



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

'Integration beginnt in der Schule' – Studie zur
Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund
in Südtirol am Beispiel der 'deutschen' Schule

Verfasserin

Sylvia Mayr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 307

Studienrichtung lt. Studienblatt: Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin: Mag. Dr. Susanne Binder

Danksagung

Ein großer Dank geht an meine Betreuerin Mag. Dr. Susanne Binder, die mir während der Diplomarbeitsphase stets beratend zur Seite stand.

Weiters danke ich von Herzen meiner ganzen Familie, die mich immer unterstützt und mir eine angenehme Studienzeit in Wien ermöglicht hat. Bei meinen Freunden bedanke ich mich für den Support, ihre offenen Ohren und das Verständnis für meine Launen in dieser emotional anspruchsvollen Zeit.

Mein größter Dank gilt meinen acht InterviewpartnerInnen, die diese Studie erst möglich machten. Die Gespräche, die allesamt in einer angenehmen, aufgeschlossenen Atmosphäre stattfanden, lieferten mir wertvolle Informationen und Einsichten in die verschiedenen Tätigkeitsfelder und persönlichen Lebenswelten der Befragten. Ich hoffe, dass diese Menschen sich weiterhin so ambitioniert in diesem wichtigen Bereich engagieren!

In diesem Sinne

Danke, Grazie, Merci, De gra, Hvala, Shukran!

Für meine Eltern in Liebe

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	7
2. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund.....	13
2.1 Interkulturelle Pädagogik im deutschsprachigen Raum – Geschichtlicher Überblick.....	16
2.1.1 'Lange Vorgeschichte'.....	17
2.1.2 'Kurze Geschichte'.....	18
2.2 Interkulturelle Pädagogik – Aktueller Stand.....	21
2.2.1 Gemeinsame Zielsetzungen von Konzepten zu Interkultureller Bildung.....	22
2.2.2 Konzepte – 'Ordnungsszenarien'.....	26
2.2.2.a Der Gleichheitsdiskurs.....	26
2.2.2.b Der Essentialisierungsdiskurs.....	27
2.2.2.c Der Universalitätsdiskurs.....	28
2.2.2.d Der Pluralitätsdiskurs.....	28
2.2.3 Umsetzung in der Praxis.....	29
2.2.3.a Handlungsraum Schule.....	29
2.2.3.b Handlungsraum Unterricht.....	33
2.3 Interkulturelle Erziehung im europäischen Vergleich.....	36
2.4 'Ethnologie in der Schule'.....	39
2.4.1 Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.....	41
2.4.2 Interkulturelles Lernen in der Praxis – Ergebnisse einer aktuellen Studie in Österreich.....	43
2.5 Ausblick.....	45
3. Untersuchungsfeld Südtirol.....	47
3.1. Geschichte Südtirols von 1918 – 2012.....	47
3.1.1 Zwischenkriegszeit und Zweiter Weltkrieg.....	47
3.1.2 Erstes Autonomiestatut – Paket – Neues Autonomiestatut.....	49
3.2 Schulwesen in Südtirol.....	52
3.2.1 Rechtlich.....	52
3.2.2 System.....	53
3.2.2.a Schulwesen in Italien.....	53
3.2.2.b Südtirolspezifisch.....	54
3.2.2.c Spezialfall Ladinische Schule.....	56
3.3 Migration in Südtirol.....	57
3.3.1 Einwanderungspolitik in Italien.....	57
3.3.2 Zuwanderung in Südtirol.....	59
3.3.2.a Ausländische Bevölkerung in Südtirol.....	59
3.3.2.b Verteilung der ausländischen SchülerInnen.....	61
3.3.3 Das Integrations-Gesetz.....	64
4. Empirische Erhebung.....	69
4.1 Interviews.....	69
4.2 Auswertung.....	71

5. Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen in Südtirol.....	73
5.1 Strukturen.....	73
5.1.1 <i>Wie alles begann: die 'Beratungsstelle für Interkulturelles Lernen und Eingliederung der SchülerInnen nicht deutscher Muttersprache'</i>	73
5.1.2 <i>Sprachenzentren – Kompetenzzentrum</i>	77
5.1.3 <i>Ressourcen an den Schulen</i>	83
5.1.3a <i>Finanzielle Beiträge</i>	83
5.1.3.b <i>Stellenzuweisung</i>	83
5.1.3.c <i>KoordinatorInnen</i>	85
5.1.4 <i>'Bereich Innovation und Beratung'</i>	86
5.2 Maßnahmen.....	87
5.2.1 <i>Sofortmaßnahmen</i>	87
5.2.2 <i>Sprachförderkurse</i>	88
5.2.2.a <i>Organisation</i>	88
5.2.2.b <i>Methodik</i>	91
5.2.2.c <i>SprachenlehrerInnen</i>	92
5.2.3 <i>Interkulturelle Mediation</i>	93
5.2.3.a <i>Ausbildung</i>	93
5.2.3.b <i>Organisation</i>	95
5.2.3.c <i>Betreuung</i>	97
5.2.3.d <i>Zusammenarbeit</i>	101
5.2.3.e <i>'Kulturbegriff'</i>	102
5.2.4 <i>Erstsprachenunterricht</i>	103
5.2.5 <i>Interkulturelle Bildung – Interkulturelles Lernen?</i>	105
5.3 Allgemeine Einschätzung.....	108
5.3.1 <i>Positive Aspekte</i>	108
5.3.2 <i>Schwierigkeiten</i>	110
5.3.3 <i>Externe Sprachförder-Klassen – ja oder nein?</i>	113
5.3.4 <i>Verbesserungsvorschläge</i>	118
5.5 Exkurs: Italienische und Ladinische Schulen.....	122
5.5.1 <i>SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Italienischen Schulen</i>	122
5.5.2 <i>SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Ladinischen Schulen</i>	124
 6. Schlussfolgerungen.....	 127
 7. Literaturverzeichnis.....	 135
 8. Anhang.....	 152
8.1 <i>Liste der geführten Interviews</i>	152
8.2 <i>Interviewleitfäden</i>	153
8.3 <i>Kurzzusammenfassung</i>	158
8.4 <i>Abstract</i>	159
8.5 <i>Lebenslauf</i>	161

1. Einleitung

*„Eine neue Sprache lernen heißt
einen neuen Kontinent betreten*

*Eine neue Sprache lernen heißt
die Wege der Kindheit wiedersehen*

*Eine neue Sprache lernen heißt
von neuem geboren werden*

*Im Klang jeder Sprache
tönt eine eigene Melodie
Eine neue Sprache lernen heißt
nie gehörte Melodien sammeln*

*Das Leben selbst ist eine Melodie
bestehend aus vielfältigen Klängen
vom Rezitieren der heiligen Texte
bis zu zärtlichem Liebesgeflüster*

*Ich liebe Klänge
Ich liebe das Leben
Ich liebe Menschen
die von Sprache zu Sprache wandern“*

(Aftab Husain, Beim Deutschlernen¹)

¹ Erschienen *Im Niemandsland* 2006: 21, aus dem Englischen von Utta Roy-Seifert.

Der Begriff 'Sprache' im Gedicht *Beim Deutschlernen* von Aftab Husain könnte problemlos durch den Begriff 'Kultur' ersetzt werden, sowie 'lernen' durch 'kennenlernen' erweitert. Es wäre schön, wenn diese Gefühle jeder/m durch den Kopf gingen, die/der dabei ist, sich eine neue Sprache anzueignen oder in eine fremde Kultur einzutauchen. Leider sieht die Realität anders aus. Denn 'Kultur' ist identitätsstiftend und in vielen Gebieten der Erde ein umkämpftes Terrain, sodass es dazu kommt, dass Menschen von bestimmten Kulturen und Sprachen ausgegrenzt werden oder im umgekehrten Fall in dominante Kulturen und Sprachen hineingezwängt.

Wenn Menschen ihre Heimat verlassen, ob freiwillig oder unfreiwillig, kann davon ausgegangen werden, dass sie bereit sind, sich den Kulturen und Sprachen im neuen Land zu öffnen. Häufig wird MigrantInnen jedoch vorgeworfen, sich dem 'Gastland' vorzuenthalten und an ihren eigenen Wurzeln festzuhalten, statt ihrer 'Pflicht' nachzukommen und durch Spracherwerb und Landeskunde schnell zu 'braven angepassten' MitbürgerInnen zu werden. Bei genauerem Hinsehen fällt jedoch auf, dass das Gastland nicht immer so 'gastfreundlich' ist, wie es sich vielleicht darstellt und die Bedingungen zur schnellen Eingliederung nicht unbedingt gegeben sind, weshalb sich MigrantInnen verständlicherweise ihren eigenen Gruppen zuwenden, in denen sie Unterstützung und Akzeptanz erfahren. Für eine erfolgreiche Integration der ZuwandererInnen braucht es nämlich auch eine Öffnung von Seiten der Mehrheitsgesellschaft. Integration funktioniert nicht ohne Interaktion.

'Sprache' und 'Kultur' in Zusammenhang mit Dominanz und Bedrohung sind auch zwei zentrale Konstanten im Identitätskonzept des Untersuchungsfeldes dieser Studie – in Südtirol. Seit dem das Gebiet 1919 Italien zugesprochen wurde, stehen sich in der nördlichsten Provinz des Landes drei Sprachgruppen in einer interessanten Konstellation gegenüber: die deutsche mit einer überragenden Mehrheitsgesellschaft in der Provinz, die aber auf Staatsebene eine Minderheit darstellt; die italienische, die national und regional der Mehrheitsgesellschaft angehört, aber in Südtirol in der Minderzahl ist; und die ladinische, die sowohl in der Provinz Bozen als auch im italienischen Staat eine Minderheitenstellung einnimmt.

Die 'Provinz Bozen – Südtirol' ist autonom, es gibt drei Landessprachen, die gleichgestellt sind, Institutionen und Vereine für alle Sprachgruppen, das öffentliche Leben ist durch Zwei- und teilweise Dreisprachigkeit gekennzeichnet – und trotzdem kommt man von der Vergangenheit nicht los, werden immer wieder Sprache und Kultur instrumentalisiert, fühlt

sich mal die eine, mal die andere Sprachgruppe benachteiligt oder angegriffen. Dies äußert sich vor allem in Debatten über die faschistischen Relikte in Südtirol und in den Diskussionen zur Toponomastik².

Viele dieser Debatten werden zwar von den Medien hochstilisiert und spielen im alltäglichen Leben der meisten SüdtirolerInnen eine untergeordnete Rolle. Trotzdem kann nicht von einem Zusammenleben der drei Sprachgruppen gesprochen werden, vielmehr handelt es sich um ein funktionierendes Nebeneinander. Gerade das reichhaltige Angebot in allen Landessprachen lässt kaum Kontaktmöglichkeiten zwischen den Angehörigen der verschiedenen Sprachgruppen zu, wenn man es nicht dezidiert will. Was früher von Nutzen war, um allen Sprachgruppen die gleichen Rechte einzuräumen, hält sie heute voneinander fern. Recht wird dabei teilweise in eine 'Verteidigungspflicht' umgewandelt, wenn man beispielsweise an den Artikel 19 im Autonomiestatut denkt, der den Unterricht in der Muttersprache garantiert. Immersionsunterricht wird dadurch (außerhalb der ladinischen Ortschaften) ausgeschlossen, zum Schutz und zum Erhalt der Sprachen und der damit verbundenen kulturellen Identitäten.

Seit dem letzten Jahrzehnt gesellt sich nun eine neue 'Gruppe' innerhalb dieses komplexen Gefüges dazu, die MigrantInnen. Als ich nach einigen Studienjahren im Ausland wieder mehr Zeit in Südtirol verbrachte, fiel mir auf, dass sich das äußere Erscheinungsbild der Gesellschaft ziemlich gewandelt hatte: es war vielfältiger geworden. Vor allem in den Städten, aber nicht nur, ist ein deutlicher Zuwachs an Personen mit Migrationshintergrund auszumachen, der sich zunehmend im öffentlichen Leben widerspiegelt. Zu Beginn des neuen Jahrtausends, als ich mein Gymnasium in Bozen abschloss, sah die Realität noch grundsätzlich anders aus.

Trotz dieser offensichtlichen Vielfältigkeit, die sich aus rund 130 Nationen in der Provinz zusammensetzt, scheinen die ZuwandererInnen in der Wahrnehmung der 'einheimischen' SüdtirolerInnen zu einer homogenen Gruppe zu verschmelzen.

Diese Beobachtung führte mich zum Entschluss, eine Diplomarbeit zum Thema 'Migration in Südtirol' zu verfassen, denn hier öffnet sich meiner Ansicht nach ein spannendes Forschungsfeld für Kultur- und SozialanthropologInnen: Wo platzieren sich die 'Neuankömmlinge' in diesem Konstrukt bzw. welcher Platz wird ihnen zugewiesen? Entsteht eine neue (heterogene) vierte Gruppe, die sich ins Nebeneinander der angestammten drei

2 Ortsnamenskunde

Sprachgruppen einfügt? Erkennt man die Chancen, die sich aus der Aufnahme von Menschen aus anderen Kulturen für die Gesellschaft ergeben, gerade auch in Hinsicht auf das Zusammenleben zwischen deutsch- und italienischsprachigen SüdtirolerInnen?

Da die gesamte Thematik natürlich nicht innerhalb einer Diplomarbeit zu erfassen ist, musste ich eine Auswahl treffen und habe mich dazu entschlossen die Untersuchung im Bereich der Schule anzusiedeln; eine Institution, in der sich der gegenwärtige Zustand der Gesellschaft widerspiegelt und richtungsweisende Weichen für die Zukunft gestellt werden (sollten). 'Integration beginnt in der Schule!' Diese Aussage, die auch als Titel der Arbeit fungiert, fiel während des Interviews mit dem Interkulturellen Mediator Abdelouahed El Abchi, der in seiner Vermittlertätigkeit das (vermeintliche) Zusammenleben in der Südtiroler Gesellschaft sehr kritisch hinterfragt.

Wie gestaltet sich der Umgang mit Interkulturalität an Schulen in Südtirol? Dieser Frage wollte ich in meiner Untersuchung nachgehen. Um das Forschungsfeld noch mehr einzugrenzen und übersichtlich gestalten zu können, wird sich die Studie nur auf die Organisation an Schulen der deutschen Sprachgruppe beziehen. Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen:

Wie hat sich die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den deutschsprachigen Schulen in Südtirol im letzten Jahrzehnt entwickelt?

- Bemüht man sich um Integration und wenn ja in welcher Form?
- Kommen Theorien und Praktiken des *Interkulturellen Lernens* zum Tragen?
- Wie ist es um den Einsatz von interkulturellen MediatorInnen bestellt?
- Wie um die Vorbereitung bzw. Fortbildung der PädagogInnen in Bezug auf die neuen Anforderungen?
- Wird die neue Situation nur als Schwierigkeit wahrgenommen oder erkennt man auch die damit einhergehenden Vorteile?
- Werden ausreichend Ressourcen zur Verfügung gestellt?
- Welche Unterschiede bzw. Fortschritte lassen sich in diesem Bereich im Laufe des letzten Jahrzehnts ausmachen?

Um diese Fragen beantworten zu können, wird zunächst der wissenschaftstheoretische Hintergrund in Kapitel zwei dargelegt. Dieser setzt sich mit der Interkulturellen Pädagogik, hauptsächlich im deutschsprachigen Raum, auseinander. Es werden die Anfänge dieser interdisziplinären Fachrichtung bis hin zum aktuellen Stand erläutert. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Zielsetzungen und Konzepten zur Umsetzung von Interkultureller Bildung, die am Beispiel Südtirol überprüft werden sollen. Im dritten Kapitel wird das Untersuchungsfeld vorgestellt, um die Rahmenbedingungen für die Integration der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Südtirol aufzuzeigen. Neben einem kurzen geschichtlichen Abriss ab 1918, wird auf das Schulwesen und die Migration im Land eingegangen.

Das vierte Kapitel beschreibt die Methodenwahl und den Ablauf der empirischen Forschung und leitet somit zur Darstellung der Ergebnisse über. Diese werden im fünften Kapitel anhand der Beantwortung der Fragestellungen erörtert und gehen darauf ein, welche Strukturen und Maßnahmen zur Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen in Südtirol existieren. Die Arbeit endet mit dem sechsten Kapitel, in dem überprüft wird, ob der Ist-Zustand an den Schulen den Zielsetzungen von Interkultureller Pädagogik entspricht, was schließlich zu den Schlussfolgerungen der Untersuchung führt.

2. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund

Das Phänomen 'Migration' ist allgegenwärtig. Deshalb nimmt die Migrationsforschung in allen sozialwissenschaftlichen Disziplinen einen zentralen Stellenwert ein. Auch in der Kultur- und Sozialanthropologie wird der Thematik inzwischen sehr viel Beachtung geschenkt. Wirkt sich die räumliche Bewegung doch auf alle Aspekte des sozialen und kulturellen Lebens aus und bietet somit viele Beobachtungsfelder für die ForscherInnen (vgl. Ackermann 1997: 1).

Gleichzeitig führen Studien zu Migration innerhalb der Ethnologie³ aber auch ein Randdasein (vgl. Eades 1987 zitiert in Ackermann 1997:1). Wörtlich genommen bezeichnet der Vorgang nämlich „*die Bewegung von Menschen im geographischen Raum*“ (Ackermann 1997: 1) und stellt somit keine per se exklusiv anthropologisch erforschbare Kategorie dar, sondern ein weites Feld auf dem sich verschiedenste Disziplinen tummeln. Von einer 'Ethnologie der Migration' zu sprechen würde daher in die Irre führen. Vielmehr handelt es sich um die Erforschung der verschiedenen Ausformungen, die durch Migration entstehen, mit Hilfe von anthropologischen und ethnographischen Methoden und Theorien (vgl. ebd.).

Dies spiegelt sich auch im Bereich der 'Migrationspädagogik' wider. Dieser Begriff findet sich, im Gegensatz zu den geläufigen Bezeichnungen 'Interkulturelle Pädagogik', 'Interkulturelle Bildung' oder 'Interkulturelle Erziehung'⁴, nur selten, wenn es um die Thematisierung von Fragen zu Migration und Bildung geht (vgl. Mecheril 2010: 18). Mecheril plädiert dafür, 'Migrationspädagogik' als Leitbegriff zu wählen, weil er es ermöglicht, „*durch Migrationsphänomene angestoßene Prozesse der Pluralisierung und der Vereinseitigung, der Differenzierung und der Entdifferenzierung, der Segregation und der Vermischung 'des Sozialen' in den Blick*“ zu nehmen (Mecheril 2010: 19). Unter diesem Blickwinkel sollen die Beiträge der Bildungseinrichtungen und wissenschaftlichen Diskurse betrachtet und eingeordnet werden (vgl. ebd.).

³ 'Kultur- und Sozialanthropologie' und 'Ethnologie' verwende ich in der Arbeit deutungsgleich.

⁴ Vereinzelt hört man auch die Begriffe 'Inklusive Pädagogik', 'Pädagogik der Vielfalt' oder 'Pädagogik der Anerkennung' (vgl. Krüger-Potratz 2007: 34). Die Verwendung im Text erfolgt sinngleich.

Die Varietät an Bezeichnungen bringt zum Ausdruck, dass es sich hier nicht um ein Forschungsgebiet handeln kann, das nur innerhalb einer Fachdisziplin abgehandelt wird. Wobei fraglich ist, ob es das in unserer heutigen vernetzten Welt überhaupt noch gibt. Vielmehr haben wir es mit einem Bereich zu tun, der die ganze Gesellschaft betrifft und somit per se in allen Sozialdisziplinen, aber auch darüber hinaus, abgehandelt werden sollte und teilweise auch wird. Denn Interaktionen zwischen Menschen finden überall statt und unterliegen immer bestimmten Machtverhältnissen. Das langfristig angestrebte Ziel – die Umgestaltung der gesamten Gesellschaft – lässt sich nur umsetzen, wenn alle mitmachen.

In diesem Sinne scheint die beste Lösung dort anzusetzen, wo vorgefasste Vorstellungen und angeeignete Muster noch nicht über Jahrzehnte verinnerlicht wurden – nämlich bei den Kindern. Daher liegt es nahe, dass die Fäden für eine Interkulturelle Pädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaften zusammenlaufen, wo bereits reichlich Theorien und Methoden zum Umgang mit Kindern und Jugendlichen vorhanden sind (inzwischen auch schon für die Erwachsenenbildung). Das geschieht auch.

Jedoch gehört es zur 'kurzen Geschichte' (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2006: 102) der Interkulturellen Bildung, dass Impulse in Bezug auf neue Denkweisen und Konzepterarbeitungen vor allem von 'außen', sprich Fachrichtungen wie Soziologie, Ethnologie, Psychologie (und weitere), gesetzt werden. Die Allgemeine Erziehungswissenschaft hingegen hält sich bis heute diskret zurück und hat sich noch nicht ihrer Verantwortung gestellt, Interkulturelle Pädagogik als übergreifendes Sujet in alle Teildisziplinen ihrer Fachrichtung aufzunehmen. Deshalb bleibt festzuhalten, dass sich die Interkulturelle Erziehung zwar zu einem eigenen Forschungsgebiet mit interdisziplinärer Ausrichtung entwickelt hat; was positiv zu bewerten ist. Jedoch wird dem Anspruch, der ihr innewohnt, nur zum Teil genüge getan.

Innerhalb des Feldes 'Interkulturelle Pädagogik' gibt es wieder verschiedene Teilbereiche und eine schier unüberschaubare Menge an Ansätzen, theoretische wie praktische, die sich aus verschiedensten wissenschaftlichen Kontexten speisen. Dies kann einerseits als Vorteil angesehen werden, da die Überlegungen nicht von vorgegebenen Rahmenbedingungen einer einzigen Disziplin begrenzt werden und somit für unterschiedlichste Zugänge offen sind. Andererseits bringen die verschiedenen wissenschaftlichen Ansätze natürlich alle ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten und Traditionen mit, die man wenigstens ansatzweise kennen sollte, um

sie hinterfragen und im wissenschaftlichen Diskurs einordnen zu können.

Angeichts der großen Ansammlung an Theorien, Konzepten und Methoden kapitulieren auch AutorInnen von Einführungs- und Übersichtsliteratur vor der Herausforderung, ein allumfassendes und allgemeingültiges Werk über *die* 'Interkulturelle Erziehung' zu verfassen. Vielmehr konzentrieren sie sich auf die Herausarbeitung gemeinsamer Schwerpunkte, veranschaulichen eine mögliche Umsetzung anhand konkreter Beispiele aus der Praxis und leiten daraus Zielsetzungen für gegenwärtige und zukünftige Ansätze ab. Ganz einheitlich wird sich die Forschung aber im Bereich 'Interkultureller Pädagogik' nie gestalten lassen. Das ist auch nicht nötig, wie Krüger-Potratz anführt:

„Ein' Konzept, das allen diesen Punkten gerecht wird, gibt es nicht und wird es aus meiner Sicht nicht geben, schon allein deshalb, weil interkulturelle Bildung eine (unabgeschlossene) Entwicklungsaufgabe darstellt und zum anderen weil, [sic] Konzepte interkulturellen Lernens je nach den Arbeitsfeldern, für die sie entwickelt werden, Überschneidungen mit schon älteren oder parallel entwickelten Konzepten im Umgang mit Heterogenität aufweisen“ (2007: 39).

Im folgenden Abschnitt werde ich zunächst einen Abriss der 'kurzen Geschichte' der Interkulturellen Pädagogik im deutschsprachigen Raum, vorzugsweise Deutschland, wiedergeben, um zu veranschaulichen auf welchen Grundlagen die heutigen Ansätze und Konzepte basieren. Darauf aufbauend werde ich versuchen anhand von einigen Schwerpunkten, den derzeitigen Stand des Forschungsgebietes aufzuzeigen. Dazu ziehe ich auch einen kurzen Vergleich mit Theoriebildungen Interkultureller Erziehung in einigen anderen europäischen Ländern.

Die Rolle der Kultur- und Sozialanthropologie im aktuellen Diskurs Interkultureller Pädagogik wird anhand einiger aktueller Beiträge von EthnologInnen aus Deutschland und Österreich erläutert.

Das Kapitel schließt mit der Anführung einiger wichtiger Punkte für die zukünftige Entwicklung von Interkultureller Bildung.

2.1 Interkulturelle Pädagogik im deutschsprachigen Raum – Geschichtlicher Überblick

Auernheimer argumentiert in seiner Bilanz über 'Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik', dass Rückblicke anhand von Phaseneinteilungen mangelnde Objektivität aufweisen, da sie bestimmte Punkte hervorheben und andere dafür weglassen. Er geht daher in seiner Übersicht streng chronologisch nach Jahrzehnten vor (vgl. 2004: 17). Obwohl auch diese Variante ihre Schwächen⁵ besitzt, werde ich seinem Beispiel folgen.

Wie bereits erwähnt, schreiben Gogolin und Krüger-Potratz der Interkulturellen Pädagogik nur eine 'kurze Geschichte' zu. Sie beziehen sich dabei wie die meisten anderen AutorInnen auf die Entwicklung ab den 1960ern in der Bundesrepublik, die sie auf fünf Seiten abhandeln (vgl. 2006: 102-106). Viel ausführlicher ist hingegen ihre Darstellung zur, wie sie es nennen, „'Vorgeschichte' der Interkulturellen Pädagogik als erziehungswissenschaftliche[r] Fachrichtung“ (2006: 79), die nicht außer Acht gelassen werden dürfte. Darin beschreiben sie die Handhabung von sprachlicher, kultureller und ethnischer Vielfalt in den Bildungseinrichtungen ab der Nationalstaatengründung Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts.

Migration ist also kein neues Phänomen des 20. Jahrhunderts, sondern im Gegenteil ein 'Normalfall der Geschichte', der in allen Gesellschaften und Zeitaltern auftaucht. Dass Deutschland – wie auch Österreich – sich in seinem Eigenverständnis noch immer nicht wirklich als Einwanderungsland begreift bzw. erst seit jüngerer Zeit beginnt sich mit der Vorstellung anzufreunden, wirkt unter diesem Blickwinkel noch abstruser (vgl. Krüger-Potratz 2007: 31).

Um so deutlicher zeigt sich die Bedeutung, die der Interkulturellen Pädagogik zukommt. Zunächst muss man sich jedoch anschauen welche Traditionen und Ausgangslagen der späteren Formierung der Disziplin zugrundeliegen.

5 Siehe Kritik an chronologischem Überblick Krüger-Potratz 2005: Kap. 2.

2.1.1 'Lange Vorgeschichte'

Die Autorinnen orten im Zeitraum der 'langen Vorgeschichte' vier dominierende bildungspolitische und pädagogische Richtungen (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2006: 80ff).

Einerseits bestand eine Konzentration auf das Ausland. Zum einen durch die Kolonialpädagogik in der kurzen Periode von 1884 – 1918, während der das Deutsche Reich als Kolonialmacht agierte. Zum anderen in Form einer 'Minderheitenpädagogik', die sich den Grenz- und Auslandsdeutschen widmete, also eigenen deutschen Minderheiten ebenfalls außerhalb des Staatsgebietes.

Andererseits wurde um die Jahrhundertwende die 'Minderheitenpädagogik' auf die innerstaatlichen Minderheiten ausgeweitet, die als 'Reichsinländer' galten. Obwohl grundsätzlich die Möglichkeit für Muttersprachenunterricht oder sogar für die Einrichtung von eigenen Schulen für 'Anderssprachige' bestand, sahen sich diese Gruppen zunehmend dem Druck sprachlicher und kultureller Assimilation ausgesetzt.

Als vierte Domäne schließlich finden sich die Bildungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit fremder Staatsangehörigkeit im Inland. Letztgenannte waren als einzige Kinder auf deutschem Staatsgebiet bis nach dem Zweiten Weltkrieg nicht in die allgemeine Schulpflicht inkludiert. Nur durch zwischenstaatliche Verträge bekamen sie Zugang zu öffentlichen Schulen, die jedoch nicht im geringsten auf ihre Bedürfnisse eingingen. Ansonsten blieb ihnen nur die Alternative auf Privatunterricht oder (kostenpflichtige) ausländische Privatschulen auszuweichen (vgl. ebd.).

Alle diese Spezialbereiche basierten auf der Abgrenzung, die sich durch die vorhandene oder nicht vorhandene Staatsangehörigkeit der SchülerInnen definierte. Mit der Einführung der Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen, konnte diese Differenzlinie nicht mehr aufrecht erhalten werden. Nun wurden die *„fremde Sprache und Kultur' als Problem definiert, so wie dies vor 1945 schon hinsichtlich der innerstaatlichen fremdsprachigen Minderheiten der Fall war“* (ebd.: 94). Bis heute hat sich daran nicht grundlegend etwas geändert.

2.1.2 'Kurze Geschichte'

In den 1960ern erreichte die Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften aus dem Mittelmeerraum, den sogenannten 'GastarbeiterInnen', in die Bundesrepublik Deutschland ihren Zenit. In diesen Jahren wurde noch allgemein von einer Rückkehr dieser Menschen in ihre Herkunftsländer ausgegangen, daher findet sich auch keine konkrete Auseinandersetzung zu dieser Thematik in den Bildungsinstitutionen. Erst ab Mitte des Jahrzehnts wurde eine allgemeine Schulpflicht für die 'SchülerInnen mit gesichertem Aufenthalt' erlassen. Dies machte einen Handlungsbedarf unumgänglich, der sowohl von Lehrpersonen als auch von Seiten der Eltern und der Herkunftsländer der Zugewanderten selbst eingefordert wurde (vgl. Mecheril 2010: 56).

Die sogenannte 'Ausländerpädagogik', die sich in Folge in den 1970ern entwickelte, gilt offiziell als Ausgangspunkt der Interkulturellen Pädagogik im deutschsprachigen Raum. Die Bezeichnung selbst kam jedoch erst später auf, mit zunehmender Kritik an der Ausrichtung. Die Anwesenheit von 'ausländischen' Kindern in den regulären Schulen wurde vor allem als Problem wahrgenommen, das behoben werden sollte – konkret sollten aus AusländerInnen InländerInnen werden. Die Maßnahmen bezogen sich deshalb nur auf diese SchülerInnen, weshalb auch häufig von einer 'Zielgruppenpädagogik' gesprochen wird. Sie sollten sich anpassen und ihre Defizite ausgeglichen werden (vgl. Gogolin und Krüger-Potratz 2006: 105). Als HauptakteurInnen dieser Zeit fungierten die staatlichen Instanzen, sprich hauptsächlich die (Kultus-)Ministerien der einzelnen Bundesländer und verschiedene Verbände. Dazu kamen freiwillige Initiativgruppen 'von unten', die sich zu einem großen Teil aus Studierenden, Lehrenden und arbeitslosen AkademikerInnen zusammensetzten (vgl. Auernheimer 2004: 17).

Da sich die Tätigkeit von Seiten des Staates in Grenzen hielt, wurden einzelne WissenschaftlerInnenteams, vor allem aus dem Erziehungswissenschaftsbereich, aktiv und gründeten Institute, wie das 'Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung' an der FU Berlin oder die 'Forschungsstelle ausländische Arbeiterkinder' (FaaK) an der PH Freiburg (vgl. ebd.: 18). Charakterisiert waren diese Institute von einer starken Praxisorientiertheit. Dies äußerte sich einerseits in der Mitarbeit vieler VertreterInnen in der praktischen Arbeit als auch durch einen sehr engen Kontakt zu den Migrantenfamilien und ihren Vereinen (vgl. ebd.: 19).

Methodisch bestand eine starke 'Defizitorientierung', d.h. eine einseitig starke Konzentration auf die 'Defizite' der Migrantenkinder: „*Insbesondere Defizite in der deutschen Sprache und in den Erziehungsvorstellungen, die im Vergleich zum emanzipatorischen Anspruch der deutschen Schule explizit oder implizit als 'vormodern' bzw. rückständig charakterisiert werden*“ (Gogolin und Krüger-Potratz 2006: 105). Die Probleme, die den Strukturen der Schulen und dem gesamten pädagogischen Bereich innewohn(t)en, wurden hingegen nicht thematisiert (vgl. Auernheimer 2004: 18). Dies äußerte sich in einem getrennten Unterricht für die 'Problemgruppe' der 'Ausländerkinder', in dem die Fremd- und Zweitsprachendidaktik im Mittelpunkt stand.

Während die Förderungen in diesen Vorbereitungsklassen die Integration der SchülerInnen aus Migrationsfamilien unterstützen sollten, stand der gleichzeitig stattfindende 'muttersprachliche Ergänzungsunterricht'⁶ für das Aufrechterhalten der Rückkehrpolitik (vgl. Mecheril 2010: 56).

Das Gros der ErziehungswissenschaftlerInnen nahm noch eine gewisse Skepsis bzw. zurückhaltende Stellung gegenüber diesen neuen Gegebenheiten ein. Daher existieren auch kaum Werke der etablierten Erziehungswissenschaft aus dieser Zeit. Die Diskussion in der 'Ausländerarbeit' musste sich mit 'grauer Literatur' begnügen, vor allem Zeitschriften zu Projektstätigkeiten in diesem Bereich. Auernheimer vermutet, dass dieses Randdasein von den ProtagonistInnen durchaus auch gewünscht war, da man sich in einem interdisziplinären Terrain bewegte, das „*den bisherigen pädagogischen Horizont sprengte*“ (Auernheimer 2004: 18-19).

Durch zunehmende Kritik an der 'Ausländerpädagogik' kam es in den 1980er Jahren zu einer Umorientierung innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Aufbruch in Richtung 'Interkultureller Erziehung' begann (vgl. Auernheimer 2004: 19). Die Einsicht, dass die MigrantInnen kein vergängliches Phänomen darstellten und somit auch aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken waren, ebnete den Weg zu neuen Theorien weg von einer Sonderpädagogik (vgl. Mecheril 2010: 56). Einschneidend war die Erkenntnis, dass die Pädagogik selbst Teil des Problems war, sprich Anteile hatte am ungleichen Umgang mit MigrantInnen, und in ihren Möglichkeiten eingeschränkt blieb und bleibt – sozusagen „*die Einsicht in die 'Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen'*“ (Hamburger [u.a.] 1984

6 Heute spricht man von Muttersprachen- oder Erstsprachenunterricht.

zitiert in Mecheril 2010: 57).

Die wachsende Anzahl an wissenschaftlichen Publikationen wurde durch Forschungsergebnisse im Migrationsbereich aus den USA und anderen traditionellen Einwanderungsländern ergänzt. Eigene Forschungen beschäftigten sich vorwiegend mit der Eruierung bereits bestehender schulischer Integrationsmaßnahmen und nahmen die Lebenswelten der Migrantenfamilien verstärkter in ihren Blick. Die Kritik am 'Defizitdiskurs' führte zu einem Perspektivenwechsel, der es ermöglichte die Differenz der verschiedenen Kulturen wahrzunehmen und als Gewinn für die gesamte Gesellschaft zu verstehen (vgl. Mecheril 2010: 57).

Vorerst findet man diese Einstellung jedoch nur im akademischen Bereich, während in den Bildungseinrichtungen weiterhin größtenteils auf Schadensbegrenzung gesetzt wurde (vgl. ebd.: 56-57). Was als guter Ansatz gedacht war, mündete bei der Umsetzung in die Praxis häufig eher in einer Art 'Mitleidspädagogik' (vgl. Auernheimer 2004: 19). Als Fortschritt kann die Einführung der 'Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher' (RAAs) 1980 in Nordrhein-Westfalen gewertet werden. Diese boten den pädagogischen Institutionen wertvolle Hilfsmaßnahmen an und verbesserten überdies das Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis (vgl. ebd.: 20).

Gesellschaftlich war dieses Jahrzehnt durch eine verschärfte Marginalisierung der (ehem.) 'GastarbeiterInnen' und ihrer Familien geprägt, die als erste von der einsetzenden Krise der 'fordistischen Produktionsweise' betroffen waren. Arbeitslosigkeit, Siedlungskonzentrationen und Ausländerfeindlichkeit wurden zur vorherrschenden Symptomatik in der 'Ausländerdebatte'. Dies erforderte eine breitere fachliche Auseinandersetzung mit dem aufkeimenden Rechtsextremismus unter Jugendlichen, vor allem gegen Ende des Jahrzehnts (vgl. ebd.: 19). Ansätze dazu holte man sich unter anderem in der britischen Rassismusforschung, die jedoch erst in den 1990er Jahren wirklich zum Tragen kam, nachdem es in verschiedenen deutschen Städten zu rechtsextremistischen und rassistischen Übergriffen gekommen war (vgl. Mecheril 2010: 57).

Im letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts schließlich öffneten sich die Erziehungswissenschaften in Hinsicht auf Migration und interkulturelle Thematiken. Man kann also von der Etablierung der 'Interkulturellen Pädagogik' als eigenes pädagogisches

Fachgebiet sprechen (vgl. ebd.). Familien mit Migrationshintergrund rückten nun auch hinsichtlich ihrer Partizipation am Schulgeschehen bzw. der immer noch bestehenden Ungleichbehandlung ins Blickfeld der ForscherInnen (vgl. Auernheimer 2004: 21). Die Bildungseinrichtungen wurden genauso eingehenden Untersuchungen unterzogen, wie die Bildungspolitik selbst und die bestehenden normgebenden Strukturen im Bildungssystem (vgl. Mecheril 2010: 57).

Auch die Politik zeigte Fortschritte. Die Kultusministerkonferenz im Jahre 1996 veröffentlichte den Beschluss, dass „*interkulturelle Bildung ein Bestandteil allgemeiner Bildung ist*“ und dass „*interkulturelle Bildung und Erziehung als Querschnittsaufgabe aller Bildungseinrichtungen [...] und als zentrale Qualifikation für alle Schüler/innen*“ zu gelten habe (Kultusministerkonferenz 1996: 6-7). Die Aus- und Fortbildung der LehrerInnen wurde allen voran zur Aneignung von 'Interkultureller Kompetenz' angehalten. Aber nicht nur an den Schulen, sondern in allen sozialen Diensten sollte 'Interkulturalität' gepflegt werden (vgl. ebd.).

Die bedeutendste Errungenschaft für die Interkulturelle Pädagogik Ende des ausgehenden 20. Jahrhunderts stellt sicher die Erkenntnis hinsichtlich der signifikanten Integrationsmöglichkeiten dar, über die die Bildungsinstitutionen verfügen. Studien in diesem Bereich haben bis heute nicht an Aktualität und Bedeutung verloren (vgl. Auernheimer 2004: 21).

2.2 Interkulturelle Pädagogik – Aktueller Stand

Inzwischen hat sich die Interkulturelle Pädagogik im wissenschaftlichen Bereich als eigenständige Fachrichtung innerhalb der Erziehungswissenschaften etabliert und eine Vielzahl an Ansätzen und Theorien herausgebracht, die interdisziplinär angelegt sind. Dies hat zur Ausbildung von Spezialisierungen innerhalb der Disziplin geführt, die eigene Fragen zu Theorie und Empirie behandeln. Ferner gibt es interdisziplinäre Zusammenarbeiten, z.B. durch Rezeptionen von Cultural und Postcolonial Studies und feministischen Ansätzen (vgl. ebd.).

Trotz aller Weiterentwicklungen fehlt in den erziehungswissenschaftlichen Lehrgängen bisher eine entsprechende Auseinandersetzung, wie Auernheimer ankreidet (vgl. ebd.). Zudem macht es die Pluralität nahezu unmöglich, einen Überblick über die vorhandenen Konzepte zu vermitteln, deren Schwerpunktsetzung teilweise variiert. Auch die AutorInnen der gängigen Einführungswerke⁷ weisen daraufhin und führen die unterschiedlichen wissenschaftlichen Hintergründe und Motivationen der ForscherInnen als Ursache an.

Einigkeit herrscht im aktuellen Diskurs über die Dynamität von Kulturen und die Konstruierbarkeit von Identitäten und Differenzen. Als angestrebte Ziele der Disziplin lassen sich Chancengleichheit, Mitsprache und Akzeptanz der Pluralität aller Beteiligten anführen. Viele Schulen haben in ihren Lehrplänen Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe und Interkulturelles Lernen als Methodik in ihr Programm aufgenommen. An der Umsetzung mangelt es jedoch noch (vgl. ebd.: 21-22).

Anhand der Gemeinsamkeiten, die sich in den Prinzipien und Zielsetzungen für eine gelingende Interkulturelle Pädagogik orten lassen, werde ich versuchen, wenigstens annähernd, einen Einblick in die Schwerpunktsetzung gegenwärtiger Konzepte zu Interkultureller Bildung und Erziehung und deren Umsetzung in die Praxis zu gewähren. Viele AutorInnen machen noch immer eine große Kluft zwischen Theorie und Praxis aus.

2.2.1 Gemeinsame Zielsetzungen von Konzepten zu Interkultureller Bildung

Ein grundlegendes Element von Interkultureller Bildung und Erziehung ist die ausnahmslose Einbeziehung aller am schulischen Prozess Beteiligten: Das bedeutet Kinder, Jugendliche und Erwachsene, also Lernende wie Lehrende, unabhängig davon wie heterogen sich die Klasse oder Schule zusammensetzt. Das widerspricht der außerhalb des Wissenschaftsdiskurses verbreiteten Meinung, wonach Interkulturelles Lernen nur an Schulen von Nöten sei, die einen hohen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund bzw. anderer Erstsprachen aufweisen (vgl. Krüger-Potratz 2005: 30).

Hans Joachim Roth nimmt die gesamte Gesellschaft in ihre Pflicht:

⁷ Siehe Holzbrecher 2004, Gogolin und Krüger-Potratz 2006, Auernheimer 2007, Nieke 2008 [u.a.].

„Adressaten interkultureller Erziehung sind 'alle' Mitglieder einer Gesellschaft, nicht nur bestimmte ethnische Gruppen oder als defizitär etikettierte Personen. Ziel ist auch kein beziehungsloses Nebeneinander im Sinne eines relativistischen, so genannten kulturellen Pluralismus, sondern Integration unter Wahrung von Freiräumen zur Gestaltung des jeweiligen 'kulturellen Habitus' mit Angeboten der Begegnung und des Dialogs. Interkulturelle Pädagogik geht daher von einem Integrationsverständnis aus, das sich nicht einseitig auf einzelne ethnische Gruppen richtet und ihre Assimilierung oder Segregation betreibt, sondern an der Interaktion ansetzt und sich dialogisch vollzieht, ohne die beteiligten Subjekte auf Objekte pädagogischer Behandlung zu reduzieren“ (2002: 90).

Daraus kann man folgern, dass es sich bei Interkultureller Erziehung nicht um ein abgegrenztes Projekt handelt und daher auch nicht in einem eigenen Unterrichtsfach abgehandelt werden kann. Vielmehr muss sie als Querschnittsaufgabe wahrgenommen werden, die sich über alle erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und Tätigkeitsfelder erstrecken sollte. Interkulturelle Bildung wird dadurch zu einer Schlüsselqualifikation, die sich jede/r Involvierte aneignen muss (vgl. Krüger-Potratz 2005: 30) .

Dieser Grundsatz wurde in Deutschland bildungspolitisch verankert: Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996, der für die Formierung der Interkulturellen Pädagogik als Meilenstein gewertet werden kann, wird die Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule explizit als 'Querschnittsaufgabe' und 'Schlüsselqualifikation' festgelegt (vgl. Kultusministerkonferenz 1996: 6-7). In Österreich wurde bereits Anfang der 1990er Jahre Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip für alle SchülerInnen eingeführt, das in allen Fächern zur Anwendung kommen sollte (vgl. Luciak und Binder 2010: 13).

Auch die Interkulturelle Pädagogik als Fachrichtung versteht sich innerhalb der Erziehungswissenschaft einerseits als „*spezielles Arbeits- und Forschungsgebiet*“, das sich aber andererseits als „*Dimension quer durch alle Bereiche der Erziehungswissenschaft*“ zieht (Krüger -Potratz 2005: 31–32).

Interkulturelle Bildung beschreibt also eine bestimmte Haltung, die Einlass in die allgemeine Bildung finden sollte: „*Wer sie sich zu eigen macht, kann sie jeden Tag anwenden und braucht keine großen Programme und Veranstaltungen*‘ (Verband bi-nationaler Partnerschaften 2000), wohl aber umfangreiches Wissen und die Fähigkeit, die eigenen Sichtweisen zu hinterfragen und ggf. zu relativieren oder auch ändern zu können“ (ebd.: 31).

Trotz genannter Beschlüsse von Seiten der Bildungspolitik, sieht die Realität an den schulischen Institutionen in beiden Staaten noch immer ganz anders aus. Die Prinzipien sind

zwar in vielen Lehrplänen festgeschrieben, kommen aber bei weitem nicht flächendeckend zur Anwendung. Daher gilt als weiterer wichtiger Grundsatz von Interkultureller Erziehung, diskriminierende und benachteiligende Wesenszüge des Schulsystems auszumachen und zu verändern. Nur dadurch wird ein Aufbrechen der festgefahrenen nationalen Homogenität im Bildungsbereich möglich. An der Entwicklungsaufgabe 'Interkulturelle Pädagogik' müssen sich demgemäß alle AkteurInnen im Schul- und Bildungswesen beteiligen (vgl. ebd.).

Unumgänglich im Diskurs zu Interkultureller Bildung bleibt die Auseinandersetzung mit dem 'Kulturbegriff'.

„Interkulturelle Pädagogik denkt von einem erweiterten Kulturbegriff aus, der Kultur theoretisch als Konstrukt und pragmatisch als gemeinsam geteiltes 'System von symbolischen Bedeutungen' versteht, das in allen Lebensbereichen und Lebensvollzügen stets mit(re)produziert wird; sie ist Orientierungssystem', 'unabgeschlossen, prozesshaft' mit den Funktionen der 'Sinnkonstitution und Identitätsbildung'“ (Roth 2002: 90).

Zwar gibt es immer wieder kritische Stimmen, die den Kulturbegriff am liebsten ganz aus der Diskussion verbannen würden, da er ihrer Meinung nach mehr zur Aufrechterhaltung der Diskriminierung beiträgt, als zu deren Beseitigung. Betreffende TheoretikerInnen⁸ warnen vor der Gefahr der Gleichsetzung von Kultur und Nation und werfen der Interkulturellen Pädagogik 'Kulturalisierung' vor.

Nieke hält ihnen jedoch eine Definition entgegen, die Kultur mit der Lebenswelt eines Individuums gleichsetzt, die durch sehr viele Aspekte bestimmt wird und einem stetigem Wandel unterworfen sein kann. Elemente verschiedener Kulturen treffen aufeinander, werden neu ausgehandelt und auf unterschiedliche Weise interpretiert. Die Gesellschaft setzt sich aus den Lebenswelten der Individuen zusammen. Somit werden die Grenzen der starren unveränderlichen Nationalkultur überwunden und der Gebrauch von 'Kultur' im Zusammenhang mit Interkultureller Pädagogik und Interkulturellem Lernen gerechtfertigt (vgl. Nieke 2008: 106).

Auch der Beschluss der Kultusministerkonferenz lehnt sich an diesen Kulturbegriff an: *„Kulturen bilden ein sich veränderndes Ensemble von Orientierungs- und Deutungsmustern, mit denen Individuen ihre Lebenswelt gestalten“* (Kultusministerkonferenz 1996: 4). Kultur ist also dynamisch, interaktionsbezogen und nicht per se auf alle Mitglieder einer 'Gruppe'

⁸ Siehe Diem und Radtke 1999 [u.a.].

übertragbar.

Auernheimer formuliert daher in seiner *Einführung* das Ziel, dass Interkulturelles Lernen bestehende kulturelle Korsetts auflösen solle, um die Wahrnehmung für die unterschiedlichen Lebenserfahrungen und die sich wandelnden Kulturbezüge unserer Gesellschaft zu schärfen (vgl. 2007: 21). Dazu hat er vier *Leitmotive Interkultureller Pädagogik* formuliert:

- „- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog“ (ebd).

