



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Zweitsprachenförderung in der Schweiz und Österreich. Ein Vergleich.

verfasst von

Brankica Cegar

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Deutsche Philologie

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich einen herzlichen Dank an Prof. Mag. Dr. İnci Dirim richten, die mich, mit Fachwissen, Anregungen und Geduld, bei der Anfertigung meiner Diplomarbeit, sehr unterstützt hat.

Gleichwohl gilt besonderer Dank meiner Familie, vor allem meiner Mutter, deren Unterstützung keine räumliche Distanz kennt und mit ihrer Hilfe so manche Hürde leichter zu bewältigen war.

Desweiteren bedanke ich mich herzlich bei meinen Freunden, die mich ermuntert haben und mir immer eine wertvolle Stütze waren.

All Ihnen gilt mein herzlicher Dank

Abstrakt

Die PISA- Studie belegt seit Jahren, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wesentlich schlechtere Leistungen als gleichaltrige ohne Migrationshintergrund erbringen. Jedoch gelang es manchen europäischen Ländern im Laufe der Jahre die Diskrepanz zwischen den Leistungen zu minimieren. Zu den Ländern gehört auch die Schweiz. Seit der ersten Erhebung im Jahr 2000 wurde die Differenz zwischen den Leistungen um die Hälfte reduziert, während sie in Österreich immer größer wurde.

Aus diesem Grund lautet das Thema dieser Arbeit, welche Anregungen die Schweiz hinsichtlich der Zweitsprachenförderung sowie pädagogischen und schulischen Umgang mit heterogenen Klassen für Österreich bieten kann. Die qualitative Inhaltsanalyse dieser Arbeit beinhaltet die Analyse der bildungspolitischen Dokumente sowie statistische Daten der beiden Länder.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen die Bildungssysteme der beiden Länder, die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals sowie die Förderung der Erst- und Zweitsprache.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1. Aufbau der Arbeit	8
2. Begriffsdefinitionen	10
2.1. Erstsprache	10
2.2. Spracherwerbstheorien	12
2.3. Zweitsprache/Zweisprachigkeit/ Bilingualismus	13
2.4. Einflussfaktoren auf den Zweitsprachenerwerb	15
2.5. Hypothesen zum Zweitsprachenerwerb	17
2.6. Mehrsprachigkeit	18
3. Migration	19
3.1. Migration in der Schweiz	19
3.2. Migration in Österreich	20
3.3. Zusammenfassung	21
4. Sprache	22
4.1. Bildungssprache	23
4.2. Sprache und Schulerfolg	24
5. Das Bildungssystem	26
5.1. Das Bildungswesen in der Schweiz	26
5.1.1. Obligatorische Schulbildung	28
5.1.1.1. Der Kindergarten	28
5.1.1.2. Die Primarstufe	29
5.1.1.3. Sekundarstufe I	29
5.1.2. Nachobligatorische Ausbildung	30
5.1.2.1. Sekundarstufe II	30
5.1.2.2. Tertiärstufe	32
5.1.3. Organisation und Finanzierung	34
5.1.4. Zahlen und Fakten	34

5.2. Österreich	36
5.2.1. Elementarbereich	37
5.2.2. Primarbereich.....	38
5.2.3. Sekundarbereich	38
5.2.4. Tertiärbereich.....	41
5.2.5. Organisation und Finanzierung	41
5.2.6. Zahlen und Fakten	42
6. Lehrerinnen und Lehrerbildung (LLB)	44
6.1. Lehrerinnenaus- und -weiterbildung in der Schweiz	45
6.2. Lehrerinnenaus und -weiterbildung in Österreich.....	48
7. Zweitsprachenförderung	50
7.1.Zweitsprachenförderung in der Schweiz.....	51
7.2.Zweitsprachenförderung in Österreich.....	54
8. Muttersprachlicher Unterricht	56
8.1. Unterricht Heimatlicher Sprache und Kultur in der Schweiz.....	57
8.2. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich	59
9. Zusammenfassende Gegenüberstellung	62
9.1. Grundvoraussetzungen für den Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität im Bildungssystem der Schweiz und Österreich	62
9.2. Lehrerinnen und Lehrerbildung	64
9.2. Zweitsprachenförderung.....	66
9.3. Die Erstsprachenförderung.....	68
10. Anregungen und Verbesserungsvorschläge	69
10.1. Das österreichische Schulwesen und die Elementarbildung	69
10.2. Sprachliche Förderung	70
10.3. Die LehrerInnenaus- und -weiterbildung	70
11. Resümee	72
11. Quellenverzeichnis	73
11.1. Internetquellen.....	82
12. Lebenslauf.....	83

1. Einleitung

Sprachliche und kulturelle Vielfalt gehören heute zum Alltag und sind aus diesem nicht mehr wegzudenken. Diese Heterogenität begegnet uns auf der Straße, bei der Arbeit, in der Schule und nicht zuletzt sind wir selbst ein Teil dieser. Die Mehrsprachigkeit und die Multikulturalität prägen das Bild der Gesellschaft seit Jahrzehnten und es sieht so aus, als würde diese weiter bestehen bleiben. Die Mehrsprachigkeit wird als eine Ressource sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft dargestellt und sollte erhalten und gefördert werden.

In vielen Bildungsinstitutionen bilden Kinder und Jugendliche, die einen Migrationshintergrund aufweisen, die Mehrheit. Die aktuellen Studien deuten auf eine Benachteiligung dieser Kinder im Schulsystem. Davon sind beinahe alle nationalen Schulsysteme der europäischen Einwanderungsländer betroffen. In dieser Hinsicht kommt der Bildungspolitik eine wichtige Aufgabe zu, da die Abschaffung (oder Eindämmung) der Benachteiligung dieser Kinder eine große Herausforderung darstellt.

In dieser Arbeit werde ich der Frage nachgehen, wie die Einwanderungsländer Schweiz und Österreich der Heterogenität im Bildungssystem begegnen und in welcher Form sie bemüht sind, die Diskrepanzen und Benachteiligungen zu mindern. Im Zuge dessen soll erörtert werden, welche bildungspolitischen Maßnahmen ergriffen wurden, um Kinder mit Migrationshintergrund zu unterstützen und ihnen einen uneingeschränkten Zugang zu Bildung zu ermöglichen.

Ausgangspunkt meiner Arbeit stellt die PISA – Studie dar. PISA (Programm for International Student Assessment) ist eine vergleichende, internationale Studie der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), die alle 3 Jahre die Grundkompetenzen 15-/16-jähriger SchülerInnen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften testet. An der Studie beteiligen sich alle OECD- Staaten und einige Partner-staaten. Die Tests sind standardisiert und wurden von den teilnehmenden Staaten gemeinsam entwickelt. Neben der Kompetenzmessung und dem Vergleich der Leistungsentwicklung der jeweiligen Länder, wird auch der Hintergrund (Kontextindikatoren) erhoben (Vgl. Nidegger, Moser & Angelone, 2010, S. 13ff).

Aufgrund der Daten, die die Fragebögen enthalten, war es möglich zu eruieren, dass eindeutig mehrere Faktoren bzw. individuelle Merkmale Einfluss auf die Ergebnisse der Studie und die Leistungen der SchülerInnen nehmen. Zu den individuellen Merkmalen zählen Genre, sozio-

ökonomischer Hintergrund, Verwendung der Erst- und Testsprache zu Hause, Bildungsniveau der Elter, Migrationshintergrund, Engagement und Lernstrategien im Lesen (Vgl. Nidegger, Moser & Angelone, 2010, S. 13ff)

Abhängig von den Merkmalen erzielen die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Ergebnisse. Allgemein schneiden die Mädchen im Bereich Lesen besser als die Jungen ab. Umgekehrt erzielen die Jungen im Bereich Mathematik die besseren Ergebnisse (Vgl. Ebd. S. 14).

In vielen getesteten Ländern, darunter auch Länder des deutschsprachigen Raumes, werden im Rahmen der PISA – Erhebung deutliche Unterschiede bei den Leistungen zwischen den Jugendlichen mit und denjenigen ohne Migrationshintergrund festgestellt. Nicht alleine der Migrationshintergrund ist ein wesentlicher Faktor. Die Merkmale Bildungsniveau der Eltern und sozioökonomischer Hintergrund, sowie Verwendung der Erst- und der Testsprache zu Hause und der Migrationshintergrund treten zumeist gemeinsam auf und stehen in einem wechselseitigen Verhältnis. Je höher der soziale, kulturelle und wirtschaftliche Status der Familien ist, desto bessere Ergebnisse erzielen die Jugendlichen bei der Studie. Zumeist weisen die Jugendlichen, deren Eltern bildungsfern sind und deren sozioökologischer Hintergrund tiefer ist, Lese- und Leistungsschwäche öfter auf. Das Merkmal ohne und mit Migrationshintergrund hat auch einen wesentlichen Einfluss. Im Vergleich schneiden Jugendliche ohne Migrationshintergrund besser als diejenigen mit Migrationshintergrund. Des Weiteren wird zwischen der ersten und der zweiten Generation unterschieden, wobei die Jugendlichen der zweiten Generation bessere Leistungen als die der ersten Generation aufweisen¹(Vgl. Ebd., S. 15).

Große Unterschiede bei den Leseleistungen lassen sich bei den Jugendlichen, die tägliche Lesegewohnheiten hegen und denen, die gar nicht lesen, feststellen. Jugendliche, die täglich lesen, unabhängig von der Textsorte oder –zeit, weisen bessere Lesestrategien und somit auch bessere Leseleistungen auf (Vgl. Nidegger, Moser & Angelone, 2010, S. 16). Der Unterschied zwischen den Leistungsergebnissen in der Schweiz und Österreich sind sehr groß. Während die Schweiz in allen drei Bereichen Ergebnisse über den OECD – Mittelwert erzielt, tendiert Österreich zu schlechter werdenden Ergebnissen. Bemerkenswert ist vor allem, dass die Diskrepanz zwischen den Leistungen der Kinder ohne und mit Migrationshintergrund in der

¹ „Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier Menschen bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Diese Gruppe lässt sich in weiterer Folge in Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (Personen, die selbst im Ausland geboren wurden) und in Zuwanderer der zweiten Generation (Kinder von zugewanderten Personen, die aber selbst im Inland zur Welt gekommen sind) untergliedern.“ - http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html - (10.10.2012)

Schweiz verringert werden konnte. In Österreich dagegen von Zyklus zu Zyklus weiter größer ist (Vgl. Nidegger, Moser & Angelone, 2010, S. 18)

Ausgehend von den Ergebnissen der PISA – Studie, werde ich mich mit der Frage befassen:

Welche Anregungen kann die Schweiz hinsichtlich der Zweitsprachenförderung sowie pädagogischen und schulischen Umgang mit heterogenen Klassen für Österreich bieten?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage werde ich mich der qualitativen Forschungsmethode bzw. qualitativen Inhaltsanalyse bedienen. Diese beinhaltet die Analyse der bildungspolitischen Dokumente sowie statistische Daten. Als Auswertungsmethode dient die inhaltliche Strukturierung. Mein Fokus wird sich vor allem auf die Deutschschweiz bzw. Sprachförderung des Deutschen als Zweitsprache richten.

Das Kriterienraster:

1. Grundvoraussetzungen für den Umgang mit der kulturellen und sprachlichen Heterogenität in Bildungssystem der Schweiz und Österreich
2. Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen entsprechend der Herausforderung in Multikulturellenklassen zu unterrichten sowie hinsichtlich der Zweitsprachenförderung
3. Förderung der Zweitsprache (Deutsch als Zweitsprache)
4. Förderung der Erstsprachen (Muttersprachenunterricht)

1.1. Aufbau der Arbeit

Im ersten Kapitel gehe ich zunächst auf die Begrifflichkeiten Erst- und Zweitsprache sowie Mehrsprachigkeit ein. Zudem werden die Hypothesen zu Spracherwerb sowohl der Erst- als auch der Zweitsprache vorgestellt. Des Weiteren werden die Einflussfaktoren auf die Zweitsprache erläutert.

Im darauffolgenden Kapitel wird die Zuwanderungsgeschichte der beiden Länder umrissen und die aktuellen statistischen Daten aufgegriffen.

Die Rolle der Sprache als Schlüssel der gesellschaftlichen und individuellen Integration wird in einem Kapitel speziell herausgearbeitet werden. Außerdem wird auf den Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Schulerfolg näher eingegangen.

In einem weiteren Kapitel wird das Schulwesen der Schweiz und Österreichs vorgestellt. Dies erscheint unerlässlich, da die Bildungspolitik entsprechend der Veränderung in der Beschaffenheit der Schülerschaft auch verpflichtet ist, adäquate Vorkehrungen zu treffen, um der Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund entgegen zu wirken. Sowohl gesetzliche Veränderungen als auch aktuelle Statistiken werden in diesem Kapitel erfasst und erörtert.

Kapitel 6 befasst sich mit der Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals in den beiden Ländern. In diesem Kapitel werde ich der Frage nachgehen, inwieweit das Personal in seiner Ausbildung entsprechend der Herausforderung in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen zu unterrichten, vorbereitet wird. Nicht nur die Thematik des interkulturellen Lernens wird aufgegriffen, sondern auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auch die Förderung des Lehrpersonals hinsichtlich der Zweitsprachenvermittlung, vor allem Deutsch als Zweitsprache findet ihren Eingang in diesem Kapitel.

Kapitel 7 behandelt die Zweitsprachenförderung der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowohl in der Deutschschweiz als auch in Österreich.

In Kapitel 8 werden die Einflüsse der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb sowie die Rahmenbedingungen des Muttersprachenunterrichtes in Schweiz und Österreich dargestellt.

Im letzten Teil meiner Arbeit erfolgt eine Gegenüberstellung der einzelnen Kriterien und Auswertung.

2. Begriffsdefinitionen

2.1. Erstsprache

Als Mutter- oder Erstsprache wird jene Sprache bezeichnet, die im familiären Kontext von der Geburt an gelernt wird (Vgl. Ahrenholz, 2008, S.3). Der Begriff „Muttersprache“ ist ungenau und führt zu einem verzerrten Bild der Spracherwerbssituation. Jedoch verleiht diese Bezeichnung eine emotionale Note, die mit dem Begriff Erstsprache nicht gegeben ist. In der Sprachwissenschaft und Psycholinguistik wird der Begriff „Erstsprache“ bevorzugt. Eine weitere Bezeichnung ist die Entlehnung aus dem Englischen „L1“ (First Language, Language One) (Vgl. Ahrenholz, 2008, S.4). Dieser Erwerb wird auch der monolinguale Spracherwerb genannt (Vgl. Appeltauer, 2001, S. 628).

Dies ist ein komplexer Prozess, der in der Regel mehrere Jahre dauert. Die Neugeborenen verfügen über ein ausgereiftes auditives System, welches ihnen ermöglicht auch minimale Unterschiede zwischen Lauten und Betonungsmustern zu hören. Diese Fähigkeit schwindet mit der Zeit. Mit sechs Monaten erkennen die Kinder bereits die Silben und die Prosodie der Sprache und widmen ihre Aufmerksamkeit den Mustern, die häufiger in der Sprache ihrer Umgebung präsent sind. In den darauffolgenden Monaten erkennen sie manche Wörter und können diese auch verstehen. Mit vollendetem erstem Jahr beginnen die Kinder selber Wörter zu produzieren (Vgl. Höhle, 2010, ff 200). Beeinflusst wird die kommunikative Entwicklung des Kindes durch den Einsatz der Sprache der Bezugspersonen. Die Erstsprache ist durch die Eltern, von denen die Kinder lernen, emotional konnotiert und eine Beziehungssprache. Damit das Kind eine Sprache lernt und in späteren Jahren situationsgemäß anwenden kann, sollte ein reichhaltiger sprachlicher Input dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden und die emotional Vertrautheit der erwachsenen gegeben sein. Durch Zuhören, Sprechen und Sinneserfassung und eine differenzierte Sprache erwerben die Kinder die sprachlichen Kompetenzen (Vgl. Thiersch, 2007, S. 15). Vom zweiten bis zum dritten Lebensjahre, durchlaufen die Kinder mehrere Entwicklungsstufen. Sie erwerben wesentliche Baupläne und ein beachtliches Lexikon.

Meilenstein 1	Erste Wortkombinationen <i>(Tür aus, da Tür)</i>
Meilenstein 2	Mehrwortäußerungen mit nicht – finiten Verben am Ende <i>(Mama auch Bus fahren)</i>
Meilenstein 3	Zielsprachliche Sätze mit finiten V2 – Verben <i>(Jetzt geh ich auch hoch)</i>
Meilenstein 4	Nebensätze mit dem finiten Verb am Ende <i>(Ich warte, bis der Hund auch weggerannt ist.)</i>

Abbildung 1: Entwicklungsschritte beim Erwerb des Deutschen Satzbaues, Quelle: Tracy, 2007, 72ff

Die einzelnen Meilensteine kommen bei den Kindern unterschiedlich zur Geltung. Bei manchen Kindern werden sie still erreicht, während bei anderen Kindern die einzelnen Meilensteine nicht voneinander abgrenzbar sind. Mit etwa dreieinhalb Jahren verwenden die Kinder Konjunktionen, doch Relativsätze werden erst mit etwa viereinhalb Jahren gebildet. Mit vier Jahren können korrekte und vollständige Sätze produziert werden. Mit fünf Jahren sind die Kinder im Stande erfolgreich zu kommunizieren. Sie verfügen über das grammatische Wissen, welches immer noch implizit ist und haben bereits einen reichlichen Wortschatz (Vgl. Tracy, 2007, S.72 ff). Ab dem sechsten Lebensjahr kennen die Kinder die sprachlichen Regularitäten bzw. können Fehler erkennen. Das sprachliche Wissen ist zu dieser Zeit explizit (Vgl. Grimm, 1998, S. 58). Zu diesem Zeitpunkt, d.h. beim Schuleintritt ist der Erwerb der Kerngrammatik abgeschlossen, jedoch nicht der Erwerb der Erstsprache. Im Zuge der schulischen Sozialisation werden weitere Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und die Schriftsprache erworben (Vgl. de Cillia, 2011, S.3). Im Alter von 16 Jahren verfügen die Jugendlichen über einen Wortschatz von etwa 60.000 Wörtern und weitreichende Grammatikkenntnisse (Vgl. Grimm, 1998, S. 58).

2.2. Spracherwerbstheorien

In der Wissenschaft gehen die Meinungen, wie eine Sprache erworben oder erlernt wird, auseinander. Es folgt ein Überblick zu den vier bekanntesten Theorien (Vgl. Koch, 2007, S. 36).

Der Behaviorismus, geht davon aus, dass die Kinder die Sprache und das Sprechen der Erwachsenen nachahmen und auf diese Weise ihre Sprachkompetenzen erlangen. Die Sprache wird ausschließlich von außen aufgenommen und somit gelernt (Vgl. Ebd.).

Dem gegenüber steht der Nativismus, der die Sprache als menschliche Fähigkeit und den Spracherwerb als Reifeprozess betrachtet, d.h. als weitgehend biologisch bestimmt ansieht. Chomsky meinte, dass eine Universalgrammatik jedem Menschen angeboren sei (Vgl. Ebd.).

Beim Kognitivismus stehen die Sprachentwicklung und Denken in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und beeinflussen sich gegenseitig. Die Sprache wird durch die Auseinandersetzung mit der Außenwelt (Menschen, Dingen) erworben. Basis der sprachlichen Entwicklung bilden Wahrnehmung und Bewegung (Vgl. Ebd.).

