

Geplante Gesetzesänderung zur Autonomie bei der Umsetzung von Deutschförderung in Österreich – die Perspektive von Schulleitungen und Lehrkräften

Im Rahmen der vom FWF geförderten Studie „Eine multiperspektivische Studie zu den Deutschförderklassen“¹ (MULTI-PERS) unter der Leitung von Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Susanne Schwab (Universität Wien) wurde im November 2025 eine österreichweite Onlineerhebung durchgeführt.

Studienteilnehmer:innen

An der nicht-repräsentativen Onlinestudie nahmen insgesamt 413 Schulleitungen und 687 Lehrkräfte teil.

Ergebnisse aus der Befragung der Schulleiter:innen

Stichprobe

Die 413 Schulleiter:innen (79,6% weiblich, 19,1% männlich, 0,2% divers und 1% ohne Angabe) waren mehrheitlich an Volksschulen (72,4%) tätig, gefolgt von Mittelschulen (18,2%), Gymnasien (3,4%), Inklusiven Schulzentren/ Sonderschulen (1,9%), Polytechnischen Schulen (1,2%), Berufsschulen (0,2%), sowie sonstigen Schulen (2,7%).

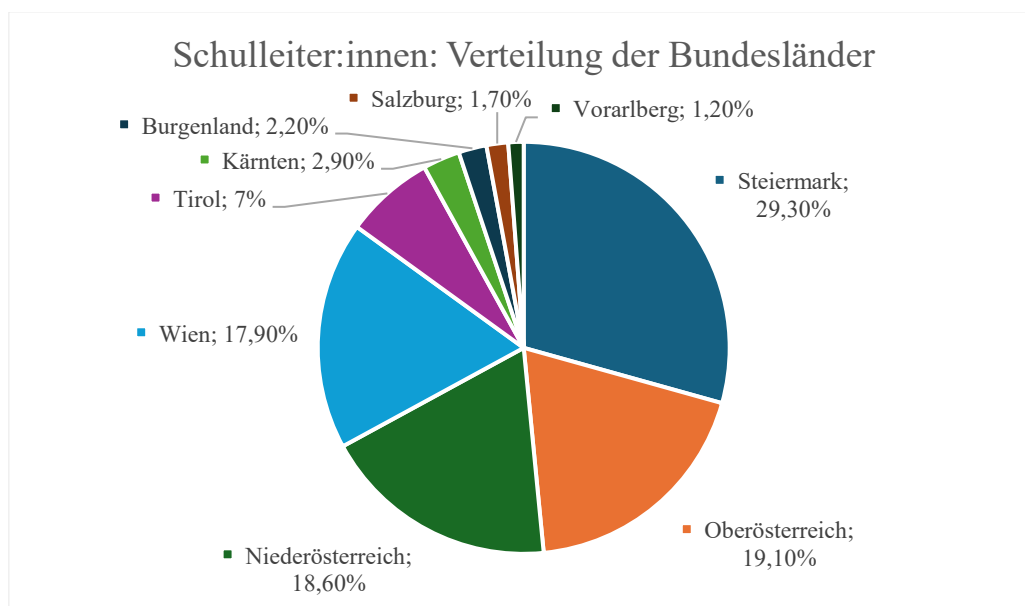


Abbildung 1: Verteilung nach den Bundesländern der teilnehmenden Schulleiter:innen.

¹ Grant DOI 10.55776/PAT3380124

42% der befragten Schulleitungen gaben an, dass es an ihrem Schulstandort sowohl Deutschförderklassen (DKL) als auch Deutschförderkurse (DKU) gibt. 31% der befragten Schulleitungen gaben an, ausschließlich DKU anzubieten. 7,5% berichteten, ausschließlich DKL zu führen. Insgesamt meldeten 19,4%, dass an ihrem Schulstandort weder DKL noch DKU vorhanden sind.

16% der Schulleiter:innen berichteten, dass es an ihrem Standort keine Schüler:innen im a.o. Status gibt. 55% gaben einen Anteil von weniger als 10% an, 17,9% lagen zwischen 10-20% und 11,1% meldeten mehr als 20% Schüler:innen im a.o. Status.