Interkulturelle Bildung fordert also einerseits das Erlangen gewisser Einstellungen und andererseits die Aneignung von umfassendem Wissen und Sensibilität zur Thematik. Nur dadurch wird ein interkultureller Dialog möglich (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Interkulturelle Erziehung auf alle (zumindest) am Schul- und Bildungsgeschehen Beteiligten angewendet werden sollte, um die Kinder und Jugendlichen auf das vielschichtige Leben in heterogenen Gesellschaften vorzubereiten. Genauso wie sich Interkulturelle Bildung nicht nur auf bestimmte Gruppen bezieht, ist auch das Interkulturelle Lernen als Querschnittsaufgabe wahrzunehmen, die Eingang in alle Unterrichtsfächer finden muss. Auch gilt es die Interkulturelle Pädagogik selbst als Schlüsselqualifikation innerhalb der Erziehungswissenschaften zu verankern.

Ganz wichtig ist auch ein Kulturverständnis, das auf dynamischen und sich wandelnden Prozessen basiert, durch die ein Individuum in Interaktion mit der Umwelt seine Lebenswelt ausbildet und dementsprechend Kulturbezüge herstellt. Verabschiedet werden muss ein Kulturbegriff, der Kultur mit Nation gleichsetzt und dadurch Individuen in vermeintliche kulturelle Muster und Vorstellungen zwingt.

2.2.2 Konzepte – 'Ordnungsszenarien'

Wie schon erwähnt ist es sehr schwierig, wenn nicht unmöglich, Ordnung in die verschiedenen bestehenden Konzepte zu Interkultureller Bildung zu bringen. Die AutorInnen haben versucht diese Aufgabenstellung auf unterschiedliche Art und Weise in Angriff zu nehmen.

Krüger-Potratz hat in ihrer *Einführung* (2005) verschiedene *Ordnungen des Feldes* vorgenommen. Anhand mehrerer Einteilungen nach chronologischen oder synchronen Faktoren, erstellt sie Vorschläge für eine Systematisierung der Konzepte zu Interkultureller Bildung.⁹ Eine dieser synchronen Kategorisierungsweisen betrachtet das Feld Interkultureller Bildung als einen Diskursraum, „*genauer als 'Ausschnitt' aus einem Diskursraum über 'gesellschaftliche Ungleichheit und Bildung', in dem verschiedene Diskursstränge auf verschiedenen Ebenen sowohl nebeneinander verlaufen, wie einander überlagern, überschneiden, bedrängen und verdrängen*“ (Krüger-Potratz 2005: 170).¹⁰ Die Diskurse, die von den gesellschaftlichen Machtstrukturen bestimmt werden, erfahren in den Diskussionen von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft Reproduktionen und Veränderungen (vgl. ebd.).

Mit Hilfe der Differenzlinien Sprache, Staatsangehörigkeit, Ethnizität und Kultur konzipiert die Autorin vier unterschiedliche Diskursräume zu je einem Schlüsselwort: Gleichheit, Essentialisierung, Universalisierung und Pluralität (vgl. ebd.: 171).

2.2.2.a Der Gleichheitsdiskurs

Die Ansätze, die diesem Diskurs zugeordnet werden, setzen sich für die Gleichstellung von Zugewanderten ein, sei es auf rechtlicher wie auf politischer Ebene. Jedoch wird die 'Aufnahmegesellschaft' aus der Verantwortung genommen und bestehende Machtverhältnisse und Normen nicht ausreichend analysiert. Dadurch wird 'Anders-Sein' wieder mit einem Mangel gleichgesetzt, der behoben werden muss (vgl. ebd.: 172).

Diese Theorien, die bis zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht zurückreichen,

9 Siehe Krüger-Potratz 2005: Kap. 2, Kap. 3, Kap. 4 und Kap. 5.

10 Die Autorin verwendet den Begriff 'Diskurs' im Sinne der *Kritischen Diskursanalyse* nach Jäger 1999.

entsprechen somit der bereits erläuterten Ausländerpädagogik. Die pädagogischen Ansätze bewegen sich entlang kompensatorischer Vorgehensweisen mit dem Ziel der Anpassung aller an die Mehrheitsgesellschaft. Auch die VertreterInnen der Positionen, die diese Maßnahmen eigentlich anprangern und sich vor allem für die politische Gleichrangigkeit der MigrantInnen einsetzen, gehören dieser Gruppe an, da auch sie die 'geltende' Ordnung nicht hinterfragen: *„Der Ausschluss von den politischen Bürgerrechten und die dadurch besonders machtlose Position der Migranten wird zwar schon relativ früh thematisiert, nicht aber der Zusammenhang zwischen Staatsangehörigkeit, politischen Rechten, Zugang zur Bildung usw. wird weiter hinterfragt“* (ebd.: 173).

2.2.2.b Der Essentialisierungsdiskurs

Im Gegensatz zum Gleichheitsdiskurs, legt der Essentialisierungsdiskurs sein Augenmerk auf die kulturelle Vielfalt und ihre positiven Auswirkungen auf die gesamte Gesellschaft. Jedoch schießen auch diese Theorien übers Ziel hinaus, denn durch die Konzentration auf kulturelle Differenz wird diese gleichsam mit kultureller Identität gleichgesetzt, auf die die Betroffenen festgeschrieben werden. All ihre Handlungs- und Denkweisen führt man auf ihre 'Kultur' zurück, die geachtet und bewahrt werden muss (vgl. ebd.: 173).

Zwar vertreten die AnhängerInnen dieser Ansätze auch die Auffassung, dass Kulturen keine gleichbleibenden Gefüge seien und sich prozesshaft entwickeln. Dies spielt sich aber nur in den Kulturen selbst ab (vgl. ebd.). *„Damit bleibt die Denkfigur ethnisch-sprachlich-kultureller Homogenität (ein Volk, ein Staat/ein Territorium, eine Sprache und eine Kultur) unangetastet [...] und für die Vermittlung zwischen den (als unveränderlich different angesehenen) Kulturen soll die Erziehung zur Toleranz beitragen“* (ebd.: 174).

Daher findet man in dieser Gruppe viele Konzepte zu 'Friedenserziehung' und 'Erziehung zu Empathie und Solidarität'. In der Praxis äußert sich dies in Projekten und Veranstaltungen, wo jede/r 'ihre/seine' Kultur vorstellen darf/soll, meistens in Form von Musik, Kleidung und Kulinarik. Dabei steht vorwiegend die Kultur der 'Anderen' im Mittelpunkt, die somit einen exotischen, auf alle Fälle von der 'eigenen' Kultur abweichenden, *Touch* bekommt und dadurch wieder Ausgrenzung erfährt. Ganz stark tritt dies auch in den Darstellungen von sogenannten Fremden in den Schulbüchern in Erscheinung (vgl. ebd.).

2.2.2.c Der Universalitätsdiskurs

Die TheoretikerInnen dieser Gruppe konzentrieren sich auf die Gemeinsamkeiten, die allen Kulturen innewohnen und somit als Universalien gelten können. Ihre Konzepte unterstützen eine transkulturelle und kulturübergreifende Erziehung mit dem Ziel einer gemeinsamen Gesellschaft, die die Differenzen überwunden hat (vgl. ebd.: 174).

Aber auch hier werden die Machtverhältnisse im Grunde außer acht gelassen. Gesetzt wird auf eine 'Menschenrechtserziehung', wobei die bestehenden Menschenrechte ohne Hinterfragung ihres historischen politisch-kulturellen Kontextes als allgemeingültig angesehen werden.

Die Ansätze beschränken sich außerdem darauf, Ziele und Forderungen zu konzipieren (vgl. ebd.: 175).

2.2.2.d Der Pluralitätsdiskurs

Diese Ansätze knüpfen an postmoderne und postkoloniale Studien an und beleuchten, was die anderen Diskurse bisher vernachlässigen: die Machtstrukturen in Gesellschaft und Institutionen (vgl. ebd.). Sie fordern die Anerkennung von Differenz als Recht und als Ressource. Ressource jedoch nicht verstanden als 'Bereicherung' (für die Mehrheitsgesellschaft), wie es im Essentialismuskurs gefördert wird, sondern als Möglichkeit für die MigrantInnen, ihre mitgebrachten Kenntnisse einzusetzen; z.B. die weitgefächerten Sprachkenntnisse. Weiters wird dazu aufgerufen, Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe umzusetzen, zusammen mit anderen Differenzkategorien wie Geschlecht, Status, Gesundheit etc. (vgl. ebd.: 176).

Wie im Universalitätsdiskurs wird auch hier der Begriff 'inter-kulturell' kritisiert, da er nach Ansicht dieser VertreterInnen auf eine Interaktion zwischen voneinander abgegrenzten Kulturen hinweise. 'Transkulturelle' Bildung hingegen geht von kulturellen Austauschprozessen aus, die neue Lebensweisen hervorbringen (vgl. ebd.).

2.2.3 Umsetzung in der Praxis

Die Empfehlung 'Interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule' der Kultusministerkonferenz von 1996 enthält folgende Vorgaben:

- „Die Schüler und Schülerinnen [sollen]
- sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewusst werden;
 - über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
 - Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln;
 - anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
 - Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen;
 - das Anderssein der anderen respektieren;
 - den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
 - Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
 - Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können“ (Kultusministerkonferenz 1996: 5-6)¹¹.

Im österreichischen 'Pendant' heißt es in den Lehrplanbestimmungen für Volks- und Sonderschulen (BGBl. 439/1991) zum *Allgemeinen Bildungsziel*:

„Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten.

Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicher zu stellen“ (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – online).

Soweit die Vorgaben. Wie lassen sich nun diese hehren Ziele in der Praxis verwirklichen?

2.2.3.a Handlungsraum Schule

Schulische Maßnahmen spielen noch immer eine elementare Rolle für die Interkulturelle Pädagogik, wenn auch nicht mehr im gleichen Ausmaß wie in früheren Jahrzehnten. Jedoch nicht im Rahmen einer Ausländerpädagogik, die sich auf sonderpädagogische Handlungsweisen stützt, um die Mängel einzelner Gruppen zu beheben. Sondern durch die

¹¹ Der Beschluss beinhaltet weiters Vorschläge für jedes Unterrichtsfach, um diese Zielsetzung zu realisieren (siehe Kultusministerkonferenz 1996: 9ff).

Anwendung von *Empowerment*-Strategien¹², die die gesamte SchülerInnenschaft miteinbeziehen und sich in einem 'transnationalen sozialen Raum'¹³ abspielen (vgl. Holzbrecher 2004: 66-67).

Umgesetzt werden können solche Maßnahmen am besten in sozial und kulturell heterogenen Lerngruppen. In einem segregativen Schulsystem, wie es in Deutschland und Österreich vorherrscht, fällt spätestens in den Gymnasien die Homogenität der SchülerInnenschaft auf (vgl. ebd.: 73). Auch Auernheimer zählt zu den drei grundlegenden Mängeln im deutschen Schulsystem erstens das „*mehrgliedrige Sekundarschulsystem*“ (2007: 165), das sich durch einen stark selektiven Charakter auszeichnet. Und das zweitens „*(scheinbar) homogene Lerngruppen*“ (ebd.) produziert, die dem Lehrpersonal den Kontakt und dadurch auch einen adäquaten und bildungsfördernden Umgang mit (offensichtlich) heterogenen Klassen vorenthalten (vgl. ebd.)¹⁴.

Auch die sogenannten Vorbereitungsklassen, die SchülerInnen mit mangelnden Deutschkenntnissen auf den Regelunterricht vorbereiten sollen, sind umstritten, da sie ebenfalls die Absonderung von gewissen Schülergruppen begünstigen. Jedoch muss erwähnt werden, dass in den verschiedenen deutschen Bundesländern diese Klassen nach zwei Grundformen organisiert werden. Die eine Form ist auf einen langen Zeitraum ausgelegt, bemüht sich nicht um eine starke Zusammenarbeit mit der Regelschulklasse und beschäftigt Lehrpersonen, die nicht genügend auf die Anforderungen vorbereitet sind.

Die zweite Ausrichtung dieser Vorbereitungsklassen verfolgt das Konzept einer kurzen aber dafür intensiven Förderung, mit dem Ziel, die SchülerInnen so bald wie möglich im Regelunterricht unterzubringen. Die Bildungspolitik dieser Bundesländer fördert die Ausbildung der LehrerInnen im interkulturellen Bereich und verfolgt dasselbe Konzept auch in der Didaktik und Organisation der Schulen (vgl. Holzbrecher 2004: 69-70). Dieses Modell ist durchaus unterstützenswert und ausbaufähig.

Im europäischen Vergleich lassen sich drei Arten ausmachen wie SchülerInnen, die neu in ein Land kommen, in den Schulen aufgenommen werden:

- „(1) Die direkte Eingliederung möglichst in die passende Jahrgangsklasse. [...]
- (2) Die Zuteilung zu Aufnahme-, Einführungs- oder Anpassungsklassen, die nur für neu zugezogene Kinder eröffnet werden. [...]

12 Siehe Stark 1996.

13 Siehe Gogolin [u.a.] 2003.

14 Als dritten Mangel nennt er die *Vormittagsschule* (siehe Auernheimer 2007: 165).

(3) *Die teilweise Eingliederung in eine Regelklasse, zunächst in den Fächern mit schwächerem verbalen Anteil (Sport, Musik, Handarbeit, gegebenenfalls Mathematik) bei gleichzeitigem Besuch einer Anpassungsklasse“ (Allemann-Ghionda 1999: 443).*

Die deutschsprachigen Schulsysteme mit ihren selektiven Ausformungen tendieren klar zum zweiten Modell, während frankophone und italophone Länder, wo Sonderklassen generell eine geringe Rolle spielen, Punkt eins und drei bevorzugen, die eindeutig integrativ ausgerichtet sind (vgl. ebd.). Was jedoch nicht bedeutet, dass die direkte Aufnahme in den Regelunterricht per se eine erfolgreiche Schullaufbahn für SchülerInnen mit Migrationshintergrund zur Folge hat.

Natürlich sind die Anforderungen von heterogenen Klassen für die LehrerInnen nicht zu unterschätzen, auch was die Leistungsbeurteilung betrifft. *„Lern-Leistung bewerten in sozial und kulturell heterogenen Lerngruppen gehört mit zu den schwierigsten Aufgaben im Lehrberuf“* (Holzbrecher 2004: 73). Es stellen sich Fragen nach der Relevanz von sprachlichen Schwächen und persönlichen Schwierigkeiten der SchülerInnen für die Beurteilung.

Dieser Herausforderung kann mit einem 'erweiterten Leistungsbegriff' begegnet werden, der sich vorteilhaft für die gesamte SchülerInnenschaft auswirkt. Dabei würden nicht nur normierte Zielsetzungen berücksichtigt, sondern auch soziale und individuelle Faktoren und Fortschritte, bezogen auf die gesamte Lerngruppe und die einzelnen SchülerInnen. Zudem erfasst so eine Erweiterung auch den Lernprozess der SchülerInnen bei der Lösung von Aufgabenstellungen (vgl. ebd.): *„Ein solcherart erweiterter Leistungsbegriff eröffnet die Möglichkeit, die vielfältigen Kompetenzen aller Schüler/innen als Potential anzuerkennen, das es herauszufordern und zu fördern gilt. Die biculturelle Lebenswelt der Migrantenkinder und -jugendlichen erscheint dann nicht mehr als 'Störfaktor', den es mit Blick auf ein unhinterfragtes Lernziel zu beseitigen gilt“* (ebd.).

Holzbrecher ortet fünf strukturelle Faktoren, die innerhalb des 'Systems Schule' die Umsetzung von Interkultureller Bildung gewährleisten:

» *Gestaltung der Phase des Schuleintritts*

Hier soll der 'Grundsatz der Integration' verfolgt werden. Alle SchülerInnen sollten gemäß ihres Alters in eine gemeinsame Klasse aufgenommen werden und nicht auf Grund ihres

kulturellen und/oder sprachlichen Backgrounds zurückgestellt bzw. leichtfertig auf Sonder- und Förderschulen verwiesen werden. In einigen deutschen Bundesländern wurde dieser Grundsatz bereits in den Verordnungen verankert (vgl. ebd.: 74).

» Sprachstandsdiagnoseverfahren

Nicht allein die Deutschkenntnisse der SchülerInnen mit anderer Erstsprache sollen Berücksichtigung finden, sondern auch ihre Familiensprache(n). In Hamburg wurde bereits 2003 der Sprachstand in sechs weiteren Muttersprachen erfasst. So ein Verfahren würdigt nicht nur die mitgebrachten bzw. vorhandenen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen, sondern kann bei der Ursachenfindung und Behebung von Sprachschwächen helfen. Dadurch wird es nämlich einfacher zu eruieren, ob der/die betreffende SchülerIn eine Förderung in Deutsch als Zweitsprache benötigt, oder ob Bedarf an sprachtherapeutischen Maßnahmen besteht (vgl. Gogolin [u.a.] 2003: 82).

» Förderung im Regelunterricht

Natürlich brauchen SchülerInnen mit Schwächen in der Unterrichtssprache (oder generell Schwierigkeiten im Unterricht), eine zusätzliche (sprachliche) Unterstützung in der Klasse. Besonders auch im Fachunterricht:

„Notwendig ist die Entwicklung einer in Deutschland kaum verbreiteten Auffassung, dass eine jede Lehrerin, ein jeder Lehrer auch für die Vermittlung der sprachlichen Mittel zuständig ist, die das Lernen der Sache oder das Lernen im Fach stellt. [...] Eine Voraussetzung sine qua non hierfür ist die entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte“ (ebd.: 60).

» Stütz- und Förderkurse, v.a. im Rahmen einer Ganztagschule

Die Ganztagschule, die im Großteil der 'PISA-Vorzeigeländer' praktiziert wird, bietet den SchülerInnen mehr Lernzeit an. Diese gewonnene Zeit kann dazu beitragen, den häufig festgefahrenen Regelunterricht flexibler und kreativer zu gestalten. Neben den gewohnten Lernphasen gibt es die Möglichkeit der Verbindung mit Freizeitgestaltung, mit sozialpädagogischen Maßnahmen und mit der individuellen Förderung der SchülerInnen, sowohl in ihren Schwächen als auch Begabungen (vgl. Holzbrecher 2004: 76). Solche schülerzentrierten Lernmethoden reichen allen SchülerInnen zum Vorteil!

Für die Schulen bedeutet das einerseits eine 'Öffnung nach innen', bezüglich neuer Lehr- und Lernformen, und andererseits eine 'Öffnung nach außen', durch den Austausch mit sozialen und kommunalen Einrichtungen und anderen Schulen (vgl. ebd.: 77). Vor allem der Kontakt

zu Einrichtungen der Einwanderer-Communities sollte intensiviert werden. Das kann sich nämlich für die Beziehung zu den 'MigrantInnen-Eltern' als sehr vorteilhaft erweisen (vgl. Auernheimer 2007: 167).

Außerdem bietet die Ganztagschule nicht nur die Chance auf ein ausgeprägteres LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis, sondern auch auf eine bessere Zusammenarbeit unter den LehrerInnen selbst (vgl. Holzbrecher 2004: 78). Teamarbeit ist in so einem heterogenen Raum überaus wichtig, da es für die Lehrpersonen schwer wird, alle Anforderungen alleine zu erfüllen. Hier bieten sich auch Formen des *Team-Teaching* an (vgl. Auernheimer 2007: 163ff).

» Beratungsangebot (*Laufbahnberatung, psychosoziale Beratung*)

Dieser Punkt bezieht sich hauptsächlich auf das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, das von LehrerInnen häufig als schwierig erachtet wird. Unwissenheit und Skepsis von beiden Seiten führen zu Missverständnissen, oft noch verstärkt durch eine eventuelle Sprachbarriere. Dies zeigt sich bei der Koordinierung von Sprechstunden, während der Elterngespräche und -abende, im Umgang mit schriftlichen Informationsmaterialien und bei unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen.

Es wäre wünschenswert, dass die Lehrpersonen sich über die Lebenswelt ihrer SchülerInnen informieren, um dadurch auch im Umgang mit den Eltern besser vorbereitet zu sein und umsichtiger handeln zu können. Das Hinzuziehen von SozialpädagogInnen und KulturmediatorInnen sollte auf alle Fälle als mögliche Hilfestellung angenommen werden (vgl. Holzbrecher ebd. 78ff). Die Beschäftigung von mehrsprachigen Lehrpersonen und die Bildung von Eltern-Netzwerken könnten dieses Angebot optimieren.

Auf jeden Fall ist es für den Schulerfolg der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, aber auch der gesamten SchülerInnenschaft, wichtig, dass die Schulen ein Umfeld schaffen, das Raum lässt für die Vielfalt und Differenz und ein Gefühl von Gemeinsamkeit und Solidarität vermittelt (vgl. ebd.).

2.2.3.b Handlungsraum Unterricht

Für die Gestaltung des Unterrichts nach interkulturellen Kriterien gibt es ebenfalls eine Reihe von Ansätzen und Vorschlägen, die sich in verschiedenen Methodengruppen zusammenfassen lassen: Auernheimer unterscheidet dabei „*kognitiv ausgerichtete Aufklärungsansätze*“ von „*erlebnis- und handlungsorientierten Ansätzen*“, sowie „*direkte Thematisierung*“ von

„indirekter Herangehensweise“ (Auernheimer 2007: 158).

Die Zugänge lassen sich durch vielfältige Unterrichtsprinzipien und -techniken erschließen. Diese reichen von biographischen, über literarische, sozialökologische, medienanalytische und theaterpädagogische Formen bis hin zu jeglichen Mitteln des freien Ausdruckes, wie Schreiben, Videoarbeit oder bildnerisches Gestalten. Dabei müssen sich die Aktivitäten nicht auf den Klassenraum oder das Schulgebäude beschränken (vgl. ebd.).

Der biographische Zugang beleuchtet anhand von Erzählungen die Lebensgeschichte aller Mitglieder einer Klasse. Dies bringt die Migrationserfahrungen zum Ausdruck, die vielen Familien innewohnen, auch sogenannten 'einheimischen'. Dadurch kann sich Verständnis entwickeln für verschiedene Lebensweisen und zudem die Hinterfragung eigener Identitätskonzepte angestoßen werden (vgl. ebd.: 158-159).

Ein stärkeres Bewusstsein für unterschiedliche Lebensumstände kann auch durch Rollen- und Interaktionsspiele gefördert werden, durch die man in andere Sichtweisen und Perspektiven eintaucht (vgl. ebd.: 159). Daher bietet sich in diesem Zusammenhang der Einsatz von Theatertechniken und anderen (neuen) Medien wie Fotografie und Video an. Denn diese Form der *„Kulturarbeit bietet Möglichkeiten der Verfremdung, d.h. die Chance, das Selbstverständliche auffällig zu machen, Widersprüche aufzudecken, zu irritieren und zu relativieren“* (ebd.).

Eine Medienanalyse anhand der Bearbeitung von Texten und Fotos kann aufdecken, wie (kulturelle) Bedeutungen und Zuschreibungen hergestellt beziehungsweise weiter tradiert und eingesetzt werden, um bestimmte Hierarchien aufrecht zu erhalten. Dadurch würde der Umgang damit (und somit die Überwindung) einfacher (vgl. ebd.: 160-161). *„Gelernt werden soll, zwischen den Zeilen zu lesen, Zeitungen und Texte generell 'gegen den Strich zu lesen'“* (ebd.: 161). Besonders für die kritische Lektüre der Schulbücher eignet sich diese Methode (vgl. auch Luciak und Binder 2010: 51ff).

Um Formen des offenen schülerzentrierten Unterrichts umsetzen zu können, müssen diese Lernzugänge sowohl in die Curricula der Schulen als auch der LehrerInnenausbildung einfließen. In diesem Zusammenhang sollte auch die Förderung der Heterogenität im Lehrpersonal ins Auge gefasst werden. Mehrsprachige PädagogInnen mit

Migrationserfahrung erleichtern die Verständigung auf sprachlicher und sozial-kultureller, aber auch psychischer Ebene, da sie die Situation der SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgrund eigener Erfahrungen besser nachvollziehen können.

Zudem stärkt eine solche LehrerInnenkonstellation das Selbstbild dieser Kinder und Jugendlichen und hilft der gesamten SchülerInnenschaft beim Finden in die heutige globale Gesellschaft. Außerdem könnten sie als *role models* und Identifikationspersonen dienen. Auch die Kommunikation mit anderssprachigen Eltern ließe sich dadurch vereinfachen. Die Hürden in diesem Bereich sind jedoch noch sehr hoch (vgl. Auernheimer 2007: 164):

„Zur Sprache zu bringen sind hier Exklusionskriterien und Zugangsbarrieren, die in Deutschland teils durch das Beamtenrecht, teils durch die konfessionelle Trägerschaft von Vorschuleinrichtungen und Sozialdiensten aufgerichtet sind. Sie schließen gerade Fachkräfte aus den Reihen der Nicht-EU-Angehörigen aus, die die Mehrheit der zugewanderten Bevölkerung bilden. Fachkräfte anderer Herkunft in gehobener Position sind hierzulande noch kaum vorstellbar“ (ebd.).

Dazu kommt die niedrige Anzahl von StudentInnen mit Migrationshintergrund an den Pädagogischen Hochschulen, was als Folge von mangelnden Bildungschancen gewertet werden kann (vgl. ebd.).

Die Heterogenität der SchülerInnenschaft (und in Zukunft hoffentlich auch des Lehrkörpers) sollte nach außen transportiert werden. Dazu eignen sich mehrsprachige Ausgaben von Broschüren, Prospekten und Ankündigungen der Schulen, zumindest in den größten Minderheitensprachen. Auch bei öffentlichen Veranstaltungen und bei der Gebäudegestaltung sollte der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Platz eingeräumt werden, sodass sich jede/r SchülerIn als zugehörig fühlt und sich in ihrer/seiner Schule wiederfindet (vgl. ebd.: 166).

Jedoch muss darauf geachtet werden, nicht wieder in alte Muster zu verfallen und gängige Klischees zu reproduzieren. Daher sollten die SchülerInnen in diese Prozesse eingebunden werden. In diesem Zusammenhang kann man auch in Betracht ziehen, dass die Kinder und Jugendlichen interkulturelle Themen selber erarbeiten und vorstellen, in die alle ihre eigenen Erfahrungen und Gewohnheiten einfließen lassen können (vgl. Luciak und Binder 2010: 18).

„Wichtig ist, dass die Situationen nicht zu komplex sind, dass gegenseitige Erwartungen zur Sprache gebracht und Konflikte gemeinsam bearbeitet werden. Dies sind Regeln, die für interkulturelle Erziehung und Bildung generell gelten“ (Auernheimer 2007: 163).

2.3 Interkulturelle Erziehung im europäischen Vergleich

„Überall in Europa begann die Einwanderung in den 50er Jahren, stieg in den 60er Jahren an und wurde zu Beginn der 70er Jahre gedrosselt bzw. beendet“ (Auernheimer 2007: 26)¹⁵.

Die Staaten West- und Nordeuropas weisen einen ähnlichen Umgang mit Fragen der Migration auf, auch innerhalb der Bildungspolitik. Es finden sich durchgängig Vorbereitungsklassen, Förderkurse, Sonder- und bilinguale Klassen, um die sprachlichen Defizite auszugleichen. Auch der Muttersprachenunterricht wurde gefördert, ebenfalls geknüpft an den Gedanken der Rückkehr der EinwanderInnen in ihre Heimatländer (vgl. ebd.). Diese 'Doppelstrategie' setzte sich bis Ende der 1970er Jahre fort.

Die einzige Ausnahme bildete hier Schweden, das nicht der Illusion der völligen Rückwanderung der ImmigrantInnen erlag, sondern pädagogische Maßnahmen setzte, die die Integration förderten und zum Gelingen der heterogenen Gesellschaft beitrugen. Die anderen Länder folgten erst später und weisen bis heute vor allem im Umgang mit der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen noch erhebliche Mängel auf (vgl. ebd.: 27).

Auch innerhalb der Erziehungswissenschaften zeigen sich deutliche Parallelen zur Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik in Deutschland: Vom Defizit-Gedanken über den Differenz-Begriff bis hin zur Thematisierung von diskriminierenden und rassistischen Strukturen der Bildungsinstitutionen (vgl. ebd.).

Bei all den Gemeinsamkeiten dürfen aber nicht die Unterschiede zwischen den Staaten außer Acht gelassen werden, die in den unterschiedlichen Bildungssystemen begründet liegen. Dabei zeigt sich, dass das Modell der frühen Schullaufbahnentscheidung, das wir in Deutschland und Österreich vorfinden, eine hohe Selektivität nach sich zieht. Diese wirkt sich negativ auf die Leistung und Aufstiegschancen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus, aber auch generell auf alle Kinder aus sozial schwächer gestellten Familien, wie die PISA-Studien belegen (vgl. ebd.: 29).

¹⁵ Vgl. auch Schiffauer [u.a.] 2002: 1ff.

In Großbritannien zeigte sich früher als im übrigen Europa das Interesse an der kulturellen Vielfalt im Land. Das Konzept der *Multicultural Education* wurde eingeführt, das auf das Wechselverhältnis zwischen allen SchülerInnen und LehrerInnen abzielte. KritikerInnen innerhalb der Erziehungswissenschaften forderten dazu auf, die strukturellen Diskriminierungen, die auch diesem Modell innewohnten, zu thematisieren. Die Debatte zwischen einer *Education for Diversity* und der *Antiracist Education*, die den erziehungswissenschaftlichen Diskurs der 1980er Jahre prägte, hat sich inzwischen gelegt und einige AutorInnen versuchten die beiden Theorien miteinander zu verschränken (vgl. ebd.: 30).

Frankreich, das auf starken republikanischen Prinzipien fußt, was die Universalisierung aller Werte auf dem Staatsgebiet bedeutet, beschäftigte sich nur für kurze Zeit in den 1980er Jahren mit interkulturellen Zielsetzungen, vor allem als Reaktion auf die fehlgeschlagenen kompensatorischen Bildungsinitiativen in den Vororten. Neue Unterrichtsformen, die versuchten die SchülerInnen in den Mittelpunkt zu rücken, konnten sich nicht wirklich durchsetzen (vgl. ebd.: 30-31). „Im allgemeinen Diskurs liegt die Betonung auf der Wissensvermittlung und der 'correction des inégalités' [sic]“ (ebd.: 31).

Im Vergleich frappieren die Maßnahmen, die in den Niederlanden ergriffen wurden. Die Auseinandersetzung mit der Einwanderungssituation begann früh und wurde öffentlich geführt, die Gruppen der MigrantInnen als 'offizielle Minderheiten' anerkannt. Besonderes Augenmerk wird im Bildungssystem auf den Ausbau der Rechte und der Chancengleichheit für die 'Neuen BürgerInnen' gelegt, die zu ebenbürtigen Mitgliedern der Gesellschaft werden sollen. Das zu Beginn verfolgte Ziel der 'Rückstandsbekämpfung', wich Konzepten der Interkulturellen Pädagogik, die Toleranz und Respekt ins Zentrum stellen. Auch gibt es Bestrebungen den Lehrkörper heterogener zu gestalten und Konzepte zu Interkulturalität stärker in die pädagogischen Ausbildungen zu integrieren (vgl. ebd.: 31).

Jedoch wird auch in den Niederlanden Interkulturelles Lernen nicht als Querschnittsaufgabe umgesetzt, sondern nur in bestimmten Fächern als Sujet aufgegriffen. Außerdem schicken viele Eltern ihre Kinder in Schulen, die einen niederen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweisen. „Schulautonomie wird groß geschrieben, selektierende schulpolitische Maßnahmen finden neuen Anklang“ (Binder 2004: 280).

Aufgrund des starken Pragmatismus in den Niederlanden finden sich hinsichtlich Interkultureller Pädagogik viele Anregungen zur praktischen Methodenentwicklung, jedoch

ein Manko im Bereich der Theorien (vgl. Münz 2007: 61).

Schweden gilt (wie so oft) als Musterbeispiel auch im Bereich der Interkulturellen Erziehung, auf das sich viele AutorInnen beziehen. Die schwedische Einwanderungspolitik war nicht darauf ausgerichtet die MigrantInnen in die Gemeinschaft aufzunehmen und anzupassen, sondern die gesamte Gesellschaft einer multikulturellen Transformation zu unterziehen. Dieser Vorgang befreite die Pädagogik davon, sich kontinuierlich in Kontroversen mit der Politik um mehr menschliche und finanzielle Ressourcen und Veränderungen der Lehrpläne etc. zu verlieren. Die Unterstützung und Absicherung von offizieller Seite ermöglichte somit der Erziehungswissenschaft die Ausbildung und Umsetzung von wirksamen Konzepten zur Interkulturellen Bildung. 'Heimsprachunterricht' in 80 verschiedenen Sprachen spricht für sich (vgl. Auernheimer 2007: 32).

„Die strukturelle Integration der Einwanderer verbindet sich also mit dem Bekenntnis zur kulturellen Vielfalt. Die gemeinsame Beschulung aller Kinder im Gesamtschulsystem verhindert Bildungssackgassen und verbessert deutlich die Chancen der Migrationskinder (Dt. PISA-Konsortium 2001)“ (ebd.).

Obwohl inzwischen auch in Schweden eine abwehrende Haltung gegenüber ImmigrantInnen auf dem Vormarsch ist, wird trotzdem weiterhin gezielt am Integrationskonzept festgehalten (vgl. ebd.).

In *Italien* begann erst Anfang der 1990er Jahre ein stärkeres Interesse von Seiten des Bildungsministeriums für 'ausländische' Kinder in den Schulen zu erwachen. Im Laufe des Jahrzehnts wurde „das Recht aller auf dem Staatsgebiet wohnenden Kinder auf Bildung“¹⁶ (Pampanini und Cristaldi 2008: 1), der „interkulturelle[n] Wert aller Fächer“¹⁷ (ebd.) und „die Bedeutung von 'individuellen Lernpfaden' für alle Schüler anerkannt“¹⁸ (ebd.).

1996 kam es zur gesetzlichen Verankerung, durch einen „Allgemeinen Leitfaden zur Integration ausländischer Schüler und interkulturellen Bildung“¹⁹ (ebd.). Dieser beinhaltet:

„die Weiterbildung von Schulleitern und Lehrern, die Zusammenarbeit zwischen Schulen und interkulturellen Zentren [...], den Wert von Fremdsprachen und fremden Kulturen [...], die Verhütung von Bildungsschwierigkeiten und Problemen ausländischer Schüler, die Rolle eines Kultur- und Sprachmittlers, die Entwicklung von guten Beziehungen zwischen der Schule und den Familien ausländischer Schüler [...] und [erinnert] abschließend – unter dem Aspekt der

16 Rundschreiben 205 1990

17 Rundschreiben 73 1994

18 Verordnung 1999

19 „Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale“ (ebd.).

vergleichenden Pädagogik – den Leser daran [...], dass ganz Italien die Chance hat, von anderen Ländern zu lernen, die in der Integration von Ausländern bereits wesentlich größere Erfahrungen gesammelt haben“ (ebd.).

Wie die beiden AutorInnen erläutern, ist das 'italienische Modell' sehr umfassend und die angestrebten Ideale sind zu befürworten. Jedoch, wie so oft, liegt zwischen Ideal und Wirklichkeit ein großer Abstand, daher bedürfte es für die Umsetzung in der Praxis konkreterer Vorgaben, die bindend sein müssten.

2.4 'Ethnologie in der Schule'

Die Ethnologie besitzt umfangreiches Wissen, das einen wertvollen Beitrag zur Förderung der Interkulturellen Kompetenz in der Gesellschaft leisten könnte. Im Vergleich mit anderen Fachrichtungen wie Pädagogik, Psychologie oder Kommunikationswissenschaften, mischt sich die Kultur- und Sozialanthropologie bisher nur vorsichtig, und von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt, in die Debatte ein (vgl. Bertels [u.a.] 2004a: 26). Das kann auch an der großen Kluft zwischen Theorie und Praxis liegen, die immer noch in der Fachrichtung vorherrscht. Was dazu beiträgt, dass außerhalb des Wissenschaftsbetriebes die Disziplin an sich in der allgemeinen Wahrnehmung entweder ein großes Fragezeichen auslöst oder in der Tradition der Völkerkunde gesehen wird, die sich auf außereuropäische Gesellschaften in der Ferne konzentrierte (vgl. Klocke-Daffa 2007: 21).

Während beispielsweise in den USA und England die Ethnologie und ihre Ansätze schon seit längerem eine anerkannte Rolle als angewandte Wissenschaft innerhalb der gesellschaftspolitischen Forschungen einnehmen, spürt man im deutschsprachigen Raum noch immer eine grundlegende Skepsis und teilweise Ablehnung gegenüber dem 'Fremden', und denen, die sich damit beschäftigen (vgl. ebd.: 14):

„Tatsächliche kulturelle Unterschiede werden als irrelevant eingeschätzt, vielleicht weil der deutschen Gesellschaft als solcher keine kulturellen Kategorien zur Verfügung stehen, um diese Unterschiede positiv bewerten zu können. [...] Diese fundamentale Wertvorstellung findet sich in unterschiedlichen Ausprägungen auch in anderen westeuropäischen Gesellschaften wieder“ (Platenkamp 2004: 31).

Genau hier sollte die Kultur- und Sozialanthropologie mit ihren Konzepten ansetzen. Diese müssen sich aber auf die Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Zielgruppe ausrichten. Ansonsten

lässt sich der Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis nicht bewerkstelligen und somit die Gesellschaft nur schwer erreichen (vgl. Klocke-Daffa 2007: 23).

Das Wissen über die sogenannten Fremden und persönliche Fremdheitserfahrungen, die einen Perspektivenwechsel und Distanz zum 'Eigenen' ermöglichen, qualifizieren EthnologInnen als VermittlerInnen zwischen verschiedenen kulturellen Anschauungen und Lebensweisen, besonders in Konfliktsituationen (vgl. Fasolt 2008: 109). Vor allem für soziale Schauplätze, wie Schule oder Nachbarschaft, die sich durch Inklusions- und Exklusionsprozesse schnell zu sozialen Brennpunkten wandeln können, gewinnen kultur- und sozialanthropologische Analysen und Theorien an Bedeutung (vgl. Ackermann 1997: 16-17).

Die Ethnologie kann neue Gesichtspunkte bei der Bewältigung dieser Problematiken einbringen, auch im Rahmen von Interkulturellem Lernen. Es gibt seit langem Überlegungen und Definitionen von Kultur- und SozialanthropologInnen zum Kulturbegriff, dessen Verwendung innerhalb der Interkulturellen Pädagogik aufgrund seiner Vieldeutigkeit umstritten, aber letztendlich unumgänglich ist. Hier kann die Ethnologie wirksame Handlungsstrategien für die Begegnung und Verständigung zwischen (kulturell) verschiedenen Lebensweisen entwickeln (vgl. Bertels [u.a.] 2004a: 26).

Inzwischen lassen sich in Europa vermehrt Vorstoßversuche von Seiten der Kultur- und Sozialanthropologie ausmachen, ihr Wissen in die praktische Anwendung von Interkulturellem Lernen umzusetzen. Auch im deutschsprachigen Raum ortet man ein gesteigertes Bestreben der Disziplin, sich aktiv in die Schulbildung einzubringen (vgl. ebd.: 31-32). Dieses sollte bei der kritischen Überarbeitung von Schulbüchern, die noch immer vorwiegend von einem ethnozentrischen Standpunkt geprägt sind, und bei der Erstellung von weiteren Lehrmaterialien zum Einsatz kommen (vgl. ebd.: 11). In Dänemark ist es bereits Usus, dass Kultur- und SozialarbeiterInnen entweder als MitautorInnen für Schulbücher tätig sind oder als wissenschaftliche BeraterInnen bei der Ausarbeitung fungieren (vgl. Körner zitiert in ebd.: 12).

Anzustreben bleibt eine „von Ethnologen ausgearbeitete interkulturelle Didaktik und systematische Zusammenstellung von Anregungen für die Unterrichtspraxis“ (Bertels [u.a.] ebd.: 11).

2.4.1 Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.

1992 wurde in Münster (Deutschland) der Verein Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. von EthnologInnen und PädagogInnen ins Leben gerufen. Das Ziel der Vereinsgründung lag in der Sichtbarmachung der Möglichkeiten, die ethnologische Kenntnisse für die Aneignung von Interkultureller Kompetenz bieten können. Die ForscherInnen des Vereines setzen sich einerseits mit wissenschaftlichen Konzepten zu Interkulturalität auseinander und erarbeiten andererseits Lehrmaterial für Bildungseinrichtungen. Ihr Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Realisierung von Schulprojekten, Lehrerfortbildungen und Seminaren, denen die Feldforschungserfahrungen der EthnologInnen zugrunde liegen (vgl. ebd.: 12).

„Ein zentraler Ansatz der Arbeit ist die von ESE entwickelte Dritt-Kultur-Perspektive. Die Dritt-Kultur-Perspektive bedeutet eine exemplarische Beschäftigung mit Kulturen, zu denen man zunächst keinen persönlichen Bezug hat. Durch das Kennenlernen völlig fremder Perspektiven wird eine Distanz zur eigenen Kultur möglich. Eigene kulturelle Vorstellungen und Verhaltensmuster können überdacht und in einem größeren Kontext betrachtet werden. Dadurch wird Offenheit geschaffen in Bezug auf den Umgang mit hier in Deutschland lebenden Mitgliedern fremder Kulturen, um so eine bessere Verständigung zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zu ermöglichen“
(Eylert und Brünenberg 2007: 113-114).

Um die Bedeutung von kultur- und sozialanthropologischen Theorien für den Schulunterricht unter Beweis zu stellen, führte der Verein von 2000 – 2002 die interdisziplinäre²⁰ Pilotstudie *Zur Relevanz ethnologischer Themen für den Erwerb von Interkultureller Kompetenz in der schulischen Sozialisation* durch. Das Schulprojekt wurde an zwei Münsteraner Realschulen in den Jahrgangsstufen 7 und 8 angesiedelt, wobei jeweils zwei Klassen als 'Experimentalklassen' dienten und deren Parallelklassen als 'Kontrollgruppen'. In den 'Experimentalklassen' vermittelten MitarbeiterInnen von ESE ein Schuljahr lang während des Regelunterrichtes in verschiedenen Fächern²¹ verschiedene Aspekte und Herangehensweisen zur Thematik 'Fremde Kulturen' und 'Interkulturelle Verständigung'. Neben Beobachtungsprotokollen in den 'Experimentalklassen', gab es in allen Klassen eine Vorher-Nachher-Fragebogenerhebung (vgl. ebd.: 117).

20 An der Studie beteiligten sich VertreterInnen von Ethnologie, Pädagogik, Psychologie und Soziologie (vgl. Bertels [u.a.] 2004a: 228).

21 Dabei handelte es sich um die Fächer Erdkunde, Religion, Politik, Geschichte, Kunst, Textilgestaltung und Englisch (vgl. Eylert und Brünenberg 2007: 117).

Die Aufgabenstellung der ForscherInnen zielte auf die Förderung der SchülerInnen in ihrer Interkulturellen Kompetenz anhand angewandter Methoden. Darüber hinaus untersuchten sie wie sich die Vermittlung von ethnologischen Theorien auf das Verständnis der SchülerInnen über die Vielfalt in ihrem Umfeld und in der Gesellschaft auswirkte (vgl. Bertels [u.a.] 2004a: 15)²².

Dies sollte anhand von fünf Lernzielen erfolgen:

Lernziel 1: Aneignung und Beschaffung von Informationen und Entwickeln von Interesse

Lernziel 2: Einüben des Perspektivenwechsels

Lernziel 3: Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus

Lernziel 4: Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs

Lernziel 5: Fördern von Einstellungen und Werten (vgl. ebd.: 67ff).

Die Ergebnisse der Studie zeigten positive Veränderungen bei den SchülerInnen der 'Experimentalklassen':

„Die Auswertung der Fragebogen ergab, dass insbesondere die Technik des Perspektivenwechsels von den Schülern innerhalb kurzer Zeit erlernt werden kann. Deutliche Erfolge gibt es ebenfalls im Erkennen von ethnozentrischen Äußerungen, auch das Ausmaß negativer Stereotype nahm ab. Der Unterricht verbesserte die Fähigkeiten der Schüler, interkulturell kritische Situationen zu erkennen und sich aktiv zu verständigen“ (Lütkes 2004: 189-190).

Die Hypothese, dass die Vermittlung von ethnologischen Konzepten zu Interkulturalität die Interkulturelle Kompetenz der SchülerInnen fördern könne, bestätigte sich also. Außerdem wurden brauchbare Methoden zur Messung von Lernerfolgen entwickelt. Die Pilotstudie weckte das Interesse von in- und ausländischen WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen.

Eine der beforschten Schulen führte das Projekt sozusagen weiter und nahm (wenn auch befristet) einige der EthnologInnen in den Lehrbetrieb auf, zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz. Zum Schwerpunkt *Interkulturelle Kompetenz – Eine praktische Umsetzung von ethnologischem Wissen* wurden Lehraufträge an mehreren Universitäten²³ an EthnologInnen verteilt (vgl. Bertels [u.a.] 2004a: 228).

²² Zu Theorie, Ablauf und Ergebnissen der Studie siehe Bertels [u.a.] 2004a.

²³ An den Universitäten Münster, Köln und Trier (vgl. Bertels [u.a.] 2004a: 228).

2.4.2 Interkulturelles Lernen in der Praxis – Ergebnisse einer aktuellen Studie in Österreich

In Österreich lassen sich seit Ende der 1990er Jahre ähnliche Ansätze ausmachen. Das Wiener *Institut für Kultur- und Sozialanthropologie* beschäftigt sich mit Forschungen zu Interkulturellem Lernen, Bildungssystemen außerhalb Europas, interkulturellen Trainings und Schulbuchanalysen (vgl. Fillitz 2007: 63).

Im Schuljahr 1999 – 2000 wurde das Forschungsprojekt *Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*²⁴, unter der Leitung von Thomas Fillitz²⁵ durchgeführt. Für diese qualitative ethnologische Studie nahmen vier Forscherinnen²⁶ am Regelunterricht von 18 Schulen²⁷ der achten Jahrgangsstufe in Wien und Niederösterreich teil. Die Forschungsergebnisse speisten sich aus teilnehmender Beobachtung, Interviews, Gedächtnisprotokollen und Fragebögen, die alle in den Schulbetrieb involvierten Personen (SchülerInnen, LehrerInnen, DirektorInnen und Eltern) umfassten (vgl. ebd.: 63-64).

Das Ziel der Forschung lag darin, herauszufinden, ob und in welcher Form Interkulturelles Lernen an Schulen in Österreich überhaupt Anwendung findet, bzw. welche Ursachen für eine 'Nicht-Anwendung' verantwortlich sind (vgl. Binder und Englisch-Stölner 2002: 957).

Die Ergebnisse der Studie brachten zu Tage, dass trotz der Verankerung von Interkulturellem Lernen im Lehrplan an den österreichischen Schulen dieses Unterrichtsprinzip nicht (annähernd) ausreichend durchgeführt wird. Da bisher keine allgemein verbindlichen Lehr- und Lernziele eingeführt wurden und auch in der Lehrerbildung keine entsprechende verpflichtende Schwerpunktsetzung besteht, liegt es allein an der individuellen und persönlichen Einsatzbereitschaft der Lehrkräfte und DirektorInnen ob und in welchem Ausmaß Interkulturelles Lernen an den einzelnen Schulen und Klassen vertreten ist (vgl. ebd.: 963). „*Von einer grundsätzlichen interkulturellen Ausrichtung des Unterrichts – wie es im Lehrplan vorgesehen ist – ist die Praxis weit entfernt*“ (ebd.).

24 Finanziert wurde das Projekt vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (vgl. Fillitz 2007: 63).

25 Zum gesamten Projekt siehe Fillitz (Hg.) 2002.

26 Diese waren Susanne Binder, Aryane Daryagebi, Doris Englisch-Stölner und Miriam Frank. Weiters Johanna Riegler als methodische Begleitung und Walter Kissling als wissenschaftlich pädagogische Begleitung (vgl. Binder und Englisch-Stölner 2002: 957).