Der Interaktionismus sieht die Sprache als ein Mittel zur Herstellung und Entwicklung der menschlichen Beziehungen. Die Erwachsenen, vor allem die Mutter passen die Sprache dem Entwicklungsstand und den Fertigkeiten des Kindes an. Dadurch wird ein syntaktisches Angebot an Regeln der Muttersprache gegeben und das Kind lernt (Vgl. Ebd.).

Die Sprache und deren Erwerb ist ein komplexes und hochsensibles Gebilde, daher sollte der Blick dem Gesamten gelten. Das heißt, dass die Ansätze nicht isoliert, sondern als sich gegenseitig ergänzende Positionen betrachtet werden sollten (Vgl. Günther & Günther, 2004, S. 50).

2.3.Zweitsprache/Zweisprachigkeit/ Bilingualismus

Die Beherrschung von zwei Sprachen, der Muttersprache und einer weiteren Sprache, die parallel oder zu einem späteren Zeitpunkt gelernt wird, wird als Bilingualität oder Zwiesprache bezeichnet (Vgl. Esser, 2006, S. 47)

Bilingualismus wird oft als Überbegriff für jede Form der Zweisprachigkeit gebraucht. Grundlegend wird zwischen simultanem Bilingualismus oder doppeltem Erstsprachenerwerb und dem sukzessivem oder konsekutivem Zweitsprachenerwerb unterschieden (Vgl. Ebd.).

- **Simultaner Bilingualismus oder doppelter Erstsprachenerwerb**

Wenn der Erwerb zweier Sprachen in den ersten drei Lebensjahren parallel erfolgt, wird vom simultanen Bilingualismus gesprochen. Es wird davon ausgegangen, dass die Kinder bei einem reichlichen Input beide Sprachen gleichzeitig und gleichwertig erwerben. Im Idealfall, sind die Kompetenzen in beiden Sprachen auf gleichem oder ähnlichem Niveau. Im Erwachsenenalter sind die Kompetenzen in beiden Sprachen einem monolingualen Sprecher vergleichbar. Ob und welche Sprache die Dominanz übernimmt, hängt von der Präsenz der im Alltag, Wertigkeit und Prestige der Sprache ab (Vgl. Rauch, 2007, S. 9).

Der folgende Überblick gibt den heutigen Wissensstand des bilingualen Spracherwerbs wieder:

- „Kinder, die von frühester Kindheit an mit zwei Sprachen konfrontiert werden, sind nicht überfordert.
- Kinder können die Sprache früh trennen und wissen bei Wortkombinationen, dass sie es mit verschiedenen Sprachen zu tun haben.
- Die Entwicklung zumindest in der dominanten Sprache ist altersgemäß, der Erwerbsverlauf folgt in beiden Sprachen im Wesentlichen den Meilensteinen der entsprechenden monolingualen Entwicklung
- Dennoch können sich die beiden Systeme asynchron entwickeln.
- Manche Kinder durchlaufen eine mehr oder weniger intensive Phase des Mischens
- Im Alter von zwei bis drei Jahren sind bilinguale Kinder jedoch in der Lage ihre Sprachwahl kontextangemessen zu kontrollieren. Sie setzen ihre Sprachen personenbezogen ein und können ihre Sprachwahl allenfalls auch dementsprechend korrigieren“ (Tracy, 2002, S. 12)

In der Realität ist die balancierte Zweisprachigkeit selten anzutreffen. Im Laufe der Jahre wird die Sprache in unterschiedlichen Kontexten gelernt und in verschiedenen Funktionen und Situationen eingesetzt (sozialer Umfeld, Institutionen). Dadurch entwickeln sich die Sprachen differenziert und eine der Sprachen hebt sich als die dominante Sprache hervor (Vgl. Tracy & Gawlitzek – Maiwald, 2000, S.497).

- **Der sukzessive Zweitspracherwerb**

Wenn sich die sprachlichen Kompetenzen bei bilingualen Kindern schrittweise und nacheinander entwickelt, und sich zudem gegenseitig beeinflussen, wird von einem sukzessiven Zweitspracherwerb ausgegangen. Dieser Form des Spracherwerbs ist spezifisch für die kindliche Zweisprachigkeit in der Migration und unterliegt den lebensweltlichen Faktoren (Vgl. Jampert, 2002, S.34).

Bei dem frühen sukzessiven Erwerb lernt das Kind die Zweitsprache im Alter zwischen drei und fünf Jahren. Dieser Erwerb ähnelt in seinem Verlauf dem Erstspracherwerb (Vgl. Ebd.)

Setzt der Erwerb der Zweitsprache ab dem vierten (Vgl. Meisel, 2007, S. 171) oder fünften Lebensjahr ein, so wird dieser der kindliche Zweitspracherwerb genannt. Bei diesem Erwerb kommt es zu einer Mischung von kindlichem Erstspracherwerb und erwachsenem Zweitspracherwerb. Dabei kann ein Transfer der Elemente und Strukturen (Betonung, Aussprache, Semantik, Lexikon) aus der Erst- in die Zweitsprache erfolgen (Vgl. Rauch, 2007, S. 10). Der erwachsene Zweitspracherwerb beginnt mit dem zehnten Lebensjahr (ebd.). Dem kindlichen Zweitspracherwerb wird immer mehr Bedeutung beigemessen und rückt ins Interesse der Forschung, denn die sprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationsintergrund sind spätestens seit der PISA – Studie in das öffentliche Rampenlicht geraten (Vgl. Höhle, 2010, S.205).

2.4. Einflussfaktoren auf den Zweitsprachenerwerb

Das Aneignen der Amtssprache² wird von Faktoren, wie Motivation (z.B. Aussichten auf ein höheres Gehalt), Zugang (z.B. Kontaktmöglichkeit oder Kursangebote), Fähigkeit (z.B. Intelligenz oder besondere Lernfähigkeit Sprachen) und Kosten des Lernens (z.B. Zeitaufwand) beeinflusst (Vgl. Esser, 2006, S.1). Fehlende oder ungenügende Kenntnisse der Amtssprache können Ungleichheiten im Zugang zu Bildung, Einkommen, gesellschaftliche Anerkennung sowie soziale Kontakte hervorrufen (Vgl. Ebd.)

In der AKI – Forschungsbilanz 4 (2006) stellt Esser die Bedeutung der Sprache in den Kontext des gesamten Vorgangs der Integration von Migranten dar, indem er die Einflussfaktoren auf den Spracherwerb und die Wirkung sprachlicher Kompetenzen auf den Bildungs- und den Arbeitsmarkterfolg anwendet.

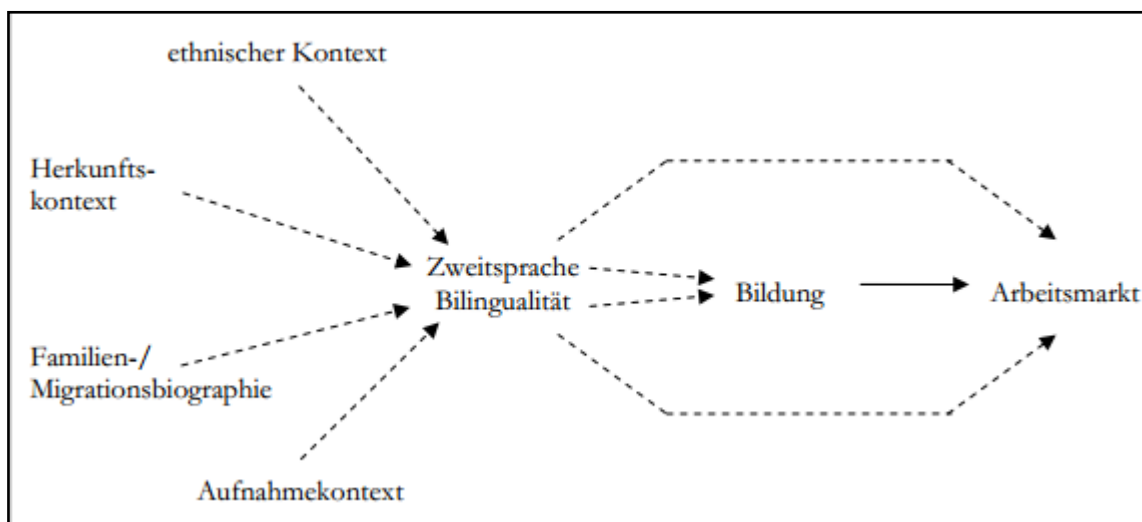


Abbildung 2: Einflussfaktoren auf den Zweitsprachenerwerb, Quelle: Esser, 2006, S. 13.

- Familien- und Migrationsbiographie

Bei der Familien- und Migrationsbiographie wird auf die soziale Situation der Migranten (und ihrer Familien) im Herkunftsland, die Umstände ihrer Einwanderung und die Länge ihres Aufenthaltes eingegangen. Positive Auswirkungen auf den Zweitsprachenerwerb haben freiwillige Einwanderung, die Aufenthaltsdauer, niedriges Einreisalter, Bildung, kulturelles Gut und ein höherer Eigenwert der Sprache. Negative Auswirkungen können

² „Die Amtssprache im engeren Sinn ist die Sprache, in den Behörden und Regierungen kommunizieren. Im weiteren Sinn versteht man darunter auch die Gerichtssprache und die Sprache der Parlamente, in der die Gesetze geschrieben und die Sitzungen abgehalten werden. Ein Land kann gleichzeitig mehrere Amtssprachen haben.“ – <http://www.laenderdaten.de/staat/amtssprachen.aspx> (18.10.2012)

die unfreiwillige unter anderem temporäre geplante Migration haben. Jedoch gibt es zu wenige Untersuchungen zum Einwanderungsgrund (Vgl. Esser, 2006, S.13).

- Herkunftskontext

Die linguistische und kulturelle Distanz zwischen der Erst- und Zweitsprache, können sich negativ auf die Effizienz des Sprachenlernens (Vgl. Ebd.) auswirken.

- Aufnahmekontext

Positive Wirkungen auf den Zweitspracherwerb haben der Kontakt und die geringe Distanz zwischen den Migranten und den Einheimischen. Eine multilinguale Politik beeinflusst den Spracherwerb positiv (Vgl. Ebd.).

- Ethnischer Kontext

Ethnische Konzentration wirkt eher hinderlich auf den Zweitspracherwerb. Das heißt, dass die Konzentration der Erstsprache zur Aufwertung dieser führt und die Notwendigkeit des Zweitspracherwerbs verkannt wird (Vgl. Ebd.).

In einer umfangreichen und auf theoretischer Grundlage basierenden Analyse definierte Esser die Determinanten. Diese haben einen wesentlichen Einfluss auf den Spracherwerb. Die sprachlichen Kompetenzen wirken sich auf die schulischen Leistungen und die darauf basierende Schulkariere aus. Als weitere Folge wird der Zugang und Erfolg auf dem Arbeitsmarkt durch diese determiniert. Sowohl für die Bildung als auch für den Arbeitsmarkt fungiert die Sprache als beeinflussende Ressource und notwendige Voraussetzung für den Erfolg. Im Idealfall werden hohe Kenntnisse in der Zweitsprache erworben, sodass eine erfolgreiche individuelle und gesellschaftliche Integration erfolgen kann (Vgl. Esser, 2006, S. 13).

2.5. Hypothesen zum Zweitsprachenerwerb

Im folgendem werden die gängigen Hypothesen über den Zweitsprachenerwerb vorgestellt. Jede dieser Theorien rief Kritiken hervor, denn genau wie die Erstsprachentheorien können sie nicht ganzheitlich den Spracherwerb darstellen und beschreiben. Dennoch werden sie für diese Arbeit als Basis genommen.

- Die Kontrastivhypothese orientiert sich an den behavioristischen Lerntheorien und besagt, dass der Zweitsprachenerwerb durch die Strukturen der Erstsprache geprägt ist. Diese Betrachtungsweise basiert auf den Konzepten der Verschiedenheit und Ähnlichkeit, d.h. je ähnlicher die sprachlichen Strukturen der beiden Sprachen sind, desto leichter werden diese gelernt. In diesem Zusammenhang werden der „positive Transfer“ und der „negative Transfer“ oder „Interferenzen“ unterschieden (Vgl. Koch, 2007, S. 36).
- Die Identitätshypothese basiert auf den nativistischen Lerntheorien und besagt, dass der Zweitsprachenerwerb unter den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie der Erstsprachenerwerb verläuft. Die angeborenen mentalen Strukturen werden beim Erwerb einer Sprache wirksam und die sprachlichen Einheiten von Erst- und Zweitsprache werden in der gleichen Reihenfolge gelernt. Das heißt, dass der Mensch über universelle kognitive Mechanismen verfügt, „die den Ablauf und die Reihenfolge der Erwerbssequenzen beim Spracherwerb steuern“ (Ebd.).
- Der Interlanguagehypothese liegt die Annahme zu Grunde, dass beim Erwerb einer zweiten Sprache sich ein spezifisches Sprachsystem herausbildet, welcher Elemente der Erst- und der Zweitsprache, aber auch von den beiden Sprachen unabhängige Merkmale aufweist. Ein wichtiger Bestand dieser Theorie ist der Selektionsprozess. Aus der Menge der Daten, die auf ihn beim Spracherwerb zukommen, filtert der Lerner die wichtigen sprachlichen Elemente und Strukturen, welche er für seine gegenwärtigen kommunikativen Anforderungen benötigt. Die sprachlichen Strukturen, die im Rahmen dieses Prozesses entstehen, werden als „Interimssprachen“ benannt und bilden als eigenständiges System den Übergang zwischen der Erst- und der Zielsprache. Dabei durchlaufen die Lerner mehrere Stufen oder Interlanguage – Stufen bis die Zielsprache erworben ist (Vgl. Koch, 2007, S. 38)
- Interdependenzhypothese deutet daraufhin, dass die Kompetenzen der Zweitsprache durch die Kompetenzen der Erstsprache determiniert seien. In diesem Zusammenhang

wurden drei Schwellenniveaus festgelegt. Die erste Stufe oder Schwelle ist der Semilingualismus, bei welchem der Sprecher über niedrige Kompetenzen in beiden Sprachen verfügt. Auf der nächstfolgende Stufe verfügt der Sprecher über hohe Kompetenzen in einer der Sprachen, die als die dominante Sprache bezeichnet wird. Auf der obersten Stufe verfügt der Sprecher über die gleichen Kompetenzen in beiden Sprachen (Vgl. Koch, 2007, S. 38).

2.6. Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein Oberbegriff für die Sprachbeherrschung mehrerer Sprachen, ungeachtet des Zeitpunkts des Spracherwerbs. Dieser Terminus kann sich auf individuelle oder gesellschaftliche Mehrsprachigkeit beziehen (Vgl. Appeltauer, 2001, ff 633). Die meisten Kulturen sind durch zwei oder mehrere Sprachen geprägt. Die Mehrsprachigkeit und die mehrsprachige Lebenssituation stellen heutzutage die Normalität dar (Vgl. Jampert, 2002, S.61). Das Phänomen der Einsprachigkeit eines Landes oder Volkes, könnte eher als ungewöhnlich gedeutet werden (Vgl. Koch, 2007, S. 53).

3. Migration

In diesem Kapitel wird ein kurzer Rückblick auf die Migrationsbewegungen der beiden Länder gegeben. Außerdem werden die aktuellen Statistiken über die gesamte Bevölkerungszahl dargelegt.

Die Migration wird als langfristige Verlegung des Wohnsitzes in ein anderes Land definiert. Die Migration erfordert zunächst eine Emigration oder Auswanderung aus einem und die Immigration oder Einwanderung in das andere Land. Im Zuge der Globalisierung und der Mobilität der Gesellschaft ist die Migration möglich und von vielen in Anspruch genommen. Außer der ungezwungenen Migration besteht auch die gezwungene Migration, bei der sie Menschen aus politischen oder anderen Gründen, gezwungen sind ihr Heimatland zu verlassen und Asyl in einem anderen Land anzuschauen.³

3.1. Migration in der Schweiz

Die ersten Zuzüge in die Schweiz fanden im 16. und 17. Jhd. statt, als sich die Hugenotten und die protestantischen Flüchtlinge schutzsuchend in der neuen Heimat niederließen. Seit dem steigt die Anzahl der ImmigrantInnen kontinuierlich an (Vgl. D'Amato, 2008, S. 177).

Im Zuge der Industrialisierung, Mitte des 19. Jhd. wanderten viele deutsche und italienische Akademiker, Selbstständige und Handwerker in die Schweiz ein. Von 1888 bis 1919 stieg die Anzahl der deutschen ImmigrantInnen von 112 000 auf 220 000 an. Nicht anders verhielt sich dies auch bei den italienischen ImmigrantInnen, denn die Anzahl verdoppelte sich in zehn Jahren. 1900 betrug der Anteil der ItalienerInnen in der Schweiz noch 117 000 im Vergleich dazu belief sich die Zahl im Jahr 1910 auf 203 000 (Vgl. Ebd., S. 180).

In Folge der Rekrutierungspolitik nach dem 2. Weltkrieg, in den Jahren von 1950 bis 1970 stieg der ImmigrantInnen Anteil von 271 000 auf 1 080 000 weiter an. Im Jahre 1970 stammten mehr als 50% der ImmigrantInnen aus Italien, ca. 20% aus Deutschland, Frankreich und Österreich, 10% aus Spanien, 4% aus Portugal, Jugoslawien und der Türkei (Vgl. Ebd., S. 181).

³ <http://www.vimentis.ch/d/lexikon/392/Migration.html> (10.10.2012)

Von 1975 – 1980 verringerte sich der Anteil der ImmigrantInnen. Dieser Trend war nur von kurzer Verweildauer. Bereits 1980 steigt wieder die Anzahl der ImmigrantInnen in der Schweiz und hält kontinuierlich bis 2012 an (Vgl. D´amato, 2008, S.182).

Bei der letzten Erhebung (31.12.2011) liegt die Einwohnerzahl gemäß Statistik Schweiz bei 7 954 700 Menschen⁴. Die Schweiz gehört zu den dynamischsten Ländern in Bezug auf das Bevölkerungswachstum, denn seit 2007 wird der Anstieg der Bevölkerungsanzahl mit etwa 1 % jährlich verzeichnet⁵. Der Zuwachs ist hauptsächlich der positiven Zuwanderung zu zuschreiben (Vgl. Ebd.).

22. 8 % (1 816 000) der Gesamtbevölkerung sind Personen, die eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen. 85.1 % dieser Personen stammen aus Europa; 2/3 kommen aus einem der Mitgliedsstaaten der EU. Mit 15.9 % zählen die Italienischen Staatsbürger zu der größten Ausländergruppe. Gleich darauf folgt Deutschland (15.2 % - 275 300), Portugal (12.3%- 288 000) und Serbien (6.0 % - 109 300). Der Anteil der Staatsangehörigen eines außereuropäischen Landes liegt bei 14.8 %. Die Schweiz gehört mit 22.8 % zu den europäischen Ländern mit einem der höchste Ausländeranteil. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund umfasst alle Personen, die selbst oder ihre Eltern im Ausland geboren sind, unabhängig ihrer eigener Staatsangehörigkeit (Vgl. Ebd., S. 184).

3.2. Österreich

Ähnlich wie in der Schweiz ereigneten sich die Zuwanderungswellen in Österreich. Bereits in der Monarchie fanden Binnenwanderungen und Wanderungen aus den benachbarten Ländern statt.