Bewertung des Schulsystems und der Deutschförderung an österreichischen Schulen: Befriedigend und Genügend

Die meisten Schulleiter:innen (44,3%) bewerteten das österreichische Schulsystem mit der Schulnote Befriedigend (3), gefolgt von 27,6% mit Genügend (4) und 22% mit Gut (2). 5,6% vergaben Nicht genügend (5) und lediglich 0,5% Sehr gut (1).

Für die Deutschförderung nach aktuellen ministeriellen Richtlinien vergaben 35,8% der Schulleitungen die Note Genügend (4), 33,9% Befriedigend (3), 16,9% Nicht genügend (5) und 11,6% Gut (2). 1,7% der Schulleitungen bewerteten die aktuelle Deutschförderung in Österreich mit Sehr gut (1).

Bevorzugtes Modell der Deutschförderklassen an Schulen in Österreich – Schulleitung präferieren stärkere Integration in die gemeinsame Klasse

Der Großteil der Schulleiter:innen präferierte ein Mischmodell der Deutschförderung, bei dem Schüler:innen im a.o. Status sowohl in der Regelklasse als auch in einer separaten DKL unterrichtet werden. 55,4% wünschten sich ein Mischmodell mit stärkerer Integration in der Regelklasse und 25% ein Mischmodell mit stärkerem Fokus auf segregierte DKL. 12,7% sprachen sich für ein vollständig integratives Modell aus, bei dem Kinder mit a.o. Status ausschließlich in der Regelklasse lernen. Am wenigsten Zustimmung erhielt ein rein segregatives Modell, bei dem Schüler:innen im a.o. Status ausschließlich segregativ in einer DKL gefördert werden (Zustimmung: 6,9%).

