



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Einem Fachlehrer für Metall traue ich genauso zu
sprachlich zu wirken“

Eine empirische Untersuchung über Sprachfördermaßnahmen an
deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol.

Verfasserin

Jessica Munter, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen, mich bei einigen Menschen zu bedanken, die mich während meiner Studienzeit begleitet und unterstützt haben.

Herzlichen Dank an meine Eltern für die Ermöglichung einer wunderbaren Studienzeit in Wien. Besonderer Dank gilt meiner Schwester Nadia, die für mich stets ein Vorbild in vielen Bereichen meines Studiums war und die mich unterstützt und beraten hat.

Für die fachliche Unterstützung und wissenschaftliche Betreuung der Masterarbeit möchte ich mich bei Frau Dr. Dirim bedanken.

Ich danke auch meinen acht InterviewpartnerInnen für die interessanten und aufschlussreichen Gespräche. Ohne ihre Kollaboration wäre das Zustandekommen dieser Untersuchung nie möglich gewesen.

Ein großes Danke auch allen Freunden und insbesondere dir, lieber Matthias für deinen Beistand und deine Hilfe!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1. Untersuchungsgegenstand	5
1.2. Forschungsfragen.....	6
1.3. Aufbau der Arbeit	7
A. Theoretischer Teil	8
2. Migrationspädagogik	8
2.1. Bezeichnungsproblem: „Migranten“	9
3. Sprachliche Grundbegriffe	11
3.1. Alltagssprache.....	11
3.2. Bildungssprache.....	12
3.3. Fachsprache und Berufssprache.....	14
4. Sprachliche Bildung in der Berufsschule	15
4.1. Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“	17
4.1.1. Gütekriterien einer „Durchgängigen Sprachbildung“	19
4.2. Durchgängige Sprachbildung an Berufsschulen.....	24
4.2.1. Zum Stellenwert von Fachtexten.....	26
4.2.2. Mit Fachtexten arbeiten.....	27
4.2.2.1. Scaffolding	27
5. Forschungsgebiet Südtirol	29
5.1. Sprachenpolitik	29
5.2. Besondere Schulsituation in Südtirol.....	31
5.2.1. Schule im Autonomiestatut	31
5.2.2. Der integrative Charakter der Schule	33
5.2.3. Schule und Migration in Südtirol.....	34

B. Empirischer Teil	37
6. Methodische Herangehensweise	37
6.1. Erhebung.....	37
6.2. Auswertung.....	39
7. DaZ-Förderung an Berufsschulen	40
7.1. Kontext der Untersuchung: Deutsche Berufsschulen.....	40
7.1.1. Heterogenität im Klassenzimmer	42
7.1.2. Theoretische Grundlagen.....	44
7.2. Sprachfördermaßnahmen an Südtirols Schulen.....	46
7.3. Förderung der Bildungs-, Fach- und Berufssprache	48
7.3.1. Die Vermittlung der Arbeitssicherheitsmaßnahmen	50
7.3.2. Alle Fächer sind Sprachförderfächer.....	51
7.3.3. Umgang mit Texten.....	52
7.4. Die Rolle der Lehrkräfte	53
7.4.1. Die Sprachlehrpersonen	53
7.4.2. Berufsbild: Integrationslehrperson.....	55
7.4.3. Lehrer-Teams	56
7.4.4. Aus- und Fortbildungen im DaZ-Bereich	57
7.5. Kooperation mit Bildungseinrichtungen.....	58
7.5.1. Kompetenzzentrum und Sprachenzentren.....	58
7.5.2. Interkulturelle Mediation.....	60
7.5.3. Vernetzung mit anderen Berufsschulen	62
7.6. Kooperation mit außerschulischen Partnern	65
7.6.1. Kooperation mit der Universität.....	65
7.6.2. Eltern als Partner	65
7.6.3. Andere Instanzen.....	67
7.7. Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit.....	68

7.7.1. Erstsprachenkurse.....	69
7.8. Finanzielle Ressourcen	71
7.9. Prinzip der Inklusion.....	72
7.9.1. Sondersituation SeiteneinsteigerInnen	74
7.9.1.1. Projekt: „Sprachförderklasse“ für SeiteneinsteigerInnen.....	75
7.10. Exkurs: Schwierigkeiten	78
7.10.1. Schwierigkeiten an der Schule	78
7.10.2. Probleme am Arbeitsmarkt.....	80
8. Conclusio	82
9. Bibliographie	85
10. Anhang	93
Interviewleitfaden.....	93
Abstract.....	94
Lebenslauf	95

1. Einleitung

1.1. Untersuchungsgegenstand

Die sprachliche Situation in Südtirol zeichnet sich durch Mehrsprachigkeit aus. Offiziell handelt es sich um die drei Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Nicht vergessen werden dürfen die Südtiroler Varietäten und Varianten und eine Vielzahl von anderen Sprachen, die durch Migrationsprozesse Eingang in die Sprachlandschaft des Landes gefunden haben. Durch diesen sprachlichen und kulturellen Reichtum hat die Schule besonderen Ansprüchen gerecht zu werden.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Untersuchung der Sprachfördermaßnahmen am Schul- und Ausbildungssystem der deutschsprachigen Berufsschulen. Diesen Fokus habe ich daher gewählt, weil in Südtirol vermehrt Jugendliche mit Migrationshintergrund*¹ eine berufsbildende Schule absolvieren. Für viele von ihnen stellt die deutsche Sprache ein Hindernis in der beruflichen Ausbildung und im Beruf dar. Obwohl sich einige im mündlichen Bereich gut ausdrücken können, erbringen sie im Unterricht schlechte Fachleistungen. Dies liegt am fachsprachlichen Charakter der Sprache, die in der Schule verwendet wird.

Die Aneignung von Bildungssprache ist für mehrsprachige SchülerInnen eine anspruchsvolle Aufgabe. Es geht nicht nur um den Erwerb einer Sache, sondern auch um den Erwerb der Sprache zur Sache, was in unserem Fall die Zweitsprache Deutsch ist (vgl. Gogolin/Lange 2011:122). Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit, entsprechende Bedingungen zu schaffen, um jungen BerufsschülerInnen eine Förderung im bildungs- und fachsprachlichen Bereich zu ermöglichen.

Für die Verwirklichung dieser Zielvorstellung braucht es ein Konzept und institutionelle Unterstützung. Da das Thema Migration an deutschsprachigen Schulen in Südtirol ein relativ junges Phänomen ist, fühlen sich Lehrpersonen im Umgang mit heterogenen Schülerzusammensetzungen nicht immer genügend vorbereitet.

¹ In Kapitel 2.1. wird dieser Terminus kritisch hinterfragt. Die Markierung mit einem Sternchen verweist auf die nicht unproblematische Verwendung des Begriffs ‚mit Migrationshintergrund‘.

Während es bezogen auf SchülerInnen ohne Migrationshintergrund* zu den Themen „Deutsch als Zweitsprache an italienischen Schulen“ und „Italienisch als Zweitsprache an deutschen Schulen“ in Südtirol bereits einige Publikationen gibt, haben sich bisher nur wenige AutorInnen mit der Sprachlernsituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* an Südtirols Schulen befasst. Dieses Forschungsdefizit betrifft insbesondere den Forschungsgegenstand Berufsschule. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, mich im Rahmen meiner Masterarbeit intensiv mit diesem Phänomen auseinanderzusetzen und zu untersuchen, nach welchen Grundsätzen an Südtirols berufsbildenden Schulen mit deutscher Unterrichtssprache die Sprachförderung für Deutsch als Zweitsprache für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* stattfindet.

Dabei bildet das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ ein zentrales Analyseraster. Das in Hamburg entwickelte Modelprogramm FÖRMIG mit dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ entspricht zurzeit dem neuesten Forschungsstand auf dem Gebiet der Sprachbildung bzw. Sprachfördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache.

FÖRMIG bezieht sich auf die sprachliche Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* vom Elementarbereich bis hin zum Übergang in den Beruf (vgl. Ohm et.al. 2007:9). Das Hauptziel einer „Durchgängigen Sprachbildung“ ist der kumulative Aufbau von Bildungssprache. Bisher wurde die Relevanz von bildungssprachlichen Kompetenzen in Bezug auf berufliches Lernen und Handeln noch wenig berücksichtigt (vgl. Ohm 2010:33), wobei die Fachlichkeit des Unterrichts besonders an Berufsschulen deutlich zum Tragen kommt.

1.2. Forschungsfragen

Im Rahmen dieser Untersuchung gehe ich folgenden Forschungsfragen nach:

- *Wie sieht Sprachförderung an deutschsprachigen Südtiroler Berufsschulen aus?*
- *Wie lässt sich ausgehend vom Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ die Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache an deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol beurteilen?*
- *Erfolgt eine Vernetzung von sprachlicher und beruflicher Bildung?*

Die vorliegende Masterarbeit soll aufzeigen, inwiefern die Institution Berufsschule BerufsschülerInnen mit Migrationshintergrund* im Bereich Deutsch als Zweitsprache fördert und sie explizit auf bildungs- und fachsprachliche Anforderungen vorbereitet. Es geht also darum, inwiefern vor dem Hintergrund neuester Forschungsergebnisse die DaZ-Förderung an deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol erfolgt und mit sprachlicher und kultureller Heterogenität umgegangen wird.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil:

Den Einstieg in den theoretischen Abschnitt bildet Paul Mecherils migrationspädagogischer Ansatz gefolgt von einer terminologischen Klärung des Begriffs MigrantIn*. Nach einer Begriffsbestimmung der in dieser Arbeit zentralen Termini Alltagssprache, Bildungssprache, Fach- und Berufssprache, wird das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ dargestellt und seine wesentlichen Merkmale werden aufgelistet. Dabei handelt es sich um wichtige Gütekriterien, die im empirischen Teil erneut aufgegriffen werden.

Ein weiterer Aspekt der theoretischen Ausführungen befasst sich mit Schwierigkeiten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* an berufsbildenden Schulen und geht zu Begründungen über, weshalb eine durchgängige Sprachbildung an Berufsschulen ertragreich ist. Darüber hinaus werden Anregungen geboten, wie in mehrsprachigen Schülerkonstellationen mit Fachtexten umgegangen werden kann. Das sechste Kapitel bildet das Ende des Theorieteils und beschreibt allgemein die schulische und sprachenpolitische Situation im mehrsprachigen Grenzland Südtirol, um die von Politik und Schule ergriffenen Maßnahmen besser beurteilen zu können.

Der empirische Teil beginnt mit methodologischen Überlegungen und beschreibt das Forschungssetting, die Auswahl der GesprächsteilnehmerInnen und den Ablauf der Leitfadeninterviews. Anschließend werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert und zum theoretischen Teil in Beziehung gesetzt. In der Conclusio werden die wesentlichen Erkenntnisse dargestellt und reflektiert.

A. Theoretischer Teil

2. Migrationspädagogik

Paul Mecherils migrationspädagogischer Ansatz grenzt sich durch einen neuen Blickwinkel auf Bildung und Migration, „[...] unter dem Fragen gestellt und thematisiert werden, die bedeutsam sind für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft.“ (Mecheril 2010:19) von der Interkulturellen Pädagogik ab.

Die migrationspädagogische Perspektive befasst sich mit der Frage der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und inwiefern die Pädagogik an der Zuordnung zwischen einem Wir und Nicht-Wir beteiligt ist bzw. wie dieses System verändert werden kann (vgl. Mecheril 2010:15). Die Migrationspädagogik versucht die Dichotomie zwischen Wir und Nicht-Wir zu überwinden, indem anstelle der Zuschreibungen „Ausländer“ oder Personen mit Migrationshintergrund* die Bezeichnung „Natio-ethno-kulturell-Andere“ verwendet wird. Anders als die typisch homogenisierenden Zuschreibungen steckt in Mecherils Begriff des „Natio-ethno-kulturell-Anderen“ die Heterogenität im Zentrum. Diese Bezeichnung verweist auf die enge Verflochtenheit der Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur.

„Gegenstand der Migrationspädagogik sind die durch Migrationsphänomene bestätigten und hervorgebrachten Zugehörigkeitsordnungen und ist insbesondere die Frage, wie diese Ordnungen in Bildungskontexten wiederholt und produziert, aber auch problematisiert und verschoben werden.“ (Mecheril 2010:16)

Im Gegensatz zur Interkulturellen Pädagogik, welche als positives Modell und Denkmuster eingeführt wurde, versucht die Migrationspädagogik den Fokus nicht auf die kulturelle Ebene zu begrenzen, sondern Pluralisierungs-, Partizipations- und Differenzierungsprozesse zu betrachten (vgl. Jeuk 2010:107).

Das Schlagwort Integration wird zunehmend kritisch beleuchtet, da es vielfach fälschlicherweise mit Assimilation gleichgesetzt wird. Die gegenseitige Annäherung von verschiedenen Kulturen reicht dem migrationspädagogischen Ansatz nicht aus. Aus diesem Grund wurde das Konzept der Integration von jenem der Inklusion von Gesellschaften als übergeordnetes Ziel abgelöst (vgl. Jeuk 2010:104).

Das bedeutet, dass „[...] alle Beteiligten von Anfang an als integrale Bestandteile der Gesellschaft gesehen werden und gleiche Möglichkeiten und Chancen zugestanden bekommen.“ (Jeuk 2010:104)

Die Migrationspädagogik kritisiert, dass durch die Durchführung von Förderprogrammen der Eindruck erweckt wird, dass es keine Bildungsbenachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund* gebe. Vorherrschende gesellschaftliche und institutionelle Prozesse werden verharmlost, indem so getan wird, als ob zufriedenstellende Fördermaßnahmen existieren würden. Durch die Förderung Einzelner wird davon ausgegangen, dass es sich um keine gesellschaftlichen, sondern um Probleme Einzelner handelt (vgl. Jeuk 2010: 107).

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* sind Bestandteil unserer Gesellschaft und kein schulisches Randphänomen. Der Umgang mit heterogenen Klassen stellt für alle Beteiligten eine Herausforderung dar. Die Angebote reichen derzeit von additiven Deutschförderprogrammen bis hin zu muttersprachlichem Unterricht. In der Praxis noch weitgehend unbeachtet scheint das Modell der „Durchgängigen Sprachbildung“ zu sein, auf das in Kapitel 3.4. näher eingegangen wird.

2.1. Bezeichnungsproblem: „Migranten“

Es erweist sich als terminologische Schwierigkeit, die Gruppe, um die es in dieser Arbeit geht, zu bezeichnen. Meiner Ansicht nach gibt es keinen passenden Begriff, um Kinder und Jugendliche zu definieren, welche in einem anderen Land geboren wurden oder deren Eltern oder Großeltern ihren Lebensmittelpunkt freiwillig oder unfreiwillig veränderten. Das Phänomen ist sehr komplex, wenn man bedenkt, dass Menschen, welche die Staatsbürgerschaft des Ziellandes besitzen, von der Mehrheitsgesellschaft dennoch als „Ausländer“ wahrgenommen werden.

Der Bezeichnung „Ausländer“ wohnt zweifelsohne eine negative Konnotation bei. Der Begriff wird im Alltagsverständnis als Synonym für „Fremder“ verwendet, um Menschen aus anderen Ländern von den Staatsangehörigen zu unterscheiden (vgl. Strasser 2009:21). Aus diesem Grund scheint die Bezeichnung Migranten angebrachter.

„Wörtlich übersetzt heißt ‚Migration‘ Wanderung (lat. migrare: wandern), das heißt, man versteht darunter die Wanderung bzw. Bewegung von Individuen oder Gruppen im geographischen und sozialen Raum.“ (Strasser 2009:17)

Mir ist es ein Anliegen kurz darauf einzugehen, wie in dieser Masterarbeit der Terminus MigrantIn* bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund* eingesetzt wird.

Im Normalfall wird die Zuschreibung mit Migrationshintergrund* bei Kindern und Jugendlichen über die Herkunft der Eltern bestimmt (vgl. Chlosta/Ostermann 2010:18). In der vorliegenden Arbeit geht es um Jugendliche, die entweder selbst als Migranten* nach Südtirol gekommen sind oder die Kinder von Migranten* sind, die Sprachförderbedarf in Deutsch haben.

Es geht also primär um sprachliche Aspekte. In diesem Kontext würde auch die Betitelung „Jugendliche mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch“ passen. Allerdings erweist sich diese Bezeichnung als verwirrend, da im Fall von Südtirol dies auch auf die in Südtirol lebenden Sprachgruppen der Italiener und Ladinern zutreffen würde. Insofern ist eine Unterscheidung zwischen den „autochthonen“ und den neuen Sprachgruppen in Südtirol sinnvoll. Es erweist sich als schwierig, einen passenden Begriff für dieses Phänomen zu finden, da die Jugendlichen unterschiedliche Lebensumstände und Geschichten mit sich tragen. Während manche von ihnen selbst migriert sind, sind andere in Südtirol geboren und werden noch immer als Migranten* bezeichnet.

Paul Mecheril verweist bezüglich des Begriffs Migranten darauf, dass dieser Begriff nicht unproblematisch verwendet wird, da er stets eine Trennung zwischen Migranten und Nicht-Migranten, also zwischen Wir und Nicht-Wir, voraussetzt. Daher sollte dieser Begriff mit der Bezeichnung ‚Natio-ethno-kulturell-Andere‘ ausgetauscht werden (vgl. Mecheril 2010:14). Obwohl ich diesem Gedanken durchaus zuspreche, verzichte ich auf den unhandlichen Terminus „Natio-ethno-kulturell-Andere.“ Die angesprochene problematische Verwendung der Begriffe Migranten* und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* wird durch ein Sternchen markiert.

3. Sprachliche Grundbegriffe

Bei der Betrachtung von sprachlichen Kompetenzen und Sprachfördermaßen im DaZ-Bereich ist eine Unterscheidung zwischen den Begriffen Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache und Berufssprache erforderlich.

Bevor wir uns der Frage widmen, wie SchülerInnen mit Migrationshintergrund* bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben, muss die Relation von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie das Verhältnis von Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprachsprache betrachtet werden (vgl. Jeuk 2010:48).

3.1. Alltagssprache

Alltagssprache ist die Sprache, die für alltägliche Kommunikation notwendig ist. Dieses sprachliche Register weist Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit auf.

„In alltagssprachlichen Situationen können sich die Sprecherinnen und Sprecher in der Regel auf einen gemeinsamen Kontext, auf das Hier und Jetzt beziehen. Dies zeigt sich z.B. in der Verwendung von sog. deiktischen Mitteln (Mittel, die von Zeigegesten begleitet sein könnten, wie ‚das da‘) oder Sätzen, die im strengen Sinne grammatischer Korrektheit unvollständig sind.“ (Gogolin et.al. 2010:12)

Gesprochene Sprache findet in den meisten Fällen in einer ‚face-to-face‘-Situation im Hier und Jetzt statt, wo man seinem/seiner GesprächspartnerIn gegenübersteht und die mündliche Sprache mit Gestik und Mimik unterstützt (vgl. Jeuk 2010:53). In der Regel beherrschen SchülerInnen mit Migrationshintergrund* dieses sprachliche Register, sofern es sich nicht um „SeiteneinsteigerInnen“ handelt sehr schnell, da sie im Kontakt mit der Zweitsprache sind. Nach Belke (2012:49) ist es für sie jedoch im Unterschied zu ihren MitschülerInnen mit Deutsch als L1 schwieriger, zwischen dem Gebrauch des Deutschen in der privaten und in der öffentlichen Kommunikation zu unterscheiden².

² Diglossie: Laut dem Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist Diglossie die „funktionale und asymmetrische Trennung von Sprachen in zwei- bzw. mehrsprachigen Gesellschaften bzw. die strikte Trennung von hochsprachlichen gegenüber sozial niedrigen Varietäten innerhalb einer Gesellschaft.“ (Hinnenkamp 2010:56)

Um diese Anforderungen zu bewältigen, sind bildungssprachliche Kompetenzen, nach Cummins (2001:112) CALP (cognitive/academic language proficiency) erforderlich. Alltagssprache hingegen lässt sich mit Cummins Bezeichnung BICS (basic interpersonal communicative skills) gleichsetzen, was für die private Kommunikation ausreichend ist, nicht aber für öffentlich institutionelle Gespräche.

Im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache findet man folgende Beschreibung von BICS:

„BICS entwickeln sich im zweitsprachlichen Erwerbskontext im Gegensatz zu CALP zumeist rasch, sind jedoch keine ausreichende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen in institutionalisierten (Aus) Bildungszusammenhängen (Schule, berufliche Aus- u. Weiterbildung etc.).“ (Mohr 2010:28)

Forschungen aus dem englischsprachigen Raum zeigen, dass die Beherrschung der Alltagssprache nicht ausreicht, um in der Schule erfolgreich zu sein (vgl. Gogolin/Lange 2011:110).

3.2. Bildungssprache

Wenn in dieser Masterarbeit von Bildungssprache die Rede ist, beziehe ich mich auf Ingrid Gogolins Verständnis davon. Sie hat die Bezeichnung Bildungssprache in die Bildungsforschung eingeführt und wesentlich geprägt.

Ausschlaggebend für eine intensive Auseinandersetzung und Neudeutung des Begriffs Bildungssprache waren für Gogolin die schlechten Ergebnisse bei Schulleistungsvergleichen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* im Vergleich zu ihren einsprachigen SchulkameradInnen ohne Migrationshintergrund*. Es ist unbestritten, dass die mangelnde Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch als eine Ursache der schlechten Resultate gesehen werden kann (vgl. Gogolin/Lange 2011:108). Abgesehen davon, hängen die schlechten schulischen Leistungen auch stark mit dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Unterricht selbst zusammen (vgl. ebd. 109). An dieser Stelle kommt der Begriff Bildungssprache ins Spiel. Gemeint ist ein bestimmtes formelles, an Schriftsprache orientiertes Sprachregister, welches vor allem in Bildungskontexten relevant ist. Seine Beherrschung ist ausschlaggebend für den Bildungserfolg der SchülerInnen. Problematisch

wird es dann, wenn sich Lernende aufgrund ihrer soziokulturellen Herkunft nicht bildungssprachlich ausdrücken können (vgl. Gogolin/Lange 2011:111). Durch die schriftsprachliche Prägung der Bildungssprache werden ihr die Prinzipien sachliche Genauigkeit, gedankliche Ordnung, Situationsentbundenheit und Explizitheit zugeschrieben (vgl. Gogolin et. al. 2011:179).

Reich (2008) hat versucht, Merkmale von Bildungssprache zu systematisieren: Zum einen sind diskursive Merkmale kennzeichnend für Bildungssprache. Beispiele hierfür sind, dass Sprecherrollen und Sprecherwechsel klar festgelegt sind, monologische Formen oft vorkommen sowie fachgruppenspezifische Textsorten und stilistische Konventionen. Als nächsten Punkt werden lexikalisch-semantische Merkmale angeführt, wie differenzierende und abstrahierende Ausdrücke, Präfixverben, nominale Zusammensetzungen und normierte Fachbegriffe. Als letzte Kategorie werden syntaktische Merkmale, die sich auf Besonderheiten im Satzbau beziehen, genannt. Beispiele sind etwa, dass Kohäsion explizit markiert wird, unpersönliche Konstruktionen, Funktionsverbgefüge und umfängliche Attribute häufig vorkommen (vgl. Reich 2008, zitiert nach Gogolin/Lange 2011:113f).

Grundlage schulischer Bildung ist also die konzeptionelle Schriftlichkeit, welche von grammatikalischer Richtigkeit und Ausführlichkeit geprägt ist (vgl. Jeuk 2010:53). Der normative Begriff Bildungssprache verweist auf sprachliche Hierarchien, die auf soziale Hierarchien übertragbar sind. Ziele öffentlicher Bildung sind normsetzend. An Bildungsinstitutionen wird der Anspruch erhoben, auch denen, die im Außerschulischen keinen Bezug zu diesem sprachlichen Register haben, die Möglichkeit zu geben, über Bildungssprache zu verfügen (vgl. Gogolin et.al. 2011:16).

Konkret: Sprachförderung sollte sich nicht auf die gesprochene Sprache beschränken, sondern bewusst auch an Schriftlichkeit orientierte Sprache fördern. Vor allem für mehrsprachige Kinder, die im Elternhaus keinen Kontakt zur Bildungssprache haben, ist der Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen sehr wichtig, da im Unterricht die Beherrschung einer Sprache vorausgesetzt wird, die über Alltagssprache weit hinausreicht.

An manchen Stellen gibt es natürlich Überschneidungen zwischen Bildungssprache, Schulsprache und Fachsprache. Nach Gogolin/Lange (2011:112) stellt Schulsprache einen Teil der Bildungssprache dar, der sich ausschließlich auf sprachliche Register bezieht,

welche den Schulkontext betreffen. Schul- und fachsprachliche Elemente fließen in die Bildungssprache ein.