In der ersten Hälfte des 20. Jhdt, die durch die Weltkriege geprägt war, fanden erneut Wanderungsbewegungen statt, die durch politische Verfolgungen und Vertreibungen gekennzeichnet waren. Als Folge der Industrialisierung ereigneten sich größere Migrationsbewegungen in die Produktionszentren, in denen sich Arbeiter aus Polen, Tschechien, Slowenien, Kroatien, Russland und Rumänen niederließen (Vgl. Statistik Austria 2012, S. 6ff).

Im Zuge des Wirtschaftsaufschwunges und der Hochkonjunktur wurden „Arbeitskräfte“ aus den benachbarten Ländern eingeladen. 1961 lebten in Österreich etwa 100 000 Ausländer,

⁴ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/01/key.html> (10.10.12)

⁵ <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/bevoelkerungsstand.html> (10.10.12)

was etwa 1,4 % der gesamten Einwohnerzahl entsprach. Bis 1974 stieg die der Ausländeranteil auf etwa 311 700 (4%), wobei der Großteil der ausländischen Arbeitnehmer aus der Türkei und den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens stammt (Vgl. Statistik Austria 2012, S. 6ff).

Anfang der 1990-er Jahre stieg die Zuwandereranzahl weiter auf mehr als 8%. Nach der Jahrhundertwende kam es im Zuge der EU – Erweiterung zu einer erneuten Einwanderungswelle nach Österreich (Ebd.).

Bei der Erhebung zum Stichtag am 01.01.2012 leben in Österreich 8 443 018 Menschen. Davon etwa 970 000 Bürger mit einer Nicht- Österreichischen Staatsbürgerschaft. Dies entspricht etwa 11,5% der Gesamtbevölkerung. 2011 verzeichnet Österreich einen positiven Netto - Zuwachs der Einwanderung von etwa 35 000 Personen. Mit etwa 227 000 Personen zählen die deutschen Staatsbürger zur Hauptgruppe der Zuwanderer, dicht gefolgt von den Zuwanderern aus Serbien, Montenegro und dem Kosovo (209 000), Türkei (186 000), Bosnien und Herzegowina (133 000) (Vgl. Statistik Austria)⁶.

3.3. Zusammenfassung

	Schweiz	Österreich
Einwohneranzahl (gesamt)	7 954 700	8 443 018
Staatsangehörige	6 138 700	7 472 477
Ausländische Staatsangehörige	1 816 000	970 541
Ausländische Staatsangehörige in %	22.8%	11.5%

Abbildung 2: Einwohnerzahl in der Schweiz und Österreich, Quelle: Migration & Bildung 2012 und Bundesamt für Statistik, Neuchâtel 2012

Wie aus der Tabelle ersichtlich, unterscheidet sich die gesamte Bevölkerungszahl der beiden Länder nicht wesentlich. Jedoch ist eine aussagekräftige Differenz bei der ausländischen

⁶ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/index.html (10.10.2012)

Bevölkerung zu vermerken. Während in der Schweiz 1 816 000 Personen mit einer anderen Staatsangehörigkeit leben, ist die Zahl in Österreich um 50 % geringer.

4. Sprache

Die weltweiten Migrationsströme und der demografische Wandel führen zu Veränderungen der sozio- ethnologischen Zusammensetzung der Bevölkerung (Vgl. Chiesa, 2010, S.18). Diese demographischen Entwicklungen führen uns in ein Zeitalter der sprachlichen Pluralität sowie die damit verbundene kulturelle Vielfalt. Die Sprache spielt eine wesentliche Rolle im Prozess der individuellen sowie gesellschaftlichen Integration. Als Medium der alltäglichen Kommunikation ist sie eine der wichtigsten Ressourcen, um in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt Anschluss zu finden (Vgl. Koch, 2007, S. 23).

Im Zuge der Migration verlassen die Menschen ihre Heimat und die Sprache bleibt die letzte Verbindung zu der eigenen kulturellen Identität in der neuen Umgebung. Der Erwerb der neuen (Amts)Sprache verhilft Verbindungen zur neuen Gesellschaft aufzubauen und im Alltag zurechtzukommen (Vgl. Koch, 2010, S.23). Aufgrund der ungenügenden Kenntnisse der Amtssprache stoßen die Migranten oft auf Barrieren (Institutionen, Gesellschaft, Arbeit, Schule). Die zweite Generation, Kinder die im Aufnahmeland geboren sind, sind weder in der Muttersprache noch in der Amtssprache gefestigt, was ein Grund des schulischen Misserfolgs und die geringe Bildungsbeteiligung sein könnte (Vgl. de Cillia, 1998, S.231).

„Die Verwendung einer oder mehrerer Sprachen prägt ein Individuum, seine soziale Identität sowie sein Rollenhandeln“ (Huterlli & Stotz, 2010, S. 142) und ist zugleich der „Schlüssel für gesellschaftliche Akzeptanz, Chancengleichheit und Bildungserfolg“ (Schmölzer-Eibinger, 2010, S. 242).

4.1. Bildungssprache

Die Bezeichnung „Bildungssprache“ ist mit einer Doppeldeutigkeit belegt. Einerseits bezeichnet sie die Sprache der Bildung in Institutionen. Andererseits ist es eine besondere Form des Deutschen und dient als Medium nicht nur der Aufnahme von abstrakten und komplexen sprachlichen Inhalten sondern auch diese zu verinnerlichen, verstehen und situationsgemäß wiederzugeben. Je weiter das Kind im Bildungswesen aufsteigt, umso mehr nimmt die Komplexität und die Abstraktheit der Sprache zu (Vgl. Gogolin & Lange, 2010, S. 9).

Die Schweiz ist ein mehrsprachiges Land, das vier Amtssprachen kennt. Diese sind Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. 17 Kantone gelten als deutsche, vier als französische und einer als italienische Sprachregionen. Hinzukommen weitere drei zweisprachige (Deutsch und Französisch) und ein dreisprachiger Kanton (Deutsch, Französisch und Italienisch). Die Kantone bestimmen die Amtssprachen, wobei sehr auf die Beschaffenheit der Bevölkerung Rücksicht genommen wird (Vgl. Statistik Schweiz⁷). Neben den vier Standardsprachen existieren viele Dialekte, die sehr von der Standardsprache abweichen können. Die Bildungssprache der einzelnen Schulen entspricht der Amtssprache des jeweiligen Kantons. In Österreich ist sowohl die Amts- als auch die Bildungssprache in der Regel (Österreichisch) Deutsch (Vgl. BMUKK, 2007, S.13).

Die Schulsprachenpolitik kennt drei Formen:

- Segregation – Ziel dieser Form ist die getrennte Entwicklung in den jeweiligen Erstsprachen (nationale Klassen)
- Assimilation – Ziel dieser Form ist das Hervorheben des Deutschen (Landessprache) als hauptsächliche Schulsprache
- Integration – Ziel dieser Form ist die zweisprachige bzw. mehrsprachige Entwicklung aller SchülerInnen (Vgl. Wintersteiner, 2006, S. 605)

Trotz der unterschiedlichen Situationen überwiegt das Assimilationsmodell in allen deutschsprachigen Staaten (ebd.). Das heißt, dass sprachliche Kompetenzen in der Amtssprache benötigt werden, sobald die Kinder in die den Kindergarten oder in die Schule eintreten.

⁷ <http://www.admin.ch/ch/d/sr/101/a70.html> (18.10.2010)

4.2. Sprache und Schulerfolg

In der modernen Gesellschaft spielen die sprachlichen Kompetenzen beim Zugang zu Bildung und später zum Arbeitsmarkt eine zentrale Rolle. Außerdem tragen die Schulleistungen einen wesentlichen Teil zur Entwicklung des Selbstbildes in der Schulzeit sowie zur Akzeptanz durch Mitschüler und Lehrer bei (Vgl. Hopf, 2005, S. 237).

Die jüngsten Forschungsergebnisse deuten auf eine ungleiche Verteilung des Bildungserfolgs bei Kindern und Jugendlichen. Diese Differenzlinie verläuft entlang der Kategorien „soziale Herkunft“ und „ethnische Zugehörigkeit“. Das heißt, dass die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen geringeren Bildungserfolg als solche ohne Migrationshintergrund aufweisen (Vgl. Allemann-Ghionda, 2008, S. 30). Merkmale eines geringen Bildungserfolgs sind:

- Zurückstellungen/ Klassenwiederholen
- ungerechte und häufige Zuweisung zu Sonderklassen
- Zuteilung zu Typen der Sekundarstufe I (Vorbereitung auf eher weniger qualifizierte Tätigkeiten)
- Beenden der Pflichtschule ohne Abschluss
- Schwierigkeiten beim Finden einer Ausbildungs- und Lehrstelle (Ebd.)

Obwohl das Scheitern der Kinder mit Migrationshintergrund empirisch fundiert ist, besteht wenig Einigkeit in der Frage, wie es dazu kommt. Einerseits sei der (miss)gelungene Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund auf die Sprachkenntnisse der Amtssprache zurückzuführen, andererseits wird ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg vermutet. Die institutionelle Diskriminierung, wie die frühe Selektion nach der Primarstufe, könnte auch ihren Teil dazu beitragen (Vgl. Becker, Jäpel, Beck, 2010, S. 2, de Cillia & Krumm, 2010, S. 103).

Die Bildungsnähe und die Sprachkenntnisse der Eltern der Landessprache wirken sich auf die Sprachkompetenzen der Kinder und den Schulerfolg, der direkt daran gebunden ist, maßgeblich aus (Vgl. Esser, 2006, S. 28). Durch geringe Bildung und fehlende oder ungenügende Kenntnisse der Amtssprache, können Eltern ihre Kinder in ihrer Schullaufbahn kaum unterstützen. Wenn Kinder, die über wenige Sprachkenntnisse in der Amtssprache verfügen, in die Kindergärten und die Schule eintreten, gilt es zunächst die Sprache zu erwerben. Bereits hier können die Vorsprünge der gleichaltrigen einheimischen Kinder beobachtet werden. Der Spracherwerb der Kinder ohne Migrationshintergrund ist schon mit

fünf bis sechs Jahren weitgehend abgeschlossen (siehe Kapitel 2.1.). Das heißt, dass die Kinder mit Migrationshintergrund bereits in diesem Alter im Nachteil gegenüber den Kindern ohne den gleichen, sind und eine bestimmte Lernzeit benötigen, um dieses Defizit aufzuholen. Die Lerndauer, bis ein vergleichbarer Sprachstand der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund erreicht ist, kann bis zu zehn Jahren dauern (Vgl. Hopf, 2005, S. 243). In diesem Zusammenhang ist ein Unterschied zwischen der alltäglichen sprachlichen Anforderungen und den Anforderungen der Bildungssprache bedeutend. Um bildungssprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache zu erwerben benötigen Kinder fünf bis acht Jahre. Alltagssprachliche Kompetenzen erwerben Kinder in sechs Monaten bis zwei Jahre (Vgl. Gogolin & Lange, 2010, S. 17).

Vor diesem Hintergrund ist das Bildungssystem vor die große Herausforderung und Aufgabe gestellt, alle Kinder und Jugendlichen, die eine andere Erstsprache aufweisen, entsprechend zu fördern, um ihnen eine Teilhabe am Bildungssystem und Chancengerechtigkeit sicherzustellen. Inwieweit das nationale Bildungssystem im Stande ist, die ethnischen, sozialen und sprachliche Diskrepanzen abzubauen, zeigen die internationale Ländervergleiche, wie die PISA-Studie. Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen, dass bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als der Amtssprache, deren Eltern kaum über bildungssprachliche Fähigkeiten verfügen, der Bildungserfolg sehr unwahrscheinlich ist. In der Schweiz beträgt die Differenz zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund 44 PISA-Punkte (Vgl. Nidegger, Moser & Angelone, 2010, S. 34). In Österreich ist die Diskrepanz mit etwa 100 PISA-Punkten zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und der ersten Generation sehr groß (Vgl. Schwantner & Schreiner, 2010, S. 43).

Eine Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund im Schulwesen und späteren Berufsleben könnte verhindert werden, wenn eine durchgängige Sprachbildung in Verbindung mit Wertschätzung der mitgebrachten Sprache und Kultur, die bereits im Kindergarten oder früher ansetzen, gegeben ist. Eine intensive kurzfristige Sprachförderung in der Schuleingangsphase führt zu Erfolgen, ist jedoch nicht ausreichend, wenn eine Bildungsgleichheit angestrebt wird. Die durchgängige Sprachbildung bedeutet, Kindern eine durchgängige Unterstützung beim Erlernen der Bildungssprache anzubieten. „Es geht bei der Sprachbildung letzten Endes um den Versuch, Kinder in ihren Bildungschancen vom Zufall ihrer Herkunft unabhängiger zu machen – also um eine Annäherung an Chancengleichheit“ (Gogolin & Lange, 2010, 17).

5. Das Bildungssystem

5.1. Das Bildungswesen in der Schweiz

Das Bildungswesen in der Schweiz befindet sich durchgehend in Veränderungen. Von diesen Veränderungen, die durch unterschiedliche Beweggründe ausgelöst wurden, sind alle Stufen des Bildungswesens betroffen. Sowohl innere als auch äußere Beweggründe lösen die Reform aus und treiben sie voran. Auf der obersten bildungspolitischen Ebene formulieren drei Setzungen Auftrag und Rahmen dieser Reformen (Vgl. AWS, 2010, S.20):

- das Bundesgesetz über die Fachhochschulen (1995) als eigene Bildungsinstitutionen
- die Unterzeichnung der Bologna-Deklaration (1999) zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes
- der Bildungsverfassungsartikel (2006) zur Neuregelung der Kompetenzen und Verantwortlichkeiten im Bildungswesen.

2009 ist die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ kurz „HarmoS-Konkordat“ genannt, in Kraft getreten. Das HarmoS- Konkordat ist ein Abkommen der Kantone, welches die Ziele und Strukturen der obligatorischen Schule in der Schweiz in Einklang bringen soll, um einen Beitrag zur Qualitätssicherung und – Entwicklung zu sichern. Der Beitritt der Kantone ist fakultativ und an eine Volksabstimmung gebunden. In der Zeit von 2007 bis 2009 sind 15 Kantone der Vereinbarung beigetreten und verpflichten sich damit, die Vorgaben der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) an den Schulen umzusetzen. Als Ziel der Harmonisierung wird definiert, dass in der obligatorischen Schule alle Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und Kompetenzen erwerben, die ihnen einen Einstieg in die weitere Schulbildung und Berufsleben ermöglichen sollen, und somit ihren Platz in der Gesellschaft finden können (Vgl. EDK, 2007, S.2).

Das vorhandene Schulwesen soll weniger umstrukturiert, sondern mehr die vorhandene Standards und Normen auf gesamtschweizerischer Ebene ausgleichen. Mit dem Beitritt verpflichten sich die Kantone zu Folgendem (Vgl. Ebd.):

1. Die Grundbildung ist einheitlich definiert und umfasst die Bereiche Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, Musik/Kunst und Gestaltung, Bewegung und Gesundheit (Vgl. EDK, 2007, S. 2)
2. Grundausbildung in der Dauer von 11 Jahren – d.h. dass das Kindergartenobligatorium schon in den Kantonen vorhanden war, jedoch in unterschiedlicher Länge. Mit dem HarmoS treten die Kinder mit dem vollendeten vierten Lebensjahr die obligatorische Schule an. Diese ist in den Kindergarten (2 Jahre), die Primarstufe (6 Jahre) und die Sekundarstufe I (3 Jahre) gegliedert. Der Unterricht erfolgt in Blockzeiten. Vorgesehen sind dreieinhalb Stunden Unterrichtszeit an fünf Vormittagen und einem bis vier Nachmittagen je nach Alter und Schulstufe (Vgl. Ebd., S.4).
3. Bildungsstandards sowie Lehrmittel, Lehrpläne, und Evaluationsinstrumente sind aufeinander abgestimmt (Vgl. Ebd. S.5).
4. Bildungsmonitoring – alle vier Jahre wird ein Bildungsbericht für die gesamte Schweiz ausgearbeitet, welcher prüfen soll, inwieweit die Bildungsstandards erfüllt werden. Die Berichte dienen als Basis für Steuerungsentscheide (Vgl. Ebd., S. 6).

Das schweizerische Bildungswesen gliedert sich in folgende Bildungsbereiche⁸:

➤ Obligatorische Schule:

- Kindergarten,
- Primarstufe
- Sekundarstufe I

➤ Nachobligatorische Schule:

- Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung und allgemeinbildende Schulen - gymnasiale Maturitätsschulen, Fachmittelschulen)
- Tertiärstufe: höhere Berufsbildung außerhalb der Hochschulen (eidgenössische Berufsprüfung und höhere Fachprüfungen, höhere Fachschulen) und Hochschulen (universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen)

⁸ <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> (18.10.2012)

- Weiterbildungen

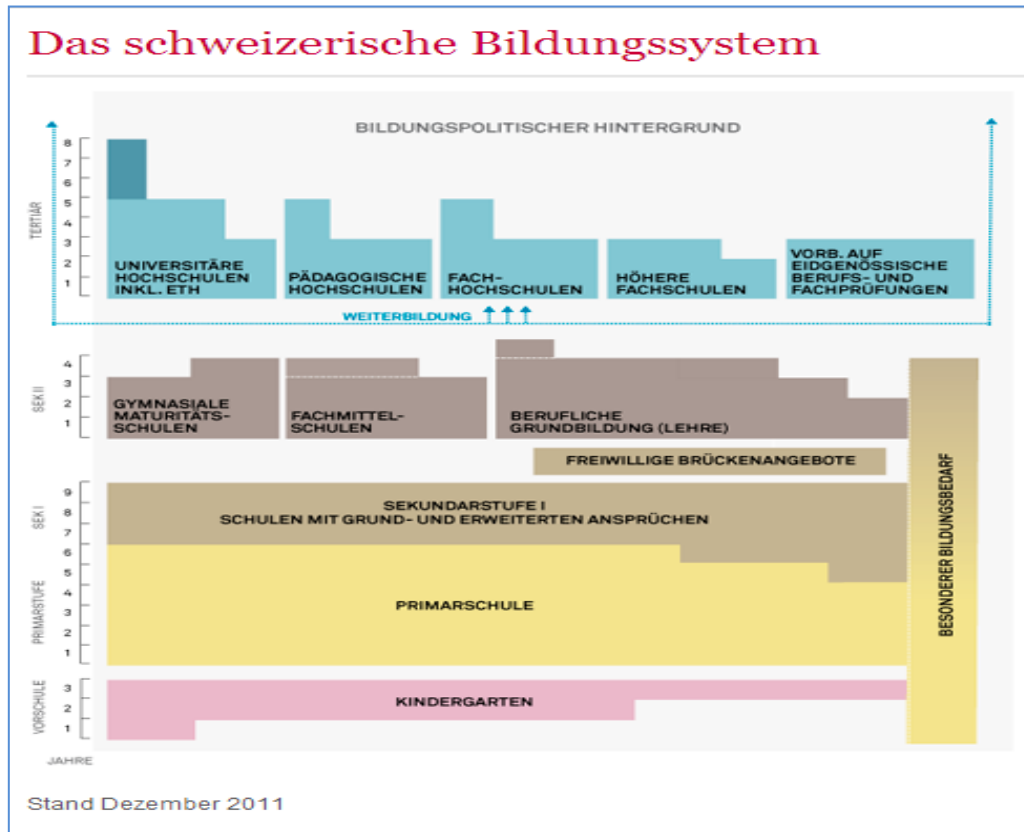


Abbildung 3: Das schweizerische Bildungssystem, Quelle: educa.ch (11.10.2012,19.53)

5.1.1. Obligatorische Schulbildung

5.1.1.1. Der Kindergarten

Für beinahe alle Kantone der Schweiz gilt das Angebotsobligatorium, d.h. nahezu alle Gemeinden sind verpflichtet Kindern vor dem Schuleintritt ein Jahr im Kindergarten anzubieten. In vielen Kantonen ist ein einjähriger Kindergartenbesuch obligatorisch. In den Kantonen, die der Vereinbarung HarmoS zugestimmt haben, werden die Kinder mit dem vollendeten 4. Lebensjahr eingeschult, d.h. besuchen den Kindergarten 2 Jahre lang (Vgl. EDK, 2007, S. 4).