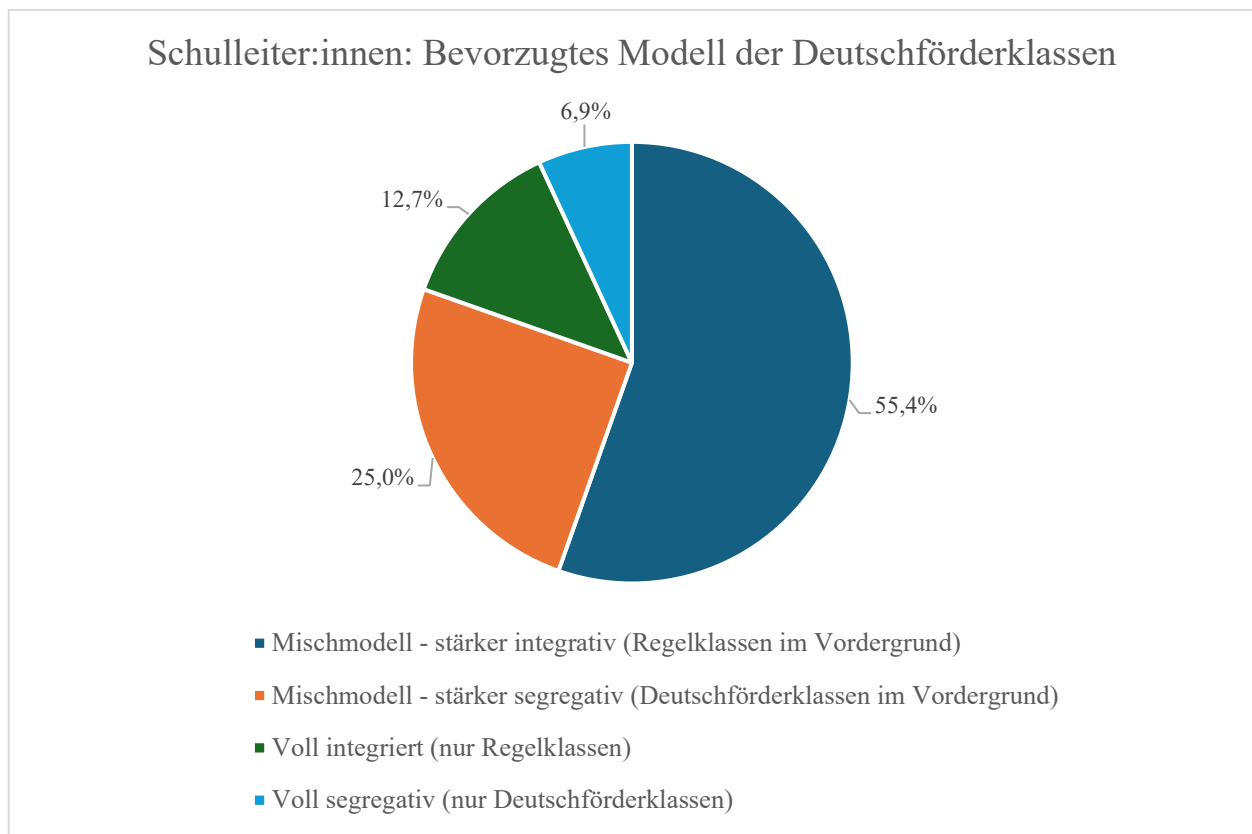


Abbildung 2: Bevorzugtes Modell der Deutschförderklassen laut Schulleiter:innen.

Weiterführende Analysen zeigten, dass Schulleiter:innen, die integrativere Modelle bevorzugten, im Durchschnitt weniger Kinder im a.o. Status an ihrer Schule hatten als jene, die ein rein segregatives Modell oder ein Modell mit Schwerpunkt auf DKL befürworteten.

Auf die Frage, wie viele Stunden Schüler:innen im a.o. Status außerhalb der Regelklasse gefördert werden sollen, nannten die Befragten im Mittel 8 Stunden pro Woche ($M = 8,2$, $SD = 6,4$).

Wahrnehmung der vorhandenen Ressourcen – derzeitige Einschränkungen am Schulstandort

Über 15% der Schulleitungen gaben an, an ihrem Standort (sehr) hohe Einschränkungen durch einen Mangel an qualifizierten Lehrkräften zu erleben. Weitere 23,5% fühlten sich etwas eingeschränkt. In der Sprachförderung war die Ressourcenlage laut den Befragten noch angespannter: Über die Hälfte (53,8%) der Standorte fühlte sich aufgrund eines Mangels an qualifizierten Sprachförderlehrkräften eingeschränkt.

Wunschmodell der Deutschförderung: Ausgestaltung, Didaktik und Standortbedingungen

Zur Vertiefung der Analysen zum bevorzugten Modell – unter Berücksichtigung der aktuellen gesetzlichen Vorgaben – wurden die teilnehmenden Schulleiter:innen in offenen Fragen gebeten, ihr Wunschmodell der Deutschförderung als ideales Sprachfördersetting zu beschreiben, wenn sie dies frei entscheiden könnten. Erfasst wurden dabei die gewünschte Ausgestaltung des Modells, die zugrunde liegenden didaktischen Prinzipien sowie standortspezifische Voraussetzungen und Umsetzungsherausforderungen.

Die Ergebnisse zur Anzahl der Wochenstunden separater Deutschförderung zeigen eine klare Tendenz: Eine Mehrheit befürwortete ein Mischmodell und nannte am häufigsten eine täglich einstündige separate Sprachförderung. Begründet wurde dies mit sprachlichen Lernfortschritten, dem parallelen Zugang zu Fachinhalten und der Möglichkeit, produktive Sprachkompetenzen im Klassenverband zu festigen. Eine Schulleitung fasste es wie folgt zusammen: *„Spracherwerb gelingt am besten im Zusammenspiel von integrativen und separaten Phasen: In integrativen Situationen entsteht Sprache durch authentische Kommunikation; in separaten Phasen wird gezielt an Grammatik, Wortschatz, Aussprache und schulsprachlichen Kompetenzen gearbeitet.“*

Viele Teilnehmende betonten die Notwendigkeit einer gezielten, intensiven Sprachförderung für neu ins Schulsystem aufgenommene Kinder und Jugendliche. Grundlegende Sprachkenntnisse gelten nach Angaben vieler Befragter als Voraussetzung für die Teilnahme am Regelunterricht. Entsprechend sprachen sie sich für eine zunächst stärkere separate Förderung mit anschließender schrittweiser Integration in den Regelklassenkontext aus – auch vor dem Hintergrund begrenzter zeitlicher Ressourcen für die individuelle Begleitung der Sprachlernenden.