3.3. Fachsprache und Berufssprache

Im Kontext der Berufsbildung finde ich es sinnvoll, fach- und berufssprachliche Kommunikation zusammenfassend darzustellen, da die Übergänge von einem ins nächste Register fließend sind. Bevor wir uns damit befassen, was Fachsprache ist, liefert uns folgendes Zitat einen Hinweis, was Fachsprache nicht ist: „Sie ist nicht die Summe aller Fachwörter eines Faches – ein häufiges Missverständnis [...]“ (Ohm et. al. 2007:100). Fachsprache ist vielmehr

„[...] eine spezielle Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient. Dabei geht es meist um berufsspezifische Sachbereiche und Tätigkeitsfelder bzw. Jargons der akademischen Fächer.“ (Gogolin et.al. 2010:12)

Buhlmann und Fearn (1987:12f) sehen Fachsprache als Ergebnis der Sozialisation in einem bestimmten Fach an und schreiben ihr eine kommunikative Funktion zu. Charakteristisch sind bestimmte Denkmuster, welche durch die Methoden der Disziplin geprägt sind, sowie bestimmte Mitteilungsabsichten, welche durch das Erkenntnisinteresse der Disziplin bestimmt sind.

Ebenso werden im Handbuch von Ohm et.al. (2007:102) die Mitteilungsabsicht fachsprachlicher Äußerungen sowie die (fach-)sprachliche Handlung betont. „‘Fachsprachlich Handlungen‘ gehen von einer Mitteilungsfunktion aus: Man will etwas mit Sprache ‚tun‘.“ (Ohm et.al. 2007:100)

Fach- und Berufssprachen erfüllen drei Aufgaben:

- Exakte Benennung und Unterscheidung von Werkzeugen, Werkstoffen, Gegenständen und anderen Dingen;
- Charakterisierung von Eigenschaften;
- Darstellung von Vorgängen und Handlungen (vgl. Ohm et.al. 2007:150).

Wenn in dieser Arbeit von Fach- und Berufssprache die Rede ist, wird auf die (sprachlichen) Gemeinsamkeiten Bezug genommen.

Es geht also um allgemein fachsprachliche Phänomene (vgl. Ohm et.al. 2007:101). Laut Ohm et.al. liegen die Gemeinsamkeiten im Werkzeugcharakter der Sprache begründet. Je nach Mitteilungsabsicht wird das geeignete Werkzeug gewählt, um sie umzusetzen (vgl. ebd.).

4. Sprachliche Bildung in der Berufsschule

Grundvoraussetzung für berufliche Erfolge und Aufstiege ist bildungssprachliche Kompetenz. Bereits in der Schule erwerben Kinder im Normalfall die nötigen sprachlichen Register, um später in der Berufsbildung berufliche Handlungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Ohm 2010:30).

„Dazu zählen z.B. das Benennen und Beschreiben von Personen und Gegenständen, das Beschreiben und Erklären von Sachverhalten und Prozessen, das Bewerten von Ereignissen und Situationen sowie die argumentative Auseinandersetzung mit Ursachen von Ereignissen und Konsequenzen für die weitere Planung von Handlungsabläufen“ (Ohm 2010:30)

Allerdings kämpfen viele BerufsschülerInnen im Unterricht mit großen sprachlichen Problemen. Dies zeigt sich nicht nur in den Schulstunden, sondern auch an den Abschlussnoten der Lernenden. Von diesem Problem betroffen sind vor allem Jugendliche mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch.

Das Scheitern von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* in der Schule liegt nicht an fehlenden mündlichen Ausdrucksmöglichkeiten sondern vielmehr an mangelnden Kenntnissen der Bildungs- und Fachsprache (vgl. Chlosta/Schäfer 2010:282). Es wird vorausgesetzt, dass SchülerInnen beim Eintritt in die Berufsschule ein bestimmtes bildungs- und fachsprachliches Niveau mitbringen, mit dem sie Aufgaben, die auf den Beruf bezogen sind, durch einen angemessenen (Fach-)Sprachgebrauch bewältigen. In der Realität sieht es aber so aus, dass viele Lernende diesen Anforderungen aufgrund mangelnder sprachlicher Mittel nicht gerecht werden können (vgl. Ohm 2010:88).

Von Bildungsstufe zu Bildungsstufe werden die sprachlichen Anforderungen, insbesondere jene, welche die Fach- und Bildungssprache betreffen, immer komplexer. Beim Übergang in die Berufsschule werden die Jugendlichen mit neuen bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen konfrontiert. Berufstypische Redemittel sollen erworben werden. Dies reicht von Fachwörtern bis hin zu spezifischen Textformen und Interaktionsforderungen. So sind beispielsweise Fachkräfte in Pflegeberufen anderen Kommunikationsaufgaben ausgeliefert als Personen in technischen Berufen (vgl. Gogolin/Lange 2011:119).

Nach Ohm et.al. (2007:131) brauchen Jugendliche die sich am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung befinden eine relativ kurzfristige Förderung, die sich an fachlichen, individuellen und lerngruppenspezifischen Bedingungen orientiert. Diese Förderung sollte vor allem im Fachunterricht erfolgen, da die sprachlichen Schwierigkeiten mit den Anforderungen des Fachs und des Berufs in Verbindung stehen. Bisher sieht es so aus, dass diese Art der Sprachförderung von Fachlehrpersonen durchgeführt wird, die keine zweit- oder fremdsprachendidaktische Ausbildung haben.

Ausgangspunkt eines an Berufs- und Fachsprache orientierten DaZ-Unterrichts sollte nach Szablewski-Çavuş (2010:365) ein ganzheitlicher Ansatz sein, welcher zum Empowerment der SchülerInnen beiträgt, indem das Bewusstsein über die eigenen Kompetenzen gestärkt wird. Zu diesen Kompetenzen zählen neben den beruflichen auch soziale und persönliche Fähigkeiten wie beispielsweise Mehrsprachigkeit oder interkulturelle Kompetenz. Einen weiteren Schwerpunkt setzt die Autorin in der Befähigung zum eigenständigen Lernen, welches die Vermittlung von Faktenwissen, Recherchetechniken und Diskusstrategien beinhaltet. Um eine bessere Bewältigung der beruflichen Anforderungen in der Berufspraxis zu gewährleisten, ist im Unterricht eine Verzahnung von fachlichen und sprachlichen Anteilen beruflicher Kommunikation erforderlich.

Es stellt sich folglich heraus, dass besonders an Berufsschulen Fach- und Bildungssprache explizite Förderung bedarf. In diesem Kontext erweist sich das Modell der „Durchgängigen Sprachbildung“ als zielführend. Was eine durchgängige Sprachbildung ausmacht und weshalb dieses Konzept an Berufsschulen ertragreich sein kann, sehen wir im nächsten Kapitel.

4.1. Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“

Im Folgenden wird das von FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelte Konzept der durchgängigen Sprachbildung vorgestellt, welches für diese Arbeit einen zentralen Stellenwert einnimmt. Das FÖRMIG-Programm hat von 2004 bis 2009 große Erfolge im Bereich der sprachlichen Bildung im deutschen Bildungswesen erzielt (vgl. Gogolin et. al. 2011:9).

Sprachfördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* werden häufig als additive Maßnahmen während oder zusätzlich zum normalen Unterricht angeboten, wenn es Schwierigkeiten mit der Zweitsprache Deutsch gibt (vgl. Gogolin 2011:107). Es hat sich herausgestellt, dass diese Art der Förderung, was den Erwerb von sprachlichen Mitteln, insbesondere bildungssprachliche Kompetenzen betreffend, nicht ausreichend ist.

Die Möglichkeit von Bildungs- und Schulerfolgen ist eng an die Beherrschung der Bildungssprache geknüpft (vgl. Gogolin et.al. 2011:16).

Aufgrund des monolingualen Habitus der Schule wird auf eine explizite Vermittlung von Bildungssprache verzichtet. Es herrscht die Annahme vor, dass die nötigen sprachlichen Grundlagen schon mitgebracht werden und das, was noch fehlt, implizit im Unterricht erworben wird. Eine innovative Leistung von FÖRMIG ist der Bruch mit diesem monolingualen System (vgl. Gogolin et.al. 2011:17). Im Laufe des Projekts wurde die Notwendigkeit einer durchgängigen Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* ersichtlich, die sich auf den gesamten Unterricht bezieht und über mehrere Jahre durchgeführt wird. Die Bezeichnung „Durchgängige Sprachbildung“ kann als Oberbegriff verstanden werden und „Sprachförderung“ als Unterbegriff. So gesehen kann additive Sprachförderung durchaus in durchgängige Sprachbildung eingebettet sein und als Unterstützungsangebot fungieren (vgl. Salen 2010:8).

Im Zentrum des FÖRMIG-Programms steht der Anspruch eines schrittweisen Aufbaus von Bildungssprache, um den Grundstein einer erfolgreichen Bildungslaufbahn für Kinder und Jugendliche zu legen.

„Das Anliegen Durchgängiger Sprachbildung ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten. Eine planvolle und bewusste Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen. (Gogolin 2010:14)

Leider ist es oft so, dass beim Übergang von einer Bildungsstufe in die nächste, Brüche stattfinden. Damit solche Brüche in der Sprachbildung vermieden werden und durchgängige Sprachbildung erfolgreich realisiert werden kann, sollten alle beteiligten Institutionen zusammenarbeiten und ein Gesamtkonzept verfolgen. In diesem Zusammenhang gilt es, die Rolle der Sprachdiagnostik zu erwähnen, wie beispielsweise HAVAS 5, FÖRMIG-Tulpenbeet, FÖRMIG-Bumerang, Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung und die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache (vgl. Gogolin et.al. 2010:18f). Zielführend ist die Vernetzung und Kooperation an den Schnittstellen der Bildungsbiographie. Angefangen im Kindergarten bis hin in die Berufsbildung kann Sprachförderung durchgängig umgesetzt werden.

Außerdem sollte Bildungssprache quer durch alle Fächer und Lernbereiche gefördert werden:

„Durchgängige Sprachbildung verbindet möglichst alle Fächer und Lernbereiche. Die Wege zur Bildungssprache sind vielfältige: über Sprachhandlungen wie Erzählen, Berichten, Beschreiben und Argumentieren, über den Umgang mit Fachtexten (Lesen, Auswerten, Bearbeiten und Verfassen) oder über das Halten und Verfassen von Vorträgen. Die Sprachhandlungen Erklären, Berichten, Beschreiben und Argumentieren sind sowohl Bestandteil aller Fächer als auch fachspezifisch ausgeprägt.“ (Gogolin et.al. 2010:30)

Die SchülerInnen lernen, zwischen verschiedenen Registern zu unterscheiden und sie richtig anzuwenden. Oberstes Ziel der durchgängigen Sprachbildung ist die Beherrschung des Registers der Bildungssprache, welches den Lernenden zu Schulerfolg verhilft.

Die AutorInnen von FÖRMIG (2011:64) fassen folgende Qualitätskriterien durchgängiger Sprachbildung zusammen: Die Planung des Unterrichts erfolgt unter Berücksichtigung der Bildungssprache, wobei dieses sprachliche Register im Unterricht explizit thematisiert wird. Sprachstände und persönliche Voraussetzungen der Lernenden werden von den Lehrpersonen diagnostiziert. Außerdem stellen die Lehrenden bildungs- und allgemeinsprachliche Mittel zur Verfügung. Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, diese zu erwerben, anzuwenden und weiterzuentwickeln. In diesen Prozessen werden die

SchülerInnen von den Lehrpersonen unterstützt und gemeinsam werden die Resultate der Sprachbildung überprüft und bewertet.

4.1.1. Gütekriterien einer „Durchgängigen Sprachbildung“

Die seit Jahrzehnten gängigen Modelle der Vermittlung von konzeptionell schriftsprachlicher Kompetenzen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* einerseits, und für jene aus sozial schwachen Familien andererseits, scheinen für Belke (2012:69) nicht ertragreich zu sein. Dies konnte man beispielsweise anhand der PISA-Ergebnisse in Deutschland deutlich sehen.

Im Folgenden werden Gütekriterien für gelungene Sprachbildung im DaZ-Bereich an berufsbildenden Schulen aufgelistet, die dafür sorgen

„[...] dass die Kinder in unseren vielsprachigen Klassen in der Landessprache Deutsch mediale und konzeptionelle schriftsprachliche Fähigkeiten erwerben, damit sie Lehrbuchtexte verstehen und ihre Beiträge zum Fachunterricht schriftsprachlich äußern können.“ (Belke 2012:28)

Da einer der Hauptgründe für schulisches Versagen von BerufsschülerInnen mit Migrationshintergrund* mangelnde fach- und berufssprachliche Kenntnisse sind, nimmt der sprachensible Fachunterricht in diesem Kontext einen besonderen Stellenwert ein.

o *Bildungssprache als Ziel*

Das übergeordnete Ziel der „Durchgängigen Sprachbildung“ ist der Bildungserfolg aller Lernenden und insbesondere jener, die bisher im Unterricht oft gescheitert sind aufgrund mangelnder sprachlicher Kenntnisse, die Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit ausweisen.

Bildungssprache wird im Unterricht verwendet und ihre Beherrschung ist entscheidend über Schulerfolge. Nicht allen SchülerInnen erschließen sich die sprachlichen Zugänge von allein (vgl. Gogolin et.al. 2011:178). Deshalb ist es wichtig, die Lernenden an das Register Bildungssprache heranzuführen und dieses zu thematisieren. „Die ‚Sprache der Bildung‘

selbst zu einem Gegenstand von Sprachbildung zu machen, war [...] eines der zentralen Anliegen von FÖRMIG.“ (ebd.)

Das Register der Bildungssprache wird explizit im Unterricht behandelt. Den SchülerInnen wird bewusst gemacht, in welchen Kontexten es sinnvoll und angemessen ist, bestimmte sprachliche Register zu verwenden (vgl. Gogolin/Lange 2011:120).

o Diagnosegestützte individuelle Förderung

Homogene Klassen sind eher eine Seltenheit. Vielmehr stellen heterogene Lerngruppen die Normalität dar. Das bedeutet, dass Deutsch als Zweitsprachelernde meistens auf unterschiedlichen Stufen in ihrer Sprachentwicklung stehen.

In diesem Zusammenhang erweist es sich als notwendige Maßnahme zu beobachten, wo sich die Kinder und Jugendlichen in ihrer Sprachaneignung befinden. Diese Aufgabe ist sehr anspruchsvoll, da sie weit mehr umfasst als reine Sprachtests. Es sollte unter anderem erfasst werden, wie weit die Sprachentwicklung in der L1 der Lernenden ausgebildet ist um zu sehen, ob die Erstsprachenkenntnisse den Zweitspracherwerb unterstützen können (vgl. URL 1).

„Gefordert ist eine durchgehende Orientierung am individuellen Sprachstand, jeweils bezogen auf die sprachlichen Anforderungen an einem bestimmten Punkt der Bildungslaufbahn.“ (Gogolin et.al. 2011:56)

In diesem Fall sollten alle Lehrkräfte über Verfahren zur Ermittlung der individuellen Sprachstände der SchülerInnen verfügen, um anschließend den Prozess der Sprachaneignung der Lernenden zu unterstützen und zu verbessern (vgl. Gogolin et.al. 2011:68). Obwohl es in der Praxis noch nicht viel Anklang findet, wäre der eigentliche Zweck von Sprachstandserhebungen die Optimierung (bildungs)sprachlicher Fördermaßnahmen. Sowohl organisatorische und methodische Entscheidungen wie auch Entscheidungen über die Zielvorstellungen der Förderung sind davon betroffen. Dies setzt eine Verbindung der Ergebnisse der Sprachdiagnose mit den didaktischen Maßnahmen voraus (vgl. Gogolin et. al. 2011:82).

o Kooperation der Lehrkräfte aller Fächer

Die Sprachförderung bzw. Sprachbildung sollte fächerübergreifend erfolgen und nicht nur auf den Deutschunterricht abgewälzt werden. Dies setzt eine Zusammenarbeit sowohl der Sprach- wie auch der Sach- und FachlehrerInnen voraus (vgl. Gogolin et.al. 2011:57).

„Eine Sprachförderung im Fachunterricht wird jedoch auf Dauer nur dann stattfinden können, wenn sie nicht als etwas Zusätzliches, vom eigentlichen Thema Abgehendes angesehen wird, sondern fester Bestandteil eines jeden Unterrichts ist.“ (Chlosta/Schäfer 2010:294)

Eine wichtige Voraussetzung stellt in diesem Zusammenhang die sprachliche Sensibilität der LehrerInnen dar, welche gleichzeitig auch eine Vorbildfunktion einnehmen (vgl. Gogolin/Lange 2011:120).

Durch Sprache finden Unterscheidungen sozialer Art statt. Wichtig ist die Anerkennung der Sprache, um Zugang zu gesellschaftlichen Kontexten zu erhalten (vgl. Dirim/Mecheril 2010:100f). Wenn es die soziokulturellen Umstände nicht erlauben, wird man von der Mehrheitsgesellschaft nicht wahrgenommen. Für Schule und Lehrpersonen heißt das, eine Sprache nicht nur methodologisch und pädagogisch kompetent zu vermitteln, sondern auch mit einer reflexiven Distanz hinsichtlich gesellschaftlicher Machtstrukturen im Unterricht aufzutreten. Es geht im Grunde darum, inwiefern SchülerInnen in der Lage sind, an bestimmten sprachlichen Registern teilzunehmen.

o Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit- Einbindung der Herkunftssprachen der SchülerInnen

Im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts sollten die Herkunftssprachen der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien berücksichtigt werden. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise stattfinden. Angefangen bei der Bereitstellung von Materialien und Literatur in den Herkunftssprachen, aber auch von mehrsprachigen Materialien, bis hin zu Arbeitsgruppen von SchülerInnen, die beim Ausführen von Arbeitsaufträgen ihre Erstsprachen benutzen dürfen. Da der Gebrauch der Muttersprachen in den Familien sehr heterogen ist, sollen sich die Angebote an den jeweiligen Sprachständen der SchülerInnen orientieren. Außerdem sollten nationale Zuschreibungen und Kulturalisierungen vermieden werden (vgl. Gogolin et.al. 2011:214ff).

Diese Durchgängigkeit zwischen den Sprachen der Lernenden, sprich zwischen dem Deutschen und den Herkunftssprachen hat große Vorteile. Erstsprachen können als Ressource fürs Lernen genutzt werden und sprachübergreifende Kompetenzen aufbauen. Der Einbezug der Herkunftssprachen wirkt für die Kinder und Jugendlichen motivierend (vgl. URL1).

o *Kooperation der verschiedenen Bildungseinrichtungen und Vernetzung mit außerschulischen Einrichtungen*

Um dem Konzept der durchgängigen Sprachbildung mit dem Ziel des kumulativen Aufbaus bildungssprachlicher Kompetenzen gerecht zu werden, erfordert es eine Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen, die dann gemeinsam am Prozess der Sprachbildung beteiligt sind und zusammenarbeiten. Dies kann vom Zusammenwirken der verschiedenen Bildungseinrichtungen über den Einbezug der Eltern bis hin zu Bibliotheken und Fördervereinen reichen (vgl. Gogolin et.al. 2011:18f).

Im FÖRMIG Modellprogramm werden diese Vorhaben innerhalb eines regionalen Sprachbildungsnetzwerkes umgesetzt. Die Basiseinheit besteht aus mehreren kollaborierenden Bildungseinrichtungen, die mit strategischen Partnern zusammenarbeiten. Gemeinsam bilden sie ein regionales Sprachbildungsnetzwerk (vgl. ebd.).

Durch die Nutzung des außerschulischen Bereichs und unterrichtsergänzenden Angeboten werden die Möglichkeiten Sprache(n) zu lernen ausgeweitet. Dies schafft vor allem für SchülerInnen mit ungünstigen (Sprach)Lernbedingungen einen Ausgleich. Eine sehr wichtige Dimension der Durchgängigkeit im schulischen Bereich betrifft die Übergänge zwischen den Bildungseinrichtungen. Ziel ist es, Brüche die sich negativ auf die Sprachbildung auswirken, zu verhindern (vgl. URL 1).

Das bedeutet, dass vor allem bei den Übergängen von einer Bildungsinstitution in die nächste und insbesondere beim Übergang von der Schule in den Beruf eine Kooperation aller beteiligten Instanzen empfehlenswert ist, um die Entwicklung und den Aufbau sprachlicher Kompetenzen nicht zu unterbrechen und kontinuierlich weiter zu führen (vgl. Gogolin et. al. 2011:28).

o *Kooperation mit den Eltern*

Die Einstellungen und Handlungen der Eltern beeinflussen stark jene der Kinder. Aus diesem Grund ist die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten bzw. mit der Familie ein wichtiger Faktor für Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen.

„Wünschenswert sind eine selbstbewusste Wertschätzung der Herkunftssprachen bei gleichzeitiger Offenheit für das Deutsche und Unterstützung des sprachlichen Lernens“ (Gogolin et.al. 2011:217)

Insofern stellen Eltern wichtige Partner der Kollaboration dar. Oft ist es jedoch schwierig, sie für so ein Programm zu erreichen. Aus diesem Grund sollte ein Fokus auf Elternarbeit liegen. Grundvoraussetzung für die Kooperation ist die Öffnung der Schule gegenüber den Eltern und eine Anerkennung als gleichberechtigte Partner (vgl. URL1).

Die AutorInnen von FÖRMIG 7 (2011:40) berichten davon, dass in allen durchgeführten FÖRMIG-Projekten großer Wert auf die Zusammenarbeit mit den Eltern gelegt wurde. Es stellte sich jedoch heraus, dass mit zunehmendem Alter der SchülerInnen die Zusammenarbeit nachließ und an der Schnittstelle von Schule und Beruf kaum noch Eltern im Kontakt waren.

o *Sprachsensibler Fachunterricht*

Je nach Fach und Bildungsstufe variieren bildungssprachliche Ausprägungen. Im Fachunterricht werden durch sprachliche Mittel Gegenstände und Sachverhalte erklärt und Zusammenhänge erkannt. Es handelt sich um eine Interaktion zwischen Fachsprache und Bildungssprache (vgl. Gogolin et.al. 2011:199).

„Bildungssprachliche Erläuterungen, in die mehr und mehr fachsprachliche Elemente eingehen, führen hin zu den fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten, und sie dienen dem Nachweis des fachlichen Verstehens.“ (Gogolin et.al. 2011:199)

Fachtexte stellen die Verknüpfung von fachlichem Wissen und sprachlichen Mitteln dar. Deshalb stehen Fachtexte auch im Zentrum des sprachsensiblen Fachunterrichts. Dies betrifft sowohl das Lesen und Verstehen als auch das Produzieren von eigenen Texten (vgl. Gogolin et. al. 2011:200). Damit SchülerInnen den bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen des Unterrichts gerecht werden können, bedarf es einer Neuorientierung seitens der Schulprofile wie auch der (Fach)LehrerInnen. Aspekte wie Kooperation der

Lehrpersonen, Teamarbeit und Sprachdiagnostik sollten berücksichtigt werden (vgl. Gogolin et.al. 2011:198f). Leider ist es in der Regel häufig so, dass Spracharbeit auf den Deutschunterricht abgeschoben wird.

Eine Verzahnung des (Fach)Unterrichts mit dem Deutsch bzw. Deutsch als Zweitspracheunterricht sowie gemeinsame Übungsangebote zu fachsprachlichen Inhalten wären erstrebenswert (vgl. Gogolin et. al. 2011:204).

4.2. Durchgängige Sprachbildung an Berufsschulen

Eine möglichst frühe Förderung minimiert sprachliche Probleme von Lernenden mit Migrationshintergrund*. Doch auch jene, die sich aktuell in einer beruflichen Ausbildung befinden und sich ihre Erfolge aufgrund sprachlicher Hürden in Gefahr befinden, haben großen Förderbedarf (vgl. Ohm et.al. 2007:137). In dieser Lebensphase ist es noch nicht zu spät, mit dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ zu arbeiten. Die Sprachförderung ist in diesem Kontext jedoch kurzfristiger und vor allem im fachsprachlichen Bereich angesiedelt.

Laut Udo Ohm (2010:87) sollte die Förderung der Zweitsprache als Befähigung zum beruflichen und fachlichen Handeln begriffen werden. Fehlende bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen können zu einer eingeschränkten Handlungsfähigkeit führen. Bildungssprachliche Kompetenzen gelten somit als Grundlage beruflicher Handlungsfähigkeit.