27 Dabei handelte es sich um neun Hauptschulen und um neun allgemein höher bildende Schulen (AHS) (vgl. Fillitz 2007: 64).

Dies zeigt, dass es zukünftig von fundamentaler Bedeutung ist, die Aus-, Weiter- und Fortbildung der LehrerInnen in Bezug auf Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Pädagogik insgesamt zu intensivieren. Beinhaltend sollte so eine Schwerpunktsetzung das Vertrautmachen der (angehenden) LehrerInnen mit einem dynamischen Kulturbegriff und mit verschiedenen (kulturellen) Lebensweisen. Außerdem muss die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen als Ressource und Kompetenz anerkannt werden, vor allem was ihre Bedeutung für das Erlernen der Erstsprache, aber auch für 'Deutsch als Fremdsprache' betrifft (vgl. ebd.: 971-972).

Auch das Unterrichtsmaterial bedarf einer 'Generalsanierung'. Die gängigen Schulbücher und Materialien orientieren sich noch immer stark an einer 'österreichischen Nationalkultur' und eignen sich nicht für eine lebensnahe Unterrichtsgestaltung. Lernunterlagen für zwei- oder mehrsprachige SchülerInnen sind Mangelware und müssen häufig von (engagierten) LehrerInnen in Eigeninitiative erstellt werden.

Da Bildungseinrichtungen eine wichtige Institution der Gesellschaft darstellen, sollte nicht nur in der SchülerInnenschaft, sondern auch im Lehr- und Verwaltungskörper ihre Vielfalt zum Ausdruck kommen²⁸ (vgl. ebd.: 973).

Die Förderung dieser Studie durch das Bildungsministerium beweist, dass die österreichische Bildungspolitik nicht abgeneigt ist, kultur- und sozialanthropologische Ansätze in den Bildungseinrichtungen zu unterstützen. Das zeigt auch das *Handbuch 'Interkulturelles Lernen'*²⁹, das für allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen konzipiert wurde.

Am *Institut für Kultur- und Sozialanthropologie* in Wien werden Seminare und Feldpraktika angeboten, die versuchen die Zusammenarbeit zwischen der Disziplin und den Bildungseinrichtungen zu verbessern (vgl. Binder und Gröpel 2009: 298-299).

Jedoch muss noch stärker daran gearbeitet werden, diese Kooperationen in Zukunft auszubauen und ethnologische Ressourcen zu einem fixen Bestandteil der Bildungsinstitutionen zu machen, denn

„die Ethnologie [hat] eine gesellschaftspolitische Verantwortung. Sie kann Wesentliches dazu beitragen, wenn es darum geht, die Probleme der Globalisierung zu lösen. Es mag uns als Wissenschaftler schwer fallen zu vereinfachen, aber unserer Meinung nach ist es falsch zu sagen, die Vermittlung ethnologischer Themen sei zu kompliziert für Laien. Angesichts der zunehmenden Internationalisierung der Alltagswelt hält ESE e.V. es für dringend notwendig, der Öffentlichkeit die Kenntnisse der Ethnologie zugänglich zu machen“ (Lütkes 2004: 193).

28 Siehe 2.2.3.b.

29 Siehe Luciak und Binder 2010.

2.5 Ausblick

Nach Gomolla ist es für eine gelingende Umsetzung von Interkultureller Bildung unerlässlich, dass jede Schule selbst zu einem *lernenden System* wird. Das bedeutet, dass gemeinsam an einem Schulprofil gearbeitet wird, das die Bildungsbenachteiligung aufhebt (vgl. Gomolla 2002 zitiert in Auernheimer 2004: 23). Doch die besten Absichten und Initiativen von einzelnen Personen und Schulen nützen nichts oder wenig, wenn das gesamte Bildungssystem in selektiven Strukturen verhaftet bleibt, wie das in Deutschland und Österreich der Fall ist .

„Die Relevanz des institutionellen Rahmens für interkulturelle Erziehung und Bildung dürfte von kaum jemandem bezweifelt werden. Allerdings wird dieser Gesichtspunkt noch zu wenig geltend gemacht. Mechanismen 'institutioneller Diskriminierung' konterkarieren nach meiner Ansicht pädagogische Bemühungen, weil sie als heimlicher Lehrplan wirksam sind“ (Auernheimer 2004: 22).

Um die dadurch geförderte 'institutionelle Diskriminierung' zu unterbinden, hofft Auernheimer auf eine baldige konsequente Auseinandersetzung zu tiefgreifenden 'Strukturreformen' (vgl. ebd.: 23-24).

Diese Reformen böten die Chance der Mehrsprachigkeit mehr Platz einzuräumen. Die sprachlichen Kenntnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund müssen endlich anerkannt und gefördert beziehungsweise besser in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Dadurch ginge nicht nur eine Leistungssteigerung und Lernmotivation einher, sondern auch ein gesteigertes Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen mit anderer Erstsprache. Solche Ansätze kann man am besten in bilingualen Schulen oder Schulzweigen umsetzen (vgl. ebd.: 24).

Die Akzeptanz mehrerer gleichwertiger Sprachen im Unterricht setzt jedoch eine fundierte Auseinandersetzung mit der 'kulturellen Differenz' voraus, die bis jetzt noch ausbleibt. Es muss jedoch Differenz im Sinne von vielfältigen individuellen Identitätskonstrukten wahrgenommen werden, um die 'Vorherrschaft' von fixen Kulturgefügen, die sich gegenüber stehen, aufzubrechen (vgl. ebd.: 25). Eine wesentliche Voraussetzung dafür bildet ein Verständnis, das die Dynamität von Kulturen erkennt. Dazu erweisen sich vor allem Theorien aus den Cultural und Postcolonial Studies als hilfreich. Stuart Hall *„sieht Kultur als bedeutungsgebendes System bestimmt von Interessen, namentlich wirtschaftlichen [...] und*

politischen Interessen, Motive von Identitätspolitik eingeschlossen. Daher ist Kultur umkämpft“ (2002: 98).

Umso wichtiger, dass diese Aspekte in der Interkulturellen Pädagogik erörtert werden.

Trotz zögerlicher Öffnung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft für interkulturelle Kompetenzen und Belange wird die Interkulturelle Pädagogik nicht so schnell als eigener Forschungszweig ausgedient haben, denn das nationalstaatliche Modell wirkt auch im Bildungsbereich weiterhin normgebend (vgl. ebd.: 26).

„Festzuhalten bleibt abschließend, dass interkulturelles Lernen – auf eine Formel gebracht – nichts Anderes, aber auch nichts Schwierigeres ist, als sich auf allen Ebenen von einer national ausgerichteten Pädagogik und den entsprechenden Einfärbungen ihrer Konzepte, Politiken und Praxen zu verabschieden: Dies bedeutet die Veränderung von Denkmustern, Einstellungen und Verhaltensweisen von Personen, Veränderungen hinsichtlich Curriculum und Lehrmaterial, aber auch hinsichtlich Methodik und Didaktik des Unterrichts, Veränderung der Strukturen des Bildungssystems, des bildungspolitischen Denkens und Handelns und auf jeden Fall auch Veränderungen der Erziehungswissenschaft als Disziplin hinsichtlich Theoriebildung, Forschungsansätzen usw. – also ein langfristig angelegtes Programm“ (Krüger-Potratz 2007: 41-42).

3. Untersuchungsfeld Südtirol

3.1. Geschichte Südtirols von 1918 - 2012

3.1.1 Zwischenkriegszeit und Zweiter Weltkrieg

Südtirol gehörte bis 1918 zur Habsburgermonarchie. Seit der Annexion im Jahre 1919, die im Vertrag von Saint-Germain ihre Gültigkeit erhielt, bildet Südtirol die nördlichste Provinz Italiens. Zwar sicherte zu Beginn das Königreich Italien den neuen Minderheiten im annektierten Gebiet den Schutz ihrer kulturellen Lebensweise und Selbstverwaltung zu. Die zunehmend nationalistisch-faschistischen Tendenzen im Land machten diese Zugeständnisse jedoch zunichte (vgl. Seberich 2000: 52ff)

Mit der Regierungsübernahme der faschistischen Partei im Jahre 1922 unter Benito Mussolini setzte wie in ganz Italien auch in Südtirol eine 'Italianisierungsphase' ein. Diese hatte die Übersetzung von Orts-, Flur- und Eigennamen ins Italienische und das Verbot von deutschen Vereinen und Tageszeitungen sowie des Gebrauchs der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit zur Folge.

Die 'Lex gentile', das Schulgesetz von 1923, tat ihr Übriges: Der Unterricht war in italienischer Sprache von LehrerInnen italienischer Abstammung zu halten (vgl. Zappe 1996: 69). Als Reaktion darauf bildete sich 1924 eine Organisation, die den Kindern in ganz Südtirol im Geheimen deutschen Sprachunterricht erteilte – die sogenannten 'Katakombenschulen' (vgl. Seberich 2000: 82-83).

Nachdem die gewünschten Erfolge ausblieben, setzte Mitte der 1930er Jahre das 'Majorisierungsprogramm' ein, das die Niederlassung von ItalienerInnen aus allen Provinzen Italiens in Südtirol forcierte, um die deutschsprachige Bevölkerung auch auf eigenem Territorium in die Minderheitenposition zu drängen (vgl. Peterlini 2003: 6). „*Damit war man relativ erfolgreich: Gab es 1910 rund 6.950 und 1921 20.300 Italiener in Südtirol, so waren es 1939 bereits 80.800³⁰ (bei 234.650 Südtirolern)*“ (Steininger 2000: 2). Der Großteil siedelte

30 Die Gesamtbevölkerung in Südtirol betrug 1939 234.650.

sich in der Landeshauptstadt Bozen an³¹.

Die Ambitionen der 'Italianisierung' gipfelten 1939 in der 'Völkischen Flurbereinigung': Im Hitler-Mussolini-Abkommen wurde die 'Option' beschlossen, die bis Ende des Jahres die SüdtirolerInnen (und weitere Minderheiten) vor die Wahl stellte, entweder die italienische Staatsbürgerschaft zu behalten, und somit im Land zu bleiben, oder die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen, womit eine Umsiedlung ins 'Großdeutsche Reich', angeblich in ein geschlossenes Siedlungsgebiet, verbunden war. Das Ultimatum führte zu regelrechten Hetzkampagnen, vor allem gegen die Nicht-OptantInnen, und trieb einen großen Keil zwischen 'DableiberInnen' und 'GeherInnen' und in Folge auch zwischen ganze Familien. Die 'Option'³² stellt eines der schwärzesten Kapitel in der Geschichte Südtirols dar und wirkt(e) stark auf das Selbstbild, vor allem der deutschsprachigen, SüdtirolerInnen ein und nach. „*Erhalt und Verlust von Heimat, Einheit und Spaltung der Volksgruppe, der Zusammenhang von Politik und Alltag. Jahrzehntelang waren diese Fragen Tabuthemen*“ (ebd.: 3-4).

Die Umsiedlungsmaßnahmen belasteten aber auch die ItalienerInnen, die als ArbeiterInnen und BeamtInnen aus anderen italienischen Provinzen nach Südtirol angeworben wurden. „*Auch sie erlebten einen Verlust der ethnischen Identität, ein Herausgerissenwerden aus dem familialen und sozialen Zusammenhang von 'paese', Großfamilie, lokaler Sprache und lokalen Bräuchen*“ (Baur [u.a.] 1998: 22). Sie waren zugleich Begünstigte, aber auch 'Opfer' der industriellen Modernisierung (vgl. ebd.)

Gestoppt wurde die (Zwangs-)Auswanderung der deutschsprachigen SüdtirolerInnen im Zuge der Besetzung Norditaliens und somit auch Südtirols durch die deutschen Truppen im Jahre 1943, die von den meisten deutschsprachigen SüdtirolerInnen als 'Befreier' begrüßt wurden. Zwar wurden die italienischen Schulen aufgelöst und Deutsch wieder als Unterrichtssprache eingeführt (vgl. Seberich 2000: 125), die Befreiung blieb jedoch aus. Dafür hielt die Vernichtungsmaschinerie des Nationalsozialismus Einzug. Auch in Südtirol waren vor allem JüdInnen und Menschen mit Behinderungen betroffen, aber auch 'DableiberInnen' (vgl. Steininger 2000: 5). Dieses Kapitel, das auch das Polizeidurchgangslager Bozen-Gries ('KZ Sigmundskron') umfasst, nimmt bis heute in der Geschichtswahrnehmung der

31 „Von 1.600 (im Jahr 1910) auf 48.000 im Jahr 1939 (im Jahr 2000: ca. 80.000 bei einer Einwohnerzahl von rund 100.000)“ (Steininger 2000: 2).

32 Rund 86% (213.000) der SüdtirolerInnen entschieden sich für die 'Option', 75.000 wanderten bis 1943 tatsächlich aus, ein Drittel kehrte zurück (vgl. Steininger 2000: 4).

deutschsprachigen SüdtirolerInnen einen verschwindend geringen Platz ein. Die Identifikation mit der eigenen Opferrolle unter dem Faschismus (bewusst oder unbewusst) ist viel präsenter.

3.1.2 Erstes Autonomiestatut – Paket – Neues Autonomiestatut

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Südtirol wiederum Italien zugesprochen, bekam aber 1946 im 'Gruber-Degasperi-Abkommen' gewisse Autonomierechte eingeräumt und Österreich als 'Schutzmacht' zugesprochen:

„Den deutschsprachigen Einwohnern der Provinz Bozen und der benachbarten zweisprachigen Ortschaften der Provinz Trient wird volle Gleichberechtigung mit den italienischsprachigen Einwohnern im Rahmen besonderer Maßnahmen zum Schutze des Volkscharakters und der kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung des deutschsprachigen Bevölkerungsteiles zugesichert. [...] Der Bevölkerung der oben erwähnten Gebiete wird die Ausübung einer autonomen regionalen Gesetzgebungs- und Vollzugsgewalt gewährt werden“ (ebd.: 7).

Sowohl im Schulunterricht als auch in den öffentlichen Ämtern wurde die Verwendung der deutschen Sprache zugesichert, sowie die Zweisprachigkeit der Ortsnamen (vgl. Peterlini 2003: 7). Die ladinische Volksgruppe hingegen wurde im Abkommen nicht berücksichtigt.

1948 trat das erste Autonomieabkommen in Kraft, das nur als 'Scheinautonomie' bezeichnet werden kann. Das ganze Trentino, nicht nur die deutschsprachigen Ortschaften, wurde mit Südtirol zur 'Region Trentino – Alto Adige' (auf Deutsch: 'Trentino – Tiroler Etschland') zusammengefasst, in der die deutschsprachigen SüdtirolerInnen wieder stark in der Unterzahl waren (ca. 500.000 zu ca. 200.000). Außerdem betrieb die Regierung weiterhin Maßnahmen, um den Zuzug von ItalienerInnen nach Südtirol zu fördern – durch eine starke Industrialisierung und den Bau von Sozialwohnungen, die fast ausnahmslos ItalienerInnen beziehen konnten. Viele Gemeindestuben wurden mit ehemaligen faschistischen Funktionären besetzt und ab 1952 war der innere Amtsverkehr in italienischer Sprache vorgeschrieben. Diese Initiativen lösten unter der deutschsprachigen Bevölkerung ein Gefühl der Schikane aus, was zur Verschärfung der Fronten zwischen den Sprachgruppen führte (vgl. Steininger 2000: 8-9).

Nach einem aufgeheizten Klima voller zäher Verhandlungen zwischen Italien und Österreich, der Internationalisierung der 'Südtirolfrage' und Sprengstoffattentaten in den 1950er und

1960er Jahren, trat Ende 1971 das umstrittene 'Südtirol-Paket' in Kraft, das „137 *'Maßnahmen' für die Bevölkerung Südtirols*“ (ebd.: 19) enthielt und die Grundlage für das Zweite Autonomiestatut (1972) bildet.

Dies war die Geburtsstunde für die 'Autonome Provinz Bozen – Südtirol'³³:

„Zum Schutze der deutschsprachigen Minderheit, die aber eine Mehrheit in der Provinz darstellt, wurde nun ein für Italien einzigartiges Statut ausgearbeitet. Darin blieb zwar die Region bestehen, wie sie schon vorher festgelegt worden war; allerdings fallen die meisten regionalen Kompetenzen in die Vollmacht der beiden Provinzen. Für Südtirol bedeutet dies: in die Hände der dortigen deutschsprachigen Mehrheit 'zum Schutze und zur Erhaltung ihrer völkischen und kulturellen Eigenart' als Minderheit im italienischen Staat“ (ebd.).

Zu den wichtigsten Kompetenzen, die zügig umgesetzt wurden, *„zählten jene, die Schule, Fremdenverkehr und die Wiederherstellung von deutschen Namen sowie die Aufteilung der Zuständigkeiten innerhalb der Provinz Bozen betrafen“* (ebd.: 22).

Ein wichtiger Punkt betrifft die LadinInnen beider Provinzen, die im ersten Autonomiestatut fast gänzlich übergegangen worden waren. In den ladinischen Ortschaften wird im Kindergarten fortan Ladinisch gesprochen und in der Grundschule die Sprache Ladinisch als Fach gelehrt (siehe unten).

Im übrigen Südtirol wird ab der zweiten³⁴ oder dritten Klasse Grundschule die jeweilige Zweitsprache, also entweder Deutsch oder Italienisch, unterrichtet, um die Zweisprachigkeit der gesamten Bevölkerung zu gewährleisten (vgl. ebd.: 20).

Während die genannten Punkte rasch verwirklicht wurden, verlangsamte sich der Umsetzungsprozess des Paketes, der eigentlich auf zwei Jahre angesetzt worden war. Nachdem im Jahr 1976 das 'Proporzdekret'³⁵ erlassen worden war, das die Zuweisung von Stellen im öffentlichen Dienst und von Sozialwohnungen und Wohnbauförderung im Verhältnis zur Sprachgruppenstärke regelt³⁶ und die Zweisprachigkeit im öffentlichen Dienst

33 Auch im Namen der Region wurde die Bezeichnung 'Tiroler Etschland' durch 'Südtirol' ersetzt (vgl. Steininger 2000: 19).

34 Inzwischen wird Italienisch und Deutsch ab der ersten Klasse Grundschule und Englisch ab der zweiten in italienischen und ab der vierten Klasse in deutschen und ladinischen Grundschulen unterrichtet.

35 Der Proporz wird alle zehn Jahre aus der Erklärung der Sprachgruppenzugehörigkeit ermittelt, die jede/r mündige BürgerIn Südtirols ab dem 14. Lebensjahr abgeben muss. Seit 2005 kann die Erklärung jederzeit geändert werden.

36 Inzwischen mehren sich die kritischen Stimmen am Proporzsystem, vor allem in Bezug auf die Stellenvergabe, da der/die kompetenteste BewerberIn das Nachsehen hat, wenn er/sie die 'falsche' Sprache spricht. Außerdem trägt es zur Trennung der drei Sprachgruppen bei.

zur Voraussetzung wurde, kam das ganze Prozedere ins Stocken. Erst Ende der 1980er Jahre kamen, auf Druck der zunehmenden Unzufriedenheit von deutsch- und italienischsprachiger Bevölkerung, konkrete Verhandlungen wieder ins Rollen, die schließlich 1992 zu einem internationalen Schlussakt führten: *„Die UNO-Botschafter Österreichs und Italiens übergaben in New York UNO-Generalsekretär Boutros Boutros-Ghali die 'Notifizierung der Streitbeendigung'“*³⁷(ebd.: 22-23). Dies galt als offizieller und gelungener Abschluss aller im Pariser Abkommen von 1946 geforderten Maßnahmen zum Schutz der deutsch- (und später auch ladinisch-)sprachigen Bevölkerung.

Man kann Steininger zustimmen, wenn er in seinem Aufsatz zur 'Südtirolfrage' in Bezug auf die Autonomie letztlich in der Gesamtbetrachtung zu einem positiven Resümee kommt. Jedoch in einem Punkt irrt er sich: *„Eines der Dauerprobleme aus der Faschistenzeit wird wohl auch bald gelöst sein, nämlich die Regelung der Ortsnamen“* (ebd.: 23). Mehr als zehn Jahre nach Erscheinen seines Aufsatzes ist man einer Lösung in dieser Streitfrage nicht nennenswert näher gekommen, die von einer Legislaturperiode zur nächsten durchgereicht wird. Neben (zögerlichen) Vorschlägen zur Einführung von (freiwilligem) Immersionsunterricht an Schulen in Südtirol, gehört die Debatte über die Ortsnamen zu den am emotionalsten geführten im Land und wird von verschiedenen politischen Parteien immer wieder für ihre Zwecke instrumentalisiert³⁸.

Unter diese Kontroversen wird so schnell kein Schlussstrich gesetzt werden, zumindest nicht in den Gemütern der Bevölkerung. Während Südtirol auf rechtlicher und politischer Ebene sehr viel erreicht hat und finanziell zu den finanzstärksten Gebieten Italiens zählt, gibt es auf gesellschaftlicher Ebene noch einiges an Aufholbedarf. Obwohl inzwischen von vielen SüdtirolerInnen die Vorteile erkannt wurden, die in dieser sprachlich-kulturell heterogenen Gesellschaft stecken, ginge es doch zu weit, von einem tatsächlichen Zusammenleben aller Sprachgruppen zu sprechen. Vielmehr handelt es sich um ein, mehr oder weniger, harmonisches Nebeneinander. Um jedoch auch im Falle von wirtschaftlich kritischeren Zeiten den sozialen Frieden zu wahren, wird man nicht umhinkommen, auf 'eine' gemeinsame Südtiroler Gesellschaft und Identität hinzuarbeiten. Schon allein auf Grund der steigenden

37 *„Nicht erwähnt wurde, dass es unausgesprochen eine Bedingung gegeben hatte: nämlich ohne Streitbeendigungserklärung keine Zustimmung Italiens zum Beitritt Österreichs zur Europäischen Union“* (Steininger 2000: 23).

38 Im Jahr 2009 entfachte sich ein heftiger Konflikt zwischen Rom und Bozen über 36.000 einsprachige (deutsche) Wanderschilder in Südtirol, die hauptsächlich vom Alpenverein Südtirol ehrenamtlich aufgestellt und betreut, jedoch mit öffentlichem Geld finanziert wurden. Sogar die Staatsanwaltschaft schaltete sich ein.

Zahl von SüdtirolerInnen mit deutsch- und italienischsprachigem Elternteil, die häufig zwischen den beiden Sprachgruppen stehen. Dies könnte auch die Integration der ZuwandererInnen erleichtern, die gegenwärtig als neue vierte (homogene) Gruppe wahrgenommen werden.

3.2 Schulwesen in Südtirol

3.2.1 Rechtlich

Durch das Zweite Autonomiestatut gehen weitreichende Zuständigkeiten im Bildungsbereich an die Autonome Provinz Bozen über. Neben der primären Gesetzgebungskompetenz im Kindergarten und der sekundären Gesetzgebungskompetenz in Grund- und Sekundarschulen, auch der Schulbau und die Schulfürsorge. Jede der drei Sprachgruppen bekam ein eigenes Schulamt. Die Schulämter gehören der Landesverwaltung an und fungieren zum Teil vom Staat unabhängig (vgl. Rautz 2004: 11).

Seit 1996 werden alle drei SchulamtsleiterInnen, die der jeweiligen Muttersprache angehören müssen, von der Provinz berufen. Die Lehrerfortbildung obliegt dem Land, ebenso die Befugnis zur Abänderung von Lehr- und Prüfungsplänen und Unterrichtszeiten, sowie zur Aufnahme neuer Fächer. Weiters besteht die Ermächtigung gezielt Lehrmethoden zu fördern und umzusetzen, die auf die jeweiligen Bedürfnisse der Sprachgruppen abgestimmt sind, sofern sie sich innerhalb der staatlichen Schulordnung bewegen (vgl. ebd.: 12).

2009 ersetzten die Rahmenrichtlinien des deutschen Schulamtes die Lehrpläne von 1983 und 1988. Die Richtlinien formulieren die Kompetenzen, die die SchülerInnen bis zur Beendigung der Grund- und Mittelschulen erwerben sollen. Diese Zielsetzungen sind verbindlich, jedoch wird der Weg dorthin von den Schulen anhand individuell ausgearbeiteter Lehrpläne beschritten³⁹.

„Neu an den Rahmenrichtlinien des Landes ist die Orientierung an den zu erreichenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und die vertikale Kohärenz in allen Fächern und den fächerübergreifenden Lernbereichen.

Kompetenzen ermöglichen komplexes Handeln, welches die Ganzheit der Person umfasst. Dabei werden Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse, eigene Gefühle, Werthaltungen,

³⁹ Siehe Deutsches Schulamt 2009.

Erfahrungen, Einstellungen, Motivation und Ziele miteinander vernetzt und die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit angestrebt. [...] Dies erfolgt unter Berücksichtigung der individuellen Lernwege auf unterschiedlichen Niveaustufen“ (Deutsches Bildungsressort 2012a: 1).

2010 folgten die Richtlinien für die Fachoberschulen und Gymnasien⁴⁰.

Während in den Rahmenrichtlinien für Kindergarten und Oberstufe 'Interkulturelle Kompetenz' als eigener Bereich angeführt wird (im Kindergarten unter 'Soziale Kompetenzen' und in den Oberschulen unter den fächerübergreifenden Kompetenzen), ist das bei den Grund- und Mittelschulen nicht der Fall. Der Begriff 'interkulturell' bzw. Hinweise darauf, tauchen lediglich innerhalb einzelner Fächer- und Kompetenzbeschreibungen ab und an auf.

Trotz der erweiterten Zuständigkeiten kann „beim Südtiroler Schulsystem nicht von einer echten Schulautonomie gesprochen werden [...]. Die Zuständigkeit des Landes bei Dienst- und Besoldungsrechten ändert nichts an der Tatsache, dass die Lehrer weiterhin Staatsbedienstete sind und viele Regelungen des Landes weiterhin im Einvernehmen mit dem Unterrichtsministerium getroffen werden müssen“ (Rautz 2004: 12).

3.2.2 System

3.2.2.a Schulwesen in Italien

In Italien gilt ab dem sechsten Lebensjahr eine zehnjährige Schulpflicht. Dieser geht eine (optionale) dreijährige Vorschulbildung, der Kindergarten, voraus. Darauf folgen die fünfjährige Grund- und die dreijährige Mittelschule, die für alle SchülerInnen gleich sind. Nach dem Abschluss der Mittelschule können die Jugendlichen (frei) zwischen verschiedenen weiterführenden Schultypen wählen. Die Staatliche Abschlussprüfung (Matura) wird nach fünf Jahren abgelegt.

Ab 16 Jahren kann alternativ zum Schulbesuch eine Berufsbildung begonnen werden. Bis 18 Jahre besteht in Italien eine Ausbildungspflicht.

Seit 1977 bestehen keine Sonderschulen mehr, sondern die Verpflichtung zur Integration von SchülerInnen mit Beschränkungen in den Regelunterricht.

40 Siehe Deutsches Schulamt 2010a und 2010b.

In Italien existieren Ganztagschulen und Halbtagschulen nebeneinander. Die deutschen Schulen in Südtirol orientieren sich fast ausschließlich am System der Halbtagschule. Aufgrund des reichhaltigen Wahlangebotes⁴¹ der Schulen am Nachmittag und zusätzlichen Kursen in Musikschulen und Sportvereinen, ist die Nachfrage der deutschsprachigen SchülerInnen und ihrer Eltern nach Ganztagsunterricht gering. Vor allem am Land wird das flexiblere Modell der Halbtagschule bevorzugt. Daher konzentrieren sich die Ganztagschulen auf die urbanen Zentren, und größtenteils auf die italienischen Schulen (vgl. Höllrigl zitiert in stol.it am 14.02.2011).

3.2.2.b Südtirolspezifisch

Die Schulen in Südtirol sind seit Ende des Zweiten Weltkrieges separatistisch, d.h. nach Sprachgruppen, organisiert. Dieses Modell wurde im Statut von 1972 noch einmal fest verankert, obwohl es unterschiedliche Meinungen dazu gab:

„Unserer Meinung nach sollte man sich das Ziel setzen, in der Provinz Bozen 'eine echte zweisprachige Schule' zu schaffen, ... eine Schule, in der beide Sprachen und beide Kulturen wirklich auf der gleichen Ebene stehen und in der die Bürger der Provinz Bozen von den ersten Jahren der Volksschule bis zum Abschluß des Studiums die beiden Sprachen absolut gleichberechtigt erlernen. Eine neue Schule, eine europareife Schule. Das stellen wir uns vor“ (Ferri zitiert in Seberich 2000: 42).

Mit diesen Worten plädierte der Sozialdemokrat Mauro Ferri in der römischen Kammer in der Debatte zum 'Südtiroler Paket' gegen die im Paket enthaltene Trennung der Schulen nach Sprachgruppen. Umsonst, das Paket wurde mit großer Mehrheit in der vorgelegten Form angenommen. Dadurch sollte der muttersprachliche Unterricht gewährleistet werden, wie es im Artikel 19 vorgeschrieben ist:

„In der Provinz Bozen wird der Unterricht in den Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen in der Muttersprache der Schüler, das heißt in italienischer oder deutscher Sprache, von Lehrkräften erteilt, für welche die betreffende Sprache ebenfalls Muttersprache ist“ (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009: 74)⁴².

Und weiter:

„In den Grundschulen, von der 2.⁴³ oder 3. Klasse an, je nachdem, wie es mit Landesgesetz auf bindenden Vorschlag der betreffenden Sprachgruppe festgelegt wird, und in den

41 Das Programm der Wahlfachangebote wird von jeder Schule selbst erarbeitet und variiert daher stark. Grundsätzlich sollen die praktischen, künstlerischen, sportlichen und sozialen Fähigkeiten der SchülerInnen gefördert werden. Aber auch Hausaufgabenbetreuung wird angeboten.

42 1. Abschn., 4. Kap., Art 19.

43 Inzwischen werden Italienisch und Deutsch ab der ersten Klasse Grundschule und Englisch ab der zweiten Klasse in italienischen und ab der vierten Klasse in deutschen und ladinischen Grundschulen unterrichtet.

Sekundarschulen ist der Unterricht der zweiten Sprache Pflicht; er wird von Lehrkräften erteilt, für die diese Sprache die Muttersprache ist“ (ebd.)⁴⁴.

Es steht jedoch jedem/r SchülerIn frei die Schule zu wählen, die er/sie besuchen möchte, unabhängig von der Muttersprache. Dazu muss lediglich von den Erziehungsverantwortlichen ein entsprechendes Gesuch eingereicht werden. Bedingung ist, dass das Vorankommen im Unterricht für die anderen SchülerInnen nicht zu stark verzögert wird (vgl. Rautz 2004: 13).

Im Gegensatz zur deutschsprachigen Bevölkerung, stellt für die italienischsprachigen SüdtirolerInnen die Zweitsprache kein Schreckgespenst im Sinne einer sprachlichen und kulturellen Assimilation dar. Sie forderten bereits vor der Verabschiedung des Zweiten Autonomiestatutes verstärkten Deutschunterricht durch LehrerInnen deutscher Muttersprache und Deutsch als Pflichtgegenstand in allen italienischen Schulen. Heute werden in den italienischen Grundschulen von Beginn an mehr Wochenstunden Deutsch als Zweitsprache unterrichtet als im deutschen Pendant Italienisch (vgl. ebd.: 14). Auch die Vorstöße hin zu paritätischen Schulmodellen, wie an den ladinischen Schulen praktiziert, kommen vermehrt aus dem italienischen 'Lager'. Seit 1999 laufen an italienischen Kindergärten Projekte zur Annäherung an die deutsche Sprache. Dabei stehen den Kindern neben den italienischsprachigen auch deutschsprachige KindergärtnerInnen zur Verfügung, mit denen die Kinder sofern und so oft sie wollen sich im Deutschen üben können (vgl. Egger 2001: 133ff). Bis ins Jahr 2010 hat sich die Initiative auf elf italienischsprachige Kindergärten in den Gemeinden Bozen, Brixen, Meran und Leifers ausgeweitet, die von 18 Lehrpersonen deutscher Muttersprache betreut werden (vgl. Autonome Provinz Bozen – Südtirol – Pressedienst 21.01.2010 – online).

Für einen Großteil der deutschsprachigen Bevölkerung stellt der Immersionsunterricht, auch nur als Wahlmöglichkeit, gegenwärtig noch ein rotes Tuch dar. Die regierenden Parteien stärken diese Position und wandeln den Artikel 19 dadurch vom Recht auf muttersprachlichen Unterricht in eine Pflicht um, diesen in der bestehenden Form zu verteidigen.

44 1. Abschn., 4. Kap., Art 19.

3.2.2.c Spezialfall Ladinische Schule

In den ladinischen Ortschaften ist das 'paritätische Schulmodell' schon längst Realität.

„Die ladinische Sprache wird in den Kindergärten verwendet und in den Grundschulen der ladinischen Ortschaften gelehrt. Dort dient diese Sprache auch als Unterrichtssprache in den Schulen jeder Art und jeden Grades. In diesen Schulen wird der Unterricht auf der Grundlage gleicher Stundenzahl und gleichen Enderfolges in Italienisch und in Deutsch erteilt“ (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2009: 74)⁴⁵.

In den ladinischen Kindergärten wird also grundsätzlich Ladinisch gesprochen. Jedoch wird bereits auf spielerische Weise versucht, die Kinder auf ihre zukünftige mehrsprachige Schulzeit vorzubereiten. Vor allem in den tourismusstarken Gemeinden, wo viele mehrsprachige Familien leben (vgl. Verra 2012 – online).

Ab der Grundschule erfolgt dann zunächst die Alphabetisierung in Ladinisch und einer der 'großen' Sprachen – in Gröden geschieht dies hauptsächlich in Ladinisch-Deutsch, im Gadertal in Ladinisch-Italienisch⁴⁶. Zusätzlich wird bereits in der ersten Klasse zumindest eine Stunde täglich die dritte Sprache verwendet. Ab der zweiten Klasse wird jedes Fach in Deutsch und Italienisch unterrichtet, zu gleichen Teilen bei einem wöchentlichen oder halbwöchentlichen Wechsel. Ladinisch wird als Unterrichtsgegenstand zweimal die Woche gelehrt und dient zudem als Hilfssprache. Ab der vierten Klasse kommen dann noch zwei Stunden Englisch dazu. Einzig der Religions- und Musikunterricht wird dreisprachig abgehalten.

In den Sekundarstufen wird *„die Hälfte der Fächer in deutscher und die andere Hälfte in italienischer Sprache unterrichtet“* (Ladinisches Schulamt 2012 – online).

„Die Eigentümlichkeit des ladinischen Schulmodells, wonach die eigentliche Muttersprache eher eine Vermittlerrolle spielt und die Zielsprachen Deutsch und Italienisch als gleichgestellte Unterrichtssprachen fungieren, mag für Außenstehende nur schwer nachvollziehbar sein. Die historische Entwicklung des ladinischen Schulwesens widerspiegelt somit die soziale Gewichtung der Sprachen; praktische Überlegungen im gesellschaftlichen Umfeld wirken direkt auf die Handhabung der Sprachen im schulischen Alltag ein“ (Verra 2012 – online).

45 1. Abschn., 4. Kap., Art 19.

46 *„Als Tal ist Gröden nach Westen zum Eisacktal offen, d.h. zum deutschsprachigen Gebiet hin; das Gadertal liegt östlich davon und grenzt mehr an italienischsprachiges Gebiet an. Die Sprachwahl gegenüber Fremden fällt als 'default' in Gröden auf Deutsch, im Gadertal eher auf Italienisch. Die Kinder wachsen in den beiden Tälern somit in einer sprachlich leicht unterschiedlichen Situation auf, hören und sprechen neben Ladinisch in unterschiedlichem Ausmaß in Gröden mehr Deutsch als Italienisch, im Gadertal mehr Italienisch als Deutsch“* (Franceschini 2010: 318).

3.3 Migration in Südtirol

3.3.1 Einwanderungspolitik in Italien

Italien war lange Zeit selbst ein Auswanderungsland und daher bis Anfang der 1970er Jahre nicht von größeren Immigrationsströmen betroffen. Diese ließen sich zunächst noch ignorieren, woraus folgte, dass bis Mitte der 1980er Jahre keine konkreten Gesetze bezüglich dem Aufenthaltsrecht von EinwandererInnen erlassen wurden. 1986 endlich wurde in einem ersten Gesetz den zugewanderten ArbeiterInnen der legale Aufenthalt und grundlegende Rechte zugestanden. 1990 folgte das 'Martelli-Gesetz', „*das erstmals in der italienischen Gesetzgebung das Asylrecht gemäß Genfer Flüchtlingskonvention anerkennt*“ (Astat 2003: 14). Es setzte jedoch auch verstärkt auf die Eindämmung von illegaler Einwanderung (vgl. Melotti 2004: 147-149).

Mit dem Gesetz Nr. 40 im Jahre 1998 erhielt die Zuwanderung in Italien eine rechtliche Regelung. Diese beinhaltete einerseits Integrationsmaßnahmen in sozialen und politischen Belangen und die Festsetzung der Rechte für ImmigrantInnen mit regulärer Aufenthaltsgenehmigung. Die 'carta di soggiorno permanente' erlaubt den dauerhaften Aufenthalt für Personen, die mindestens fünf Jahre legal im Land wohnen und einen fixen Arbeits- und Wohnplatz aufweisen können. Andererseits wurde aber auch ein Abschiebungsgesetz zur Bekämpfung der illegalen Einwanderung erlassen, das es erlaubte (volljährige) Menschen ohne gültige Aufenthaltsgenehmigung vorübergehend in eigens dafür eingerichteten Zentren in Bewahrung zu nehmen (vgl. Astat 2003: 15).

Das Jahr 2002 bedeutete tiefgreifende Änderungen in der italienischen Einwanderungspolitik. Das „Bossi-Fini-Gesetz“, eine Novelle der bestehenden Bestimmungen, ist gekennzeichnet von folgenden Grundgedanken:

- „*drastische Einschränkung der regulären Einreisemöglichkeiten;*
- *deutliche Neigung, den Einwanderern einen nur prekären Aufenthalt zu gewähren;*
- *Überarbeitung der Abschiebungsregelung hin zur so genannten 'Null-Toleranz';*
- *Aushöhlung des Asylrechts*“ (ebd.: 20).

2009 kam es noch einmal zu einer Verschärfung des Gesetzes. Illegale Einwanderung wird zur Straftat erklärt, die Strafzahlungen (bis zu 10.000 Euro) und die sofortige Abschiebung mit sich bringt. Weiters enthalten diese 'Sicherheitsmaßnahmen' Gefängnisstrafen für die Beherbergung von Menschen ohne gültige Aufenthaltserlaubnis und den Einsatz von Bürgerwehren (vgl. Altalex 2009 – online). Die legale Einwanderung wird in Italien über eine Quote geregelt, die jedes Jahr neu ausverhandelt wird.

Inzwischen wurde die 'carta di soggiorno permanente' in eine EU-Aufenthaltsgenehmigung umgewandelt. Dafür müssen MigrantInnen seit 2010 zusätzlich einen Sprachtest in Italienisch auf dem Niveau A2 bestehen (vgl. Astat 2012b: 24).

„In Italien besteht kein Anspruch auf Einbürgerung, sondern sie kann gewährt werden“ (ebd.: 31).

Das geschieht vorwiegend im Falle von Eheschließungen mit einem/r italienischen StaatsbürgerIn (nach zwei Jahren) oder nach längerem Wohnsitz im Land⁴⁷, unter gewissen Voraussetzungen⁴⁸ (vgl. ebd.: 149).

Im Jahr 2011 liegt der 'AusländerInnen'⁴⁹-Anteil an der italienischen Gesamtgesellschaft bei 7,5%⁵⁰, über dem EU-Schnitt von 6,5%. Nicht einberechnet in diese Statistik sind die illegal(isiert)en MigrantInnen, deren Dunkelziffer auf 650.000 – 700.000 auf dem gesamten Staatsgebiet geschätzt wird. Die ZuwandererInnen zeichnen inzwischen allein für das Wachstum der Bevölkerung Italiens verantwortlich (vgl. Astat 2012b: 34-35).

In Italien ist jede/r Minderjährige dazu verpflichtet eine Bildungseinrichtung zu besuchen. Die Schulpflicht gilt auch für Kinder und Jugendliche, die keinen legalen Status innehaben: *„Minderjährige Ausländer haben dasselbe Anrecht auf Schulbildung wie italienische Staatsbürger, selbst wenn sie sich nicht ordnungsgemäß in Italien befinden. Sie müssen die Schulpflicht erfüllen und können zu jedem Zeitpunkt in eine Schule eingeschrieben werden“* (ebd.: 25). Ab dem 16. Lebensjahr haben sie, mit abgeschlossener Pflichtschule, das Recht eine Arbeit anzunehmen (vgl. ebd.: 32).

47 In Italien Geborene nach drei, EU-BürgerInnen nach vier, Staatenlose und Flüchtlinge nach fünf und Nicht-EU-BürgerInnen nach zehn Jahren (vgl. Astat 2012b: 31).

48 *„Der Antragssteller muss außerdem nachweisen können, dass er über ein ausreichendes Einkommen verfügt, sozial integriert und nicht vorbestraft ist und die Sicherheit des Staates nicht gefährdet“* (Astat 2012b: 31).

49 Der Begriff 'AusländerIn' bezeichnet im Rahmen der demographischen Daten Personen ohne italienische Staatsbürgerschaft (vgl. Hitthaler 2008: 19).

50 Stand 01.01.2011 (siehe Istat 2011: 1).

3.3.2 Zuwanderung in Südtirol

3.3.2.a Ausländische Bevölkerung in Südtirol

In Südtirol begann sich erst Anfang der 1990er Jahre ein mäßig steigender Zuwachs an Personen aus dem Ausland bemerkbar zu machen, der im Verlauf der folgenden Jahrzehnte empor schnellte (vgl. Astat 2012b: 35-36). Laut dem Landesinstitut für Statistik (Astat) der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol, stieg die Zahl der ansässigen ImmigrantInnen in Südtirol seit dem Jahr 2000 von 13.900⁵¹ auf 41.699 (vgl. ebd.: 15), bei einer Gesamtbevölkerung von 507.657⁵² (vgl. Astat 2012d: 17). Insgesamt weist Südtirol einen Ausländeranteil von 8,2%⁵³ auf (ohne 'illegal' Eingewanderte); 2001 waren es noch 3,3%. Diese Zahl liegt über dem gesamtstaatlichen Durchschnitt, jedoch unter dem von Mittel- und Norditalien (vgl. ebd.: 39-40).

In den letzten drei Jahren sank das relative Wachstum wieder leicht. Vermutlich aufgrund der Wirtschaftskrise⁵⁴, da in Südtirol die Arbeitsmigration vorherrschend ist. An die 3.500 Personen wurden im letzten Jahrzehnt eingebürgert und werden somit in der Statistik nicht mehr als AusländerInnen geführt (vgl. Astat 2012b: 34-36).

Die höchsten Konzentrationen von MitbürgerInnen ohne italienische Staatsangehörigkeit finden sich in den Städten⁵⁵, knapp ein Drittel, 13.410, allein in Bozen; das entspricht 12,9%⁵⁶ der BoznerInnen.

Bis Mitte der 1990er Jahre siedelten sich vor allem Personen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz in Südtirol an und stellten somit fast drei Viertel der ZuwandererInnen. Inzwischen umfassen diese Herkunftsländer nur mehr 15%. *„Stellte sich also in Vergangenheit die Frage der Integration gar nicht in dem Maße, gestaltet sich die Problematik heute durch die potenzierte kulturelle Vielfalt ungleich schwieriger“* (ebd.: 36). Die ImmigrantInnen in Südtirol kommen derzeit aus rund 130 verschiedenen, großteils

⁵¹ Stand 31.12.2000.

⁵² Stand 31.12.2010.

⁵³ Vorläufige Zahlen in Folge der Volkszählung 2011 sprechen von 44.362 ausländischen Personen in Südtirol bei einer Gesamtbevölkerung von 511.750, was einem Anteil von 8,7% entspricht. Stand 31.12.2011 (siehe Astat 2012c: 2ff).

⁵⁴ *„Da in Zukunft mit einem verstärkten Zustrom von Flüchtlingen aus Afrika und anderen Katastrophen- bzw. Kriegsgebieten zu rechnen ist, lässt sich das zeitweilige Abflauen aber nicht als Trendwende deuten“* (Astat 2012b: 36).

⁵⁵ Über 60% der ausländischen Wohnbevölkerung lebt in einer der sieben Gemeinden über 10.000 EinwohnerInnen (vgl. Astat 2012b: 37).

⁵⁶ Vorläufige Zahlen in Folge der Volkszählung 2011 sprechen von 14.413 ausländischen Personen in Bozen, was einem Anteil von 13,7% entspricht. Stand 31.12.2011 (siehe Astat 2012c: 3).

europäischen Ländern. Davon stammt ein Drittel aus dem EU-Raum, ein weiteres Drittel aus europäischen Nicht-EU-Staaten (vor allem Balkanraum) und der Rest verteilt sich hauptsächlich auf EinwandererInnen aus Asien (15,8%), Afrika (12,7%) und Nord-, Mittel- und Südamerika (4,5%) (vgl. ebd.: 41-43). Nach Ursprungsländern steht Albanien mit mehr als 5.500 Personen an der Spitze der ausländischen Bevölkerung in Südtirol. Auf Rang zwei folgt Deutschland mit rund 4.700 Personen und auf Rang drei Marokko mit fast 3.600 Personen (vgl. Astat 2012c: 9)⁵⁷.

Das Geschlechterverhältnis hat sich in den letzten Jahren zu Gunsten der Frauen verschoben: 90,8 männliche Immigranten kommen auf 100 weibliche⁵⁸. Jedoch abhängig von den Herkunftsländern variiert das Verhältnis – teilweise stark. Während beispielsweise die Männer afrikanischer und asiatischer Herkunft eindeutig überwiegen, dominieren bei den amerikanischen ZuwandererInnen die Frauen (vgl. Astat 2012b: 47).

Der Altersschnitt der ZuwandererInnen liegt aufgrund der vermehrten Einwanderung von jungen Menschen und einer höheren Geburtenrate bei 33,2, also acht Jahre unter dem der 'Einheimischen'. Die Hälfte der ImmigrantInnen ist zwischen 25 und 45 Jahre alt und rund 9.000 Menschen ohne italienische Staatsbürgerschaft in Südtirol waren Ende 2010 unter 18 Jahre alt. Bei den meisten handelt es sich dabei um im Land geborene Kinder, weshalb sich der Anteil der 'Zweiten Generation' im letzten Jahrzehnt von 2,9% auf 9% verdreifachte⁵⁹. Vor allem das Bildungswesen ist hier also in seine Pflicht zu nehmen (vgl. ebd.: 44).

Die in Südtirol lebenden ZuwandererInnen weisen im Durchschnitt einen höheren Ausbildungsgrad auf als die 'Ansässigen': *„Nahezu jeder zweite Ausländer (45,1%) hat eine Oberschule abgeschlossen. [...] Etwa jeder Fünfte (18,9%) besitzt einen Universitätsabschluss. Lediglich 10,3% haben nur die Grundschule besucht, 25,7% nur die Mittelschule“* (ebd.: 59). Jedoch gibt es gravierende Unterschiede zwischen EU- und Nicht-EU-BürgerInnen: *„Während die Hälfte (48,3%) der Nicht-EU-Bürger maximal die Mittelschule abschließen konnte, beträgt dieser Anteil unter den EU-Bürgern lediglich 12,3%.*

57 Vorläufige Zahlen in Folge der Volkszählung 2011. Stand 31.12.2011.

58 Vorläufige Zahlen in Folge der Volkszählung 2011 sprechen von 90,1 Männern auf 100 Frauen, also 52,6% aller ausländischen StaatsbürgerInnen in Südtirol sind weiblich. Stand 31.12.2011 (siehe Astat 2012c: 10).

