot wird erweitert.

Die Verteilung des Wochenlektionen-Pools an den Schulen konnte aufgrund der mässigen Datenqualität nicht ausgewertet werden (lediglich 28 Schulbehörden machten Angaben dazu). Grosser Handlungsbedarf besteht hier wohl nicht, wie in den Fokusgesprächen zu hören war. Vordringlich ist der Umgang mit neuzuziehenden DaZ-Lernenden.

Übergreifende Befunde

Nachstehend seien noch Befunde aufgelistet und bewertet, die nicht direkt im Licht der DaZ-Verordnung beurteilt werden können.

- Abschnitt 3.2.7 (S. 22) zeigt auf, wie Schulen ihr Schulprogramm und schuleigene Förderkonzepte mit DaZ-relevanten Elementen ausstatten. Alle vier erfragten Elemente – DaZ-Förderung, Lese- und Schreibförderung, interkulturelle Bildung und die Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern – sind in Schulen mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger (Quote fremdsprachiger Lernender > 35%, vgl. Tab. 2b auf S. 8) häufiger anzutreffen als in Schulen mit einem niedrigeren Anteil. Der Umfang der Erfüllung schwankt allerdings, wie Abb. 12 auf S. 22 illustriert.
- Abschnitt 3.2.7 zeigt zudem auf, dass nur etwa ein Viertel der Schulen interne Weiterbildungen zu DaZ-Themen durchführt, DaZ also insofern als Querschnittsthema innerhalb der Schuleinheit thematisiert (Tab. 5 auf S. 23). Drei Viertel der Schulen tun dies nicht.
- Zur Zusammenarbeit von DaZ- und Regellehrpersonen ergibt sich aus Abschnitt 3.3.6 (S. 33 f.), dass Absprachen und Informationsaustausch stattfinden, wenngleich nur in geringem Umfang im Zusammenhang mit der individuellen Förderplanung. Der genauere Inhalt und Umfang der Absprachen war nicht Gegenstand der Studie.
- Abschnitt 3.3.7 schildert im Überblick, wie häufig welche DaZ-Lehrmittel und -Materialien eingesetzt werden. Die didaktischen Zusammenhänge sind allerdings durch die Daten nicht aufzuhellen (S. 35 f.) – was auch nicht Auftrag der vorliegenden Studie war. Die didaktischen Fragen sind gleichwohl mit Nachdruck zu stellen, nicht zuletzt im Zusammenhang mit den Befunden zum Ausbildungsstand der DaZ-Lehrpersonen (Abschnitt 3.3.1, S. 24 ff.), zu den bevorzug-

ten Unterrichtssettings (Abschnitt 3.3.5, S. 31 ff.) und zur Zusammenarbeit im Schulhaus (Abschnitt 3.3.6, S. 33 f.).

- Die DaZ-Lehrpersonen sind alles in allem von der Wirksamkeit der DaZ-Förderung überzeugt (vgl. Abschnitt 3.4.1, S. 38 ff., und Abschnitt 3.4.2 zur Nutzenwahrnehmung von DaZ, S. 40 ff.). Das ist keine schlechte Ausgangslage für allfällige Massnahmen zur Stärkung und zum Ausbau der DaZ-Förderung, für die die DaZ-Lehrpersonen mit auf den Weg genommen werden sollen.
- Die Erkenntnisse zur Weiterbildung der DaZ-Lehrpersonen ergeben kein klares Bild (vgl. Abschnitt 3.3.4, S. 28 ff.). Die Inanspruchnahme von DaZ-Weiterbildungsangeboten funktioniert durchaus. Allerdings fehlen Vergleichswerte mit obligatorischen und auch mit alternativen freiwilligen Weiterbildungsthemen, um hier zu einer Einschätzung zu gelangen.
- In den Fokusgesprächen war zu erfahren, dass die DaZ-Verordnung in den Schulgemeinden kaum bekannt ist. Dasselbe war auch bei anderen Gesprächen zu hören, die wir im Rahmen der Auftragsbearbeitung führten. Trifft dies zu, so wäre es eine weitere Erklärung für die mässige Datenqualität bei den Schulbehörden: Während die Schulleitungen beispielsweise mit der Ressourcierung eng befasst sind und die DaZ-Lehrpersonen natürlich die Praxis kennen, scheinen viele Schulpflegen hier mehr Mühe zu haben. Vielerorts sind selbst einfache Kennzahlen des DaZ-Angebotes nicht bekannt oder nicht zur Hand. Es hat den Anschein, dass das DaZ-Angebot einfach läuft, ohne von den meisten Schulbehörden sonderlich viel Aufmerksamkeit zu erfordern, solange die Schulen für einen sinnvollen Einsatz der Ressourcen sorgen.