Das bedeutet, dass fachliches und berufliches Lernen zugleich auch sprachliches Lernen sind. Der Erwerb von Fachwissen wie auch beruflicher Handlungskompetenz ist untrennbar an die Beherrschung der deutschen Sprache auf bildungssprachlicher Ebene gekoppelt. Aus diesem Grund sollte Sprach- und Fachlernen im Rahmen beruflicher Ausbildung im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung integriert gefördert werden (vgl. Ohm 2010:40). „Berufliches Lernen und Handeln erfordert sprachliche Fähigkeiten jenseits einer allgemeinen alltagssprachlichen Kompetenz.“ (Ohm 2010:31) Dies spricht für eine Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht und eine explizite Thematisierung der Register Fach- und Bildungssprache, wie es das FÖRMIG- Programm vorsieht.

„Im Leitbegriff der ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ wird Sprache nicht mehr als ‚Unterrichtsgegenstand‘ (eines spezifischen Fachunterrichts) verstanden, sondern als Medium des Lernens (und in weiterer Perspektive als Medium des Handelns) in einer sprachenteiligen Gesellschaft.“ (Reich 2013:59)

Darüber hinaus, profitieren sowohl SchülerInnen mit Migrationshintergrund* wie auch ihre einheimischen KlassenkameradInnen von einer durchgängigen Sprachbildung nach FÖRMIG. An dieser Stelle muss angeführt werden, dass nicht alle MigrantenschülerInnen* Förderbedarf haben und dass auch Jugendliche mit einsprachig deutschem Hintergrund oft ähnliche Sprachschwierigkeiten wie Jugendliche mit Migrationshintergrund* haben. Kennzeichnend hierfür: „[...]mündlich-umgangssprachliche Ausdrucksweise auch in konzeptionell schriftlich zu bearbeitenden Situationen, wenig strukturierte Texte, relativ undifferenzierter Wortschatz, geringe Flexibilität im Satzbau.“ (Gogolin et.al. 2011:59)

Da von Schulstufe zu Schulstufe die Inhalte komplexer werden, ändern sich auch die sprachlichen Anforderungen, die von den Lernenden bewältigt werden müssen. Dies betrifft vor allem Jugendliche beim Übergang in die Berufsschule.

Deshalb genügt es nicht, Sprache nur zu einem bestimmten Zeitpunkt, wie beispielsweise nur in der Grundstufe zu fördern. Da Bildungssprache schrittweise aufgebaut wird, ist eine durchgängige Unterstützung der Kinder und Jugendlichen beim Erwerb dieses sprachlichen Registers notwendig (vgl. Gogolin/Lange 2011:119). Durch den kumulativen Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen wird die Basis für eine erfolgreiche Bildungsbiographie geschaffen (vgl. Gogolin/Lange 2011:118).

Um es mit anderen Worten zu sagen: Von besonderer Relevanz ist der Anspruch der Durchgängigkeit in der sprachlichen Bildung, wenn dieser „[...]auf die Gestaltung von Sprachbildung nach einem Gesamtkonzept, das über die Jahre, die Institutionen und die Fächergrenzen hinweg angelegt ist.“ (Gogolin/Lange 2011:107)

4.2.1. Zum Stellenwert von Fachtexten

In mehrsprachigen Klassenzimmern sind Lernende mit Migrationshintergrund* sowohl im Sprach- wie auch im Fachunterricht mit Texten konfrontiert, die nicht in ihrer Muttersprache verfasst sind.

Texte stellen in den meisten Unterrichtsfächern ein wichtiges Medium der Wissensvermittlung dar (vgl. Schmölzer-Eibinger 2010:203). Vor allem Fachtexte sind im Unterricht sehr bedeutsam. „Fachtexte übermitteln die fachlichen Informationen und sind zugleich Modelle für die Fähigkeit zu fachsprachlicher Formulierung, zu der die Schülerinnen und Schüler gelangen sollen.“ (Gogolin et.al. 2011:199).

Von den Lernenden wird vorausgesetzt, Fachtexte zu verstehen und ihr Vorwissen mit den neuen Informationen zu verknüpfen. Das bedeutet, dass vor allem viel Lexik und Stoff auf einem sehr hohen Abstraktionsniveau angeeignet werden muss (vgl. Ohm et.al. 2007:11). Dies impliziert oft eine Überforderung der SchülerInnen und damit verbundenes Scheitern im Unterricht.

Fachtexte sind sehr komplex und für viele SchülerInnen schwer zugänglich. Anstatt einer Hilfe stellen sie vielfach ein Hindernis dar, wenn die Lernenden nicht das nötige „Knowhow“ verfügen, die Texte zu erschließen (vgl. Ohm et.al. 2007:9). Das fachliche Lernen wird oft durch Sprachdefizite behindert. Vorhandene fachsprachliche Defizite von SchülerInnen wirken sich negativ auf den Sach- und Fachunterricht aus.

Sowohl die Komplexität der Texte wie auch ihr anspruchsvoller Charakter sind den Lehrenden durchaus bewusst. Aus diesem Grund tendieren manche dazu, sie zu vereinfachen oder nicht einzusetzen. Der negative Effekt daraus ist, dass die SchülerInnen die Verfahren zur Texterschließung und Produktion somit nicht erwerben können (vgl. Ohm et.al. 2007:9). Das Verstehen von Fachtexten ist als Schlüsselqualifikation in der beruflichen Bildung zu verstehen. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, passende Maßnahmen zu ergreifen und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend die Fertigkeiten Lesen und Schreiben zu fördern.

Im Folgenden werden mögliche Ansätze vorgestellt, wie die Förderung der Textkompetenz an Berufsschulen realisiert werden könnte. In diesem Kontext ist die Vermittlung eines

richtigen Umgangs mit Fachtexten relevant und die Vermittlung von konzeptionell schriftsprachlichen Kompetenzen.

4.2.2. Mit Fachtexten arbeiten

Der Stellenwert von Fachtexten nimmt mit dem Übergang in die Berufsschule zu. Angefangen beim Lesen und Verstehen bis hin zum Herstellen von eigenen Texten werden die Anforderungen an die SchülerInnen immer anspruchsvoller.

Schwache Lesekompetenz gilt nach Ohm et.al. (2007:136) als Hürde im Übergang von der Schule in den Beruf. Die AutorInnen haben in diesem Kontext ein spezielles Förderkonzept des Sprachtrainings für Lernende mit schwachen Lesekompetenzen entwickelt (vgl. Ohm et.al. 2007:142). Darüber hinaus enthält die Publikation von Ohm/Kuhn/Funk (2007) auch wichtige Impulse, wie Fachsprache geübt und trainiert werden kann.

In einem ersten Schritt geht es darum, den Lernenden systematisch Lesestrategien zu vermitteln, damit die Fachtexte inhaltlich erschlossen werden können. Lesestrategien haben einen fächerübergreifenden Charakter und können in allen Schulfächern angewandt werden. Ein weiterer Ansatzpunkt ist die didaktische Aufbereitung der Fachtexte. Es geht hier von der Hervorhebung von Schlüsselwörtern bis hin zu Kontrollfragen und Arbeitsaufträgen zum Text. In einem dritten Schritt werden Hilfestellungen genannt, die die Schüler ans Schreiben von Fachtexten herañführen. Hier wird auf das Konzept des Scaffolding Bezug genommen (vgl. Gogolin et.al. 2011: 208ff).

4.2.2.1. Scaffolding

Unter Scaffolding versteht man ein von Pauline Gibbons entwickeltes didaktisches Modell für das Lernen von Sprachen. Dieses Sprachmodell orientiert sich vor allem an Texten. Nach Gibbons (2006:269) sollte vom vorhandenen Wissen der Lernenden über ein Unterrichtsthema und von der alltäglichen Sprache, mit der dieses Wissen ausgedrückt wird, ausgegangen werden und dann schrittweise das nicht vertraute bildungs- und

fachsprachliche Register aufgebaut werden. Basis hierfür bildet der sprachliche Austausch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die dann gemeinsam an der Entwicklung neuer Bedeutungen beteiligt sind.

Man kann es sich wie ein Lerngerüst (scaffold) vorstellen, welches es den SchülerInnen ermöglicht, schrittweise Stock für Stock die sprachlichen Kompetenzen aufzubauen. Dieser Prozess wird bei jedem neuen Unterrichtsthema wiederholt (vgl. Gogolin et.al. 2011:193).

„Die Lernenden bekommen ein Gerüst (scaffold) gebaut, dass es ihnen ermöglicht, die nächste Stufe in ihrem sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erklimmen.“ (Gogolin/Lange 2010:31)

Es lassen sich vier Phasen unterscheiden: An erster Stelle steht immer die Vermittlung von (Fach) Wissen, wobei auch Alltagssprache verwendet werden darf (= building the field). Als nächstes folgt die Präsentation der Textsorte, in der am Ende ein Text verfasst werden soll, in Hinblick auf Struktur und sprachliche Mittel (= modelling the genre). In einem dritten Schritt arbeiten die SchülerInnen gemeinsam mit der Lehrperson am Inhalt und an der Sprache des Textes der angestrebten Textsorte. Schriftlich werden die Formulierungen fixiert. Die vierte Phase stellt das eigenständige Schreiben in der gemeinsam erschlossenen Textsorte dar (vgl. Gogolin et.al. 2011:193).

Grundlage dieser Überlegungen waren Unterrichtsbeobachtungen, die ergaben, dass LehrerInnen mit mehrsprachsprachigen SchülerInnen konzeptionelle mündliche Sprachregister verwendeten. Durch diese vereinfachte Sprache wird den Lernenden konzeptionell schriftsprachliche Sprache bis zu einem bestimmten Grad vorenthalten. Anhand von Gibbons „Scaffolding-Modell“ erhalten die Lernenden die Möglichkeit ihre Sprache systematisch auf- und auszubauen (vgl. Jeuk 2010:137f).

5. Forschungsgebiet Südtirol

Die theoriebasierten und methodologischen Konzepte, die präsentiert wurden, sollen als Grundlage für die empirische Untersuchung dieser Arbeit dienen. Vor der Analyse und Auswertung der registrierten Daten wird das Forschungsgebiet Südtirol vorgestellt.

Südtirol weist eine komplexe Situation bezüglich Sprachen und Sprachgruppen auf. Eine theoretische Diskussion über Sprache, Sprachenpolitik und Sprachbildung in Südtirol ist insofern unabdingbar.

5.1. Sprachenpolitik

Im mehrsprachigen Gebiet Südtirol leben seit Jahrzehnten verschiedene Sprachgruppen nebeneinander. Die offiziellen Landessprachen sind die beiden Hauptsprachen Deutsch und Italienisch und das Gader- und Grödnertal zählen zu den ladinischsprachigen Gebieten des Landes.

Eine Besonderheit in Südtirol ist die sogenannte Sprachgruppenzugehörigkeit. Das bedeutet, dass sich jeder Südtiroler und jede Südtirolerin einer der drei Sprachgruppen zugehörig erklären muss (vgl. Faust 2012:84). Die Vergabe von öffentlichen Stellen wird durch den ethnischen Proporz und die Zweisprachigkeitsprüfung³ geregelt. Das heißt, dass öffentliche Stellen proportional zur Größe der Sprachgruppen vergeben werden sowie aufgrund der zertifizierten Beherrschung der zwei Hauptsprachen bzw. im Falle des Ladinischen der drei Landessprachen (vgl. Dagostin 2010:26).

Anders als in den „klassischen“ europäischen Einwanderungsländern, stellt Migration in Südtirol ein relativ neues Phänomen dar. Während die Migrationsgeschichten mancher Länder weit zurückreichen, beginnt die Präsenz von MigrantInnen* in Südtirol erst ab den 1980er Jahren. Durch die politischen Umbrüche in Osteuropa und die Konflikte im

³ Die Zweisprachigkeitsprüfung findet im eigens dafür eingerichteten Amt für Zweisprachigkeit statt. Aus linguistischer Perspektive eignet sich diese Prüfung nicht besonders gut, um die Sprachkenntnisse in den beiden Sprachen Deutsch und Italienisch, die für eine Tätigkeit im öffentlichen Dienst notwendig sind, zu überprüfen (vgl. Baur 2000:66).

ehemaligen Jugoslawien kam in den frühen 1990er Jahren eine erste Welle von Flüchtlingen nach Südtirol. Seit Mitte der 1990er Jahre kommen vermehrt BürgerInnen aus den EU- wie auch aus Nicht-EU-Ländern ins Land, die entweder als SaisonsarbeiterInnen tätig sind oder dauerhaft in Südtirol bleiben wollen (vgl. Dagostin 2010:25).

Laut dem Statistikamt ASTAT⁴ leben in Südtirol Personen aus 136 verschiedenen Ländern. Von diesen kommen die meisten aus Albanien, gefolgt von Deutschland, Marokko und Pakistan (vgl. URL 2). Zurzeit befinden sich nach offiziellen Angaben 42.522 MigrantInnen in Südtirol. Die meisten von ihnen sind in den Städten ansässig. So leben in der Landeshauptstadt Bozen 13.979 Migranten, in Meran 5.442 und in Brixen 1.954 (vgl. ebd.).

Die offizielle Dreisprachigkeit der Grenzregion stellt für die meisten eine große Herausforderung dar. Neben den drei Sprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch tragen auch die verschiedenen Südtiroler Dialekte zu einem erschwerten Spracherwerb des Deutschen bei (vgl. Dagostin 2010:25f).

Die sogenannte „innere Mehrsprachigkeit“ betreffend, befinden sich die italienische und die deutsche Sprachgruppe in unterschiedlichen Lagen. Während das Italienische, welches in Südtirol gesprochen wird, dem der Standardsprache ähnelt, ist bei der deutschen Sprachgruppe die Diglossie sehr ausgeprägt. Zwar wird im öffentlichen Raum und vor allem in der Schule die Standardsprache Hochdeutsch verwendet, jedoch in Alltagssituationen und sogar in Teilen des öffentlichen Bereichs setzen sich die Südtiroler Dialekte durch. Während DeutschlernerInnen im Unterricht mit der deutschen Standardsprache konfrontiert sind, begegnen sie außerhalb der Schule dem Dialekt. Dieses Phänomen wird oft als Grund für einen erschwerten Erwerb des Hochdeutschen in Südtirol angeführt (vgl. Baur 2000:77ff). Diese komplexe Sprachsituation erfordert für schulische und berufliche Erfolge die Beherrschung des Hochdeutschen und Italienischen und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben die Beherrschung des Dialekts. Nach Dagostin (2010:27) ist der Erwerb einer der beiden Hauptsprachen Deutsch oder Italienisch Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche berufliche, kulturelle und soziale Integration.

⁴ Stand 2012.

Aus diesem Grund ist es von Seiten der Politik nötig, entsprechende Maßnahmen zu treffen, um den Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache für Personen mit Migrationshintergrund* zu ermöglichen. In diesem Kontext spielt die Institution Schule eine besondere Rolle.

5.2. Besondere Schulsituation in Südtirol

In Südtirol gibt es drei Schulsysteme: die deutsche Schule, die italienische Schule und die Schule in den ladinischsprachigen Gebieten. Dahinter steht der Gedanke, dass den Kindern der drei Sprachgruppen eine Ausbildung in ihren Erstsprachen gewährt wird. Diese Dreiteilung ist im Autonomiestatut⁵ gesetzlich verankert (vgl. Saxalber-Tetter 2001:187).

Dieser besondere Charakter von Südtirols Schulen kann aber auch sehr einschränkend wirken. In Anlehnung an Baur (2009:34) möchte ich festhalten, dass in Regionen wie Südtirol, wo mehrere Sprachgruppen seit Jahrzehnten nebeneinander leben, Interkulturalität und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit nicht a priori als selbstverständlich vorausgesetzt werden können.

„Das bestehende monolinguale Schulsystem mit der Möglichkeit eine zweite, dritte oder auch vierte Sprache als ‚Gegenstände‘ des Unterrichts zu wählen, gilt immer noch als das relativ stabilste Schul- und Bildungskonzept in Europa.“ (Baur 2009:30).

Vor allem die deutsche Sprachgruppe in Südtirol, als dominante Minderheit, betrachtet die Möglichkeit, bilinguale oder mehrsprachige Schulen zu errichten, skeptisch. In diesem Zusammenhang erscheint es angebracht, kurz auf die historische Entwicklung der Schule in Südtirol einzugehen.

5.2.1. Schule im Autonomiestatut

Die Grundlage der Südtiroler Sprachenregelung bildet das Pariser Abkommen von 1946. Nach dem Erlass dieses ersten Autonomiestatuts im Jahr 1948 sollte die im Rahmen faschistischer Italienisierungspolitik über Jahrzehnte verbotene deutsche Schule wieder

⁵ Rechtliche Grundlage der Südtirol Autonomie. Siehe Kapitel 5.2.1.

eingeführt werden. Das erste Autonomiestatut sah vor, dass deutsche SchülerInnen von muttersprachlich deutschen LehrerInnen in deutscher Sprache und italienische SchülerInnen von LehrerInnen italienischer Muttersprache auf Italienisch unterrichtet werden sollten. Erst das 2. Autonomiestatut von 1972 regelte das Ladinische. Seitdem gibt es diese Dreiteilung: deutscher, italienischer und ladinischer Schulen in Südtirol (vgl. Bonell, Winkler 1995:145f).

Ein weiterer wichtiger Beschluss des 2. Autonomiestatuts ist die Gleichstellung der beiden Hauptsprachen Deutsch und Italienisch. In diesem Kontext ist der Artikel 99 des Autonomiestatuts zentral, der eine Gleichberechtigung der deutschen mit der italienischen Sprache in Südtirol vorsieht, sowie der Artikel 19, der zwei organisatorisch getrennte Schulsysteme vorsieht, nämlich die deutsche und die italienische Schule (Baur 2009:38). In beiden Schulsystemen ist der Unterricht in der zweiten Sprache verpflichtend. Er wird in der Regel von muttersprachlichen LehrerInnen erteilt, die auch Kenntnisse der Unterrichtssprache der Schule aufweisen (vgl. Bonell, Winkler 1995:153). Ganz anders sieht die Situation an der ladinischen Schule in den ladinischsprachigen Gebieten in Südtirol aus. Hier wird der Unterricht auf Basis gleicher Stundenzahl in italienischer und deutscher Sprache erteilt. Dieser Schultyp wird als paritätisch bezeichnet, da die zwei Hauptsprachen zu gleichen Teilen verwendet werden. Ladinisch wird im Kindergarten verwendet und in der Grundschule gelernt und dient den Schulen als Instrumentalsprache (vgl. Bonell, Winkler 1995:156). Da die Ladinen einen geringen Bevölkerungsanteil von ca. 4% aufweisen, wurden die paritätischen Schulen ursprünglich weniger aus lerntheoretischen Gründen, sondern vielmehr aus soziopolitischen Gründen ins Leben gerufen. Dieses Modell erweist sich als ertragreich, wenn man sich die Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung bzw. der Dreisprachigkeitsprüfung ansieht, wo LadinInnen im Vergleich zu ihren deutschen und italienischen KollegInnen besser abschneiden (vgl. Saxalber-Tetter 2001:192f). Nichtsdestotrotz halten die italienische und vor allem die deutsche Schule an ihrem monolingualen Habitus fest (vgl. Gogolin et. al. 2011:17).

5.2.2. Der integrative Charakter der Schule

Mit der Einführung der Einheitsmittelschule im Jahr 1962 wurde die Grundlage für das inklusive Modell in Italien geschaffen. Es folgte in den Jahren 1971 die schrittweise Umstellung und schließlich im Jahr 1977 die totale Abschaffung der Sonderschulen (vgl. URL 3).

Obwohl Südtirol eine autonome Provinz ist, ist das Schulwesen ans italienische Bildungssystem gebunden und gliedert sich in die drei Bereiche Kindergarten, Unterstufe und Oberstufe (vgl. Faust 2012:91). Das bedeutet, dass die Vorschulausbildung im Kindergarten stattfindet, gefolgt von fünf Jahren Grundschule und im Anschluss daran drei Jahre Mittelschule. Diese Schulstufen müssen von allen SchülerInnen absolviert werden. Danach kann entweder eine Oberschule (Fachoberschule oder Gymnasium) besucht werden oder eine berufsbildende Schule.

Die Besonderheit des italienischen Schulsystems ist der sogenannte integrative Ansatz. Anders als in den deutschsprachigen Ländern gibt es in Italien und somit auch in Südtirol keine Sonderschulen. Schulen sind hier verpflichtet Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung in den Regelunterricht zu integrieren. Ebenso verhält es sich mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund* (vgl. Faust 2012:92f).

Im Dekret des Präsidenten der Republik aus dem Jahr 1999 steht im Artikel 45, Absatz 1, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*, die sich in Italien aufhalten, das gleiche Recht auf Bildung wie italienische Staatsbürger haben. Die Schulpflicht beträgt 10 Jahre und alle SchülerInnen sind bis zum 18. Lebensjahr bildungspflichtig (vgl. URL4).

Das Land Südtirol ist laut eigenem Bekunden bemüht, diesem integrativen Prinzip gerecht zu werden. Für die Realisierung von Integration und Sprachförderung „[...] werden die Maßnahmen im Laufe des Schuljahres so organisiert, dass sie so weit als möglich eine regelmäßige Teilnahme am Klassenunterricht ermöglichen.“ (URL 5)

Inwiefern das in der Praxis stattfindet, ist Thema des empirischen Teils dieser Arbeit, wo die Berufsschule mit deutscher Unterrichtssprache näher in den Blick genommen wird.

5.2.3. Schule und Migration in Südtirol

Die durch Globalisierung und Migration ausgelösten gesellschaftlichen Veränderungen wirken sich unmittelbar auf die Schulen aus. Auch Südtirol bleibt nicht unberührt von diesen Entwicklungen.

Da Migration in Südtirol ein noch relativ junges Phänomen ist, plädiert Faust (2012:104) dafür, die in Ländern mit weitreichenden Migrationsgeschichten gemachten Fehler in Südtirol nicht zu wiederholen und auf die neuen Anforderungen angemessen zu reagieren, um Bildungsbenachteiligungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* und Ghettoisierung zu verhindern.

Laut dem italienischen Einwanderungsbericht von 2012 ist in den letzten Jahren ein drastischer Anstieg von Personen mit nicht italienischer Staatsbürgerschaft in der Provinz Bozen zu verzeichnen. Insgesamt befanden sich gegen Ende des Jahres 2011 in der Provinz 48.000 MigrantInnen*. Dieses Phänomen betrifft natürlich auch die Schulsituation. So hat im Schuljahr 2011/2012 ein Anstieg von 6.820 auf 7.563 SchülerInnen mit Migrationshintergrund* stattgefunden. Das ist ein Anstieg von 11%. Hinsichtlich deutscher und italienischer Schulen zeigt sich, dass ein höherer Anteil von ausländischen Kindern die italienischsprachige Schule besucht. Laut Statistik besuchen 20,5 % Kinder mit Migrationshintergrund* die italienische Schule, während lediglich 5,7% in Schulen mit deutscher Unterrichtssprache gehen (vgl. Attanasio et.al. 2012:352ff).

Die Tabelle veranschaulicht den Anteil ausländischer SchülerInnen in der Provinz Bozen nach Schulstufen und Unterrichtssprachen von den Schuljahren 2009/2010 bis 2011/2012.

Stufe	Unterrichtssprache								
	Deutsch			Italienisch			Ladinische Schulen		
	2009/10	2010/11	2011/12	2009/10	2010/11	2012/12	2009/10	2010/11	2011/12
Kindergarten	6,8	7,2	8,7	21,2	23,3	24,7	4,6	4,0	4,1
Primarstufe	4,9	5,3	6,1	18,8	20,1	21,1	2,7	3,5	4,0
Sekundarstufe I	4,5	4,9	5	20,7	21,6	22,1	1,7	1,7	2,5
Sekundarstufe II	2,7	2,9	3,3	14,5	14,7	16,3	1,4	1,7	1,1
Gesamt	4,6	5,0	5,7	18,3	19,4	20,5	2,7	2,9	3,2

(Attanasio et.al.2012:354)

Diese Zahlen und Fakten erfordern von Schule und Politik ein Umdenken. Mehrsprachigkeit ist in Südtirol ein zentrales Thema, das aber kontrovers diskutiert wird. Somit soll einer kritikwürdigen Sprachenpolitik entgegengewirkt werden, welche laut Binder (2009:285) darin besteht, dass Staaten dazu tendieren, ihre nationalstaatlich geprägten MigrantInnen* herauszubilden – und dass eben jener Herausbildungs- und Identitätsprozess auch im Schulalltag stattfindet.

Um eine optimale Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* zu gewährleisten, wurden von der Südtiroler Landesregierung die sogenannten Sprachenzentren ins Leben gerufen.

Das deutsche Bildungsressort hat hierfür 2007 im ehemaligen Pädagogischen Institut einen eigenen Bereich entwickelt, der sich dem Thema Migration und Sprachförderung annimmt. Diesem Bereich, der den Namen „Innovation und Beratung“ trägt, unterliegen die Sprachenzentren und das Kompetenzzentrum.