59 Vorläufige Zahlen in Folge der Volkszählung 2011 sprechen von einem Altersschnitt der ZuwandererInnen von 33,5 Jahren ('Einheimische' 42,2 Jahre). Rund 9.500 minderjährige AusländerInnen lebten Ende 2011 in Südtirol, 6.140 davon wurden im Land geboren. Der Anteil der Zweiten Generation beträgt somit 13,8% der ansässigen ausländischen StaatsbürgerInnen und 9,5% aller ansässigen Kinder und Jugendlichen. Stand 31.12.2011 (siehe Astat 2012c: 6ff).

Entsprechend beläuft sich die Akademikerquote unter den EU-Bürgern auf 32%, unter den Nicht-EU-Bürgern auf 12,0%“ (ebd.).

Auch in Südtirol müssen viele ImmigrantInnen, vor allem mit Oberschulabschluss, Arbeiten nachgehen, die nicht ihrem Ausbildungsgrad entsprechen (vgl. ebd.: 63).

3.3.2.b Verteilung der ausländischen SchülerInnen⁶⁰

» nach Schultyp und Unterrichtssprache

Im Schuljahr 2010/2011 besuchten 16.270 Kinder und Jugendliche in Südtirol den Kindergarten, 27.520 die Grundschule, 17.770 die Mittelschule und 20.337 eine Oberschule (vgl. Astat 2011: 157). Das entspricht einer Gesamtzahl von 81.897.

Die Kindergartenkinder verteilen sich mit 11.841 (davon 852 ausländische Kinder) auf deutsche, mit 3.686 (davon 860 ausländische Kinder) auf italienische und mit 743 (davon 30 ausländische Kinder) auf ladinische Kindergärten. Insgesamt **1.742** ausländische Kinder besuchten einen Kindergarten in Südtirol, das sind 10,7% aller Kindergartenkinder, 23,3% an italienischen Schulen und 7% an deutsch und ladinischen zusammengekommen. Im Schuljahr 2001/2002 betrug der Anteil insgesamt 2,7% (vgl. Astat 2012a: 11ff).

20.051 SchülerInnen besuchten eine deutsche Grundschule⁶¹ (davon 1.058 ausländische Kinder), 6.171 eine italienische (davon 1.241 ausländische Kinder) und 1.298 eine ladinische (davon 45 ausländische Kinder). Insgesamt waren im Schuljahr 2010/2011 **2.344** ausländische Kinder in eine Grundschule in Südtirol eingeschrieben. Das ergibt 8,5% aller GrundschülerInnen, im Gegensatz zu den 2,8% im Schuljahr 2001/2002. An den italienischen Grundschulen beträgt der Anteil 20,1% und 5,2% an den deutsch und ladinischen zusammengekommen (vgl. Astat 2012a: 26ff).

In den Mittelschulen⁶² findet man 13.120 SchülerInnen an deutschen (davon 637 ausländische SchülerInnen), 3.812 an italienischen (davon 820 ausländische SchülerInnen) und 838 an ladinischen (davon 14 ausländische SchülerInnen). Also insgesamt **1.471** ausländische SchülerInnen besuchten die Mittelschule in Südtirol. Das macht einen Anteil von 8,3%; im

60 Unter die Kategorie 'ausländisch' fallen alle SchülerInnen ohne italienische Staatsbürgerschaft. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die die italienische Staatsbürgerschaft besitzen bzw. jene, die eine Doppelstaatsbürgerschaft besitzen, von denen eine die italienische ist, werden daher nicht erfasst (vgl. Astat 2012a:1).

61 Die Grundschule ist in Italien fünfjährig und wird ab dem 6. Lebensjahr besucht.

62 Die dreijährige Mittelschule ist für alle SchülerInnen einheitlich und wird ab dem 11. Lebensjahr besucht.

Schuljahr 2001/2002 waren es noch 2,3%. 21,5% der 'italienischen' MittelschülerInnen und 4,7% der 'deutsch und ladinischen' zusammengekommen besaßen eine ausländische Staatsbürgerschaft (vgl. Astat 2012a: 41ff).

An den Oberschulen⁶³ gab es folgende Aufteilung: Deutsche Schulen 14.179 SchülerInnen (davon 413 ausländische Jugendliche), italienische Schulen 5.746 SchülerInnen (davon 843 ausländische Jugendliche) und ladinische Schulen 412 SchülerInnen (davon 7 ausländische Jugendliche). **1.263** ausländische Jugendliche besuchten eine Oberschule in Südtirol, wobei mehr als doppelt so viele an den italienischen zu finden sind, obwohl in den deutschen fast 10.000 SchülerInnen mehr eingeschrieben waren (vgl. Astat 2011: 160). Das macht 6,2% ausländische OberschülerInnen insgesamt, 2001/2002 waren es 1,2%; 14,7% der 'italienischen' OberschülerInnen und 2,9% der 'deutschen und ladinischen' zusammengekommen (vgl. Astat 2012a: 57).

Insgesamt besuchten also **6.820** ausländische Kinder und Jugendliche im Schuljahr 2010/2011 einen Kindergarten oder eine Schule (ohne Berufsschulen; siehe unten) in Südtirol. Die meisten gingen in die Grundschule, gefolgt von Kindergarten, Mittelschule und Oberschule. 2.960 waren in einer deutschen, 3.764 in einer italienischen und 96 in einer ladinischen Bildungsanstalt eingeschrieben. Diese Zahlen zeigen eine deutliche Konzentration von ausländischen SchülerInnen an den italienischen Schulen, wenn man das Verhältnis von deutsch- zu italienischsprachigen SchülerInnen bedenkt.

8.577 Personen waren im Schuljahr 2010/2011 in die Berufsschulen⁶⁴ eingeschrieben, wovon 5.226 Vollzeitkurse und 3.351 Lehrlingsausbildungen absolvierten. 7.065 besuchten deutsch und ladinische Berufsschulen und 1.512 italienische. **875** davon waren ausländische Personen (674 in Vollzeitkursen und 201 Lehrlinge). 580 von diesen waren an italienischen Berufsschulen und machten dort einen Anteil von 38,4% aus. Nur 295 finden sich hingegen an deutschen und ladinischen Berufsschulen (4,2%).

63 Die weiterführenden Schulen, die an die Mittelschule anschließen, stellen in Italien, und somit auch in Südtirol, die erste Stufe der Spezialisierung innerhalb des Ausbildungsweges dar. Jedem/r SchülerIn steht es frei, eine Schule seiner Wahl zu besuchen, unabhängig von individuellen Fähigkeiten oder Vorkenntnissen. Die Oberstufenreform, die 2010 in Italien und ein Jahr später auch in Südtirol in Kraft trat, sieht drei gleichwertige Bildungswege vor, die sich in Gymnasien, Fachoberschulen (jeweils fünfjährig) und Berufsbildung (drei-, vier- oder fünfjährig) aufgliedern (vgl. Autonome Provinz Bozen – Südtirol – Schulreform 2011 – online).

64 Im Zuge der Oberstufenreform von 2010 wird es in Zukunft möglich sein, auch eine Berufsbildung nach fünf Jahren mit einer staatlichen Abschlussprüfung abzuschließen (vgl. ebd.).

Insgesamt 10,2% aller BerufsschülerInnen in Südtirol hatten im Jahr 2010/11 eine ausländische Staatsbürgerschaft, 2001/02 waren es noch 2,1% (vgl. Astat 2012a: 69ff). Die Anzahl von ausländischen Jugendlichen an den italienischen Berufsschulen ist im Vergleich zu den deutschen Berufsschulen und im Vergleich zu den übrigen weiterführenden Bildungseinrichtungen sehr hoch, an die 40%.

» nach Schultyp und Herkunft

Der größte Anteil von ausländischen SchülerInnen kommt in allen Schulstufen aus europäischen Ländern, die nicht zur EU gehören. Diese Kinder und Jugendlichen besuchen überwiegend italienische Schulen, außer im Kindergarten gibt es mehr in den deutschen und ladinischen (zusammengenommen). An zweiter Stelle stehen fast in allen Schulstufen asiatische SchülerInnen, die zahlenmäßig stärker an den deutschen Kindergärten und Grundschulen anzutreffen sind, in den Sekundarschulen jedoch (noch) an italienischen. Auf dem dritten 'Rang' folgen afrikanische Kinder und Jugendliche, die zwar in den Oberschulen noch hinter dem EU-Raum liegen, aber bis zum Kindergarten hin immer zahlreicher werden. Im Kindergarten sind sie mit 20% auch stärker vertreten als die AsiatInnen. Die SchülerInnen afrikanischer Herkunft besuchen mehrheitlich italienische Schulen. Es folgen die SchülerInnen aus dem EU-Ausland, die zwischen 12 – 16% ausmachen und überwiegend in deutschen Schulen inskribieren. Den geringsten Anteil verbucht die Kategorie 'Andere', die SchülerInnen aus Amerika, Australien, Ozeanien und Staatenlose vereinigt. Diese befinden sich in allen Schulstufen, außer der Oberschule (7,8%), unter 5% (vgl. Astat 2012a: 16ff).

Die meisten ausländischen SchülerInnen konzentrieren sich auf den Bezirk Bozen, gefolgt vom Burggrafenamt und Überetsch-Unterland (vgl. Astat 2012a: 13ff).

3.3.3 Das Integrations-Gesetz

Im Jahr 2011 trat in Südtirol, als letzter Provinz in Italien, ein erstes Integrations-Gesetz in Kraft. Unter der Prämisse 'Fördern und Fordern' werden eine Reihe von Rechten und Pflichten für ImmigrantInnen festgesetzt, die die Integration in die Südtiroler Gesellschaft unterstützen sollen.

„1. Auf der Grundlage der demokratischen Prinzipien unseres Gemeinwesens, der Rechte und Pflichten aller Bürgerinnen und Bürger, der allgemeinen Grundsätze des menschlichen Lebens, der Würde und der Freiheit ohne Unterschied nach Geschlecht sowie des Kinderschutzes und im Bewusstsein, dass die Integration einen Prozess gegenseitigen Austausches und Dialogs darstellt, fördert und regelt dieses Gesetz die Integration der ausländischen Bürgerinnen und Bürger, die sich rechtmäßig in Südtirol aufhalten.

[...]

3. Das Land verfolgt dabei, im Rahmen seiner Zuständigkeiten und Befugnisse, vorbehaltlich der geltenden internationalen, EU- und staatlichen Gesetzgebung, folgende Grundsätze und Ziele:

- a) die Information über die Rechte und Pflichten, die mit dem Status als ausländischer Bürger verbunden sind,*
- b) die Kenntnis der offiziellen Landessprachen,*
- c) das gegenseitige Kennenlernen zwischen den verschiedenen Kulturen und Identitäten in Südtirol und gleichzeitig das Wissen um die örtliche Geschichte und Kultur, um den Integrationsprozess voranzutreiben,*
- d) die Förderung der Beteiligung der ausländischen Bürgerinnen und Bürger am gesellschaftlichen Leben in Südtirol,*
- e) die Aufdeckung und Behebung jeglicher Form von Ungleichbehandlung und Diskriminierung aufgrund einer unterschiedlichen ethnischen, sprachlichen, kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit ausländischer Bürgerinnen und Bürger, um so gleiche Chancen auf soziale und kulturelle Eingliederung zu gewährleisten und jegliche Form von Rassismus zu bekämpfen,*
- f) die Eingliederung der ausländischen Bürgerinnen und Bürger in das soziale Gefüge durch die Vermeidung von Ghettobildungen,*
- g) der Zugang für die ausländischen Bürgerinnen und Bürger aus Nicht-EU-Staaten zu den auf dem gesamten Staatsgebiet vorgesehenen Grundleistungen und der schrittweise Zugang zu den zusätzlichen territorialen Grundleistungen. Für die ausländischen Bürgerinnen und Bürger aus nicht EU-Staaten kann der Zugang zu den Leistungen, welche über die Grundleistungen hinausgehen, an den Wohnsitz, an den ständigen Aufenthalt und an deren Dauer gekoppelt sein. Alle Mitglieder einer begünstigten Familiengemeinschaft müssen während des Bezuges der Leistungen den Wohnsitz in Südtirol haben und sich ständig im Landesgebiet aufhalten,*
- h) die Lenkung der Migrationsströme nach den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der sozioökonomischen Entwicklung, und zwar im Rahmen der staatlichen Vorgaben“*
(Südtiroler Landtag 2011: 1-2).

Der bedeutendste Aspekt des Gesetzes ist sicher die Erkenntnis, dass Integration keine 'Einbahnstraße' ist, sondern ein wechselseitiger und -wirksamer Prozess, der die gesamte Bevölkerung mit einschließt. Explizit werden bei den Zielgruppen des Gesetzestextes auch die italienischen StaatsbürgerInnen als AdressatInnen angeführt (vgl. ebd.: 2).

Trotzdem deutet der Titel des Gesetzes – *Integration Ausländischer Bürgerinnen und Bürger* – darauf hin, dass die MigrantInnen mehr in die Pflicht genommen werden bzw. sich zu 'integrieren haben', was das Machtverhältnis zum Ausdruck bringt. Außerdem ist der Ansatz auch zu kurz gedacht oder zu unscharf formuliert, denn der Erwerb der, in diesem Fall italienischen, Staatsbürgerschaft, bedeutet nicht automatisch, dass die Person dadurch voll in die Gesellschaft integriert ist; wovon aber anscheinend ausgegangen wird, da sie ja nun nicht mehr unter die Kategorie 'AusländerIn' fällt. Umgekehrt gibt es sicher auch 'AusländerInnen', die sich bereits erfolgreich integriert haben und daher nicht mehr unbedingt aller dieser Maßnahmen bedürften. Trotzdem bleibt es für sie schwer die Staatsbürgerschaft gewährt zu bekommen.

Der letzte Punkt (*h*) weist daraufhin, dass ZuwandererInnen nicht grundsätzlich willkommen sind im Land und nach ihrem Nutzen, in Bezug auf Wirtschaft und Demographie, gewertet werden. Man gewinnt den Eindruck, dass es vor allem um Schadensbegrenzung für die sogenannte einheimische alteingesessene Bevölkerung geht und nicht um das Hinarbeiten auf eine gemeinsame Gesellschaft in der jede/r, unabhängig von der Herkunft, ihren/seinen Platz findet.

Zur Umsetzung und Erfüllung der Maßnahmen und Vorsätze, soll eine *Koordinierungsstelle für Einwanderung* und ein *Landeseinwanderungsbeirat* sowie die Ernennung von *Gemeinde- und BezirksreferentInnen für die Integration* sorgen. Weiters ist die Einsetzung einer *Antidiskriminierungsstelle* vorgesehen (vgl. ebd.: 3-5).

Der Artikel 14⁶⁵ behandelt das *Recht auf Bildung*:

„1. Es wird anerkannt, dass der Kindergarten und die Pflichtschule sowie die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit bei der Integration ausländischer Bürgerinnen und Bürger eine wesentliche Rolle spielen; demnach werden den in Südtirol anwesenden ausländischen Schülerinnen und Schülern das Recht und die Pflicht zur Schulbildung und zur Berufsausbildung sowie der Zugang zum Kindergarten gewährleistet.

[...]

6. Das Land fördert die schulische und soziale Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler sowie Studierender; unter anderem auch durch [...] die Sprachzentren, die für die deutschen, italienischen und ladinischen Schulen jeder Art und Stufe tätig sind. Die Sprachzentren organisieren Maßnahmen zur Sprachförderung auch während der schulfreien Zeit. Um eine bestmögliche Integration in den schulischen Kontext und eine spontane Erlernung der Unterrichtssprache zu gewährleisten, werden die Maßnahmen im Laufe des

65 Siehe Südtiroler Landtag 2011: Abschnitt 3, 11-13.

Schuljahres so organisiert, dass sie so weit als möglich eine regelmäßige Teilnahme am Klassenunterricht ermöglichen. Schülerinnen und Schüler mit nachweislichen Sprachschwierigkeiten in der Unterrichtssprache, die zu den Sprachförderkursen angemeldet sind, sind zum Kursbesuch verpflichtet. Die Sprachzentren beteiligen sich zudem über die interkulturellen Mediatoren⁶⁶ an der Durchführung von Projekten zur interkulturellen Erziehung und beraten und unterstützen die Schulen und Schulnetzwerke, auch in Zusammenarbeit mit Weiterbildungseinrichtungen sowie Organisationen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit.

[...]

7. Zur schulischen Integration ausländischer Schülerinnen und Schüler sowie Studierender ergreift das Land über die Bildungsressorts folgende Maßnahmen:

- a) gezielte Maßnahmen zur funktionalen Verteilung ausländischer Schülerinnen und Schüler sowie Studierender, die eine besondere Sprachförderung benötigen, auf die verschiedenen schulischen Einrichtungen,*
- b) die Aus- und Weiterbildung der Lehr- und Führungskräfte und des nicht unterrichtenden Personals, damit sie sich angemessene Kompetenzen für ihre Arbeit und den Unterricht in den Klassen mit Schülern und Schülerinnen sowie Studierenden verschiedener Herkunft aneignen können, und zwar sowohl in Bezug auf die Lehrmethoden für den Unterricht der deutschen bzw. italienischen Sprache als Zweitsprache, als auch in Bezug auf die interkulturelle Erziehung“ (ebd.: 11-13).*

Die Auszüge belegen, dass große Aufmerksamkeit auf die Sprachförderung gelegt wird. Der 'Mangel' an Sprachkompetenz in den Unterrichtssprachen (Deutsch und Italienisch) muss schnellst möglich ausgemerzt werden, um eine Integration zu gewährleisten. Wie die *gezielten Maßnahmen zur funktionalen Verteilung* ausschauen sollen, wird nicht weiter ausgeführt. Auch ein Recht der Kinder und Jugendlichen auf die Förderung ihrer Mutter- bzw. Erstsprache(n) wird nicht berücksichtigt.

Vielversprechend ist hingegen die Erwähnung von 'Interkultureller Erziehung' im Text. Zwar wird auch dieses Sujet nicht näher erläutert und im Zusammenhang mit Projektarbeit angeführt, was nicht darauf hindeutet, dass Interkulturelles Lernen (zu diesem Zeitpunkt) als Unterrichtsprinzip angedacht oder gar lanciert wird, wie es beispielsweise in Österreich der Fall ist (siehe 2.2.1). Jedoch lässt sich eine gewisse Auseinandersetzung und Öffnung in Richtung Interkulturelle Bildung erkennen.

Am wichtigsten jedoch erscheint mir der letzte Punkt (7. b), der die Aus- und Weiterbildung von Interkultureller Kompetenz nicht nur bei den Lehrkräften einfordert, sondern bei allen Personen, die an den Schulen tätig sind. Würde diese Forderung konsequent umgesetzt, wäre

⁶⁶ Im Artikel zur 'Interkulturellen Mediation' wird eine Durchführungsverordnung angekündigt, die die Erstellung eines Landesverzeichnisses der Interkulturellen MediatorInnen und die Standards für ihre Qualifikationen und Aufgabenbereiche enthalten soll (siehe Südtiroler Landtag 2011: Abschnitt 3, Artikel 9, 7-8).

schon ein großer Schritt in Richtung funktionierendes Zusammenleben in Südtirol geschehen.

Es muss erwähnt werden, dass es sich beim Integrationsgesetz um ein Rahmengesetz handelt, dessen Grundsätze erst durch Durchführungsbestimmungen in Kraft treten, die noch auszuarbeiten sind. Erst nach deren Veröffentlichung wird eine umfassende Beurteilung möglich sein.

Die Meinungen zum ersten Integrations-Gesetz gehen bei Bevölkerung, ExpertInnen und PolitikerInnen in Südtirol auseinander – für die einen ist es ein erster guter Schritt in die richtige Richtung, für die anderen ist es zu vage und nicht konsequent genug. Wieder andere sehen zu viele Vorteile für die ZuwandererInnen und Nachteile für die 'InländerInnen', während im umgekehrten Fall zu hohe Forderungen auf Seiten der 'AusländerInnen' geortet werden.

Das Gesetz hat sicher seine Stärken und Schwächen. Im Moment ist es noch zu früh, um die Bedeutung des Gesetzes einschätzen zu können, dies wird erst die Zukunft weisen.

Nachdem nun der theoretische Rahmen und das Untersuchungsfeld der Studie eingehend dargelegt wurden, sollen im Folgenden der Ablauf und die Ergebnisse der empirischen Forschung veranschaulicht werden.

4. Empirische Erhebung

Die empirische Forschung in Südtirol orientierte sich an leitfadengestützten Interviews mit verschiedenen ausgewählten ExpertInnen im Bereich Schule und Migration in Südtirol. Ergänzt wurde das Datenmaterial durch Publikationen aus dem Südtiroler Bildungssektor. Die Auswertung der Daten erfolgte nach induktiver Methode (siehe 4.2).

4.1 Interviews

Insgesamt habe ich acht Personen zum Thema 'SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen in Südtirol' befragt. Vier der Interviews erfolgten im Sommer 2011, die restlichen im Februar 2012. Der Großteil der Befragungen, die im Durchschnitt 60 Minuten dauerten, fand am Arbeitsplatz der GesprächspartnerInnen statt, zwei an der Universität (Bozen und Brixen) und eines in einem Café.

Um die Sichtweise verschiedener Landesteile einzufangen, führte ich Interviews in Bozen, Brixen und Meran durch. Wobei angemerkt werden muss, dass viele der in diesem Bereich Tätigen sehr flexibel bezüglich ihres Arbeitsplatzes sein müssen. Vor allem die Interkulturellen MediatorInnen werden in ganz Südtirol eingesetzt!

Alle Befragten sind direkt oder indirekt ins Schulgeschehen involviert bzw. waren es. Repräsentativ für das Geschlechterverhältnis im pädagogischen Bereich, habe ich sieben Interviews mit Frauen und eines mit einem Mann geführt.

Zwei Interviewpartnerinnen arbeiteten bzw. arbeiten an zentraler Stelle am Deutschen Schulamt und am (ehemaligen) Pädagogischen Institut bzw. am neu gegründeten Deutschen Bildungsressort ('Bereich Innovation und Beratung'). Es handelt sich dabei um gebürtige Südtirolerinnen deutscher Muttersprache. Dazu kommen Interviews mit zwei Sprachenlehrerinnen der Sprachenzentren Meran und Brixen. Beide Sprachenlehrerinnen stammen aus Deutschland.

Drei Befragungen wurden mit Interkulturellen MediatorInnen durchgeführt. Eine Mediatorin kommt aus Kroatien und ist am 'Bereich Innovation und Beratung' direkt angestellt, das ist aber die Ausnahme. Eine weitere befragte Mediatorin ist eine gebürtige Südtirolerin

ladinischer Muttersprache und Leiterin der Genossenschaft 'Savera' für Interkulturelle Mediation. Sie lebte lange Zeit selbst im Ausland und ist mit einem pakistanischen Mann verheiratet. Sie mediiert in den Sprachen Urdu und Hindi. Der einzige männliche Interviewpartner, ein Kulturmediator aus Marokko, übt diese Tätigkeit freiberuflich aus.

Ein weiteres Gespräch wurde mit einer Mitarbeiterin der 'OEW – Organisation für eine solidarische Welt' geführt. Diese entwicklungspolitische Organisation führt im In- und Ausland Projekte zu den Schwerpunkten 'Kritischer Konsum', 'Internationale Kooperation' und 'Sinnvolles Miteinander in Südtirol' durch. So auch an Südtiroler Schulen.

Sieben der Befragten autorisierten die Anführung ihres vollen Namens, eine Person bevorzugt eine anonymisierte Zitierung.

Die Befragungen fanden alle ausschließlich in einer angenehmen Atmosphäre statt. Im Gegensatz zu Wien, wo es aufgrund der großen Anzahl an Studierenden oft schwierig ist für qualitative Forschungen 'willige' GesprächspartnerInnen zu gewinnen, stellte dies in Südtirol kein Problem dar. Die Kontaktaufnahme sowie die Durchführung der Interviews erfolgte reibungslos und unkompliziert und ich hatte den Eindruck, dass die Befragten sich über das Interesse an ihrer Arbeit und am Sujet der Untersuchung freuten.

Alle Interviews erfolgten anhand eines Leitfadens (siehe Anhang) und in deutscher Sprache. Es handelt sich um ExpertInneninterviews, die ich mit Diktiergerät aufgenommen und anschließend transkribiert habe. Zudem verfasste ich nach jedem Gespräch ein kurzes Gedächtnisprotokoll mit den wichtigsten Daten zu Person und Setting und den Eindrücken zum Interviewverlauf. Einige Befragungen weisen teilweise auch Züge eines biographischen Interviews auf, da das ExpertInnenwissen durch die Einbringung eigener Migrationserfahrungen ergänzt wurde.

Man mag sich wundern, dass in einer Studie zur Schule in Südtirol keine direkten Schulangehörigen, sei es Lehrpersonen oder Schulführungskräfte sowie SchülerInnen oder Eltern zu Wort kommen. Natürlich habe ich mir zu Beginn der Forschung darüber Gedanken gemacht, kam aber rasch zum Schluss, dass die Einbeziehung aller Schulangehörigen zu weit führen würde. Um zu aussagekräftigen Daten zu kommen, wäre eine zusätzliche quantitative Forschung von Nöten gewesen.

Da es in meiner Untersuchung darum geht, einen Überblick über die Entwicklung ungefähr der letzten zehn Jahre zu geben, schien es mir zielführender zu sein, bei meinen Befragungen

auf Personen zurückzugreifen, die schon länger, idealerweise seit Beginn der Maßnahmensetzung im Bereich Schule und Migration tätig sind. Weiters war es für mich wichtig Informationen aus verschiedenen Schultypen in den unterschiedlichen Bezirken zu erhalten. Die MitarbeiterInnen der Sprachenzentren und die Interkulturellen MediatorInnen arbeiten an bzw. mit Schulen aller Schulstufen im ganzen Land. Auch die OEW führt Schulprojekte in ganz Südtirol durch und kann als außenstehende unabhängige Organisation sozusagen eine etwas distanziertere Sichtweise einbringen.

Es ist mir bewusst, dass es sich beim empirischen Datenmaterial hauptsächlich um Erfahrungswerte meiner InterviewpartnerInnen handelt, und dass anhand von acht Interviews kein umfassendes Forschungsergebnis zu erwarten sein kann. Andere in diesem Bereich Tätige werden sich in den Aussagen vielleicht nicht wiederfinden bzw. hätten weitere Sichtweisen einzubringen. Ein Gutteil der Fragestellungen konnte meiner Ansicht nach jedoch zufriedenstellend beantwortet werden, um einen Eindruck zu vermitteln wie sich die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen in Südtirol im letzten Jahrzehnt entwickelt hat und wie der Status quo aussieht.

4.2 Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte anhand der induktiven Kategorienbildung nach Mayring⁶⁷. Mit Hilfe von Kodierung arbeitete ich die Transkriptionen durch und unterzog anschließend die Zusammenfassung der abgeleiteten Kategorien einer Analyse. Durch Einbezug von ergänzendem Datenmaterial, führte dies schließlich zur Interpretation der Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellungen und den theoretischen Hintergrund.

Da die Forschung in meiner Heimat Südtirol stattfand, war mir bewusst, dass die nötige Distanz zum Feld beeinträchtigt sein würde. Ich versuchte daher, sowohl bei der Führung der Interviews, aber vor allem bei der Datenauswertung, diesen Aspekt zu berücksichtigen und meine Position und Annahmen immer wieder einer Hinterfragung und Selbstreflexion zu unterziehen.

⁶⁷ Siehe Mayring 2007.

5. Ergebnisse - Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen in Südtirol

Da die Migration in Südtirol ein relativ rezentes Phänomen ist, stehen auch die Bildungseinrichtungen, vor allem die deutschsprachigen, vor ganz neuen Herausforderungen.

Im Folgenden werde ich die Maßnahmen und die Entwicklung zur Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Schulen in Südtirol darlegen, die sich im letzten Jahrzehnt herausbildeten. Der Fokus der Forschung liegt auf den deutschen Schulen.

5.1 Strukturen

5.1.1 Wie alles begann: die 'Beratungsstelle für Interkulturelles Lernen und Eingliederung der SchülerInnen nicht deutscher Muttersprache'

Wie schon eingehend erläutert, stellte die Migration in Südtirol bis Mitte des letzten Jahrzehnts keine signifikante Größe dar, zumindest nicht in der öffentlichen Wahrnehmung. In den Schulen wurde man einige Jahre früher der zunehmenden neuen Gruppe gewahr und erkannte den Handlungsbedarf. Weder die Lehrpersonen bzw. die Schulen noch das Deutsche Schulamt oder das (ehemalige) Pädagogische Institut⁶⁸ waren auf diese neue Herausforderung vorbereitet oder konnten auf frühere Erfahrungswerte zurückgreifen. Staffler kritisiert 1999 in ihrer Diplomarbeit, dass zu dem Zeitpunkt nur am Italienischen Schulamt ein 'Büro zur Integration' und die Beauftragung von Interkulturellen MediatorInnen⁶⁹ existierten (vgl. Staffler 1999: 136).

Herta Goller, die Ende der 1990er Jahre vom Lehrdienst freigestellt und als Projektbegleiterin für 'integrierte Sprachdidaktik'⁷⁰ im Einsatz war, um die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen für 'Deutsch als Erstsprache' und 'Italienisch als Zweitsprache' zu fördern,

68 Seit 2011 ersetzt der 'Bereich Innovation und Beratung' das 'Pädagogische Institut für die deutsche Sprachgruppe' (siehe unten).

69 *Mediatori culturali* (Staffler 1999: 136).

70 Siehe Gelmi und Saxalber 1992.

erkannte die Notwendigkeit, den Schulen im Umgang mit SchülerInnen anderer Erstsprachen Hilfestellung zu leisten. In Eigeninitiative verschaffte sie sich einen Überblick, welche Vorgehensweisen andernorts zur Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bereits bestanden. Zunächst an den italienischen Schulen in Südtirol, wo schon wesentlich früher (ca. zehn Jahre) der Bedarf für eine entsprechende Einrichtung gegeben war, und in Folge in Österreich (vgl. Interview Goller 15.06.2011, Bozen).

Als erste Maßnahme wurde die 'Beratungsstelle für Interkulturelles Lernen und Eingliederung der SchülerInnen nicht deutscher Muttersprache' am Deutschen Schulamt eingerichtet. In der Anfangszeit ging es vor allem darum, die Lehrpersonen in der ersten kritischen Phase der Eingliederung von SchülerInnen anderer Erstsprachen zu unterstützen und Materialien zur Verfügung zu stellen. Die Materialien mussten erst gesichtet und auf das Südtiroler Schulmodell ausgerichtet werden. Da vieles nicht einfach übernommen werden konnte, bedeutete dies eine aufwendige Überarbeitung. Zusätzlich mussten in kurzer Zeit Ressourcen finanzieller und personeller Natur mobilisiert werden, für einen Bereich der bis vor kurzem noch gar nicht existiert hatte. Für die darauffolgenden Jahre konnte dann bereits vorausgeplant werden.

Am (ehemaligen) Pädagogischen Institut bildete sich ungefähr zur selben Zeit eine Arbeitsgruppe zu Interkultureller Erziehung, 'Kennenlernen um zu verstehen', die einen großen Beitrag zur Materialsichtung für Interkulturelles Lernen, Sprachdidaktiken und zur Organisation von Fortbildungen leistete (vgl. ebd.).

An den Schulen selbst gab es die Möglichkeit, bereits bestehende Ressourcen auszunutzen, die bis dahin anderen Zwecken oder Schwerpunkten dienten. Vor allem an den Grundschulen bot und bietet das Mehr-Lehrer-System⁷¹ eine gute Voraussetzung, um auf schwächere SchülerInnen besonders eingehen zu können. „*Team-Teaching insofern auch, dass der zweite Lehrer, der dabei ist, sich dann auch Schüler herausholen kann und individuell mit ihnen arbeitet. Also das läuft glaub ich ganz gut, das seh ich praktisch auch tagtäglich in den Klassen*“ (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran). Die personelle Ressource der IntegrationslehrerInnen⁷² ließ sich auch für SchülerInnen mit Migrationshintergrund

71 In Südtirol konnte der Passus der 'Gelmini-Reform' (2008) abgewendet werden, der aus Einsparungsgründen staatsweit an den italienischen Schulen wieder das Konzept des Klassenlehrers ('maestro unico') einführte.

72 IntegrationslehrerInnen kümmern sich um die SchülerInnen mit Lernschwächen und Beeinträchtigungen. Sonderschulen wurden in Italien bereits im Jahre 1977 abgeschafft.

erschließen. Allerdings merkte die Interkulturelle Mediatorin Beatrice Tedeschi-Aslam an, dass es für diese SchülerInnen teilweise auch verstörend war, von den IntegrationslehrerInnen betreut zu werden. *„Es war ein bisschen verwirrend für die Migrantenkinder, wenn sie sahen ja da ist vielleicht ein Kind mit einer Behinderung und der Integrationslehrer ist manchmal bei dem und manchmal bei mir, ja. Und so war es gut, wenn dann der Mediator kam und ihre Muttersprache sprach und das auch erklären konnte“* (Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen).

SchülerInnen, die erst im Mittelschulalter nach Südtirol einreisten, taten sich besonders schwer. Integrationslehrpersonen waren und sind aber auch dort im Einsatz. An den deutschen Oberschulen gab es zu jener Zeit nur eine verschwindend geringe Anzahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund, erst ab Mitte der 2000er Jahre änderte sich das (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Diese vorhandenen personellen Ressourcen an den Schulen wurden schon bald durch den Einsatz von Interkulturellen MediatorInnen und der Organisation von Sprachförderkursen ergänzt (siehe unten). Die erste Interkulturelle Mediatorin, die an deutschsprachigen Schulen zum Einsatz kam, war Ljubica Rapo, die selbst ein Ansuchen ans Deutsche Schulamt geschickt hatte. Die Mediatorin half bei der Eingliederung eines kroatischen Geschwisterpaares. Die Zusammenarbeit verlief gut und wurde weitergeführt. Nach Beendigung des ersten Lehrganges (siehe unten) wurden immer mehr Interkulturelle MediatorInnen eingesetzt (vgl. Interview Goller 15.06.2011, Bozen).

Zudem besitzt jede Schule finanzielle Ressourcen für bestimmte Zwecke, die sie autonom einsetzen kann (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Um die Kommunikation zwischen Schule, Beratungsstelle und Eltern zu verbessern und den ganzen Ablauf zu vereinfachen, hat man angeraten an den Schulen jeweils eine Lehrperson als KoordinatorIn für den Interkulturellen Bereich zu beauftragen, die sich mit der Materie vertraut macht; wie es bereits für SchülerInnen mit Beeinträchtigung der Fall war.

„Das hat man schon gleich angestrebt zu Beginn, d.h. bei uns gibt es ja eigene Lehrpersonen z.B. die eben auch den Bereich für Kinder mit Behinderung koordinieren und so hat man auch versucht für diesen Bereich, nur eben an Schulen, wo viele Kinder waren, z.B. auf dem Ritten oder in Bozen in einzelnen Schulen, weil nicht in allen Schulen waren viele, aber in einzelnen, dort hatte man eine Ansprechperson, die eben als KoordinatorIn fungierte. Und jetzt natürlich ist das verstärkt. Es wurde dann auch ein Kurs dafür organisiert, eine Ausbildung, ein Lehrgang und eben aus diesem Grund sind dann jetzt einfach mehrere, weils auch eine

Unterstützung natürlich, eine Erleichterung für den Direktor ist. Diese Person kennt sich dann aus, wird zu Fortbildungen geschickt und ist eben, ich denke für die ganze Schule, von Vorteil“ (Interview Goller 15.06.2011, Bozen).

Die Beratungsstelle versuchte weiters in der LehrerInnen-Fortbildung das Sujet 'Interkulturelle Bildung' einzuführen⁷³. Die Anzahl steigerte sich über die Jahre kontinuierlich. In einem informellen Gespräch führte eine Person allerdings kritisch an, dass seit der Einführung der Sprachenzentren die Fortbildungen im Interkulturellen Bereich wieder abgenommen hätten.

Wie für alle Dienste der Beratungsstelle, die inzwischen durch Kompetenzzentrum und Sprachenzentren abgelöst wurde (siehe unten), galt jedoch auch für die Fortbildungen: Das Angebot steht, aber die Schulen und Lehrpersonen können entscheiden ob, in welchem Ausmaß und in welcher Form sie es wahrnehmen wollen.

„Die Schulen sind autonom, d.h. auch die Beratungsstelle oder wie mit den Schülern gearbeitet wurde, das Angebot stand da, aber die Lehrpersonen waren nicht verpflichtet mit uns zu arbeiten, ok? Deswegen einige Lehrpersonen waren sehr, ein Großteil würd ich sagen, die waren sehr angetan von der Beratungsstelle, die kamen immer und wir hatten regen Kontakt mit ihnen. Es wurde auch verfolgt die Lernziele und alles aufgezeichnet, während andere Lehrpersonen, wo vielleicht nicht so schwerwiegende Fälle waren oder schwerwiegende Probleme, die zogen vielleicht vor einfach selbst zurechtzukommen. Außerdem war es auch mit weniger Arbeit verbunden. Weil diese Mehrarbeit, die wurde ja nicht vergütet“ (ebd.).

Bei 'Interkultureller Bildung' handelt es sich aber nicht um ein neues Fach oder eine weitere Methodik oder Didaktik, die man sich entweder aneignen kann oder nicht. Es geht darum gesellschaftlichen Veränderungen Folge zu leisten und diese den SchülerInnen zu vermitteln, um sie auf die Lebensweise in einer, über die drei eingesessenen Sprachgruppen hinausgehende, heterogene Kultur- und Sprachenlandschaft vorzubereiten. Unabhängig davon, ob sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der eigenen Schule oder Klasse befinden. Früher oder später werden die Kinder und Jugendlichen mit der Situation konfrontiert.

Obwohl bereits einige Fortschritte durch die Beratungsstelle erreicht werden konnten, bedarf es noch viel Aufklärungsarbeit im Interkulturellen Bereich:

„Sicherlich viele, die vielleicht auch zuerst dem eher abgeneigt gegenüber standen, sind

⁷³ Die Fort- und Weiterbildungen für Lehr- und Schulführungskräfte werden in Südtirol vom (ehemaligen) Pädagogischen Institut, inzwischen 'Bereich Innovation und Beratung', organisiert.

vielleicht jetzt offener, ja. Aber trotzdem gibt es immer noch solche oder eben die vielleicht einfach der Situation nicht so sehr positiv gegenüberstehen. Oder auch einfach viele Ängste vor Ort, weil eben manchmal der Eindruck entsteht, dass diesen Kindern viel mehr Ressourcen vielleicht, oder Hilfe zur Verfügung gestellt wird, obwohl das nicht so ist“ (ebd.).

Es muss aufgezeigt werden, dass zusätzliche Ressourcen für SchülerInnen mit anderer Erstsprache, seien sie nun finanzieller oder personeller Art, letztlich der ganzen Klasse zugute kommen. Vor allem der Einsatz von zusätzlichem Lehrpersonal und Interkulturellen MediatorInnen.

5.1.2 Sprachenzentren – Kompetenzzentrum

Im Herbst 2007 wurden die Strukturen zur Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund neu organisiert und der ganze interkulturelle Themenbereich ins (ehemalige) Pädagogische Institut transferiert. Die Beratungsstelle und die Arbeitsgruppe wurden aufgelöst und durch die neu gegründeten Sprachenzentren ersetzt, die folgender Satzung unterliegen:

„Am 7. Mai 2007 hat die Landesregierung ein sprachgruppen- und bildungsstufenübergreifendes 'Konzept für Zentren zur Förderung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund' verabschiedet. Dieses sieht die Einrichtung von Sprachenzentren in sieben Bezirken Südtirols vor, welche vom Kompetenzzentrum, das am Pädagogischen Institut für die deutsche Sprachgruppe angesiedelt ist, koordiniert werden.

Südtirol hat sich in Anlehnung an nationale Vorgaben, für ein integratives Modell entschieden. Kinder und Jugendliche werden aufgrund ihres Alters bzw. aufgrund ihrer bereits erworbenen Kompetenzen im Herkunftsland einer Regelklasse bzw. einer Gruppe im Kindergarten zugewiesen. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Sprachenzentren unterstützen und begleiten die Kindergärten und Schulen bei der Planung und Durchführung geeigneter Maßnahmen für eine erfolgreiche sprachliche und soziale Integration.

Auch die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Eltern werden in den Sprachenzentren bezüglich des Bildungssystems in Südtirol beraten.

Primär geht es darum, den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Zugangsmöglichkeiten zur Bildung zu eröffnen (Beschluss der Landesregierung). Integration ist allerdings keine Einbahnstraße, Integration muss als wechselseitiger Prozess angesehen werden, in welchen alle Beteiligten involviert werden“ (Pädagogisches Institut 2007 – online).

Zur Koordinierung der Sprachenzentren, die in den verschiedenen Bezirken des Landes angesiedelt sind, wurde eine zentrale Stelle in Bozen eingerichtet, an der alle Fäden zusammenlaufen – das Kompetenzzentrum. Hier sind MitarbeiterInnen der (ehemaligen)

Pädagogischen Institute für die deutsche und die italienische Sprachgruppe und des Ladinischen Schulamtes vertreten, die in Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren, die Konzeptarbeit, die Erstellung von Materialien, die Herausgabe von Broschüren und anderen Veröffentlichungen sowie die Gestaltung der Homepage betreiben.

Auch die Zuständigkeit für die SprachenlehrerInnen und für das gesamte Personal, das in den Sprachenzentren arbeitet, obliegt dem Kompetenzzentrum. Weiters läuft der Kontakt zwischen den verschiedenen Stellen wie Landesregierung, Assessoraten⁷⁴ und Italienisches Schulamt über das Zentrum. Die Organisation der LehrerInnenfortbildungen im Bereich 'Interkulturelle Bildung' wurde ebenfalls von der Beratungsstelle übernommen (vgl. Pädagogisches Institut 2010: 19-20).

Ansonsten arbeiten die KoordinatorInnen der einzelnen Sprachenzentren relativ autonom. Deshalb weist jedes Sprachenzentrum innerhalb der allgemeinen Rahmensetzung einen anderen Schwerpunkt auf; sei es Sprachförderung, Interkulturelle Bildung, Unterstufen- oder Oberstufenbereich, etc. Dies hat den Vorteil, dass sich die MitarbeiterInnen der verschiedenen Bezirke auf unterschiedliche Bereiche spezialisieren können und ihr Wissen dann untereinander austauschen (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

„Also wenn ich jetzt eine Koordinatorin habe, die einen Schwerpunkt Sprachförderung in der Oberstufe hat oder Bildungssprachenförderung hat und im Bezirk daneben hat die Kollegin eher die Unterstufe, dann werden sie sich austauschen. Austauschen insofern, dass einfach Fortbildungen z.B. von der anderen Kollegin gehalten werden, wenn der Bedarf ist oder wenn's eine Beratung braucht irgendwo in einer Schule, dann wird einfach da einmal telefoniert und gefragt 'Hast du mal Zeit? Da wäre etwas, was speziell dein Themenbereich ist. Könntest du da beraten?' Also da versuchen wir einfach die Kompetenzen und die Ressourcen gegenseitig auszunutzen“ (ebd.).

Im Sprachenzentrum Meran beispielsweise wird der Schwerpunkt auf die Sprachförderung im Sinne des FörMig-Programmes (siehe unten) gesetzt, wobei vor allem der Sprachstandserhebung große Bedeutung beigemessen wird (vgl. Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran).

An den Sprachenzentren gibt es verschiedene Arten von Treffen auf unterschiedlichen Ebenen. Mit den SprachenlehrerInnen finden regelmäßig Dienstkonferenzen statt. Im Sprachenzentrum Brixen z.B. findet alle fünf bis maximal sechs Wochen eine DaZ-AG statt, zu verschiedenen Themen und mit GastreferentInnen. Allerdings bemängelte eine Sprachenlehrerin, dass die Zusammenarbeit zwischen den Sprachenzentren noch nicht in dem

⁷⁴ Assessorate sind die Ämter der öffentlichen Verwaltung in Südtirol.

Maße funktioniert, wie es wünschenswert wäre und die Möglichkeit des Austausches nicht wirklich wahrgenommen wird. Sie hofft, dass sich das in Zukunft ändert, weil dadurch viel Mehrarbeit wegfallen würde und die freigewordene Energie und Zeit besser investiert werden könnten. Außerdem fördert Teamwork die Arbeitsmoral und -motivation (vgl. Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2012, Bozen).

Zudem werden Zusammenkünfte mit den DirektorInnen bzw. den KoordinatorInnen und den DaZ-Lehrkräften der Schulen im Sprachenzentrum organisiert. Bei den Treffen mit den Schulangehörigen handelt es sich um freiwillige Angebote der Sprachenzentren an die Schulen, um den Austausch zu intensivieren (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen). Sehr viele Berührungspunkte im Planungsbereich gibt es ansonsten noch nicht.

„Die Schulen versuchen, was ich völlig verstehen kann, versuchen für sich das im Prinzip zu organisieren und intern zu schauen, wer besucht welche Fortbildungen, wie werden wir den Kindern gerecht und dass jemand von extern miteinbezogen wird, also ich glaub, das ist für jedes System oder für jede Schule normal, wird eher so mit Vorsicht erstmal angeschaut. [...] Da kann noch was getan werden, glaub ich schon, dass man mal zusammen was erarbeitet, ja“ (Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2012, Bozen).

Die KoordinatorInnen der Sprachenzentren treffen sich 14tägig am Kompetenzzentrum zu Besprechungen. Dort wird zudem zweimal im Jahr eine Plenarsitzung abgehalten, an der alle SprachenlehrerInnen und KoordinatorInnen der Sprachenzentren und Schulen und die MitarbeiterInnen des Kompetenzzentrums teilnehmen. Diese Tage dienen der Fortbildung und dem Austausch, um das Angebot zu überprüfen und laufend verbessern zu können (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen). Eine der Sprachlehrerinnen hielt diese Zusammenkünfte allerdings für zu selten, um von einem wirklichen Austausch zu sprechen.

„Was auch meiner Meinung nach schade ist, weil vieles verpufft, weil ich bin nicht der Typ, der im stillen Kämmerlein so Einzelkämpfermäßig sag ich mal das eigene macht, also ich finds besser im Team, klar. Aber grad dadurch, dass wir so ne externe Position haben ist es einfach schwierig zu organisieren. Also es gibt kein Kurzschließen letztendlich mit dem Kollegium in der Schule, nur ganz selten. [...] Ich bastel eigentlich ziemlich viel selber oder nehme Ideen aus ganz verschiedenen Werken und.. Aber ich würds mir schon wünschen, dass da mehr Kooperation da ist, weil das ist.. naja ist einfach wertvoll, wenn man so viel arbeitet und dann ja kann man's schon verwenden.“ (Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2.12, Bozen).

Auch Sonja Cimadom, Bildungsreferentin der OEW, weiß aus der Erwachsenenbildung im Kindergarten, dass es viel einfacher ist, eine Basis zu schaffen, wenn der gesamte MitarbeiterInnenstock in die Arbeit eingebunden wird. Auf dieser gemeinsamen Grundlage kann das Kindergartenteam langfristig aufbauen. Die externen Sprachförderkräfte tun sich,

ihrer Erfahrung nach, häufig schwer, weil sie, von außen kommend, meistens auf sich allein gestellt sind (vgl. Interview Sonja Cimadom 14.02.2012, Brixen).

Die KoordinatorInnen der Sprachenzentren versuchen verstärkt die sozialen Organisationen in den Bezirken wie Sozialsprengel, Caritas, Gemeinde etc. einzubinden und Netzwerke aufzubauen. In welchem Ausmaß hängt von den einzelnen Bezirken ab.

