

Integrationsförderung durch temporäre Segregation in den Schulen?

Gero Fischer

Anlass für diesen Beitrag ist der jüngste Integrationsbericht 2014 des Expertenbeirates für Integration (28.7.2014)¹, der in für Kinder mit fehlenden bzw. mangelnden Sprachkenntnissen in Deutsch u.a. eigene (wenn auch zeitlich begrenzte) Vorbereitungsklassen vorschlägt. Mit diesen Empfehlungen spricht sich der Beirat für eine überholte integrationspädagogische Strategie aus.

Vorbemerkungen

Schüler, die nicht über die erforderlichen Deutschkenntnisse verfügen sollen möglichst schnell die Unterrichtssprache erwerben um dem Unterricht erfolgreich folgen zu können. Über die Wege zu diesem Ziel gibt es verschiedene widersprüchliche Positionen: Weit verbreitet ist die traditionelle Vorstellung, Schüler in eigenen Klassen zusammenzufassen und ihnen „Deutsch beizubringen.“ Häufig erhalten die Schüler unterschiedlichen Alters intensiven Deutschunterricht, nehmen aber am Regelunterricht nicht teil, haben aber so gut wie keinen Kontakt mit den Schülern der Klassen, in die sie dann eingeschult werden. Diesem Verfahren liegt die Annahme zu Grunde, dass mit dem Erwerb des Deutschen die Integration gleichsam miterledigt würde. Der Zusammenhang von Deutschkenntnissen und soziokultureller Integration ist jedoch komplex, es ist dies ein mehrjähriger Prozess, der sich durch Immersion vollzieht, d.h. durch das konkrete Leben in der Zielgesellschaft und konkret durch allmähliches Hineinwachsen in die Schulgemeinschaft, Teilhabe am Unterricht, also durch schulische Sozialisation. Modelle, die eine konsekutive Abfolge schulischer Maßnahmen vertreten – zuerst Vorbereitung in Deutsch dann Einschulung in den Regelunterricht –, unterschätzen die Rolle dieses soziointegrativen Lernens im Klassenverband. Konzepte dieser Art bedeuten darüber hinaus Umwege und Zeitverlust für die Schüler, die gegenüber ihren Altersgenossen im Fachunterricht zusätzlich noch Rückstände zu aufzuholen haben. Dass außerdem solche Vorbereitungsklassen in der Eigen- wie in der Fremdwahrnehmung als „Ausländerklassen“ mit eher negativen Konnotationen verbunden werden können, dazu bedarf es keiner besonderen Phantasie.

Die konsekutiven Beschulungsmodelle bergen zudem noch einen schwer kalkulierbaren organisatorischen Unsicherheitsfaktor: Es ist nicht gesagt, dass in einer Schule (zu einem bestimmten Zeitpunkt) ausreichend viele Schüler vorhanden sind, die eine Deutschvorbereitungsklasse (Klasseneröffnungszahlen) füllen könnten. Betrachten wir die Situation der Seiteneinsteiger, dann stoßen diese häufig nicht gleich zu Schulbeginn dazu sondern irgendwann im Laufe des Schuljahres und sind kaum altersmäßig in homogene Gruppen (für Vorbereitungsklassen) zusammenzufassen. Wenn man – eine denkbare Lösung – die betroffenen Schülergruppen an bestimmten Schulstandorten konzentriert, um so Vorbereitungsklassen zu Stande zu bringen, wird das Etikett „Ausländerklasse“ geradezu unausweichlich.

Die Erwartungen, die an kurze vorbereitende Intensivkurse (Crashkurse u.a.) vor der regulären Einschulung geknüpft werden, können sich auch aus lerntechnischen Gründen nicht erfüllen: Es ist nicht möglich in kurzer Zeit in kompakter Form so viel an Bildungssprache zu vermitteln/erwerben, dass damit zumindest sprachlich der Start in die Bildungskarriere abgesichert wäre. Damit Deutsch als (fremde) Bildungssprache gefestigt ist, sind mehrere (bis zu acht) Jahre an Sprachförderung notwendig. Die nachhaltige Wirkung vorverlegter und komprimierter Intensivkurse verpufft schnell, wenn der Sprachunterricht nicht in die konkrete Praxis des Sach-/Fachunterrichts eingebettet ist und der gruppenspezifische Lerneffekt – gemeinsam und von einander lernen – nicht greifen kann: In den Sprachvorbereitungsklassen

¹ [http://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/bmeia/media/Integration/Integrationsbericht_2014/ Integrationsbericht_2014.pdf](http://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/bmeia/media/Integration/Integrationsbericht_2014/Integrationsbericht_2014.pdf), weiters zitiert als IB

finden sich nur Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache und Sprachdefiziten im Deutschen, ihren Sprachinput in Deutschen beziehen sie ausschließlich von der unterrichtenden Lehrperson und nicht auch von den deutschsprachigen Mitschülern. Man könnte das positiv werten und argumentieren, dass sie so „richtiges Deutsch“ lernen – ohne Verfälschungen durch die Mitschüler – das ist allerdings eine trügerische Erwartung.