Im Kindergarten werden die Kinder auf die Schule und den Schuleintritt vorbereitet, indem ihre sozioaffektive, psychomotorische und kognitive Entwicklung gefördert werden⁹. Die Lehrpläne im Kindergarten sind der Primarstufe angeglichen, jedoch erfolgt keine Benotung

⁹ <http://bildungsszene.educa.ch/de/kindergarten-1> (11.10.2012)

für die Leistungen der Kinder. Um die Leistungen und die Entwicklung der Kinder zu beurteilen, werden Beobachtungsbögen und Elterngespräche als Instrumente eingesetzt. Die Organisation des Kindergartens (Grund- oder Basisstufe) und der Lehrpläne obliegt den Kantonen (Vgl. Annen & etc., 2010, S. 72).

5.1.1.2. Die Primarstufe

Am Ende der Kindergartenzeit wird die Schulfähigkeit eines Kindes begutachtet und dementsprechend in die Primarstufe eingeschult oder ein weiteres Kindergartenjahr empfohlen. Am Entscheidungsprozess sind die Lehrpersonen und die Eltern beteiligt. Des Weiteren können auch schulpsychologische und schulärztliche Dienste zur Beratung miteinbezogen werden. Die letztendlich Entscheidung über die Einschulung trifft die Schulleitung und die Schulaufsichtsbehörde¹⁰.

Mit etwa sechs Jahren werden die Kinder in den Kantonen in die Primarstufe eingeschult. Die Primarstufe umfasst sechs Jahre und in Fächern Sprachen (Schulsprache, eine zweite Landessprache und Englisch), Mathematik und Naturwissenschaften, Sozial- und Geisteswissenschaften, Musik, Kunst und Gestaltung, Sport und Bewegung unterrichtet. In manchen Kantonen dauert die Primarstufe vier oder fünf Jahre. In diesen Kantonen erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe früher (Vgl. Annen & etc., 2010, S. 84).

Die Leistungen werden mittels Noten (1-3 ungenügend, 4- genügend, 6- beste Note) beurteilt. Die Zeugnisse werden am Ende jedes Semesters vergeben. Am Ende eines Schuljahres können die Kinder, aufgrund der gemessenen Leistungen und des Notendurchschnitts, in die nächstfolgende Schulstufe übertreten oder wiederholen diese. Die Wiederholung einer Schulstufe wird in den Kantonen unterschiedlich ausgeführt. Der Verweis in eine Sonderklasse kann auch erfolgen, sollte sich dies als notwendig erweisen. Die Lehrpläne und die Organisation der Tagesstruktur sind den Kantonen vorbehalten (Vgl. Ebd., 85. ff).

5.1.1.3. Sekundarstufe I

In den meisten Kantonen dauert die Sekundarstufe I drei Jahre (7.- 9. Klasse). Mit etwa 12 Jahren erfolgt der Übergang in die Sekundarstufe I. In manchen Kantonen findet der

¹⁰ <http://bildungsszene.educa.ch/de/primarstufe-30> (11.10.2012)

Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I etwa ein bis zwei Jahre früher statt (5./6. – 9. Klasse) und die Dauer der Sekundarstufe I wird somit auf vier bis fünf Jahre verlängert. Der leistungsdifferenzierte Unterricht auf der Sekundarstufe I erfolgt nach (geteilten, integrierten und kooperativen) Modellen. Die Wahl und Entscheidung über das flächendeckende Modell wird den Gemeinden überlassen¹¹.

Die Schulleistungen der Primarstufe und die Empfehlung der Lehrperson sind entscheidend für den Übergang in die Sekundarstufe I. Ziel der Sekundarstufe I ist die Förderung der Persönlichkeitsbildung und Entwicklung der Jugendlichen. Des Weiteren sollen die Jugendlichen im Umgang mit Problemen geschult werden, diese zu erkennen und lösen sowie zur individuellen und gemeinschaftlichen Arbeiten ermuntert werden. Außerdem dient die Primarstufe zur Vorbereitung auf die Sekundarstufe II. Die Benotung erfolgt wie in der Primarstufe und aufgrund des Notendurchschnitts, treten die Jugendlichen in die nächstfolgende Schulklasse auf oder wiederholen diese. Am Ende der Sekundarstufe I werden keine Gesamtzeugnisse vergeben. Das letzte Jahr der Sekundarstufe I ist das letzte Jahr der obligatorischen Schule. So wie auf der Primarstufe fallen die Organisation des Unterrichts und die Lehrpläne in den Aufgabenbereich der Kantone (Vgl. Annen & etc., 2010, S.92 ff).

5.1.2. Nachobligatorische Ausbildung

5.1.2.1. Sekundarstufe II

Nach der Sekundarstufe I, haben die Jugendlichen die Gelegenheit die Sekundarstufe II zu besuchen und sich im Rahmen dieser, für einen allgemeinbildenden Ausbildungsgang (Maturitätsschulen oder Mittelfachschulen) zu entscheiden oder einen Beruf zu erlernen¹².

➤ Gymnasiale Maturitätsschule

Der Besuch eines Gymnasiums bzw. gymnasialer Maturitätsschule dient der Vorbereitung auf ein Studium an einer universitären Hochschule. In der Regel dauert das Gymnasium vier Jahre. In der Deutschschweiz wird zwischen dem Kurz- und Langzeitgymnasium unterschieden. Das Kurzzeitgymnasium umfasst vier Schuljahre und die Einschulung erfolgt in der neunten Klasse, d.h. nach Abschluss der Sekundarstufe I. Das Langzeitgymnasium umfasst sechs Schuljahre und der Übergang erfolgt in der siebten Schulstufe, d.h. bereits nach

¹¹ <http://bildungsszene.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21> (11.10.2012)

¹² <http://bildungsszene.educa.ch/de/sekundarstufe-ii-4> (11.10.2012)

der Primarstufe. Diese Unterteilung ist in den italienischen und französischen Kantonen nicht vorhanden (Vgl. Annen etc., 2010, S. 122 ff).

Um am Gymnasium aufgenommen zu werden, sollten Voraussetzungen, wie ein ausreichender Notendurchschnitt, die Empfehlung der Lehrpersonen der abgehenden Schule und die bestandene Aufnahmeprüfung, erfüllt werden. Bei der Aufnahmeprüfung, die zu meist schriftlich erfolgt, wird das Wissen der Jugendlichen aus den Fächern Erstsprache, Fremdsprachen und Mathematik geprüft. Die Rahmenbedingungen für die Aufnahme an einem Gymnasium werden von den jeweiligen Kantonen festgelegt (Vgl. Annen & etc., 2010, S.125).

In den Maturitätsschulen sollen außer der Vermittlung der grundlegenden Kenntnisse auch die geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbstständigen Urteilen gefördert werden. Außerdem gilt es die persönliche Reife der Schülerschaft, die als Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist, zu fördern. Dieses Bildungsziel soll erreicht werden, indem die Jugendlichen Kenntnisse in den Grundlagenfächern (Schulsprache, zweite Landessprache, Fremdsprache, Mathematik, Biologie, Geographie, Chemie, Geschichte, Physik sowie Bildnerisches Gestalten und/oder Musik, Einführung in die Wirtschaft und Recht), einem Schwerpunktfach und einem Ergänzungsfach erwerben. In manchen Kantonen wird auch Philosophie zu den Grundlagenfächern gezählt. Die Benotung der Leistungen am Gymnasium erfolgt nach der gleichen Skala, wie in den Stufen zuvor (1-6; 1-3 ungenügend, 4 genügend, 6- die beste Note). Um zu einem Abschlusszeugnis zu gelangen, werden die Jugendlichen im letzten Jahr in fünf Fächern geprüft und schreiben in diesem eine Maturaarbeit. Die schriftliche Maturaprüfung wird mit einer mündlichen Prüfung ergänzt (Vgl. Annen & etc., 2010, S. 127)

➤ Berufliche Grundbildung

Mit dem 15 Lebensjahr und der abgeschlossenen Sekundarstufe I haben die Jugendlichen die Möglichkeit sich für eine berufliche Grundbildung zu entscheiden. Das duale System sieht vor, dass die praxisorientierte Ausbildung in einem Lehrbetrieb (3 - 4 Tage die Woche) mit dem theoretischen Unterricht (1- 2 Tage die Woche) ergänzt wird. Außerdem kann die berufliche Grundbildung in einem schulischen Vollzeitangebot abgeschlossen werden. Dieses Angebot wird mehrheitlich in dem italienisch- und französischsprachigen Raum in Anspruch genommen als in der Deutschschweiz. Die Rahmenbedingungen für die Aufnahme und die Vergabe eines Ausbildungsplatzes in einem Lehrbetrieb werden von dem Betrieb

festgelegt (Vgl. Annen & etc., 2010, S. 142 ff). Je nach Leistung in der Sekundarstufe können Jugendlichen mehrere Lehrgänge besuchen. Abhängig von der Dauer der Ausbildung erlangen die Jugendlichen unterschiedliche Abschlüsse, wie den Bildungsattest für die zweijährige Ausbildung, das Fähigkeitszeugnis nach der drei- oder vierjährigen Ausbildung oder das Berufsmaturitätszeugnis, das in einem Ergänzungslehrgang nach der vierjährigen Ausbildung erworben wird.¹³

➤ Fachmittelschule

Die Fachmittelschule gehört dem allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II. Die Aufnahme an dieser Bildungsstätte erfolgt nach einem Abschluss der Sekundarstufe I und vollendetem 15 Lebensjahr. Die Aufnahmebedingungen sind vom Kanton festgelegt. Nach einer dreijährigen Ausbildung erlangen die Jugendlichen einen Fachmittelschulausweis, der sie befähigt eine höhere Fachhochschule im erlernten Berufsfeld zu besuchen. Zusätzlich kann ein weiteres Jahr belegt werden. Ein positiver Abschluss wird mit einem Fachmaturitätszeugnis bestätigt, welches ihnen eine Weiterbildung an einer der Pädagogischen Hochschulen zur Lehrpersonal in der Vorschule oder Primarstufe ermöglicht (Vgl. Annen & etc., 2010, S. 164 ff).

5.1.2.2. Tertiärstufe

Nachdem ein Maturitätsausweis oder ein Berufsmaturitätszeugnis vorliegt, kann eine Inskription an eine Universität, eidgenössische Technische Hochschule, Fachhochschule oder einer Pädagogischen Hochschule erfolgen. An zehn kantonalen Universitäten und zwei eidgenössischen Technischen Hochschulen wird eine breite Palette an Studiengängen angeboten. Voraussetzung für die Aufnahme ist ein Maturitätsausweis. Die universitären Hochschulen sind wissenschaftszentriert und –orientiert. Die Studiengänge sind allen frei zugänglich, außer an den medizinischen Studiengänge, Chiropraktik und teilweise Sportwissenschaften. Wegen der Knappheit an Studienplätzen kann den ausländischen Studierenden der Zugang zu bestimmten Studiengängen verwehrt werden. Bei diesen Studiengängen wird jährlich mit einer Aufnahmeprüfung entschieden. Nach dem abgeschlossenen Bachelorstudium folgt das Masterstudium, und als weiterer Bildungsschritt

¹³ <http://bildungsszene.educa.ch/de/berufliche-grundbildung-1> (11.10.2012)

das Doktorat¹⁴. An sieben öffentlich-rechtlichen und zwei privaten Fachhochschulen werden ebenso zahlreiche Bachelor- und Masterstudiengänge sowie Weiterbildungen angeboten. Voraussetzung für die Zulassung ist ein Maturitätsausweis, Berufsmaturität oder Abschluss der Fachmittelschule mit zusätzlicher Fachmaturität. Die Aufnahmebedingungen werden von der Fachhochschule festgelegt (Vgl. Annen & etc., 2010, S. 172 ff).

Zu dem tertiären Bereich gehört auch die höhere Fachschule. Die praxisorientierte zweijährige Vollzeitausbildung oder dreijährige berufsbegleitende Ausbildung bereitet auf anspruchsvolle berufliche Tätigkeitsbereiche oder Führungsfunktionen in den Bereichen Technik, Gesundheit, Land- und Waldwirtschaft, Sozial- und Erwachsenenbildung, Wirtschaft, Verkehr und Transport, Künste, Gestaltung und Design, Gastgewerbe, Tourismus und Hauswirtschaft. Voraussetzung für die Aufnahme an einer höheren Fachschule ist die abgeschlossene Sekundarstufe II, Berufserfahrung in bestimmten Berufsbereichen und Eignungserklärung. Mit dem erworbenen Zeugnis ist eine Weiterbildung an der Hochschule im selben oder verwandten Berufsbereich möglich (Vgl. Ebd., S. 208 ff).

An den Pädagogischen Fachhochschulen wird das Lehrpersonal für die Vorschulstufe, Primar- und Sekundarstufe I, Maturitätsschulen sowie für den Bereich Sonderpädagogik ausgebildet. Die Pädagogischen Fachhochschulen werden im nächsten Kapitel näher erläutert (Vgl. Ebd., S. 226).

¹⁴ <http://bildungsszene.educa.ch/de/tertiaerstufe-1>(18.10.2012)

5.1.3. Organisation und Finanzierung

Die Verantwortung der obligatorischen Schule liegt bei den Kantonen und Gemeinden, während der nachobligatorische Bildungsbereich dem Kanton und dem Bund, die als Partner fungieren, obliegt. Jeder Kanton kennt seine eigenen Schul- und Bildungsgesetze. Der Bund besitzt die Zuständigkeit in zwei Bildungsbereichen. Das Eidgenössische Department für Innere (EDI) ist für den allgemeinen und universitären Bildungsbereich, während das Eidgenössische Volkswirtschaftsdepartment (EDV) für die Berufsbildung und Fachhochschulen zuständig ist. Ab 1.1.2013 obliegen die Verantwortung und die Zuständigkeit nur dem Department für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF)¹⁵.

Für die SchülerInnen ist der Besuch der obligatorischen Schule, gymnasialen Maturitätsschule sowie der Fachmittelschule kostenfrei. Die Kosten werden von Kanton und Gemeinden getragen. Für die berufliche Grundbildung und die höhere Berufsbildung werden die Kosten von den Kantonen, Bund, Organisationen der Arbeitswelt, den Studierenden und deren Arbeitgebern getragen. Die Hochschulen beziehen finanzielle Mittel vom Bund, Kanton und von privaten Geberinnen (Studiengebühren, Stiftungen, Forschungsmandate, Einträge aus der Weiterbildung). Die öffentlichen Bildungsausgaben belaufen sich im Jahr 2007 auf CHF 27 Milliarden (Vgl. EDK, 2007, S. 32).

5.1.4. Zahlen und Fakten

Im Schuljahr 2009/2010 besuchten 1 522 408 Schüler und Studierende die Bildungsstätten in der Schweiz. Davon besuchten 12 524 SchülerInnen Schulen, die nicht in Stufen aufteilbar sind (diese werden in der Tabelle nicht erfasst). Die sprachliche Vielfalt, die in der Schweiz angestrebt wird und gegeben ist, zeigt sich ziemlich deutlich an der Schülerzahl und Verteilung der Sprachen. In der folgenden Tabelle werden die Sprachen sowie die Anzahl der Kinder, die die Sprache als Erstsprache gebrauchen, dargestellt:

¹⁵ <http://bildungsszene.educa.ch/de/schweizerische-bildungswesen> (18.10.2012)

	Vorschule		Obligatorische Schule		Sekundarstufe II		Tertiärstufe	
Jahr Muttersprache	2006/07	2009/10	2006/07	2009/10	2006/07	2009/10	2006/07	2009/10
Deutsch	72 509	72 929	446 393	416 671	202 760	210 081	31 275	39 929
Französisch	34 164	28 008	150 170	146 716	66 017	70 576	4 604	5 273
Italienisch	10 230	10 072	42 181	39 992	17 565	17 891	1 474	1 753
Portugiesisch	5 890	5 819	25 845	29 822	6 077	7 404	221	347
Südslawisch	6 286	5 504	31 644	27 949	6 830	6 324	318	374
Türkisch	3 007	2 953	14 870	14 070	2 835	3 182	138	164
Spanisch	2 514	1 958	10 796	10 364	3 872	3 705	319	381
Rätoromanisch	550	457	3 054	2 563	1 268	1 230	72	69
Griechisch	87	91	379	356	127	148	46	30
Andere Sprachen	17 967	19 409	72 531	80 811	18 432	22 756	176058	19 409
Total	153 204	147 200	797 863	769 314	325 783	343 297	214525	250073

Abbildung 4: SchülerInnen nach Schultyp und Erstsprache, Quelle: BSF, 2011, S. 32

Im Vergleich zu den letzten Jahren, ist ersichtlich, dass die Zahlen sowohl der SchülerInnen als auch die Sprachgruppen konstant sind. Ein leichter Anstieg der Studierenden in den letzten Jahren ist zu vermerken. Wenn davon ausgegangen wird, dass Deutsch, Französisch, Italienisch sowie Rätoromanisch die Amtssprachen sind und SchülerInnen als ihre Muttersprache angeben, unabhängig ihrer Staatsangehörigkeit, bleibt eine Anzahl von 454 102 SchülerInnen, deren Erstsprache nicht die Amtssprache ist.

Wie aus der PISA – Studie bekannt ist, gehört die Schweiz zu denjenigen Ländern, in denen die Leseleistung von der Bildungsnähe der Eltern und dem sozioökonomischen Hintergrund sehr beeinflusst wird. Je höher der wirtschaftliche, soziale und kulturelle Status der Eltern ist, desto bessere Leistungen erreichen die Jugendlichen bei der Erhebung. Der Abstand in der Schweiz wurde mit 38 Punkten vermerkt und ist somit von mittlerer Größe im internationalen Vergleich. Im Jahr 2000 betrug der Unterschied zwischen den Leseleistungen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund noch 86 PISA - Punkte. Diese Differenz konnte in den folgenden Jahren reduziert werden und beträgt im Jahr 2009 noch 44 Punkte.

Dieser Rückgang ist mit 39% statistisch signifikant. In diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass der Migrationsanteil seit 2000 von 20.7 % auf 23.5 % gestiegen ist, erwähnenswert. Davon gehören 15.1% der zweiten und 8.4 % der ersten Generation an (Vgl. Nidegger, Moser & Angelone, 2010, S. 12ff).

Positiv zu vermerken ist der Rückgang der Leseschwachen SchülerInnen in den letzten Jahren. Von 2000 bis 2009 reduzierte sich die Anzahl der Leseschwachen SchülerInnen um 3,6 % (2000 = 20,4 %; 2009 = 16,8 %) (Vgl. Ebd., S.18)

5.2. Bildungswesen in Österreich

1962 wurde das umfassende Schulgesetz erlassen, in dem die Pflichtschule auf neun Jahre verlängert und die Ausbildung des Pflichtschulpersonals auf die Pädagogische Akademie angesiedelt wurde¹⁶. Die Aufgabe des österreichischen Schulwesens ist „an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbstständigen Bildungserwerb zu erziehen“ (SchOG, § 2(1))¹⁷.