Auch werden von den Sprachenzentren, wie schon von der Beratungsstelle, weiterhin Fortbildungen im Bereich Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Kompetenz sowie im Bereich 'Deutsch als Zweitsprache' organisiert. Zum Teil werden diese gut, zum Teil weniger gut angenommen. Vor allem die Veranstaltungen, die nur an einem oder mehreren Nachmittagen stattfinden, werden genutzt. Prinzipiell ist das Interesse gegeben.

Für das Schuljahr 2012/2013 sind für das Kindergartenpersonal vier und für die Lehrkräfte aller Schulstufen sechs Veranstaltungen zu Interkultureller Bildung angesetzt⁷⁵. Dazu kommen vier Seminare für sprachliche Didaktik in Bezug auf Kinder und Jugendliche anderer Erstsprache(n).

Obwohl immerhin 4% der SchülerInnen an den deutschen Berufsschulen (inklusive ladinischen) im Schuljahr 2010/2011 eine ausländische Staatsbürgerschaft aufwiesen, ist für diesen Schultyp keine LehrerInnenfortbildung zu Interkultureller Erziehung explizit vorgesehen. Jedoch gibt es ein Seminar, das übersteigerten Patriotismus und Rechtsextremismus unter Jugendlichen behandelt und eines zur Kompetenzförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Deutschen als Bildungssprache⁷⁶.

Es bleibt der Wermutstropfen, dass die Teilnahme an Fortbildungen für Lehrpersonen zwar angeraten, aber letztlich immer noch freiwillig ist. Es liegt in ihrem Ermessen ob, wie viele und welche Fortbildungen sie besuchen möchten. Somit kann die Sensibilisierung und Kompetenzsteigerung für Interkulturelle Belange an den Schulen nicht flächendeckend gewährleistet werden. Cimadom, die als Referentin auch in die LehrerInnenfortbildung involviert ist, unterstreicht, dass es nötig sei, diese Weiterbildungen auf die gesamte LehrerInnenschaft auszudehnen und den Fokus auf die Wahrnehmung der eigenen Positionen und Haltungen zu legen (vgl. ebd.).

⁷⁵ Siehe Deutsches Bildungsressort – Bereich Innovation und Beratung (Hg.) 2012b – online.

⁷⁶ Ebd.

Die Lehrkräfte der Sprachenzentren sind ausnahmslos PädagogInnen und größtenteils weiblich. Ihr Anstellungsverhältnis ist auf verschiedene Weise geregelt: Es gibt LehrerInnen, die zu 100% bei den Sprachenzentren angestellt sind. Dann gibt es Lehrkräfte, die zu 100% fürs Sprachenzentrum arbeiten, aber eigentlich an der Schule im Dienst sind. Diese Lehrkräfte sind genauso wie die KoordinatorInnen im Kompetenzzentrum und an den Schulen für eine Zeitlang vom Lehrdienst abkommandiert. Dann gibt es LehrerInnen, die einen Teil an der Schule und einen Teil am Sprachenzentrum arbeiten. Diese bilden allerdings eine Ausnahme, da es schwierig ist, verschiedene Stundenpläne unter einen Hut zu bringen. Weiters gibt es die Variante der halben Stellen, die am Sprachenzentrum angestellt sind. Und es gibt Lehrkräfte, die für mehrmonatige Blöcke nach Stundenpaketen vom Sprachenzentrum engagiert werden. Ein dreimonatiger Block umfasst 30 bis 40 Stunden (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Diese LehrerInnen sind entweder in Ausbildung auf dem Gebiet 'Deutsch als Zweitsprache' (DaZ) oder 'Deutsch als Fremdsprache' (DaF) bzw. 'Italienisch als Zweit- oder Fremdsprache' (L2 und L3); oder bringen die abgeschlossene Ausbildung bereits mit. Seit zwei, drei Jahren ist der Stock an Personal relativ stabil, d.h. die Kontinuität ist einigermaßen gegeben und es gab nur wenig Veränderungen. Das liegt aber auch daran, dass im Augenblick keine neuen Stellen besetzt werden dürfen. Die Personalwahl liegt im Zuständigkeitsbereich der Verantwortlichen im Kompetenzzentrum und ist nicht nach offiziellen Ranglisten geregelt. Es gibt nämlich noch kein offizielles Berufsbild für diese externen Sprachförderkräfte. Das 'inoffizielle' Berufsbild setzt eine hohe Flexibilität voraus, da man häufig an mehreren Schulen arbeitet, die in verschiedenen Ortschaften liegen können, manchmal sogar in unterschiedlichen Bezirken (vgl. ebd.).

„Ganz dramatisch ist es in Brixen z.B., wo wir im Grunde eigentlich von Klausen bis Brenner hinauf und bis Mühlbach hinüber das Territorium bedienen und wo die ItalienischlehrerIn z.B. wirklich zwischen Brixen, ich weiß jetzt nicht, ob sie Klausen auch hat, auf jeden Fall Brixen, Sterzing, Gossensass bedient. Und da ständig hin und her. [...] Eine Person genau. Die da hin- und herfährt sozusagen“ (ebd.).

Dieser Faktor schreckte bereits einige BewerberInnen ab. Einfacher ist es bei 50%-Stellen, weil diese von ihrem Stundenkontingent her nicht an mehreren Orten eingesetzt werden können oder müssen.

Man kann also davon ausgehen, dass eine Person, die die umständlichen Arbeitsbedingungen beim Sprachenzentrum dem Dienst an der Schule vorzieht, wirkliches Interesse hat, in diesem

Bereich zu arbeiten und dafür auch einiges auf sich nimmt. Inge Niederfriniger, die Leiterin des Kompetenzzentrums, beschreibt das momentane Personal als sehr motiviert, das dazu bereit ist, sich immer wieder fortzubilden, an Arbeitsgruppen mitzuarbeiten und auch selber Verbesserungsvorschläge einbringt (vgl. ebd.).

Der Interkulturelle Mediator Abdelouahed El Abchi, der die Tätigkeit immer freiberuflich ausübte, also weder beim Schulamt angestellt war noch einer Genossenschaft angehört, sieht die Einführung der Sprachenzentren allerdings kritisch.

„Vor fünf Jahren, da habe ich intensiver mit dem Schulamt gearbeitet, mit PI [Pädagogisches Institut]. Ich habe viele Kurse gehalten und habe an den Schulen Projekte durchgeführt mit der Ex-PI-Leiterin Herta Goller. Und natürlich nach dem Gesetz – vor vier Jahren ist ein Gesetz erlassen worden für die Sprachzentren – hat sich die Situation geändert, dass die Mediatoren eine andere Rolle haben, dass sie nicht so wert geschätzt werden. Jetzt arbeite ich direkt mit den Schulen, nicht mehr durch das Schulamt oder das PI, direkt mit den Schulen bis heute“ (Interview El Abchi 20.07.2011, Bozen).

Er kritisiert vor allem den verstärkten Einsatz von Interkulturellen MediatorInnen, die keine entsprechende Ausbildung absolviert haben. Darauf komme ich weiter unten noch genauer zu sprechen.

Wie viele Schulen nun das Angebot der Sprachzentren tatsächlich nutzten, ist schwer zu sagen, da bisher keine Daten dazu vorliegen. Niederfriniger meint, dass das Beratungsangebot von einem relativ hohen Prozentsatz beansprucht wird, je nachdem wie erfahren die Schule im Umgang mit SchülerInnen anderer Erstsprachen ist (vgl. Interview 19.07.2011, Bozen).

Die Ressourcen der Sprachenzentren sind sehr gefragt, können jedoch im Moment nur etwa die Hälfte des Bedarfes abdecken. Deshalb müssen sich die Schulen auch anderweitig organisieren. Auch die Interkulturelle Mediation wird inzwischen sehr häufig angefragt, auch von Schulen, die sonst nicht mit dem Sprachenzentrum zusammenarbeiten.

Trotzdem kommt es noch vor, dass Lehr- oder Schulführungskräfte nichts mit dem Begriff 'Sprachenzentrum' anfangen können. Meist sind das Schulen, die sich noch nicht mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund auseinandersetzen mussten (vgl. ebd.). Anscheinend mangelt es hier noch an Kommunikation. Dazu kommt die Autonomie der Schulen, die dazu führt, dass in manchen Fällen alles was von außen kommt eher abgelehnt wird, wie mehrmals angemerkt wurde.

„Es ist einfach so, dass natürlich die autonome Schule sich sehr häufig ein bisschen.. ja.. kontrolliert fühlt oder ein bisschen eingeschränkt fühlt, wenn da eine außenstehende Institution kommt und da mitreden will. Also das ist natürlich eine nicht ganz einfache Geschichte. Und wir sind wie auch andere Institutionen eben nicht von unten herauf entstanden, sondern wir sind einfach von oben verordnet worden. Das wirkt sich natürlich im Arbeiten mit den Schulen, mit den 'Kunden' sozusagen aus. Das ist einfach so. Wobei ich sagen muss, dass das sich jetzt doch sehr ins Positive verändert. Also die Jahre haben jetzt eigentlich gezeigt, dass es doch so.. dass wir relativ viel Akzeptanz haben an den Schulen. Aber wie gesagt, Prozente haben wir nicht“ (ebd.).

5.1.3 Ressourcen an den Schulen

5.1.3a Finanzielle Beiträge

Die Ressourcen der Schulen sind nach verschiedenen Varianten bzw. 'Töpfen' geregelt. Die Schulen aller Sprachgruppen bekommen in der ordentlichen Zuweisung, dem Schulhaushalt, einen bestimmten Bereich für SchülerInnen mit Migrationshintergrund reserviert. Dabei handelt es sich um 150 Euro pro SchülerIn, der/die in den letzten drei Jahren nach Südtirol gekommen ist.⁷⁷

Seit Jänner 2011 sind diese Zahlungen zweckgebunden an den Bereich Migration. Das bedeutet, dass diese Gelder für Bücher, Fortbildungen, Beratung im Interkulturellen Bereich und für Sprachlehrkräfte und Interkulturelle Mediation verwendet werden können. Vorher waren die Beiträge nicht zweckgebunden und wurden daher für alle möglichen Bereiche ausgegeben (vgl. ebd.).

5.1.3.b Stellenzuweisung

Die Stellenzuweisungen an den Schulen in Südtirol werden je nach Sprachgruppe unterschiedlich gehandhabt. Das Deutsche Schulamt behält sich einen Teil der Stellen für Bereiche wie Integration von SchülerInnen mit Beeinträchtigung und SchülerInnen mit Migrationshintergrund zurück. Diese Stellen werden dann je nach Aufkommen von SchülerInnen der genannten Bereiche auf die Schulen verteilt.

Die Zuweisung für diese Stellen erfolgt in verschiedenen Schritten: Im Mai geben die Schulen die Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an, die in den letzten Jahren an ihre Schule gekommen sind und auf jeden Fall Förderbedarf haben. Je nachdem wie viele

⁷⁷ Die Vorgängerregelung sah einen Betrag von 2000 Euro für Schulen vor, die von mehr als zehn SchülerInnen mit Migrationshintergrund besucht wurden (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

SchülerInnen es sind, bekommen sie eine halbe oder eine ganze Stelle. Im August folgt eine weitere Stellenvergabe auf Grundlage der noch dazugekommenen Kinder und Jugendlichen anderer Erstsprachen. Falls die Anzahl unterm Schuljahr zunimmt, werden die Ressourcen in Relation zu den bereits erhaltenen noch einmal aufgestockt (vgl. ebd.).

„Also wenn sie jetzt extrem viele Ressourcen schon hat, dann wird sie kaum mehr was bekommen, und das eine einheitliche Schule ist. Wenn das jetzt ein Kind ist, das in einen Schulsprengel kommt, der sehr verstreut ist und das ist irgendwo am Ende der Welt, dann gibt's da natürlich für diese Schule zwei, drei Stunden, drei, vier Stunden, je nachdem. Das ist für uns natürlich eine große Entlastung, weil die Schulen dann einfach eigene Ressourcen haben für diesen Bereich“ (ebd.).

Dies hat den Vorteil, dass die Ressourcen auch gezielt in Schulen der Peripherie eingesetzt werden können. Jedoch werden die paar Stunden nicht unbedingt von einer qualifizierten Lehrkraft für Sprachförderung übernommen, sondern von irgendeiner Lehrperson, die Stunden auffüllen muss. Im besten Fall ist es dann eine einzige Lehrkraft, die alle Stunden übernimmt und bemüht ist mit den Kindern gut zu arbeiten. Wenn die Schule jedoch keine Lehrperson mit drei oder vier freien Stunden hat, werden die Stunden noch einmal auf verschiedene LehrerInnen aufgeteilt, die sich untereinander absprechen müssen. Diese Variante erschwert natürlich eine konstante und kontinuierliche Förderung des Kindes. Im Moment steht keine andere Lösung für peripher angesiedelte Schulen parat (vgl. ebd.).

Die italienischen Schulen handhaben die Stellenzuweisung anders. Alle Stellen werden in einem Schritt vergeben und die einzelnen Schulen organisieren dann selbst wie viele Stellen für welchen Bereich vorgesehen werden. Dabei liegt es ganz im Ermessen der Schulführungskraft, wie viel Gewicht sie einem Bereich beimisst und welche Ressourcen sie darauf verwenden möchte. Dies ist natürlich eine vereinfachte Darstellung (vgl. ebd.).

Niederfriniger meinte, dass sie das italienische Verteilungssystem nicht ganz durchschaue: *„Ich weiß, dass es Schulen gibt, die sehr viele Ressourcen haben und die auch ganz gezielt einsetzen. Und es gibt Schulen, die zwar wohl anscheinend sehr viele Ressourcen haben, aber jammern. Und es gibt solche, die keine Ressourcen haben. Aber ich weiß es nicht ganz genau, es ist auch nicht ganz klar verständlich immer wie es funktioniert“ (ebd.).* Es gibt keine Stundenpakete für bestimmte Bereiche an den italienischen Schulen.

Den Schulen der ladinischen Ortschaften wurden, aufgrund des spezifischen Schultyps und der geografischen Lage, die Netzwerkarbeit erschwert, im Beschluss der Landesregierung zur

Errichtung der Sprachenzentren zwei fixe Stellen zu je 20 Stunden für den Bereich 'SchülerInnen mit Migrationshintergrund' zugesichert. Diese teilt das Ladinische Schulumt je nach augenblicklichem Bedarf auf die beiden ladinischen Täler auf. Die Stellen dienen der Sprachförderung in allen drei Landessprachen (vgl. Pädagogisches Institut 2008: 10).

Unabhängig von der Art der Stellenzuweisung gilt für die Schulen aller drei Sprachgruppen, dass die Einstellung der Schulführungskräfte zum Bereich Interkulturelle Bildung und wie viel Bedeutung sie diesem beimessen, fundamental ist. Davon hängt nämlich ab, ob die Personen, die mit den SchülerInnen mit Migrationshintergrund arbeiten, ausreichend Fortbildungen besuchen und regelmäßig Kontakt zum Sprachenzentrum halten (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen). Inzwischen besitzen immer mehr LehrerInnen an den Schulen eine Zusatzausbildung für 'Deutsch als Zweitsprache' (DaZ) und 'Deutsch als Fremdsprache' (DaF) (vgl. Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2012, Bozen).

*„Also da gibts einfach ganz ganz viele Unterschiede. Es gibt Schulen mit denen wir super zusammenarbeiten, wo wir auch wirklich also unsere Ressourcen und ihre Ressourcen so planen, dass sozusagen eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrerinnen herrscht, was natürlich der Idealfall ist, wo wir dann einen Nachmittagskurs übernehmen, wo wir im Netzwerk arbeiten und dort sind etliche Schüler von dieser Schule und die haben am Vormittag dann eine Betreuung in der Schule und die Lehrerinnen sprechen sich ab, was wird wo gemacht. Also das ist natürlich die ideale Variante
Es gibt das und es gibt aber auch Schulen, wo das einfach nicht so gut funktioniert und wo ja die Direktorin mir am Telefon sagt: 'Mir ist eigentlich gleichgültig wer mit dem Kind arbeitet, Hauptsache es ist irgendwie aufgehoben'“ (Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).*

Das sind zwei Extrempole, zwischen denen die meisten Schulen auf einer großen Bandbreite von Vorgehensweisen angesiedelt sind.

5.1.3.c KoordinatorInnen

Von Vorteil ist es, wenn es, wie schon eingangs erwähnt, eine/n eigene/n KoordinatorIn für den Bereich 'SchülerInnen mit Migrationshintergrund' an der Schule gibt. Diese Person kennt sich gut mit den erforderlichen Abläufen zur Eingliederung dieser SchülerInnen aus und weiß an wen sie sich wenden muss. Sie stellt somit eine/n wichtige/n AnsprechpartnerIn für die Sprachenzentren dar. Die Kommunikation mit den DirektorInnen ist oft mühsam, weil sie teilweise viel unterwegs und somit schwer erreichbar sind und sich zudem um alle Bereiche der Schule kümmern müssen.

An den italienischen Schulen gibt es inzwischen fast flächendeckend KoordinatorInnen für

den Interkulturellen Bereich. An den deutschen gibt es etliche, aber noch viel zu wenige. Die MitarbeiterInnen des Sprachenzentrums tun sich oft schwer an den Schulen eine zuständige Person ausfindig zu machen (vgl. ebd.).

Auch für die Koordinationsaufgaben hat die Schule ein bestimmtes Budget zur Zusatzvergütung. Jedoch handelt es sich dabei um eine bestimmte Summe, die auf KoordinatorInnen mehrerer Bereiche aufgeteilt werden muss. Es liegt an den DirektorInnen, die Anzahl der Koordinationsstellen festzulegen und Prioritäten zu setzen.

Die Variante, die die meisten Lehrkräfte als Vergütung bevorzugen, sind jedoch die Stundenabschläge. Dabei wird die Zeit, die sie für ihre Koordinationsaufgaben aufwenden, von ihrem Stundenkontingent an der Schule abgezogen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass viele Arbeitsstunden der KoordinatorInnen überhaupt nicht entlohnt werden (vgl. Interview Goller 15.06.2011, Bozen und Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

5.1.4 'Bereich Innovation und Beratung'

Im Jahr 2011 folgte eine weitere Umstrukturierung. Die Pädagogischen Institute der drei Sprachgruppen wurden aufgelöst und es entstand für jede Sprachgruppe ein eigenes Bildungsressort. Innerhalb des deutschen Bildungsressorts entstand eine Organisationseinheit, der 'Bereich Innovation und Beratung', der das Pädagogische Institut ersetzt. Dieser Bereich, somit auch das Kompetenzzentrum und die Sprachenzentren, sind nun direkt in die Landesverwaltung eingegliedert. Es handelt sich dabei um eine rein verwaltungstechnische Reform, die langfristig Einsparungen und Bürokratieabbau bringen soll (vgl. Deutsches Bildungsressort 2011 – online).

Das deutsche Pädagogische Institut wurde als Einheit in den neuen Bereich transferiert, was bedeutet, dass sich an der inhaltlichen Arbeit nichts ändert (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

5.2 Maßnahmen

5.2.1 Sofortmaßnahmen

Wie bereits hinlänglich dargelegt, sind die Schulen in Südtirol autonom und daher in der Regel darum bemüht, ihre Angelegenheiten intern zu lösen. Wenn ein/e SchülerIn mit anderer Erstsprache neu in eine Klasse kommt⁷⁸, wird aber inzwischen üblicherweise als erste Anlaufstelle das zuständige Sprachenzentrum informiert. Dann wird überprüft welche Ressourcen der Schule noch zur Verfügung stehen und ob gerade irgendwo in der Nähe ein Sprachkurs für AnfängerInnen oder (zumindest) ein Nachmittagskurs im Netzwerk stattfindet. Über die Sprachenzentren kann um Interkulturelle Mediation angesucht werden. Die Schulen können sich auch unabhängig vom Sprachenzentrum um eine/n Interkulturelle/n MediatorIn kümmern, tragen aber dann selbst die Kosten (vgl. ebd.).

Bei bereits 'erfahrenen' Schulen gibt es meistens eine zuständige Lehrperson vor Ort oder gar eine/n KoordinatorIn, der/die sich mit den ganzen Abläufen gut auskennt und auch im Umgang mit den Eltern einigermaßen geübt ist.

Bei Schulen mit wenig Erfahrung im Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund berät der/die KoordinatorIn des zuständigen Sprachenzentrums in Bezug auf Interkulturelle Mediation, Sprachförderkräfte, Ressourcen, Informationsmaterialien. Jedes Sprachenzentrum hat eine kleine Bibliothek mit Materialien. Wenn es gewünscht wird, kann die KoordinatorIn auch für eine Zeitlang einer Schule oder ausgewählten Lehrkraft begleitend zur Seite stehen.

Auch bei der Organisation von Fortbildungen und 'Pädagogischen Tagen' wendet man sich in erster Linie ans Sprachenzentrum (vgl. ebd.).

⁷⁸ „Die Entscheidung, in welche Klasse eine Schülerin oder ein Schüler mit Migrationshintergrund eingeschrieben wird, obliegt dem Klassenrat“ (Pädagogisches Institut 2010: 13). SchülerInnen aus EU-Mitgliedsstaaten werden nach dem 'Kontinuitätsprinzip' eingeschult: „Die Schülerin oder der Schüler setzen den Schulbesuch dort fort, wo sie ihn im Herkunftsland unterbrochen haben“ (ebd.: 13). Jene aus Nicht-EU-Ländern dem Lebensalter entsprechend, wobei eine Ab- bzw. Aufstufung von einem Jahr, abhängig von der Schulbildung im Herkunftsland und den festgestellten individuellen Kenntnissen und Fähigkeiten, erfolgen kann (vgl. ebd.: 13-14). „Es ist nicht zulässig ein Kind aufgrund seiner ungenügenden Kenntnisse der Unterrichtssprache in eine niedrigere Klasse einzuschreiben“ (ebd.: 14).

5.2.2 Sprachförderkurse

5.2.2.a Organisation

Die SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache sollen sich so schnell wie möglich die Unterrichtssprachen aneignen können, wenn möglich kommen sie in Kurse für Deutsch und Italienisch. *„Neu eingeschriebene Schüler/innen ohne Kenntnisse in der Unterrichtssprache lernen die 'neuen' Sprachen in Kursen, die nach Modulen aufgebaut sind. Ein Modul hat eine Gesamtstundenzahl von 100 Stunden und erstreckt sich in der Regel über 3 Monate. Durch den Kurs werden maximal 25% des Regelunterrichts ersetzt“* (vgl. Pädagogisches Institut 2008: 6). Auf den Anfangsunterricht folgt eine *„gezielte Förderung für 'leicht Fortgeschrittene'“* und darauf aufbauend eine *„Vertiefung der Bildungssprache“* (ebd.: 7).

„Während das erste Modul inhaltlich dem Erwerb grundlegender Kommunikationsmittel gewidmet ist, kommen in den folgenden Modulen nach und nach einfache bildungssprachliche Aspekte dazu“ (ebd.: 6-7).

Die Sprachförderung beschränkt sich nicht nur auf das Schuljahr, sondern wird durch Sprachkurse im Sommer ergänzt. Diese werden in Zusammenarbeit mit Gemeinden, Sozialsprengel, Bezirksgemeinschaften, Vereinen etc. organisiert und finden in der ersten Septemberhälfte statt. Es handelt sich dabei um Intensiv-Sprachkurse auf zwei Niveaustufen. *„Die Kurse finden auf Anregung der Schule und auf Anfrage der Eltern statt“* (ebd.: 10-11).

Die Sprachenzentren selbst sind allerdings nicht mit einer Sprachschule zu verwechseln. Es handelt sich dabei um Büros mit einer kleinen Bibliothek. Diese Büros sind an die Pädagogischen Beratungszentren (PBZs) in den Bezirken angegliedert, die z.B. auch Schulberatung, Schulentwicklung, Integrationsstellen (für Kinder mit Beeinträchtigung) und verschiedene andere Dienste beherbergen.

Die Sprachförderkurse werden vor Ort an den Schulen organisiert. Schulen, die einen großen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweisen, erreichen meist die Mindestanzahl für einen Kurs, so dass eine eigene SprachenlehrerIn für diese Schule abgestellt wird. Dies ist eher in den Städten der Fall, vor allem an den italienischen Schulen. *„Aber prinzipiell ist es so, die Räumlichkeiten sind an den Schulen und werden dann meistens von den Netzwerken genutzt“* (Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen). Je nach Bedarf gibt es in jedem Bezirk mehrere 'Mittelpunktschulen' (vgl. Pädagogisches Institut 2008: 8).

Netzwerkkurse wurden erst in Verbindung mit den Sprachzentren eingeführt. Zuvor organisierte jede Schule die Sprachförderung selbst und bekam dafür zusätzliche Stunden zugewiesen. Die Netzwerke fördern die Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen und organisieren Kurse für SchülerInnen verschiedener Schulen, in denen die Mindestanzahl nicht erreicht wird (vgl. Pädagogisches Institut 2010: 68). Dieses Modell wird vor allem für höhere Schulstufen angewandt, da diese SchülerInnen leichter alleine einen Ortswechsel vornehmen können, und am Land in den größeren Ortschaften, wo die Schulen meistens nahe beieinander liegen (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Die Gruppe eines Kurses muss mindestens vier Kinder umfassen, die idealerweise aus derselben Schulstufe kommen und ungefähr dasselbe Sprachniveau aufweisen; es werden auch zwei Stufen zusammengelegt. Mehr als 16 Kinder sollten auf keinen Fall im gleichen Kurs sein. Eine der interviewten Sprachenlehrerinnen hielt 12 – 14 TeilnehmerInnen für die händelbare Obergrenze (vgl. Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2012, Bozen).

Es gibt auch das Angebot der Einzelbetreuung von Kindern oder Jugendlichen, die während des laufenden Schuljahres ins Land kommen und sehr geringe oder gar keine Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache aufweisen. Dafür gibt es extra Stunden, jedoch maximal vier bis fünf Stunden pro Woche. Die Schulen können die Einzelbetreuung über das Sprachzentrum beantragen oder direkt Sprachlehrkräfte engagieren (vgl. Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran). Diese Variante wird auch an Schulen in der Peripherie ausgeschöpft, wo nur wenige SchülerInnen mit anderen Erstsprachen sind und die Möglichkeit zur Netzbildung schwieriger ist (vgl. Pädagogisches Institut 2008: 8).

Sofern es möglich ist, wird versucht, die Sprachförderkurse vormittags abzuhalten. *„Der Unterricht findet im ersten Jahr der Eingliederung vorwiegend während der Unterrichtszeit statt, danach je nach Sprachkompetenz und Schulstufe auch außerhalb des curricularen Unterrichts“* (ebd.: 9). Die Teilnahme an den Nachmittagskursen, die von den Eltern genehmigt werden muss und im Personenbezogenen Lehrplan (PLP) (siehe unten) festgehalten wird, ist verpflichtend (vgl. ebd.). Die befragten Sprachenlehrerinnen bevorzugen, zumindest für die GrundschülerInnen, die Kurse am Vormittag.

„Wir versuchen [es] immer während der Schulzeit. Also ich habe leider auch schon, muss ich leider sagen, schon Kurse machen müssen, die nachmittags stattgefunden haben, für die Grundschule. Damit habe ich persönlich sehr schlechte Erfahrung, weil die Schüler natürlich

erstmal von den Eltern extra gebracht werden müssen, also es muss die Möglichkeit in der Familie da sein, die Kinder nochmal extra in die Schule zu bringen, das kann nicht jede Familie. Und die Kinder sind auch nicht so konzentriert. Also es ist, meine Erfahrung ist, es ist besser im Unterricht zu machen. [...] In der Mittelschule geht's dann schon besser, auch außerhalb des Unterrichts“ (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran).

Vor allem für junge Kinder ist es schwierig, sich am Nachmittag noch zu konzentrieren. Die Kurse können bis 17 oder 18 Uhr am Abend dauern und werden dementsprechend aktiv gestaltet.

Das Förderangebot für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist am Land, zumindest außerhalb der größeren Ortschaften, generell reduzierter, vor allem was das Nachmittagsangebot betrifft, wie beispielsweise Hausaufgabenhilfe oder Betreuung generell. Der Transport gestaltet sich nicht einfach, denn sollte ein Auto vorhanden sein benützen es meist die Väter, um zur Arbeit zu fahren. Die Mütter bzw. Kinder sind oft auf die öffentlichen Verkehrsmittel oder Nachbarschaftshilfe angewiesen. Zumindest die Kontaktaufnahme zu 'Einheimischen' gestaltet sich am Land jedoch auch wieder einfacher. Die Interkulturellen MediatorInnen stellen eine zusätzliche Hilfe dar.

„Besonders schwierig ist das für die Eltern, die ein Kind mit Lernschwierigkeiten haben, wo sie dann auch zum Logopäden fahren müssen, und da muss man einfach mehr schauen, wie man das noch besser organisieren kann. Und meine Rolle ist dabei immer zu erklären, also diese Brücke zu sein, warum ist das so wichtig, die Regelmäßigkeit und auch wie das möglich sein kann; was muss man alles unternehmen, dass das Kind z.B. diese Übungen besuchen kann und auch zuhause etwas machen kann usw.“ (Interview Rapo 08.06.2011, Bozen).

Die Zusammenarbeit mit den Schulen und einzelnen Lehrpersonen ist laut den Sprachenlehrerinnen stark davon abhängig, wie hoch das Stundenkontingent ausfällt. In den Schulen, an denen sie täglich oder mehrmals die Woche arbeiten, das sind vor allem Grundschulen, kann von einem regen Austausch gesprochen werden. In den anderen Schulen laufen die Prozesse eher nebenher. Schwierig wird es im Nachmittagsbereich, wo kaum andere Lehrpersonen an der Schule anzutreffen sind (vgl. Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran und Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2012, Bozen).

Die SprachenlehrerInnen schreiben halbjahresmäßig ausführliche Beurteilungen über ihre Schützlinge. Die Lehrkräfte können diese Beurteilungen in der Notengebung berücksichtigen.

Viele MittelschülerInnen haben bereits die Grundschule in Südtirol besucht und brauchen daher auf sprachlicher Ebene nicht mehr so viel Unterstützung. Das bedeutet jedoch nicht,

dass diese SchülerInnen alle erfolgreich integriert sind.

„Grundsätzlich reagieren die Grundschulen in denen ich bin hier in Meran, reagieren sehr gut, also sehr positiv auf die neuen Kinder und versuchen auch in ihrem Rahmen tatsächlich sehr viel Integration zu machen. Also ich hab das Gefühl in den Grundschulen sind die Kinder wirklich sehr gut aufgehoben. Nun sind es auch noch nicht so viele, aber trotzdem.. Da bin ich eigentlich sehr zufrieden muss ich sagen. Ja. Da wo vielleicht noch mehr Arbeit zu machen ist, ist einfach die Mittelschule“ (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran).

5.2.2.b Methodik

Die Kursgestaltung obliegt den SprachenlehrerInnen und ist mit wenig Barrieren und Einschränkungen verbunden, was ein sehr freies Arbeitsklima kreiert.

„Sagen wir mal so neue Ideen werden auch nicht gleich abgeblockt, sondern sie werden erstens überlegt, diskutiert und eventuell auch sofort, wenn es geht, umgesetzt und das finde ich sehr positiv. Aber das ist natürlich in Bereichen, wo alles noch im Aufbau ist, glaub ich ganz normal. Also dass wir eigentlich, die wir jetzt im Augenblick hier arbeiten uns unsere eigenen Strukturen dann schaffen können“ (ebd.).

Zuviel Freiheit kann aber auch seine Nachteile haben.

„Es gibt keinen Lehrplan, es gibt keine Rahmenrichtlinien in dem Sinne, wonach ich verzweifelt am Anfang gesucht habe, aber die gibt's nicht leider, was auch schwierig ist, weil Sprachförderung ist ja nun mal sehr individuell und ich versteh schon, dass man das nicht festschreiben kann. Aber ich erleb oft, dass die Lehrer der Schule, dann schon gerne eine Richtschnur hätten, einfach was wir machen, wie wir vorgehen und das ist auch so 'ne Baustelle glaub ich, was thematisiert werden kann einfach“ (Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2.12, Bozen).

Die Schulen erwarten sich von den SprachenlehrerInnen ein ungefähres Programm, aber vorgeschrieben ist es nicht.

Auch bei der Materialauswahl und Erstellung von Konzepten zur Sprachförderung haben die Sprachenzentren ganz freie Hand. Es besteht ein enger Kontakt mit Bildungsinstitutionen in Venedig, Turin und Mailand, für die Programme zu 'Italienisch als Zweitsprache'. Für 'Deutsch als Zweitsprache' orientiert man sich an DaZ-Lehrgängen in Wien und Graz. Wichtige Impulse kommen außerdem aus dem FörMig-Programm⁷⁹ der Universität Hamburg.

„Wo einfach ein ganz ganz stark differenziertes Modell entwickelt wurde [, das] sehr individuell auf Schulen, auf Bezirke, auf Gegebenheiten reagiert und wo einfach ganz viele verschiedene Zugänge zur Förderung gezeigt werden. Ob das jetzt die Förderung von Lehrern ist, ob das die.. also von SprachlehrerInnen ist, von FachlehrerInnen, ob das eigene Kurse sind, ob das Materialien sind, ob das ein Referenzrahmen ist für die Zweitsprache, wie auch immer. Also das ist ein Bereich, wo wir sehr viele Anregungen bekommen. Ja im 'Förmig-

⁷⁹ Siehe Universität Hamburg – online.

Bereich'. Und haben auch ReferentInnen aus diesem Bereich in der Fortbildung da, also auch versuchen da ein bisschen mitzuarbeiten“ (Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Es handelt sich dabei um ein BLK⁸⁰-Programm zur 'Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund', mit Konzentration auf die sprachliche Bildung. Dabei werden neu entwickelte Ansätze für die Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen, die in mehreren Sprachen aufwachsen, in der Praxis angewandt und evaluiert. Die ForscherInnen greifen auch Methoden auf, die sich in anderen Ländern bereits bewährt haben. Zu den Prinzipien der FörMig-Projekte gehören „Kooperative Sprachbildung“, „Sprachförderung an bildungsbiographischen Schnittstellen“ und „auf Diagnoseergebnisse aufbauende Förderung“ (Universität Hamburg – online).

Aus dem FörMig-Programm entstand 2010 das FörMig-Kompetenzzentrum am Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

5.2.2.c SprachenlehrerInnen

Die beiden Sprachenlehrerinnen, die für meine Studie befragt wurden, kommen aus Deutschland. Einige ihrer KollegInnen sind ebenfalls aus Deutschland und Österreich und viele der anderen DaZ- und DaF-Lehrkräfte in Südtirol haben sich dort ausbilden lassen. Es gibt nämlich im Land keinen universitären Lehrgang speziell für 'Deutsch als Zweitsprache'. Allerdings läuft gerade ein dreijähriger berufsbegleitender Lehrgang am (ehemaligen) Pädagogischen Institut für 20 LehrerInnen aller Schulstufen und aller Schultypen inklusive Berufsbildung, um die Sprachförderung direkt an der Schule zu verbessern.

Bis diese Initiativen allerdings flächendeckend greifen, benötigen die Schulen die zusätzliche Sprachförderung von außen durch die Sprachenzentren.

„Das ist eigentlich einmalig, soweit ich weiß in Südtirol, dass das von externen Partnern angeboten wird. [...] So eine Institution wie den 'Bereich Innovation und Beratung' also ehemaliges 'Pädagogisches Institut' gibt, der sich eben wirklich nur damit beschäftigt solche Sprachangebote zu koordinieren und auch didaktische Konzepte zu entwickeln, weiterzuentwickeln. Find ich super spannend, weil in deutschen Schulen gibts das nicht, da gibts vielleicht ein Team von Lehrern, was sich dann mal zusammen schließt. [...] das find ich schon spannend, wie sich das in kürzester Zeit etabliert hat hier“ (Sprachenlehrerin Brixen 22.02.2012, Bozen).

80 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

5.2.3 Interkulturelle Mediation⁸¹

Die Interkulturelle Mediation stützt sich in Italien rechtlich auf das Gesetz von 1998 und wurde in Südtirol 2001 durch einen Beschluss der Landesregierung verankert, der das Berufsbild folgendermaßen definiert:

„Er ist ein Funktionsträger, der zur Wahrnehmung kultureller Unterschiede erzieht, mit besonders entwickelten interkulturellen Kompetenzen, der systematisch an der Überwindung der Ichbezogenheit, der Ethniebezogenheit und der Sozialbezogenheit zugunsten der Verständigung und der Akzeptanz der kulturellen Unterschiede und Fremdheiten arbeitet“
(Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol⁸² zitiert in Rapo und Rapo 2007: 13).

Die Aufgabenstellung beinhaltet die Erleichterung der Kommunikation in der Schule sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus und die Initiierung von Projekten zur Aufwertung der Sprache und Kultur der verschiedenen Herkunftsländer der SchülerInnen (vgl. Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2002 zitiert in Rapo und Rapo 2007: 13).

5.2.3.a Ausbildung

Im Schuljahr 2000/2001 wurde in Bozen der erste Lehrgang für Interkulturelle MediatorInnen in Südtirol angeboten. Organisiert wurde dieser in Zusammenarbeit mit der Landesabteilung für italienische Berufsbildung, der Autonomen Provinz Bozen und dem Europäischen Sozialfonds. Aus 48 BewerberInnen wurden 19 ausgewählt, die die nötigen Voraussetzungen erfüllten und in Folge die 800-stündige Ausbildung, Praktika inklusive, absolvierten.

Auf diesen ersten Lehrgang folgte ein zweiter im Schuljahr 2003/2004, an dessen Organisation sich auch die deutsche und ladinische Berufsbildung beteiligten. Dieser zweite Ausbildungslehrgang wurde zweisprachig abgehalten, um mehr Interkulturelle MediatorInnen für die deutschen Schulen auszubilden. Ein *„Spezialisierungskurs zur Interkulturellen Mediation im Bereich der Erziehung und Kultur“* für bereits ausgebildete Interkulturelle MediatorInnen und Lehrpersonen, schloss im Schuljahr 2005/2006 an (vgl. Rapo und Rapo 2007: 21).

Für die Ausbildungen zu Interkultureller Mediation war eine pädagogische Vorbildung keine Voraussetzung. Viele besitzen eine akademische Ausbildung in einem anderen Fach. Hingegen wird bei den Erstsprachkursen, der den Interkulturellen MediatorInnen ein

81 Siehe ausführliche Studie zu Interkultureller Mediation in Südtirol Hitthaler 2008.

82 Nr. 51/I-II vom 11.12.2001.

wichtiges Anliegen ist, darauf geachtet (Sprach)PädagogInnen zu engagieren, sofern es möglich ist (siehe unten).

Trotz der Ausbildung, üben nicht genügend AbsolventInnen des Lehrganges die Tätigkeit aus; vor allem an den deutschen Schulen herrscht ein Mangel. Daher wird zusätzlich auf MediatorInnen ohne Ausbildung zurückgegriffen. Sprachbeherrschung und Kulturkenntnisse können allerdings nicht mit einer Mediationsausbildung gleichgesetzt werden, daher wird im internationalen wissenschaftlichen Diskurs empfohlen diese Variante nur im Notfall zu wählen. Vor allem bei Familienmitgliedern oder Bekannten als ÜbersetzerInnen spielen sehr viele Faktoren mit hinein, die die Situation beeinflussen können.

Auch El Abchi sieht diese Entwicklung kritisch.

„Wenn ein Mediator kommt, der nicht ausgebildet ist, alles genau übersetzt, was gesagt wird, ist das für die Familie und die Schule eine Katastrophe. Das lernt man mit der Zeit: Wie kann ich etwas vermitteln, ohne dass du dich verletzt fühlst. Das braucht wirklich tiefe Fähigkeiten. Und manchmal, wenn mich eine Schule fragt, dann frag ich immer: 'Worüber?'. Dann treffe ich mich zuerst mit der Familie, mit dem Kind alleine, mit der Schule, dann mit den Lehrpersonen, dann mit dem Direktor. Und danach sammle ich und dann kann ich ein Treffen organisieren. So arbeite ich. [...] Ich brauche Zeit und ich muss alle Parteien hören und mir danach Gedanken darüber machen und danach planen und erst dann kann ich in der Sitzung dabei sein. So haben wir mehr Chancen, dass wir das Problem lösen. Sonst geht das nicht“
(Interview El Abchi 20.07.2011, Bozen).

Das wäre der Idealfall, der aber mit den momentanen Ressourcen kaum umsetzbar ist. Um zu gewährleisten, dass alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Muttersprache in irgendeiner Weise beraten werden können, ist eine andere Lösung noch nicht in Sicht. Auch die meisten Mitglieder der Genossenschaft Savera haben die Ausbildung zur Interkulturellen Mediation nicht absolviert. Tedeschi-Aslam betonte, dass versucht wird, diese MediatorInnen innerhalb der Genossenschaft auszubilden und besonders zu begleiten (vgl. Interview 14.02.2012, Brixen).

Im Moment gibt es kaum eine Sprache, für die niemand gefunden wird. Nur bei einigen Dialektvarianten wird es manchmal schwierig, aber zumindest die Zweitsprache, die viele SchülerInnen mitbringen, kann immer bedient werden. Die Vereine und Genossenschaften für Interkulturelle Mediation müssen immer auf dem aktuellen Stand der Migrationsbewegungen sein und sich darauf einstellen für welche Sprachgruppen im Moment mehr MediatorInnen gebraucht werden. Dazu kommt, dass seit den letzten Jahren einige Gruppen vermehrt von

den italienischen in die deutschen Schulen abwandern, die dann eine/n MediatorIn mit guten Deutschkenntnissen benötigen.

Beispielsweise besuchen im Moment Kinder aus Pakistan und Indien verstärkt die deutschen Schulen, weshalb Tedeschi-Aslam gerade sehr vielbeschäftigt ist, weil nur wenige MediatorInnen für Urdu und Hindi ausreichend deutsch sprechen (vgl. ebd.).

5.2.3.b Organisation

Nach Abschluss des ersten Lehrganges wurde der erste Verein für Interkulturelle Mediation in Südtirol gegründet: der 'Verein Porte Aperte – Offene Türen – Interkulturelle Mediation'. Nach Beendigung der späteren zwei Ausbildungen entstanden weitere Vereine und Genossenschaften.

Zu Beginn waren die Interkulturellen MediatorInnen beim Schulamt direkt angestellt. Das bedeutet, dass mit jeder/m einzelnen ein eigener Vertrag abgeschlossen wurde, was sehr arbeitsintensiv war. Zudem handelte es sich dabei um semi-legale Anstellungsverhältnisse, da viele der MediatorInnen keine EU-BürgerInnen sind und daher mit einer öffentlichen Organisation keinen Vertrag eingehen dürfen.

Deshalb arbeiten die Sprachenzentren jetzt nur noch mit Genossenschaften zusammen. Diese führen Listen ihrer MitarbeiterInnen, die die Erstsprachen bzw. die Sprachen in denen sie Mediation anbieten können und die Kenntnisse in Deutsch und Italienisch angeben. Anhand dieser wird eine Genossenschaft vom Sprachenzentrum beauftragt. Sollte eine erforderliche Sprache nicht auf der Liste aufscheinen, wird bei allen Genossenschaften nachgefragt, die weiter suchen, bis eine passende Person gefunden wird (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Im neuen Integrationsgesetz ist vorgesehen ein Landesverzeichnis für Interkulturelle MediatorInnen anzulegen.

Wenn Schulen bereits gute Erfahrungen mit einer/m MediatorIn gemacht haben, fordern sie oft wieder dieselbe Person an oder sie geben eine bevorzugte Genossenschaft an. El Abchi hat die Erfahrung gemacht, dass die Mundpropaganda in Südtirol sehr gut funktioniert: „*Wenn du in einer Schule gut gearbeitet hast, dann wird geredet und danach ruft dich eine andere Schule*“ (Interview 20.07.2011, Bozen). Dies führt dazu, dass die MediatorInnen, die man gut kennt und von denen die Schulen wissen, dass sie gute Arbeit leisten, sehr häufig angefragt werden. „*Also bekommen viele Mediatoren sehr viele Stunden und müssen auch oft nein*

sagen, weil sie beschäftigt sind. Andere Mediatoren, die neu anfangen, vielleicht weniger“
(Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen).

Beatrice Tedeschi-Aslam, Vorsitzende der Genossenschaft Savera⁸³, gehört zu den wenigen Interkulturellen MediatorInnen, die ausschließlich diese Tätigkeit ausüben. Allerdings arbeiten sie nicht nur an Schulen, sondern in verschiedenen Bereichen, wie Krankenhaus, Sozialdienste, Frauenhaus, Roma-Siedlung, Arbeitsamt oder Gericht. Dabei handelt es sich ausschließlich um Interkulturelle MediatorInnen aus dem ersten Lehrgang.

Ungefähr 50 – 60 Interkulturelle MediatorInnen haben insgesamt die drei Lehrgänge besucht. Jedoch bietet diese Tätigkeit in Südtirol derzeit für die meisten kaum eine gesicherte Existenz, weil es selten als Vollzeitarbeit ausgeübt werden kann. Deshalb sind im Moment nicht so viele der ausgebildeten MediatorInnen aktiv. Das Einkommen ist gering, da ein/e MediatorIn ja nur zum Einsatz kommt, wenn genau seine/ihre Sprachkenntnisse gefragt sind. Es handelt sich um eine 'Springerarbeit', die sehr viel Flexibilität von den Ausübenden abverlangt, die im ganzen Land eingesetzt werden.

„Wie kann ich das am besten illustrieren.. ich habe heuer an 20 verschiedenen Institutionen im Bildungssystem gearbeitet von Kindergarten über Grundschule, Mittelschule, Oberschule, Berufsschule und Universität, also auch für angehende StudentInnen habe ich in Brixen mein Arbeitsfeld oder meine Arbeitsaufgaben erklärt. In ganz Südtirol von Brixen bis Meran, Algund, Unterland.. je nachdem wie ich das mit öffentlichen Verkehrsmitteln organisieren kann. Und das war so, alle diese 13 Jahre war es so. Wo es möglich war, dann bin ich auch da eingesetzt worden, vom Kindergarten wie gesagt und weiter über die Schule bis zur Universität“ (Interview Rapo 08.06.2011, Bozen).

Vor der Einführung der Sprachenzentren wandten sich die Schulen an die Beratungsstelle, wenn sie eine/n Interkulturelle/n MediatorIn brauchten; sofern sie nicht schon jemanden kannten. Dort wurde die Schule an eine geeignete Person weiterverwiesen, die sie dann eigenständig kontaktierte. Es herrschte also ein ziemlich direkter und unkomplizierter Zugang.

Inzwischen ist der Ablauf formal geregelt. Die Schule stellt ein Ansuchen an das Sprachenzentrum des entsprechenden Bezirkes und dort wird entschieden wie viele Stunden genehmigt werden. Dann wird die Genossenschaft kontaktiert, auf deren Liste ein/e geeignete/r MediatorIn aufscheint. Bis zur Entscheidung und Abwicklung, die über mehrere

⁸³ Savera ist die größte Genossenschaft für Kulturmediation in Südtirol.

Stationen läuft, passiert nichts. Tedeschi-Aslam und El Abchi fanden die frühere Vorgehensweise besser. *„Das ist wahnsinnig kompliziert, das ist unglaublich! [...] Für manchmal nur eine Stunde arbeiten sechs, sieben Leute. Das ist eine Riesenverschwendung. Das finde ich nicht in Ordnung“* (Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen).

5.2.3.c Betreuung

Zu den wichtigsten Tätigkeitsbereichen der Interkulturellen MediatorInnen an der Schule zählt die Sprach- und Kulturvermittlung in der Klasse während der Eingliederungsphase von neu angekommenen SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache, um sie bei der Verständigung mit den Lehrpersonen und MitschülerInnen zu unterstützen. Zudem vermitteln die MediatorInnen diesen SchülerInnen und ihren Eltern das Schulsystem und übersetzen die Mitteilungen der Schule.