Integration kann nicht in Isolation bzw. kontextfrei geschehen. Die Vorstellung, dass Deutsch als (bzw. auf dem Niveau einer) Bildungssprache in Intensivkursen effektiv (z.B. mit Crash-Verfahren) quasi „eingetrichtert“ werden könnte, ist überholt. Sprachunterricht und Spracherwerb geschehen nicht nur im eigentlichen Förderunterricht sondern in allen Gegenständen, d.h. Fachunterricht ist immer auch Sprachunterricht.

Wenn hingegen als Alternative die Einschulung in die Regelklasse zur Debatte steht, dann ist es klar, dass die betroffenen Schüler nicht sich selbst überlassen werden können, sie müssen unterrichtsbegleitend (z. B. mittels Teamteaching) durch speziell ausgebildete Pädagogen betreut werden, die für Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache qualifiziert sind.

Die Empfehlungen des Expertenbeirates in Richtung eigener Vorbereitungsklassen sind daher problematisch bzw. zumindest widersprüchlich – das hat sich auch im Mediendiskurs niedergeschlagen.³ Was der IB als speziellen Förderunterricht (Deutsch-Vorbereitungsklassen) fordert, widerspricht allen wissenschaftlich fundierten Analysen und Erfahrungen. Diese Überlegung zieht sich jedoch wie ein roter Faden durch die Empfehlungen des IB. Im Folgenden wird auf weitere Empfehlungen des IB eingegangen sowie damit im Zusammenhang stehende Fragen.

Rolle der Zwei-/Mehrsprachigkeit im Integrationsprozess

Migration und Integration im Zielland sind immer mit der Sprachenfrage verbunden – zumindest in der Auseinandersetzung mit der eigenen, „mitgebrachten“ und der des Ziellandes. Die Beherrschung des Deutschen ist zwar eine notwendige jedoch keine hinreichende Bedingung für die Integration in Österreich (bzw. in den deutschsprachigen Ländern), d.h. mit der (ausreichenden oder sogar perfekten) Beherrschung des Deutschen ist gewissermaßen nur der sprachliche Teil der Integrationsarbeit getan (ansonsten wäre die Integration der deutschsprachigen Zuwanderer kein Thema). Der Spracherwerb – Deutsch als Zweitsprache / DaZ – ist ein Ticket zum Zutritt in die Aufnahmegesellschaft, zur Teilhabe am gesellschaftlichen Prozess, zur Inklusion im Zielland. Der Integrationsprozess erschöpft sich nicht im dem Erwerb des Deutschen. Zuwanderer müssen viel Energie für die Auseinandersetzung und Klärung ihrer eigenen sprachlichen (Mehrsprachigkeit) und soziokulturellen Zugehörigkeit(en), Identitäten usw. aufwenden. Integration ist als Lernprozess zu denken, u.zw. für Migranten ebenso wie für die Aufnahmegesellschaft, mit Diversität umgehen und leben zu lernen. Beide Prozesse – der Spracherwerb und die soziokulturellen Anpassungsprozesse – verlaufen parallel und sind abhängig von der Interaktion zwischen Zuwanderern und Einheimischen. Je segregierter, in sich abgeschlossener und von einander abgeschottet die interethnische Kommunikation verläuft, desto schlechter werden sich Spracherwerb und soziokulturelle Anpassungen darstellen. Der Prozess der soziokulturellen Integration von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache in den Klassenverband setzt im Prinzip keine Deutschkenntnisse voraus. Die sprachlichen und soziokulturellen Lernprozesse beginnen gewissermaßen schon beim Betreten des Klassenzimmers durch das Modell der Immersion, d.h. das „Eintauchen“ in die neue sprachliche und kulturelle Umwelt, indem sich soziales und sprachliches Lernen als gemeinsames Lernen vollzieht. Entscheidend ist, dass die Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache zusätzlich unterrichtsbegleitend in Deutsch gefördert werden, u.zw. altersadäquat und als direkte Unterstützung des Regelunterrichts.