„Für alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten, besteht allgemeine Schulpflicht. Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September“ (SchOG, § 1 (1))(Ebd.).

Das Schulsystem ist in folgende Bereiche gegliedert:

- Elementarbereich: Kindergarten, Horte
- Primarbereich: Volksschule
- Sekundarbereich: Hauptschule, Neue Mittelschule, Allgemeinbildende höhere Schule (AHS), Polytechnische Schule, Berufsschule, Sonderschulen.
- Tertiärbereich: Universitäten, Fachhochschulen, Akademien¹⁸

¹⁶ http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml (22.10.2012)

¹⁷ http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf (22.10.12)

¹⁸ <http://www.oead.at/bildungssystem> (22.10.12)

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Gliederung des Schulsystems:

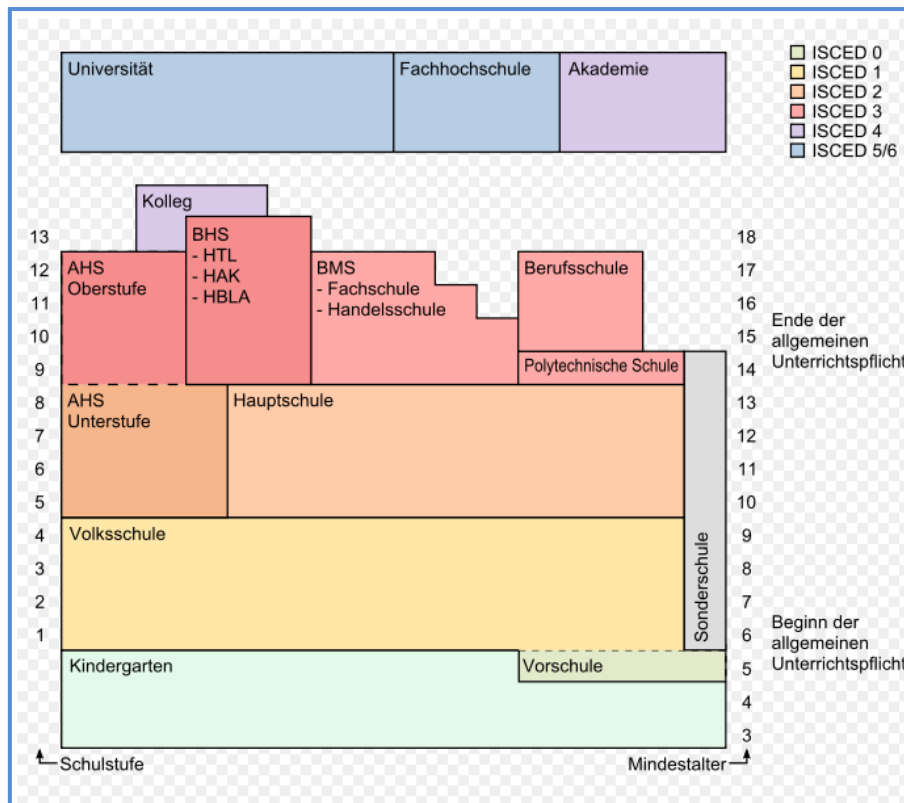


Abbildung4: Das österreichische Bildungssystem, Quelle: Archan/Mayr, 2006

5.2.1. Elementarbereich

➤ Kindergarten

Der Kindergarten ist ein Teil des Bildungssystems, jedoch nicht Teil des Schulsystems. Der Kindergarten kann ab dem vollendeten 3. Lebensjahr des Kindes besucht werden. Der Besuch des Kindergartens ist bis zum 5. Lebensjahr fakultativ. Das letzte Kindergartenjahr, das letzte Jahr vor dem Schuleintritt (vollendetes 5. Lebensjahr) ist obligatorisch (vgl. BMUKK, 2004, S. 18).

5.2.2. Primarbereich

➤ Volksschule (Grundschule)

Die Verantwortung für die Anmeldung an einer Volksschule tragen die Eltern oder Erziehungsberechtigte eines Kindes. Die Schulleitung entscheidet über die Schulreife des Kindes. Sollte das Kind die vorgeschriebene Schulreife aufweisen, wird es in die erste Klasse

eingeschult, wenn das Kind jedoch der Schulreife zu gegenwärtigen Zeitpunkt nicht entspricht, wird es in eine Vorschulklasse eingeschult (Vgl. BMUKK, 2011, S.3ff). Die Volksschule sieht ihre Aufgabe in der Vermittlung einer Grundbildung an alle SchülerInnen. Die Grundschule umfasst die Grundstufe I (1. und 2. Klasse) und die Grundstufe II (3. und 4. Klasse). Die Leistungen der zwei Klassen werden am Ende der Grundstufe I zusammengefasst und entscheiden über den Übertritt in die Grundstufe II oder Repetition der Grundstufe I. Mit dieser Beurteilungseinheit soll die Wiederholung der 1. Klasse vermieden werden (Vgl. Eder/Thonhauser, 2002, S. 369). Am Ende des Schuljahres werden die Leistungen der Kinder beurteilt. Benotet wird auf einer Skala von eins bis fünf, wobei die eins als beste Note und die fünf als nicht genügend gilt. Nach positivem Abschluss der Grundschule, können die Kinder in weiterführende Schule, wie die Hauptschule oder die Unterstufe der allgemeinbildende höhere Schule (AHS) übertreten (Vgl. BMUKK, 2011, S.5).

5.2.3. Sekundarbereich

➤ Hauptschule

Eine der Aufgaben der Hauptschule ist die Vermittlung einer grundlegenden Allgemeinbildung, die einen Übertritt in die mittleren und höheren Schulen sowie Anschluss an das Berufsleben ermöglichen soll (Vgl. BMUKK, 2011, S.8). Sie umfasst 4 Schulstufen, d.h. die fünfte bis achte Klasse. Die SchülerInnen werden in den Fächern Deutsch, Mathematik und lebenden Fremdsprache unterrichtet. Je nach Bedarf können in jedem der Fächer leistungsschwache SchülerInnen zusätzlich gefördert werden. Der Unterricht erfolgt in Kleingruppen, wobei Leistungsgruppen gebildet werden, die es möglich machen, die Leistungsfähigkeiten der SchülerInnen zu berücksichtigen (Vgl. Ebd.). Bei einem höheren Notendurchschnitt (eins oder zwei) und Besuch einer höheren Leistungsgruppe können die SchülerInnen in die Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (Vgl. Eder/Thonhauser, 2002, S. 372) übertreten. Außerdem können die SchülerInnen eine berufsbildende mittlere und höhere Schule besuchen.

➤ Allgemeinbildende höhere Schule

Voraussetzung für die Aufnahme an der AHS ist die abgeschlossene Volkshochschule und ein Notendurchschnitt „Sehr gut“ oder „Gut“. Die AHS umfasst die Unter- und die Oberstufe. Die Unterstufe umfasst vier Schulstufen/Klassen und schließt unmittelbar an die Volksschule

an. In der ersten und zweiten Klasse sind die Lehrpläne allgemein gehalten. Ab der 3. Klasse haben die SchülerInnen die Möglichkeit eine Schule mit einem Schwerpunkt zu wählen. Dies sind das Gymnasium mit dem Schwerpunkt Latein oder alternativ eine zweite lebende Sprache, Realgymnasium mit dem Schwerpunkt Mathematik und geometrisches Zeichnen, Naturwissenschaften, Technisches oder Textiles Werken sowie das Wirtschaftsgymnasium mit dem Schwerpunkt Chemie, Technisches Werken oder Textiles Werken. Nach Abschluss der Unterstufe folgt die Oberstufe, die weitere 4 Schulstufen/Klassen umfasst. In dieser Stufe wird das Gymnasium, Realgymnasium oder Wirtschaftsgymnasium fortgesetzt. Die Grundfächer werden durch eine Anzahl zusätzlicher Fächer je nach Lehrplan der jeweiligen Schulen erweitert (Vgl. BMUKK, 2011, S.10).

„Die allgemeinbildenden höheren Schulen haben die Aufgabe, den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen“ (SchOG, § 34 (1)). Nach Abschluss der AHS und dem Reifezeugnis haben die SchülerInnen freien Zugang zu dem Tertiärbereich.

➤ Neue Mittelschule (NMS)

2008 wurde die Neue Mittelschule in 65 Schulen als Projekt eingeführt (Vgl. Eder, 2009, S. 53) und soll bis zu dem Schuljahr 2015/2016 flächendeckend alle Hauptschulen ablösen (Vgl. BMUKK, 2011, S.15). Der Unterrichtsplan der NMS orientiert sich am Unterrichtsplan der AHS Unterstufe. Ziel der Neuen Mittelschule ist die frühe Selektion, wie sie im bestehenden Schulsystem gegeben ist, aufzuheben und die individuellen Fähigkeiten eines jeden Kindes zu fördern. In diesem Sinne sind Eckpfeiler der Individualisierung und innere Differenzierung als zentrale Merkmale genannt worden. Unmittelbar nach erfolgreich abgeschlossener Volksschule in etwa 10. Lebensjahren erfolgt die Einschulung in die Neue Mittelschule, die vier Schulstufen umfasst.

Nach Abschluss der NMS haben die SchülerInnen die Möglichkeit eine weiterführende mittlere oder höhere Schule zu besuchen (Vgl. Ebd., S.16).

➤ Polytechnische Schule

Die Polytechnische Schule ist eine einjährige Ausbildung und schließt an die 8. Schulstufe der Hauptschule unmittelbar an. Nach Abschluss dieser Ausbildung haben die SchülerInnen die Möglichkeit die 2. Klasse einer berufsbildenden mittleren Schule oder nach bestandener Aufnahmeprüfung die berufsbildende höhere Schule zu besuchen. Die Ausbildung ist

Handlungs- und Praxisorientiert. Die Entscheidung für eines der Fachbereiche, wie Metall, Elektro, Holz, Bau, Handel – Büro, Dienstleistungen und Tourismus wird durch Betriebs- und Berufserkundung in Lehrwerkstätten und außerschulischen Institutionen sowie berufspraktische Tage in Betrieben unterstützt (Vgl. BMUKK, 2011, S.12 ff).

➤ Berufsschulen (Berufsbildende Pflichtschule)

Voraussetzung für die Aufnahme an einer der Berufsschulen ist die abgeschlossene 8. Schulstufe an der Hauptschule oder Volksschule. Je nach gewähltem Beruf, dauert die Ausbildung unterschiedlich lang (zwei bis vier Jahre). Durchschnittlich dauert eine Ausbildung drei Jahre. Die Berufsschulen bedienen sich meist eines dualen Systems, d.h. dass die theoretischen Berufsgrundlagen, die in der Schule erworben werden, mit einer betrieblichen Praxis ergänzt werden. Nach Abschluss der Ausbildung wird eine Lehrabschlussprüfung abgelegt. Ein Zugang zum Tertiärbereich nach der Berufsschule ist ebenfalls möglich, unter der Voraussetzung, dass eine Berufsreifeprüfung, die aus vier Teilprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache und dem gewähltem Fachbereich besteht, abgelegt wird (Vgl. BMUKK, 2011, S. 21-22).

➤ Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

Die mittlere Berufsschule dauert in der Regel ein bis vier Jahre, während die Ausbildung an der höheren Berufsschule fünf Jahre dauert. Voraussetzung für die Aufnahme an einer der Schulen ist die abgeschlossene Hauptschule, Neue Mittelschule oder allgemeinbildenden höheren Schule. Bei niedrigem Notendurchschnitt kann eine Aufnahmeprüfung erforderlich sein. Eine Weiterbildung nach Abschluss der mittleren Berufsschule kann mit einer Berufsreifeprüfung oder einem Aufbaulehrgang erfolgen. Die höhere Berufsschule schließt mit einer Diplom- oder Reifeprüfung, die zu einem Besuch einer Universität, Hochschule oder Akademie berechtigt (Vgl. BMUKK, 2011, S.23 ff).

➤ Kollegs

Voraussetzung für den Besuch eines Kollegs ist die Reifeprüfung, Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung. Die berufliche Ausbildung dauert in der Regel 4-6 Semester und wird mit einer Diplomprüfung beendet (Vgl. Ebd. S.30).

5.2.4. Tertiärbereich

Voraussetzung für den Tertiärbereich ist die Diplom-, Reife- oder Studienberechtigungsprüfung. Im Zuge des „Bologna Programms“ wurden die alten Studienpläne, wie etwa das Diplomstudium durch neue Bachelor- und Masterstudien ersetzt. Derzeit können an 23 Universitäten österreichweit diverse Studiengänge belegt werden. Diese sind wissenschaftlich orientiert, während die Fachhochschulen und die Pädagogischen Hochschulen sowohl wissenschaftliche als auch berufsbezogene Ausrichtungen darstellen (Vgl. BMUKK, 2011, S.31 ff).

5.2.5. Organisation und Finanzierung

Die Zuständigkeit in der Gesetzgebung sowie Vollziehung im Schulwesen ist zwischen Bund und Länder geteilt. Für das gesamte Primar- und Sekundarschulwesen, das auch die allgemeinbildenden und die berufsbildenden Schulen umfasst, ist die oberste Aufsichtsbehörde das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, zuständig. Auf der Ebene der Bundesländer unterstehen dem Bundesministerium die Landesschulräte und auf der Ebene der politischen Bezirke die Bezirksschulräte. In der Hierarchie unterstehen die Bezirksräte dem Landesschulrat. Die Verantwortung über die Berufsbildende – und Allgemeinbildenden Schulen sowie die Akademien obliegt den Landesschulräten, während die Bezirksschulräte für alle Pflichtschulen im Verwaltungsbezirk die Verantwortung tragen. Lehrpläne sind Verordnungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und sind landesweit einheitlich. Die vorschulischen Einrichtungen unterstehen den Bundesländern. Die Verantwortung über die Hochschulen und die Universitäten obliegt dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Vgl. BMUKK, 2008, S. 65).

Die Finanzierung für die Pflichtschulen (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnischen Schulen sowie Berufsschulen) sind den Bundesländern, Gemeinden oder Gemeindeverbänden vorbehalten. Die mittleren und höheren Schulen sowie Universitäten werden vom Bund gefördert (Vgl. Ebd. 67). Im Jahr 2010 wurden 16.267.1 Millionen Euro für die öffentliche Bildung ausgegeben. Mit etwa 4.669.8 Millionen Euro wurden die

allgemeinbildenden Pflichtschulen und 3.608.4 Millionen Euro die Universitäten finanziert (Vgl. Statistik Austria)¹⁹.

5.2.6. Zahlen und Fakten

Im Schuljahr 2009/10 besuchten 1 160 430 Schülerinnen die Bildungsstätten in Österreich. Davon geben 201 275 SchülerInnen an, eine andere Erstsprache als Deutsch zu sprechen. In der folgenden Tabelle werden die Erstsprachen und die Schultypen, in welchen die Erstsprachen vorkommen veranschaulicht:

Schultyp	2006/07	2009/10
Volksschulen (inkl. Vorschule)	70 433	76 325
Hauptschulen	48 057	45 363
Sonderschulen	3 492	3 677
Polytechnische Schulen	4 251	4 483
Allgemein bildende Pflichtschulen	126 333	129 848
Modellversuch „Neue Mittelschule“	-----	4 631
Allgemein bildende höhere Schulen	23 773	28 571
Berufsbildende Schulen	32 148	38 225
alle Schulen	182 254	201 275

Abbildung 5: SchülerInnen nach Schultyp und Schuljahr 2006/07 sowie 2009/10, Quelle: BMUKK

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Anzahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch seit dem Schuljahr 2006/07 leicht gestiegen ist. Stark vertreten sind die erwähnten SchülerInnen in den allgemeinbildenden Pflichtschulen, vor allen in den Volksschulen und Hauptschulen. Seit dem Schuljahr 2006/07 ist die Besuchsquote dieser Schule konstant. Ein leichter Anstieg der Schüleranzahl lässt sich in der allgemeinbildenden höheren Schule und den Berufsbildenden Schulen feststellen. Dass sie eine weiterführende Schule nach der

¹⁹https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsausgaben/index.html (15.10.12)

Pflichtschule besuchen, ist eher unwahrscheinlich. Trotz des Anstieges ist die Präsenz an den allgemeinbildenden höheren Schulen gering.

Diese Zahlen korrespondieren mehr oder weniger mit den Leistungen und den Ergebnissen der PISA Studie. Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden deutlich schlechter als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. 2009 nahmen an der PISA – Studie insgesamt 6590 SchülerInnen landesweit und aller Schultypen teil. Von den 6590 SchülerInnen weisen 15,2% einen Migrationshintergrund auf. Von den gesamt 15, 2 % gehören 10, 5% der 2. Generation an und 4,8% der 1. Generation. Bei der Erhebung 2009 erreichten die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund 482, die der 2. Generation 427 und die 1. Generation 384 PISA – Punkte. Die erzielten Resultate lösten eine große Bildungs- und Politikdebatte(Vgl. Schwantner & Schreiner, 2010, S. 42).

6. Lehrerinnen und Lehrerbildung (LLB)

Außer dem sozioökonomischen Status und die ethnische Zugehörigkeit, haben die Strukturen des Bildungssystems sowie die konkrete Unterrichtsgestaltung einen wesentlichen Einfluss auf den Schulerfolg (Vgl. Edelmann, 2008, S. 130). 2000 definierte Rüesch vier Handlungsebene, die Einfluss auf das Lernen des Kindes nehmen. Dabei nannte er die Klasse (Unterrichtsprozess), das Elternhaus (Beziehung zur Schule), das Schulhaus (Teamprozess) sowie das Schulumfeld (Unterstützung durch Behörde). Edelmann erweitert die Interventionsfelder um die Lehrerinnenausbildung, dem sie eine Katalysatorfunktion zuschreibt (Vgl. Edelmann, 2008, S. 130). Untersuchungen zeigen, dass im Klassenzimmer dem pädagogische Handeln eine zentrale Rolle zukommt und den Kernbereich innerhalb der Schule darstellt. In dieser Hinsicht ist der Umgang der Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität von großer Bedeutung (Vgl. EDK, 2001, S.24). Es stellt sich die Frage, inwieweit die Lehrpersonen auf die Herausforderung in einer sprachlichen und kulturellen heterogenen Klasse zu unterrichten, vorbereitet und mit dieser Situation entsprechend umgehen können.

„Vor dem Hintergrund der wachsenden Pluralität in Gesellschaft und Schule kommt der LehrerInnenbildung in der Diskussion um die Entwicklung pädagogischer Professionalität die zentrale Aufgabe zu, angehenden sowie amtierenden Lehrpersonen adäquate Kompetenzen für den Umgang mit der migrationsbedingten Heterogenität ihres Arbeitsfeldes zu vermitteln“ (EDK, 2001, S.24).

2007 wurde eine Untersuchung in Zürich durchgeführt, die zum Ziel hatte, in Erfahrung zu bringen, wie die Heterogenität der Schülerschaft in den Klassen von den Lehrpersonen wahrgenommen wird und wie mit dieser umgegangen wird (Vgl. Edelmann, 2008, S. 132). Die Ergebnisse zeigen, dass die subjektive Interpretationen und die persönlichen Interessen der Lehrpersonen ihren Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt maßgeblich beeinflussen. Eine der Schlussfolgerung der Untersuchung war, dass jene Lehrpersonen, die über eine Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen, die Sprachenvielfalt der SchülerInnen als Potenzial betrachten und Deutsch durchgehend in allen Unterrichtsfächern gezielt gefördert wird (Vgl. Ebd. S.133).