Insgesamt sind im ganzen Land sechs Sprachenzentren in den Orten Bozen, Brixen, Bruneck, Schlanders, Meran und Neumarkt sowie ein Kompetenzzentrum in Bozen errichtet worden, die seit dem Schuljahr 2007/2008 in Betrieb sind (vgl. Faust 2012:109).

Die Aufgaben der Sprachenzentren reichen von Elternberatungen über Sprachstandserhebungen bis hin zu Sprachfördermaßnahmen. Das Kompetenzzentrum koordiniert die Sprachenzentren und entscheidet über methodisch-didaktische Konzepte. Außerdem werden Unterrichtsmaterialien für Lehrende bereitgestellt sowie Informationsmaterialien für die Eltern (vgl. URL6).

Es gibt auch das Angebot an interkultureller Mediation von entsprechenden Fachleuten. Von Dagostin (2010:31) wird die Rolle der interkulturellen MediatorInnen betont, die sowohl als Integrationskräfte und mehrsprachige ExpertInnen fungieren und unmittelbar am Prozess der Integration der SchülerInnen mit Migrationshintergrund* beteiligt sind. Vor allem bei Neuankünften kommt ihnen eine wichtige Rolle zu, die Kinder in dieser schwierigen Phase zu begleiten und zu unterstützen.

Die Koordination für das Thema Migration an der Schule ist sozusagen mit diesen Instanzen und der Betreuung durch den Bereich Innovation und Beratung gegeben.

Die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung ist nicht von einem Tag auf den nächsten realisierbar. Wichtig ist ein schrittweises und zielorientiertes Vorgehen. Im nun folgenden empirischen Teil wird untersucht, inwiefern Ansätze der „Durchgängigen Sprachbildung“ an Südtiroler Berufsschulen umgesetzt werden.

B. Empirischer Teil

6. Methodische Herangehensweise

Ich habe mich für die Anwendung qualitativer Erhebungstechniken entschieden, da sie die Interpretation und das Verstehen von Zusammenhängen ermöglichen und insofern für die Bearbeitung meiner Forschungsfrage als geeignet erscheinen. Das Leitfadeninterview und dessen Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bildeten die Grundlagen meiner empirischen Untersuchung.

6.1. Erhebung

Um grundlegende Informationen zu erhalten und sie miteinander zu vergleichen, stellte sich aus den verschiedenen Befragungsverfahren das Leitfadeninterview als geeignete Methode dar (vgl. Hopf 1991:177f).

Charakteristisch für das Leitfadeninterview sind das vorgegebene Thema und der Interviewleitfaden. Die Reihenfolge der Fragen und ihre Formulierungen können situativ geändert werden. Diese Flexibilität ist nötig, um das Interview einem natürlichen Gespräch anzupassen (vgl. Gläser 2009:42).

Insgesamt wurden acht qualitative Interviews zum Thema „Sprachliche Bildung an Berufsschulen“ geführt. Die Zielgruppe bestand aus Personen, die im Feld der Südtiroler Berufsschulen tätig waren bzw. es noch immer sind. Die Interviews waren folglich an DirektorInnen und LehrerInnen der Südtiroler Berufsschulen adressiert. Der Großteil der Gespräche fand im September 2013 an den Arbeitsplätzen der Befragten statt. Da die Berufsschulen im ganzen Land verstreut sind, war es mir wichtig, dass in den Interviews alle Landesteile vertreten waren, um möglichst repräsentative Ergebnisse zu erhalten. Aus diesem Grund fanden nicht nur in der Landeshauptstadt Bozen, sondern auch in den Städten Brixen, Meran und Bruneck Gespräche statt.

Außerdem bot sich die Möglichkeit drei Gespräche mit ExpertInnen in diesem Bereich zu führen.

„Um soziale Sachverhalte rekonstruieren zu können, befragt man Menschen, die aufgrund ihrer Beteiligung Expertenwissen über diese Sachverhalte erworben haben.“ (Gläser 2009:13)

Mein erstes ExpertInneninterview fand im Februar 2013 mit der Leiterin des Bereiches „Innovation und Beratung des Kompetenzzentrums und der Sprachenzentren zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ in Bozen statt, um mir einen allgemeinen Überblick über Sprachfördermaßnahmen in Südtirol zu verschaffen. Es folgten im September zwei Interviews über die konkrete Situation an den Berufsschulen, welche mit dem Koordinator für den Bereich „Deutsche Berufsbildung- Bildungsplanung und –entwicklung“ in Bozen und der Leiterin des Sprachenzentrums des pädagogischen Beratungszentrums in Brixen geführt wurden.

Insgesamt wurden im Zuge der Untersuchung acht Personen befragt: zwei Schulführungskräfte von Berufsschulen, drei ExpertInnen auf dem Gebiet der Bildungsplanung und Sprachförderung und drei Lehrpersonen der Fächer Deutsch und Integration. Es handelte sich bei meinen InterviewpartnerInnen um vier Männer und vier Frauen.

Grundlage der Gespräche bildete ein Interviewleitfaden, der ausgehend der in Kapitel 3.4 aufgelisteten Kriterien einer „Durchgängigen Sprachbildung“ erstellt wurde. Trotz des Leitfadens wurden während der Interviews auch situationsangemessene Ad-hoc-Fragen gestellt.

Alle Aussagen fanden in deutscher Sprache statt, wobei bei der Transkription Aussagen, die im Südtiroler Dialekt getätigt wurden, ins Standarddeutsche übersetzt wurden, da mein Interesse am Inhalt und nicht an der sprachlichen Form lag.

Bis auf einen Experten und eine Expertin, die einverstanden waren namentlich genannt zu werden, wurden die restlichen InterviewpartnerInnen mit den Abkürzungen B (Befragte/r) plus Nummer, also B3, B4, B5, B6, B7 und B8 bezeichnet, um deren Anonymität zu gewährleisten.

Ziel der Interviews war es herauszufinden, wie sprachliche Bildung an deutschsprachigen Berufsschulen aussieht. Insbesondere ging es mir darum zu ermitteln, inwiefern Sprachfördermaßnahmen an Berufsschulen in Südtirol im Bereich Deutsch als Zweitsprache sich an den Kriterien der „Durchgängigen Sprachförderung“ nach FÖRMIG orientieren.

6.2. Auswertung

Die Grundlage für die Datenauswertung bildeten die transkribierten Interviews, welche durch Informationen des deutschen Schulamts, der Südtiroler Berufsschulen und des Landesstatistikamtes ergänzt wurden.

Die Untersuchung fand in Südtirol statt, dem Gebiet, wo ich geboren und sozialisiert wurde. Um eine nötige Distanz zum Feld zu gewährleisten, war der gesamte Forschungsprozess von Selbstreflexion geprägt. Vor allem die Interviewauswertung sollte so objektiv wie möglich erfolgen, weshalb ich mich für die qualitative Inhaltsanalyse entschied.

Ein Vorteil dieses Auswertungsverfahrens ist ihr systematischer Zugang. Methodisch kontrolliert wird das Material nacheinander analysiert. Den einzelnen Textstellen der Interviews werden explizit und regelgeleitet Kategorien (codes) zugeordnet. Der gesamte Text wird dann in Richtung dieser Kategorien interpretiert (vgl. Mayring 2005:10f).

7. DaZ-Förderung an Berufsschulen

Im Folgenden wird zum einen die Situation an den Berufsschulen kurz skizziert und zum anderen werden die Maßnahmen, die von Seiten der Bildungsinstitutionen in Südtirol zur Förderung der deutschen Sprache für BerufsschülerInnen mit Migrationshintergrund* getroffen werden, präsentiert.

7.1. Kontext der Untersuchung: Deutsche Berufsschulen

Die Berufsschulen werden unterteilt in jene mit deutscher und jene mit italienischer Unterrichtssprache. Im Schuljahr 2012/2013 besuchten laut dem Statistikamt ASTAT ⁶ insgesamt 8.954 SchülerInnen eine Berufsschule in Südtirol. Während 83,7% von ihnen eine deutsche bzw. ladinische Berufsschule besuchten, waren 16,3% in eine italienische Berufsschule eingeschrieben (vgl. URL 7).

Das Bildungsangebot der Berufsschulen besteht aus Vollzeitkursen und Lehrlingskursen. Im Schuljahr 2012/2013 waren 693 SchülerInnen ohne italienische Staatsbürgerschaft in Vollzeitkursen eingeschrieben und 170 in Lehrlingskursen. Die am häufigsten vertretenen Herkunftsländer sind Pakistan, Marokko, Albanien und Kosovo (vgl. ebd.).

Ein interessantes Phänomen ist die Tatsache, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund* die italienische Schule der deutschen bevorzugen. Während an italienischsprachigen Berufsschulen der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* 36,5 Prozent beträgt, liegt er an Berufsschulen mit Unterrichtssprache Deutsch lediglich bei 4,4 Prozent (vgl. Attanasio et.al. 2012:352ff).

Angesichts dieser Tatsachen, stellt sich die Frage, weshalb die italienische Schule so viel Zuspruch bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund* hat. Mehrere Faktoren liefern laut Aussagen der InterviewpartnerInnen hierfür eine Antwort.

Als die ersten MigrantInnen* Anfang der 1990er Jahre nach Südtirol kamen, hatten sie den ersten Anlauf in der italienischen Welt. Sie wussten am Anfang noch nichts von der zweiten

⁶ Stand 2012.

Sprache und der damit einhergehenden zweiten Lebensrealität in Südtirol. Erst in einem zweiten Moment bemerkten sie, dass hier neben dem Italienischen auch das Deutsche existiert (vgl. Int. Niederfriniger 2013:2). In der Landeshauptstadt Bozen gibt es mehr italienische als deutsche Schulen und die stärkste Konzentration von MigrantInnen* in Südtirol. Dies ist einer der Gründe, weshalb viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* den Weg in die italienische und nicht in die deutsche Schule finden. Außerdem hat die deutsche Schule in der Vergangenheit nicht viel dafür getan, SchülerInnen mit Migrationshintergrund* für eine deutschsprachige Schullaufbahn zu gewinnen (vgl. ebd.).

Da die italienische Berufsbildung viel früher mit dem Phänomen konfrontiert war, haben sie auch eigene Wege gefunden, um die Situation zu handhaben.

„Die haben sich immer sehr engagiert und haben sie aufgenommen, während die deutsche Berufsbildung so eine ‚Hände weck‘-Politik gemacht hat. Sie haben einfach eine viel größere Erfahrung.“ (Int. B8, S. 84, Z. 12-14)

Dass vermehrt SchülerInnen mit Migrationshintergrund* an italienische Schulen wechseln, zeigt sich besonders gut an den deutschen Berufsschulen in Meran und Brixen, wo SchülerInnen mit Sprachförderbedarf von Jahr zu Jahr weniger werden. Erklären lässt sich das zum Teil anhand der Sprachkompetenzen der Eltern, welche selbst besser Italienisch als Deutsch sprechen. Außerdem werde die deutsche Sprache des Öfteren als eine besonders schwierige Sprache stilisiert. Die Interviewpartnerin B5 spricht von pragmatischen Gründen, weshalb die italienische Sprache präferiert werde. Viele würden lieber eine italienische Schule besuchen, weil es einfach leichter sei, Italienisch zu lernen (vgl. Int. B5 2013:64). Beobachtungen nach, sei Italienisch oft die Kommunikationssprache bzw. die Straßenkommunikationssprache von Menschen mit Migrationshintergrund* in Südtirol. Während viele Jugendliche Italienisch auf der Straße gelernt haben, gelinge ihnen das beim Deutschen nicht. Hier spielt natürlich der Dialekt eine große Rolle, weil die deutsche Sprache, die sie in der Schule lernen, entspricht nicht jener, die sie bei ihren MitschülerInnen oder auf der Straße hören (vgl. Int. B7 2013:75).

Trotz des großen Zulaufs von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* an italienischen Schulen findet nach und nach eine Angleichung an die deutschen Schulen statt. Auffallend ist eine ungleiche Verteilung der SchülerInnen.

So gibt es in den deutschsprachigen Berufsschulen eine starke Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* in der Landeshauptstadt Bozen. Hier besuchen nach Schätzungen ungefähr 80 MigrantenschülerInnen* die Berufsschule, wobei sich die Zahlen im Laufe des Schuljahrs immer verändern. Demnach kann von sehr unterschiedlichen Bedürfnissen ausgegangen werden. Es reicht von Personen die alphabetisiert werden müssen, bis hin zu SchülerInnen, die es schaffen, innerhalb kürzester Zeit die deutsche Sprache zu erwerben (vgl. Int. Costabiei 2013:18).

Während die deutschsprachigen berufsbildenden Schulen in den Städten Meran und Brixen relativ wenig SchülerInnen mit Migrationshintergrund* verzeichnen, nimmt die Anzahl an der Berufsschule Bruneck zu. Ein wesentlicher Grund für dieses Phänomen ist das Nichtvorhandensein einer italienischen Berufsschule an diesem Standort. In Ortschaften wo es hingegen die Möglichkeit gibt, eine italienische Schule zu besuchen, so wie beispielsweise in Meran und Brixen wird diese Variante von einem Großteil der Migranten* bevorzugt.

7.1.1. Heterogenität im Klassenzimmer

Homogene Klassen stellen heute eher eine Seltenheit als die Normalität dar. Vielmehr ist Heterogenität ein wesentliches Charakteristikum der Schulrealität. Dies kommt insbesondere an Berufsschulen deutlich zum Tragen.

Heterogene Schülerzusammensetzungen äußern sich an Faktoren wie Gender, Kultur, Alter, Sprache oder Herkunft, um nur einige zu nennen. Demnach reicht die Palette von sehr motivierten und geförderten Jugendlichen bis hin zu jenen mit großen Schwierigkeiten und unregelmäßigen Bildungsbiographien.

Viele Klassen zeichnen sich durch eine große sprachliche Vielfalt aus. Die laut Aussagen der InterviewpartnerInnen am häufigsten vertretenen Sprachen sind neben Deutsch, Italienisch und Englisch folgende „Migrantensprachen“: Urdu, Arabisch, BKS und

Albanisch. Diese Angaben entsprechen auch den statistischen Daten des Landesstatistikamtes ASTAT⁷ (vgl. URL 7).

An dieser Stelle ist eine Unterscheidung zwischen jenen SchülerInnen, die schon länger in Südtirol sind und über Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, und jenen, die gerade erst ins Land gekommen sind und bei null anfangen müssen, sinnvoll. Während erstere zumindest im Alltagssprachlichen über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, haben neu Zugewanderte zunächst große Schwierigkeiten sich auszudrücken.

„Es sind relativ viele, die schon länger da sind wie z.B. viele aus Albanien, die können sich gut verständigen auf Deutsch. Dann gibt es wirklich jene, die grad erst gekommen sind oder erst sehr kurz hier sind und die haben natürlich mit der Sprache ein Problem, das ist klar.“ (Int.B6, S.65, Z.24-26)

Bezüglich der Sprachkenntnisse und der Lernmotivation gebe es den Aussagen einiger InterviewpartnerInnen zufolge oft große Unterschiede zwischen Mädchen und Buben. Mädchen werden als fleißiger und motivierter als Jungen charakterisiert, was das Deutschlernen anbelangt. In vielen Fällen seien sie auch besser integriert und einige würden sogar den Südtiroler Dialekt beherrschen.

„Je nachdem wie lange die Buben da sind, sind sie unterschiedlich vorbereitet in Bezug auf Sprachkompetenzen und die Mädchen tendenziell wesentlich besser als die Buben. Mädchen oft in einer Art, dass man keinen Unterschied bemerkt, die beherrschen sogar Dialekt und die deutsche Hochsprache.“ (Int. B3, S.36, Z.11-13)

Unabhängig von Aspekten wie Gender oder ethnische Zugehörigkeit, kämpfen viele BerufsschülerInnen mit sprachlichen oder kognitiven Schwierigkeiten. Nach Schätzungen werden an Berufsschulen weit mehr Jugendliche als IntegrationsschülerInnen⁸ geführt als beispielsweise an Oberschulen.

„Wenn man denkt, wir haben ungefähr 18% Integrationsschüler an der Berufsschule. Wenn man die Zahlen von der Oberschule hernimmt, schaut es da schon ganz anders aus. Im Prinzip heißt es an der Mittelschule schon, du gehst Berufsschule und du gehst Oberschule.“ (Int. Costabiei, S.25, Z.8-10)

⁷ Stand 2012.

⁸ SchülerInnen mit spezifischen Lernstörungen; früher auch als Stützkinder bezeichnet.

Durch diese Art der Selektion hat die Berufsschule relativ viele SchülerInnen mit Funktionsdiagnosen, Sozialstörungen, Persönlichkeitskrisen, bis hin zu psychischen Störungen, die teilweise nicht erfassbar sind. Aus diesem Grund bedarf es nicht nur an Sprachlehrkräften, sondern vermehrt auch an SozialpädagogInnen und PsychologInnen. Ohne Zweifel ist hierfür eine Aufstockung der Ressourcen erforderlich. Mit den genannten Problemen einher, geht auch eine relativ hohe Anzahl an Schulabbrüchen an Berufsschulen. Herrn Costabiei zufolge sei das zurzeit die Kernproblematik an der Berufsbildung (vgl. Interview Costabiei 2013:20). Von dieser hohen „Drop-out-Rate“ betroffen sind einheimische BerufsschülerInnen wie auch jene mit Migrationshintergrund* gleichermaßen.

Inhomogene Klassen bestehen aus SchülerInnen mit verschiedensten Bedürfnissen. Den Ansprüchen aller gerecht zu werden, ist für die Schule und insbesondere für die Lehrpersonen eine große Herausforderung.

7.1.2. Theoretische Grundlagen

Wie bereits eingangs erwähnt, ist für den Südtiroler Zweitsprachenbereich die Institution „Innovation und Beratung“ mit ihren Sprachenzentren und dem Kompetenzzentrum zuständig. Hier sind verschiedene theoretische Konzepte vertreten. Interessanterweise gibt es vom Zugang her große Unterschiede zwischen der italienischen und der deutschen Förderschiene.

Die Sprachenzentren sind sowohl für die deutsche wie auch für die italienische Schule zuständig. Trotz intensiver Zusammenarbeit haben deutschsprachige MitarbeiterInnen eine andere Vorgehensweise wie ihre italienischen KollegInnen, wenn es um Sprachförderung geht. Dies wird von einer Interviewpartnerin wie folgt beschrieben: Während es von deutscher Seite wichtig ist, so früh wie möglich mit der Förderung zu beginnen, möglichst integrativ und wenn nötig auch zusätzliche Maßnahmen zu ergreifen, sieht der italienische Zugang anders aus. Hier wird im Kindergarten und der ersten Klasse Grundschule noch nicht gefördert, da die Annahme vorherrscht, der Spracherwerb würde in diesem Alter automatisch im Alltag erfolgen. Erst ab der zweiten Grundschulklasse wird mit der Förderung im Bereich Italienisch als Zweitsprache begonnen.

„Das sind jetzt wirklich ganz grundsätzliche Unterschiede und dann gibt es von der Schulkultur her oder wie Hierarchien gesehen werden oder nicht gesehen werden, wie Projekte gemacht werden, in welcher Art sie gemacht werden, ganz unterschiedliche Vorgangsweisen, also das ist total spannend.“ (Int. Niederfriniger, S.3, Z.1-4)

Wichtig sei es, beide Vorgangsweisen zu akzeptieren, meint Niederfriniger.

Der Bereich „Innovation und Beratung“ orientiert sich an verschiedenen theoretischen Konzepten. Unter anderem wurden im Interview auch das FÖRMIG-Programm, CLILL (integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen) und der sprachensible Sach- und Fachunterricht als wichtige Anhaltspunkte genannt. Auch die Bedeutsamkeit einer durchgängigen Sprachbildung sowie die Rolle des muttersprachlichen Unterrichts sind der Institution bewusst. Die Einschätzung der Sprachkompetenz und die Bewertung erfolgen nach dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Was die didaktisch-pädagogische Gestaltung des Unterrichts an Berufsschulen anbelangt, wird kompetenzorientiert vorgegangen. Es reicht von offenem Lernen, über Persönlichkeitsförderung und Binnendifferenzierung, bis hin zu fächerübergreifendem Lernen (vgl. Int. Costabiei 2013:28). Costabiei meint, in der Forschung sei Altes wieder neu und Neues wieder alt. Es sei fast schon eine Frage der Philosophie. Was zurzeit an den Berufsschulen Priorität habe, sei die DaZ-Lernenden auf ein bestimmtes Deutschniveau zu bringen, damit sie das Grundlegende verstehen und Sprachhandlungen tätigen können (vgl. ebd.). Wie das konkret umgesetzt wird, variiert je nach individuellen Bedürfnissen der Lernenden und Kompetenzen der Lehrenden.

Während sich auf theoretischer Ebene sowohl der Bereich „Innovation und Beratung“ als auch der Bereich „Deutsche Berufsbildung- Bildungsplanung und –entwicklung“ vom Ansatz her auf dem neuesten Forschungsstand befinden, sieht es in der Praxis, sprich in der Umsetzung im Unterricht anders aus. Im Laufe der Untersuchung zeigte sich, dass den interviewten Lehrpersonen die besagten Konzepte zur Sprachbildung und -förderung nicht bekannt sind. Schulen und Sprachlehrpersonen der Sprachenzentren sind nicht verpflichtet, sich an bestimmte methodische und didaktische Richtlinien zu halten. Es steht den Lehrkräften frei, wie sie die Sprachförderung gestalten. Diese Freiheit im Unterricht hat sowohl Vor- wie auch Nachteile. Da es sich beim Spracherwerb um einen individuellen Prozess handelt, gibt es keine Einschränkungen und Vorschriften von oben.

Die Sprachlehrpersonen können nach ihrem Ermessen auf die individuellen Bedürfnisse der LernerInnen eingehen. Andererseits bleiben manchen Lehrenden durch fehlende Vorgaben oder Richtlinien in diesem Bereich, wichtige Konzepte und Erkenntnisse vorenthalten. Mit Ausnahme von CLILL, wo es aktuell Pilotprojekte an einigen Südtiroler Schulen gibt, fehlt es für die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung im Unterricht zurzeit an nötigen Informationen und zu guter Letzt an Ressourcen.

7.2. Sprachfördermaßnahmen an Südtirols Schulen

In diesem Kapitel werden die gegenwärtigen Herangehensweisen im Bereich der DaZ-Förderung von BerufsschülerInnen mit Migrationshintergrund* skizziert. Es handelt sich hierbei um eine exemplarische Darstellung, die auf den Aussagen meiner InterviewpartnerInnen basiert. Folglich werden keine konkreten Methoden der Sprachförderung vorgestellt, da je nach Gruppe oder individuellen Bedürfnissen der Lernenden unterschiedliche Zugänge erforderlich sind.

Wie bereits im theoretischen Teil erwähnt wurde, ist eine integrative Sprachförderung in Südtirol gesetzlich vorgeschrieben. SchülerInnen mit Migrationshintergrund* werden in normale Klassen eingeschult und erhalten je nach Bedarf einige Stunden Deutschförderung pro Woche. Wie die Förderung konkret umgesetzt wird, ist jedoch von Schule zu Schule anders strukturiert. In der Regel sieht es so aus: Die meisten Schulen vermitteln neue SchülerInnen mit Sprachförderbedarf an die Sprachenzentren, die entweder bei genügender TeilnehmerInnenzahl einen eigenen Sprachkurs organisieren oder die SchülerInnen für Netzwerkkurse anmelden. Viele Sprachförderangebote finden prinzipiell außerhalb des normalen Unterrichts statt. Die förderbedürftigen SchülerInnen verbringen während des Schuljahrs einige Stunden in der Woche nicht in ihren Klassen. Mit einer Sprachlehrperson der Sprachenzentren lernen sie entweder in einem anderen Raum an ihrer Schule oder in einer Außenstelle Deutsch. Üblicherweise besuchen sie anstelle von bestimmten Fächern wie beispielsweise Religion einen Sprachkurs. Trotz dieser Art der additiven Deutschförderung von Seiten der Sprachenzentren verbringen SchülerInnen mit Migrationshintergrund* dennoch die meiste Zeit des Unterrichts gemeinsam mit ihren einheimischen MitschülerInnen in der Klasse. Das ist auch sehr wichtig, denn sie erwerben

im Regelunterricht passiv sehr viel Wortschatz. Dies betrifft vor allem den Alltagssprachenbereich. Auf der Ebene der Bildungs- und Fachsprache wird bisher noch wenig gefördert.

Jede Schule kann im Rahmen ihrer Möglichkeiten zusätzliche Maßnahmen treffen. Häufig wird an bestimmten Nachmittagen Lern- und Aufgabenhilfe angeboten. Es gibt aber auch eine Reihe von „interkulturellen“ Projekten, um den Austausch zwischen den SchülerInnen zu fördern. Bei einer hohen Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund*, die förderbedürftig sind, gibt es neben den Kursen vom Sprachenzentrum an manchen Berufsschulen auch schulinterne Deutschkurse. Diese Kurse sind berufsspezifischer als die Kurse vom Sprachenzentrum und gehen am ehesten in Richtung einer Fachsprachenförderung. Darüber hinaus finden jedes Jahr Ende August sogenannte Sommersprachkurse statt. Diese Intensivkurse dienen als Vorbereitung auf das kommende Schuljahr und erfreuen sich großer Beliebtheit.