Für die Umsetzung des Wunschmodells identifizierten die Teilnehmenden mehrere standortspezifische Hürden, die sowohl Ressourcen als auch Organisation betrafen. Als zentrale Herausforderung wurde ein begrenztes Stundenkontingent für Sprachförderung benannt, welches an die Zahl der Schüler:innen im außerordentlichen Status am jeweiligen Standort gekoppelt ist. Beispielhaft schilderte eine Schulleitung: *„Während 22 Kinder im a.o.-Status Sprachförderstunden erhalten, bekommen weitere 20 Kinder, die aus dem Status herausgefallen sind, die MIKA-D-Testung jedoch weiterhin nicht bestehen, deutlich zu wenig Unterstützung. Für diese Gruppe werden in der Ressourcenplanung lediglich 0,3 Stunden veranschlagt, benötigt würden aber bis zu 10 Stunden pro Woche – auch integriert in den Fachunterricht.“* Als weitere Hürden nannten die Befragten vor allem den anhaltenden Mangel an qualifizierten Lehrkräften und Raumkapazitäten.

Ergebnisse aus der Befragung der Lehrkräfte

Von den 687 befragten Lehrkräften (62,4% der Gesamtstichprobe; 89,4% weiblich, 8,7% männlich und 1,9% ohne Angabe) arbeiteten die meisten an Volksschulen (68,85%), gefolgt von Mittelschulen (18,9%), Gymnasien (4,9%), Polytechnischen Schulen (1,89%), Inklusiven Schulzentren/Sonderschulen (1,7%) und Berufsschulen (0,7%). An sonstigen Schulformen waren 2,9% der Lehrkräfte tätig. 68,7% arbeiteten an Halbtags- und 31,3% an Ganztagsschulen. 80% der Lehrkräfte hatten ein unbefristetes Anstellungsverhältnis, 16% ein befristetes Anstellungsverhältnis von bis zu einem Schuljahr oder weniger und 3,9% ein befristetes Anstellungsverhältnis über mehr als ein Schuljahr.