³ Streit der Sprachexperten um Extraklassen für Zuwanderer. (Standard 26./27.7. 2014)
Sonderförderung in Sprachklassen (Presse 26.7. 2014)

Vgl. auch mein Interview in: <http://derstandard.at/2000004099008/Sollen-die-in-Dagestan-Deutsch-lernen>

Erfolgreiche Fördermodelle der sprachlichen Integration bauen auf dem Prinzip des gemeinsamen Lernens auf und beziehen die koordinierte Zusammenarbeit mit muttersprachlichen Lehrern ein. Der IB moniert zu Recht: „Derzeit besteht in Österreich weder eine angemessene Vorbereitung aller Kinder auf die Schule noch ein konzeptionell abgestimmter Plan, wie die Deutschkenntnisse gehoben werden können und gleichzeitig Mehrsprachigkeit realisiert werden kann.“ (S. 37) Darüber hinaus stellt der IB fest (IB S. 38): „Eine breite Sprachkompetenz ist in einer globalen Welt mit internationalen Bezügen wichtiger denn je, weshalb ein additives Angebot zur Förderung der Familiensprache(n) nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Mehrwerts von Multilingualität für den globalen Arbeitsmarkt begrüßenswert ist. Das Angebot soll dabei ressourcenorientiert, standortbezogen oder standortübergreifend ausgestaltet sein. Damit das Angebot auch attraktiv ist, muss die Qualität der Module organisatorisch und inhaltlich gesteigert und mit einer kontinuierlichen Qualitätssicherung verbunden werden.“

Mit diesem knappen Hinweis ist jedoch die Problematik der Mehrsprachigkeit nicht abgehakt. Es muss darauf hingewiesen werden, dass es auch in Österreich durchaus richtungsweisende Schulversuche⁴ und Erfahrungen gibt und gab, die jedoch nicht nur keinen Eingang in das Regelschulwesen gefunden haben sondern auch aus dem bildungspolitischen Diskurs verschwunden sind. In den erwähnten Schulversuchen wurde der Zweisprachigkeit insofern Rechnung getragen, als die Muttersprache (in den konkreten Schulversuchen BKS und Türkisch) systematisch in den Unterricht einbezogen wurde. Die Unterrichtsformen waren je nach Gegenstand unterschiedlich, zwei-/mehrsprachiger Unterricht im Teamteaching (d.h. jeweils gemeinsam mit einer muttersprachlichen Lehrkraft) bzw. Einsatz von spezifischem zweisprachigem Lehrmaterial (z.B. im Fach BWL etc.).

Die Förderung der Zwei- / Mehrsprachigkeit dort, wo Voraussetzungen gegeben sind, ist ein wichtiges pädagogisches Ziel. Das „Hamburger Modell“ auf das sich der IB in seinen Empfehlungen mehrfach bezieht, räumt der Rolle der Zweisprachigkeit explizit entsprechenden Platz ein und sieht eine verbindliche Koordination des muttersprachlichen Unterrichts und der Deutschförderung vor (siehe hier S. 6). Dieser wichtige Aspekt im Hamburger Konzept wird im IB jedoch nicht berücksichtigt. Wenn das Ziel der Entwicklung der Zwei-/ Mehrsprachigkeit ernst genommen werden soll, dann ist wohl klar, dass erheblich mehr Mittel für pädagogisch entsprechend qualifiziertes Personal als auch für die Entwicklung und den Einsatz von entsprechendem Unterrichtsmaterial eingesetzt werden müssen als bisher. Eine weitere Konsequenz daraus ist, dass die künftigen Lehrkräfte (vom Kindergarten bis zur AHS) auch in ihrer Ausbildung entsprechend auf die aus Migration und Integration resultierenden spezifischen pädagogischen Aufgaben professionell vorbereitet werden müssen. Nun hätte die laufende Reform der Lehrerbildung die Chance geboten, die Bereiche DaZ / DaF, Zwei-/Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie Integrationspädagogik in den Studienplänen zu berücksichtigen und die künftigen Lehrer entsprechend auszubilden. Dies wurde jedoch verabsäumt bzw. unterlassen, was auch für die Zukunft den unbefriedigenden Status quo garantiert.

Vorschulische Sprachförderung

Der Expertenbeirat spricht sich im Kapitel „Frühe Sprachförderung und Übergangsmanagement“ für ein zweites verpflichtendes Kindergartenjahr aus. Diese Maßnahme bezieht sich auf die Gruppe von Migrantenkinder, die schon in Österreich geboren bzw. im Kindergartenalter

⁴ Gero Fischer: Interkulturelles Lernen im Team. Schulversuch zur Förderung und Entwicklung der Fachsprache bei Schüler-Innen mit nichtdeutscher Muttersprache an einem ersten Jahrgang der Handelsakademie und einer ersten Klasse der Handelsschule des bfi Wien-Margaretenstraße. 2 Teile. BMUK Wien 1995 und 1996
Alphabetisierung in der Muttersprache - Schulversuch Modell Kindermannngasse Wien.

in: R. Gauß/A. Harasek/G. Lau (Hg.) Interkulturelle Bildung - Lernen kennt keine Grenzen. Wien 1995: 185-200
Gero Fischer: Interkulturelle und bilinguale Erziehung in der Grundschule
in: Nehmt euch Zeit und nicht die Lust am Lernen. Wien 1996: 44-55