Es kann festgehalten werden, dass die Sprachförderung an den deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol sowohl integrativ als auch additiv erfolgt.

Nach dieser allgemeinen Bestandaufnahme wird in den folgenden Kapiteln dargestellt, inwieweit die Kernpunkte einer durchgängigen Sprachbildung an Berufsschulen umgesetzt werden.

7.3. Förderung der Bildungs-, Fach- und Berufssprache

Die Register Bildungs-, Fach- und Berufssprache spielen in der beruflichen Bildung eine sehr große Rolle. Die Fachlichkeit des Unterrichts an berufsbildenden Schulen impliziert die Beherrschung von Fachsprache(n). Bereits vom ersten Schultag an werden die Lernenden damit konfrontiert, wenn beispielsweise die Erklärung der Arbeitssicherheitsmaßnahmen stattfindet.

Ein Kernproblem bezüglich der Förderung von Bildungs- Fach- und Berufssprache an der Berufsschule ist das niedrige Deutschniveau vieler SchülerInnen mit Migrationshintergrund*. Von Seiten der InterviewpartnerInnen sei es zunächst wichtig, sie auf ein bestimmtes sprachliches Level zu bringen, damit sie sich verständigen können und der Schulbesuch ertragreich ist. Außerdem herrschte Einigkeit darüber, erst ab einem A2-Niveau mit einer gezielten Förderung von Fach- und Berufssprache zu beginnen.

Nicht nur vor dem Hintergrund von nicht zielnormadäquaten Deutschkenntnissen seitens der SchülerInnen erscheint es als große Herausforderung fach- und bildungssprachliche Elemente explizit im Unterricht zu thematisieren. Obwohl einige SchülerInnen mit Migrationshintergrund* sehr gut inkludiert sind und sogar den Dialekt beherrschen, bewegen sie sich im Bereich des Alltagssprachlichen. Für bildungssprachliche Anforderungen reicht die Beherrschung von mündlichen Kommunikationsmustern aber nicht aus. Sobald sich die SchülerInnen alltagssprachlich gut ausdrücken können, sinke laut Aussagen der Befragten häufig die Motivation, sich weiterhin der deutschen Sprache zu widmen, auch wenn noch Förderbedarf im Bildungssprachenbereich bestehe.

Dazu kommt, dass es im Gegensatz zu Anfängerkursen aufgrund mangelnder Ressourcen nur wenig (Kurs)Angebote im Bereich der Bildungs- und Berufssprachenförderung gibt (vgl. Interview B7 2013:49). Wenn es schon extern wenig Angebot gibt, liegt es nun vielmehr an der Schule diese Aspekte zu berücksichtigen. Aus diesem Grund ergibt sich ganz im Sinne von FÖRMIG die Forderung nach einer Förderung von Bildungs- und Fachsprache in allen Unterrichtsfächern und Schulstufen.

Im Laufe der Untersuchung kristallisierte sich jedoch heraus, dass es diesbezüglich noch wenig Anklang gefunden hat. Alle befragten Lehrpersonen gaben an, an ihrer Schule in der Regel im Unterricht Fach-, Berufs- und Bildungssprache nicht explizit zu behandeln. Aus

den Gesprächen wurde deutlich, dass Unwissen darin bestehe, wie eine Förderung dieser sprachlichen Register konkret aussehen könnte.

Vor allem im Fachunterricht sollten sprachliche und berufliche Bildung miteinander vernetzt werden. Häufig werden die Inhalte für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* von Lehrpersonen reduziert und vereinfacht. Eine Förderung der Bildungssprache sollte aber anders aussehen. Es geht nicht darum, Komplexität wegzunehmen und zu vereinfachen, sondern darum, den Lernenden Strategien zu vermitteln, wie mit dieser Komplexität umgegangen werden kann. Aus diesem Grund ist es wichtig, Lehrpersonen dafür zu sensibilisieren, Bildungssprache explizit zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Bildungssprachliche Fortschritte bleiben von Lehrpersonen, die in diesem Bereich nicht sensibilisiert wurden, oft unberücksichtigt. Frau Niederfriniger meint dazu wie folgt:

„Es ist nicht so, dass der von heute auf morgen plötzlich einen Text lesen kann. Das sind jetzt so die Schwierigkeiten, wo die Erfolge auch so gering bzw. differenziert sind, dass es für die Schüler auch frustrierend ist, weil sie bekommen dann doch noch eine 5 in der Schule, weil die Lehrerin die Feinheiten noch nicht bemerkt.“ (Int. Niederfriniger, S.5, Z.32)

Aus diesem Grund sollte es Differenzierungsmöglichkeiten geben, da die SchülerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen an die Schule kommen.

Von Seiten des Kompetenzzentrum und der Sprachenzentren wird der Bildungssprachenbereich aufgrund mangelnder Ressourcen nicht explizit gefördert. Die angebotenen DaZ-Kurse richten sich vor allem an AnfängerInnen, die so schnell wie möglich ins Schulleben hineinkommen sollen. Obwohl in den Sprachkursen ab dem ersten Tag ein Einbezug der Schulsprache erfolgt, wird Bildungssprache nicht explizit thematisiert (vgl. Int. Niederfriniger 2013:4). Nur vereinzelt gibt es Kurse zur Förderung der Bildungssprache. Konkret handelt es sich um Prüfungsvorbereitungen, wo Präsentations- und Argumentationstechniken sowie das Verfassen verschiedener Textsorten geübt wird. Dabei handelt es sich um keine gezielte und flächendeckende Bildungssprachenförderung. Die Sprachenzentren vertreten die Ansicht, dass ihr Schwerpunkt in der Förderung der Basiskompetenzen liegt und die Bildungssprachenförderung Aufgabe der Schule sei (vgl. ebd.). Aus diesem Grund bietet das deutsche Schulamt im Bereich des sprachsensiblen Sach- und Fachunterricht Fortbildungen für Lehrpersonen an, um diese für die Thematik zu sensibilisieren.

7.3.1. Die Vermittlung der Arbeitssicherheitsmaßnahmen

Am Beispiel der Arbeitssicherheit an Berufsschulen wird die Wichtigkeit von fach- und berufssprachlichen Kenntnissen ersichtlich.

Die Vermittlung der Maßnahmen zur Arbeitssicherheit nimmt an Berufsschulen eine sehr wichtige Rolle ein. Die Schulen stehen arbeitssicherheitstechnisch unter Druck, da es sehr strenge Sicherheitsauflagen gibt. Die LehrerInnen müssen sicherstellen, dass alle Regeln verstanden wurden, bevor die SchülerInnen an die Maschinen dürfen. Ansonsten kann es zu gefährlichen Situationen kommen, wo unter Umständen auch andere Personen gefährdet werden können. Deshalb werden SchülerInnen, die die Arbeitssicherheitsvorkehrungen (noch) nicht verstehen, zunächst ausgeschlossen und dürfen nicht mit Maschinen arbeiten. Einige Berufsschulen nahmen das Angebot der Sprachenzentren in Anspruch und ließen die Arbeitssicherheitsmaßnahmen in einige Migrantensprachen übersetzen. Es ist jedoch ein Unterschied, ob über eine Maschine ein kurzer Text gelesen wird oder der/die LehrerIn die Vorgänge eine Stunde lang erklärt.

„Die Arbeitssicherheit muss im ersten Jahr vermittelt werden, weil jeder der in die Werkstatt geht, muss den achtstündigen Kurs über die Arbeitssicherheit geleistet haben. Ob sie ihn verstehen? Naja, sie geben an, sie verstehen es (...). Meine Überzeugung ist nein!“ (Int. B8, S. 79, Z. 11-14)

Ähnlich verhält es sich auch mit ÜbersetzerInnen. Das Sprachenzentrum kann zwar eine/n ÜbersetzerIn schicken, die/der mit den SchülerInnen und der/dem Sicherheitsbeauftragten durch die Werkstatt geht, aber auf Dauer ist das auch keine Lösung, weil es eine einmalige Aktion ist. FachlehrerInnen erklären bei jedem Vorgang die Arbeitssicherheit situationsgemäß immer wieder (vgl. Int. B7 2013:74).

Die Kenntnis der deutschen Sprache und damit einhergehend das Verstehen von Sicherheitsbestimmungen sind nicht nur für die Berufsausbildung, sondern fürs spätere Arbeitsleben eine wichtige Voraussetzung.

Die kommunikativen Anforderungen im Berufsleben kommen zum Tragen. Denn

„[...] in der Tat ist es für Betriebe – z.B. bei Fragen der Einhaltung von Sicherheitsbestimmungen – lästig und teuer, wenn entsprechende, oft sehr komplexe Anweisungen möglichst in den Übersetzungen aller Sprachen, die in einem Betrieb gesprochen werden, vorliegen sollten.“ (Szablewski-Çavuş:2008:38).

Aus diesem Grund ist eine intensive Auseinandersetzung mit entsprechendem Fachwortschatz bereits in der Ausbildung notwendig.

7.3.2. Alle Fächer sind Sprachförderfächer

Es wurde ersichtlich, dass sich sprachliche Bildung durch alle Fächer zieht. Die deutsche Sprache wird in Schulen mit deutscher Unterrichtssprache indirekt in jedem Fach vermittelt, da sie ja ein wichtiges Werkzeug ist, das in jedem Fach benötigt und verwendet wird.

Das Lernen von Sprache und Inhalt bezieht sich aufeinander und sollte deshalb im Unterricht nicht getrennt, sondern integriert vermittelt werden. Wichtig ist ein bewusster Umgang mit den verschiedenen Registern. Es geht um die Bestreitung des Weges vom Alltagssprachlichen hin zum Fach- und Bildungssprachlichen (vgl. Reich 2013:64).

Inwiefern die Lehrpersonen die SchülerInnen auf diesem Weg unterstützen, indem in Sach- und Fachfächern Sprache im Unterricht thematisiert wird, ist unterschiedlich. Prinzipiell ist das Bewusstsein sprachsensibel vorzugehen auch bei den FachlehrerInnen da, es scheitert allerdings noch in der Umsetzung. Das Problem liegt hier vor allem am fehlenden „Knowhow“. An dieser Stelle müsste sich die Lehrerbildung einschalten und beteiligen.

Es gilt auch die Ausbildung von Praxislehrpersonen mit in die Überlegungen einzubeziehen. FachlehrerInnen an Berufsschulen haben ja selbst nur einen Mittelschulabschluss und dann eine Lehre gemacht, also die klassische Berufsausbildung. Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass ihnen oft didaktische und pädagogische Maßnahmen fehlen (vgl. Int. B4 2013:46).

Viele Regel- und FachlehrerInnen stehen unter Druck, da sie ihren Stoff durchbringen wollen und schrecken davor zurück, in ihrem Unterricht sprachsensibel vorzugehen. Da es sich noch dazu um einen Mehraufwand handelt, gehen die wenigsten im Sach- und Fachunterricht auf sprachliche Aspekte ein. Außerdem kommt es manchmal noch vor, dass einige BerufsschullehrerInnen ihren Unterricht im Südtiroler Standarddialekt oder in Umgangssprache abhalten, was für eine Förderung der deutschen Standardsprache nicht zielführend ist.

Im Rahmen von Fortbildungen versucht das Kompetenzzentrum, Schulen und Lehrpersonen im Bereich des sprachsensiblen Sach- und Fachunterricht fitter zu machen (vgl. Int. Niederfriniger 2013:11). Dennoch sehen viele die Schule als Ort der Wissensvermittlung, in der die Unterbringung des Stoffs oberste Priorität hat. In so einem lehrerInnenzentrierten Unterricht bleibt die Berücksichtigung sprachlicher Aspekte auf der Strecke. Vor dem Hintergrund immer heterogener werdender Klassen besteht die Notwendigkeit von verpflichtenden DaZ-Lehrveranstaltungen in der Lehrerbildung.

7.3.3. Umgang mit Texten

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde auf die Bedeutung von (Fach) Texten in berufsbildenden Kontexten verwiesen. Wie das Lesen und Verstehen bzw. das Produzieren eigener Texte im Unterricht gefördert wird, gestaltet sich von LehrerIn zu LehrerIn unterschiedlich.

Das Sprachzentrum hat vor einigen Jahren verschiedene Module im Bereich der schriftlichen Fertigkeiten angeboten. In einem ging es beispielsweise um die Förderung des Leseverstehens, indem geübt werden sollte, wie Texte sinngemäß erfasst werden. Allerdings war für das Zustandekommen eines Kurses eine Mindestteilnehmeranzahl erforderlich. Da eine Oberschule andere Ansprüche wie eine Berufsschule hat, waren in diesem Zusammenhang Netzwerkkurse nicht sinnvoll und eine Schule erreichte allein nicht die erforderliche Teilnehmeranzahl (vgl. Interview B4 2013:45). Neben diesen unterrichtsergänzenden Angeboten ist es wichtig, den SchülerInnen im Regelunterricht Texterschließungsstrategien sowie Schreibtipp zu vermitteln.

Wie mit Texten im normalen Unterricht umgegangen wird, wurde nur von wenigen InterviewpartnerInnen angesprochen. Die meisten gaben an, dass sie für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* Texte vereinfachen würden. Inge Niederfriniger sieht dieses Vorgehen hingegen kritisch:

„Das ist natürlich teilweise auch möglich und sinnvoll, aber prinzipiell sollte es eigentlich vor allem darum gehen, Strategien zu erwerben und trainieren, die die Schüler dann auf jeden Text anwenden können.“ (Int. Niederfriniger, S.5, Z.20-23)

In diesem Kontext erscheint es sinnvoll, sich näher mit der Rolle und dem Selbstverständnis der Lehrpersonen auseinanderzusetzen.

7.4. Die Rolle der Lehrkräfte

Die zunehmende Heterogenität an Schulen bringt auch eine Veränderung der Aufgaben der Lehrpersonen mit sich.

„Ich selbst war ja auch Lehrerin an der Berufsschule und ich hatte erst vor 10 Jahren das erste Mal einen Schüler mit Migrationshintergrund“ (Int. B7, S.72, Z.18-20)

In den ersten Jahren waren viele Lehrpersonen mit dieser neuen Situation überfordert und wussten nicht, wie mit dem Thema Sprache und Migration im Unterricht umgegangen werden sollte. Obwohl bei den meisten LehrerInnen mittlerweile die nötige Sensibilität den sprachlichen und kulturellen Bedürfnissen der SchülerInnen entsprechend, gegeben ist, gibt es noch immer einige, die sich diesem Phänomen gegenüber verschließen. Dies liegt zum Teil an der fehlenden pädagogischen Ausbildung der PraxislehrerInnen, die im Unterschied zu ihren LehrerkollegInnen keine universitäre Ausbildung durchlaufen haben. Aber auch viele Regellehrpersonen übertragen das Thema Migration und die damit verbundene Sprachförderung auf die von den Sprachzentren gestellten Sprachlehrpersonen und die an der Berufsschule tätigen IntegrationslehrerInnen. In diesem Kontext wären eine Kooperation aller Lehrkräfte sowie die Inanspruchnahme von entsprechenden Fort- und Weiterbildungen im DaF/DaZ-Bereich unabdingbar.

7.4.1. Die Sprachlehrpersonen

Die Sprachzentren stellen eigene Sprachlehrpersonen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*, die an die verschiedenen Schulen kommen und dort als Sprachförderkräfte wirken.

Ihre Aufgaben beziehen sich auf die Vermittlung der Unterrichtssprache sowie auf die Unterstützung beim Prozess der Integration der SchülerInnen mit Migrationshintergrund*.

Die Sprachlehrpersonen haben entweder eine DaZ-Ausbildung oder bringen Erfahrungen und Fortbildungen in diesem Bereich mit. Neben der Erteilung des Sprachunterrichts tauschen sie sich mit Lehrpersonen, Eltern, SchülerInnen und falls nötig mit den interkulturellen MediatorInnen aus und dokumentieren die Entwicklungen und Fortschritte ihrer SchülerInnen. Außerdem stehen sie dem Klassenrat bei der Anfertigung des „Personenbezogenen Lernplans“ unterstützend zur Seite (vgl. URL8).

Die Lehrpersonen der Sprachenzentren müssen sich an keine strikten methodisch-didaktischen Vorgaben halten. Sie sind in ihrer Arbeit sehr frei, was sowohl Vor- wie auch Nachteile hat (vgl. Int. B7 2013:74).

Die Sprachförderung findet entweder während der Schulzeit oder in der Freizeit der SchülerInnen statt. Ob der Deutschkurs während oder nach dem Unterricht stattfindet, liegt an der Sprachlehrperson und ihren zeitlichen Ressourcen. Da sie an mehreren Schulen unterrichtet, muss die Zeit gut eingeteilt werden. „Letztes Jahr war es so, dass eine Sprachlehrperson für fünf Schulen zuständig war. Dann hat man auch nicht so viel Spielraum mit dem Stundenaussuchen.“ (Int. B4, S. 42, Z.30-32)

Meist sieht es an Berufsschulen so aus, dass AnfängerInnen am Vormittag während des Unterrichts außerhalb der Klasse Sprachförderunterricht erhalten. Bei SchülerInnen, die schon Deutschkenntnisse haben, wird versucht am Nachmittag einen Kurs zu organisieren, wobei dies aufgrund des Nachmittagsunterrichts an Berufsschulen kompliziert ist.

Die Sprachlehrpersonen sind ein wichtiges Bindeglied, was die Kooperation zwischen den verschiedenen Partnern betrifft.

Viele von ihnen unterrichten nämlich stufenübergreifend und halten Kontakt zu vorangehenden Bildungsinstitutionen, dem Klassenrat und den Klassenlehrern. Der Austausch funktioniert hier sehr gut (vgl. Int. Niederfriniger 2013:14).

7.4.2. Berufsbild: Integrationslehrperson

Eine wichtige Rolle kommt den IntegrationslehrerInnen⁹ zu. An jeder Schule gibt es Integrationslehrpersonen, die für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten zuständig sind. MigrantInnen* fallen grundsätzlich nicht in diese Kategorie.

Das Vorhandensein von Integrationslehrpersonen in Klassen mit MigrantenschülerInnen* ist gesetzlich nicht vorgesehen. Die Differenzierung der Inhalte für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* würde eigentlich dem Klassenrat obliegen. Allerdings sieht es in der Schulrealität anders aus. Abgesehen von der fehlenden DaZ-Qualifikation sind viele Lehrpersonen mit der Situation völlig überfordert. Deshalb wird das von Seiten der Schule so gehandhabt, indem SchülerInnen mit Migrationshintergrund* in jene Klassen gegeben werden, wo schon eine Integrationslehrperson vorhanden ist, die sich dann neben den einheimischen SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten auch um SchülerInnen mit Migrationshintergrund* kümmert (vgl. Int. B4 2013:42).

Die Integrationslehrperson ist Mitglied des Klassenrates und der Klasse zugewiesen. In Kollaboration mit den Fachlehrpersonen werden Maßnahmen besprochen und umgesetzt, zur individuellen Förderung der SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten. Die Aufgaben reichen vom Elternkontakt, über die Dokumentation der Kompetenzen und Entwicklungen der SchülerInnen bis hin zur Bewertung der Leistungen und Lernfortschritte der SchülerInnen. Integrationslehrpersonen arbeiten mit spezifischen Lehr- und Lernmitteln und sind bemüht, den Unterricht personenzentriert und inklusiv zu gestalten. Es handelt sich um ExpertInnen in Bezug auf individuelle Fördermöglichkeiten (vgl. URL 10).

Konkret kann man sich das so vorstellen, dass berufsspezifische Inhalte für alle SchülerInnen dieselben bleiben, mit dem Unterschied, dass die Integrationslehrperson für lernschwache und SchülerInnen mit Migrationshintergrund* die Texte und Aufgaben an die Bedürfnisse der SchülerInnen anpasst. Die IntegrationslehrerInnen sind in diesem Kontext sehr wichtig, da sie den SchülerInnen im Unterricht Unterstützung und wichtige Hilfestellungen geben. Allerdings sind sie nicht in jedem Unterrichtsfach in der Klasse. Dazu kommt das Problem,

⁹ An dieser Stelle verweise ich auf die Kritik am Konzept ‚Integration‘ aus migrationspädagogischer Sicht. „Der Begriff Integration thematisiert und versteht Individuen nicht als widerständige und eine eigensinnige Geschichte aufweisende Subjekte, sondern als ‚Elemente‘, die einem größeren Ganzen einzuordnen, eben zu integrieren seien.“ (Mecheril 2011, URL9) Dieser Terminus geht von einer Unterscheidung zwischen dem natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ aus (vgl. ebd.).

dass in manchen Klassen zum Teil bis zu 15 IntegrationsschülerInnen zusätzlich zu den MigrantenschülerInnen* sind. Die Ressourcen der Integrationslehrpersonen sind begrenzt, da sie sich an Berufsschulen um eine große Anzahl von Lernenden kümmern müssen. Für gezielte und durchgängige Sprachförderung bleibt aktuell wenig Zeit.

7.4.3. Lehrer-Teams

Frau Niederfriniger zufolge findet an Schulen, an denen die DaZ-Förderung im Unterricht gut funktioniert, eine intensive Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen der verschiedenen Fächer statt. In einzelnen Schulen gibt es Klassenräte, die das sehr gut umsetzen, indem durch Teamarbeit eine gegenseitige Unterstützung gewährleistet wird. Flächendeckend wird dieses Prinzip allerdings noch nicht umgesetzt (vgl. Int. Niederfriniger 2013:11).

An den meisten Berufsschulen findet zwischen den verschiedenen Lehrergruppen kein direkter Austausch statt. SchülerInnen mit Migrationshintergrund* werden vor allem von den IntegrationslehrerInnen unterstützt, wobei diese in der Regel auch keine DaF/DaZ-Ausbildung haben. Was konkret im Unterricht auf sprachlicher Ebene gemacht wird, wissen viele Lehrpersonen nicht. Dies verdeutlicht folgende Aussage eines Deutschlehrers: „Da habe ich zu wenig Einblick, weil ich Regellehrer bin und das geht eigentlich über die Integrationslehrer.“ (Int. B6, S. 67, Z. 14-15) Aber auch zwischen den Fach- und RegellehrerInnen findet wenig Austausch statt. „Bei den Fachlehrern weiß ich es nicht, weil ich da keinen Einblick habe. Ich kann nur von uns Allgemeinbildenden reden.“ (Int. B6, S.66, Z.23-24)

Zielführend wäre es, wenn ein ganzes Lehrerteam bzw. ein ganzer Klassenrat an DaZ-spezifischen Fortbildungen teilnehmen würde, damit alle Lehrkräfte für dieses Thema sensibilisiert werden und kollaborieren.

7.4.4. Aus- und Fortbildungen im DaZ-Bereich

Nach Costabiei gebe es in Südtirol einen großen Fortbildungsbedarf, vor allem im Bereich der beruflichen Bildung. Es müsse nicht unbedingt eine universitäre Ausbildung sein, ein Lehrgang zur Unterstützung der Berufsschulen würde seiner Ansicht nach reichen (vgl. Int. Costabiei 2013:26).

„Bei uns ist ja immer auch die Fachlichkeit drinnen. Das heißt, ich wage es zu sagen, dass ich einem Fachlehrer für Metall und Holz genauso zutraue, den Schülern die nötige Unterstützung zu geben, auch sprachlich zu wirken, wie einem Sprachlehrer.“ (ebd., Z. 12-15)

Es geht darum, dass Lehrpersonen im Rahmen von Lehrgängen und Fortbildungen entsprechend qualifiziert werden und ihnen kreative Problemlösungsstrategien geboten werden. Aktuell gibt es vor allem zum Thema „sprachsensibler Fachunterricht“ und „CLILL“ freiwillige Fortbildungen für unterrichtende Lehrkräfte während des Schuljahrs.

Das Referat Migration empfiehlt allen Lehrpersonen sich im DaZ-Bereich fortzubilden und bietet mehrere Weiterbildungsmöglichkeiten an. Allerdings ist es nicht verpflichtend, die Angebote zu nutzen. Nicht einmal bei der LehrerInnenausbildung an der Landesuniversität in Brixen gibt es verpflichtende DaF/DaZ-Lehrveranstaltungen. Lediglich auf freiwilliger Basis wird ein DaZ-Modul für angehende GrundschullehrerInnen angeboten (vgl. Int. Niederfriniger 2013:11).