Interkulturelle MediatorInnen betätigen sich auch als DolmetscherInnen für die Eltern bei Sprechstunden und Elternabenden, um diese mehr ins Schulgeschehen einzubeziehen. Im Zuge dessen wird den Eltern auch der Besuch von Deutsch- und/oder Italienisch-Sprachkursen nahegelegt.

Um alle SchülerInnen in den Prozess zu involvieren und das gegenseitige Verständnis zu fördern, bieten die MediatorInnen auch die Gestaltung von interkulturellen Tagen und Projekten an den Schulen an, zu denen häufig auch alle Eltern der ganzen Klasse geladen werden (vgl. Rapo und Rapo 2007: 23ff).

Die Stundenpakete sind sehr eng bemessen. Im Normalfall wird an einen Neuzugang ein Stundenpaket von 20 Stunden für Interkulturelle Mediation vergeben, das dann flexibel aufgeteilt werden kann. Üblicherweise wird der/die SchülerIn zu Beginn sehr intensiv betreut und ein paar Stunden werden reserviert für eventuelle Elterngespräche oder besondere Vorkommnisse im Laufe des Schuljahres, beispielsweise die Zeugnisverteilung oder auftretende Schwierigkeiten. Sollten die Stunden nicht ausreichen, besteht die Möglichkeit, das Kontingent aufzustocken.

Auch für besondere Fälle, z.B. Kinder mit Beeinträchtigung oder psychischen Problemen, werden größere Stundenpakete gewährt. Dies gilt auch für Projekte und die Arbeit, die die Interkulturellen MediatorInnen mit der ganzen Klasse ausführen.

Einige Schulen beantragen von sich aus weniger Stunden, wenn sie der Ansicht sind, dass sie damit auskommen; das können auch nur drei Stunden für ein Elterngespräch sein. Für den Kindergarten werden momentan Pakete zu zehn Stunden vergeben, falls nicht mehr verlangt

wird.

Der Richtwert liegt aber im Augenblick prinzipiell bei 10 – 20 Stunden (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

El Abchi hält die gesetzlich vorgegebene Stundenanzahl von zehn Stunden für den Eingliederungsprozess für viel zu gering kalkuliert.

„Mir kommt vor, dass zehn Stunden praktisch nichts sind. Als würdest du, sobald du bei dieser Tür hereingekommen bist, schon wieder raus gehen. Integration ist ein Prozess, ist kein Moment, wo ich heute komme und dann wird er sich integrieren. Auch das Wort 'Integration' – wer soll wo sich integrieren? Ich verwende gern das Wort 'Zusammenleben', wo ich meine Verantwortung übernehme, und du auch deine. Und wenn ich das Wort verwende, dann betrifft das nicht nur mich als Ausländer, dann betrifft das auch einen Italiener, einen Deutschen und einen Ladin. Dann kommt das Thema zu beiden Gesellschaften“ (Interview El Abchi 20.07.2011, Bozen).

Er arbeitet unterschiedlich, je nach Anforderung der Schule, entweder zu 20 oder 30 Stunden. Wenn es generell um die Gruppendynamik in einer Klasse geht, sind es manchmal nur fünf Stunden.

Auch Tedeschi-Aslam ist nicht zufrieden mit den gegenwärtigen Bedingungen und trauert den Anfängen der Mediationsarbeit in Südtirol nach:

„Das war ich denke so etwas.. wirklich Fantastisches in Südtirol, ein Mediator an einer Schule das ganze Jahr, denn da konnte man wirklich.. Ich habe viel! mehr gearbeitet als das, was von mir verlangt wurde, denn da waren meine Stunden, jede Woche ganz regelmäßig und dann war ich natürlich immer da, wenn Elternabende waren oder Elternsprechtage, und das war dann extra. Oder man musste oft die Kinder ins Krankenhaus begleiten [...] Oder manchmal hatten sie Probleme, dass sie ohnmächtig wurden oder dass sie geweint haben, und dann war ich da, brauchte man nur anzurufen und ich bin immer schnell gekommen. Und dann hab ich total vernetzt gearbeitet mit allen, mit den Ämtern, mit dem Sozialamt, mit der Quästur oder mit dem Krankenhaus, mit dem.. eben. Und das war, da hab ich ganz viel gelernt eigentlich“ (Interview 14.02.2012, Brixen).

Das aktuelle Modell wurde anscheinend von den italienischen Schulen übernommen, obwohl es laut Tedeschi-Aslam aufgrund der vielen verwaltungstechnischen Schritte viel kostspieliger sei und weniger gut funktioniere. Vor allem bis das Ansuchen durch ist und alles ins Rollen kommt: *„Da vergeht eine Woche, mindestens!“* (ebd.)

Vor allem die Mütter konnten mehr ins Schulgeschehen involviert werden, weil über einen längeren Zeitraum ein engeres Verhältnis zu den Interkulturellen MediatorInnen bestand. Heute bleibt nur mehr wenig Zeit für den Kontakt zu den Eltern. *„Das war ein tolles Modell zum Exportieren, aber na..“* (ebd.).

Bevor die SchülerInnen mit Migrationshintergrund in die Klassen kommen, findet ein gemeinsames Vorbereitungstreffen statt, an dem der/die Interkulturelle MediatorIn, der/die DirektorIn, einige LehrerInnen, der/die KoordinatorIn oder die zuständige Lehrperson für den Interkulturellen Bereich und die Eltern teilnehmen. In den meisten Fällen ist auch das Kind oder der/die Jugendliche dabei. Beide 'Seiten' stellen sich vor und können ihre Erwartungen und Fragen vorbringen. Laut Tedeschi-Aslam wird das an den italienischen Schulen nicht praktiziert in dieser Form (vgl. ebd.).

Wie die MediatorInnen die Betreuung gestalten bleibt ihnen überlassen, sie müssen sich nur mit der Schule bzw. den Lehrpersonen arrangieren.

„Es gibt Mediatoren, die überhaupt nicht in der Klasse sind, die nur mit dem Kind getrennt von der Klasse sind. Es gibt solche, die zum Teil in der Klasse und zum Teil draußen sind. Es gibt welche, die auch was mit der Klasse machen, also wo die Lehrerin sagt: 'Na wir hätten gern, dass Sie auch die Sprache mal vorstellen, dass sie vielleicht eine kleine Sequenz einmal in ihrer Muttersprache machen oder dass die anderen Kinder ein Gespür dafür bekommen'. Es gibt da im Grunde alle Varianten. Und es gibt, wie gesagt, die Variante nur Elterngespräche, oder ja.. das hängt [...] sehr stark mit der Schule zusammen“ (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

El Abchi arbeitet normalerweise in der Klasse mit allen SchülerInnen und macht es von den Kindern und Jugendlichen abhängig, ob die Lehrperson dabei sein soll oder nicht.

„Die Kinder können sagen: 'Nein, wir wollen nur mit dir Abdel'. Dann passt es und es wird angenommen. Wenn sie sagen: 'Ok, ist kein Problem', dann kommt die Lehrperson und macht mit, kommt nicht als Kontrolleur. Weil wenn sie als Kontrolleur kommen, dann fühlen die Kinder sich nicht wohl, und dann bekommst du nicht wirklich, was du genau brauchst. Weil das Thema 'Integration – Zusammenleben' ist emotional und betrifft dich auch persönlich. [...] Jeder kann seine Meinung in Freiheit sagen, es wird darüber geredet, und jeder kann seine Meinung auch behalten. Aber wir müssen das nicht verheimlichen, kein Tabu mehr; dann können wir das auf den Tisch bringen und darüber reden. Das ist für mich interessant“ (Interview El Abchi 20.07.2011, Bozen).

Er arbeitet auch in Klassen, wo bisher nur 'einheimische' Kinder sind.

„Dass sie sensibilisiert werden, dass sie das Thema wahrnehmen, das Thema auf den Tisch bringen und darüber reden, nicht immer tabuisieren und auch zuhause das weiter erklären. Weil wir müssen darüber reden. Wir müssen nicht die gleiche Meinung haben, aber darüber reden schon. Ich sag dir meine und du sagst mir deine und ich respektiere deine, aber wir können nicht flüchten. Das Thema ist schon da!“ (ebd.)

Dabei hängt es von engagierten Lehrpersonen ab, das Thema in die Klassen zu bringen. Vor allem in entlegenen Ortschaften und Tälern, die bisher noch wenig Kontakt zu MigrantInnen haben, kann dadurch für Interkulturelle Belange sensibilisiert und möglichen Gefühlen der

Befremdung schon im Voraus entgegengewirkt werden.

„Mir kommt vor, wo es keine Ausländer gibt, gibt es mehr Angst vor Ausländern. Wo es viele Ausländer gibt, gibt es noch mehr Angst. Wo durchschnittlich viele sind, gibt es wenig Angst. Weil die Angst vor Ausländern, wenn man sie nicht kennt und einem unbekannt sind, liegt darin, dass man nicht weiß was passiert, wenn sie kommen. Wo viele Ausländer sind, besteht die meiste Angst vor der Islamisierung des Dorfes oder der Befremdung des Dorfes. Wo durchschnittlich viele sind, passiert viel Begegnung und Verständnis“ (ebd.).

Am häufigsten werden die Interkulturellen MediatorInnen für die Kommunikation mit den Eltern angefragt. Allerdings werden sie nicht in allen Fällen gerufen, sondern meist, wenn es Schwierigkeiten gibt oder wichtige Sachen zu besprechen sind, die die Eltern genau verstehen müssen; beispielsweise wenn eine Unterschrift benötigt wird.

Es gibt auch Initiativen für Eltern außerhalb der Schule, die von Interkulturellen MediatorInnen unterstützt werden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Müttern und der Förderung ihrer Kenntnisse in den Landessprachen, um sie verstärkt in die Gesellschaft hereinzuholen. Tedeschi-Aslam meinte, dass mit den Eltern sehr viel gearbeitet werden müsste, damit sie verstehen wie die Schule funktioniert und die Wichtigkeit bestimmter Fächer und Lehrmethoden sowie die Bedeutung von Lehrausflügen und kulturellen Veranstaltungen erkennen. *„Ich würde sagen, dass die Integration nicht so gut klappt, weil die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht so gut klappt. Und das sagen auch die Direktoren, das sagen die Lehrer, dass es da ganz große Schwierigkeiten gibt, praktisch mit allen Gruppen, nicht nur bestimmten, mit allen“* (Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen).

Die Betreuung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und ihrer Eltern leidet unter der knappen Ressourcenvergabe für Interkulturelle Mediation. Da viele MediatorInnen ihre Tätigkeit trotzdem umfassend und verantwortungsbewusst ausüben möchten, kann davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Arbeit unentgeltlich erfolgt (vgl. Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen und Interview Rapo 08.06.2011, Bozen). *„Eine Stunde ist manchmal wirklich nicht genug, um noch etwas wichtiges zu erklären, und da müssen 10 oder 15 Minuten noch angehängt werden. Ich kann nicht sagen: 'Jetzt ist es 13 Uhr und ich geh weg'. Das passiert, dass man dann sozusagen in der Freizeit etwas macht“* (Interview Rapo 08.06.2011, Bozen).

Auch die Projektarbeit mit den Eltern erfolgt teilweise in der freien Zeit der MediatorInnen.

„Das alles ist sehr wichtig. Ich sage immer wieder, wenn ich auch selber aus meiner Erfahrung das betonen oder gutheißen kann, ich unterstütze, wo es möglich ist, viele von diesen Projekten, mehr oder weniger, je nachdem wie viel Zeit mir bleibt nach so einer Arbeit in ganz Südtirol“ (ebd.). Deshalb plädiert Rapo dafür, dass auch für diese Tätigkeiten, vor allem für die Elternsprachkurse, mehr Stunden vorgesehen werden. „Weil das zahlt sich dann aus, für die Mütter aber besonders für die Kinder, wenn die Mütter, Eltern mehrere Sprachkurse besuchen können, weil ein Kurs ist einfach zu wenig“ (ebd.).

5.2.3.d Zusammenarbeit

Wie bei den SprachenlehrerInnen der Sprachenzentren handelt es sich auch bei den Interkulturellen MediatorInnen, um Personen, die von außen an die Schule kommen. Den Schulangehörigen ist nicht immer klar, was genau Interkulturelle Mediation bedeutet und welche Aufgaben die MediatorInnen ausführen sollen und können.

El Abchi betont, dass es wichtig sei, vorab mit den Schulen die genauen Erwartungen abzuklären.

„Du gehst hin und redest mit den Lehrpersonen über das Thema, die Schwierigkeiten, ihre Anliegen. Dann folgen Diskussionen mit den betroffenen Leuten, wenn es um die Familie geht oder das Programm, interkulturelle Projekte und so. Danach bereitest du das vor und es wird auch über das Ziel diskutiert, das ist sehr wichtig! Ob das ein Prozess ist oder nur ein Konsum. Das muss man auch beachten. Es gibt Konsumieren oder Prozesse. Willst du konsumieren, dann komm ich zu dir und erzähl dir etwas, und dann ist das fertig in diesem Moment. Wenn das als Prozess gedacht ist, dann muss genau und gezielt geplant werden, damit das, was ich in der Schule tue von der Lehrperson weiter vertieft wird oder mindestens auf Dauer des Programms anhält“ (Interview El Abchi 20.07.2011, Bozen).

Es gibt Schulen, die zum Missfallen des Sprachenzentrums explizit nur eine Übersetzung beantragen, ohne Interkulturelle Mediation.

„Bei den Ersteingliederungen ist es so, dass von unserer Seite aus natürlich wir die Vorstellung haben, dass es nicht nur Übersetzung ist, sondern dass es auch wirklich auf beiden Seiten ein Erklären ist, ein Brücken Bauen ist. Da hängt es einfach sehr viel damit zusammen wie die Schule das sieht, ob die Schule das auch so möchte“ (Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Andere wiederum verwechseln die MediatorInnen mit Sprachförderkräften.

„Oder ob die Schule einfach das Kind dem Mediator mitgibt und sagt: 'Bring ihm Deutsch bei' oder 'Bring ihm Italienisch bei', auch das gibt es. Und der Mediator dann nicht den Mut hat zu sagen: 'Moment Stopp! Dafür bin ich nicht zuständig'“ (ebd.).

Diese mangelnde Absprache zwischen den verschiedenen Parteien führt in vielen Fällen dazu,

dass eine Abgrenzung der verschiedenen Aufgabenfelder fehlt. Vor allem zwischen SprachenlehrerInnen und Interkulturellen MediatorInnen scheint es häufiger zu Unklarheiten in Bezug auf die jeweiligen Zuständigkeiten zu kommen.

Die Sprachförderkraft Beier-Marchesi hat bisher zwar nur wenig Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Interkulturellen MediatorInnen. Sie schilderte jedoch ein negatives Erlebnis, wo der Interkulturelle Mediator auch Sprachunterricht erteilte, also in ihren Bereich eingriff und sie das Gefühl hatte, dass er die SchülerInnen auf seine Seite zog und dadurch nicht mit ihr, sondern gegen sie arbeitete.

„Ich glaube das liegt auch daran, dass oft den Interkulturellen Mediatoren nicht genau ihre Aufgabe klar gemacht wird. Dass sie sich dann irgendwo einmischen, was aber eigentlich nicht ihre Aufgabe ist. [...] Von daher denk ich auch, dass es da wahrscheinlich auch noch mehr Schulung bedarf, um zu sagen: 'Das sind eure Aufgaben, das dürft ihr machen und das andere sind eben nicht die Kompetenzen'“ (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran).

Das Problem liegt wohl nicht darin, dass die Interkulturellen MediatorInnen sich ihrer Aufgaben nicht gewahr sind, sondern vielmehr nicht im Stande, ihre Position zu vermitteln und durchzusetzen. MediatorInnen ohne Ausbildung fällt es möglicherweise noch schwerer auf die Einhaltung ihres Auftrages zu bestehen. Hier ist noch einiges an Aufklärungsarbeit zu leisten und vor allem die Zusammenarbeit aller Mitwirkenden zu verbessern. Durch eine gemeinsame Planung könnten solche Missverständnisse leicht vermieden werden.

Aufgrund der knappen Ressourcen reicht die Zeit aber bisher für intensive Besprechungen meist nicht aus, so dass oft nur die wichtigsten Informationen in kurzen Gesprächen am Telefon oder vor und nach der Stunde ausgetauscht werden (vgl. Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen und Interview Rapo 08.06.2011, Bozen).

Cimadom merkte an, dass die Grundidee der Interkulturellen Mediation genial sei, aber dass noch eine einheitliche Linie fehle (vgl. Interview Cimadom 14.02.2012, Brixen).

5.2.3.e 'Kulturbegriff'

Einen wichtigen Aspekt in den Diskurs zur Interkulturellen Mediation brachte die Bildungsreferentin der OEW ein.

„Der Kulturbegriff ist ja bei den Kulturmediatoren eigentlich das Schwierige, nicht. Weil von welcher Kultur A zu welcher Kultur B wird vermittelt? Die Ursprungskultur von der Person, die vermittelt? Dann vermittelt sie vielleicht an Kinder, die hier schon auf die Welt gekommen sind z.B. und vielleicht höchstens in den Ferien die Oma besuchen fahren.“

Zur Kultur B, die.. wo haben sie sie denn jetzt kennengelernt 'unsere' Kultur B? Und ist die Kultur B jetzt einheitlich deutschsprachig Südtirol, einheitlich italienischsprachig, einheitlich ladinisch? Bin ich typisch Südtirolerisch, bist du's? Ist der typisch Pakistani, obwohl er seit 30 Jahren hier lebt? Das wirft mir halt so Fragen auf“ (ebd.).

Sie fordert eine 'kulturunabhängige' Mediation, die nicht nur die „starre 'in Marokko tun alle so und in Südtirol tun alle so'-Variante“ ausführt, sondern die Beziehungen zwischen den Beteiligten und ihre jeweiligen Kontexte in den Vordergrund rückt (ebd.).

In der Kultur- und Sozialanthropologie gibt es seit den 1960ern Ansätze, die sich intensiv mit 'ethnischer und kultureller Identität' auseinandersetzen und die essentialistische Theorie in Frage stellen, die Kulturen als Einheiten von Volk, Sprache und Ort definiert (vgl. Fillitz 2002: 24ff). Da das essentialistische Konzept jedoch noch immer weit verbreitet ist und das Alltagsgeschehen prägt, sollte auf diesen Diskurs in Zukunft verstärkt eingegangen werden.

5.2.4 Erstsprachenunterricht

Bereits in den Anfangsjahren wurde die Wichtigkeit erkannt, die SchülerInnen anderer Erstsprachen auch in ihren Mutter- bzw. Familiensprachen zu fördern. Leider erweist sich dieses Vorhaben in der Praxis als schwer umsetzbar.

Zum einen sind kaum personelle und budgetäre Ressourcen für Muttersprachenkurse vorhanden. Zum anderen ist die Organisation sehr kompliziert. Wir sprechen dabei nämlich von rund 150 Sprachen, die berücksichtigt werden müssten. Die größeren Sprachgruppen sprechen Arabisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Albanisch und Urdu; in diesen Sprachen werden immer wieder Kurse abgehalten. Jedoch ist es auch bei diesen größeren Gruppen nicht selbstverständlich, die erforderliche Mindestanzahl von 12 Kindern und Jugendlichen, wie im Beschluss der Landesregierung festgeschrieben (vgl. Pädagogisches Institut 2008 – online), in einem Einzugsgebiet zusammenzubekommen.

Die Eltern können nicht dazu verpflichtet werden, ihre Kinder zusätzlich zu den anderen Sprachförderkursen noch in Erstsprachenkurse zu schicken. Viele vertreten die Ansicht, dass es für ihre Kinder besser sei, sich nur auf die Sprachen des Ziellandes zu konzentrieren, um diese schnell zu erlernen und sich rasch zu integrieren. Einige werten ihre eigene Sprache und

Kultur sogar ab und verwenden sie gar nicht mehr zuhause. Stattdessen sprechen sie mit den Kindern und Jugendlichen in den Sprachen des Aufnahmelandes, auch wenn sie diese selber nicht gut beherrschen (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

„Viele Eltern [handeln] einfach nur, ja nach bestem Wissen und Gewissen und weil sie's richtig machen wollen, versuchen eher deutsch zu sprechen mit den Kindern, aber es ist, glaub ich, das Schlimmste was man machen kann, also so im gebrochenen, halben Deutsch irgendwie zu sprechen, und das ist nicht wirklich förderlich, gar nicht. Dann lieber später mit Deutsch anfangen, erst in der Schule, und das passt dann besser, wenn man erstmal die sichere Muttersprachen-Basis hat“ (Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2.12, Bozen).

Es ist schwierig den Eltern zu vermitteln, dass eine gute Kenntnis der Erstsprache das Erlernen der Zweitsprachen erleichtert und dadurch wiederum die Integration. MigrantInnenfamilien, vor allem wenn sie in schwierigen sozialen Umständen leben, halten es manchmal auch schlicht für Luxus, wenn die Kinder neben all den übrigen Anforderungen auch noch eine Sprache praktizieren sollen, die sie außer zuhause nirgendwo anwenden können (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Es gibt aber auch viele Eltern, die sehr darüber erfreut sind, wenn ihre Kinder einen Muttersprachenkurs besuchen dürfen und sie dazu angehalten werden, zuhause ihre Herkunftssprache(n) zu verwenden. Einerseits wird ihnen vermittelt, dass ihre Sprache und Kultur akzeptiert und wertgeschätzt werden, und andererseits fühlen sie sich von der Last befreit, mit den Kindern die Fremdsprachen praktizieren zu müssen (vgl. ebd.). Für manche Sprachgruppen trifft dies besonders zu. *„Urdu-Kurse gibt es immer wieder, sind sehr beliebt. Auch weil die Eltern wollen, dass sie die Religion auch besser kennen und so müssen sie diese Schrift auch lesen können“* (Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen).

Im Moment versucht das Sprachenzentrum, Kurse in Zusammenarbeit mit Interkulturellen MediatorInnen in die Wege zu leiten, wenn Schulen darum ansuchen und die Organisation übernehmen. Diese MediatorInnen sollten nicht nur die Muttersprache beherrschen, sondern auch eine entsprechende Ausbildung mitbringen. Natürlich ist es nicht leicht eine Person zu finden, die alle Anforderungen erfüllt und zudem die Zeit hat, diese Sprachkurse abzuhalten.

Ab und zu gibt es auch Initiativen von MigrantInnen-Vereinen, Erstsprachenkurse zu organisieren. Aber da eher die großen Zuwanderungsgruppen eigene Vereine haben, erreicht man wieder nur dieselben SchülerInnen. Kinder und Jugendliche kleiner Sprachgruppen haben hingegen kaum Chancen auf eine Förderung in ihrer Muttersprache (vgl. Interview

Niederfriniger 19.07.2011, Bozen und Interview Goller 15.06.2011, Bozen).

Die Kurse, die abgehalten werden, haben mehr einen 'symbolischen' Wert und können nicht wirklich als Sprachförderung bezeichnet werden, sondern eher als Aktivität in der Erstsprache. Die intensive 'Mitförderung' der Muttersprache, die nötig wäre, um im Sinne von Jim Cummins, erworbene Fähigkeiten von der Erst- auf die Zweitsprache übertragen zu können⁸⁴, ist für die meisten SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Südtirol im Moment nicht möglich und wird es auch in Zukunft schwer sein.

Im Rahmen des Interkulturellen Lernens setzt sich das Sprachenzentrum aber dafür ein, dass die Mehrsprachigkeit an den Schulen aufbereitet wird und jede Erstsprache auf irgendeine Weise im Unterricht zum Einsatz kommt. Das kann beispielsweise im Rahmen von Kreativem Schreiben oder von Gruppenarbeiten geschehen (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

„Also, dass das schon auch wertgeschätzt wird, und dass sie präsent sein darf diese Sprache. Was lange nicht in allen Klassen und bei allen LehrerInnen so im Kopf verankert ist. Aber das ist etwas worauf wir hinarbeiten, wo wir sagen, wenn wir schon nicht eine wirklich gezielte Erstsprachförderung machen können, dann zumindest in die Richtung, dass man sagt diese Erstsprache hat auch einen Platz an der Schule. Zumindest dass irgendwo ein 'Hallo' steht in dieser Sprache, in dieser Schrift“ (ebd.).

Solche Ansätze werden unter dem Begriff *language awareness* bzw. 'Sprachaufmerksamkeit' zusammengefasst und verfolgen das Ziel, durch die Einbeziehung aller in einer Klasse vertretenen Sprachen in den Unterricht, die gesamte SchülerInnenschaft auf den Umgang mit Vielsprachigkeit vorzubereiten (vgl. Krumm 1999: 122-123).

5.2.5 Interkulturelle Bildung – Interkulturelles Lernen?

Das Kompetenzzentrum hat in Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren ein Konzept zur Umsetzung des Beschlusses der Landesregierung „zur Förderung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ ausgearbeitet (Pädagogisches Institut 2008: 1).

Darin heißt es: „Die Maßnahmen zur Sprachförderung gehen Hand in Hand mit Aktivitäten zur interkulturellen Erziehung für alle. [...] Die Schule spielt in diesem Integrationsprozess im

84 Siehe Cummins 1984 zitiert in Gelmi 2007: 8.

Bereich der interkulturellen Bildung eine grundlegende Rolle“ (ebd. 13). Bis jetzt wurden nur Maßnahmen zur sprachlichen Förderung aufgezeigt, die sich zudem lediglich an die SchülerInnen mit Migrationshintergrund richten. Im Konzept wird aber ausdrücklich die Interkulturelle Erziehung aller SchülerInnen eingefordert. Wie äußert sich diese an den deutschen Schulen in Südtirol?

Insgesamt scheint die Wahrnehmung für die Bedeutung von Interkultureller Bildung an den Schulen in Südtirol zuzunehmen und mehr Raum zu bekommen. Allerdings vor allem dort, wo eine direkte Begegnung mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund stattfindet.

„Was ganz stark ist noch, nicht in allen Schulen sag ich jetzt, aber ich hab so ein bisschen das Gefühl die Tendenz [...] geht noch ein bisschen in diese Richtung, wenn Schüler mit Migrationshintergrund da sind, dann erinnert man sich: 'Ach da ist ja noch Interkulturelle Bildung'. Wenn keine da sind, dann ist das einfach nicht da. Also, dass es schon ein bisschen mit der Präsenz von Schülern mit Migrationshintergrund zusammenhängt“ (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Der Umgang mit der Thematik unterscheidet sich von Schule zu Schule. Es lässt sich jedoch ein starker Trend in Richtung Interkulturelle Projekte ausmachen – möglichst bunt, mit Essen, Kleidung, Tanz der verschiedenen Kulturen, was dann mit Interkultureller Bildung gleichgesetzt wird. Auch an den italienischen Schulen, die schon viel länger in diesem Bereich tätig sind, ist diese Tendenz noch erkennbar.

Ein Interkultureller Tag kann durchaus eine gute Gelegenheit für die Schule und alle Angehörigen darstellen, sich zu öffnen und die Vielfalt sichtbar zu machen, wirkt aber meistens nicht lange nach, wenn keine nachhaltige Aufbereitung stattfindet. Das Sprachenzentrum strebt danach aufzuklären, dass es bei Interkultureller Bildung um eine Grundhaltung geht, die eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Thematik notwendig macht und nicht an einem Tag bzw. durch ein Projekt erworben werden kann (vgl. ebd.).

In den Grund- und teilweise auch in den Mittelschulen, die sich mit dem Interkulturellen Bereich auseinandersetzen, wird versucht, Interkulturelles Lernen ins Soziale Lernen einzubauen. Dadurch kann eine Verknüpfung zum alltäglichen Tun und zum eigenen Erfahrungsbereich der Kinder aufgebaut werden. In den deutschen Oberschulen hingegen, wo SchülerInnen mit Migrationshintergrund noch wenig präsent sind, kann der Zugang als rein wissenschaftlich beschrieben werden. Es geht um die Vermittlung von soziologischen Themen z.B. die Behandlung von Migrationsbewegungen – vor allem in den allgemeinbildenden

Oberschulen.

Im Gegenzug lässt sich in den berufsbildenden Oberschulen, die ja eine höhere Zahl an SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweisen, vermehrt die Bereitschaft ausmachen, sich mit dem Thema 'Interkulturelle Bildung' direkt auseinanderzusetzen. Als Beispiel kann die ehemalige 'Lehranstalt für Wirtschaft' (LEWIT⁸⁵) angeführt werden, die von den deutschen Oberschulen in Bozen am häufigsten von SchülerInnen mit Migrationshintergrund frequentiert wird. Diese hat seit einigen Jahren einen eigenen Bereich im Schulprogramm für Interkulturelle Bildung geschaffen. Im Gegensatz zu vielen anderen Schulen (vgl. ebd.).

„Das ist z.B. natürlich auch etwas, was wir immer wieder merken, dass es sehr viele Schulprogramme noch gibt, wo Interkulturelle Bildung überhaupt keinen Niederschlag findet, und wo es auch keinen Passus dazu gibt, wie man mit Schülern mit Migrationshintergrund umgeht. Da steht dann ein Sätzchen drinnen: 'Die Schule schätzt die Vielfalt an Kultur, Sprache usw.' und das war's dann. So. Also da merken wir, dass da ganz viel noch auch so an grundlegender Arbeit [fehlt, Anm. d. Verf.]. Wenn's mal da drinnen ist, dann tut sich vielleicht was. Solange es nicht drinnen steht ist es einfach nicht präsent im Grunde“ (ebd.).

Einige Schulen arbeiten bereits in die Richtung von längerfristigen Projekten; z.B. in Zusammenarbeit mit der OEW. Die Organisation bietet unter den Stichworten 'Miteinander' und 'Zusammenleben' Programme an Kindergärten und Schulen an. In den Schulen wird bisher nur mit den SchülerInnen gearbeitet, im Kindergarten handelt es sich hauptsächlich um Erwachsenenbildung. Während in den Grundschulen vordergründig versucht wird, die Kinder mit der Vielfalt der Gesellschaft und der Welt bekannt und vertraut zu machen, sind die Projekte an den höheren Schulstufen komplexer und reflexiver aufgebaut. In einem dreiteiligen, aufeinander aufbauenden Programm⁸⁶ werden die Mittel-, Ober- und BerufsschülerInnen mit Begriffen wie 'Identität', 'Vorurteile', 'Stereotype' und 'Zusammenleben' konfrontiert. Die Organisation arbeitet dabei eng mit dem Interkulturellen Mediator El Abchi zusammen⁸⁷.

Es müssen zumindest zwei Teile des Programmes absolviert werden. Die Vorgehensweise setzt sich aus Rollenspielen, Selbstreflexion, theoretischen Inputs, Begegnungen mit Personen mit Migrationshintergrund und der Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten im interkulturellen Dialog zusammen (vgl. OEW- online). Es gibt Schulen die 'Interkulturalität'

85 Wurde im Zuge der jüngsten italienischen Schulreform 2011 in eine Wirtschaftsfachoberschule umgewandelt.

86 'Mir sein mir' – 'Einheimische gesucht' – 'AusländerInnen willkommen?' (siehe OEW – online).

87 Zusammen organisieren sie auch seit einigen Jahren das Jugendaustauschprojekt 'Hallo Ciao Maroc' zwischen SüdtirolerInnen und marokkanischen Jugendlichen (siehe OEW 2011 – online).

zum Jahresthema machen und fächerübergreifend behandeln. Neben den Projekten bietet die OEW den Schulen die Bereitstellung von Bücherpaketen zu unterschiedlichen Thematiken im Interkulturellen Bereich an. Auch dieses Angebot wird gut angenommen.

Allein für die Projekte der OEW in den Sekundarstufen kamen im letzten Jahr an die 100 Anfragen von Schulen. Wobei es sich fast ausschließlich um deutsche Schulen handelt, während mit italienischen Schulen pro Jahr nur ein bis zwei Mal zusammengearbeitet wird. Cimadom vermutet, dass an italienischen Schulen andere Bedürfnisse vorhanden sind (vgl. Interview Cimadom 14.02.2012, Brixen).

5.3 Allgemeine Einschätzung

Da es im Moment keine Daten oder Evaluationen bezüglich Interkultureller Bildung und Integrationsprogramme für SchülerInnen mit Migrationshintergrund an den Schulen in Südtirol gibt, muss sich eine Einschätzung der allgemeinen Situation in diesem Bereich auf die reinen Erfahrungswerte der Personen berufen, die in den Prozess involviert sind.

5.3.1 Positive Aspekte

Die Leiterin des Kompetenzzentrums hat den Eindruck, dass sich an den Schulen „*sehr wohl was bewegt*“ und das Thema durch die Einrichtung der Sprachenzentren zumindest an Präsenz gewonnen hat. Die Beratung der Zentren verhalf vielen Schulen zu mehr Professionalität im Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Gerade an Schulen, die weniger SchülerInnen anderer Erstsprachen aufweisen und vorher einfach versuchten diese Kinder und Jugendlichen irgendwie in die Klassen zu integrieren und die Deutsch-Kenntnisse zu verbessern, ließe sich inzwischen durch die Beratung des Sprachenzentrums eine einheitlichere Linie feststellen.

„Und ich habe schon das Gefühl, dass durch die Sprachenzentren und durch die Möglichkeit, dort Beratung zu holen und sich dort auch einmal erklären zu lassen, wie was funktioniert, wie Sprache überhaupt funktioniert, was für soziale Bedingungen vielleicht einmal in einer Klasse herrschen müssen usw., dass dadurch schon die Schulen auch professioneller geworden sind darin und das auch in ihre Kompetenzen einbauen. Also ich denke schon“

(Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

An Schulen mit einer hohen Konzentration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die 'gezwungen' waren sich schon früher und intensiver mit der Thematik auseinanderzusetzen, war diese Entwicklung schon vor den Sprachenzentren erkennbar. Es gibt sehr gute Beispiele für Schulen mit funktionierender Netzwerkarbeit, wo bereits vorher entsprechendes Material eingekauft, LehrerInnen kontinuierlich beraten und interne Kurse erfolgreich organisiert wurden (vgl. ebd.).

Auch das Ansehen der Beratungstätigkeit bzw. der Arbeit mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund hat sich verbessert und wird mehr geschätzt, vor allem von offizieller Seite.

„Es spricht für mich natürlich auch, dass die Akzeptanz schon, also so der starke Gegenwind, der am Anfang da war, oder dieses auch an offizieller Stelle Sager wie: 'Sprachenzentren sind zu gar nix nützlich, was habt ihr denn da Leute abgezogen, die wir eigentlich in den Schulen brauchen und die schickt ihr einfach in ein Büro, damit sie nix tun', so ungefähr; das gibt's jetzt nicht mehr. Das war am Anfang schon, das gibt's jetzt eigentlich nicht mehr. Also ich hab das Gefühl, dass die Schulen da schon einfach auch sehen, dass es da Ansprechpartner gibt und dass man da Hilfe bekommt, vielleicht jetzt nicht so viel Hilfe wie sie sich's erwarten würden, wie sie vielleicht auch sich's wünschen würden. [...] Ich denke, dass das schon dazu beiträgt, dass die Schulen sich auch nach und nach dem Thema annähern und sich damit auseinandersetzen“ (ebd.).

Auch Goller, die über mehrere Jahre die Beratungsstelle am Deutschen Schulamt leitete, konnte eine Weiterentwicklung an den Schulen wahrnehmen, die dazu führte, dass das Angebot der Sprachenzentren nun nicht mehr rein als 'Notfall-Hilfe' aufgefasst wird. Sie spürt ebenfalls ein allgemeines Umdenken von verschiedenen Seiten.

„D.h. zumindest sie haben ein offenes Ohr für diesen Bereich, ansonsten war das sehr schwierig. Also schwierig in Bezug auf Ressourcen und einfach Verständnis von allen Seiten. Ich denk mir die Politik ist das wichtigste. Wenn wir bestimmte Dinge wollen oder wenn bestimmte Dinge neu gestaltet oder organisiert werden müssen, es braucht Ressourcen, alles. Wenn die Politik nicht dahinter ist.. Es reicht nicht aus, wenn nur die Schule die Kinder oder die Schüler integrieren, es muss glaub ich die ganze Bevölkerung irgendwie dahinter stehen, oder? Und mitmachen“ (Interview Goller 15.06.2011, Bozen).

Jedoch wird ihrer Erfahrung nach häufig mehr gesprochen als dann wirklich Taten folgen. Vor allem in Bezug auf Ressourcen.

Die Interkulturelle Mediatorin Rapo, die am 'Bereich Innovation und Beratung' angestellt ist, zieht prinzipiell eine positive Bilanz.

„Also der Weg ist gut, im Sinne es wird viel organisiert, und ich muss da jetzt auch selber als Migrantin einfach sagen, wie wichtig es ist, wenn man am Anfang so eine Hilfe bekommt. Also wo man nicht oder wenig versteht, dass jemand da ist, der die Sachen erklärt, im Sinne, dass dann viele Missverständnisse vorbeugend angegangen werden. [...] Das Angebot ist schon da, aber es ist wichtig, dass das auch besprochen wird, und dass gute Zusammenarbeit entstehen kann“ (Interview Rapo 08.06.2011, Bozen).

5.3.2 Schwierigkeiten

Trotzdem muss davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Unterricht noch immer hauptsächlich als Problemfälle wahrgenommen werden, auf die sich viele Lehrkräfte nicht oder nicht genügend vorbereitet fühlen. Daher werden vorrangig die negativen Aspekte, z.B. der höhere Arbeitsaufwand, gesehen.

„Ich denke es ist, keiner will es natürlich 'Problem' nennen, aber es ist schon in den Köpfen, es ist etwas, sagen wir mal eine 'Störung', und es wird vielleicht noch nicht – aber das kann auch noch nicht sein, dazu bräuchten die Lehrer eigentlich auch mehr Fortbildung. Es wird noch nicht gesehen, dass ich aus der anderen Kultur, oder aus der anderen Sprache vor allen Dingen auch, etwas Positives für meine Klasse und für meine Schüler herausnehmen kann. Also das ist sicher noch nicht der Fall. Aber das ist auch find ich das höchste Ziel dieser Arbeit, [lacht] wo wir natürlich hinstreben, aber was sicher nicht so leicht zu schaffen ist“ (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran).

Die Ressourcen sind laut der Sprachenlehrerin Beier-Marchesi natürlich nie ausreichend, aber sie meint man muss sich damit zufrieden geben und arrangieren. Vor allem in Bezug auf die SchülerInnen mit sehr geringen Deutschkenntnissen macht sie einen großen Handlungsbedarf aus. Dabei ginge es nicht unbedingt um Stundenaufstockung, sondern um die Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Schulen und um die Schärfung des Problembewusstseins.

„Also in dem Sinne, dass die Schulen auch verstehen, sie können nicht die Verantwortung abgeben an uns, sondern sie sind selber auch für die Sprachförderung ihrer Schüler verantwortlich und das in jedem Fach! Und das sind Dinge, die können wir nicht von heute auf morgen in die Schulen hineinbringen. Es dauert halt, das ist eine längere Arbeit. Und ich denke, wenn das eines Tages in einigen Jahren gut klappt, dann ist es sicher ausreichend. [...] Ich denke nicht, dass man unbedingt so an der Quantität arbeiten muss, man muss an der Qualität arbeiten. Die deutschen Schulen haben ja erst seit kurzer Zeit überhaupt Migrantenschüler. Also da ist jetzt alles so im Umbruch auch“ (ebd.).

In manchen Schulen hat die Sprachlehrerin das Gefühl, die einzige zu sein, die sich um eine/n SchülerIn kümmert, während das Kind in den anderen Fächern einfach mit im Unterricht sitzt ohne einbezogen zu werden. Auch die Interkulturelle Mediatorin Tedeschi-Aslam bemerkt manchmal, dass einfach abgewartet, sozusagen 'ausgesessen' wird, dass ein Kind die nächste

Schulstufe erreicht.

„Dann ja, oft sind die Lehrer auch, wie kann man sagen, ein bisschen nervös, wenn sie ausländische Kinder sehen. Denn sie bekommen keine Unterstützung. Ich kann diese Lehrer schon verstehen, ja. Denn auf der anderen Seite sind einheimische Kinder da und auch die Eltern werden dann auch ein bisschen nervös und sagen 'ja wenn zu viel Aufmerksamkeit einem ausländischen Kind gegeben wird, dann verlieren unsere'. Und so ist der Lehrer unter Druck oder die Lehrerin oder sie wissen einfach nicht wie und [...] sind sehr unsicher, oder haben selber Probleme. Es gibt sehr viele Situationen und ich glaube nicht, dass das Sprachenzentrum oft Antworten geben kann ja und deswegen bleibt das alles“ (Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen).

Zudem würden die Schulregeln für SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht im gleichen Maße vorausgesetzt wie für die 'einheimischen' Kinder und Jugendlichen. Das führt dazu, dass die SchülerInnen, wenn sie in ihre Herkunftsländer reisen, dem Unterricht oft mehrere Wochen fernbleiben, ohne größere Konsequenzen von Seiten der Schule. Eltern nutzen das teilweise aus, vor allem aus bildungsferneren Schichten. Sie sieht die Entwicklung insgesamt nicht so gut.

„Ja mit der Integration.. ich glaube nicht, dass es so gut klappt. Zum Teil ja, weil die Schulen unvorbereitet sind, vielleicht auch, weil die Familien unvorbereitet sind. Denn Mediation brauchen eigentlich oft die Lehrer und nicht die Schüler; ja. Und dann, weil die Stunden so knapp sind, hat man dann wirklich wenig Zeit mit den Eltern zu reden“ (ebd.).

Der Interkulturelle Mediator El Abchi sieht die Situation in Südtirol in Bezug auf Integration am kritischsten von allen Befragten.

„Ich sehe die ImmigrantInnen haben Schwierigkeiten in der Schule. Es geht nicht nur um den Lernprozess, dass sie etwas lernen, sondern dass sie sich wohlfühlen. Das sind zwei Sachen, die getrennt, aber auch gemeinsam ablaufen. Wenn ich mich wohlfühle, dann lerne ich schnell. Und wohlfühlen heißt Beziehungen aufzubauen, wohlfühlen heißt Zeit mit den Einheimischen zu verbringen, wohlfühlen bedeutet gleich wie die anderen behandelt zu werden und wohlfühlen bedeutet auch Hilfe zu bekommen. Das sind alles Elemente, die in einer Klasse passieren“ (Interview El Abchi 20.07.2011, Bozen).

Er sieht sowohl in finanzieller als auch personeller Hinsicht einen Ressourcenmangel.

„Es ist nicht einfach, es gibt wenig Ressourcen, sie haben auch wenig Ressourcen. Und wie können sie die Sachen planen und vorbereiten, wenn sie keine großen Ressourcen haben? Es geht immer um das Thema Geld. Integration kommt nicht kostenlos. Das wird so nicht funktionieren und wahrscheinlich geht es in die Richtung, dass Integration als 'Hobby' angesehen wird. Das ist kein Hobby, die Schule muss sich wirklich einsetzen. Und es gibt auch viele Schulen, die sich einsetzen für das Thema 'Zusammenleben', viele in Südtirol. Aber es gibt Punkte, wo sie sagen: 'Nein, wir schaffen das nicht, weil wir kein Geld haben'. Wie können sie da Projekte weitermachen? Zusammenleben und Finanz und Schule sind drei Sachen, die wichtig sind“ (ebd.).

Mehrfach wurde beklagt, dass den Problemen der Zweiten Generation zu wenig Beachtung geschenkt werde.

„Ich glaube wir müssen aufpassen mit den Zweiten Generationen. Nicht mit, auf die Zweiten Generationen aufpassen, die ja anders sind als ihre Eltern. Und die eben einen Platz brauchen. Das sind nicht 'Ausländer'. Das sind 'Zweiheimische', sagt der Abdel⁸⁸ manchmal. Aber ich mein, das sind nicht 'Ausländer'! Die gehören hier dazu, und die brauchen hier einen normalen Platz und Zukunftsmöglichkeiten und Raum. Und mit denen muss man reden und auch erklären, was uns stört. [...] Ich glaub wir schimpfen ganz viel über die 'anderen', aber sagen ihnen dann nicht, dass uns das jetzt total stört“ (Interview Cimadom 14.02.2012, Brixen).

Während die Elterngeneration der MigrantInnen darauf bedacht ist, möglichst nicht aufzufallen und sich häufig in unterqualifizierten Tätigkeiten für ihre Kinder aufopfert, pochen die nachkommenden Generationen auf eine Veränderung ihrer Situation, was sich teilweise in Aggressionen äußert.

„Und dann sind die Kinder, die sich denken: [...] 'Nein, das kann doch nicht immer noch so weiter gehen!'. Und dann clast es eben vor den Diskotheken oder was weiß ich wo. Und dann wieder [die Öffentlichkeit]: 'Oh Gott oh Gott die Bösen mit ihren Messerstechereien..'. Aber eben ich glaub da sind ganz viele andere Sachen dahinter, die man sich halt anschauen könnte, sollte, müsste“ (ebd.).

Trotz aller Mängel, hat sich an Südtirols Schulen in Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund, in relativ kurzer Zeit, einiges getan und es gibt durchaus innovative Ansätze.

„Für die Lehrer hier einfach schon ein Wahnsinn, dass sie so in ja jetzt 10, 12 Jahren im Prinzip diese 40 Jahre in Deutschland mal so eben in einem Schritt machen müssen. Und das geht natürlich nicht so schnell. [...] Das Interesse ist auf jeden Fall ganz groß! [...] Und in kürzester Zeit, wie gesagt, wurde da ganz schön viel schon erreicht (Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2012, Bozen).

Jetzt geht es darum, das bestehende Angebot auszubauen und auf alle Schulen des Landes auszudehnen. Um es mit den Worten El Abchis auszudrücken: *„Südtirol hat erste Schritte gemacht, aber es muss noch viele Schritte machen!“* (Interview 20.07.2011, Bozen). Dazu gehört vor allem die Südtiroler Gesellschaft und das Zusammenleben insgesamt zu hinterfragen, denn *„Südtirol hat noch Schwierigkeiten mit sich selbst und das merken dann auch die Migranten. Man verlangt von ihnen oft Dinge, die von den Einheimischen eben nicht eingehalten werden“* (Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen).

88 Herr El Abchi

Auch das lang ersehnte Neue Integrationsgesetz, das viele Erwartungen unerfüllt ließ, stellt hohe Ansprüche an die MigrantInnen, um das vermeintlich intakte Zusammenleben nicht zu gefährden.

„Zuerst muss geklärt werden, was von den Migranten verlangt wird, müssen sie selbst auch tun. Mit armen [einfachen, Anm. d. Verf.] Worten sag ich das jetzt. Es ist nicht wirklich, nicht authentisch, dass einer von den Migranten verlangt, dass sie die Landessprachen beherrschen, und er ist der erste, der nur einsprachig ist. Im Gesetz steht, dass die Italiener perfekt in Südtirol integriert sind, dass ein feines Zusammenleben besteht – das stimmt nicht! Von den Migranten wird verlangt, dass sie die Geschichte von Südtirol lernen müssen, aber welche Geschichte? Wo ein Andreas Hofer als Feind gesehen wird, oder als Held? Verstehst du? Es gibt so viele Themen, die im Integrationsgesetz angesprochen werden, aber was wirklich nötig wäre, das spürst du nicht, das war nur ein Gesetz, um etwas zu steuern. Ein Gesetz muss zwischen uns gemacht werden. Aber ein Gesetz, das von einer Person gemacht ist, das ist kein.. wo ist die Konfrontation? Es wurde gemacht für Ausländer und die Ausländer haben keine Mitsprache?“ (Interview El Abchi 20.07.2011, Bozen).

5.3.3 Externe Sprachförder-Klassen – Ja oder nein?

Da das italienische Schulsystem integrativ ausgelegt ist, gilt dies auch für die Schulen in Südtirol. Das bedeutet, dass jedes Kind und jeder Jugendliche bis zum 16. Lebensjahr in den Regelunterricht aufgenommen werden muss und verpflichtet ist, diesen zu besuchen. Die Regelung greift auch für MigrantInnen, die sobald als möglich nach ihrer Ankunft im Land den Schulbesuch antreten sollen⁸⁹. Wenn sie mit geringen Kenntnissen in den Unterrichtssprachen an die Schulen kommen, kann dies für Lehrpersonen und SchülerInnen belastend sein.