Einige Richtungsweisende Beispiele beschreibt Heidi Schrod: Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich. Wien 2014

zugewandert sind. Die vorschulische Sprachförderung ist entscheidend für die weitere Bildungskarriere der Kinder – das Ziel ist der Erwerb des Deutschen als Bildungssprache. Die rein quantitative Forderung nach Aufstockung der vorschulischen Erziehung (wie zweites obligatorisches Kindergartenjahr) bringt nur dann die gewünschten Effekte, wenn auch im Kindergarten entsprechend (integrationspädagogisch und sprachdidaktisch) qualifiziertes Personal arbeitet. Da die Ausbildung der Kindergartenpädagogen nicht in die Reform der Lehrerbildung einbezogen wurde (übrigens entgegen massiven Protesten der Betroffenen), kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Verdoppelung der Pflichtverweildauer im Kindergarten automatisch auch qualitativ entsprechende Ergebnisse bringen wird. Vorschulische Sprachförderung muss die konkrete Sprachsituation der betroffenen Familien (Zustand und Rolle der Familiensprache(n), praktizierte Zwei- / Mehrsprachigkeit) berücksichtigen, damit Fehlentwicklungen wie die sog. „Halbsprachigkeit“ vermieden werden können. Von den wenigsten Kindergarten- und Vorschulpädagogen kann allein schon auf Grund ihrer Ausbildung abverlangt werden, die gegebenen sprachlichen und soziokulturellen Gegebenheiten zu berücksichtigen und pädagogisch umzusetzen. Das geforderte zweite Kindergartenjahr könnte somit völlig in seiner Wirkung verpuffen – abgesehen vom populistischen Mehrwert.

Begleitende Maßnahmen

In der Vorschulerziehung und in der Grundschule empfiehlt der IB (S.37) „verpflichtende Sprachfördergruppen für jene Kinder einzurichten, bei denen über eine Sprachstandsfeststellung ein besonderer Sprachförderbedarf festgestellt wurde.“ Die entsprechenden Sprachfördergruppen (Gruppengröße mindestens acht, maximal 15) sollen eine Laufzeit von einem Schuljahr haben – die Dauer und die Ziele dieser Maßnahmen werden jedoch nicht weiter argumentiert. Über die Rolle, Zuverlässigkeit, Prognostik etc. von Sprachstandsfeststellungen und deren Verfahren kann man diskutieren, wichtiger aber ist die Frage, was in diesen „Sprachfördergruppen“ inhaltlich geschieht, welche inhaltlichen Konzepte linguistisch, didaktisch umgesetzt werden und welchen Platz sie im Regelunterricht einnehmen (sollen).

Der IB fordert eine bessere Vernetzung von Vorschulerziehung und Grundschule mit den Eltern, dieses wichtige Anliegen sollte sich jedoch nicht auf die Grundschule beschränken, weil viele Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg erst später fallen. Diese Forderung nach verstärkter Elternarbeit muss aber zusätzlich mit der nach ihrer Realisierbarkeit verbunden werden: Wenn diese Aufgabe die Klassenlehrer (wer sonst?) übernehmen sollen, dann stellt sich unweigerlich die Frage ihrer angemessenen Entschädigung (finanziell, Zeitausgleich u.ä.). Schulversuche (Kindermannngasse, bfi) haben gezeigt, dass die Einbindung der Eltern in den pädagogischen Prozess zu einer enormen qualitativen Steigerung des Unterrichtsgeschehens führt, dass aber der Aufwand für die Organisation und die Durchführung der Elternarbeit sehr hoch ist und nicht einfach zusätzlich in den allgemeinen Aufgabenbereich der Lehrenden zu subsummieren ist. Da Austerität als wirtschaftspolitische Doktrin angesagt ist, wird wohl aus einer nachhaltigen professionellen Elternarbeit nicht viel werden können.

Empfehlungen für Quer-/Seiteneinsteiger

„Eine besondere pädagogische Herausforderung stellt die schulische Aufnahme von ‚QuereinsteigerInnen‘ dar, die erst im Verlaufe der Primar- oder der Sekundarstufe I nach Österreich kommen. Ihre Aufnahme erfordert besondere Maßnahmen, die jeweils vom Grad der Deutschkenntnisse, aber auch vom schulischen Kontext abhängig sind. Das bisherige System, ‚QuereinsteigerInnen‘ als außerordentliche SchülerInnen aufzunehmen, die in weiterer Folge ohne eine verbindliche Fördermaßnahme fehlende Deutschkenntnisse aufholen müssen, erscheint nur eingeschränkt zielführend.“ IB (S. 38) Dieser letztere Punkt hält jedoch einer kritischen Überprüfung nicht Stand – dazu weiter unten. Wiederum empfiehlt der IB (S. 38) die „Einrichtung von Vorbereitungsklassen, wenn eine entsprechende Nachfrage in einem schulischen Einzugsbereich vorhanden ist; die Dauer der Vorbereitungsklasse richtet sich nach den