5 Empfehlungen: Wie soll der Kanton handeln, um das DaZ-Angebot zu stärken?

Wir sprechen folgende Empfehlungen aus, um kantonale Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Sie lassen sich zum Teil miteinander verbinden und stammen aus internen Diskussionen der Befunde durch die Auftragnehmer sowie aus dem Hearing vom 9. April. Es sei betont, dass der Auftraggeber seine eigenen Schlüsse aus den Befunden ziehen muss und dass die folgenden Punkte in keinem Fall als Vorgriff darauf verstanden werden sollen.

Für die Bildungsdirektion, Schulbehörden und Schulleitungen

- (1) Es wird empfohlen, dass das Volksschulamt das Gespräch mit den Schulen sucht und seine Erwartungen deutlich formuliert. Konstruktiv dürfte es insbesondere sein, die Schnittstellen von der DaZ-Förderung in den Regelunterricht zu thematisieren. Es muss deutlich werden, dass im Rahmen der PISA-Folgemaßnahmen neue Erwartungen an den DaZ-Unterricht im Raum stehen.
- (2) Im Feld ist offenbar nicht genügend bekannt, wer in der Bildungsdirektion Ansprechpartner für DaZ-Fragen ist (Verfahrens- und Verordnungsfragen, DaZ-Praxis einschliesslich Lehrmitteln u.a., Daten zu DaZ, Ausbildung). Bestehende Kommunikationsgefässe mit den Schulbehörden sollten genutzt werden, um um die Kontaktpersonen nochmals vorzustellen. Eine eigene Informationskampagne zu DaZ könnte sinnvoll sein.
- (3) Die Schulbehörden und Schulleitungen sind bei der Etablierung von Anfangsstrukturen für DaZ-Schülerinnen und Schüler ohne Deutschkenntnisse zu unterstützen (Quereinsteiger, Neuhinzugezogene). Bei kleinen Gemeinden mit wenigen DaZ-Schülerinnen und Schülern können gemeindeübergreifende Kooperationen sinnvoll sein (Aufnahme- / Mischklasse).
- (4) Die Ressourcierung des Anfangsunterrichts sollte gemeinsam mit den Schulbehörden und Schulleitungen überdacht werden. Besondere Aufmerksamkeit erfordert die Versorgung der Schülerinnen und Schüler in diesem Angebot mit 1 Wochenlektion DaZ pro Tag pro Kind, die Arbeitsbedingungen der DaZ-Lehrpersonen sind dabei zu berücksichtigen (bspw. Wegezeit ohne Lohn bei Anstellung in mehreren Schulgemeinden). Im Hearing vorgeschlagen wurde ein «DaZ-Index» analog zum Sozialindex als Ressourcierungsmechanismus für (zusätzliche) kantonale Ressourcen bei sehr hoher oder gegebenenfalls auch sehr tiefer DaZ-Quote (für Gemeinden mit wenig Erfahrung).
- (5) Wir empfehlen, die Kleingruppe als Referenzmass der DaZ-Förderung beizubehalten und grosse Gruppen ebenso wie Einzelförderungen nur in Ausnahmefällen zuzulassen. Dies gilt auch für das Teamteaching und die integrierte Förderung (als Referenz, nicht als strikte Vorgabe) und im Hinblick auf gemeindeübergreifende Kooperationen (s. Punkt 3) auch für Gemeinden mit nur wenigen DaZ-Schülerinnen und Schülern. In Gemeinden mit grossen DaZ-Gruppen stellen sich vermutlich häufig Ressourcenfragen, die gemeinsam mit der Bildungsdirektion bzw. dem Volksschulamt angegangen werden müssen.