Aus diesem Grund wird immer mal wieder, auch von Seiten der Politik, die Forderung nach vorgelagerten Sprachförderklassen geäußert. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen sollen zunächst für ein Jahr in separaten Klassen Basiskenntnisse der deutschen (Bildungs-)Sprache erlernen und erst dann in die Regelklassen integriert werden, um den Unterricht für die anderen Kinder und Jugendlichen nicht zu verzögern. Diese Option, die in einigen anderen Ländern zum Einsatz kommt, konnte sich bisher in Südtirol nicht durchsetzen und wird von vielen Seiten abgelehnt.

⁸⁹ Der Beschluss der Landesregierung vom 15.12.2008 Nr. 4724 genehmigt Maßnahmen zur Verteilung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zwischen den Schulen. „Durch diese Maßnahmen sollen Klassen mit einem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von mehr als 30% vermieden werden“ (Autonome Provinz Bozen – Südtirol 2008: 2).

Auch Niederfriniger hält diese Variante nicht für sinnvoll. Zum einen sei es nicht möglich, in einem Jahr die Sprache in dem Maße zu erlernen, dass die SchülerInnen danach problemlos dem Unterricht folgen können. Das bedeutet die Schule müsste dann immer noch zusätzliche Fördermaßnahmen ergreifen.

Zum anderen funktioniert Spracherwerb, gerade der Zweitspracherwerb, auf vielen verschiedenen Schienen und diese 'alle unter einen Hut' zu bringen innerhalb eines Kurses wird schwierig. Alle SchülerInnen stehen auf verschiedenen Niveaus und bringen unterschiedliche Inputs von außen mit. Der reine Spracherwerb führt zwar zunächst zu schnelleren Ergebnissen, jedoch ist es schwierig in so einem Kurs die Bildungssprache zu vermitteln, die bei der Eingliederung in die Regelklasse verlangt wird. Daher bleiben, ihrer Ansicht nach, die Schule und der Regelunterricht der beste Ort, um Sprache und Inhalte zu lernen. Im Moment besteht jedoch die Schwierigkeit, den Unterricht an die Bedürfnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund anzupassen (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Reine Sprachklassen außerhalb des Regelunterrichtes empfindet sie als eine Art von Ghettoisierung der Kinder und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen. Der Umstieg in die Regelklasse berge ein erhöhtes Frustrationspotential.

„Wenn ich jetzt ein Jahr lang Deutsch spreche, ich kann jetzt im Kurs gut Deutsch sprechen, komm dann in die Klasse, einmal abgesehen davon, dass die MitschülerInnen Dialekt sprechen und ich bisher noch keinen Kontakt mit dem Dialekt hatte, den ich in der Schule automatisch hab und die Lehrerin spricht auch ein Deutsch, das ich nicht verstehe, weil die spricht natürlich nicht so wie die Lehrerin im Kurs, dann ist die Frustration unter Umständen noch größer als wenn ich das parallel hab und einfach da verzahnen kann, weil ich im Kopf einfach diese Verbindungen automatisch mache. Und ich lerne ja auch in der Schule und ich lerne ja nicht nur im Kurs. Auch wenn ich im ersten Moment das Gefühl hab ich bekomme nichts mit oder die LehrerInnen sagen: 'Ma das arme Kind sitzt da und kriegt nichts mit'. Es ist ja nicht so, dass ich nichts mitkriege“ (ebd.).

Neben der Teilnahme am Regelunterricht bleibt eine Zusatzförderung unumgänglich. Wünschenswert wäre eine gute Verzahnung zwischen der externen Sprachförderung und dem Schulunterricht, der sprachsensibel und sprachaufmerksam gestaltet werden sollte, um auf bestimmte Niveaustufen eingehen zu können. Niederfriniger ist der Ansicht, dass gleichberechtigte Bildungschancen nur in einem integrierten System wirklich möglich sind. Dafür müssen aber alle Involvierten zusammenarbeiten und ausreichend Ressourcen gegeben sein (vgl. ebd.).

Andere ExpertInnen haben eine differenziertere Meinung zu der Thematik.

„Man muss sich vorstellen, dass man den Kindern etwas zumutet, was man als Erwachsener nie machen würde: Man sitzt Stunden in einer Umgebung, wo man nichts [!] versteht. [...] Es gibt einige, die kommen da wunderbar mit klar, aber das sind nicht die meisten, und ich denke es müsste eigentlich die Flexibilität da sein, um zu schauen, wem kann man das zumuten, wer kommt ganz schnell klar und wer braucht eine extra Unterstützung. Und natürlich ist es eigentlich für jeden Schüler positiv, wenn er mit einigen grundlegenden Sprachkenntnissen erstmal in die Klasse kommt“ (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran).

Ohne minimale Kenntnisse in der Unterrichtssprache sind diese Kinder in ihren verbalen Kommunikationsmöglichkeiten stark eingeschränkt und somit oft wochen- oder monatelang vom Geschehen ausgeschlossen, obwohl sie sich mittendrin befinden. Um sie besser in den Unterricht einzubinden, müssten Klassen- und FachlehrerInnen intensiver auf die Bedürfnisse von SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingehen und die gesamte Klasse miteinbeziehen.

„Da wäre jetzt auch wieder in der Schule natürlich die soziale Arbeit des Lehrers wichtig. Aber das passiert im Augenblick alles noch nicht. Also diese ideale Situation, wo ein Kind sofort integriert werden kann, weil die Sozialverhältnisse in der Klasse stimmen, weil der Lehrer sich drum kümmert, die haben wir nicht. Und es wird auch noch ein bisschen dauern denk ich, bis das passieren kann“ (ebd.).

Deshalb könnte es sich Beier-Marchesi durchaus vorstellen, mit SchülerInnen anderer Erstsprache zwei oder drei Monate reine intensive Sprachförderung zu betreiben. Jedoch nicht vor dem Schuleintritt, sondern parallel, wie es derzeit in einigen Bundesländern in Deutschland praktiziert wird. Dabei nehmen die SchülerInnen mit Migrationshintergrund bei handlungsorientierten Fächern wie Musik oder Sport am Regelunterricht in der Klasse teil, während die übrigen Fächer vorläufig durch Spracharbeit ersetzt werden.

„Weil ich sehe die Realität. Ich habe einen Schüler mit dem bin ich im Technikunterricht, ja, der macht nichts im Technikunterricht. Weil der Lehrer hat die vielen anderen Schüler, die auch alle nichts verstehen und um die er sich alle kümmern muss. [...] Und da sag ich, warum soll er in den Technikunterricht gehen, da ist er besser mit mir alleine und ich mache mit ihm Sprache und er kommt dann wieder in die Klasse“ (ebd.).

Die Sprachenlehrerin weiß, dass solche Aussagen nicht gerne gehört werden am Sprachenzentrum.

„Hier wird es halt ein bisschen rigide gesehen – es ist gegen Integration, es ist gegen die Inklusion der italienischen Schule, weil jeder soll nach seinen Fähigkeiten.. Das ist eine wunderbare Theorie, aber wir müssen auch die Praxis anwenden und die Praxis ist eben tatsächlich ganz ganz anders. Und viele Schüler gehen einfach in den ersten Monaten unter und das bringt dann irgendwann Lücken, die man gar nicht mehr so aufholen kann. Also das ist meine ganz persönliche Einstellung, ich weiß, dass ich das nicht so offen sagen

darf, [lacht] aber ich denke es wäre für die Schüler besser“ (ebd.).

In ihren Sprachkursen macht sie die Erfahrung, dass die Kinder gerne in ihrer 'multikulturellen' Gruppe sind, wo sie mehr aus sich heraus kommen (können), und nicht das Gefühl haben, ausgeschlossen zu sein. Besonders in den Grundschulen.

„Natürlich, es muss absolut flexibel sein! Und wenn ein Kind nach einem Monat in der Lage ist, voll in die Klasse integriert zu werden, dann ist es ok. Also es muss die entsprechende Mobilität und Flexibilität da sein, damit man wirklich den einzelnen individuellen Bedürfnissen der Kinder auch gerecht wird in dem Fall, ja. Nicht verpflichtend zu sagen, die müssen jetzt für ein Jahr Sprache lernen und machen nichts anderes. Und wie gesagt es gibt wirklich, also zumindest was die Grundschule betrifft, viele Möglichkeiten, wo Kinder immer wieder in die Klasse können, weil sie da durchaus mitmachen können“ (ebd.).

In dieser Form würde man, meiner Meinung nach, durchaus dem integrativen Konzept des italienischen Schulsystems noch entsprechen und gleichzeitig SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu einer sprachlichen Basis für den Unterricht verhelfen, bevor sie *„einfach in die Klasse geworfen werden“ (ebd.).*

Die Sprachenlehrerin vom Sprachenzentrum Brixen sieht durchaus einen Sinn in der Vorschaltung eines Intensivkurses. Allerdings müsste der Sprachunterricht dann so gut sein, dass die SchülerInnen in einem halben bis maximal ganzen Jahr am Regelunterricht teilnehmen und ihm folgen könnten, was sehr schwer ist. Sie berichtet von einem Projekt, das gerade an den Berufsschulen in Südtirol anläuft, wo die SchülerInnen mit Migrationshintergrund einer Regelklasse zugeordnet werden, aus der sie dann stundenweise für den Sprachunterricht herausgeholt werden, ungefähr für zwei Drittel.

Ein weiterer Vorschlag ihrerseits wäre die Betreuung der Regelklasse für einen großen Teil der Woche durch zwei Lehrkräfte, die zusammenarbeiten, wobei eine Lehrkraft mehr auf die sprachlichen Belange eingeht. Der Stoff sollte zunächst vereinfacht und mit viel visuellem Material vermittelt werden. Dieses Modell käme ohne separate Vorbereitungsklassen aus.

„Je jünger die Schüler desto wichtiger glaub ich ist es, dass sie in der Klasse sind und grad in der Grundschule, da läuft so viel spielerisch ab und mit Bildern.. Genau, ja also Grundschule würde ich sagen in der Klasse einige Stunden Sprachförderung. [...] Und wichtiger ist glaub ich, dass die Eltern auch informiert sind, was jetzt gut ist, also dass sie nicht versuchen zuhause dann irgendwie dann mit dem Kind vielleicht selbst deutsch zu sprechen. Das ist glaub ich wichtiger, dass da eben die stärkste Sprache gesprochen wird mit den Kindern und nicht dann irgendwie das verschränkt wird oder 'Sprich bloß nicht arabisch!' oder irgendwas, das ist viel schlimmer glaub ich alles“ (Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.2.12, Bozen).

Auch die Interkulturelle Mediatorin Tedeschi-Aslam kann sich mit dem Modell der separaten Sprachförderklassen nicht wirklich anfreunden. Trotzdem weiß sie, dass die Kinder und Jugendlichen oft überfordert sind mit der Situation im neuen Land – nicht nur in Bezug auf die fremden Sprachen, auch aus sozialen Gründen. Zudem erwarten sich viele Eltern rasch sichtbare Fortschritte in der Schule und üben zusätzlich Druck auf die Kinder aus (vgl. Interview 14.02.2012, Brixen).

Besonders schwierig wird es bei SchülerInnen, die erst mit 13, 14, 15 Jahren nach Südtirol kommen und in die Oberstufe einsteigen müssen. Die Auseinandersetzung mit komplexen Inhalten in einer Sprache, die man nicht gut spricht, ist äußerst schwer. Daher wechseln im Moment viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Südtirol, zumindest von den deutschen Oberschulen, in die Berufsschule. Während die Alltagssprache und teilweise auch der Dialekt oft problemlos erlernt werden, stellt der Schulsprachenbereich für viele eine unüberwindbare Hürde dar.

Bei einer guten Organisation und Zusammenarbeit zwischen Schule und Sprachenzentren und mit der 'richtigen Einstellung' der LehrerInnen sollte es aber auch in der Oberschule möglich sein, diese SchülerInnen erfolgreich zu integrieren. Bisher scheint das aber noch kaum der Fall zu sein. In ihrer Diplomarbeit zur *„Identitätsentwicklung von Migrantenjugendlichen in Südtirol“* (Schenk 2010) kam die Autorin zum Ergebnis, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die schon älter waren als sie ins Land kamen und keine linguistischen Grundkenntnisse der Unterrichtssprachen mitbrachten, in der Schule große Schwierigkeiten haben (vgl. Schenk 2010: 67).

„Alle befragten MigrantInnen, welche nicht schon als Kleinkinder nach Südtirol gekommen sind, berichten von negativen Erfahrungen aus ihrer bisherigen Schulzeit, vor allem aus leistungsorientierter Sicht. Trotz großen Anstrengungen ist es ihnen nicht gelungen, die geforderten schulischen Ansprüche zu erfüllen. Ohne Ausnahme, mussten diese 'SpäteinsteigerInnen' eine Klasse wiederholen oder in eine Schule mit niedererem Niveau wechseln. Eben genannte Schwierigkeiten und Misserfolge haben ihnen sehr zu schaffen gemacht“ (ebd.: 68).

Die Jugendlichen gaben an, dass sie in ihren Klassen bereits mit (direkten und indirekten) Vorurteilen konfrontiert waren, sowohl von Seiten der MitschülerInnen als auch von Seiten der LehrerInnen. Besonders demotivierend war für viele die Erfahrung, dass ihnen von Beginn an keine realistischen Erfolgchancen an den Schulen zugestanden wurden (vgl. ebd.: 68-69).

Das Problem ist, dass es sich meist um Einzelfälle handelt, die aufs Jahr verteilt an die Schulen kommen. Dadurch wird es fast unmöglich ein einheitliches System zur Förderung dieser SchülerInnen anzuwenden. Daher hängt sehr viel von der Flexibilität und Aufgeschlossenheit der Schulen ab (vgl. Interview Niederfriniger 19.07.2011, Bozen).

Eine weitere große Hürde stellen die Abschlussprüfungen, insbesondere jene der Mittelschule⁹⁰ dar. SchülerInnen, die erst zu Beginn der Mittelschule nach Südtirol kommen, tun sich schwer es in drei Jahren auf Prüfungsniveau zu schaffen – obwohl es immer wieder positive Beispiele gibt.

Als Hilfestellung kann hier der Personenbezogene Lehrplan (PLP), der durch die Moratti-Reform im Schuljahr 2005/2006 eingeführt wurde, herangezogen werden. Dieser dient zur Differenzierung der einzelnen SchülerInnen nach ihren Fähigkeiten und Fortschritten. Jedoch ist es für Klassenräte und Schulen sehr aufwendig für jede/n einzelne/n SchülerIn einen solchen zu erstellen, wie es vorgegeben wäre (vgl. ebd.).

Gut ausgearbeitet könnte so ein Lehrplan in Verbindung mit einem gut greifenden Fördersystem eine wichtige Stütze für SchülerInnen mit Migrationshintergrund sein, besonders an höheren Schulstufen. *„Das ist natürlich im Moment ein Wunsch“* (ebd.). Es besteht jedoch eine Anweisung vom Schulamt, dass bei der staatlichen Abschlussprüfung der Mittelschule, die besondere Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen sei und dass zumindest im mündlichen Teil der Prüfung, den Fortschritten größere Priorität eingeräumt werden sollte als den Defiziten. Bei der schriftlichen Prüfung ist das nicht möglich, weil die für alle SchülerInnen gleich sein muss.

Laut Gesetz dürfte die Sprachbeherrschung nicht auf die Bewertung Einfluss nehmen, aber das ist in der Praxis schwierig umzusetzen (vgl. ebd.).

5.3.4 Verbesserungsvorschläge

Die Verbesserung der Interkulturellen Kompetenz an der Schule in Südtirol hängt maßgeblich von einer Ressourcenaufstockung ab. Diese sollte zu einem guten Teil in die LehrerInnenausbildung und -fortbildung investiert werden. Die Bildungswissenschaftliche Fakultät der Freien Universität Bozen bietet zwar im Rahmen des Lehrganges für GrundschullehrerInnen Module

⁹⁰ Seit dem Schuljahr Jahr 2005/06 entfällt die Abschlussprüfung an den Grundschulen im Zuge der 'Moratti-Reform'.

zu Interkultureller Bildung und zu Deutsch als Zweitsprache bzw. Italienisch als Zweitsprache an. Bisher ist der Bereich jedoch noch relativ begrenzt, 'einer unter vielen' eben. Somit wird der Relevanz im heutigen Schulalltag nicht genüge getan. Häufig werden die beiden Bereiche auch 'in einen Topf geschmissen'. „*Wo dann Interkulturelle Bildung irgendwie so mit DaZ mitläuft, so ein bisschen*“ (ebd.).

Als angestrebtes Ziel sollte ein sprachsensibler Unterricht für alle SchülerInnen in die Lehrprogramme aller Fächer aufgenommen werden. Denn vor allem in den nichtsprachlichen Fächern wird dieser Bereich meistens vollkommen ausgeblendet. Als Vorbild fungiert hier die universitäre LehrerInnenausbildung in Berlin, die mittlerweile ein verpflichtendes DaZ-Modul für alle Fächer und für alle Schulstufen eingeführt hat (vgl. ebd.).

Einen wichtigen Beitrag in Puncto mehrsprachiger Unterricht könnten die Studien des 'Institutes für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit' an der EURAC⁹¹ leisten, das eine rege „*Forschungstätigkeit im Bereich der Erhebung, des Erwerbs und der Vermittlung von Sprache*“ (EURAC – online) aufweist und einen Schwerpunkt in 'Migration und Sprache' setzt. Erst im Mai 2012 fand eine Veranstaltung zum Thema 'Wie viele Sprachen verträgt der Schulunterricht?' statt (vgl. ebd.).

„*Hier gibt's ja diese Institution, also eben 'Bereich Innovation und Beratung', EURAC, Uni, also man hat ja ganz ganz viele Akteure und das irgendwie zu verschalten das wäre natürlich Klasse*“ (Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.12, Brixen).

Wie könnte ein mehrsprachiger Unterricht ausschauen? Grundlegende Wertschätzung, grundlegende positive Einstellung, für Respekt sorgen; mehrsprachiges Material, in Gruppenarbeiten Arbeitssprache frei wählen, Sprachvergleiche, analytische und spielerische Herangehensweise, Theaterprojekte, Musik, Texte, Gedichte,... (vgl. ebd.).

„*Die Welt ist groß, und dass man das eben kennen lernt und grad hier ist ja einfach diese Grenzsituation, diese Region und da ergibt sich ganz viel, vielleicht kann man dann den, find ich, den Schritt eher gehen, dass man nicht an diesem Deutsch – Italienisch hängen bleibt, sondern einfach schaut 'boh wir können zwei Sprachen, super, wir können vielleicht noch ne dritte und ne vierte', dass man das Bewusstsein einfach schärft und noch sagen kann: 'Ja die Welt ist mehrsprachig, wir können dann schon einiges nutzen'. Und vielleicht auch Angebote macht für Schüler eben, ja nicht nur gequält dann Englisch zu lernen, sondern eben auch zumindest Grundkenntnisse in anderen Sprachen zu haben ja.
[...] Aber ich glaube nicht, dass es darauf hinausläuft, dass man jetzt zwölf Sprachen in jeder*

91 Europäische Akademie Bozen – Forschungs- und Weiterbildungsinstitut, das WissenschaftlerInnen aus ganz Europa beschäftigt, die in interdisziplinären Teams zu verschiedenen Forschungsbereichen arbeiten.

Stunde spricht, also das kann auch niemand leisten. Ja, dass man einfach sagen kann: 'Ok ich fühl mich in verschiedenen Sprachen wohl' und ja das kann ja dann auch für Kompetenz eben ausbilden, das wär schön!'“ (ebd.).

Einige Kinder mit Migrationshintergrund sind sprachlich sehr talentiert und schaffen es in kürzester Zeit sich in den neu erworbenen Sprachkenntnissen auszudrücken; zusätzlich zu ihren Herkunftssprachen. Es wäre ein wichtiges Anliegen solche SchülerInnen besonders zu fördern und nicht den Fokus immer nur auf die Defizite der SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu richten (vgl. Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran und Interview Cimadom 14.02.2012, Brixen).

Eine Ausweitung der zeitlichen Ressourcen käme der Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten an der Schule – Lehrpersonen, Interkulturelle MediatorInnen und SprachenlehrerInnen – sehr zu gute. Bis jetzt kommen Besprechungen zwischen den AkteurInnen und gemeinsame Planungen viel zu kurz. Dadurch kommt es, wie erläutert, immer wieder zu Missverständnissen und Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeitsbereiche (vgl. Interview Rapo 08.06.2011, Bozen).

Eine Aufstockung der Stundenpakete für Interkulturelle MediatorInnen könnte darauf verwendet werden, die Klasse vor der Ankunft von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf die neue Situation vorzubereiten, um von vornherein mögliche Missverständnisse abzuschwächen. Die MediatorInnen würden das sehr begrüßen. Bisher benötigen sie meistens die wenigen Stunden für die Betreuung des Neuankömmlings, sodass die Arbeit mit der Klasse häufig 'auf der Strecke' bleibt. Zudem plädiert Tedeschi-Aslam dafür, den Kindern und Jugendlichen, die gerade erst ins Land gekommen sind, eine Eingewöhnungsphase zu gewähren und sie nicht gleich in die Schule zu zwingen (vgl. Interview 14.02.2012, Brixen).

Ganz wichtig wäre die Zusammenarbeit mit den Schulen im Bereich der Curricula, um die Arbeit der Sprachförderung generell fest zu verankern. Die Inhalte der einzelnen Fächer sollten zunächst reduziert werden,

„damit auch ein Schüler, der mit wenig Sprachkenntnissen ins Land kommt, am Unterricht teilnehmen kann. Das wäre glaub ich für die Zukunft ganz wichtig, zu sagen: 'Wir haben einen Schüler, der hat noch wenig Sprachkenntnisse, aber er kommt in die erste Mittelschulklasse, er muss den Biologieunterricht mitmachen, und wie kann man jetzt die Inhalte, die dort für die erste Mittelschulklasse besprochen werden, halt auch für solche Schüler besser aufbereiten'“ (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran).

Bisher können die Personenbezogenen Lehrpläne (PLPs), die zwar vorgeschrieben sind, aufgrund des großen Aufwandes kaum fundiert erstellt werden. Die Sprachenlehrerin vom Sprachenzentrum Brixen wünscht sich von den Lehrpersonen zumindest eine halbe Seite mit den wichtigsten Informationen über die SchülerInnen. Für einen besseren Austausch von Ideen und Materialien schwebt ihr die Einrichtung eines Netzwerkes oder einer Onlineplattform für die SprachenlehrerInnen vor. *„Jeder hat ja irgendwie ein Programm wie man vorgeht, oder Ideen, dass man das zusammenwirft und dann einfach so einen Fundus hat, wo man sich trifft. Sonst wird das noch jahrelang glaub ich so einzelkämpferisch weitergehen, und das muss nicht sein“* (Interview 22.02.2012, Bozen).

Ein zentraler Punkt, der zu verbessern wäre, stellt die Kommunikation mit den Eltern dar. Zum einen in Bezug auf die Informationspraxis. *„Viele Familien wissen gar nicht, dass sie ihre Kinder auch sofort in die Schule schicken müssen oder können“* (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran). Den Eltern ist auch oft das System der Sprachenzentren nicht geläufig und somit nicht klar, dass die Sprachkurse kein schulinternes Angebot darstellen und die SprachenlehrerInnen, abgesehen von ihren Sprachkursen, nicht im Schulgeschehen involviert sind (vgl. Interview Sprachenlehrerin SPZ Brixen 22.02.12, Bozen). Die Vermittlung der Informationen sollte vorzugsweise mündlich erfolgen, denn für MigrantInnen ist es oft schwer nur anhand von Flyern oder Mitteilungen alles mitzubekommen geschweige denn zu verstehen (vgl. Interview Rapo 08.06.2011, Bozen).

Zum anderen müssen die Eltern selbst mehr in die Verantwortung genommen werden.

„Wir verlangen sehr viel von den Kindern und wir konzentrieren unglaublich viel Energie auf die Kinder, aber das sind oft.. verschwendete Energien. [...] Es ist aber viel schwerer mit Erwachsenen zu arbeiten oder auch mit Erwachsenen zu kommunizieren, weil sie oft sich dann auch wehren, hingegen die Kinder nicht. [...] Also alles kommt auf die Kinder und die Eltern sind oft befreit, und das sollte eben nicht so sein“ (Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen).

Da viele Schulen sich vor Konfrontationen mit den Eltern scheuen, werden die Regeln bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund häufig ausgehöhlt. Dies fördert aber weder die schulische Kompetenz noch die Integration der Kinder in die Klasse. Projektarbeit mit Eltern kann solchen Tendenzen entgegenwirken (vgl. ebd.).

Außerdem sollte die Schule den Eltern als Begegnungsort nahegebracht werden, wo Initiativen stattfinden und Auskünfte erteilt werden. Denn für die Eltern ist alles leichter anzunehmen, was an der Schule angeboten bzw. erklärt wird (vgl. Interview Rapo 08.06.2011,

Bozen).

Die entscheidenden Stichworte für die Zukunft sind also Ressourcen und Zusammenarbeit, die sich natürlich gegenseitig bedingen und aufeinander auswirken: Mehr Ressourcen erleichtern die Zusammenarbeit, und mehr Zusammenarbeit kann dazu beitragen, Ressourcen einzusparen.

5.5 Exkurs: Italienische und Ladinische Schulen

Um den Rahmen dieser Studie nicht zu sprengen, wurde vorrangig die Situation an den deutschen Schulen in Südtirol untersucht. Trotzdem möchte ich einige Aspekte über die Schulen der italienischen und ladinischen Sprachgruppe anführen, die während der Befragungen aufgekommen sind. Es handelt sich dabei aber ausschließlich um Eindrücke der InterviewpartnerInnen.

5.5.1 SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Italienischen Schulen

Die Schulsysteme sind nach Sprachgruppen getrennt und werden verschieden organisiert. El Abchi ortet große Unterschiede zwischen dem System der deutschen und der italienischen Schule.

„Die Arbeitskultur ist eine andere. Ich will es jetzt nicht bewerten, schlecht oder gut, ich sage das sind zwei Welten – wie sie denken, wie sie arbeiten, wie sie mit den Sachen umgehen und auch welche Themen sie auf den Tisch bringen – ist alles anders. Und was auch interessant ist, die deutschen Schulen räumen die Schwierigkeiten anders aus dem Weg als die Italiener. [...] Z.B. bei den italienischen Schulen werden alle Probleme versteckt: 'Wir schaffen die Integration, wir haben die Integration geschafft'. Bei den deutschen zeigen sie die Schwierigkeiten und wenn sie die Schwierigkeiten zeigen, dann wird gesehen 'ja sie können nicht gut arbeiten' und das stimmt nicht. Das ist meine Wahrnehmung, wie ich das erlebt habe“ (Interview El Abchi 20.07.2011, Bozen).

Zudem gingen, seiner Auffassung nach, bei den deutschen Schulen Initiativen generell von der Basis aus, während italienische Schulen sich eher danach richten, was von 'oben' vorgegeben wird. *„Das Zusammenleben ist immer ein Prozess. Ein Prozess kommt nicht von oben, kommt von unten“ (ebd.).*

Auch Beier-Marchesi bestätigt, dass an den deutschen Schulen, die Schwierigkeiten eher aufgezeigt werden als an den italienischen, wie ihr von KollegInnen, die dort arbeiten, berichtet wird. Teilweise hat sie den Eindruck, dass die 'Hilfe-Rufe' von deutschen Schulen auch überzogen seien: *„Die deutschen Schulen sagen schon ganz klar: 'Das geht gar nicht! Ich hab jetzt ein Kind, das spricht überhaupt nicht..' [lacht] Ja.. was dann auch teilweise übertrieben ist, weil mit einem Kind in der Klasse, das muss man schon schaffen eigentlich als Lehrer. Aber da wird sofort gesagt 'Ok wir brauchen Hilfe!'"* (Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran).

Die Orientierung der Sprachenzentren bei Theorie und Projektplanung für 'Deutsch als Zweitsprache' geht naheliegenderweise in Richtung Deutschland und Österreich. Die Entwicklungen im Bereich Sprachförderung sind dort auch weiter fortgeschritten. Im Sprachenzentrum Meran ist man sehr am FörMig-Programm der Universität Hamburg interessiert, vor allem in Bezug auf die Sprachstandserhebung. Man versucht auch die italienischen KollegInnen dafür zu sensibilisieren.

„Im Augenblick sieht es so aus, als wenn zwar die italienischen Schulen viel länger Erfahrung schon haben, aber eigentlich noch keine Instrumente entwickelt haben, um zu schauen wie entwickelt sich eigentlich die Sprachförderung bei unseren Schülern. Und wir sagen: 'Schaut wir übernehmen das jetzt mal von Deutschland oder von Österreich, das finden wir interessant. Warum macht ihr das nicht in den italienischen Schulen so?'" (ebd.).

Cimadom machte in ihren Schulprojekten die Erfahrung, dass Sprach- bzw. Verständigungsschwierigkeiten an den italienischen Schulen eine untergeordnete Rolle spielen.

„Also Sprache ist dort überhaupt kein Problem. Im Gegenteil dort habe ich lange nachgefragt, ob überhaupt ausländische Kinder in der Klasse sind. Sie sagte die ganze Zeit: 'Nein sind keine' und dann irgendwann [lacht] waren dann doch drei in der Klasse drin, aber die waren für sie schon gar keine mehr, ok, von der Wahrnehmung. Also ich glaub das verschiebt sich auch, sie sind zwar in Albanien vielleicht geboren oder keine Ahnung die Eltern aus Albanien, aber die werden überhaupt nicht mehr wahrgenommen“ (Interview Cimadom 14.02.2012, Brixen).

Es wäre natürlich spannend hier nachzuforschen, ob diese Beobachtung für einen Großteil der italienischen Schulen zutrifft und wie dieser Prozess abläuft; soll heißen aus welchen Gründen lernen die Kinder und Jugendlichen das Italienische deutlich schneller, ab wann kann davon gesprochen werden, dass sie nicht mehr als 'AusländerInnen' wahrgenommen werden, wie wirkt sich das auf die Schulleistungen aus etc.

Durch die Sprachenzentren ist auf alle Fälle eine engere Zusammenarbeit zwischen deutschen und italienischen Schulen entstanden, und es wird versucht, verstärkt in Netzwerken zu agieren. Bereits vor der Einführung der Sprachenzentren gab es gemeinsame Besprechungen und Austausch z.B. für Fortbildungen, sowie die Zusammenarbeit bei mehreren Publikationen⁹² des ehemaligen Pädagogischen Institutes.

5.5.2 SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Ladinischen Schulen

Das sprachparitätische Schulmodell in den ladinischen Ortschaften mit den zwei Unterrichtssprachen Deutsch und Italienisch und zusätzlichem Sprachunterricht in Ladinisch und Englisch, bedeutet für SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine besonders große Herausforderung. Der Migrationsanteil ist zwar noch nicht so hoch in Gröden und im Gadertal, aber ebenfalls im Steigen begriffen, da in den ladinischen Tälern gute Verdienstmöglichkeiten herrschen (vgl. Interview Beier-Marchesi 08.02.2012, Meran). Zur Zeit ist die Gruppe der MigrantInnen aus Peru am stärksten vertreten, die aufgrund der Ähnlichkeiten in den Sprachstrukturen eine höhere Affinität zur italienischen Sprache mitbringen und diese rasch erlernen.

Die Erlernung der zweiten Unterrichtssprache jedoch bereitet große Schwierigkeiten. „*Da wird Deutsch zu einem Albtraum, wirklich zu einem Albtraum*“ (Interview Tedeschi-Aslam 14.02.2012, Brixen). Für die MigrantInnen ist es vor allem schwierig zu verstehen, warum sie zwei Sprachen lernen müssen.

„Wieso müssen wir Deutsch lernen, wenn wir leicht Italienisch gelernt haben und wir überall kommunizieren können auf Italienisch? Denn in Gröden oder so versteht jeder beide Sprachen. Im Pustertal vielleicht [...] da reden die Beamten lieber Deutsch und das merken sie auch [...], und dann ja sind die Eltern und die Schüler auch motivierter Deutsch zu lernen. [...] Aber dort [in den ladinischen Tälern] verstehen alle beide Sprachen und sie sagen: 'Warum? Eine Sprache genügt!' [...] 'Warum soll ich mein Leben jetzt mit einer zweiten Sprache zerstören, die gleichgestellt ist? Und zudem noch Ladinisch'“ (ebd.).

Die LadinerInnen im Gegenzug, die seit klein auf an die mehrsprachige Situation gewöhnt sind, haben Probleme damit nachzuvollziehen, wieso die MigrantInnen nur 'eine' neue Sprache lernen wollen.

92 Siehe z.B. *Gemeinsam auf dem Weg – Insieme sulla stessa strada* (Pädagogisches Institut 2010).

Aber nicht nur SchülerInnen mit zwei fremdsprachigen Elternteilen haben Probleme mit dem ladinischen System, sondern auch Kinder von ladinischen Vätern mit anderssprachigen Müttern, und Kinder aus italienischen Familien, die aus anderen Regionen Italiens stammen. Tedeschi-Aslam, selbst Ladinerin und laut eigener Aussage noch 'traumatisiert vom Deutschunterricht', hat sich für Ausnahmeregelungen für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingesetzt. „*Da hab ich sehr viel gestritten, aber ich habe gewonnen. [lacht] Also glaube ich jetzt sind die Kinder befreit vom Ladinischen, doch, ja zumindest haben sie eine Frist oder.. Denn das ist wirklich zu viel!*“ (ebd.)

6. Schlussfolgerungen

Aufgrund der Vorgaben und Angebote, könnte man meinen, dass in Südtirol die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund geradezu exemplarisch betrieben wird:

„Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben das Recht auf ein individuelles Bildungsprogramm. Das Lehrerkollegium legt die notwendige Anpassung der Unterrichtsprogramme fest. [...] Dies bedeutet, dass der Klassenrat die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler in allen Fächern erhebt, dass er die Lernziele in den verschiedenen Fächern festsetzt und Maßnahmen zu ihrer Umsetzung beschließt, [sic] und dass er regelmäßig die Erreichung der Lernziele überprüft (Ministerialrundschriften von 2006, Nr. 24)“ (Pädagogisches Institut 2010: 15).

Die gesamte Planung wird im Personenbezogenen Lernplan (PLP) dokumentiert, der in Folge die Fortschritte der SchülerInnen festhält und über mehrere Jahre weitergeführt werden kann. Die Lernfortschritte sollen als Grundlage für die Bewertung herangezogen werden, wobei sich die Kenntnisse in den Unterrichtssprachen nicht benachteiligend auswirken dürfen. Es wird also vordergründig die Bewertung des Entwicklungsprozesses angestrebt (vgl. ebd.: 16). *„Der Lernweg, die erzielten Fortschritte, die möglichen Ziele, die Motivation und der Einsatz sowie vor allem die erwiesene Lernfähigkeit sollen in erster Linie berücksichtigt werden“ (ebd.).*

Zudem wurde sowohl auf staatlicher als auch auf provinzieller Ebene, Interkulturelle Bildung als Ziel für alle SchülerInnen in die Rahmenrichtlinien der Schulen aufgenommen.

Personenbezogener Lernplan, Differenzierung, Individualisierung – unterstützt durch Sprachförderkurse, Interkulturelle Mediation, Erstsprachenkurse. Wer würde bei solchen Prämissen nicht davon ausgehen, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Schulen in Südtirol problemlos in den Regelunterricht integriert werden können, der zu dem die Interkulturelle Erziehung für die gesamte SchülerInnenschaft vorsieht? Doch wie so oft im Leben gilt: Das beste Konzept nützt nichts, wenn der (politische) Wille und die Ressourcen zur Umsetzung in der Praxis fehlen. Somit findet sich auch in Südtirol wie in anderen Ländern die Situation, dass die Vorgaben zwar gegeben sind, aber deren Erfüllung noch in weiter Ferne liegt.

Doch wie schaut nun die Situation in Südtirol in Bezug auf die Zielsetzungen für Interkulturelle Bildung aus, die im Zweiten Kapitel (siehe 2.2) dargelegt wurden?

Ein grundlegendes Element von Interkultureller Erziehung ist die ausnahmslose Einbeziehung aller am schulischen Prozess Beteiligten. In Südtirol wird zwar Interkulturelle Bildung für alle SchülerInnen und Interkulturelle Kompetenz für alle Schulseitigen als anzustrebendes Ziel vorgegeben, jedoch ist die Maßnahmensetzung dafür nicht ausreichend. Da die Schulen in Südtirol autonom sind, liegt es in ihrem Ermessen welches Angebot sie wahrnehmen wollen und in welcher Intensität. Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass eine Auseinandersetzung mit Interkultureller Bildung bisher häufig nur an Schulen eine Rolle spielt, wo SchülerInnen mit Migrationshintergrund vermehrt in Erscheinung treten. Wo dies nicht der Fall ist, kann man teilweise nicht einmal mit dem Begriff 'Sprachenzentren' etwas anfangen, obwohl diese Einrichtung nun schon an die fünf Jahre besteht.

Die Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften und Schulführungskräften wird, von Seiten der Sprachenzentren, versucht durch Fortbildungen zu fördern. Allerdings sind diese freiwillig, was zum einen ein flächendeckendes Umorientieren erschwert. Zum anderen wird dadurch vermittelt, dass der Interkulturelle Bereich zwar wichtig sei, aber nicht als grundlegende Voraussetzung des Lehrbetriebes in einer pluralen Gesellschaft deklariert.

Auch an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Freien Universität Bozen findet sich inzwischen im Lehrplan des Lehrganges für GrundschullehrerInnen ein Modul zu Interkultureller Erziehung. Allerdings ist der Bereich noch relativ klein und fungiert als Fach unter vielen. Zudem ist im Rahmen des Berufsbildungsjahres⁹³ ein Block für Interkulturelles Lernen und die Arbeit mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund angesetzt.

Es bleibt zu bezweifeln, dass diese Maßnahmen ausreichen, um in allen Schulen die notwendige Haltungsänderung einzuleiten, die voraussetzt, dass die eigene Position hinterfragt und gegebenenfalls verändert wird. Von Interkultureller Bildung als Schlüsselqualifikation ist man jedenfalls noch weit entfernt.

Ein weiterer Grundsatz ist die Auffassung von Interkultureller Erziehung als Querschnittsaufgabe. Bisher finden sich an deutschen Schulen in Südtirol vor allem Interkulturelle Projektstage, die die Vielfalt der SchülerInnen anhand von Kleidung, Musik und Essen präsentieren. Obwohl nichts gegen solche Aktionen einzuwenden ist, darf Interkulturelles Lernen nicht mit Folklore gleichgesetzt werden. Der Fokus muss darauf liegen, Interkulturelle Thematiken in allen Fächern aufzugreifen. Einige Schulen haben sich bereits in diese Richtung aufgemacht und 'Interkulturalität' zum Jahresthema erklärt. Vor

93 Zum Erwerb der Stammrolle (unbefristetes Arbeitsverhältnis).

allem aus der Zusammenarbeit mit der OEW, die einen starken Fokus auf das Zusammenleben in Südtirol setzt, scheinen die Schulen produktive Impulse aufzunehmen, die sie über die Projektstage hinaus ins Schulprogramm einfließen lassen und weiterverfolgen.

Inwieweit ein erweiterter Kulturbegriff, der Kultur als prozesshaftes Orientierungssystem auffasst, an deutschen Schulen in Südtirol Einlass gefunden hat, lässt sich aus meiner Untersuchung schwer bestimmen. Nachdem man sich aber in einem Gebiet befindet, das über seine Sprachgruppen definiert und organisiert wird, die gleichzeitig als Kulturträger fungieren, kann davon ausgegangen werden, dass Kultur noch als fixes Gefüge wahrgenommen wird. Und daher auch 'die' MigrantInnen als VertreterInnen 'ihrer' spezifischen Kultur. Das Paradoxon dabei ist, dass sich gerade an der Südtiroler Gesellschaft exemplarisch verdeutlichen lässt, wie in einem pluriethnischen- und -sprachlichen Raum durch die Interaktion verschiedener kultureller Elemente neue Lebensweisen entstehen. Das Schreckgespenst 'Mischkultur' geistert aber noch durch viele Südtiroler Köpfe.

Daher wird es auch schwierig sein, die festgefahrene nationale – in diesem Fall regionale – Homogenität im Bildungsbereich aufzubrechen und benachteiligende oder gar diskriminierende Aspekte des Schulsystems zu eliminieren.

Zieht man hingegen zu einer Einschätzung die fünf strukturellen Faktoren heran, die laut Holzbrecher innerhalb des 'Systems Schule' für die Umsetzung von Interkultureller Bildung gewährleistet sein müssen (siehe 2.2.3.a), stehen die Schulen in Südtirol nicht schlecht da.

Bei der *Phase des Schuleintritts* von SchülerInnen mit Migrationshintergrund wird, wie in ganz Italien, der 'Grundsatz der Integration' verfolgt. Alle SchülerInnen werden gemäß ihres Alters mit Berücksichtigung auf Schulbildung und Vorkenntnisse in eine Regelklasse integriert. Sprachliche Faktoren sollten dabei keine Rolle spielen. Sonderschulen sind im Schulsystem Italiens nicht vorgesehen. Vorgelagerte separate Sprachförderklassen werden in Südtirol zwar thematisiert, konnten aber bisher keine Mehrheit gewinnen.

Der *Förderung im Regelunterricht* wird versucht durch den Einsatz von externen SprachenlehrerInnen und Interkulturellen MediatorInnen gerecht zu werden. Dieser Ansatz ist sehr gut, jedoch müssten die Ressourcen erhöht werden, um die Betreuung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auszubauen und auf alle Fächer auszudehnen. Die Qualifikation der Lehrkräfte an den Schulen im Hinblick auf die sprachliche Vermittlung in

allen Unterrichtsfächern ist noch nicht gegeben und wird sich mit den derzeit bestehenden Fortbildungen kaum ausreichend umsetzen lassen. Vor allem wenn die Absolvierung von Weiterbildungen im Interkulturellen Bereich auch in Zukunft optional bleibt.

Das Modell von *Ganztagsschulen* kommt an den deutschen Schulen in Südtirol kaum vor. Allerdings wird im Rahmen des Wahlfachangebotes zumindest an einigen Tagen in der Woche eine Nachmittagsbetreuung gewährleistet, die vor allem in den unteren Schulstufen kreativer und interaktiver als der Regelunterricht gestaltet wird. Dabei findet auch ein Austausch mit anderen sozialen und kommunalen Einrichtungen statt. Zudem besteht in Südtirol für die deutsche Sprachgruppe ein gut ausgebautes Vereins- und Musikschulwesen, das für alle frei zugänglich ist und den Kontakt unter den SchülerInnen fördert. Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden am Nachmittag Förderkurse in den Unterrichtssprachen organisiert.

Auch an den Schulen in Südtirol wurde bereits erkannt, dass der Kontakt zu den *Eltern* sehr wichtig ist für die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund – und dass er sich häufig auf Grund von sprachlichen und kulturellen Missverständnissen oder Unklarheiten sehr schwierig gestaltet. Daher werden zur besseren Kommunikation Interkulturelle MediatorInnen eingesetzt. Seit der Einführung der Sprachenzentren wurden deren Stunden aber stark begrenzt, sodass sich auch die Interaktion mit den Eltern verschlechterte.

Für eine gute Einbindung der Eltern wäre es wichtig, dass sie eine der Unterrichtssprachen beherrschen. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit, sich in den Schulbetrieb einzubringen und mit dem System vertrauter zu werden. Von den Sprachenzentren ist die Organisation von Elternsprachkursen vorgesehen, sofern sich eine ausreichende Anzahl findet. Diese werden meist als Netzwerkkurse organisiert und konzentrieren sich häufig auf die Mütter, da diese schwerer Zugang zur Gesellschaft und dadurch auch zu Sprachkenntnissen in Deutsch oder Italienisch erhalten. Dieses Angebot wäre zu optimieren.

Das *Sprachstandsdiagnoseverfahren* wird meiner Erkenntnis nach in Südtirol bisher nur in Bezug auf die Unterrichtssprachen angewandt. Vor allem das Sprachenzentrum Meran engagiert sich in diesem Bereich in Anlehnung an das FöRMig-Programm der Universität Hamburg. Die SprachenlehrerInnen für Deutsch als Zweitsprache versuchen ihre KollegInnen der Italienischen Schulen für die Methodik der Sprachstandserhebung zu gewinnen.

Bis das Diagnoseverfahren auch die Muttersprachen der SchülerInnen mit

Migrationshintergrund berücksichtigt, wird wahrscheinlich noch einige Zeit vergehen. Die Sprachenzentren versuchen allerdings die Lehrkräfte an den Schulen dafür zu sensibilisieren, dass alle Sprachen der SchülerInnen in den Klassen und im Unterricht irgendwie zum Einsatz kommen und sichtbar werden können. Dadurch könnten die SchülerInnen mit Migrationshintergrund ihre mitgebrachten Fähigkeiten einsetzen und würden nicht immer nur auf ihre Defizite reduziert. Zusätzlich würde der Umgang der gesamten SchülerInnenschaft mit einer mehrsprachigen und kulturell-heterogenen Gesellschaft gefördert. Dieses Potenzial kann in einem 'erweiterten Leistungsbegriff' (siehe 2.2.3.a) zum Ausdruck kommen. In Italien wurde hierfür der Personenbezogene Lernplan eingeführt, jedoch wird dieser in Südtirol bisher nicht so effizient eingesetzt, wie es im Rahmen des Möglichen läge.

Nach Einschätzung der InterviewpartnerInnen besteht noch sehr viel Aufholbedarf in Südtirol. Die MitarbeiterInnen des Deutschen Schulamtes bzw. (ehemaligen) Pädagogischen Institutes, nun 'Bereich Innovation und Beratung', sehen die Entwicklung insgesamt positiver. Die Interkulturellen MediatorInnen Tedeschi-Aslam und El Abchi bewerten den Ist-Zustand am kritischsten und bemängeln die Verschlechterung gewisser Dienste mit der Einführung der Sprachenzentren.

Dazu ist zu sagen, dass die Sprachenzentren auch nur die Ressourcen zur Verfügung haben, die ihnen von Landesseite gewährt werden und mit diesen auskommen müssen. Die Verträge, die zuvor mit den Interkulturellen MediatorInnen direkt abgeschlossen wurden, verstießen zum Teil gegen italienisches Recht, da Nicht-EU-BürgerInnen keine Verträge mit öffentlichen Organisationen eingehen dürfen.

Interessant finde ich die Position der Sprachenlehrerinnen: Beide erwähnen zwar die bestehenden Schwierigkeiten, unterstreichen aber die Fortschritte, die in relativ kurzer Zeit bereits erzielt werden konnten. Sie sehen die deutschen Schulen in Südtirol in einer Umbruchphase und sind zuversichtlich, dass durch die Optimierung der Angebote in einigen Jahren gute Ergebnisse erzielt werden können. Da beide aus Deutschland kommen, bringen sie Erfahrungswerte aus dem Ausland mit und können die Entwicklung vergleichen.

Es liegt aber noch sehr viel Arbeit vor Südtirols Schulen.

„Auch wenn viele Schulen – im Rahmen ihrer Autonomie – reichhaltige Projekte und gute interkulturelle Ansätze an den Tag gelegt haben, die als Bezugsrahmen oder als innovative Denkanstöße gelten können, ist die Interkulturalität dennoch – im allgemeinen betrachtet –

an einige Charakteristika der Anfangszeiten gebunden wie etwa den Sprachunterricht der Migrantinnen und der Migranten“ (Pädagogisches Institut 2010: 35).