Deutschkenntnissen der teilnehmenden SchülerInnen und muss nicht unbedingt dem traditionellen Beginn- und Enddatum eines Schuljahrs folgen. Die Teilnahme an Vorbereitungs-klassen soll so kurz wie möglich gehalten werden, um eine rasche Integration in den regulären Klassenverband zu ermöglichen. Im Anschluss an die Vorbereitungs-klasse erfolgt jedenfalls eine ergänzende und individualisierte Sprachförderung, die eine erfolgreiche Mitarbeit in der Regelklasse ermöglicht.“

Die Problematik der separierten Beschulung und die Illusionen bezüglich Crashkursen habe ich schon hinreichend argumentiert. Das Modell, Seiteneinsteiger als außerordentliche Schüler in den Regelunterricht aufzunehmen und sie allmählich (d.h. innerhalb von zwei Jahren) in den Status des „ordentlichen Schülers“ zu überführen, hat sich entgegen der Behauptung des Integrationsberichts in der Sekundarstufe I und II durchaus bewährt. Was den Status der außerordentlichen Schüler betrifft, so verweise ich auf die einschlägigen Bestimmungen § 4 SchUG⁵:

„Die Aufnahme als außerordentliche Schülerin nach § 4 SchUG gilt im besonderen für schulpflichtige ausländische Kinder, die nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, um als ordentliche Schülerinnen aufgenommen zu werden. Die grundsätzliche Voraussetzung zur Aufnahme als außerordentliche Schülerin ist, dass die Schülerin nach Alter und geistiger Reife zur Teilnahme am Unterricht geeignet ist. Die Aufnahme als außerordentliche Schülerin ist höchstens für die Dauer von 12 Monaten zulässig, wobei im Falle einer Aufnahme während des zweiten Semesters diese Frist erst mit dem folgenden 1. September zu laufen beginnt. [...] Die Aufnahme für weitere 12 Monate kann bewilligt werden, wenn die Voraussetzungen für die Aufnahme als außerordentliche Schülerin weiter vorliegen und das ausreichende Erlernen der Unterrichtssprache ohne Verschulden der Schülerin nicht möglich war. Nach Ablauf dieses Zeitraumes ist die Schülerin auf jeden Fall als ordentliche Schülerin aufzunehmen. Schulpflichtige Kinder, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schülerinnen aufgenommen wurden, haben alle Pflichtgegenstände zu besuchen; sie können jedoch auch auf Ansuchen der Erziehungsberechtigten vom Besuch einzelner Pflichtgegenstände befreit werden, wenn sie mangels entsprechender Vorkenntnisse dem Unterricht in diesen Gegenständen nicht zu folgen vermögen. Werden die für die Aufnahme als ordentliche Schülerin fehlenden Voraussetzungen nachträglich erfüllt und hat die Schülerin am Unterricht in allen Unterrichtsgegenständen erfolgreich teilgenommen, dann wird der außerordentliche Schulbesuch als ordentlicher Schulbesuch angerechnet.“

Die langjährige Erfahrung hat gezeigt, dass nach dieser Regelung die Schüler ausreichend Zeit haben, fehlende Unterrichtsgegenstände entsprechend der Zunahme ihrer Sprachkenntnisse in Deutsch abschließen zu können, ohne dass sie dabei Zeit verlieren – was bei reinen Sprachvorbereitungsklassen ohne Integration in den Regelunterricht – ein konsekutives Modell also – der Fall ist. Wichtig ist die individuelle Förderung, die den Schülern zu Teil werden muss, hier sind ausreichende personelle und fachliche Kapazitäten (DaZ, Mehrsprachigkeitsdidaktik, u.a.) einzufordern.

Hamburger Sprachförderungskonzept

In seinen Empfehlungen verweist der IB einige Male auf das Hamburger Sprachförderungskonzept⁶, das im folgenden Kapitel skizziert werden soll. Seit 2005/6 betreibt die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) Hamburg ein Sprachförderkonzept, das „ausgehend von den Befunden internationaler, nationaler und Hamburger Schulleistungsuntersuchungen [...] Maßnahmen bündelt, um die Sprachförderung insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten und solchen mit Migrationshintergrund weiterzuentwickeln und auszubauen. Übergeordnetes Ziel des Sprachförderkonzepts ist die Verbesserung

⁵ Stand der Gesetzgebung August 2014

⁶ <http://li.hamburg.de/contentblob/3850200/data/download-pdfinformationen-zum-hamburger-sprachfoerderkonzept.pdf>, Hervorhebungen (kursiv) von mir

der Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz aller Kinder und Jugendlichen als eine der Basiskompetenzen für den Schulerfolg und den Übertritt in die Ausbildung.“ (S.1)

Zu den wesentlichen Merkmalen des Hamburger Sprachförderungskonzeptes gehören: Eine konsequente Verschränkung der Sprachförderung von Beginn des Eintritts in eine Kindertagesstätte oder Vorschulklasse bis zum Ende der Sekundarstufe I, eine Systematisierung der Sprachstandsdiagnostik und die die Gewährleistung der Kontinuität der Förderung sowie ein Systemmonitoring.