Für die DaZ-Lehrpersonen

- (6) Die Bildungsdirektion sollte weitere Massnahmen zur Professionalisierung der DaZ-Lehrpersonen ergreifen oder sie unterstützen. Die Erwartungen an eine objektivierte Selektion von Schülerinnen und Schülern für DaZ (durch eine Sprachstandserhebung) sollte sie klar kommunizieren und das gewünschte Zusammenspiel mit der DaZ-Intervention (Förderdiagnostik, Didaktik, Lehrmittel) exemplarisch veranschaulichen, etwa anhand von stufen- und angebotsgerechten Fallbeispielen.

- (7) Die Bildungsdirektion sollte die Ziele der DaZ-Förderung klar kommunizieren und hier besonders die Rolle der DaZ-Lehrpersonen im Schulhaus und die Schnittstellen von der DaZ-Förderung in den Regelunterricht betonen.
- (8) Wir empfehlen, die Auswirkungen der Sprachstandserhebung (Sprachgewandt) systematisch durch die DaZ-Lehrpersonen und für die DaZ-Lehrpersonen beobachten zu lassen, etwa durch DaZ-Teams in den Schulgemeinden oder durch geeignete regelmässige Veranstaltungen, an denen sie als Beitrag zur Professionalität und als Objektivierungsmöglichkeit im Zuweisungsgeschehen zu DaZ thematisiert wird.
- (9) Wir empfehlen, Angebote an DaZ-Aus- und Weiterbildung gezielt zu nutzen bzw. zu schaffen, sobald kantonale Standards formuliert worden sind, und das Gespräch mit den Fachpersonen der Ausbildungsinstitutionen zu suchen, vor allem mit der PHZH als wichtigstem Motor des CAS DaZ.

Für alle Anspruchsgruppen

- (10) Die DaZ-Förderung erfolgt zu rund einem Drittel durch nicht für DaZ ausgebildete Personen. Um das DaZ-Angebot zu optimieren, empfehlen wir, die Möglichkeiten der Nachqualifizierung zu fördern, wobei wir zu Augenmass raten: Die vorhandene Erfahrung auch nicht für DaZ qualifizierter Personen ist wertvoll und sollte anerkannt und genutzt werden.
- (11) Die Bildungsdirektion sollte in Zusammenarbeit mit der Fachdidaktik an den Fachhochschulen die DaZ-Förderziele überdenken, gegebenenfalls reformulieren und allen Anspruchsgruppen klar kommunizieren: Was ist die Erwartung? Wie werden die Übergänge zum Regelunterricht aufgefasst? Welche Rollenvorstellungen sind damit verbunden? Welche Vorstellungen von einem effektiven DaZ-Unterricht gibt es? Wie versteht die Bildungsdirektion ihre Aufgabe bezüglich DaZ gegenüber den Gemeinden?
- (12) Die Rolle des Schulischen Standortgespräches für die DaZ-Förderung ist zu hinterfragen, insbesondere bei DaZ-Neuzuweisungen und im Zusammenhang mit der Etablierung von Anfangsstrukturen.

Empfohlene Folgeuntersuchungen

Wir empfehlen der Bildungsdirektion, weitere Daten zum DaZ-Geschehen im Kanton zu erheben, um die internen Diskussionen und Arbeiten zu flankieren und zu substantiieren.

- Es wird empfohlen, DaZ wieder über die Bista zu erfassen. Die Daten, die im Laufe der Zeit vorlägen, wären in vielfältiger Weise wertvoll für den Kanton: Sie erlaubten eine globale Einschätzung der Dynamik des DaZ-Geschehens, sie lieferten Aufschlüsse über individuelle Verläufe, sie können nach Einflussgrössen in den Gemeinden differenziert werden u.a.m. Der zeitliche Horizont für diese Massnahme umfasst mit Sicherheit mehrere Jahre, hätte dafür aber nachhaltige Wirkung.
- Wir empfehlen, eine Folgeuntersuchung zur Wirksamkeit der DaZ-Förderung durchzuführen. In Ermangelung statistischen Datenmaterials lässt sich ein stichprobenbasiertes, quantitatives oder qualitatives Vorgehen vorschlagen, das auf Wirksamkeitsparameter abzielt, die für den Kanton von besonderer Wichtigkeit sind (beispielsweise differenziert nach Schülergruppen, Formen der DaZ-Instruktion in Abhängigkeit vom DaZ-Bedarf und andere mehr. Hier wäre ggf. auch der DaZ-spezifische Anteil an der durch die PISA-Stichprobe markierten Risikopopulation näher zu identifizieren, s.o., Ausgangslage, S. 2). Der Charakter einer solchen Studie könnte evaluativ oder experimentell sein. Ihr Sinn steht und fällt mit dem Erkenntnisinteresse des Kantons. Vom Zeithorizont