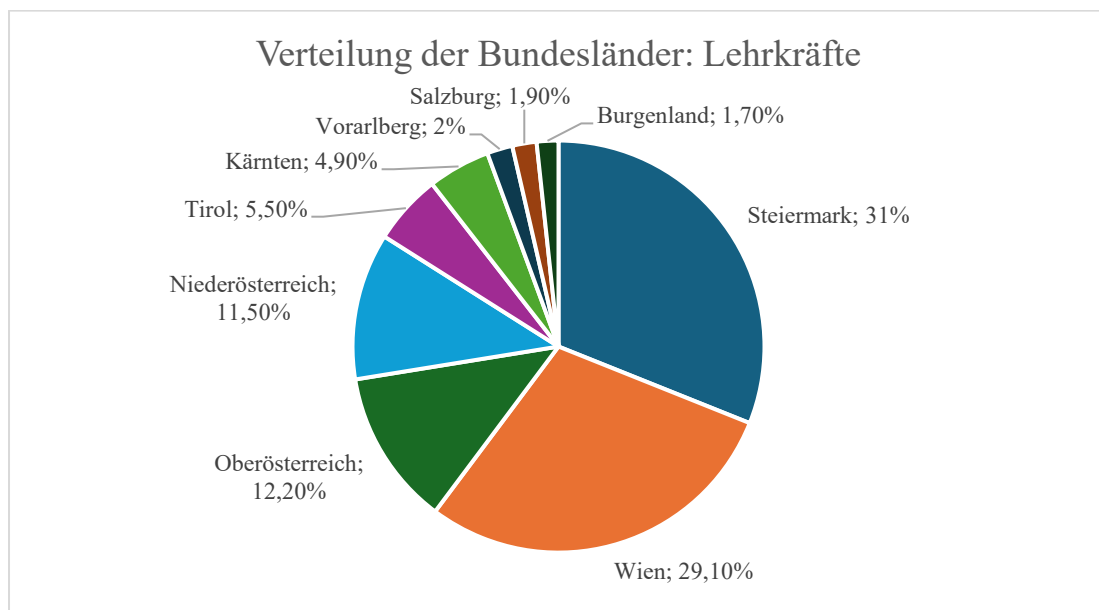


Abbildung 3: Verteilung nach den Bundesländern der teilnehmenden Lehrkräfte.

Im Durchschnitt waren die an der Befragung teilnehmenden Lehrkräfte 43,4 Jahre alt (SD = 11), verfügten über 16,6 Jahre Berufserfahrung (SD = 11,7) und arbeiteten aktuell durchschnittlich 19,8 Wochenstunden.

Um ein genaues Bild der Tätigkeitsfelder zu erhalten, machten die Lehrkräfte Angaben zu ihren Aufgaben in verschiedenen Bereichen. Zum Zeitpunkt der Befragung waren 48,2% ausschließlich als Regellehrkraft in Regelklassen tätig. 43,5% arbeiteten u.a. oder ausschließlich in der Deutschförderung. Darüber hinaus gaben 8,3% ausschließlich sonstige Tätigkeiten an (z.B. Integrationslehrkraft).

Die in der Deutschförderung tätigen Lehrkräfte waren im Durchschnitt seit 3,2 Semestern (SD = 5,6) in diesem Bereich tätig. 20,4% planen, nur noch ein Jahr oder weniger in der Deutschförderung tätig zu sein. Von diesen sind 64,2% unter 50 Jahre alt und 23,4% verfügen über höchstens 5 Jahre Berufserfahrung.

Bewertung des Schulsystems und der Deutschförderung an österreichischen Schulen:

43,67% Lehrkräfte bewerteten das österreichische Schulsystem mit Befriedigend (3), gefolgt von 32,7% mit Genügend (4), 14% mit Gut (2) und 9% mit Nicht genügend (5). 0,6% vergaben die Schulnote Sehr gut (1).

Die Deutschförderung wurde von den befragten Lehrkräften zu gleichen Teilen mit Genügend (4) (35,7%) und Befriedigend (3) (35,5%), gefolgt von Nicht genügend (5) mit 17% bewertet. 9,9% bewerteten die Deutschförderung mit Gut (2) und 1,9% mit Sehr gut (1).

Bevorzugtes Modell der Deutschförderklassen an Schulen in Österreich

44,4% der Lehrkräfte bevorzugten ein Mischmodell mit Schwerpunkt auf Integration in die Regelklasse, gefolgt von 34,9% mit Schwerpunkt auf DKL. Relativ ausgeglichen wünschten 10,6% ausschließlich separate DKL und 10% volle Integration in der Regelklasse

Im Mittel sollten Schüler:innen im a.o. Status etwa 10 Stunden pro Woche in DKL unterrichtet werden ($M = 9,8$, $SD = 9,4$). Auch hier zeigte sich (wenn auch etwas weniger stark als bei den Schulleitungen) eine Präferenz für stärker integrative Modelle.