Es gibt für Lehrpersonen, die bereits unterrichten, eine berufsbegleitende DaF/DaZ-Ausbildung. Nach Abschluss dieses Lehrgangs werden sie an der Schule, wo sie unterrichten, den Bereich „Migration“ koordinieren und fungieren als Fachleute. Sie sind Anlaufstelle für ihre LehrerkollegInnen, um ihnen mit Tipps beratend zur Seite zu stehen (vgl. ebd).

Wünschenswert wäre eine verpflichtende DaF/DaZ-Ausbildung aller Lehrkräfte aller Fächer. Leider wird vielfach das Angebot an Fortbildungen nicht genutzt. Dies bestätigt auch die Aussage eines Direktors.

„Ja, wir versuchen für die Klassenräte, die viel mit ausländischen Jugendlichen zu tun haben, Fortbildungen anzubieten. Nur im Kopf des Südtirolers ist es lange noch nicht angekommen, dass wir Menschen haben, die wir gerufen haben und die jetzt auch bei uns bleiben wollen!“ (Interview B8, S.81, Z.6-8).

Um es mit anderen Worten auszudrücken: Das Angebot an Fortbildungen besteht, es liegt an der Schule und den Lehrpersonen selbst, inwiefern es wahrgenommen wird oder nicht.

7.5. Kooperation mit Bildungseinrichtungen

Sowohl Bildungseinrichtungen als auch außerschulische Institutionen erweisen sich als wichtige Partner im Rahmen einer durchgängigen Sprachbildung. Die Landesregierung beschreibt die Kooperationen wie folgt:

“Das Land fördert die schulische und soziale Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler sowie Studierender, unter anderem auch durch die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie die Sprachzentren, die für die deutschen, italienischen und ladinischen Schulen jeder Art und Stufe tätig sind.” (URL 5)

Die Kooperation der verschiedenen Bildungseinrichtungen bezieht sich nicht nur auf die Berufsschulen untereinander, sondern auch auf Kontakte zu vorhergehenden Schultypen. Dies ist für die Gewährung einer Durchgängigkeit in der Sprachbildung von besonderer Wichtigkeit, damit es zu keinen Brüchen in der Bildungsbiographie der SchülerInnen kommt.

Ein wichtiger Kollaborationspartner der Schulen ist der Bereich Innovation und Beratung mit seinen Sprachzentren und dem Kompetenzzentrum. Wie bereits in Kapitel 5.2.3. beschrieben, sind diese Institutionen eigens für die Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* eingerichtet worden. Weitere wichtige Begleiter im Sprachbildungsprozess sind die interkulturellen MediatorInnen.

7.5.1. Kompetenzzentrum und Sprachzentren

Alle InterviewteilnehmerInnen bestätigten eine Zusammenarbeit mit den Sprachzentren. Über die Zufriedenheit der Kooperation und den Kursangeboten fielen die Meinungen unterschiedlich aus. Bemängelt wurde vor allem die vorgeschriebene Mindestanzahl von acht SchülerInnen für das Zustandekommen eines Kurses.

Vor allem Schulen in der Peripherie bemängelten, oft nicht acht SchülerInnen mit Migrationshintergrund* zusammen zu kriegen, sodass keine eigene Sprachlehrperson für einen Sprachförderkurs an die Schule kommen kann. In solchen Fällen besteht die Möglichkeit eines Netzwerkkurses. Das bedeutet, dass SchülerInnen aus verschiedenen Schulen zusammengenommen werden und gemeinsam in einen Deutschkurs kommen. Diese Alternative ist förderlich für eine Zusammenarbeit der verschiedenen Institutionen. Leider sind neben den individuellen Ansprüchen der einzelnen TeilnehmerInnen auch die Anforderungen der verschiedenen Schultypen sehr verschieden. So haben beispielsweise BerufsschülerInnen andere Ansprüche als OberschülerInnen. Unter diesem Blickwinkel erweisen sich Netzwerkkurse als uneffektiv.

Eine weitere Schwierigkeit ist die Sondersituation der Berufsschulen als Ganztagschulen. Durch die vielen Stunden Praxisunterricht ist es nicht unproblematisch, die SchülerInnen einfach vom Unterricht rauszunehmen und in den Sprachkurs zu schicken, wie es aktuell der Fall ist. AnfängerInnen werden in der Regel am Vormittag aus dem Unterricht genommen und bei Fortgeschrittenen, sprich jenen die hier schon in der Grund- oder Mittelschule waren, wird versucht am Nachmittag einen Sprachkurs zu organisieren. Dieses Unterfangen gestaltet sich aber als sehr schwierig, weil an der Berufsschule sehr viel Unterricht am Nachmittag stattfindet und die SchülerInnen viel Stoff versäumen würden. Am freien Samstag in den Sprachkurs zu kommen, ist für die meisten Jugendlichen auch nicht eine optimale Lösung (vgl. Int. B7 2013:71).

Eine zusätzliche Sondersituation stellen die Lehrlinge dar. Da sie nicht eine Jahresklasse bilden, sondern nur einige Wochen am Stück oder nur einmal pro Woche Unterricht haben, ist es schwierig Konkretes zu planen. Aus diesem Grund gibt es für förderbedürftige Lehrlinge mit Migrationshintergrund* an den Berufsschulen ein eigenes Deutschlernpaket, welches die Schule je nach Bedarf verwenden kann, da die Lehrlinge ja nicht regelmäßig an der Schule sind (vgl. Int. Costabiei 2013:19).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Die Sprachenzentren sind sowohl für die deutsche wie auch für die italienische Schule zuständig. Das Programm vom Kompetenzzentrum besteht aus Sprachkursen vor Schulbeginn, während des Schuljahres und aus den Einzelstundenpaketen für Lehrlinge. Die Kooperation zwischen der deutschen Berufsschule und den Sprachenzentren funktioniert gut. Das bedeutet, dass die

Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* in Südtirol primär über die Sprachenzentren stattfindet.

7.5.2. Interkulturelle Mediation

In Form von interkultureller Mediation sind die Sprachenzentren an der Realisierung von interkulturellem Lernen beteiligt. Die interkulturellen MediatorInnen (IKM) haben wichtige Aufgaben im Bereich der sprachlichen Bildung sowie der Inklusion der SchülerInnen mit Migrationshintergrund*.

Neben ihrer Funktion im Bereich der Integration gelten sie auch als mehrsprachige Fachleute:

„Die MediatorInnen nützen oft sehr. Wie haben einige sehr gute MediatorInnen hier. Leider nicht in allen Sprachen. Sie leben schon sehr lange hier und stammen z.B. selbst ursprünglich aus Pakistan oder haben einen pakistanischen Mann und verstehen diese Kultur sehr gut. Wir haben wirklich sehr gute Erfahrungen mit diesen SprachmediatorInnen.“ (Int. B4, S.54, Z.9-12)

Sie bilden eine Brücke zwischen den verschiedenen Kulturen und Sprachen. Auf verschiedene Art und Weise unterstützen sie den Prozess der Integration an Schulen und öffentlichen Institutionen (vgl. Dagostin 2010:31).

Da sie eine Ansprechperson in den Erstsprache(n) der Kinder und Jugendlichen sind, spielen sie besonders bei der Ersteingliederung der SchülerInnen eine wichtige Rolle. Auf Anfrage der Schule und bei einer Mindestanzahl von 12 TeilnehmerInnen sind sie es, die Erstsprachenkurse abhalten. Eine wichtige Funktion ist auch ihre Vermittler- und Übersetzerrolle zwischen Eltern und Schule. Vor allem dann, wenn Probleme auftauchen, werden sie eingeschaltet, aber auch bei interkulturellen Projekten, wo sie als RepräsentantInnen einer bestimmten Kultur auftreten. In der Regel haben sie nämlich denselben kulturellen Hintergrund wie jene Personen, die sie begleiten und sprechen deren Sprache(n). Darüber hinaus sind sie mit der Unterrichtssprache der Schule vertraut und kennen sich im Südtiroler System Schule gut aus (vgl. Int. Niederfriniger 2013:9). Eine wichtige Funktion ist auch die Übersetzung von wichtigen Informationen und Mitteilungen in die Herkunftssprachen der SchülerInnen (vgl. Dagostin 2010:32).

MediatorInnen werden von Berufsschulen vor allem dann angefordert, wenn sie Übersetzungen tätigen sollen wie beispielsweise die Erklärung von Maschinen und die Arbeitssicherheitsmaßnahmen in den Herkunftssprachen der SchülerInnen. Sie kommen dann auf Anfrage in den Praxisunterricht und übersetzen simultan die Erklärungen der FachlehrerInnen. Alle von mir befragten Berufsschulen nehmen den Dienst der interkulturellen MediatorInnen in Anspruch. Für den Start gibt es immer ein Mediationspaket von 20 Stunden, welches für eine Ersteingliederung sehr bedeutsam ist und immer verwendet wird.

Da das Berufsbild der interkulturellen MediatorInnen trotz regionaler Bemühungen gesetzlich noch nicht etabliert ist, fällt ihnen zurzeit ein breites Tätigkeitsfeld zu (vgl. Dagostin 2010:32). Einigkeit herrscht darin, dass sie im Bildungsprozess der SchülerInnen als unentbehrlich gelten. Aus diesem Grund wäre es erforderlich, in diesem Bereich mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen. 20 Stunden erschienen allen Befragten als zu wenig. Auf theoretischer Ebene scheint auch ein kritischer Umgang mit der Bezeichnung ‚interkulturelle Mediation‘ angebracht.

Seit einiger Zeit hat sich das Schlagwort ‚interkulturell‘ zum Modebegriff entwickelt und Eingang in pädagogische Kontexte gefunden. Im Hinblick auf die eingesetzten MediatorInnen scheint es nicht zu verwundern, dass diese Tätigkeit als ‚interkulturelle Mediation‘ bezeichnet wird. An dieser Stelle möchte ich keineswegs die Qualifikationen und Fähigkeiten dieser Fachleute in Frage stellen. Die Interviewergebnisse bestätigen den Bedarf an Mediation an Berufsschulen. Dennoch erachte ich es als angebracht, kurz auf die Problematik des Schlüsselbegriffs ‚interkulturell‘ aufmerksam zu machen. Nach Mecheril (2010:62) lassen sich folgende vier Kritikpunkte an eine ‚interkulturelle Pädagogik‘ formulieren:

- kulturalistische Reduktion
- ‚Inseldenken‘
- ähnliche Ansprüche wie ‚Ausländerpädagogik‘
- ‚Kultur‘ als Sprachversteck für die Konstruktion von Rasse

Der Anspruch der interkulturellen MediatorInnen als RepräsentantInnen einer bestimmten Kultur und als VermittlerInnen zwischen den Kulturen impliziert ein bestimmtes Kulturverständnis, welches auf eine kulturalistische Reduktion hinausläuft.

Ausgangspunkt dieses Zugangs ist die Anerkennung von kulturellen Unterschieden. ‚Kulturen‘ werden demnach als ‚Inseln‘ zwischen denen vermittelt werden muss, begriffen. Diese Auffassung von homogenen, in sich geschlossenen Gesellschaften greift in unserer vielfältigen und hybriden Welt zu kurz. Es besteht die Notwendigkeit sich von Vorstellungen in Bezug auf Eigen- und Fremdkultur, sprich vom klassischen Kulturmodell, zu verabschieden (vgl. Mecheril 2010:65). Dass dies noch ein langer Weg ist, liegt auf der Hand. Deshalb scheint es gerade bei der Bezeichnung dieser Berufsgruppe sinnvoll, mit gutem Beispiel voranzugehen und Kulturalisierungen und Pauschalisierungen zu vermeiden.

7.5.3. Vernetzung mit anderen Berufsschulen

Unter den deutschsprachigen Berufsschulen besteht zum Teil intensiver Kontakt. Dies bezieht sich vor allem auf jene Fälle, wo sich die Berufsschulen die Deutschstunden teilen müssen, wenn aufgrund der Mindestteilnehmeranzahl keine hausinternen Kurse stattfinden können. Diese Netzwerkkurse gewährleisten eine Vernetzung der verschiedenen Berufsschulen zueinander.

Während die deutschsprachigen Berufsschulen sich austauschen, gibt es das Thema Migration- und Sprachförderung betreffend wenig Kontakt zu den italienischen Berufsschulen.

7.5.3.1. Übergang von der Schule in die berufliche Bildung

Besonders an Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen treten für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* Risiken auf. Eine besonders gefährliche Übergangsstelle in der Bildungslaufbahn vieler Jugendlicher ist der Übergang in das berufsbildende System. Aus diesem Grund ist eine Kooperation der Sprachförderung zwischen abgebender und aufnehmender Schule sinnhaft (vgl. Gogolin et. al. 2011:28).

Von allen Befragten wurde die Kooperation an den Schulübergängen als lohnenswert beurteilt. Dennoch gestalten sich die Übergänge von einer Bildungsinstitution in die nächste in der Regel als sehr schwierig.

„Die Übergänge funktionieren im Raum Bozen und in Bozen selbst grundsätzlich nicht! Egal ob Deutsche, Italiener oder Ausländer¹⁰. Da gibt es noch viel Aufklärungsarbeit.“ (Int. B8, S. 81, Z.26-27)

Das Kompetenzzentrum nimmt hier eine Beraterrolle ein und versucht den Schulen Empfehlungen zu geben. Da die Schulen autonom sind, hängt es von ihnen ab, inwiefern die Ratschläge angenommen werden.

Das Kompetenzzentrum empfiehlt die Weitergabe des personenbezogenen Lernplans (PLP) und Treffen mit Lehrpersonen aus der vorher besuchten Schule, um dann gezielt die geeigneten Fördermaßnahmen treffen zu können (vgl. Int. Niederfriniger 2013:14).

Da Südtirol ein kleines Gebiet ist, kennen sich die DirektorInnen untereinander und tauschen sich auch aus. Allerdings sehen viele Schulführungskräfte der Mittelschulen ihre Aufgabe darin, die Schüler weiterzuschicken. „Die Mittelschulen haben die Haltung, raus mit diesen Schülern, egal welche Sprachkenntnisse sie haben. Durchschleuse total und das sehe ich sehr kritisch, das darf es nicht geben!“ (Int. B3, S. 40, Z. 15-17)

Manche Lehrpersonen der Berufsschulen, vor allem jene mit einem Koordinierungsauftrag für das Thema Migration, versuchen Erstinformationen von der Mittelschule zu erhalten. Sie rufen dort an und fragen nach, auf welchem Sprachniveau die SchülerInnen sind und wo es mögliche Probleme geben könnte. Allerdings stehen vor allem schulische Leistungen im Vordergrund wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Es ist so, wir haben generell den Eindruck, dass in der Mittelschule nicht so geschaut wird, welche Fähigkeiten haben die wirklich. Hat er handwerkliche oder kreative Fähigkeiten? Da geht es meistens um die Schulleistung generell. Und sehr gute Schüler werden immer für Oberschulen empfohlen und schwächere Schüler für Handwerksberufe, obwohl sie fürs Handwerk vielleicht weder die Freude noch die Fähigkeiten haben.“ (Int. B4, S.50, Z.22-26)

Der Kontakt zwischen den Schulen beschränkt sich meist nur auf diese Übertrittsgespräche.

¹⁰ An dieser Feststellung sind natürlich auch kulturalisierende Vorstellungen zu erkennen und kritisch zu beurteilen.

Nach Gogolin et.al. (2011:29) werden folgende Lösungsvorschläge formuliert: Die Beteiligten der verschiedenen Institutionen sollen die Gelegenheit haben, sich schrittweise einander zu nähern. Gemeinsame Ziele und Erwartungen sollen frühzeitig festgelegt werden. Für die Kooperation soll eine Vertrauensbasis geschaffen werden. Besonders förderlich sind gemeinsame Fortbildungen und regelmäßige Kontakte. Durch die Treffen von Lehrpersonen verschiedener Schultypen wird Transparenz geschaffen.

Der personenbezogene Lernplan kann dabei behilflich sein, die Übergänge zu erleichtern. Für jede/n SchülerIn mit Migrationshintergrund* wird in Südtirol ein personenbezogener Lernplan angefertigt und weitergeben.

Der personenbezogene Lernplan stellt eine wichtige Orientierungshilfe auf dem Lernweg des/der SchülerIn dar und beinhaltet verschiedene Lerneinheiten. Lernwege und Lernziele werden transparent dargestellt. Die Erstellung des PLP erfolgt von der Lehrperson in Kollaboration mit dem/der SchülerIn und unter Kenntnisnahme der Eltern. Es wird auf die Ausgangslage des Lernenden Bezug genommen und auf das Programm der Schule sowie auf schulische Rahmenrichtlinien (vgl. URL 11).

Das Gesetz sieht vor, dass jedes Kind, welches in Südtirol ankommt, einen personenbezogenen Lernplan bekommt und das solange, wie es diese unterstützende Maßnahme benötigt. Die Integrationslehrperson hält im PLP die angestrebten Lernziele und Maßnahmen zum Erreichen dieser Ziele fest. Eigentlich wäre es vorgesehen, dass dieser PLP beim Übergang in die neue Schule weitergeben wird. Wenn ein Kind beispielsweise in der Grundschule einsteigt, dann wird mit der Anfertigung des PLP begonnen. Beim Übergang in die Mittelschule ist die Sprachbildung noch nicht abgeschlossen und der PLP wird weiterhin gebraucht. Da Grund- und Mittelschulen der gleichen Schuldirektion unterliegen, funktionieren sowohl die Weitergabe des PLP wie auch der Informationsaustausch in der Regel gut, wobei es manchmal auch Schulen gibt, die aus sogenannten Privacy-Gründen eine Weitergabe verweigern (vgl. Int. Niederfriniger 2013:14).

Schwierig wird es aber bei der Kollaboration zwischen Mittelschule und Berufsschule, da es sich um verschiedene Direktionen und Schultypen handelt. Hier wird auch der PLP sehr selten weitergeben.

7.6. Kooperation mit außerschulischen Partnern

Sprachliche Bildung sollte nicht nur in der Schule stattfinden, sondern sich auch auf den außerschulischen Bereich ausweiten. In einer gewissen Weise tragen alle Institutionen Verantwortung für die Sprachbildung der Jugendlichen. Hierfür ist die Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Partnern unabdingbar.

7.6.1. Kooperation mit der Universität

Bis jetzt hat sich die Universität Bozen noch nicht allzu intensiv mit Sprachfördermaßnahmen im DaZ-Bereich wissenschaftlich auseinandergesetzt.

Es erweckt den Anschein, als ob die Landesuniversität auf diesem Gebiet keinen Forschungsbedarf sehe. An ausländischen Universitäten hingegen, wie beispielsweise an der Universität Wien, wurden schon einige Abschlussarbeiten zum Thema verfasst.

Für die Zukunft ist im Rahmen eines Projekts eine Zusammenarbeit des Sprachenzentrums der Universität Bozen geplant, in dem die Situation näher betrachtet und ein Curriculum für den DaZ-Unterricht für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* erstellt wird (vgl. Int. Costabiei 2013:31).

Die Universität bietet sich als bedeutender Bildungspartner an. Darüber hinaus sollten Sprachfördermaßnahmen allgemein eine stärkere wissenschaftliche Auseinandersetzung erfahren.

7.6.2. Eltern als Partner

Für eine funktionierende Kooperation zwischen Eltern und Schule müssen auf beiden Seiten Hemmungen abgebaut und Vertrauen geschaffen werden. Besonders wichtig ist ein angenehmer Erstkontakt. Das betrifft sowohl Eltern mit, wie auch Eltern ohne Migrationshintergrund*. Die Zusammenarbeit sollte auf Augenhöhe stattfinden, sodass die Eltern ein größeres Vertrauen in die Schule haben. Um sprachlichen Barrieren

entgegenzuwirken, sind zusätzliche Ressourcen für ÜbersetzerInnen erforderlich (vgl. Gogolin et.al. 2011:41f).

In der Praxis sieht es so aus, dass es zwischen Berufsschule und Eltern mit Migrationshintergrund* den Standardkontakt gibt, wie er auch mit einheimischen Eltern besteht. Es handelt sich um klassische Elternabende ohne besonderen Fokus auf das Thema Migration.

Wenn SchülerInnen mit Migrationshintergrund* neu an die Schule kommen, gibt es am Anfang immer Gespräche mit den Eltern und den SchülerInnen, wo meistens auch die interkulturellen MediatorInnen anwesend sind, um zwischen den verschiedenen Parteien zu vermitteln. Vor allem bei Neuankömmlingen wird versucht, telefonisch Kontakt zu den Eltern zu halten, sofern Italienisch oder Deutschkenntnisse vorhanden sind, um sich zu informieren, wie es dem Schüler in der neuen Schule und Umgebung geht. Zusätzliche Elternarbeit wird nicht betrieben (vgl. Int. B5 2013:58). In den meisten Fällen beherrschen Eltern mit Migrationshintergrund* in Südtirol die deutsche Sprache eher nicht, Italienisch hingegen schon. Aus diesem Grund ist die Kommunikationssprache zwischen Eltern und Lehrkräften oder DirektorInnen meistens Italienisch. Falls weder Deutsch, Italienisch- noch Englischkenntnisse vorhanden sind, werden bei Elternsprechtagen die interkulturellen MediatorInnen geholt, die die Aufgabe haben zu übersetzen und zu vermitteln.

Deutschkurse für Mütter an den Schulen ihrer Kinder, wie man sie aus Deutschland oder Österreich kennt, gibt es in Südtirol noch nicht. Es ist nämlich ein Unterschied, ob die Eltern am Abend einen Sprachkurs besuchen, wie es aktuell der Fall ist oder zur selben Zeit wie ihre Kinder Deutsch lernen (vgl. Int. Costabiei 2013:34).

Leider gibt es ressourcengestell nicht viele Möglichkeiten die Eltern mit einzubeziehen, so dürfen beispielsweise für sie keine Fortbildungen bezahlt werden. Die Berufsschule kann höchstens eine LehrerInnenfortbildung oder einen LehrerInnenvortrag organisieren und die Eltern dazu einladen. Es stellt sich auch die Frage, ob diese Angebote von den Eltern genutzt werden würden (vgl. ebd. S. 33).

Aus den Interviews ging hervor, dass sich in der Regel nur die Väter und nicht die Mütter bei der Schule melden, obwohl seitens der Schule vor allem am Anfang versucht wird, auch mit den Müttern Kontakt aufzunehmen. Dieses Phänomen lässt sich Herrn B3 zufolge auf patriarchal geprägte Familienstrukturen zurückführen. Seiner Meinung nach sind die Eltern

von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* tendenziell obrigkeitshörig und bildungsfern (vgl. Int. B3 2013:38).

Es kann festgehalten werden, dass von beiden Seiten nicht viel für eine gute Kooperation getan wird. Während die Eltern nach außen wenig Interesse für eine Zusammenarbeit zeigen, holt die Schule die Eltern nur dann zu Gesprächen, wenn es Disziplinprobleme mit den SchülerInnen gibt. In solchen Fällen werden auch die interkulturellen MediatorInnen eingeladen, um Missverständnisse zu vermeiden.

7.6.3. Andere Instanzen

Die Verbindung von verschiedenen Lebensbereichen der Jugendlichen wirkt sich positiv auf deren Spracherwerbsprozess aus. Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Instanzen wie beispielsweise Jugendgruppen, kombinieren implizites und explizites Sprachenlernen, was in der Sprachbildung der Jugendlichen nachhaltige Impulse setzt (vgl. Reich 2013:66).

Die Kooperation zwischen Berufsschulen und außerschulischen Partner beschränkt sich in Südtirol bisher auf vereinzelte Projekte mit Organisationen, die im jugendpädagogischen Bereich tätig sind. So organisiert beispielsweise die NGO „Organisation für eine Solidarische Welt“ (OEW) verschiedene interkulturelle Events.

Die Berufsschulen haben gute Verbindungen zu Genossenschaften. Die Zusammenarbeit funktioniert hier sehr gut und viele Jugendliche haben die Möglichkeit, dort Praktika zu machen. Dies ist besonders deshalb wichtig, da viele BerufsschülerInnen aufgrund ihres Migrationshintergrunds* Benachteiligungen am Arbeitsmarkt ausgesetzt sind und Schwierigkeiten bei der Jobsuche haben.

Wenn es Probleme in der Familie der Lernenden gibt, dann wird mit den Sozialdiensten und SozialarbeiterInnen Kontakt aufgenommen. Die Sozialdienste finanzieren außerdem Lern- und Aufgabenhilfe für Kinder und Jugendliche die Bedarf haben.

Ein weiterer Punkt der in den Interviews zur Sprache kam, ist die fehlende Vernetzung mit Sportvereinen. „Da bin ich der Meinung, sind die Sportgruppen viel mehr gefragt bei

Jugendlichen und die müssten viel mehr tun, um diese Jugendlichen zu integrieren.“ (Int. B8, S. 80, Z.31-33)

Die Befragungen ergaben, dass die Kooperation mit anderen Partnern betreffend, noch großer Entwicklungsbedarf besteht. Die meisten Schulen stehen zwar mit den Sprachenzentren in Verbindung, jedoch gibt es wenig Kontakte zu außerschulischen Einrichtungen.