her wäre eine Untersuchung (je nach Umfang) binnen ein bis zwei Jahren durchgeführt und abgeschlossen.

- Wir empfehlen eine genauere Untersuchung zur Situation der DaZ-Lehrpersonen im Kanton. Unser Eindruck aus der Auftragsausführung ist, dass viele von ihnen zwischen Stuhl und Bank sitzen: Täglich herausgefordert durch den Umgang mit grosser ethnischer und kultureller Heterogenität; meistens mit geringem Pensenumfang; zu einem merklichen Teil ohne anerkannte DaZ-Qualifikation; nicht selten in Schulgemeinden mit hoher DaZ-Dynamik oder mit problematischen Anfangsstrukturen; die alltägliche DaZ-Förderung wohl eher lose gekoppelt an den Regelunterricht, der aber das Integrationsziel ist; ein nicht besonders schlüssig aufklärbarer Status von DaZ in den Schuleinheiten; eine nicht besonders schlüssig einschätzbare fachdidaktische Schlagkraft; und nicht zuletzt mit einer eher verhaltenen Formulierung der kantonsseitigen Erwartungen hinsichtlich Selektion, Intervention und Wirksamkeit. Ein genauerer Blick auf die Berufsrealität dürfte sich im Hinblick auf die Ziele des Teilprojekts 5 als lohnenswert erweisen.
- Wenn Folgebefragungen zu DaZ erfolgen, empfehlen wir, sie nicht erneut zu anonymisieren, um zugehörige Angaben verschiedener Personen, Standorte und Institutionen besser verlinken und auswerten zu können. Potenziell verspricht dies eine grosse Erhöhung der Aussagekraft. Die Identität der Teilnehmenden kann durch geeignete Auswertungsverfahren dennoch geschützt werden.

Dank

Wir bedanken uns sehr herzlich für die Unterstützung durch zahlreiche Personen, ohne deren Beteiligung die Studie nicht hätte durchgeführt werden können. Unser besonderer Dank gilt Stefan Mächler, der seitens des Volksschulamtes nicht nur das Organisatorische am Laufen hielt, sondern in enger Abstimmung den gesamten Auftrag begleitete und mit grossem Sachverstand jederzeit in die Diskussion grosser wie kleiner Punkte einsteigen konnte. Auch danken wir der Begleitgruppe des Auftrags für ihre wertvolle Arbeit: Franziska Bürgisser, Sandra Kalbassi, Naxhi Selimi und Maja Stoll. Besonders wertvolle Hinweise erhielten wir zudem durch Markus Truniger. Für Rückmeldungen zum Entwurf der Online-Erhebung gilt unser Dank Esther Enzler, Vera Lang, Barbara Meier Unger, Margrit Ramirez, Cornelia Schütz, Katja Schlatter, Giuseppina Streule, Eva Torp und Reto Zubler. Die beiden Schulgemeinden, die uns für die Fokusgespräche zur Verfügung standen, waren bereit, sich die oftmals doch recht abstrakten Ergebnisse der Befragung anzusehen und uns ihre Sichtweise zu vermitteln; wie zugesagt bleiben sie ungenannt, doch wir möchten ihnen hiermit grosse Anerkennung aussprechen. Schliesslich möchten wir die Teilnehmenden des Hearings erwähnen, die ihre Zeit eingesetzt haben um uns zu helfen, einige Resultate in anderem Licht zu sehen: Ihnen gilt unser herzlicher Dank, auch wenn wir sie hier nicht alle namentlich aufführen können.