„Für die Kinder, für die in den vorschulischen Einrichtungen bzw. bei der Erstvorstellung oder bei der Anmeldung zum Schulbesuch über eine Sprachstandsdiagnose ein besonderer Sprachförderbedarf festgestellt wurde, werden Sprachfördergruppen am Nachmittag vorgesehen. Institutionell betreute Kinder erhalten diese Maßnahme grundsätzlich additiv zum vormittäglichen Besuch der Kita oder Vorschulklasse. Die Verweildauer der Kinder in den Sprachfördergruppen beträgt bis zu einem Jahr. Sie schwankt zwischen einem vollen Jahr für Kinder aus Kitas und Vorschulklassen und zwei bis drei Monaten für Kinder, deren besonderer Sprachförderbedarf erst zum Zeitpunkt der Anmeldung zum Schulbesuch diagnostiziert wurde.“ (S. 10)

Kindergarten und Vorschule

„Mit Vollendung des dritten Lebensjahres haben alle Kinder einen Anspruch auf den Besuch einer Kindertageseinrichtung im Umfang von fünf Stunden täglich. Kinder im Alter von 0-14 Jahren, deren Eltern berufstätig sind, erhalten eine bedarfsgerechte Betreuung. Damit haben alle Kinder die Möglichkeit, vor ihrer Einschulung, aber auch darüber hinaus, kontinuierlich über mehrere Jahre in einer Kindertageseinrichtung in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert zu werden. Die systematische und kontinuierliche Einbeziehung von Eltern ist dabei von besonderer Bedeutung. Insbesondere für Kinder aus Familien, in denen vornehmlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird, ist es wichtig, diesen Rechtsanspruch möglichst frühzeitig in Anspruch zu nehmen, um zum Schulanfang aktiv an einem Gespräch in deutscher Sprache teilnehmen und dem Unterricht folgen zu können.“(S. 8)

Organisation der Sprachförderung

„Die Sprachförderung erfolgt im Wesentlichen integrativ im Rahmen des Regelunterrichts. Sie ist übergreifende Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Es ist gemeinsame Aufgabe der in einer Klasse unterrichtenden Lehrkräfte, dafür Sorge zu tragen, dass die Kinder die für die Bewältigung der vielfältigen Lernsituationen erforderlichen sprachlichen Mittel erwerben können. Die Lehrkräfte werden dabei von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren unterstützt“. (S. 11)

„Sofern die Schule herkunftssprachlichen Unterricht vorsieht, sind zwischen der Deutschlehrkraft und der Lehrkraft für den herkunftssprachlichen Unterricht Absprachen für die Alphabetisierung zu treffen, darüber hinaus ist eine enge Verzahnung der Inhalte des Sachunterrichts mit dem Sprach(förder)unterricht vorzusehen. Auch für den herkunftssprachlichen Unterricht gilt der verbindliche Einsatz von Sprachstandserhebungen als Grundlage der Sprachförderung.“ (S. 12)

Explizit wird auf Ganztagschulen hingewiesen, die besonders günstige Rahmenbedingungen für die Organisation der sprachlichen Fördermaßnahmen bieten, „zumal der erweiterte zeitliche Rahmen gute Möglichkeiten einer ergänzenden, die individuelle Lernzeit erhöhenden Förderung gewährt ... Ganztagschulen eignen sich in besonderer Weise für schulübergreifende, regionale Sprachfördermaßnahmen, insbesondere als Standorte für den herkunftssprachlichen Unterricht und für Vorbereitungsklassen. (S. 13)

Resümee

Das Hamburger Modell legt großen Wert auf institutionalisierte Sprachstandsmessungen am Beginn sowie im Verlauf der Fördermaßnahmen und auf ein Monitoring. Besonders hervorzuheben ist die Kontinuität der sprachlichen Förderung bis zur Sekundarstufe I sowie die verbindliche Koordination mit dem muttersprachlichen Unterricht. Ein hoher Grad der Autonomie der Schulen, die über die geeigneten Maßnahmen entscheiden können, ermöglicht eine Vielzahl individueller Lösungen. Im Konzept dieses Modells ist auch eine integrierte vielfältige Zusammenarbeit mit den Eltern vorgesehen. Parallel zur frühen Sprachförderung umfasst das Hamburger Sprachkonzept einen „Family Literacy“ (FLY)-Schwerpunkt (dazu weiter unten). Das Hamburger Modell realisiert unter günstigen Bedingungen ein umfassendes Konzept der Förderung von Schülern mit Migrationsbiographie, das auf andere Standorte (z.B. in Österreich) nicht so ohne Weiteres übertragbar ist.