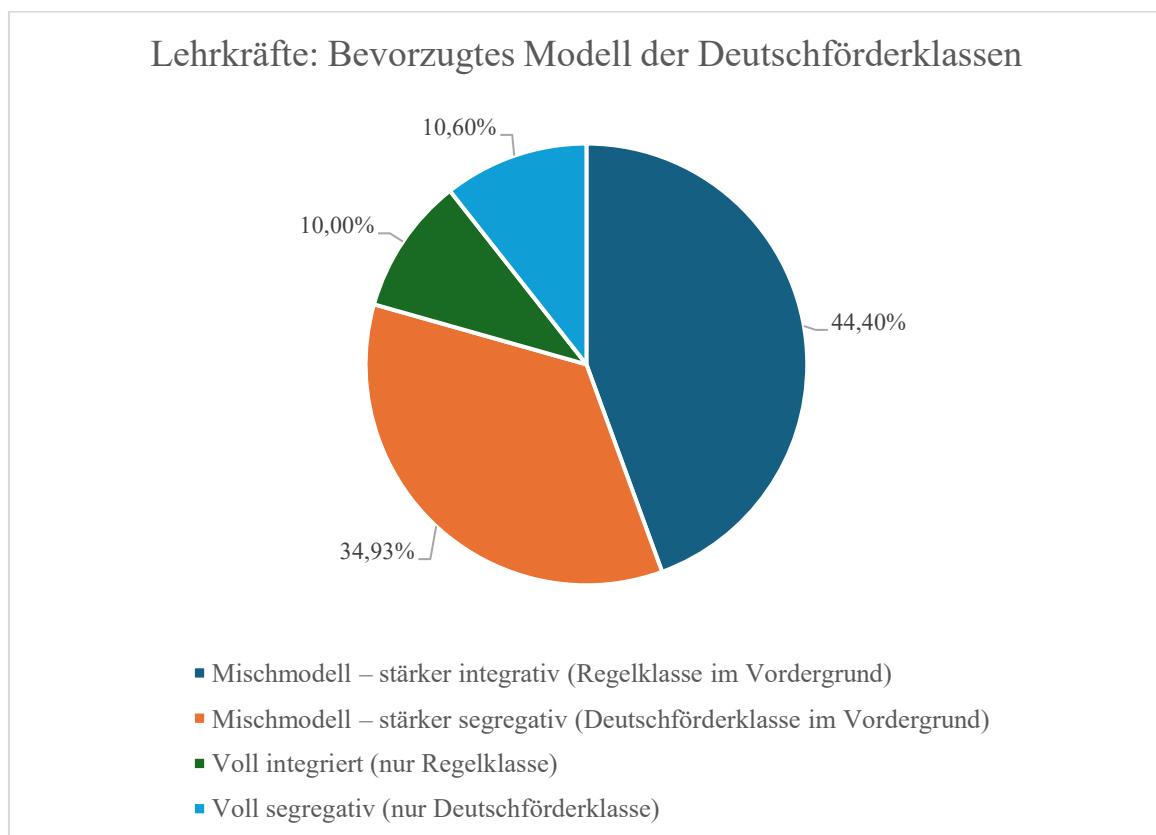


Abbildung 2: Bevorzugtes Modell der Deutschförderklassen laut Lehrkräften.

Wunschmodell der Deutschförderung: Ausgestaltung, Didaktik und Standortbedingungen

Auch die befragten Lehrkräfte wurden in offenen Fragen gebeten, ihr ideales Sprachfördersetting (Wunschmodell der Deutschförderung) unter der Annahme vollständiger Entscheidungsfreiheit zu skizzieren. Eine Mehrheit plädierte für eine 1-2-stündige, parallel zum Regelunterricht stattfindende Sprachförderung in separaten Settings, mit Schwerpunkt auf grundlegendem Wortschatz und Grammatik. Als zentrales didaktisches Prinzip nannten die meisten Kleingruppen, da so individueller auf Bedürfnisse eingegangen werden kann, Schüler:innen stärker ins Unterrichtsgeschehen eingebunden sind, mehr Sprechgelegenheiten entstehen und Lernprozesse nachhaltig gefördert werden. Eine Lehrperson fasste es wie folgt zusammen: „*Kleingruppen sind extrem wichtig, damit auf die unterschiedlichen speziellen Bedürfnisse eingegangen werden kann.*“

Viele Befragte hoben zudem die Bedeutung individueller Förderung im Sinne einer 1:1-Unterstützung hervor, die von Schüler:innen gerne angenommen wird.