Im bestehenden Schulsystem lassen sich Elemente aus den verschiedenen Diskursräumen nach Krüger-Potratz (siehe 2.2.2) ausmachen. Die SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden zu den *gleichen* Bedingungen in die Schulen aufgenommen wie alle SchülerInnen, sollen dann aber auch an die MehrheitsschülerInnenschaft angepasst werden. Ihr 'Anders-Sein' wird in vielen Schulen noch mit einer Mangelercheinung gleichgesetzt, die behoben werden muss, während die bestehenden Strukturen kaum in Frage gestellt werden. Daher bewegen sich die pädagogischen Ansätze, in Form von Sprachförderkursen, entlang kompensatorischer Vorgehensweisen, wie man es aus der Ausländerpädagogik (siehe 2.1.2) kennt.

Gleichzeitig finden sich auch Aspekte aus dem *Essentialisierungsdiskurs*. Die kulturelle Vielfalt wird durchaus wahrgenommen und auch als interessant empfunden, darf sich aber nur in explizit dafür ausgewiesenen Räumen präsentieren, wie z.B. an einem interkulturellen Tag. Dabei werden vor allem die Unterschiede herausgestrichen, die den jeweiligen Kulturen zugeschrieben werden.

Die *Gemeinsamkeiten*, die allen Kulturen innewohnen, sollen zwar durch Interkulturelle Bildung an den Schulen vermittelt werden. Diese Ansätze sind aber noch sehr spärlich gesät. Transkulturelle und kulturübergreifende Erziehung mit dem Ziel einer gemeinsamen Gesellschaft, die die Differenzen überwunden hat, liegt in Südtirol noch in weiter Ferne. Auch die Möglichkeit für SchülerInnen mit Migrationshintergrund, ihre weitgefächerten Sprachkenntnisse in den Unterricht einzubringen und Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe zu etablieren (idealerweise zusammen mit anderen Differenzkategorien wie Geschlecht, Status, Gesundheit etc.), wie im *Pluralitätsdiskurs* gefordert, scheint, in der Praxis zumindest, noch nicht in Reichweite zu sein.

Abschließend bleibt zu sagen, dass der Rahmen und das Angebot für die Integration von SchülerInnen an Südtirols Schulen gegeben ist. Engagierte MitarbeiterInnen, sei es im Kompetenzzentrum, in den Sprachenzentren, in der Interkulturellen Mediation, an den Schulen selbst und in außerschulischen Organisationen sind vorhanden. Diese allein werden aber nicht ausreichen, um Interkulturelle Kompetenz an allen Schulen des Landes zu etablieren. Dazu benötigt es viel mehr Einsatz von Seiten der Politik, nicht nur bezüglich Ressourcenaufstockung, sondern in einem verstärkten Engagement, die Umsetzung der selbst aufgestellten Zielsetzungen an den Schulen voranzubringen.

Zudem muss an der Einstellung der ganzen Gesellschaft gearbeitet werden, denn es kann nicht die gesamte Verantwortung auf die Bildungseinrichtungen abgewälzt werden. Die Grundlagen für die Sicht auf die Welt und auf die Gesellschaft erhalten die Kinder und Jugendlichen zuhause. Wenn sie dort schon mit Vorurteilen über die sogenannten 'AusländerInnen' in Berührung kommen, bringen sie diese in die Schule mit. Deswegen sollte die Elternarbeit im Interkulturellen Bereich versuchen, alle Eltern miteinzubeziehen, um aufzuklären und das gegenseitige Verständnis zu fördern. Dadurch könnte auch Druck von den Lehrkräften an den Schulen genommen werden, die sich häufig im Zwiespalt befinden, allen SchülerInnen gleichermaßen gerecht werden zu müssen.

Die Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist an den Schulen der deutschen und ladinischen Sprachgruppe in Südtirol noch relativ überschaubar. Daher wäre jetzt ein guter Zeitpunkt bestehende Konzepte und Angebote zu optimieren, um auf die in absehbarer Zeit größere Zuwanderung, vorbereitet zu sein.

Im Weg stehen kann sich Südtirol dabei eigentlich nur selbst. Werden die MigrantInnen als eine neue vierte Gruppe festgelegt, die das alt bekannte Gefühl von Befremdung und Bedrohung auslöst? Beziehungsweise werden die ZuwandererInnen zum Spielball zwischen den großen Sprachgruppen Deutsch und Italienisch, die um ihre Gunst buhlen, um sie für die eigene Seite einzunehmen? Oder besinnt man sich auf die jahrzehntelange Erfahrung im Umgang mit den verschiedenen Sprach- und Kulturgruppen im Land und auf die eigenen Fremdheitserfahrungen?

Es würde nicht schaden einmal einen genaueren Blick auf das Schulsystem in den ladinischen Ortschaften zu werfen. Obwohl den LadinerInnen immer wieder vorgeworfen wird, dass sie aufgrund des paritätischen Modelles keine der Landessprachen richtig gut beherrschen würden, schneiden sie im Vergleich der Schulleistungen nicht schlechter ab als ihre KollegInnen der anderen beiden Sprachgruppen. Auch belegen zahlreiche 'wirklich' zweisprachig aufgewachsene SüdtirolerInnen, dass der Gebrauch mehrerer Sprachen nicht unbedingt deren Vermischung bedeutet. Bestes Beispiel dafür sind nicht zuletzt die MigrantInnen selbst, die sehr oft bereits mit mehreren Sprachen ins Land reisen, um sich hier weiteren (sprachlichen) Herausforderungen zu stellen.

Ich möchte abschließen mit einem Zitat aus der „*Lettera ad una professoressa*“:

*„L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile“*⁹⁴ (Scuola di Barbiana⁹⁵ 1976: 12).

94 Freie Übersetzung: „Auch wir haben gesehen, dass mit ihnen der Unterricht schwieriger wird. Manchmal verspürt man die Versuchung, sich ihrer zu entledigen. Aber wenn man sie verliert, ist die Schule keine Schule mehr. Dann ist sie ein Krankenhaus, das die Gesunden behandelt und die Kranken abweist. Dann wird sie ein Instrument der Differenzierung, das immer unumkehrbarer wird.“

95 *La scuola di Barbiana* war ein Schulversuch, der in den 1950ern von Don Lorenzo Milani ins Leben gerufen worden war, zur Förderung der SchülerInnen aus armen Familien, die vom damaligen italienischen Schulwesen benachteiligt wurden.

7. Literaturverzeichnis

Ackermann, Andreas:

Ethnologische Migrationsforschung: ein Überblick

In: KEA Zeitschrift für Kulturwissenschaften

Ausgabe 10: *Ethnologie der Migration*

Bremen 1997

Allemann-Ghionda, Cristina:

Schule, Bildung und Pluralität

Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich

Bern [u.a.] 1999

Auernheimer, Georg:

Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz

In: Karakaşoğlu, Yasemin; Lüddecke, Julian (Hg.):

Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik

– *Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*

Münster [u.a.] 2004, 17-28

Auernheimer, Georg:

Einführung in die Interkulturelle Pädagogik

5., ergänzte Auflage

Darmstadt 2007

Baur, Siegfried; von Guggenberg, Irma; Larcher, Dietmar:

Zwischen Herkunft und Zukunft

Südtirol im Spannungsfeld zwischen ethnischer und postnationaler Gesellschaftsstruktur

– *Ein Forschungsbericht*

Bozen 1998

Bertels, Ursula; Eylert, Sabine; Lütkes, Christiana; de Vries, Sandra (Hg.):

Ethnologie in der Schule

Eine Studie zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz

Praxis Ethnologie Band 1

Herausgegeben von Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.

Münster [u.a.] 2004a

Bertels, Ursula; Baumann, Birgit; Dinkel, Silke; Hellmann, Irmgard (Hg.):

Aus der Ferne in die Nähe

Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit

Praxis Ethnologie Band 2

Herausgegeben von Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.

Münster [u.a.] 2004b

Bertels, Ursula; de Vries, Sandra; Nolte, Nina (Hg.):

Fremdes Lernen

Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs

Praxis Ethnologie Band 3

Herausgegeben von Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V.

Münster [u.a.] 2007

Binder, Susanne; Englisch-Stölner, Doris:

Interkulturelles Lernen in der Praxis – Ergebnisse einer aktuellen Studie

Interkulturelles Lernen – Beispiele aus der schulischen Praxis

In: Erziehung und Unterricht 7/8

Wien 2002, 956-978

Binder, Susanne:

Interkulturelles Lernen aus ethnologischer Perspektive

Konzepte, Aussichten und Praxisbeispiele aus Österreich und den Niederlanden

Wien 2004

Binder, Susanne; Gröpel, Wolfgang:

Interkulturalität: Migration – Schule – Sprache

In: Six-Hohenbalken, Maria; Tošić, Jelena (Hg.):

Anthropologie der Migration – Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte

Wien 2009, 284-301

Cummins, Jim:

Bilingualism and special education

Issues in assessment and pedagogy

Multilingual matters Band 6

Clevedon [u.a.] 1984

Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf:

Erziehung und Migration

Eine Einführung

Stuttgart [u.a.] 1999

Eades, Jeremy:

Anthropologists and Migrants

Changing Models and Realities

In: Eades, Jeremy (Hg.):

Migrants, Workers, and the Social Order

ASA Monographs 26

London [u.a.] 1987, 1-16

Egger, Kurt:

Sprachlandschaft im Wandel

Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit – Soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte von Ein- und Mehrsprachigkeit

Bozen 2001

Eylert, Sabine; Brünenberg, Kerstin:

„Hast du schon geduscht?“ – Zur Umsetzung interkulturellen Lernens in der Schule

In: Bertels, Ursula; de Vries, Sandra; Nolte, Nina (Hg.):

Fremdes Lernen – Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs

Münster [u.a.] 2007, 113-125

Fasolt, Iris:

Ethnologische Perspektiven zu Konzeptionen „interkulturellen Lernens“

Unter besonderer Berücksichtigung des österreichischen Unterrichtsprinzips „interkulturelles Lernen“

Wien 2008, Dipl.arbeit

Fillitz, Thomas (Hg.):

Interkulturelles Lernen

Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip

Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 18

Innsbruck 2002

Fillitz, Thomas:

Vertrauen, kritisches Bewusstsein und Festigung der Identität

Interkulturelles Lernen in Österreich

In: Bertels, Ursula; de Vries, Sandra; Nolte, Nina (Hg.):

Fremdes Lernen – Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs

Münster [u.a.] 2007, 63-86

Franceschini, Ruth:

Der mehrsprachige Habitus

Das Fallbeispiel eines dreisprachigen Schulmodells in Ladinien

In: Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula; Reich, Hans H. (Hg.):

Bei Vielfalt Chancengleichheit – Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung

Münster [u.a.] 2010, 316-329

Gelmi, Rita; Saxalber, Annemarie (Hg.):

Integrierte Sprachdidaktik – Theoretische Beiträge

Beiträge zu Erziehung und Unterricht in Südtirol

Bozen 1992

Gingrich, Andre:

Ethnizität für die Praxis

Drei Bereiche, sieben Thesen und ein Beispiel

In: Wernhart, Karl R.; Zips, Werner (Hg.):

Ethnohistorie – Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung

2., überarbeitete Auflage

Wien 2001, 99-111

Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne:

Einführung in die Interkulturelle Pädagogik

Einführungstexte Erziehungswissenschaft Band 9

Opladen [u.a.] 2006

Gomolla, Mechthild:

Organisationsentwicklung – ein Ansatz für erfolgreiche multikulturelle Schulen?

Eine vergleichende Analyse von Strategien der Schulentwicklung im Umgang mit einer sprachlich, sozial und kulturell heterogenen Schülerschaft in England, der Schweiz und Deutschland

Münster 2002, Diss.

Hall, Stuart:

Die Zentralität von Kultur.

Anmerkungen über die kulturelle Revolution unserer Zeit

In: Hepp, Andreas; Löffelholz, Martin (Hg.):

Grundlagentexte zur transkulturellen Kommunikation

Konstanz 2002, S. 95-117

Hamburger, Franz; Seus, Lydia; Wolter, Otto:

Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen

Reflexionen nach einer Untersuchung 'Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen'

In: Griesse, Hartmut (Hg.):

Der gläserne Fremde – Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik

Opladen 1984, 32-42

Hitthaler, Irmgard:

Brücken bauen

Interkulturelle Mediation in Südtirol

Wien 2008, Dipl.arbeit

Holzbrecher, Alfred:

Interkulturelle Pädagogik

Berlin 2004

Husain, Aftab:

Beim Deutschlernen

In: Husain, Aftab:

Im Niemandsland – Gedichte

Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche von Uta Roy-Seifert und Brigitte Rapp

Wien 2006

Jäger, Siegfried:

Kritische Diskursanalyse: eine Einführung

2. überarbeitete und erweiterte Auflage

Duisburg 1999

Klocke-Daffa, Sabine:

Interkulturelles Lernen in Deutschland aus der Sicht der Ethnologie

In: Bertels, Ursula; de Vries, Sandra; Nolte, Nina (Hg.):

Fremdes Lernen – Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs

Münster [u.a.] 2007, 13-30

Körner, Heribert:

Ethnologie in der Schule

Ein Beispiel aus Skandinavien

In: Anthropos Band 81

1986, 642-647

Krüger-Potratz, Marianne:

Interkulturelle Bildung: eine Einführung

Münster [u.a.] 2005

Krüger-Potratz, Marianne:

Interkulturelles Lernen aus Sicht der Erziehungswissenschaft

In: Bertels, Ursula; de Vries, Sandra; Nolte, Nina (Hg.):

Fremdes Lernen – Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs

Münster [u.a.] 2007, 31-44

Krumm, Hans-Jürgen (Hg.):

Die Sprachen unserer Nachbarn – Unsere Sprachen

Chancen zur Diversifizierung des Sprachangebots im Zuge der EU-Erweiterung

Dokumentation eines Symposiums Wien 29.10. – 31.10.1998

Wien 1999

Lütkes, Christiana:

Die Relevanz ethnologischer Themen für den Erwerb Interkultureller Kompetenz in der schulischen Sozialisation

Ergebnisse einer Pilotstudie

In: Bertels, Ursula; Baumann, Birgit; Dinkel, Silke; Hellmann, Irmgard (Hg.):

Aus der Ferne in die Nähe – Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit

Münster [u.a.] 2004b, 185-194

Mayring, Philipp:

Qualitative Inhaltsanalyse

Grundlagen und Techniken

9. Auflage

Weinheim [u.a.] 2007

Mecheril, Paul:

Migrationspädagogik

Weinheim [u.a.] 2010

Melotti, Umberto:

Migrazioni internazionali

Globalizzazione e culture politiche

Mailand 2004

Münz, Angelika:

Interkulturelles Lernen in den Niederlanden

In: Bertels, Ursula; de Vries, Sandra; Nolte, Nina (Hg.):

Fremdes Lernen – Aspekte interkulturellen Lernens im internationalen Diskurs

Münster [u.a.] 2007, 45-62

Nieke, Wolfgang:

Interkulturelle Erziehung und Bildung

Wertorientierungen im Alltag

3., aktualisierte Auflage

Schule und Gesellschaft, Band 4

Wiesbaden 2008

Peterlini, Hans Karl:

Wir Kinder der Südtirol-Autonomie

Ein Land zwischen ethnischer Verwirrung und verordnetem Aufbruch

Wien [u.a.] 2003

Platenkamp, Jos D. M.:

Über die gesellschaftliche Relevanz der Ethnologie

In: Bertels, Ursula; Baumann, Birgit; Dinkel, Silke; Hellmann, Irmgard (Hg.):

Aus der Ferne in die Nähe – Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit

Münster [u.a.] 2004b, 21-32

Rapo, Ljubica; Rapo, Predrag:

Interkulturelle Mediation in Südtirol

Erfahrungen an den deutschsprachigen Schulen

Herausgegeben von Associazione – Verein 'Porte Aperte – Offene Türen'

Meran 2007

Roth, Hans Joachim:

Kultur und Kommunikation

Systematische und theoriegeschichtliche Umrissse Interkultureller Pädagogik

Opladen 2002

Schenk, Claudia:

Identitätsentwicklung von Migrantenjugendlichen in Südtirol

Wien 2010, Dipl.arbeit

Schiffauer, Werner; Baumann, Gerd; Kastoryano, Riva; Vertovec, Steven (Hg.):

Staat – Schule – Ethnizität

Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern

Interkulturelle Bildungsforschung Band 10

Münster [u.a.] 2002

Scuola di Barbiana:

Lettera a una professoressa

l'ospedale

Florenz 1976

Seberich, Rainer:

Südtiroler Schulgeschichte

Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz

Bozen 2000

Six-Hohenbalken, Maria; Tošić, Jelena (Hg.):

Anthropologie der Migration

Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Aspekte

Wien 2009

Staffler, Gudrun:

Migration und Ethnizität in Südtirol

Zur sozialen Konstruktion von Fremdheit und Ethnizität in einer pluriethnischen Gesellschaft

Wien 1999, Dipl.arbeit

Stark, Wolfgang:

Empowerment

Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis

Freiburg im Breisgau 1996

Zappe, Manuela:

Das ethnische Zusammenleben in Südtirol

Sprachsoziologische, sprachpolitische und soziokulturelle Einstellungen der deutschen, italienischen und ladinischen Sprachgruppe vor und nach den gegenwärtigen Umbrüchen in Europa

Frankfurt am Main [u.a.] 1996

Online-Ressourcen

Altalex – Quotidiano di informazione giuridica – 27 luglio 2009:

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana n. 170 del 24 luglio 2009

Legge n. 94 del 15 luglio 2009 – Disposizioni in materia di sicurezza pubblica

<http://www.altalex.com/index.php?idnot=41644> [12.05.2012, 12:34]

Astat – Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hg.):

Ausländer in Südtirol 2002

Lebensumfeld und Lebensformen der ausländischen Mitbürger

Bozen 2003, Schriftenreihe 99

<http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/487.asp?>

[Auslaender_action=4&Auslaender_article_id=7040](http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/487.asp?Auslaender_action=4&Auslaender_article_id=7040) [12.05.2012, 11:41]

Astat – Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hg.):

Statistisches Jahrbuch für Südtirol 2011

Kapitel 5 Schul- und Berufsbildung

Bozen 2011

http://www.provinz.bz.it/astat/download/JB11_K5.pdf [14.05.2012, 09:17]

Astat – Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hg.):

Bildung in Zahlen 2010 – 2011

Bozen 2012a

<http://www.provinz.bz.it/astat/de/bildung-kultur/bildung-weiterbildung.asp>

[14.05.2012, 09:34]

Astat – Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hg.):

Immigration in Südtirol 2011

Lebensumstände und Sichtweisen der in- und ausländischen Bevölkerung

Bozen 2012b, Schriftenreihe 183

<http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/487.asp?>

[Auslaender_action=4&Auslaender_article_id=195585](http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/487.asp?Auslaender_action=4&Auslaender_article_id=195585) [24.05.2012, 16:59]

Astat – Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hg.):

Astat-Info Nr. 41 06/2012

Ausländische Wohnbevölkerung 2011 – vorläufige Ergebnisse

Bozen 2012c

<http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/487.asp?>

[Auslaender_action=4&Auslaender_article_id=202576](http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/487.asp?Auslaender_action=4&Auslaender_article_id=202576) [14.06.2012, 20:18]

Astat – Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hg.):

Demographisches Handbuch für Südtirol 2011

Bozen 2012d

<http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/439.asp?>

[demographischestruktur_action=4&demographischestruktur_article_id=187157](http://www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/439.asp?demographischestruktur_action=4&demographischestruktur_article_id=187157)

[14.06.2012, 10:24]

Autonome Provinz Bozen – Südtirol – Deutsches Landesschulamt:

Anders und doch wie ich

Schulamt Info: Ausländische Kinder in Kindergarten und Schule

Bozen 2002, Sonderausgabe

http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp?367_page=4

[15.05.2012, 09:11]

Autonome Provinz Bozen – Südtirol:

Beschluss der Landesregierung vom 15.12.2008 Nr. 4724 zur gleichmäßigen Verteilung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Abänderung des Beschlusses zu den Einschreibungen vom 18.12.2006 Nr. 4700

Bozen 2008

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/BeschlussNr.4724-ausgewogeneVerteilung.pdf> [27.05.2012, 10:19]

Autonome Provinz Bozen – Südtirol:

Das neue Autonomiestatut

Bozen 2009, 14. ergänzte Auflage

http://www.provinz.bz.it/lpa/service/publikationen.asp?somepubl_keyword=autonomiestatut
[13.05.2012, 15:33]

Autonome Provinz Bozen – Südtirol – Pressedienst:

Pressemitteilungen 21.01.2010

Landesrat Tommasini bei Deutschunterricht in italienischem Kindergarten

<http://www.provincia.bz.it/lpa/285.asp?art=319558> [16.08.2012, 11:23]

Autonome Provinz Bozen – Südtirol – Schulreform:

Südtirol macht Schule

Die neue Oberstufe

2011

<http://www.schulreform.bz.it/de/neue-oberstufe.asp> [16.08.2012, 14:02]

bm:ukk – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur:

Interkulturelles Lernen Lehrplanbestimmungen

Unterrichtsprinzip IKL an Volks- und Sonderschulen BGBl 439/1991 (Volksschule, Sonderschulen) – Allgemeines Bildungsziel

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml
[27.03.2012, 15:19]

Deutsches Bildungsressort – Bereich Innovation und Beratung (Hg.):

Die Aufgaben des Bereichs Innovation und Beratung

2011

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/institut/aufgaben.htm> [19.05.2012, 18:34]

Deutsches Bildungsressort – Bereich Innovation und Beratung (Hg.):

Handreichung zu den Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol

Bozen 2012a

<http://www.schule.suedtirol.it/lasis/handreichung/documents/Einleitung.pdf>

[13.05.2012, 17:03]

Deutsches Bildungsressort – Bereich Innovation und Beratung (Hg.):

Landesplan der Fortbildung für Kindergarten und Schule in Südtirol 2012/2013

Bozen 2012b

http://www.schule.suedtirol.it/pi/documents/FBB_2012_13.pdf [19.05.2012, 10:17]

Deutsches Schulamt:

Rahmenrichtlinien

Grund- und Mittelschule in Südtirol

2009

<http://www.unibz.it/de/ssis/welcome/examsprogram/Documents/Rahmenrichtlinien%20Grund-%20und%20Mittelschule%20DT.pdf> [13.05.2012, 17:29]

Deutsches Schulamt:

Rahmenrichtlinien

Rahmenrichtlinien für die Fachoberschulen in Südtirol Teil I

2010a

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/rrl/rrl-fachober-innen.pdf>

[13.05.2012, 18:13]

Deutsches Schulamt:

Rahmenrichtlinien

Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol

2010b

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/rrl/rrl-gymnasien-innen.pdf>

[13.05.2012, 18:18]

EURAC – Europäische Akademie Bozen:

Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit

<http://www.eurac.edu/de/research/institutes/Multilingualism/default.html> [29.05.2012, 16:34]

Gelmi, Rita:

Gemeinsame Sprachendidaktik

Vom Nebeneinander zum Miteinander in den Sprachfächern

In: Deutsches Schulamt und Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe (Hg.):

Gemeinsame Sprachendidaktik – Am Beispiel eines Pilotprojektes am Grundschulsprenkel

Klausen II

Informationsschrift für Kindergarten und Schule in Südtirol – Sonderausg. September 2007

Bozen 2007, 6-8

[200709_info_spezial_sprachendidaktik_druckfassung\(1\).pdf](#) [27.05.2012, 09:54]

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim:

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – BLK-Gutachten

Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung

2003, Heft 107

<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/heft107.pdf> [29.04.2012, 10:24]

Höllrigl, Peter (Schulamtsleiter Deutsches Schulamt) zitiert nach stol.it – Südtirol Online:

Ganztagsschule: Geringe Nachfrage

14.02.2011

<http://www.stol.it/Artikel/Chronik-im-Ueberblick/Lokal/Ganztagsschule-Geringe-Nachfrage>

[13.05.2012, 14:13]

Istat – Istituto nazionale di statistica (Hg.):

Statistiche report 22 settembre 2011

La popolazione straniera residente in Italia 1° gennaio 2011

<http://www.istat.it/it/archivio/39726> [12.05.2012, 09:07]

Ladinisches Schulamt:

Die ladinische Schule

2012

<http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/ladinische-schule.asp>

[13.05.2012, 16:09]

Luciak, Mikael; Binder, Susanne:

Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“

Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen

Austrian Studies in Social Anthropology, Sondernummer 1/2010

Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien (ASSA)

Wien 2010

www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf

[15.03.2012, 16:23]

OEW – Organisation für eine solidarische Welt:

Bildung – Sinnvolles Miteinander

<http://www.oew.org/de/schule.php> [03.06.2012, 11:14]

OEW – Organisation für eine solidarische Welt:

Hallo Ciao Maroc 2011

Nachbereitungstreffen im August 2011

2011

<http://www.oew.org/de/themenartikel.php?themid=11&id=1868> [03.06.2012, 11:27]

Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe:

Die Sprachenzentren

Bozen 2007

http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/Sprachenzentren_grundlagen.htm [13.5.2012, 13:29]

Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe:

Umsetzungskonzept des Beschlusses der Landesregierung

Genehmigung eines sprachenübergreifenden Konzeptes für Zentren zur Förderung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

– Beschluss der Landesregierung Nr. 1482 vom 07/05/2007

Bozen 2008

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/UmsetzungskonzeptMai08.pdf>

[13.05.2012, 14:09]

Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe:

Gemeinsam auf dem Weg – Insieme sulla stessa strada

*Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Kindergarten und Schule –
Informationen und Erfahrungen*

– Alunni con background migratorio – Informazioni ed esperienze

Bozen 2010

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/GemeinsamaufdemWeg.pdf>

[13.05.2012, 11:11]

Pampanini, Giovanni; Cristaldi, Rosanna:

Das ‚italienische Modell‘ der interkulturellen Bildung: kritische Anmerkungen

Auszug aus dem Vortrag: *The ‘Modello Italiano’ of Intercultural Education – Reflections from the Field*

3. Konf. der Mittelmeergesellschaft für Vergleichende Pädagogik 11.-13. Mai 2008 in Malta

http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Forum21/II_Issue_No2/II_No2_Italian_model_ICL_educ_de.pdf [20.03.2012, 15:07]

Rautz, Günther:

Schulwesen

In: Online Databases at EURAC.research:

Deutsche

Zuletzt geändert 13.02.2004

<http://dev.eurac.edu:8080/autoren/mitarbeiter/lvoltmer/min/uztg.pdf> [13.05.2012, 14:48]

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD

Empfehlung "Interkulturelle Erziehung und Bildung in der Schule"

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996

Bonn 1996

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-

[Bildung.pdf](#) [27.03.2012, 14:37]

Steininger, Rolf:

Die Südtirolfrage

In: Archiv für Sozialgeschichte 40

2000, 198-225

http://www.rolfsteininger.at/bilder/aufsatz_Steininger.pdf [11.05.2012, 11:46]

Südtiroler Landtag:

Landesgesetz vom 28. Oktober 2011, Nr. 12

Integration Ausländischer Bürgerinnen und Bürger

Bozen 2011

http://www2.landtag-bz.org/documenti_pdf/idap_236354.pdf [14.05.2012, 13:21]

Universität Hamburg:

FörMig-Programm

<http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/prog/index.html> [23.05.2012, 09:29]

Verra, Roland:

Schulordnung

Das Schulmodell

In: Ladinisches Schulamt:

Die ladinische Schule

2012

<http://www.provinz.bz.it/ladinisches-schulamt/themen/schulordnung.asp> [13.05.2012, 16:37]

8. Anhang

8.1 Liste der geführten Interviews

Person	Funktion	Art des Interviews	Datum	Ort
Kirsten Beier-Marchesi	Sprachenlehrerin SPZ Meran	Expertinneninterview	08.02.12	Meran
Sonja Cimadom	Bildungsreferentin OEW	Expertinneninterview	14.02.12	Brixen
Abdelouahed El Abchi	Interkultureller Mediator (Freiberufler)	Experteninterview	20.07.11	Bozen
Herta Goller	ehem. Leiterin der 'Beratungsstelle für Interkulturelles Lernen und Eingliederung der SchülerInnen nicht deutscher Muttersprache' (Deutsches Schulamt)	Expertinneninterview	15.06.11	Bozen
Inge Niederfriniger	Leiterin Kompetenzzentrum (Bereich 'Innovation und Beratung' – Deutsches Bildungsressort)	Expertinneninterview	19.07.11	Bozen
Ljubica Rapo	Interkulturelle Mediatorin (Bereich 'Innovation und Beratung' – Deutsches Bildungsressort)	Expertinneninterview	08.06.11	Bozen
Beatrice Tedeschi-Aslam	Interkulturelle Mediatorin und Leiterin der Genossenschaft Savera	Expertinneninterview	14.02.12	Brixen
Sprachenlehrerin	SPZ Brixen	Expertinneninterview	22.02.12	Bozen

8.2 Interviewleitfäden

➤ **Leiterinnen Beratungsstelle und Kompetenzzentrum**

- ***Könnten Sie bitte zu Beginn etwas zu Ihrer Person erzählen*** (Funktionen, seit wann,..)
- ***Legen Sie mir bitte die Struktur Ihrer Institution dar***
 - Wie hat alles begonnen (wann)? Seit der 'Stunde Null' dabei?
 - Arbeitsgruppe 'Kennenlernen um zu verstehen', 'Beratungsstelle für IKL – Eingliederung von SchülerInnen nicht dt. Muttersprache am Dt. Schulamt'
 - An welchen 'Vorbildern' orientiert (Italien, Österreich, europaweit,..)?
 - Welche Änderungen seither? (Sprachzentren, Kompetenzzentrum)
 - Sprachenzentren: Angebot, Zusammenarbeit untereinander, Ausbildung der MitarbeiterInnen, Muttersprache-Kurse in anderen Sprachenzentren?
 - Wer stellt Materialien für Lehrkräfte zur Verfügung? (selber erarbeiten?)
- ***Wie gestaltet sich der Einsatz von Interkulturellen MediatorInnen an den Schulen?***
(seit wann, aktuelle Ausbildung, wie viele ca...)
 - Wie schätzen Sie deren Situation momentan ein? (Anstellungsverhältnisse, Arbeitsbedingungen, genügend eingesetzt, zeitlicher Aufwand, Verbesserungsvorschläge)
 - Welche Zusammenarbeit besteht zwischen Vereinen von/für Interkulturelle MediatorInnen (z.B. 'Porte Aperte – Offene Türen', wieviele,..) und Schulamt?
 - Ansprechpersonen für Interkulturelle MediatorInnen? (Anlaufstellen oder ähnliches, Supervisionen,..)
- ***Wie schätzen Sie insgesamt die Situation momentan an den Schulen in Südtirol in Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein?***
(Maßnahmen ausreichend/ausbaufähig, positiv/negativ, innovativ,..)
 - Gibt es inzwischen KoordinatorIn für interkulturellen Bereich an jeder Schule?
 - Haben Sie das Gefühl, dass Interkulturelles Lernen an Südtirols Schulen praktiziert wird bzw. angestrebt? Nur wo mehrere SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder auch in 'homogenen' Klassen?
 - Umstellung des Lehrplans in Hinsicht auf neue (globale) Begebenheiten oder nur 'Problembewältigung'?
 - Wie schaut die Entwicklung aus? (Veränderung der letzten Jahre, Zukunftsaussichten,..),
 - Wie werden die Lehrkräfte auf die Situation vorbereitet? (Ausbildung, Fortbildung, Teamteaching,.. – ausreichend?)
 - Gibt es die Möglichkeit die Erstsprache zu erlernen?
 - Feedbacks/Resonanz von SchülerInnen, Lehrkräften, DirektorInnen, Eltern,.. ?
 - Unterschiede Bezirke, Stadt-Land, verschiedene Schultypen?
 - Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen italienisch-, deutsch- und ladinisch-sprachigen Schulen? (Zusammenarbeit?)

- ***Wie empfinden Sie die Arbeitsbedingungen in diesem Bereich?***

- Was sagen Sie zur Umwandlung des Pädagogischen Institutes in 'Bereich Innovation und Beratung'? (= direkte Eingliederung in Landesverwaltung → Auswirkungen, Pro und Contras?)
- genügend Freiräume, Ressourcen,..? Wieviel Eigenengagement nötig/möglich?
- Vorschlag 1 Jahr Sprache lernen bevor in Schule?
- Wie funktioniert Vernetzung mit anderen (nicht schulischen) Institutionen (Vereine etc.,...)?

- ***Aussichten für die (nähere) Zukunft***

- Erwartungen an 'Integrationsgesetz'? – Auswirkungen für Schule
- Kritikpunkte, Vorschläge, Wünsche,.....

➤ **Interkulturelle MediatorInnen**

- ***Würden Sie bitte zu Beginn etwas über sich erzählen*** (Funktionen, wo, seit wann,..)

- ***Könnten Sie mir bitte schildern wie es normalerweise abläuft, wenn Sie als Interkulturelle/r MediatorIn zur Betreuung bzw. als Hilfestellung für eine/n SchülerIn angefragt werden*** (von Vorbereitung über 1. Zusammentreffen etc.,...)

- ***Wie schätzen Sie die Situation der Interkulturellen MediatorInnen in Südtirol ein?***

- (Anstellungsverhältnisse, Organisation, Zusammenarbeit zwischen Pädagogischem Institut und Vereinen/Genossenschaften, wie kontaktiert/engagiert, Verbesserungsvorschläge,..)
- Ansprechpersonen für Interkulturelle MediatorInnen? (Anlaufstellen oder ähnliches, Supervisionen,..)
 - Ausbildung (Organisation und Ablauf)
 - Wer stellt Materialien zur Verfügung, selber erarbeiten?
 - Zeitaufwand im Monat (ungefähr..)

- ***Wie schätzen Sie insgesamt die Situation an den Schulen in Südtirol in Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein?***

(Maßnahmen ausreichend/ausbaufähig, positiv/negativ, innovativ,..)

- Gibt es inzwischen KoordinatorInnen für interkulturellen Bereich an jeder Schule?
- Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und SprachlehrerInnen (SZ)?
- Haben Sie das Gefühl, dass Interkulturelles Lernen an Südtirols Schulen praktiziert wird bzw. angestrebt? Gibt es die Möglichkeit die Erstsprache zu erlernen?
- Wie schaut die Entwicklung aus? (Veränderung der letzten Jahre, Zukunftsaussichten,..)
- Wie werden die Lehrkräfte auf die Situation vorbereitet? (Ausbildung, Fortbildung, Teamteaching,..)
- Feedbacks/Resonanz von SchülerInnen, Lehrkräften, DirektorInnen, Eltern,..
- Treffen für Besprechungen mit allen Beteiligten?
- Unterschiede Bezirke, Stadt-Land, verschiedene Schultypen?

- Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen italienisch-, deutsch- und ladinisch-sprachigen Schulen?
- **Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Anlaufstellen für diesen Bereich?**
 - Beratungsstelle für IKL – Eingliederung von SchülerInnen nicht deutscher Muttersprache am Deutschen Schulamt (früher)
 - Kompetenzzentrum
 - Sprachenzentren
 - Wie funktioniert Vernetzung mit anderen (nicht schulischen) Institutionen (Vereine etc.,...)?
- **Aussichten für die (nähere) Zukunft**
 - Erwartungen an 'Integrationsgesetz'?
 - Kritikpunkte, Vorschläge, Wünsche,....

➤ **Sprachenlehrerinnen**

- **Könnten Sie bitte zu Beginn etwas zu Ihrer Person erzählen** (Funktionen, seit wann,..)
- **Könnten Sie mir bitte schildern wie es normalerweise abläuft, wenn Sie als Sprachlehrkraft angefordert werden** (wo – wann – wie?)
 - Ablauf der Kurse, Programm
 - Welche Änderungen durch Sprachzentren – Kompetenzzentrum?
 - Sprachenzentren: Angebot, Zusammenarbeit untereinander, Ausbildung der MitarbeiterInnen, Muttersprache-Kurse?
 - Wer stellt Materialien für Lehrkräfte zur Verfügung? (selber erarbeiten?)
 - An welchen 'Vorbildern' orientiert (Italien, Österreich, europaweit,...)
 - Ansprechpersonen für SprachlehrerInnen? (Anlaufstellen, Supervisionen,...)
 - Treffen mit allen Beteiligten?
 - Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Interkulturellen MediatorInnen, wie mit den 'fixen' Lehrkräften (Materialabsprachen, Besprechungen,...)
- **Wie schätzen Sie insgesamt die Situation momentan an den Schulen in Südtirol in Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein?** (Maßnahmen ausreichend/ausbaufähig, positiv/negativ, innovativ,...)
 - Gibt es inzwischen KoordinatorIn für interkulturellen Bereich an jeder Schule?
 - Haben Sie das Gefühl, dass Interkulturelles Lernen an Südtirols Schulen praktiziert wird bzw. angestrebt? Nur wo mehrere SchülerInnen mit Migrationshintergrund o auch in 'homogenen' Klassen?
 - Umstellung des Lehrplans in Hinsicht auf neue (globale) Begebenheiten o nur 'Problembewältigung'?
 - Wie schaut die Entwicklung aus? (Veränderung der letzten Jahre, Zukunftsaussichten,...),

- Wie werden die Lehrkräfte auf die Situation vorbereitet? (Ausbildung, Fortbildung, Teamteaching,.. – ausreichend?)
 - Gibt es die Möglichkeit die Erstsprache zu erlernen?
 - Feedbacks/Resonanz von SchülerInnen, Lehrkräften, DirektorInnen, Eltern,.. ?
 - Unterschiede Bezirke, Stadt-Land, verschiedene Schultypen?
 - Unterschiede/Gemeinsamkeiten zwischen italienisch-, deutsch- und ladinisch-sprachigen Schulen? (Zusammenarbeit?)
 - Unterschiede/Gemeinsamkeiten zu anderen (europäischen) Ländern?
- ***Wie empfinden Sie die Arbeitsbedingungen in diesem Bereich?***
 - Genügend Freiräume, Ressourcen,..?
 - Wieviel Eigenengagement nötig/möglich?
 - Vorschlag 1 Jahr Sprache lernen bevor in Schule?
 - Was sagen Sie zur Umwandlung des Pädagogischen Institutes in 'Bereich Innovation und Beratung'? (= direkte Eingliederung in Landesverwaltung → Auswirkungen, Pro und Contras?)
 - Wie funktioniert Vernetzung mit anderen (nicht schulischen) Institutionen (Vereine etc.,...)?
- ***Aussichten für die (nähere) Zukunft***
 - Was sagen Sie zum 'neuen Integrationsgesetz'? – Auswirkungen für Schule
 - Kritikpunkte, Vorschläge, Wünsche,...

➤ **Bildungsreferentin OEW**

- ***Würden Sie bitte zu Beginn etwas über sich erzählen*** (Funktionen, wo, seit wann, Ausbildung..)
- ***Welche Projekte an Schulen betreuen Sie?***
 - Planung/Ablauf/Durchführung
 - Wo? Wie häufig?
 - Resonanz von Seite der SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern,...
 - Unterschiede Stadt-Landgemeinden, Bezirke, Schultypen, italienisch-deutschsprachige Schulen
- ***Wie schätzen Sie insgesamt die Situation an den Schulen in Südtirol in Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund ein?***
(Maßnahmen ausreichend/ausbaufähig, positiv/negativ, innovativ,..)
 - Haben Sie das Gefühl, dass Interkulturelles Lernen an Südtirols Schulen praktiziert wird bzw. angestrebt? Nur wo mehrere SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder auch in 'homogenen' Klassen?
 - Umstellung des Lehrplans in Hinsicht auf neue (globale) Begebenheiten oder nur 'Problembewältigung'?

- Wie schaut die Entwicklung aus? (Veränderung der letzten Jahre, Zukunftsaussichten,...)
- Wie werden die Lehrkräfte auf die Situation vorbereitet? (Ausbildung, Fortbildung, Teamteaching,... – ausreichend?)

• ***Wie schätzen Sie die Situation der Interkulturellen MediatorInnen in Südtirol ein?***

- Anstellungsverhältnisse, Organisation, Zusammenarbeit zwischen Pädagogischem Institut und Vereinen/Genossenschaften, Ausbildung
- Funktioniert Kommunikation zwischen IKM und Lehrpersonen (Schule) bzw. SprachenlehrerInnen (Sprachenzentren)?

• ***Aussichten für die (nähere) Zukunft***

- Was sagen Sie zum 'neuen Integrationsgesetz'? – Auswirkungen für Schule
- Kritikpunkte, Vorschläge, Wünsche,...

8.3 Kurzzusammenfassung

Migration ist ein allgegenwärtiges Phänomen. In Südtirol kann man jedoch erst in den letzten zehn Jahren von einer verstärkten, in der Öffentlichkeit sichtbaren Zuwanderung sprechen, sodass der Umgang damit noch in den 'Kinderschuhen' steckt. Dies zeigt sich auch daran, dass erst im Jahre 2011, als letzter Provinz Italiens, ein Integrationsgesetz erlassen wurde, das die Rechte und Pflichten der MigrantInnen festlegt. Während die 'einheimische' Bevölkerung bisher noch größtenteils skeptisch und distanziert die neuen gesellschaftlichen Gegebenheiten beobachtet, werden die Bildungseinrichtungen schon länger mit der Situation konfrontiert und sozusagen zum Handeln gezwungen.

Die vorliegende Studie folgt nun der Frage wie die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund an Schulen in Südtirol erfolgt. Dabei soll aufgezeigt werden, welche Entwicklung die Strukturen und Maßnahmen im Laufe des letzten Jahrzehnts in Bezug auf die Eingliederung der Kinder und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen als den Landessprachen an den Bildungseinrichtungen genommen haben und ob man heute von Interkultureller Bildung sprechen kann, die alle SchülerInnen miteinbezieht.

Südtirol ist ein mehrsprachiges Land mit eigenen Schulen für jede der drei offiziellen Sprachgruppen. Diese Forschung konzentriert sich hauptsächlich auf die deutschsprachigen Schulen, die erst später und von weniger SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgesucht werden als die italienischsprachigen Bildungsstätten, und dadurch ein überschaubareres Forschungsfeld bieten.

Bei der Untersuchung handelt es sich um eine empirische Studie, die qualitativ durchgeführt wurde. Zunächst wird in der Arbeit der wissenschaftstheoretische Hintergrund dargelegt. Dabei wird auf die Geschichte der Interkulturellen Erziehung, vor allem im deutschsprachigen Raum, und den aktuellen Stand der Forschung in diesem Bereich eingegangen. Anhand der Präsentation von zwei kultur- und sozialanthropologischen Studien an ausgewählten Schulen in Deutschland und Österreich wird dargelegt welchen Stellenwert 'Ethnologie in der Schule' einnehmen könnte und sollte.

Nachdem das Untersuchungsfeld Südtirol – seine politischen und gesellschaftlichen Besonderheiten, das Schulwesen und Eckpunkte der Migration im Land – umfassend vorgestellt wurde, folgt die Ausführung der Ergebnisse aus der empirischen Erhebung. Diese

speisen sich aus der Analyse und Interpretation von ExpertInneninterviews und Publikationen aus dem Bildungsbereich in Südtirol im Hinblick auf die angeführten Theorien und Ansätze zu Interkultureller Bildung.

Die Studie kommt zu dem Schluss, dass in Südtirol die Rahmenbedingungen und die Konzepte für eine gelungene Integration der SchülerInnen mit Migrationshintergrund wohl gegeben und auch innovative Ansätze vorhanden wären, wie zum Beispiel die Einführung von speziellen Sprachenzentren und der Einsatz von Interkulturellen MediatorInnen. Jedoch mangelt es an einer konsequenten Umsetzung. Vor allem von Seiten der Politik wären mehr Zugeständnisse und Ressourcen erforderlich, um die eigenen ambitionierten Vorgaben erfüllen zu können. Aufgrund der momentan noch überschaubaren Zahl an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen, wäre dringender Handlungsbedarf angeraten, um zu verhindern, dass Fehler und Versäumnisse anderer Länder bei der Integration dieser Kinder und Jugendlichen nicht wiederholt werden. Dazu könnte die Förderung von Interkulturellem Lernen in den Schulen, das zur Zeit erst in Ansätzen erkennbar ist, einen wesentlichen Beitrag leisten, vor allem auch um die Akzeptanz von Migration in der breiten Südtiroler Gesellschaft voranzubringen.

8.4 Abstract

Migration is a ubiquitous phenomenon. However, it should be noticed that in South Tyrol its presence could be narrowed to a period of the last ten years, when public immigration became more visible. Therefore, the policy of handling the impacts of migration is still in its infancy. This can be illustrated by the fact that only in 2011, there was finally an integration act introduced in South Tyrol (being the last province of Italy), which clarifies migrants' rights and responsibilities. Up to now the 'local' population has been looking at a new social phenomenon mainly doubtfully and reservedly, whereas educational institutions have been confronted with the situation for quite a long time and, thereby, forced, to take action.

The present study depicts the circumstances concerning the integration of schoolchildren with migration background at schools in South Tyrol. It reveals which structures and measures have been developed over the last decade with regard to the rehabilitation of the children and youths with other first languages than the national languages in educational institutions. And

whether today one can speak of intercultural education which incorporates all schoolchildren. South Tyrol is a multilingual country where schools are provided for each of the three official language groups. This research concentrates primarily upon the German-speaking schools, which are attended at a later stage and by fewer students with migration background than the Italian-speaking educational institutions, and therefore offer a defined field of research.

The study presents an empirical investigation carried out by means of qualitative research methods. It begins by introducing a theoretical background. The history of intercultural education, mainly in the German-speaking region, and the current state of scientific research in this area will be outlined. The presentation of two social and cultural anthropological studies at schools in Germany and Austria demonstrates the impact which ethnology could and should have at school.

The comprehensive description of the research field, i.e. South Tyrol – its political and social particularities, its school system and characteristics of the migration in the region – is followed by the illustration of the results from my empirical survey. They are based upon the analysis and interpretation of expert interviews and publications from the educational area in South Tyrol along with the theories and approaches of intercultural education referred to.

The survey concludes by emphasizing that the framework conditions and the concepts regarding a successful integration of schoolchildren with migration background does exist in South Tyrol. Accordingly, as shown in my study, the implementation of special language centers and the assignment of intercultural mediators, turned out to be an innovative approach. However, it lacks effective realisation. And therefore, more concessions and resources from policy makers would be necessary to fulfil the ambitious requirements provided by themselves. Due to the still manageable number of schoolchildren with other first languages, it is advisable to take action now to prevent such mistakes and omissions of other countries in the integration of these children and youths from being repeated. The promotion of intercultural learning in schools, as yet only recognizable in its beginnings, could also make a significant contribution, in particular, to the enhancement of the acceptance of migration in the wider South Tyrolean society.

8.5 Lebenslauf

Sylvia Mayr

*1983 in Bozen, Südtirol (Italien)

Ausbildung

- | | |
|-------------------|---|
| 09/1997 – 06/2002 | Humanistisches Gymnasium 'Walther von der Vogelweide' –
Neusprachliche Fachrichtung, Bozen |
| 10/2003 – | Studium der Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien
Studienschwerpunkte:
Migrationsforschung, Interkulturelles Lernen, Interkulturalität
Wahlfachschwerpunkt: Kulturwissenschaften/ <i>Cultural Studies</i>
– in Kombination mit: Akademie der Bildenden Künste Wien
und Universität für Angewandte Kunst Wien |
| 09/2007 – 06/2008 | Erasmus Auslandsstudienjahr:
Université Paris Descartes, Frankreich –
<i>Faculté des sciences humaines et sociales</i> |
| 10/2008 – 09/2009 | Ehrenamtliche Mitarbeit im Integrationshaus, Wien:
Bildungspartnerin für Teilnehmerin des Projektes BAJU
(Basisbildung für Jugendliche und junge Erwachsene mit
Migrationshintergrund) |
| 07/2010 | Freiwillige Mitarbeit AIDS 2010-Konferenz, Wien:
Medienzentrum und Personenbetreuung |