Das Family Literacy (FLY)-Projekt Hamburg⁷

Der Expertenbeirat verweist im IB an mehreren Stellen in seinen Empfehlungen auch auf das Family Literacy / FLY- Projekt in H. Dieses läuft parallel zur frühen Sprachförderung und UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen (UIL) und das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) zurück. Das erste deutsche Pilotprojekt wurde zum Schuljahr 2004/05 gestartet. Es ist Teil eines fünfjährigen Modellversuchsprogramms zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. Es handelt sich um ein zweijähriges Programm beginnend mit der Zielgruppe der Fünfjährigen, das Vorschulklasse und 1. Schuljahr als Eingangsphase begleitet. „Zielgruppe sollten Familien mit geringer formaler Bildung sein; der Schwerpunkt sollte dabei auf Familien mit Migrationshintergrund liegen.“ Idealtypisch arbeiten Vorschulleitung bzw. Klassenlehrer im Team mit Sprachförderlehrern, d.h. in Doppelbesetzung zusammen.

Das FLY-Projekt ist ein sehr ambitioniertes Programm, die Elternarbeit umfasst neben den pädagogischen Zielsetzungen vielfältige Vernetzungen und Aktivitäten z.B. auch Kultur- und Biographiearbeit. Die Arbeit mit den Eltern findet in der Schule bzw. Kita statt und basiert im Wesentlichen auf drei Säulen, die da sind:

1. aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht (mit Kindern)
2. Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht
3. gemeinsame außerschulische Aktivitäten.

In dieses Programm ist das HIPPY-Projekt (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)⁸ eingebettet, es ist aus der Erfahrung entstanden, dass die Voraussetzungen für den Schulerfolg eines erheblichen Anteils von Kindern aus Migrantenfamilien schon bei der Einschulung sehr schlecht sind⁹. Beim HIPPY-Projekt handelt es sich um ein Hausbesuchsprogramm, das in Israel entwickelt wurde und in verschiedenen Varianten in mehreren europäischen Ländern praktiziert wird. Viele Eltern haben überhöhte Erwartungen hinsichtlich der schulischen Karrieren ihrer Kinder, nicht selten wird übergeben sie den Erziehungsauftrag vollständig an die schulischen Institutionen und sind sich ihrer Erziehungsaufgaben nicht bewusst bzw. schlicht verunsichert. Es muss ihnen vielmehr klar gemacht werden, dass öffentliche Erziehung bestehende Förderungsdefizite nur zum Teil auffangen kann. Das HIPPY-Projekt setzt genau an diesem Punkt an, insbesondere den Migranteltern in diesem Sinne zu

⁷ <http://li.hamburg.de/family-literacy/> Zitate aus dieser Quelle

S. Nickel: Family Literacy in Deutschland - Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In: Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart 2007, S. 65-84.

Gabriele Rabkin: Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis – für die Praxis. Stuttgart 2007.

⁸ <http://www.hippy-deutschland.de/>

Vgl. auch HIPPY Österreich: <http://www.hippy.at/index.php?SID=399>

⁹ <http://www.stadtteilarbeit.de/themen/sozkultinfrastruktur/familienbildung-sprachfoerderung/188-hippy.html>

helfen und sie zu über die Möglichkeiten informieren, wie sie ihre Kinder fördern und unterstützen können.

Das FLY- und das HIPPIY-Programm realisieren sehr interessante pädagogische Ansätze, diese sehr ambitionierten Projekte bauen auf starken Voraussetzungen: engagierte Lehrer, Eltern, eine positive Haltung gegenüber dem Lernen, Lesen, ausreichend Zeit, über die die Eltern verfügen müssen, um sich mit ihren Kindern zu beschäftigen. Hier spielt in besonderer Weise die Problematik des soziokulturellen Umfeldes hinein: Die sozialen Verhältnisse vieler Migranteltern bilden jedoch häufig ungünstige Bedingungen für die Realisierung dieser ambitionierten Programme. Vielen Eltern fehlt nicht nur die Einsicht sondern auch die Kompetenz, da sie selbst oft nur über geringe Bildung verfügen, oft selbst kaum alphabetisiert (oft sprechen sie Sprachen, die gar nicht standardisiert bzw. nicht verschriftlicht sind), etc. Viele Eltern sind aus diesen Konstellationen kaum in der Lage ihren Kindern in ihrer Mutter- / Familiensprache vorzulesen, etc. (wie es im FLY und HIPPIY-Programm vorgeschlagen wird) etc. Unterstützung der Eltern in der Bildungs- und Erziehungsarbeit wie im HIPPIY-Programm. Allein schon daraus resultiert die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit einer institutionalisierten professionellen schulbegleitenden Elternarbeit wie sie die Hamburger Modelle darstellen¹³.