Als zentrale Herausforderungen für die praktische Umsetzung des Wunschmodells am jeweiligen Schulstandort nannten die befragten Lehrpersonen wie auch die Schulleitungen insbesondere fehlende Personalressourcen, eine unzureichende Zuweisung von Deutschförderstunden sowie mangelnde Räumlichkeiten für die Sprachförderung in Kleingruppen außerhalb des Regelunterrichts.

Einstellungen zu Deutschförderung und Translanguaging

Die Lehrkräfte bewerteten auf einer vierstufigen Likert-Skala ihre Zustimmung zu Aussagen über Translanguaging (verstanden als bewusstes Wechseln zwischen den eigenen Sprachen, um Inhalte besser zu verstehen) und Deutschförderung. (*Translanguaging*: 1= „gar nicht zutreffen“, 2= „eher nicht zutreffen“, 3= „etwas zutreffend“, 4= „voll zutreffend“; Einstellung zu Deutschfördermaßnahmen: „stimmt gar nicht“, „stimmt eher nicht“, „stimmt eher“, „stimmt genau“). Im Durchschnitt ergaben sich in beiden Bereichen (Translanguaging und Deutschförderung) mittlere Zustimmungswerte.

Im Mittel zeigten die Lehrkräfte auf den Translanguaging-Subskalen moderate Ausprägungen. Sie zeigten eine moderat positive Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit als Ressource (MD = 2,2 (SD = 0,4), sowie moderate Werte für die eingeplante Mehrsprachigkeit im Unterricht (MD = 2,8; SD = 0,6) und eine moderate Bereitschaft, spontane Sprachwechsel im Unterricht zuzulassen (MD = 2,3; SD = 0,5).

Die diversitätsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung zeigte außerdem einen (eher geringen) Zusammenhang mit der Wahl des bevorzugten Modells der Deutschförderung. Lehrkräfte mit einer höheren diversitätsspezifischen

Selbstwirksamkeitserwartung tendierten dazu, sich für ein integrativeres Modell zu entscheiden ($r = .22$; $p < .001$) und gaben als optimale Stundenverteilung weniger Stunden segregativen Unterricht an ($r = -.13$; $p < .001$).

Zusammenfassung & Implikation

Insgesamt zeigt die Online-Befragung von Schulleiter:innen und Lehrkräften, dass sowohl das österreichische Schulsystem insgesamt als auch die Deutschförderung im Speziellen äußerst kritisch bewertet werden. Diese Befunde deuten auf strukturelle und Steuerungsprobleme hin, die die Qualität und Wirksamkeit der Sprachförderung beeinträchtigen. Schulleitungen als auch Lehrkräfte bevorzugen überwiegend Mischmodelle der Deutschförderung mit stärkerer Verankerung der Sprachförderung im Regelunterricht und nur wenigen Stunden in Deutschförderklassen. Im Vergleich bevorzugen Schulleitungen aber etwas häufiger integrativere Ansätze als Lehrkräfte. Sowohl Schulleiter:innen als auch Lehrkräfte wünschten sich wenige Deutschförderstunden außerhalb der Klasse als im bisherigen Modell. Zwischen 8 und 10 Stunden galten als wünschenswert und stehen damit in deutlichem Kontrast zu den derzeit üblichen 15 Stunden in der Primarstufe bzw. 20 Stunden in der Sekundarstufe. Zudem zeigte sich: Je ausgeprägter die diversitätsspezifische Selbstwirksamkeit von Lehrkräften ist, desto eher werden integrativere Modelle bevorzugt.

Trotz überwiegend positiver Einschätzungen zu Innovation und Zusammenarbeit an den Schulen zeigten viele Standorte Ressourcenengpässe, insbesondere beim Mangel an qualifizierten Sprachförderlehrkräften. Insgesamt deuten die ersten Auswertungen darauf hin, dass die Umsetzung eines Wunschmodells in der Deutschförderung sowohl strukturell als auch personell herausfordernd ist – insbesondere an Standorten mit höherer Anzahl an Schüler:innen im außerordentlichen Status.