„Wir arbeiten nur mit den Sprachenzentren zusammen. Natürlich auch mit Organisationen die generell im jugendpädagogischen Bereich sind, aber jetzt was eigenes was mit Migration zu tun hat, gibt es nicht. Es gibt noch nicht die Struktur, die sich damit befasst.“ (Int.B3, S.40, Z.26-28)

Es wäre die Aufgabe der Schule, zwischen außerschulischen und schulischen Situationen Berührungsflächen zu bilden und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie Jugendliche anhand der schulisch erworbenen Fähigkeiten außerschulische Kommunikationssituationen als Bildungsgelegenheit begreifen, bewältigen und reflektieren (vgl. Reich 2013:66).

7.7. Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit

In den meisten Fällen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* mehrsprachig sozialisiert. Dieses Phänomen wird in der schulischen Realität ignoriert, vielmehr wird der Fokus auf die (mangelnden) Deutschkenntnisse gelegt (vgl. Binder/Gröpel 2009:286).

Bereits am Anfang ihrer Schullaufbahn machen viele Jugendliche mit Migrationshintergrund* die Erfahrung, dass ihre Leistungen im Vergleich zu ihren einheimischen SchulkammerandInnen schlechter sind. Wenig Anerkennung findet die Tatsache, dass sie in einer anderen Sprache Kompetenzen haben, welche die „Einheimischen“ nicht haben. Manchmal wird der Gebrauch der Herkunftssprachen an Schulen sogar verboten. Dies wirkt sich negativ auf das Selbstbild der SchülerInnen aus (vgl. Jeuk 2010:23).

Die häufig vertretene Annahme, dass mehrsprachige SchülerInnen mit nicht deutscher Herkunft schulische Probleme haben, ist oft nicht haltbar. Vielmehr trifft das Gegenteil ein. Diese SchülerInnen haben eine phänomenale Flexibilität in den Sprachen, was sich positiv

auf andere Fächer auswirkt (vgl. Int. Niederfriniger 2013:12). Die Kinder und Jugendlichen sollten eine Wertschätzung ihrer Sprache(n) erfahren, da sich dies positiv auf den Zugang zu neuen Sprachen auswirkt.

Häufig bleiben die Herkunftssprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund* im Unterricht unberücksichtigt. Die Mehrsprachigkeit beschränkt sich an den Berufsschulen auf die Sprachen Deutsch und Italienisch.

Neben den Hauptsprachen Deutsch und Italienisch kommt in Südtirol der Dialekt dazu. Der Dialekt scheint besonders bei der Integration der SchülerInnen eine zentrale Rolle zu spielen. Dies verdeutlicht folgendes Zitat:

„Sie müssen Deutsch, Italienisch, Englisch lernen und Dialekt. Also wenn sie jetzt ankommen wollen, dann müssen sie auch Dialekt können.“ (Int.B5, S.58, Z.28-29)

Mehrsprachigkeitsförderung sollte sich nicht auf die klassischen Fremdsprachen beschränken, sondern MigrantInnensprachen mit einfließen lassen (vgl. Binder/Gröpel 2009:286). Es ist klar, dass im Zentrum des Unterrichts die Förderung des Deutschen als Zweitsprache steht. Dennoch sollten multilinguale und interkulturelle Aspekte nicht unberücksichtigt bleiben. Alle Lehrpersonen sollten bemüht sein, den SchülerInnen ein positives sprachliches Selbstkonzept zu vermitteln. Im Unterricht sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden, Fähigkeiten in ihren Herkunftssprachen zu thematisieren und ihr Wissen zu demonstrieren. Dies kann beispielsweise im Rahmen von Sprachvergleich passieren. Natürlich kann von den Lehrpersonen nicht vorausgesetzt werden, alle vorhandenen Sprachen im Klassenzimmer zu beherrschen. Die Bereitstellung von Wörterbüchern würde dem Anspruch schon genügen (vgl. Jeuk 2010:24). Von Nöten ist eine entsprechende Sensibilisierung für das Thema.

7.7.1. Erstsprachenkurse

Eine Förderung der Erstsprache(n) wirkt sich positiv auf die Identitätsentwicklung der SchülerInnen sowie auf ihre Bildungserfolge aus (vgl. Binder/Gröpel 2009:286). Für das Erlernen anderer Sprachen ist die Festigung der Muttersprache(n) sehr wichtig.

Die Notwendigkeit einer Förderung der Familiensprachen der Kinder- und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* im Rahmen von muttersprachlichem Unterricht wurde von den Befragten als sinnvoll erachtet, die Umsetzung jedoch als schwierig bezeichnet.

„Muttersprachlicher Unterricht bietet den SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine einzigartige Gelegenheit, ihre Erstsprache auf schulischem Niveau in Wort und Schrift zu erlernen.“ (ebd.)

Von Seiten des Kompetenzzentrums und der Sprachenzentren werden Sprachkurse für die gängigsten Migrantensprachen in Südtirol angeboten. Es gibt aktuell Erstsprachenkurse in BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch), Arabisch, Urdu und Albanisch. Diese Kurse finden allerdings nur statt, wenn sie von den Schulen angefordert werden. Außerdem soll die Mindestanzahl von 12 TeilnehmerInnen erfüllt sein. Da diese Anzahl nur in seltenen Fällen von einer einzigen Schule erreicht werden kann, gibt es auch die Möglichkeit, sich zu einem Netzwerk von Schulen zusammenzuschließen und einen Kurs zu beantragen (vgl. Interview Niederfriniger 2013:13).

Während für Grund- und Mittelschulen ab und zu Kurse stattfinden, ist an Berufsschulen keine große Nachfrage da. Manche Ethnien bieten teilweise selbst Muttersprachenunterricht an, der sich jedoch vor allem an Kinder und weniger an Jugendliche richtet.

Es kann festgehalten werden, dass bei entsprechender Nachfrage, die Finanzierung gegeben wäre, die Bedingungen für ein Zustandekommen der Kurse allerdings schwer erfüllbar sind. Gründe für das mangelnde Interesse sind unter anderem auch der niedrige Bekanntheitsgrad des Erstsprachenunterrichts. Dies zeigte sich daran, dass einige der Befragten über das Angebot der Erstsprachenkurse nicht ausreichend informiert waren.

7.8. Finanzielle Ressourcen

Das vorliegende Kapitel im Sinne einer Diskussion finanzieller Ressourcen rundet die präsentierte Analyse nach Merkmalen der durchgängigen Sprachbildung ab.

Die Sprachlehrkräfte für die DaZ-Förderung sind vom Bereich Innovation und Beratung des deutschen Bildungsressorts beauftragt und finanziert.

Je nach Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund* mit Förderbedarf werden vom zuständigen Sprachenzentrum die DaZ-Stunden zugewiesen. Wenn diese Stunden erschöpft sind, gibt es ressourcengestellt keinen Sprachkurs mehr. Dies ist vor allem in berufsbildenden Kontexten problematisch, da es hier über die Grundkenntnisse hinausgeht. Es werden erweiterte Kompetenzen vorausgesetzt, um bildungs- und fachsprachlichen Anforderungen gerecht zu werden. Die Sprachkurse gehen aber selten über ein A2 Niveau hinaus (vgl. Interview B4 2013:41).

Obwohl immer die Rede von knappen Ressourcen ist, waren Herrn Costabiei zufolge bis jetzt immer genügend Finanzierungsmöglichkeiten vorhanden, sofern darum angesucht wurde. Neben den normalen Beiträgen, bekomme jede Schule pro Migrantenkind* zusätzlich finanzielle Beiträge, um Fördermaßnahmen zu treffen. Ob das immer genutzt werde, sei eine andere Frage (vgl. Int. Costabiei 2013:30).

Die Mehrheit der InterviewpartnerInnen stellte jedoch fest, dass die Ressourcen immer knapper werden. Obwohl die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund* steigt, sei immer weniger Geld für Sprachförderung vorhanden. Aufgrund der Sparmaßnahmen der Regierung, werden die Ressourcen stark gekürzt. Ein Beispiel sind die zur Verfügung stehenden Mediatorenstunden, die von allen Berufsschulen in Anspruch genommen werden, aber eindeutig zu knapp bemessen sind.

Es ist auch so, dass sich mehrere Schulen einen Deutschkurs teilen müssen, wenn die Mindestanzahl an Schülern mit DaZ-Förderbedarf nicht erreicht wird. So kommt es häufig im Fall von neu zugewanderten Schülern, die einen Anfängerkurs brauchen, dazu, dass sich die Ressource von mehreren Schulen geteilt werden muss. Es gibt dann einen gemeinsamen Deutschkurs mit anderen Schulen, da das Schulamt für drei Schüler keinen eigenen Kurs genehmigt.

Die Erhebung hat gezeigt, dass ein Mangel an zeitlichen und finanziellen Ressourcen die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung behindert. Eine Aufstockung der Ressourcen sei erforderlich, um den BerufsschülerInnen mit Sprachförderbedarf die nötige Unterstützung zu gewährleisten.

Die restliche Ergebnisauswertung soll sich noch zusätzlich weiteren Aspekten der Sprachlehrsituation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* an Südtiroler Berufsschulen widmen.

7.9. Prinzip der Inklusion

Wie bereits in Kapitel 5.2.2. angesprochen, wurden in Italien schon sehr früh die Sonderschulen zugunsten eines integrativen Modells abgeschafft, indem nun alle SchülerInnen in „normale“ Klassen eingeschult werden.

Trotz einiger Schwierigkeiten wurde in den letzten Jahren sehr viel für die Inklusion von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* getan. Die bestehenden Angebote reichen von Sprachfördermaßnahmen bis hin zu interkulturellen Projekten. Was noch verbessert werden sollte, ist der Ausbau der Angebote sowie die Ausweitung auf alle Landesteile und Schulen Südtirols. Darüber hinaus ist eine Aufstockung der MediatorInnenstunden erforderlich.

Von der italienischen Regierung ist vorgesehen, dass junge MigrantInnen* so schnell wie möglich nach ihrer Ankunft in Italien in den Regelunterricht inkludiert werden. Inwiefern BerufsschülerInnen mit Migrationshintergrund* tatsächlich in ihren Klassen inkludiert sind, wurde bisher empirisch noch nicht untersucht. Es handelt sich im Folgenden um Einschätzungen meiner InterviewpartnerInnen.

Im Rahmen von interkulturellen Projekten versuchen manche Lehrpersonen auf die kulturelle Vielfalt an der Schule aufmerksam zu machen und sind bemüht die SchülerInnen für fremde Kulturen und Toleranz zu sensibilisieren. Ein „Klassiker“ ist an vielen befragten Schulen „interkulturelles Kochen“:

„Letztes Jahr gab es beim Tag der offenen Tür ein Projekt in Zusammenarbeit mit den Köchen, wo sie verschiedene Gerichte gekocht haben aus den verschiedenen Ländern und Kulturen, in der hauseigenen Küche und da konnten die Leute dann essen. Ja, eine gute Idee und es ist auch gut angekommen.“ (Int. B6, S.69, Z.11-14)

Solche Aktionen sind zwar gut gemeint, können SchülerInnen unter Umständen in eine unangenehme Situation bringen, indem ihnen die Rolle als RepräsentantInnen und ExpertInnen einer bestimmten Nation aufgedrängt wird. Es wird erwartet, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund* diesen Fremdzuschreibungen entsprechen.

Ein weiteres Kriterium bezüglich Inklusion betrifft sprachliche Aspekte. Beobachtungen der Lehrerin B5 zufolge sei die Beherrschung des Dialekts eine wichtige Voraussetzung, um von den einheimischen SchülerInnen akzeptiert zu werden.

„Also wir hatten Schüler aus Pakistan, Marokko und Indien und der Inder, der ist hier schon seit dem Kleinkindalter und spricht Dialekt und ist ganz normal integriert und die anderen, die gebrochenes Hochdeutsch sprechen, mit denen hatten die anderen Schüler Schwierigkeiten.“ (Int. B5, S.60, Z.24-27)

Allerdings sei eine Sensibilität der einheimischen SchülerInnen nicht immer vorhanden. Es sollte schließlich um eine gegenseitige Annäherung gehen und nicht um eine Assimilation der MigrantenschülerInnen*. Alle Beteiligten müssen ihren Beitrag leisten, damit Inklusion funktionieren kann.

„Wir haben Klassen, da sind die Hälfte Ausländer, die A2 haben, und die Hälfte Einheimische. Die Klasse wird besonders gefördert, aber dass sich da Freundschaften entwickeln, das ist eine große Seltenheit.“ (Int. B8, S.80, Z.21-23.)

Es zeigt sich, dass es wenig soziale Kontakte zu einheimischen Jugendlichen gibt und sich die Freundschaften auf die eigenen Herkunftsländer der SchülerInnen beschränken. Es wäre wichtig, in solchen Fällen an der Schule den Kontakt der einzelnen SchülerInnen zueinander zu fördern und entsprechende Maßnahmen zu treffen.

Aus den Ergebnissen der Interviews geht hervor, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund* unterschiedlich gut in die Klassen inkludiert seien. Es reiche von sehr schwierigen Klassen, wo kein Verständnis vorhanden sei bis hin zu sehr aufgeschlossenen und toleranten Klassen, wo die Inklusion von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* wunderbar funktioniere. In diesem Zusammenhang gilt es, die

Leistungen der interkulturellen MediatorInnen im Integrationsprozess der SchülerInnen hervorzuheben.

Was die Einstellungen der Schulführungskräfte und Lehrpersonen anbelangt, fällt die Meinung über das italienische Schulsystem mit dem Inklusionsprinzip grundsätzlich positiv aus. Allerdings empfinden viele LehrerInnen eine Inklusion ohne Sprachkenntnisse schwierig, weshalb ihrer Ansicht nach am Anfang eine bestimmte Basiskompetenz vermittelt werden sollte. Dabei handelt es sich um den Wunsch, den SchülerInnen mit Migrationshintergrund* zuerst kompakt und intensiv die Sprache zu erlernen, bevor sie eingeschult werden. Diese Ansicht wurde damit begründet, dass Jugendliche nicht mehr so wie kleine Kinder spielerisch und natürlich die Sprache lernen würden. Wenn die SchülerInnen mit Migrationshintergrund* vor der Einschulung die deutsche Sprache lernten, dann könnten sie später besser dem Unterricht in der Regelklasse folgen, so die Meinung von einigen Befragten. Ziel wäre es also, vor Antritt einer beruflichen Ausbildung die Niveaustufe A2 zu erreichen. Diese Vorstellung geht allerdings an der Realität vorbei. Ein sogenanntes Einführungsjahr für neu zugezogene SchülerInnen widerspricht eindeutig dem italienischen Gesetz. Auch B5 findet Auffangklassen für ausländische Schüler nicht zielführend, weil „[...] in Migrantenklassen hat man dann fünf oder sechs verschiedene Sprachen und das hilft den Schülern ja auch nicht weiter. Wenn sie intensiv Deutsch lernen sollen, dann hilft es ihnen, wenn sie die Sprache ständig hören.“ (Int. B5, S.63, Z.6-8)

7.9.1. Sondersituation SeiteneinsteigerInnen

Bei Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter ist eine direkte Inklusion viel einfacher als bei Jugendlichen, die erst seit kurzer Zeit im Land sind und für die die deutsche Sprache etwas völlig Neues darstellt. Durch die fehlende Beherrschung der Unterrichtsprache(n) sind sowohl Lernende wie auch Lehrende mit der Situation überfordert. Sogenannte QuereinsteigerInnen haben zunächst Bedarf an sprachlicher Unterstützung.

„Die Problematik liegt vor allem an diesen spontanen Schülern, sagen wir mal so. Da kommt plötzlich eine Zuwanderung mitten im Jahr, kein Wort Deutsch, kein Wort Italienisch und dann sollte man Wunder wirken.“ (Int. Costabiei, S.26, Z.23-25)

Sprachförderung und durchgängige Sprachbildung können nicht gleichgesetzt werden. Vor allem SchülerInnen, die neu zugewandert sind, haben das Recht auf eine Einführung in die deutsche Sprache. In solchen Kontexten kann Sprachförderung als Teil von Sprachbildung gesehen werden (vgl. Reich 2013:59). Vor diesem Hintergrund haben additive Sprachfördermaßnahmen ihre Berechtigung.

Auch Salen (2010:8) schließt additive Fördermaßnahmen in bestimmten Fällen nicht aus. In ihrer Funktion als Unterstützungsangebot haben sie durchaus ihre Legitimation. Deshalb kann eine Einbettung von additiver Sprachförderung in durchgängige Sprachbildung für SeiteneinsteigerInnen förderlich sein.

Im Rahmen eines Pilotprojekts wurde ein einführendes Sprachlernjahr für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* erprobt.

7.9.1.1. Projekt: „Sprachförderklasse“ für SeiteneinsteigerInnen

Eine Südtiroler Berufsschule hat im Rahmen eines Pilotprojekts eine Auffangklasse mit Schwerpunkt Sprachen ins Leben gerufen. Gemeinsam mit dem Bereich Innovation und Beratung wurde versucht, durch eine eigene Deutschförderklasse Neuankömmlingen den Spracherwerb zu erleichtern.

Zielpublikum dieses Programms sind vor allem SeiteneinsteigerInnen, die erst seit kurzer Zeit in Südtirol leben und hier in die Schule einsteigen müssen. Jene SchülerInnen, die in Südtirol bereits eine Grund- oder Mittelschule besucht haben, müssten theoretisch bereits eine Förderung genossen haben und über entsprechende Deutschkenntnisse verfügen, um in normalen Regelklassen unterrichtet zu werden (vgl. Int. Niederfriniger 2013:7f).

In der Praxis sieht es jedoch oft so aus, dass auch SchülerInnen, die bereits die Mittelschule in Südtirol besucht haben, geringe Deutschkompetenzen haben und aus diesem Grund teilweise auch in diese Sonderklasse kommen.

„Die wissen nicht einmal was Deutsch ist. Nur so viel wissen sie, dass sie ohne Deutsch in Südtirol keine Stelle mehr bekommen und die müssen wir dann auch in den Kurs aufnehmen, weil in einer normalen Klasse hätten sie keine Chance.“ (Int. B8, S.78, Z.1-3)

Diese Sonderförderung, die auf Projektbasis stattfindet, besteht neben der intensiven Sprachförderung auch aus einem interkulturellen Teil, wo es einen Austausch mit einheimischen Klassen gibt. Es sollte auch eine gewisse Durchlässigkeit vorhanden sein. Darunter kann verstanden werden, dass SchülerInnen, die bereits im Jänner ein bestimmtes Sprachniveau erreicht haben, in eine normale Klasse wechseln dürfen. Natürlich wird die Sprachförderung nicht unterbrochen, sondern weitergeführt. Das gesamte Projekt zeichnet sich durch Heterogenität aus, da die SchülerInnen unterschiedliche Fertigkeiten mitbringen.

Für jene Jugendliche, die beispielsweise weder in ihrer Muttersprache noch in der lateinischen Schrift alphabetisiert wurden in ihren Herkunftsländern, ist es in einer Regelklasse am Anfang zu schwierig und sie werden voraussichtlich das ganze Jahr die Sonderförderung in Anspruch nehmen (vgl. Interview Niederfriniger 2013:8f).

Die Schulführungskraft der besagten Berufsschule beschreibt diese Art der Sprachförderung wie folgt: SchülerInnen mit Migrationshintergrund* müssen in einem ersten Schritt einen Sprachtest ablegen. Nachdem die Deutschkenntnisse eingestuft wurden, kommen SchülerInnen mit keinen bzw. sehr geringen sprachlichen Kompetenzen in den sogenannten Grundkurs, wo sehr intensiv Deutsch gelernt wird. Konkret heißt das, fünf Stunden Deutschkurs am Vormittag und am Nachmittag Nachmittagsbetreuung. In diesen Nachmittagsstunden wird neben Lern- und Aufgabenhilfe auch über landeskundliche und interkulturelle Themen gesprochen. Ab und zu kommen hierfür auch die interkulturellen MediatorInnen an die Schule. Im zweiten Semester geht man dann über am Nachmittag Tätigkeiten im handwerklichen Bereich zu erproben (vgl. Int. B8 2013:76f). Dieses erste Jahr wird nicht in Form von einem klassischen Schulzeugnis bewertet, sondern im Rahmen von einer Sprachprüfung. Externe PrüferInnen kommen an die Schule und nehmen A1 oder A2-Prüfungen ab. Die Schulführungskraft vertritt die Ansicht, dass eine A2-Prüfung für die SchülerInnen ein größerer Erfolg sei, wie ein Zeugnis mit einer Beschreibung (vgl. Int. B8 2013:83).

Bei diesem ersten Schuljahr mit Scherpunkt Sprachen wird von der Schule das integrative Prinzip des italienischen Bildungswesens nicht umgesetzt.

„Auf dem Papier vertritt Italien das integrative Konzept. Nur wenn man sich umschaute in den italienischen Regionen, dann gibt es Sonderschulen noch und nöcher. Und deshalb stellt sich für mich diese Frage nicht!“ (Int. B8, S.78, Z.11-13)

Das gesamte Projekt bringt sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich: Ein sogenanntes Berufsvorbereitungsjahr mit Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache und interkulturellem Lernen scheint auf den ersten Blick ein ertragreiches Projekt zu sein. Vor allem neu zugewanderten SchülerInnen wird ermöglicht, im Rahmen dieses Sprachförderprojekts die deutsche Sprache intensiv zu erwerben, um dann in die Regelklassen wechseln zu können. Es wird versucht Benachteiligungen entgegenzuwirken. Die SchülerInnen haben größere Erfolgserlebnisse als in gemischten Klassen, da der Druck wegfällt, sich mit Einheimischen zu messen und möglicherweise Misserfolgserfahrungen zu machen. Vielfach kommt es vor, dass SeiteneinsteigerInnen in Regelklassen aufgrund von sprachlichen Schwierigkeiten scheitern und die Klasse wiederholen müssen. Dieses Projekt wirkt mit seiner intensiven Sprachförderung diesem Problem entgegen, indem im ersten Jahr ausgiebig Sprachförderung betrieben wird.

Aus migrationspädagogischer Perspektive hingegen, führt diese Sprach- und Berufsvorbereitungsklasse zu Benachteiligungen und institutioneller Diskriminierung¹¹. Sonderförderung, die in Wirklichkeit eine Art „MigrantInnenklasse“ ist, birgt die Gefahr einer Ghettoisierung und Stigmatisierung mit sich. Die Zuschreibung „MigrantIn“ ist gegeben und damit einhergehend auch die Dichotomie eines „Wir“ und „Nicht Wir“. Durch die Tarnung zu einem Projekt wird eine Art Sonderklasse eingeführt, obwohl sich Italien durch seinen integrativen Ansatz auszeichnet. Klar ersichtlich ist die Herstellung einer Differenz zwischen „Anderen“ und „Nicht-Anderen“.

In diesem Kontext werden Zugehörigkeitsordnungen produziert (vgl. Mecheril 2010:16). Konkret wird hier zwischen „Einheimischen“ und „Migrationsanderen“ unterschieden. An Schulen kommt es häufig zu pauschalisierenden Zuschreibungen bezüglich SchülerInnen mit Migrationshintergrund*. Sie werden in Bildungsinstitutionen oft als Problemfälle gesehen. Obwohl die SchülerInnen aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlichen

¹¹ Institutionelle Diskriminierung bedeutet nach Gomolla und Radtke (2000:324) Diskriminierung als Organisationsgeschehen, unabhängig von den subjektiven Absichten der einzelnen Akteure. Des Weiteren unterscheiden sie zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung. Bei Anwendung ungleicher Regeln und Normen handelt es sich um direkte institutionelle Diskriminierung und wenn es sich um Benachteiligungen durch die Anwendung der gleichen Regeln handelt um indirekte institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla und Radke 2000:326).

Herkunftssprachen kommen, findet im Bewusstsein der Mehrheitsbevölkerung wie auch der Institution Schule eine Homogenisierung zu einer Gruppe statt. Die Abgrenzung zwischen dieser konstruierten Gruppe der Migranten und jener der Einheimischen wird durch diese Sonderklasse an der Berufsschule verstärkt.

Es wäre durchaus notwendig, die bestehenden Zugehörigkeitsordnungen zu problematisieren und aufzubrechen. Einer Hierarchisierung und Herstellung von Differenz sollte entgegengewirkt werden (vgl. Mecheril 2010:16). Sprachliche und kulturelle Vielfalt sollten weniger als Problem, sondern vielmehr als Bereicherung gesehen werden und als Ressource in der Schule genutzt werden. Dies kann nur in gemischten Klassen passieren. Auch eine Schwächung von Rassismus kann nur dann stattfinden, wenn es einen direkten Austausch und Kontakt zueinander gibt.