Das folgende Kapitel soll auf die LehrerInnenaus- und –weiterbildung eingehen, der eine zentrale Rolle zukommt eine adäquate Qualifizierung aller Lehrpersonen sicherzustellen.

6.1. Lehrerinnenaus- und -weiterbildung in der Schweiz

1972 wurde der Grundsatz zu Schulung Gastarbeiterkinder von der EDK²⁰ verfasst, in dem die Kantone aufgefordert wurden, „die geeigneten Maßnahmen zu treffen, um jede Diskriminierung von Gastarbeiterkindern in der Schule zu vermeiden und diesen womöglich dieselben Aufstiegschancen zu eröffnen, wie den Schweizer Kindern. Dabei geht sie von der Überzeugung aus, dass alles getan werden müsse, um die Kinder von Gastarbeitern in den öffentlichen Schulen zu integrieren, ohne dass ihnen daraus Nachteile entstehen.“ (EDK 1995, S. 11). Dieser Grundsatz wurde 1974 hinsichtlich der LehrerInnenausbildung ergänzt und besagt, dass die Lehrerschaft entsprechend der Herausforderung durch Fortbildungen auf die auf sie zukommenden Aufgaben vorbereitet werden (Vgl. EDK, 1995, S. 15). In den folgenden Jahren wurden mehrere Ergänzungen und Empfehlungen seitens der EDK ausgesprochen. 1991 wurden die Empfehlungen zuletzt ergänzt und legen den Kantonen nahe, die Thematik der Interkulturellen Erziehung zu befassen (Vgl. EDK, 1995, S.162). Bis heute hat dieser Grundsatz nicht an Kraft verloren und ist gesetzlich verankert. Die Interkulturelle Pädagogik (IKP) wurde jedoch unterschiedlich oder gar nicht in den Schulen realisiert, was in der Untersuchung der EDK 1996 festgestellt wurde.

Bis in die 1990-er Jahre war die Lehrer- und Lehrerinnenbildung (LLB) in der Schweiz sehr unterschiedlich organisiert. Die Ausbildung von KindergärtnerInnen, Primarstufenlehrpersonal, Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrpersonal war an der Sekundarstufe II, während das Sekundar- und Gymnasiallehrpersonal an den Universitäten angesiedelt war. An über 100 Institutionen wurden Lehrgänge für LLB angeboten. Die Institutionen wurden von Kantonen, Gemeinden, Städten oder privaten Gebern getragen (Vgl. EDK, 2000, S. 2)²¹.

2000 wurden im Auftrag der EDK das „Dossier Nr. 60“ zur Interkulturellen Pädagogik ausgearbeitet, das die zentrale Lernbereiche interkultureller Pädagogik sowie ein Beispiel für ein Standard – Curriculum in der LehrerInnenbildung enthält. Zudem wurden sieben Thesen vorgestellt, die als Umsetzungsempfehlungen dienen sollen. Dieses Dossier diene als Grundlage für die präzise Ausarbeitung der Lehrpläne an den Pädagogischen Hochschulen,

²⁰ „In der Schweiz tragen die Kantone die Hauptverantwortung für Bildung und Kultur. Sie koordinieren ihre Arbeit auf nationaler Ebene. Dafür bilden die 26 kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren eine politische Behörde: die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Die Zusammenarbeit der EDK basiert auf rechtsverbindlichen, interkantonalen Vereinbarungen (Konkordaten). Die EDK handelt subsidiär und erfüllt Aufgaben, die nicht von den Regionen oder Kantonen wahrgenommen werden können. Das Tätigkeitsprogramm der EDK beschreibt die aktuellen Arbeiten der Konferenz.“ - <http://www.edk.ch/dyn/11910.php> (18.10.2012)

²¹ <http://edudoc.ch/record/17371/files/D60.pdf?ln=deversion=1> (18.10.2012)

die zur dieser Zeit den Zugang in den Tertiärbereich fanden (Vgl. Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 2000, S. 60 ff).

In der ersten These wurde die (1) Verbindlichkeit der Interkulturelle Pädagogik festgehalten. Die IKP ist ein (2) Teilaspekt der Grundausbildung und in weiterer Folge sollen spezialisierende und vertiefende Angebote in Form der Weiterbildung für LehrerInnen angeboten werden. Die Kompetenzen der IKP werden sowohl (3) in den spezifischen IKP Veranstaltungen als auch als Aspekt in verschiedenen Fächern (Didaktik, Psychologie, Fachdidaktik) vermittelt. Da die Vermittlung der interkulturellen Kompetenzen von (4) Fachpersonen beabsichtigt ist, sollten jene auch Weiterbildungen in dieser Richtung angeboten werden. (5) Wissenskompetenzen, Haltungen/Einstellungen sowie Handlungskompetenzen sind wesentliche Bereich der IKP und sollen eng aufeinander bezogen werden. (6) Die Heterogenität und Multikulturalität sollte vorgelebt werden, indem diese auch in den Ausbildungsstätten präsent ist. Dazu gehören Studierende, Dozenten und die Zusammenarbeit mit den Lehrenden des heimatlichen Sprach- und Kulturunterrichtes (HSK). Die IKP ist ein Bereich in dem die (7) berufsbezogenen Forschungen an den Pädagogischen Hochschulen angestrebt werden (Vgl. Ebd.)

Ende der 90-er Jahre wurde die Reform in allen Kantonen rechtskräftig, d.h. die LLB wurde an der Tertiärstufe angesiedelt. Zu Akademisierung kam es im Jahr 1999 Jahre, als das Lehrdiplom durch das Hochschuldiplom ersetzt wurde. Mit der Tertiarisierung wurden auch Pädagogische Hochschulen gegründet, an welchen heute Lehrerinnen und Lehrer für die Kindergärten, Primar-, Sekundarstufe I sowie Maturitätsschulen ausgebildet werden. Außerdem werden an den Pädagogischen Hochschulen Ausbildungen im Bereich der Sonderpädagogik sowie Logopädie und Physiomotoriktherapie (Vgl. Lehmann & etc., 2007, S. 5 ff). Folgende Ziele wurden im Zuge der Tertiarisierung postuliert:

- Sicherung und Steigerung der Qualität der LLB
- späterer berufsentscheid, aufbauend auf der gymnasialen Maturität
- vertiefte Ausbildung auf Hochschuleniveau
- gesamtschweizerische Anerkennung der Lehrdiplome
- Verbesserung der beruflichen Mobilität
- Kompatibilität mit dem europäischen Umfeld

An 19 Hochschulen werden LehrerInnen und KindergartenpädagogInnen ausgebildet. Etwa 50 % der Studierenden schließen an dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung, an drei Standorten (Deutschschweiz- Bern, Zollikofen, Zürich; Romandie – Lausanne und Tessin – Lugano) ab. 30% schließen an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Nordwestschweiz und Haute école pédagogique – BEJUNE ab. Die restlichen 20% der Studierenden absolvieren an den übrigen Hochschulen der Schweiz (Vgl. Lehmann & etc., 2007, S.6).

In Auftrag der COHEP wurden eine Untersuchung zum IST- Zustand der Interkulturellen Pädagogik an den Pädagogischen Hochschulen und den universitären Lehrerinnen und Lehrerbildungsinstitutionen Schweiz 2006 durchgeführt. Ziel dieser Untersuchung war eine Überprüfung, inwieweit die Interkulturelle Pädagogik und die Empfehlungen seitens der EDK aus dem Jahr 2000 Einzug an die Bildungsinstitutionen gefunden hat und „best practices“ zu interkulturellen Komponenten aus der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu definieren. Außerdem sollen anhand dieser Untersuchung weitere Empfehlungen für die IKP erarbeitet werden (Vgl. Sieber & Bischoff, 2007, S. 1).

Sieber und Bischoff stellten in ihrer Untersuchung fest, dass die Interkulturelle Pädagogik in der Grundausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz verankert ist und im unterschiedlichen Ausmaß realisiert wird (Vgl. Sieber & Bischoff, 2007, S. 34). Mit Ausnahme einer, wurden die empfohlenen Thesen in die Lehrpläne an den pädagogischen Bildungsstätten integriert. Die Heterogenität und die Multikulturalität unter Studierenden, den Dozenten sowie die Integration der HSK – Lehrpersonen bleiben aus (Vgl. Ebd.).

Mit der Ansiedlung der LehrerInnenausbildung und Weiterbildung in den Tertiärbereich wurde auch ein verbindliches Ausbildungsziel hinsichtlich der migrationsbedingten definiert (Vgl. Edelmann, 2008, S. 132). Alle zukünftigen Lehrpersonen werden für den pädagogisch professionellen Umgang mit der kulturellen, sozialen und sprachlichen Vielfalt qualifiziert. An der Pädagogischen Hochschule (PH) Zürich sind Module, wie „Die Sicherung der Unterrichtsqualität in heterogenen Klassen“, „Die soziologische Perspektive auf Schule und Bildung“, sowie unterschiedliche Migrationsprojekte, die im In- und Ausland stattfinden, für alle Studierende obligatorisch (Vgl. Edelmann, 2008, S. 132). Außerdem werden verpflichtende Veranstaltungen aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache angeboten, in

denen sich die Studierenden mit dem Zweitsprachenerwerb und gezielter Leseförderung der SchülerInnen vertieft befassen. Die PH Zürich ist in dieser Hinsicht keine Ausnahme. An den pädagogischen Hochschulen Freiburg, St. Gallen und Zentralschweiz sind die Lehrveranstaltungen Deutsch als Zweitsprache für die angehenden Lehrpersonen in den Lehrplänen für die Kindergärten und Primarstufe sowie Sekundarstufe I als Pflichtveranstaltungen verankert (Vgl. Edelmann, 2008, S.133).

Im Bereich der Weiterbildung wird die Kooperation zwischen den Hochschulen unterschiedlich realisiert. An neun Institutionen zählt die LehrerInnenweiterbildung nur teilweise oder gar nicht zu deren Aufgaben, während an den anderen neun Institutionen die Weiterbildung in die Hochschule integriert ist (Vgl. Lehmann & Criblez, 2007, S. 386).

6.2. Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Österreich

1992/93 fand das „Interkulturelle Lernen“ als dritter Grundpfeiler Einzug in die Pflichtschulpläne hinsichtlich der Förderung von Migrantenkindern. Dementsprechend wurde auch die Ausländerpädagogik in die Lehrpläne in die Grundausbildung der Lehrpersonen aufgenommen (Vgl. BMUKK, 2011/6, S. 5). Bis 1999 gab es an den Pädagogischen Akademien das Zusatzangebot „Ausländerpädagogik“. In den folgenden Jahren wurde das Fach durch verschiedenen Akademieschulwege abgelöst. Diese konnten berufsbegleitend oder nach Abschluss des Regelstudiums besucht werden. 2001 wurde in einer Untersuchung festgestellt, dass acht Pädagogischen Akademien das Angebot „Interkulturelles Lernen“ aufwiesen, während an sechs Pädagogischen Akademien in den Lehrplänen für Pflichtschullehrern dies nicht vorhanden war (Vgl. Böeckmann, 2003, S. 57ff).

2007 wurden die Pädagogischen Akademien im Zuge der Tertiarisierung in Pädagogische Hochschulen umgewandelt. Durch die Umwandlung wurde auch bestehenden Strukturen im österreichischen Bildungssystem verändert und eine neue Ausgangsbasis für eine gemeinsame Ausbildung aller pädagogischen Berufe geschaffen. Außerdem wird eine verstärkte Zusammenarbeit mit den Universitäten angestrebt (Vgl. de Cillia, Krumm, 2010, S.108). An 9 öffentlichen und 5 privaten Pädagogischen Hochschulen können seit 2007 Lehramt Studiengänge belegt werden. An diesen Hochschulen wird das Lehrpersonal für die Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, Polytechnische Schule, Religionspädagogik ausgebildet. In der Regel dauert die Ausbildung sechs Semester und wird mit einem Bachelor of Education abgeschlossen. Die Ausbildung zu AHS und BMHS LehrerInnen erfolgt an der

Universität und dauert in der Regel acht Semester. Die Fort- und Weiterbildung der Pflichtschul- und AHS/BHS/BMS – LehrerInnen ist an den PH's angesiedelt (Vgl. BMUKK, 2011, S. 31ff).

In den letzten Jahren wurden Lehrveranstaltungen im Bereich des Deutsch als Zweitsprache an den meisten pädagogischen Hochschulen und Universitäten in den Lehrplänen als Pflichtveranstaltungen verankert (Vgl. Dannerer, Knappik & Springsits, 2011, S.11). An den pädagogischen Hochschulen Steiermark, Wien und Burgenland weisen ein umfangreiches Angebot an DaZ - Lehrveranstaltungen (3 – 7.5 Semesterstunden als Pflicht- oder Wahlpflichtfach) auf, während an den übrigen Pädagogischen Hochschulen die DaZ-Lehrveranstaltungen im Ausmaß von ein bis zwei Semesterstunden je Studiengang angeboten werden (Vgl. Ebd., S. 12).

Die KindergartenpädagogInnen werden an der Bildungsanstalt für Kinderpädagogik (BAKIP) ausgebildet. Die Ausbildung von fünf Jahren wird mit einem Reife – oder Diplomprüfung abgeschlossen. Die AbsolventInnen sollten über Kenntnisse im Bereich Planung der Bildungsarbeit im Alltag, Beratung der Eltern, der Entwicklung der Kinder verfügen (Vgl. BMUKK, 2011, S. 29ff).

2009 wurde für die sprachliche Bildungsarbeit in Kindergärten, der „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ entwickelt. Der Bildungsplan – Anteil bezieht sich auf folgende Aspekte:

- Unterstützung des Spracherwerbs
- Zwei- und Mehrsprachigkeit
- Kommunikation- und Gesprächskultur
- Buchkultur – Literacy – digitale Medien (Vgl. Hartmann & etc., 2009, S.7)

Dieser Bildungsplan-Anteil fand noch keinen Einzug in den Lehrplan der BAKIP, obwohl er eine empfehlenswerte Grundlage als Ausbildungsinhalt für die frühe sprachliche Förderung bieten könnte (Vgl. Dannerer, Knappik & Springsits, 2011, S.17)

7. Zweitsprachenförderung

Die Schulsprachenpolitik sowohl der Deutschschweiz als auch Österreichs kennt den Weg der Assimilation. Das heißt, dass der Unterricht in der Zweitsprache stattfindet und die Kenntnisse der Erstsprache im Schulkontext in den Hintergrund gedrängt werden. Mit dieser Form wird die Angleichung der Kinder mit Migrationshintergrund an die neue Umgebung und die Sprache angestrebt (Vgl. Wintersteiner, 2003, S. 605).

Kinder, deren Erstsprache nicht die Amtssprache ist, bringen unterschiedliche Voraussetzungen mit. Für einige gilt das Aufnahmeland als Geburtsland, manche ziehen in den ersten Lebensmonaten oder –jahren hinzu, andere kommen erst im Schulalter in das Aufnahmeland. Abhängig von Alter und Kontakt mit der Amtssprache entwickeln die Kinder unterschiedliche sprachliche Kompetenzen. Dass ein Kind im Aufnahmeland geboren ist, heißt nicht zwingend, dass es die Amtssprache beherrscht, wenn es nicht genügend Kontakt mit dieser hatte. Viele Kinder treten in die Bildungsinstitution mit wenig oder ungenügenden Kenntnissen der Amtssprache ein. Ohne hinreichende Sprachkenntnisse werden die Kinder vom Kindergarten über die Schule bis zu der Berufsausbildung entscheidend in ihrer individuellen Entwicklung benachteiligt (siehe Kapitel 4.1, 4.2, S. 22ff).

In den Aufnahmeländern Schweiz und Österreich besteht Einigkeit, dass Kinder mit Migrationshintergrund sprachliche Kompetenzen benötigen, um den schulischen Anforderungen gerecht zu werden und die Aufgabe der Förderung des Deutschen als Zweitsprache dem Bildungssystem obliegt. Einerseits ist Deutsch als Fach ein wesentlicher Bestandteil des Lehrplans, andererseits dient es als Medium über welche Lerninhalte an Kinder übermittelt werden. Diese Doppelfunktion der Sprache kann für Kinder mit Migrationshintergrund erschwerend sein, da sie nicht nur die vermittelten Informationen verarbeiten müssen, sondern auch die sprachlichen Fähigkeiten erlangen müssen (Vgl. Gogolin, 2008. S. 215 ff). Außer den familiären, individuellen und gesellschaftlichen Aspekten, die den Spracherwerb und den Eintritt in die Schule beeinflussen, kommt den Förderangebot, welche die Institutionen Kindergarten und Primarstufe bieten eine wesentliche Rolle zu (Vgl. Wannack, Sörensen & Giroud, 2006, S. 29).

Für das Erlangen der sprachlichen Kompetenzen, welche als Voraussetzung für den Eintritt in die Primarstufe gilt, ist der Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache unerlässlich. In folgender Ausführung richtet sich der Fokus der Arbeit auf das Förderangebot für Deutsch als Zweitsprache in der Deutschschweiz und Österreich für Kinder mit Migrationshintergrund.

7.1. Zweitsprachenförderung in der Schweiz

Nach den ersten Ergebnissen der PISA – Studie, die im Jahr 2000 durchgeführt wurde, war der Schock über die Leistungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch in der Schweiz spürbar (Vgl. Steiner – Khamsi, 2010, S. 28). Dementsprechend hat die Bildungspolitik der Schweiz reagiert und Fördermaßnahmen eingeleitet.

Die Zweitsprachenförderung beginnt in der Schweiz im frühkindlichen Alter, d.h. von null bis vier Jahren. Im Rahmen des Projektes „Buchstart“ wird ein Buchstart- Paket an Eltern von Neugeborenen geschenkt, das Anregung zur Eltern – Kind – Kommunikation und zur Förderung des Spracherwerbs des Kindes gibt. Das Programm „Schritt:weise“ richtet sich an die Mütter aus tieferen sozialen Schichten und bietet bei Hausbesuchen in der Dauer von etwa 30 Minuten pro Woche ein Spiel- und Sprechprogramm für ihre Kinder im Alter zwischen eineinhalb bis vier Jahren an. Ziel ist die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern, sie für altersspezifische Bedürfnisse der Kinder zu sensibilisieren und ihnen die Fördermöglichkeiten ihres Kindes aufzeigen. Im Zentrum steht die Sprachentwicklung des Kindes. Das Projekt „Hippy“ ähnelt in seiner Umsetzung dem Programm „Schritt:weise“, jedoch richtet sich dieser an vier bis sechsjährige Kinder. Spielgruppen für Kinder von drei bis sechs Jahre sind in der Deutschschweiz sehr verbreitet und besucht (Vgl. Schulte-Haller, 2009, S.19). Im Kanton Zürich wird die „Spielgruppe+“ angeboten, in der das Sprachförderprogramm „Kon – Lab“ eingebettet ist. Das Projekt wurde evaluiert und bei allen Kindern, die in den Interventionsgruppen sprachlich gefördert wurden, wurden deutliche Verbesserungen ihrer sprachlichen Kompetenzen im Deutschen festgestellt werden (Vgl. Grieser & Simoni, 2008, S.4). Das Sprachförderprogramm „Kon –Lab“ wird in den Kantonen Zürich und Thurgau in über 20 Spielgruppen eingesetzt (Vgl. Schulte-Haller, 2009, S. 26). Die Kantone, Gemeinden sowie Städte sind für die Frühförderung in außerschulischen Bereichen zuständig. Bei ungenügenden Kenntnissen der Schulsprache besuchen die Kinder Spielgruppen oder Tagesstätte mit integrierter Sprachförderung (Vgl. Hutterli & Stozt, 2010, S.156).