Darüber hinaus zeigen die Rückmeldungen zu den offenen Fragen, dass die Teilnehmenden klare Vorstellungen zu Struktur, Umfang und Didaktik der Deutschförderung hatten und die Wirksamkeit vor allem an eine ausgewogene Kombination aus intensiver Sprachförderung und Einbindung in den Regelunterricht knüpften. Die Realisierbarkeit hängt nach Einschätzung der Lehrpersonen maßgeblich von verlässlichen Stundenressourcen, qualifiziertem Personal, flexiblen Organisationsmodellen und passgenauer Diagnostik ab.

Positiv hervorzuheben ist die geplante Gesetzesänderung, die Schulleitungen mehr Autonomie bei der Umsetzung der Deutschförderung einräumt. Diese Entscheidungsfreiheit auf Standortebene ist ein wichtiger Schritt, weil sie Schulen ermöglicht, Modelle zu wählen, die besser zu ihrem pädagogischen Profil, ihren Ressourcen und den Bedürfnissen der Schüler:innen passen. Damit diese

Autonomie jedoch wirksam werden kann, braucht es klare strukturelle Rahmenbedingungen und verlässliche Ressourcen.

Aus den Ergebnissen ergeben sich zentrale bildungspolitische Konsequenzen:

- **Kernprobleme der Steuerung:** Die derzeitige Berechnungslogik für DKL (Zuweisung von Sprachförderstunden an Schulstandorte in Abhängigkeit von der Zahl der Schüler:innen im a.o.-Status) führt nach Einschätzung vieler Schulleitungen und Lehrpersonen zu als ungerecht empfundenen Versorgungslücken. Schwellen- und Teilungsregeln erzeugen teils genau dort fehlende Kontingente, wo der Bedarf hoch ist. Ressourcen folgen nicht dem realen Sprachförderbedarf, sondern formalen Grenzwerten – mit der Folge, dass Belastungen ohne Ausgleich in die Regelklassen verlagert werden und die Wirksamkeit der Förderung sinkt.
- **Bedarfsgerechtigkeit statt Statuslogik:** Eine pro-Kind-Zuweisung mit abgestuften Stundenwerten könnte die zentrale Gerechtigkeitslücke adressieren. Sinnvoll erscheint ein kombiniertes Modell aus Basiskontingent pro Standort (für Planbarkeit), bedarfsgewichteter pro-Kind-Zuteilung (für Treffsicherheit) und einem Flexibilitätspuffer für kurzfristige Zugänge. Ein zentrales Erfordernis ist die dauerhafte finanzielle Hinterlegung für Teamteaching und parallele Kleingruppenarbeit.
- **Verteilungsfrage im Bezirk:** Eine ausgewogene und transparente Zuweisung von Kindern mit Sprachförderbedarf auf unterschiedliche Schulformen (inkl. ganztätiger Schulformen) kann Heterogenität produktiv nutzen, Überlastung einzelner Standorte verhindern und Lernchancen verbessern. Dies erfordert klare Kriterien, kontinuierliche Abstimmungsprozesse zwischen Abteilungen/Schulträger und Schulen sowie ein systematisches Monitoring.
- **Konsequente Professionalisierung:** Eine Fortbildungsoffensive zur sprachsensiblen Unterrichtsführung sowie zu verbindlichen Zeitbudgets für Kooperation, gemeinsame Planung und Feedbackschleifen ist zentral, um Sprachbildung nachhaltig im Fachunterricht zu verankern.
- **Klare Zieldefinition und Evaluation:** Für eine wirksame Umsetzung braucht es klare Zieldefinitionen, nachvollziehbare Indikatoren für den Erfolg der Deutschförderung sowie eine unabhängige wissenschaftliche Evaluation, die Wirkung und Qualität der Umsetzung überprüft.

Wissenschaftliche Kontakte:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Susanne Schwab (Zentrum für Lehrer*innenbildung und Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien) susanne.schwab@univie.ac.at

Hannah Taddia, B.Sc. (Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien) hannah.taddia@univie.ac.at

Dr.ⁱⁿ Flora Woltran (Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien) flora.woltran@univie.ac.at