Schlussbemerkungen

Es ist einigermaßen befremdlich, dass der Expertenbeirat mit Vorschlägen aufwartet, die z.T. reichlich oberflächlich rezipiert, nicht den aktuellen Stand der (linguistischen, migrationspädagogischen) Forschung repräsentieren und so formuliert sind, dass sie in den Massenmedien verkürzt und problematische Schlussfolgerungen suggerierend wiedergegeben werden.

Die integrationspezifische Schulproblematik geht jedoch weit über die Frage der Deutschkenntnisse hinaus und um eine grundsätzliche Kritik des österreichischen Schulwesens kommt man nicht herum. Es genügt nicht mehr, nur an einigen Stellen Korrekturen zu setzen und das System so zu belassen, wie es ist und das ist in der Tat eine gefährliche Drohung: Über 75.000 Jugendliche und junge Erwachsene in Österreich (dh. acht Prozent aller Personen zwischen 15 und 24 Jahren) haben weder einen Lehr- noch einen über die Pflichtschule hinausgehenden Schulabschluss!¹⁴ Dieser Skandal ist nicht der Zuwanderung geschuldet sondern liegt im Wesen des Bildungssystems, das

- ? immer weniger in der Lage ist, den gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte resultierend aus Migration und zunehmender sozialer Segregation gerecht zu werden
- ? auf „harten“ Übergängen (z.B. von der VS in die AHS) mit sozialem Selektions- und Segregationseffekt basiert, an denen viele vor allem aus bildungsfernen Schichten scheitern. Die aktuelle Schulorganisation ermöglicht sozial benachteiligten Schichten immer weniger faire Bildungskarrieren.
- ? monolingual ausgerichtet ist: Deutsch als Unterrichtssprache wird als absolute Bringschuld der Zuwanderer erachtet. Obwohl die Vorstellung „Zuerst Deutsch“ populär ist und nicht wenige Politiker daraus Kapital schlagen, hat sie einen gravierenden Fehler: Sie steht im Widerspruch zu den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung, die die Förderung der Erstsprache postuliert, auf deren Grundlage dann die Zweitsprache Deutsch erlernt wird. Die Fixierung bzw. Absicherung der Erstsprache stützt den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache und verhindert Halbsprachigkeit. Deutsch wird sozusagen „dazu gelernt“ – nicht auf Kosten sondern auf der Basis der Erstsprache.

¹³ Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Diskussionen um die Community Education:
http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=6675
Community Education (Themenschwerpunkttheft) schulheft 62/1991

¹⁴ <http://derstandard.at/2000002168053/75000-Jugendliche-ohne-Lehrabschluss>

Wenn diesen Prinzipien im Schulalltag zum Durchbruch verholfen werden soll, so muss einiges in Bewegung gesetzt werden – vom Kindergarten an.

- ? sich eine Lehrerausbildung leistet, die in Wirklichkeit nicht unter einem Dach erfolgt sondern eher dürftig curricular miteinander verbunden an Pädagogischen Fachhochschulen (für die Pflichtschulen) und an Universitäten für die Höheren Schulen und die die Kindergartenpädagogik aus schließt, trotz Reform- und Innovationsgetöse mit Ausnahme organisatorisch-administrativer Anpassungen eigentlich auf allen Ebenen den Status quo beibehält. Wenn Migrations- und Integrationspädagogik in der eben erneuerten Lehrerausbildung kein Pflichtteil der Studiengänge ist, wird den künftigen Pädagogen ein wichtiges Instrumentarium versagt, ihren Bildungsauftrag in einer multiethnischen, multikulturellen und multilingualen Gesellschaft zu erfüllen.
- ? bisher weitgehend auf Lehrkräfte migrantischer Herkunft verzichtet.

H. Schrodts, eine Schulpraktikerin mit langjähriger Erfahrung, stellt in ihrer jüngsten Publikation¹⁵ klar, dass die Schule, will sie den Anschluss an die Gegenwart schaffen und den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen gerecht werden, sich vom Geist der ständisch dominierten Dominanz verabschieden muss. Das schließt aber auch entsprechende Arbeitsbedingungen ein wie zusätzliches professionelles Personal (z.B. Sozialpädagogen u.a.), echte Schulautonomie, um vor Ort adäquate Lösungen für die spezifischen Aufgaben und Problemlagen entwickeln zu können u.a. Mit den aktuellen materiellen, personellen, ökonomischen, schulorganisatorischen Gegebenheiten, sind die gestiegenen pädagogischen Anforderungen resultierend aus Multilingualität und Multikulturalität, den Folgen der Migration nicht zu bewältigen.

¹⁵ Heidi Schrodts: Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich. Wien 2014