7.10. Exkurs: Schwierigkeiten

Personen mit Migrationshintergrund* erfahren häufig aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen- Zugehörigkeit Benachteiligungen in ihren Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten. Eine ausführliche Beschäftigung mit dieser Thematik würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch erscheint es mir wichtig, kurz darauf einzugehen, da es eng mit der sprachlichen Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund* verflochten ist.

7.10.1. Schwierigkeiten an der Schule

Obwohl SchülerInnen mit Migrationshintergrund* nicht problematischer sind als einheimische Jugendliche, werden sie an Schulen oft als „schwierige Fälle“ wahrgenommen. Vielfach überwiegen negative Assoziationen wie der Mehraufwand seitens der LehrerInnen oder interkulturelle Konflikte.

In manchen Interviews kam zur Sprache, dass es an Berufsschulen gelegentlich zu Disziplinproblemen gegenüber Lehrpersonen komme. Jene SchülerInnen, die nicht lernen wollen, würden die Durchführung von Anweisungen der LehrerInnen verweigern.

„Und da können wir dann Bocksprünge machen und die Lehrer geben dann gelegentlich teilweise auf, weil man kann die Sprachkompetenz ja nicht eintrichtern, das muss jemand ja auch erwerben wollen.“
(Int. B3, S.36, Z.28-30)

Viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund* leben in Parallelgesellschaften und befinden sich diesbezüglich oft in einem Dilemma. Frau B4 berichtete von zwei indischen Mädchen: Diese „[...] mussten alles tun, was der Bruder gesagt hat. Ja, in dem Sinn schon. Wenn ich etwas gesagt habe und der Bruder hat etwas gesagt, dann war natürlich das richtig, was der Bruder gesagt hat.“ (Int. B4, S.54, Z.30-32)

Laut Aussagen einiger InterviewpartnerInnen würden SchülerInnen, die in ihren Herkunftsländern mit anderen Schulsystemen konfrontiert waren, größere schulische Schwierigkeiten haben, als jene, die aus mittel- oder osteuropäischen Kontexten kommen, wo das Schulwesen dem Südtirols ähnelt. Bei ersteren

„[...] müssen auch noch Grundrechnungsarten gelernt werden, also wirklich Basiskompetenzen, grad sagen wir mal, in ärmeren Gebieten in Pakistan, wo die Schule bezahlt werden muss, die besuchen da halt irgendeine Koranschule und außer dem Koran auswendig, haben die wenig Kompetenzen.“ (Int. B4, S.43, Z.14-17)

An dieser Stelle fällt auch auf, wie pauschalaisierend Urteile vonseiten der Lehrpersonen, die mit interkulturellen Schwierigkeiten konfrontiert werden, mitunter sind. Nach Paul Mecherils Verständnis einer Migrationspädagogik passiert hier genau das, was vermieden werden sollte, nämlich die Schaffung eines Wir und Nicht-Wir und damit einhergehend eine Abwertung des Nicht-Wir.

In diesem Kontext erscheint es angebracht anzuführen, dass nicht nur die ethnische Zugehörigkeit, sondern auch die soziale Schicht ausschlaggebend für schulische (Miss)Erfolge ist. Die Interviews bestätigten, dass auch einige einheimische BerufsschülerInnen große schulische Probleme hätten und es eine hohe Anzahl von Schulabbrüchen gebe, von denen einheimische wie ausländische SchülerInnen gleichermaßen betroffen seien.

Einheimische Jugendliche mit sprachlichen Problemen werden als IntegrationsschülerInnen geführt und normal gefördert. Das Problem bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund* ist, dass immer die Migration in den Vordergrund gestellt wird und nicht die Sprache. Das bedeutet, dass sie in vielen Fällen theoretisch mit Einheimischen, die eine Lernschwäche haben, mitgefördert werden könnten.

Dadurch, dass die Berufsschulen ein heterogenes Publikum haben, gibt es schon viel Handwerkszeug, um differenziert zu arbeiten. Vielen Lehrpersonen ist noch nicht bewusst, dass bestimmte Materialien auch für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* einsetzbar wären (vgl. Int. Niederfriniger 2013:9).

Gerade hier würde sich das Konzept der durchgängigen Sprachbildung als profitabel erweisen, da auch SchülerInnen aus schwierigen sozioökonomischen Settings automatisch mitgefördert werden würden.

7.10.2. Probleme am Arbeitsmarkt

„Ja, sie sind die Verlierer jetzt am Arbeitsmarkt. Migranten sind die ersten, die keine Lehrstelle bekommen. Die stehen dann zunehmend auf der Straße. Da bekommen wir einen sozialen Problem-Sprengstoff in Kürze.“ (Int. B3, S.39, Z.14-16)

Dieses Zitat verdeutlicht die Schlechterstellung von Personen mit Migrationshintergrund*. Ihre Chancen auf einen guten Arbeitsplatz sind geringer als bei Einheimischen. In Südtirol werden die Bereiche Handel, Handwerk und Gastgewerbe zum Großteil von deutschsprachigen SüdtirolerInnen betrieben. Viele ArbeitgeberInnen erwarten von ihren Angestellten, dass sie neben Deutsch und Italienisch auch die Südtiroler Dialekte beherrschen.

Herrn B8 zufolge seien MigrantInnen* in ihren Arbeitsmöglichkeiten nicht nur aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen benachteiligt, sondern vor allem wegen vorherrschenden Vorurteilen der SüdtirolerInnen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund* (vgl. Int. B8 2013:78). Den Schulen fällt die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund* in der Berufswelt insbesondere dann auf, wenn es Schwierigkeiten gibt, einen Praktikumsplatz zu organisieren. Leider hängt es zum Teil tatsächlich mit vorherrschenden Rassismen zusammen. So spielt beispielsweise die Hautfarbe bei der Beschaffung einer Lehrstelle eine wesentliche Rolle.

„Je dunkler ein Schüler ist, umso schwerer tut er sich eine Arbeit zu finden. Schwarze haben es extrem schwer. So traurig das klingt.“ (Int. B3, S.39, Z.22-23)

Auch B4 hat festgestellt, dass beispielsweise InderInnen oder PakistanerInnen, schlechtere Chancen auf eine Stelle haben wie jemand aus Tschechien oder Polen (vgl. Int. B4 2013:48).

Um dieser Art der Diskriminierung entgegenzuwirken, haben einige Berufsschulen mit eigenen Arbeitsgruppen reagiert, welche es sich zur Aufgabe gemacht haben, die SchülerInnen bei der Berufssuche professionell zu unterstützen. Es wird auch mit Genossenschaften zusammengearbeitet, wo die Jugendlichen Praktika absolvieren können.

8. Conclusio

Mit dieser Arbeit wurde das Ziel verfolgt, die Sprachfördermaßnahmen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund* an Berufsschulen in Südtirol vor dem Hintergrund des Modellprogramms FÖRMIG und des Konzepts der durchgängigen Sprachbildung zu untersuchen.

Im Mittelpunkt der Forschung standen die sprachliche, schulische und berufliche Inklusion von jungen MigrantInnen*. In diesem Sinn wurden folgende Aspekte einer durchgängigen Sprachförderung näher analysiert: Förderung der Bildungs-, Fach- und Berufssprache, Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lehrkräfte, Kooperation der Bildungseinrichtungen, Kooperation mit außerschulischen Partnern, Einbezug der Eltern, Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und finanzielle Ressourcen.

Während Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* in Südtirol bis vor wenigen Jahren fast ausschließlich Schulen mit italienischer Unterrichtssprache wählten, finden mittlerweile viele von ihnen den Weg in die deutsche Schule. Besonders in der Landeshauptstadt Bozen gibt es an der deutschsprachigen Berufsschule eine starke Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund*.

Anhand der durchgeführten Untersuchung konnte dargestellt werden, wie in Südtirol SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch an berufsbildenden Schulen sprachlich gefördert werden.

Eine zentrale Rolle spielen diesbezüglich die eigens für die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* eingerichteten Sprachenzentren im ganzen Land und das Kompetenzzentrum mit Sitz in Bozen. Die Sprachlehrpersonen der Sprachenzentren führen entweder während oder nach dem Unterricht die DaZ-Förderung durch. Die Unterrichtszeit verbringen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund* gemeinsam mit ihren einheimischen SchulkameradInnen in der Regelklasse. Hier werden sie vor allem von der Integrationslehrperson, die für SchülerInnen mit Lernschwächen zuständig sind, mit unterstützt.

Eine wichtige Maßnahme zur Dokumentation der schulischen und sprachlichen Entwicklungen und Fortschritte der Lernenden ist der personenbezogene Lernplan. Durch

die Weitergabe dieser individuellen SchülerInnendokumentation sollten die Übergänge von einer Bildungsinstitution in die nächste erleichtert werden. Der Übertritt von der Mittelschule in die Berufsschule stellt dennoch eine sensible Phase im Bildungsprozess der SchülerInnen dar.

Den Berufsschulen ist bewusst, dass Elternkontakte von großer Relevanz sind für eine erfolgreiche sprachliche Bildung und Inklusion der SchülerInnen. Die Befragungen haben gezeigt, dass der Einbezug der Eltern oft durch sprachliche und kulturelle Barrieren scheitert. Um dem entgegenzuwirken, werden interkulturelle MediatorInnen eingesetzt. Neben der Elternarbeit kommt ihnen vor allem bei der Ersteingliederung der Kinder und Jugendlichen eine wichtige Funktion im Integrationsprozess zu.

Die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit beschränkt sich in Südtirol auf die Hauptsprachen Deutsch und Italienisch sowie Englisch als Fremdsprache. „Migrantensprachen“ werden im Unterricht meist nicht miteinbezogen. Positiv zu verzeichnen ist das Angebot an Erstsprachenkursen von Seiten des Bereichs „Innovation und Beratung“ in den gängigsten Migrantensprachen. Bisher wurde diese Vorkehrung an den Berufsschulen von den SchülerInnen nur wenig in Anspruch genommen.

Auf die Frage, ob eine Vernetzung von sprachlicher und beruflicher Bildung stattfindet, konnte keine eindeutige Antwort gefunden werden. Die InterviewpartnerInnen waren sich einig, dass eine Förderung von Bildungs-, Fach- und Berufssprache sinnvoll ist, es jedoch noch in der Umsetzung scheitern würde. Dies liegt sowohl an mangelnden Ressourcen wie auch am Fortbildungsbedarf für Lehrpersonen in diesem Bereich.

Die Untersuchung ergab, dass das Hauptziel der „Durchgängigen Sprachbildung“, die Bildungssprachenförderung, in Südtirol zurzeit nicht umgesetzt wird. Die Beteiligung aller Fächer und Lehrpersonen am Sprachbildungsprozess von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch steckt noch in den Anfangsschritten.

Aktuelle Forschungsergebnisse, unter anderem auch Konzepte aus dem Modellprogramm FÖRMIG, sind den befragten ExpertInnen in Südtirol bekannt. Ihre Umsetzung in die Praxis gestaltet sich aber noch als schwierig. Insbesondere Modelle, welche die Mehrsprachigkeit betreffen, scheitern in Südtirol an bestimmten Gesetzen wie beispielsweise dem Artikel 19 des Autonomiestatuts, welcher den muttersprachlichen Unterricht in deutscher oder italienischer Sprache garantiert.

Zurzeit ist das deutsche Schulamt bemüht, im Rahmen von freiwilligen Fortbildungen die Lehrpersonen zu sensibilisieren, indem ihnen Informationen und das nötige Handwerkzeug geliefert werden.

Die Befragungen zeigten, dass vor allem Jugendliche, die neu zugewandert sind, besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung beim Erwerb des Deutschen benötigen. An einer der untersuchten Berufsschulen wurde im Rahmen eines Projekts eine eigene Berufsvorbereitungsklasse für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* eingerichtet, um SeiteneinsteigerInnen eine intensive Deutschförderung zu gewähren. Obwohl diese Vorbereitungsklasse mit guten Absichten eingerichtet wurde, spricht dennoch vieles für gemischte Klassen. Wenn die Jugendlichen mit Sprachförderbedarf in ihrer Umgebung ständig Deutsch hören, wirkt sich dies positiv auf den Spracherwerb aus. Außerdem soll Sprach- und Fachlernen nicht getrennt voneinander, sondern integriert erfolgen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Schule und Politik bemüht sind, den Anforderungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* gerecht zu werden. Durch die Einrichtung des Kompetenzzentrums und der Sprachzentren wurde eine Kerneinheit geschaffen, die sich landesweit der Sprachförderung annimmt und mit Schulen, LehrerInnen und Eltern kooperiert. In diesem Sinn ist die Basis für Weiterentwicklungen mit Ansprüchen einer durchgängigen Sprachbildung gegeben.

Der Leitbegriff „Durchgängige Sprachbildung“ kann als Vision verstanden werden, wie sich sprachliches Lehren und Lernen in Zukunft entwickeln könnte und sollte (vgl. Reich 2013:55). Dass dies ein langer Prozess ist, der sich nicht von heute auf morgen vollzieht, versteht sich von selbst, wie folgendes Zitat aus einem der Interviews nahelegt:

„Die Sachen ändern sich langsam. Wie lange hat es gebraucht die Mülltrennung einzuführen? Ich spreche nicht von komplizierten Verfahren, sondern von der Trennung von Papier, Blech und Glas. Das hat über 10 Jahre gedauert, bis das einigermaßen funktioniert und in Bozen scheint es für viele Leute noch immer ein Problem zu sein, drei Sachen zu trennen.“ (Int. Costabiei, S.25,Z.20-23)

Diese Metapher lässt sich auch auf die Sprachförderung übertragen. Wie gesagt, gibt es bereits klare Zielvorstellungen und einige Angebote an Sprachfördermaßnahmen. Ein wünschenswertes Ziel für die Zukunft wäre eine umfassende Verankerung des Konzepts der „Durchgängigen Sprachbildung“ in der Südtiroler Schullandschaft.

9. Bibliographie

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) [2010]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr Verlag. Tübingen.

Attanasio, P.; Oberbacher, M.; Zilli A. [2012]: Autonome Provinz Bozen-Einwanderungsbericht. In: Caritas Italiana [2012]: Dossier Statistico Immigrazione 2012. 22° Rapporto Caritas e Migrantes. Roma. S. 352-355.

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) [2010]: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag.

Baur, Siegfried [2000]: Die Tücken der Nähe. Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen. Kontextstudie am Beispiel Südtirol. Alpha&Beta Verlag Meran.

Baur, Siegfried; Mezzalana, Giorgio; Pichler, Walter; [2009]: Die Sprache der Anderen. Aspekte der Sprachen- und Schulpolitik in Südtirol von 1945 bis heute. Drava Verlag Klagenfurt.

Belke, Gerlind [2012]: Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Schneider Verlag Hohengehren.

Binder, Susanne; Gröpel, Wolfgang [2009]: Interkulturalität: Migration-Schule-Sprache. In: Six-Hohenbalken, Maria; Tosic, Jelena (Hrsg.) [2009]: Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Facultas Verlag. S.284-301.

Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese [1987]: Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Langenscheidt. Berlin und München.

Bonell, Lukas; Winkler, Ivo; im Auftrag der Südtiroler Landesregierung [1995]: Südtirols Autonomie. Beschreibung der autonomen Gesetzgebungs- und Verwaltungszuständigkeiten des Landes Südtirol.

Caritas Italiana [2012]: Dossier Statistico Immigrazione 2012. 22° Rapporto Caritas e Migrantes. Roma.

Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten [2010]: Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) [2010]: Deutsch als Zweitsprache. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 17-30.

Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea [2010]: C12 Deutsch als Fremdsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) [2010]: Deutsch als Zweitsprache. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 280-297.

Cummins, Jim [2001]: An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Multilingual Matters LTD.

Dagostin, Elisabeth [2010]: Die deutsche „Mehr“-sprachigkeit. Zwischen sprachenpolitischer Theorie und beruflicher Praxis. Alpha beta Verlag. Meran.

Dirim, İnci; Mecheril, Paul [2010]: Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecherlin et.al. [2010]: Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. S. 99-120.

Egger, Kurt; Lanthaler, Franz [2001]: Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt. Folio Verlag Wien/Bozen.

Faust, Anna Franziska [2012]: Migration und Schule. Eine Studie zur Situation in Südtirol. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften. Saarbrücken.

Flick, Uwe et.al. [1991]: Handbuch qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlag Union München.

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.) [2011]: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Verlag für Sozialwissenschaften.

Gibbons, Pauline [2006]: Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Waxmann Münster, S. 269-290.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit [2009]: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Reich, Hans; et.al. [2011]: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Waxmann Verlag.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke et.al. (Hrsg.) [2013]: Herausforderung Bildungssprache– und wie man sie meistert. Waxmann Verlag.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke [2011]: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau; Gomolla (Hrsg.) [2011]: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107-127.

Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (et.al.) [2010]: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Waxmann Verlag.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf [2000]: Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: Gogolin, Ingrid et.al. (Hrsg.) [2000]: Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen. Leske und Budrich. S. 321-341.

Hinnenkamp, Volker [2010]: Diglossie. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) [2010]: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag. S. 56.

Hopf, Christel [1991]: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe et.al. [1991]: Handbuch qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlag Union München. S. 177-182.

Mayring, Philipp [2005]: Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz-Verlag.

Mecheril, Paul et.al. [2010]: Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Mohr, Imke [2010]: BICS. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) [2010]: Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. A. Francke Verlag. S.28.

Ohm, Udo [2010]: Sprachförderung als integrativer Bestandteil beruflichen Lernens in der Aus- und Weiterbildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich Ebert-Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration.“ Bedingungen des Sprachenlernens von Menschen mit Migrationshintergrund.

Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann [2007]: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Waxmann Verlag.

Ohm, Udo [2010]: Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. S. 87-107. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) [2010]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr Verlag. Tübingen. S. 87-105.

Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.) [2008]: ÖDaF-Mitteilungen: Berufssprache Fachsprache Unterrichtssprache Deutsch. Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten und kommunikativer Kompetenz. Heft 1/2008.

Reich, Hans H. [2013]: Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke et.al. (Hrsg.) [2013]: Herausforderung Bildungssprache– und wie man sie meisterst. Waxmann Verlag. S. 55-70.

Salen, Tanja [2010]: Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“. In: In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich Ebert-Stiftung (Hrsg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration.“ Bedingungen des Sprachenlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. S. 8-19.

Saxalber-Tetter, Annemarie [2001]: Sprachunterricht für die Zukunft: Modelle schulischer Sprachvermittlung. In: Egger, Kurt; Lanthaler, Franz [2001]: Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitssprache und regionale Vielfalt. Folio Verlag Wien/Bozen. S. 187-207.

Schmölzer-Eibinger, Sabine; Langer, Elisabeth [2010]: Sprachförderung im naturwissenschaftlichen Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Ein didaktisches Modell für das Fach Chemie. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.) [2010]: Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr Verlag. Tübingen. S. 203-217.

Six-Hohenbalken, Maria; Totic, Jelena (Hg.) [2009]: Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Facultas Verlag.

Strasser, Elisabeth [2009]: Was ist Migration? Zentrale Begriffe und Typologien. In: Six-Hohenbalken, Maria; Totic, Jelena (Hg.) [2009]: Anthropologie der Migration. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte. Facultas Verlag. S. 15-28.

Szablewski-Çavuş, Petra [2008]: Deutsch als Zweitsprache: eine Schnittmenge der beruflichen Bildung. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2008, S.37-46.

Szablewski-Çavuş, Petra [2010]: Qualität im berufsbezogenen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. (Online) Zugriff: http://www.sprache-arbeit-migration.de/mediapool/103/1036080/data/fadaf_druckexemplar_2010.pdf, 21.09.2013

Internet:

URL1: Broschüre „Durchgängige Sprachbildung“:

http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durchgaengigen_Sprachbildung____.pdf

URL 2: Astat – Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen:

www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/auslaender.asp

URL3: Deutsches Schulamt:

www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/integration.asp (Zugriff am 10.10.2013)

URL 4: Dekret des Präsidenten der Republik vom 31.08.1999, Nr. 394, Artikel 45, Abs. 1:

http://www.immigrazione.biz/upload/Articolo_45.pdf (Zugriff am 10.10.2013)

URL 5: Landesgesetz: Integration ausländischer Bürgerinnen und Bürger:

http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/194047/landesgesetz_vom_28_oktober_2011_nr_12.aspx?view=1 (Zugriff am 01.09.2013)

URL 6: Pädagogisches Institut: Kompetenzzentrum und Sprachenzentren:

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/AufgabenderSprachenzentrenunddesKompetenzzentrums.pdf> (Zugriff am 14.02.2013)

URL 7: ASTAT: Vollzeit und Lehrlingskurse an den Berufsschulen 2012/2013:

http://www.provinz.bz.it/astat/de/bildung-kultur/665.asp?aktuelles_action=4&aktuelles_article_id=428717
(Zugriff am 22.10.2013)

URL 8: Sprachlehrpersonen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund:

<http://www.bildung.suedtirol.it/files/3413/7639/4634/Aufgaben-Sprachlehrerinnen.pdf>
(Zugriff am 05.01.2014)

URL 9: Mecheril, Paul [2011]: Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv - Essay.
Online: <http://www.bpb.de/publikationen/3IV45A.html> (Zugriff am 13.05.2014)

URL 10: Deutsches Schulamt Informationsbroschüre:
http://www.provinz.bz.it/schulamt/download/Informationsbroschuere_Mitarbeiter_fuer_Integration.pdf (Zugriff am 20.12.2013)

URL 11: http://www.blikk.it/angebote/schulegestalten/se_suedtirol/ses9030.htm (Zugriff am 01.12.2013)

10. Anhang

Interviewleitfaden

- Wie viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund* besuchen Ihre Schule/Klasse?
- Aus welchen Herkunftsländern kommen die SchülerInnen? Welche Sprachen sind vertreten?
- Welche Sprachfördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache werden an Ihrer Schule angewandt bzw. wie erfolgt Sprachbildung an der Berufsschule?
- Wird integrativ oder additiv gefördert?
- Sind MigrantInnen* bezüglich Bildungs- und Berufschancen gegenüber SüdtirolerInnen benachteiligt?
- Gibt es an Berufsschulen spezielle Fördermaßnahmen, die als Ziel sowohl sprachliche wie auch berufliche Bildung verfolgen?
- Auf welchen theoretischen Ansätzen basieren Ihre Angebote/Projekte?
- Findet sprachliche Bildung im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung quer durch alle Lernbereiche und Fächer statt?
- Welche der folgenden Aspekte werden an Ihrer Schule berücksichtigt:
 - Sprachsensibler Unterricht?
 - Teamarbeit und Zusammenarbeit seitens des Lehrpersonals?
 - Kooperation mit den Eltern?
 - Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Institutionen?
 - Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit?
 - Berücksichtigung der Herkunftssprachen der SchülerInnen?
 - Sprachliche Bildung nicht auf den Deutschunterricht beschränken sondern auch in den Fachunterricht einbauen?
 - Explizite Vermittlung des Registers Bildungssprache (aber auch Fach- und Berufssprache)?

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschreibt wie Sprachbildung an deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol stattfindet. Besonderes Augenmerk liegt im Bereich der Bildungs- und Fachsprachenförderung. Diese sprachlichen Register stellen für viele mehrsprachige Jugendliche, aber auch für jene aus schwierigen sozioökonomischen Familien, eine große Herausforderung dar.

Auf theoretischer Ebene stützt sich die Masterarbeit auf das im Rahmen des FÖRMIG-Programms (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelte Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“.

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Frage, wie sich ausgehend vom Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ die Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache an deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol beurteilen lässt.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Rahmen einer empirischen Untersuchung acht qualitative Interviews durchgeführt. Im letzten Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Forschung präsentiert und reflektiert.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Jessica Munter
Geboren: 07.08.1988 in Bozen

Ausbildung

2011-2014 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache,
Universität Wien
2007-2010 Bachelorstudium der Kultur- und Sozialanthropologie,
Universität Wien
2002-2007 Fachschule für Soziales ‚Marie Curie‘, Fachrichtung
Fremdsprachen und Tourismus, Meran

Praktika und Berufserfahrung

Oktober 2010- Juni 2011 Lernbetreuerin beim „Romano-Centro“, Wien
Oktober 2011-Mai 2012 Mentoring-Projekt „Nightingale“, Wien
Februar-Juni 2013 DaF-Auslandspraktikum an der A.S. Popov Akademie für
Nachrichtenwesen, Odessa (Ukraine)
September-Dezember 2013 DaF/DaZ-Kursleiterin an der Volkshochschule St. Pölten
Seit Oktober 2013 Kursleiterin für „Mama lernt Deutsch“-Basisbildungskurse,
Wien
Februar 2013 ÖSD-Prüferlizenz für die Niveaus A1, A2 und B1