Wie bereits in einem früheren Kapitel (5.1.) erläutert, ist ein wesentlicher Bestandteil des „Harmo S“ Konkordats der obligatorische Kindergartenbesuch in der Dauer von zwei Jahren. Unter den 15 Kantonen, die der Vereinbarung zugestimmt haben, sind neun Kantone in denen Deutsch als Amtssprache gilt. Auch in jenen Kantonen, die dem Konkordat nicht beigetreten sind, ist das Kindergartenobligatorium bekannt, jedoch findet diese in unterschiedlicher Dauer von ein bis zwei Jahren statt. Sowohl in den einen als auch den anderen Kantonen wird bereits

im Kindergarten, Deutsch als Zweitsprache in Form eines gezielten Stützunterrichts angeboten.

Die Volksschulgesetzte, welche den Kindergarten miteinschließen, obliegen den Kantonen. In diesen ist die Förderung des Deutschen als Zweitsprache verankert und mit einigen Ausnahmen identisch.

Ob die Kinder in der Zweitsprache Deutsch gefördert werden, wird anhand der Sprachstanderhebung festgestellt. Diese werden von den DaZ – Lehrpersonal oder KlassenlehrerInnen durchgeführt (Vgl. BDKS, 2011, S. 3). In den meisten Kantonen wird der DaZ – Unterricht in drei Formen, angeboten:

- Aufnahmeunterricht
- Aufbauunterricht oder Stützunterricht
- Intensivunterricht oder Aufnahmeklasse.

Der Aufnahmeunterricht richtet sich an Kinder und Jugendliche, die in die Bildungsinstitution Kindergarten oder Schule mit geringen oder keinen Sprachkenntnissen eintreten. Auf der Kindergartenstufe wird der DaZ – Unterricht zumeist in die Unterrichtszeit integriert. Der DaZ – Unterricht erfolgt je nach Bedarf mit einzelnen Kindern, in Gruppen, Halbklassen oder Teamteaching. Der Umfang des Unterrichts beläuft sich auf zwei Lektionen (entspricht etwa 45 min) wöchentlich und kann bis zu zwei Jahren dauern (Vgl. Ebd., S. 8).

Der Aufbauunterricht oder Stützunterricht richtet sich an die SchülerInnen, die ihre sprachlichen Kompetenzen erweitern und festigen müssen, um dem Regelunterricht erfolgreich folgen zu können. Diese Unterrichtsform wird von SchülerInnen besucht, die bereits im Kindergarten den DaZ – Unterricht besucht haben oder jene, die im Schulalter zu gezogen sind, aber schon ein oder mehrere Jahre den Aufnahmeunterricht absolviert haben. Der Umfang des Unterrichts beläuft sich auf zwei Lektionen wöchentlich und kann bis zu einer Dauer von zwei Jahre vollzogen werden (Vgl. Ebd. S.6).

Der Intensivunterricht richtet sich an SchülerInnen, die über geringe oder keine sprachlichen Kompetenzen verfügen, so genannte Seiteneinsteiger und in die Primar- oder Sekundarstufe eintreten. Der Unterricht erfolgt in Gruppen von 5 bis 12 Lernenden. Er umfasst bis zu acht Lektionen pro Woche und dauert ein Jahr. Die Kinder sind vom Regelunterricht nicht ausgeschlossen, sie besuchen diesen weiterhin, da er sich hinsichtlich des

Zweitspracherwerbs förderlich auswirken kann. Sowohl der Aufnahmeunterricht als auch der Intensivunterricht sind in die Regelunterrichtszeit integriert (Vgl. BDKS, 2011, S. 5).

Die Lehrpersonen, die den DaZ- Unterricht vollziehen verfügen über ein Lehrdiplom als Regelklassenlehrpersonal der Volksschule (Kindergarten bis Sekundarstufe) und eine DaZ - Zusatzqualifikation eines Lehrganges. Sie sind für die Planung und Durchführung des Unterrichtes verantwortlich. Sie haben eine beratende Funktion in der Schule und arbeiten eng mit dem Lehrpersonal zusammen (Vgl. Ebd., S. 11).

In Zürich zählen zu den unterrichtsergänzenden Maßnahmen auch die Hausaufgabenhilfe, Nachhilfeunterricht sowie logopädische und psychomotorische Therapie. Im Schuljahr 2006/07 besuchte beinahe jedes fünfte Kind den Zusatzunterricht „Deutsch als Zweitsprache“, 9 % der Kinder erhielten logopädische und 5% psychomotorische Therapie, etwa 6% der SchülerInnen in der Mittelstufe beanspruchten den Nachhilfeunterricht und Hausaufgabenhilfe (Vgl. Steiner – Khamsi, 2010, S. 28)

Seit 1997 wird das Projekt „Qualität in interkulturellen Schule“ von der Bildungsdirektion des Kantons Zürichs gefördert. Ziel dieses Projektes ist die Förderung und Unterstützung der Lernbedingungen und Bildungschancen aller Kinder an Schulen mit einem hohen Anteil Schülerinnen ausländischer Staatsangehörigkeit. Im Rahmen des Projektes werden die Intensivierung der Zusammenarbeit der Eltern, die Stärkung der pädagogischen Teamarbeit sowie der Einbezug der Ressourcen des Schulumfeldes angestrebt, dabei gilt die Klasse als zentrales Interaktionsfeld. Die Evaluierungen und Begleitstudien, die positiv ausfielen, führten zu Einzug des Projektes in das Volksschulgesetz des Kantons Zürichs (Vgl. Edelmann, 2008, S. 134). Derzeit beteiligen sich 49 Schulen im Kanton Zürich und 45 im übrigen Kantonsgebiet. Im Schuljahr 2012/13 werden weitere 17 Schulen das Projekt in dieser Form anwenden.

Der Kanton Stadt – Basel finanziert und koordiniert die unterrichtsunterstützenden Fördermaßnahmen für Kinder mit Migrationsintergrund mit dem Integrationskonzept „Fördern und Fordern“, das 2007 verabschiedet wurde. Die eingeleiteten Maßnahmen werden auf zwei Ebene, auf die schulische und außerschulische Ebene unterteilt. Mit der Einbindung der HSK- Unterricht in den Regelunterricht und fachübergreifenden Sprachförderkonzepten sollen die Kinder auf der schulischen Ebene gefördert werden. Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Pädagogik, die

intensivere Einbindung der Eltern sowie Überarbeitung der Lehrpläne und Tagesschulangebote zählen zu den außerschulischen Maßnahmen (Vgl. Ehret, 1999, S. 12).

Vor dem Hintergrund der sprachlichen und kulturellen Vielfalt auf der nationalen Ebene der Schweiz, zudem auch ein hoher Anteil von Schülerinnen anderer Erstsprachen zu zählen ist und auf der internationalen Ebene, um den heutigen Ansprüchen von Mobilität gerecht zu werden, hat sich Schweiz für die Mehrsprachigkeit ausgesprochen.

7.2. Zweitsprachenförderung in Österreich

Im Rahmen der Novellierung der Pflichtschullehrpläne 1992/1993 wurden Grundsätze für die Förderung der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache festgelegt. Neben der Förderung der Erstsprache und des Interkulturellen Lernens, wurde die Förderung der Landessprache bzw. Deutsch als Zweitsprache als pädagogische Säule eingeführt (Vgl. BMUKK, 2011/Nr. 1, S. 22).

„Deutsch für Schüler mit nicht deutscher Muttersprache“ wird als Zusatz im Lehrplan aufgefasst, der an Kinder und Jugendliche gerichtet ist, deren sprachliche Vorkenntnisse im Deutschen nur gering oder gar nicht vorhanden sind. Es ist ein mehrjähriges Lernkonzept, das Kinder und Jugendliche von der Einschulung durchlaufen sollten (Vgl. BMUKK, 2011/Nr. 6, S. 5). Dieser Lehrplan orientiert sich an den Lernzielen sowie Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch und dient als Grundlage in den Volksschulen und Sonderschulen (Unterstufe). An der AHS, Hauptschule, Sonderschule (Oberstufe) und den Polytechnischen Schulen dient der Lehrplan – Zusatz „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (Ebd.).

Schulpflichtige Kinder, die aufgrund ihrer fehlenden sprachlichen Kompetenzen dem Unterricht nicht folgen können, werden für ein Schuljahr als außerordentliche SchülerInnen eingeschult. Dieser Vorsatz gilt auch für die sogenannten Seiteneinsteiger in den höheren Schulstufen. Der Status „außerordentlicher Schüler“ kann nach zwölf Monaten aufgehoben werden und die Schüler wechseln ihrem Alter entsprechend in eine Regelklasse. Sollten die sprachlichen Kenntnisse weiterhin nicht den schulischen Anforderungen entsprechen, kann der Status bis zu weiteren zwölf Monaten aufrechterhalten bleiben (Vgl. BMUKK, 2005/1, S. 10). Für außerordentliche Schüler mit nicht deutscher Muttersprache wird ein Förderunterricht in Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden angeboten. Dieser kann parallel zum Unterricht in den Pflichtfächern oder auch mit diesem gemeinsam erteilt werden (Vgl. BMUKK 2011/6,

S. 5). Im Schuljahr 2012/13 und 2013/14 werden lt. Schulorganisationsgesetz für außerordentliche Schülerinnen Förderkurse in der Dauer von bis zu zwei Unterrichtsjahren eingerichtet und umfassen elf Stunden die Woche in der Vorschulstufe und den weiteren Schulstufen (SchOG § 8e (1)). Dieser Förderkurse werden an eine Eröffnungszahl von acht bis elf SchülerInnen gebunden sein, die schul- und stufenübergreifend vollzogen werden können (Vgl. Herzog- Punzenberger/ Unterwurzacher, 2009, S.180).

In den Volkss- und Sonderschulen kann für ordentliche SchülerInnen der Förderunterricht bei Bedarf bis zu fünf Wochenstunden in der Dauer von einem Jahr angeboten werden (Vgl. Ebd.). Dieser kann sowohl parallel zum Unterricht in den Pflichtfächern als auch mit diesen gemeinsam geführt werden. An der AHS – Unterstufe erfolgt der Förderunterricht integrativ oder in Kursform im Ausmaß von 48 Wochenstunden im Schuljahr besucht werden. An der AHS – Oberstufe wird ein unverbindliche Übung Deutsch als Zweitsprache angeboten (Vgl. de Cillia, 2007, S. 253). Mit dem Schulunterrichtsgesetz aus dem Jahr 2007 werden die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten aufgefordert „dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache (...) soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen (SchUG § 3 (3))²².

Seit 2005 werden die Kinder im Kindergarten sprachlich gefördert. Im Rahmen des Pilotprojektes „Sprachticket“ wurden Sprachstanderhebungen bei fünfjährigen Kindern durchgeführt. Jenen die sprachliche Förderung benötigten, wurden Sprachtickets im Ausmaß von 120 Förderstunden ausgestellt. Diese konnten in den Kindergärten eingelöst werden, in denen die Kinder den Förderunterricht besuchen konnten. Da diese Maßnahme nicht den gewünschten Effekt in ausreichendem Ausmaß brachte, wurde sie im Jahr 2008 durch die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres ersetzt (Vgl. Breit, 2007, S. 47 ff).

Im Jahr 2007 wurde das Pilotprojekt „Rucksack“ in der Stadt Salzburg ins Leben gerufen. Zunächst lebte das Projekt in Salzburg und anschließend im Jahr 2008 in Linz auf. Die Rucksackgruppen mit experimentellem Charakter wurden in wenigen Kindergärten angeboten, wie das bei Pilotprojekten so üblich ist. Aufgrund des Erfolges, wurde das Angebot auf mehrere Kindergärten in den Städten der Umgebung erweitert. Das Projekt ist ein Elternbegleitprogramm und wurde eigens für die Familien mit Migrationshintergrund entwickelt, es können jedoch auch Familien ohne Migrationshintergrund daran teilnehmen.

²² http://www.jusline.at/3_Aufnahme_als_ordentlicher_Sch%C3%BCler_SchUG.html (28.10.2012)

„In Österreich werden Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Normalfall in Regelklassen eingeschult, in denen als Unterrichtssprache ausschließlich oder hauptsächlich Deutsch verwendet wird. Zweisprachige Unterrichtsmodelle wie etwa Two-way-immersion-Programme (SchülerInnen mit unterschiedlichem sprachlichem Hintergrund erhalten gemeinsam Unterricht, teilweise in der Mehrheits-, teilweise in der Minderheitensprache; Ziel ist Sprachkompetenz in beiden Sprachen für alle SchülerInnen) kommen kaum zum Einsatz, obwohl diese gegenüber monolingualen Angeboten in der internationalen Forschung besonders gut abschneiden“ (Dannerer, Knappik & Springsits, 2011, S.3).

8. Muttersprachlicher Unterricht (Unterricht der heimatlichen Sprache und Kultur - HKS)

In den ersten Lebensjahren nimmt die Muttersprache eine wichtige Rolle auf der emotionalen, intellektuellen und kommunikativen Ebene ein. Durch diese sammeln Kinder Lebenserfahrung und kommunizieren mit ihrer Umwelt. Emotionale Situationen und die wichtigsten Personen des Kindes sind mit dieser Sprache verbunden. Wenn die Kinder in den Kindergarten oder in eine schulische Institution kommen, und somit in eine monolinguale Einrichtung eintreten, kommt es zum Verlust der Sprache und es wird in seinen Kompetenzen große Entwicklungsschritte zurückgeworfen (Vgl. Jampert, 2002, S. 87). Nach Tabor und Snow durchlaufen Kinder in dieser Situation vier Stadien.

Stadium 1: Das Kind versucht in seiner Erstsprache zu kommunizieren, obwohl alle anwesenden Personen eine andere Sprache sprechen. Dies löst Frustrationen beim Kind aus und wahrscheinlich unterlässt das Kind weitere Versuche.

Stadium 2: In dieser Phase spricht das Kind nicht. Durch non- verbale Aktionen versucht es, seinen Willen zu bekommen und seine Bedürfnisse zu vermitteln. Es versucht hinter den Code der neuen Sprache zu kommen. Die Sprache wird durch wiederholte Aussprache der neuen Wörter oder Sätze in unterschiedlichen Tonlagen gelernt.

Stadium 3: Das Kind kommuniziert, indem es kurze Äußerungen oder Sätze formuliert und seine Absichten mitteilt. Zumeist kommen grammatikalische Fehler vor. In dieser Phase wiederholt das Kind die Phrasen oder Sätze, die es nicht versteht.

Stadium 4: Die Endphase ist erreicht, wenn das Kind in der neuen Sprache kommunizieren kann, d.h. längere Äußerungen macht und versteht, was zu Sprache gehört oder nicht. Das Kind hat die Regeln der neuen Sprache angenommen. Kinder durchlaufen die Stadien sehr unterschiedlich. Die einzelnen Stadien können wenige Wochen bis zu einem Jahr dauern (Vgl. Tabors & Snow, 1994).

Wenn die sprachliche Entwicklung von Kindern in der Primärsozialisation unterbrochen wird, indem die Alphabetisierung und schulische Sozialisation nur in der Zweitsprache erfolgt, kann die Spracherwerbsfähigkeit des Kindes beeinflusst werden. Mögliche Folge dieses Vorganges ist der Semilingualismus. Des Weiteren können die allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die mit der Sprache verbunden sind, in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden (Vgl. de Cillia, 2011, S 4.)

8.1. Unterricht Heimatlicher Sprache und Kultur in der Schweiz

In den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden auf Initiative von politischen Flüchtlingen aus Italien die ersten Kurse heimatlicher Sprache und Kultur in der Schweiz eingeführt (Vgl. Caprez – Krompak, 2007, S. 3).

Die EDK hat 1972 den ersten „Grundsatz zu Schulung fremdsprachiger Kinder“ formuliert und seitdem mehrmals ergänzt. In dem Grundsatz wird der Zusatzunterricht in heimatlicher Sprache und Kultur empfohlen. Das Ziel der Kurse war eine sprachliche Vorbereitung auf die Rückkehr in die Herkunftsländer. Die Verantwortung und Organisation der Kurse war den ausländischen Behörden überlassen, jedoch sollten die Kantone Mithilfe in dieser Hinsicht gewähren (Vgl. EDK, 1995, S.11)

1976 wurde eine weitere Empfehlung seitens der EKD ausgesprochen, die besagt, dass der HSK-Unterricht im Ausmaß von mindestens zwei Wochenstunden in der Volksschule als obligatorisches Fach oder in der Oberstufe als fakultatives Fach zu gestatten sei (Vgl. Ebd. S. 40). In demselben Jahr wurde beschlossen, dass dem Abschlusszeugnis ein Ausweis über die Teilnahme an den Kursen beigelegt werden solle.

1991 wurde der Grundsatz zu Förderung des heimatlichen Unterrichts und der Kultur bekräftigt. Mit der Erläuterung, dass die Integration das Recht des Kindes, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen, respektiert (Vgl. Ebd., S. 161).

2004 wurde von der EDK hinsichtlich des Sprachunterrichtes in der obligatorischen Schule ein Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination vorgelegt. In dem Plan wird auch auf den HSK –Unterricht eingegangen. Dieser sieht vor, dass der Unterricht von den Kantonen gefördert wird, indem der Unterricht an den öffentlichen Schulen stattfindet und die Schulen mit den HSK–Verantwortlichen zusammenzuarbeiten. Außerdem soll die Wertschätzung der Herkunftssprachen gesteigert werden, indem Ansätze, wie „Begegnung mit der Sprache“ in dem Regelunterricht Eingang finden (Vgl. EDK, 2004, S. 4). Der „Harmo S“ Konkordat von 2009 übernimmt den Grundsatz über den HSK – Unterricht (Vgl. EDK, 2007, S.3)

Das Angebot für den HSK-Unterricht in der Schweiz beläuft sich derzeit auf etwa 40 Sprachen. Viele Kantone erfassen das Angebot des HSK–Unterrichtes und vermitteln auch Kontakte zu den HSK – Trägerschaften an die Eltern. Bei kleineren Sprachgruppen wird eine Kantonübergreifende Zusammenarbeit angestrebt. Die Kinder können den HSK–Unterricht im Nachbarkanton besuchen, sollte dieser in ihrem Kanton nicht angeboten werden²³.

Der Unterricht wird in den meisten Kantonen von der ersten bis zur neunten Klasse im Umfang von 2-4 Lektionen pro Woche angeboten. Die Kantone Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Freiburg, Genf, Luzern, Neuenburg, St. Gallen, Solothurn, Thurgau, Waadt, Wallis und Zürich kennen den integrativen Sprachunterricht im Regelunterricht, der die Wertschätzung der mitgebrachten Erstsprachen der Kinder heben soll, wie „Begegnung mit der Sprache“. Die Entscheidung, ab wann und in welchen Umfang der HSK–Unterricht stattfindet, obliegt den Kantonen. Die Räumlichkeiten werden in beinahe allen Kantonen kostenlos an öffentlichen Schulen zur Verfügung gestellt. Dies fällt in den Kompetenzbereich der Gemeinden und Schulen. Die Noten werden zumeist in das Endzeugnis eingetragen und können bei Promotions- und Selektionsentscheidungen als Empfehlung dienen. Dies gilt nur für ein Drittel der Kantone. Der Besuch der HSK–Kurse ist empfohlen, jedoch freiwillig (Vgl. Ebd.).

Die Anstellung von Lehrpersonal und Aufsicht über den HSK–Unterricht obliegt den HSK-Trägerschaften. Die Weiterbildungsangebote für (Regel)Lehrpersonal sind in den meisten Kantonen auch den HSK–Lehrpersonen frei zugänglich. Außerdem werden von den Kantonen Weiterbildungen zur Bedeutung der Erstsprachenförderung und zur Mehrsprachigkeit für das HSK-Lehrpersonal angeboten. Die Trägerschaften sind für die Weiterleitung von Informationen an die Eltern und für die Koordination der Anmeldung zum HSK-Unterricht

²³ <http://www.edk.ch/dyn/18777.php> (28.10.2012)

zuständig. Manche Kantone koordinieren die Anmeldung gemeinsam mit den Trägerschaften²⁴. Zumeist sind die HSK – Trägerschaften Botschaften oder Konsulate der Herkunftsländer. Die Finanzierung der Kurse und des Kursmaterial übernehmen die Trägerschaften (Vgl. German & etc., 2009, S.10).

8.2. Muttersprachlicher Unterricht in Österreich

In den frühen siebziger Jahren wurde der Muttersprachenunterricht unter dem Titel „Muttersprachlicher Zusatzunterricht“ im Rahmen eines Schulversuches eingeführt (Vgl. BMUKK, 2011/Nr. 1, S. 22). Ziel dieses Unternehmens war die Vorbereitung auf die Rückkehr und Anschluss an den Regelunterricht im Herkunftsland (Vgl. Cinar/Davy, 1998, S.26ff). Es entstand eine bilaterale Kooperation zwischen dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei, d.h. dass das Lehrpersonal aus den Herkunftsländern nach Österreich ausgesandt wurde. Die Kooperation dauert bis in die neunziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Als die Zahl der Schüler, deren Erstsprache nicht das Deutsche war, anstieg und mit der Zeit eine Rückkehr eher unwahrscheinlich war, wurde die Übertragung des Muttersprachenunterrichtes in das Regelschulsystem vorbereitet. Im Schuljahr 1992/1993 wurde an den allgemeinbildenden Schulen (Volksschule, Hauptschule, Sonderschulen, polytechnische Schulen) der Muttersprachenunterricht in das Regelschulwesen übernommen (Vgl. Cinar/Davy, 1998, S. 38).

Im Rahmen der Novellierung der Pflichtschullehrpläne 1992/1993 wurden Grundsätze für die Förderung der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache festgelegt:

- Muttersprachlicher Unterricht
- Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“
- „Deutsch als Zweitsprache“ – Unterricht.

Im Schuljahr 2000/01 wurde der Muttersprachenunterricht in den Lehrplan an der AHS – Unterstufe und 2004/05 an der AHS – Oberstufe integriert (ebd.).

Im Laufe der Jahre hat sich auch das Ziel des Unterrichtes gewandelt. Zunächst sollte er auf die Rückkehr vorbereiten, heute soll der muttersprachliche Unterricht neben der Aneignung der Sprache, auch zu Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung sowie die Entwicklung und

²⁴ <http://www.edk.ch/dyn/18777.php> (28.10.2012)

Festigung der Bikulturalität und der Zweisprachigkeit der Schülerschaft beitragen (Vgl. BMUKK, 2011/Nr. 1, S. 23ff). Die Lehrpläne sind offen und allgemein gestaltet, sodass der Einzug einer weiteren Sprache nicht erschwert wird.

Die Organisation und der Umfang des Unterrichtes werden an den Schulen(typen) unterschiedlich realisiert. Entweder wird er in Form einer unverbindlichen Übung ohne Benotung oder Freigegegenstand mit Benotung angeboten. In der Vorschulstufe wird der Muttersprachenunterricht nur als verbindliche Übung „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“ im Umfang von drei Wochenstunden angeboten. Der Unterricht erfolgt parallel zum Unterricht oder integrativ. An der Volks- und Sonderschule (Unterstufe) kann der Unterricht als unverbindliche Übung im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden besucht werden. Die Hauptschulen, polytechnischen und der AHS – Unter- und Oberstufe bietet die Möglichkeit zwischen den beiden Formen, im Umfang von drei bis fünf Wochenstunden, zu wählen (Vgl. BMUKK, 2011/Nr. 1, S. 25).

Die Tabelle veranschaulicht die unterschiedlichen Organisationsformen des Muttersprachlichen Unterrichtes je nach Schultyp:

Schulart	Organisationsrahmen	Anzahl der Wochenstunden
Vorschulstufe	verbindliche Übung „Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben“	3
Volksschulen	unverbindliche Übung	2 bis 6
Sonderschulen (Unterstufe)	unverbindliche Übung	2 bis 6
Sonderschulen (Oberstufe)	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 6
Hauptschulen	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 6
Polytechnische Schulen	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	3
AHS-Unterstufe	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	8 bis 21 im Lauf von vier Jahren
AHS-Oberstufe	unverbindliche Übung oder Freigegegenstand	2 bis 8 im Lauf von vier Jahren

Abbildung 6: Muttersprachlicher Unterricht nach Schulart und Anzahl der Wochenstunden, Quelle BMUKK, 2001

Die Anmeldung zum Unterricht erfolgt im zweiten Semester eines Schuljahres für das folgende Schuljahr und gilt nur für ein Schuljahr. Die Teilnahme ist, außer in der Vorschulstufe, freiwillig. Bei Anmeldung für den Muttersprachenunterricht ist die Teilnahme

in diesem Schuljahr verpflichtend. Das Angebot steht jedem Kind mit einer nichtdeutschen Muttersprache unabhängig seiner Staatsbürgerschaft zur Verfügung (Vgl. Ebd., S. 26).

Der Unterricht kann in den allgemeinbildenden Pflichtschulen integrativ (Team – Teaching) oder an Nachmittagen stattfinden. Ein paralleler Unterricht kann nur dann erfolgen, wenn keine Pflichtfächer versäumt werden (z.B. während des Religionsunterrichts). Für die zwei größten Migrantensprachen Türkisch und BKS (Bosnisch, Kroatisch und Serbisch) erfolgt der Unterricht in den Wiener Schulen oft im Team mit der Klassenlehrerin (Vgl. BMUKK, 2011/Nr. 1, S. 26).

Das Lehrpersonal wird von der österreichischen Bundesbehörde angestellt. Voraussetzung für eine Anstellung ist ein abgeschlossenes Lehramt Studium in Österreich oder Herkunftsland. Jedoch wird nicht für alle Migrantensprachen ein Lehramt Studium an den Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen in Österreich angeboten. Im Schuljahr 2010/11 waren etwa 400 LehrerInnen landesweit angestellt (Vgl. Ebd. S. 1).

9. Zusammenfassende Gegenüberstellung

9.1. Grundvoraussetzungen für den Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im Bildungssystem der Schweiz und Österreich

Die PISA – Studie zeigt, dass drei wesentliche Faktoren den Bildungserfolg und eine Karriere von Kindern bestimmen. Zunächst sind individuelle Leistungen und entsprechende Noten von Belangen, wenn sie in der Schule bestehen und weiterkommen wollen. Einen erheblichen Einfluss auf die Leistungen haben Bildungsnähe und soziale Status der Eltern. Je höher der soziale, kulturelle und wirtschaftliche Status der Familien ist, desto bessere Ergebnisse erzielen die Jugendlichen bei der Studie. Zumeist weisen Jugendliche, deren Eltern bildungsfern sind und deren sozioökologischer Hintergrund weniger stark ausgeprägt ist, Lese- und Leistungsschwäche öfter auf. Hinzu kommt ein Migrationshintergrund, der oft eng mit diesen Faktoren verknüpft ist. Zuletzt beeinflusst das Schulsystem des jeweiligen Landes den Bildungserfolg der Kinder (Vgl. Nidegger, Moser & Angelone, S. 18).

Inwieweit das Schulsystem der beiden Länder Einfluss auf Schullaufbahn und Chancengleichheit nehmen, war die Darstellung des Bildungswesens notwendig. „Schullaufbahn, Selektionsprozesse und damit die auch die Chancengleichheit hängen von der Gliederung eines Bildungssystems in unterschiedliche Bildungsgänge ab“ (Ramseier & Brühwiler, 2003, S.26). Sowohl die Schweiz als auch Österreich haben ein stark gegliedertes Schulsystem. Weniger behindert dieser die Schülerschaft aus anderen Kulturen, wenn die Voraussetzungen, wie Sprach- und Fachkenntnisse erfüllt sind, sondern diskriminiert auf der sozialen Ebene (Vgl. Ramseyer & Brühwiler, 2003, S.52). Erhebliche Auswirkungen auf die Schullaufbahn haben die sozialen Unterschiede an den Übergängen als den Schlüsselstellen des Bildungswesens. Die Auslese der Schüler in die AHS oder Hauptschule zeugt von starken sozialen Selektionen zehnjähriger Kinder in Österreich (Vgl. de Cillia & Krumm, 2010, S. 103) oder auch die Gliederung in Schultypen mit unterschiedlichen Anspruchsniveaus und Zielen vor allem in der Deutschschweiz zeigt ähnliche Formen. Es zeigt sich, dass in den ländlichen Gegenden, wo das differenzierte Schulsystem aus unterschiedlichen Gründen nicht angeboten werden kann, die institutionelle Diskriminierung am geringsten ist (Vgl. Steiner – Khamsi, S. 2010, S. 32).

Bildungspolitisch stellte sich die Frage, welche gezielten Fördermaßnahmen die Benachteiligung von Kindern im Schulsystem minimieren können (Vgl. Ebd.).

Das Schweizer Schulsystem wurde in den letzten fünfzehn Jahren tiefgreifend reformiert. Durch das Konkordat „Harmo S“ wurden die Bildungsstandards und Ziele auf gesamtschweizerischer Ebene vereinheitlicht. Die Kinder treten mit vier Jahren in den Kindergarten ein, welcher ein Teil des Schulsystems ist, und werden sprachlich gefördert sowie an die Schule als Institutionen herangeführt. Die Grundbildung dauert somit 9 Jahre. Die Einrichtung der Fachmittelschulen, die mit der Fachmaturitätsprüfung den Zugang zum Tertiärbereich ermöglichen. Nicht zuletzt wird, um die Qualität des Unterrichtes zu gewährleisten, die LehrerInnenausbildung in den Tertiärbereich und somit akademisch angesiedelt (siehe Kapitel 5.1.2, S. 29).

In dieser Hinsicht versucht auch Österreich der Herausforderung entsprechend zu reagieren. Dies passiert jedoch nicht in der gleichen Intensität. In den letzten Jahren wurde eine Reihe an Maßnahmen in die Wege geleitet, die die Stärkung von Chancengleichheit und Abbau der Leistungsunterschiede zwischen SchülerInnen unterschiedlicher sozioökonomischer Gruppen zum Ziel haben (Vgl. Nusche, Shewbridge & Lamhauge Rasmussen, 2009, S. 9). Im Bereich der Elementarbildung wurden 2005 Sprachstanderhebung der Fünfjährigen eingeführt. Um die Teilnahme an der Elementarausbildung zu stärken, wurde im Jahr 2009 der Besuch eines Kindergartens für alle Fünfjährige verpflichtend. Die Neue Mittelschule, die als Pilotprojekt 2009 in fünf Ländern eingerichtet wurde, als eine neue Form der Gesamtschule für alle 10 – 14-jähriger, soll Kindern alle Bildungsoptionen zugänglich machen. Auch auf der politischen Ebene erlangte die Bildung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine höhere Aufmerksamkeit. Eine Abteilung für Migration, interkulturelle Bildung und Sprachenpolitik wurde im Jahr 2008 vom BMUKK eingerichtet (ebd.). Aufgrund der PISA-Studie wurde das österreichische Schulsystem bei der Länderüberprüfung seitens der OECD einer starken Kritik unterzogen (Vgl. Nusche, Shewbridge & Lamhauge Rasmussen, 2009, S. 9). Obwohl Maßnahmen und Strategien zur Verbesserung der Chancengleichheit und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereits umgesetzt wurden, bleiben dennoch Themen und Bereiche die überdacht werden müssen. Aus dem Bericht kristallisierten sich vier bildungspolitische Prioritäten heraus, die einer Reform bedürfen:

1. „Verbesserung der Teilnahme an und der Qualität der Elementarbildung
2. Angemessene Sprachförderung für alle SchülerInnen
3. Verbesserung der Lehr- und Lernsettings

4. Einbindung von Eltern, Communities und Schulen zur Unterstützung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ (Nusche, Shewbridge & Lamhauge Rasmussen, 2009, S.41).

9.2. Lehrerinnen und Lehrerbildung

Im Laufe der Jahre änderten sich die pädagogischen Ansätze von der Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik, bei der die Defizite im Mittelpunkt standen und die Heterogenität als Problem betrachtet wurden, über die interkulturelle Pädagogik, die sich zum Ziel einen wertschätzenden Umgang mit der kulturellen Differenz setzte und die Heterogenität der Schülerschaft als Herausforderung und die Differenzen als Potenzial wahrnimmt, bis hin zu der Pädagogik der Vielfalt, die die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schülerschaft als Normalfall versteht (Vgl. Edelmann, 2007, S.124). Dieses pädagogische Paradigmenwechsel manifestiert sich in der Lehrerinnen und Lehrerbildung (LLB). In der Grundausbildung hatte das Lernangebot hinsichtlich der Heterogenität der Schülerschaft in den pädagogischen Ansätzen unterschiedliche Verbindlichkeit (Vgl. Ebd.).

In beiden Ländern wurde die Lehrerinnen und Lehrerausbildung in den letzten Jahrzehnten in den Tertiärbereich angesiedelt. Schweiz begann mit der Tertiarisierung Ende 1999 mit dem Ziel die Qualität der LehrerInnen Aus- und Weiterbildung zu sichern und zu steigern, den Jugendliche eine spätere Berufsentscheidung und –einstieg zu ermöglichen sowie die Kompatibilität mit den europäischen Standards zu sichern. Die formulierten Ziele wurden weitgehend erreicht. Jedoch bleiben Teilziele, die in der Zukunft zu realisieren seien (Vgl. Ambühl, 2010, S.72).

An den Hochschulen und Universitäten werden alle PädagogInnen, beginnend von den Kindergartenpädagoginnen bis hin zu Berufslehrerinnen ausgebildet. Fort und Weiterbildungen sind von Hochschule zu Hochschule unterschiedlich realisiert und an diesen angeboten. Zusatzqualifikationen für Deutsch als Zweitsprache werden im unterschiedlichen Ausmaß an den deutschsprachigen Pädagogischen Hochschulen Zürich, Bern, St. Gallen und der PH Nordwestschweiz angeboten. Diese Lehrgänge erfassen nicht ausschließlich Deutsch als Zweitsprache sondern auch die Diversität und ihrer Auswirkungen auf den Schulerfolg²⁵.

²⁵ <http://www.spracheundmigration.eu/d-a-ch-s/schweiz/daz> (28.10.2012)

In Österreich begann die Tertiärisierung im Jahr 2007. An den Hochschulen und Universitäten wird das Lehrpersonal für die Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, Polytechnische Schule, Religionspädagogik, AHS und BMHS ausgebildet. Die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen ist an den Kollegs, d.h. an der Sekundarstufe II und somit auf der niedrigsten Stufe in Europa angesiedelt (Vgl. Nusche, Shewbridge & Lamhauge –Rasmussen, 2009, S.44). Dies war ein wichtiger Kritikpunkt bei der Länderüberprüfung, die seitens der OECD im Jahr 2009 in Österreich durchgeführt wurde, dar. Es sein nicht sicher, inwieweit die Ausbildung den heutigen Anforderungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Veränderungen und der Heterogenität in Klassenzimmern entspräche (Vgl. Nusche, Shewbridge & Lamhauge –Rasmussen, 2009, S.44). Ein Fokus auf die Problematik des Zweitsprachen- oder Fremdsprachenerwerbs oder die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die die Mehrsprachigkeit und den Umgang mit Kindern in zunehmend heterogenen Gruppen vor Augen hat, ist in der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen nicht vorhanden (Vgl. de Cillia & Krumm, 2010, S. 89). Den DaZ – Modulen in den Lehramtsstudien in Österreich wird unterschiedlich in der Grundausbildung Gewicht beigemessen. Derzeit werden die Lehrveranstaltungen DaZ (Pflicht/Wahlfächer) im Ausmaß von zwei bis vier Wochenstunden nur im Lehramt Germanistik angeboten. An den Universitäten Graz und Wien können weiterführende Master – Studien im Bereich DaZ absolviert werden. An den Unis Innsbruck, Klagenfurt und Salzburg werden Zusatzlehrgänge für DaZ angeboten (Vgl. Dannerer, Knappik & Springsits, 2011, S. 9)

In einer begleitenden Evaluationsstudie des Projektes „Frühe kindliche Sprachförderung“ aus dem Jahr 2009, äußern sowohl die Kindergarten- als auch SchulleiterInnen Zweifel, inwieweit eine erfolgreiche Sprachförderung im Kindergarten überhaupt möglich sei, wenn die geringe Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen in Betracht gezogen wird. Auch die Pädagoginnen selbst äußern Bedenken hinsichtlich Ihrer Kompetenzen der Sprachförderung von Kindern mit anderen Erstsprachen im Kindergarten und der Grundschule. Laut Stanzel- Tischler, fühlen sich derzeit mehr als 40 % der Klassenlehrpersonen entsprechend der Herausforderung in heterogenen Klassen zu unterrichten, nicht ausreichend vorbereitet (Vgl. Stanzel-Tischler, 2011, S. 107).

9.2. Zweitsprachenförderung

Mit zunehmender Arbeitsmigration und dadurch steigende Anzahl der Kinder ohne oder geringe Sprachkenntnisse in den Schulen der Ausnahmeländer Schweiz und Österreich reagierte auch das Bildungswesen entsprechend und führte Sprachförderkurse ein. In beiden Ländern ist die Zweitsprachenförderung der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Schulgesetzen verankert. Im Laufe der Zeit haben sich die Ziele und der Umfang der sprachlichen Förderung in beiden Ländern verändert.

Im Vergleich zu Österreich beginnt die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund und sozial schwächeren Familien schon in jungen Jahren. Im internationalen Vergleich hat die Schweiz einen hohen Ausländeranteil von etwa 22% an Jugendlichen unter 15 Jahren. Um den Kindern einen Chancengleichheit hinsichtlich der Bildung zu gewährleisten, wird der sprachlichen Frühförderung eine wesentliche Rolle beigemessen (Vgl. Hutterli & Stotz, 2010, S. 148). Die außerschulischen und vorschulischen Betreuungsstrukturen und ihr Ausbau können Kinder mit bildungsfernem Hintergrund sowie fremdsprachige Kinder frühzeitig unterstützen und zu einer besseren individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Integration derselben führen (Vgl. Hutterli & Stotz, 2010, S. 148). Projekte wie „Schritt:weise“ und Spielgruppen sowie Spielgruppe plus, haben sich im Laufe der Jahre als gezielte Maßnahmen der Frühförderung bereits bewährt. Ziel dieser Projekte ist die sprachliche und soziale Förderung der Kinder und Stärkung der Eltern in ihren Erziehungskompetenzen (Vgl. Schulte-Haller, 2009, S. 17).

Die sprachliche Förderung und den intensiven Einbezug der Eltern setzte sich das Projekt „Rucksack“ in Salzburg und Linz als Ziel. Nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Kinder im Deutschen als Zweitsprache, sondern auch die Muttersprache und die Eltern (vorwiegend Mütter) werden aktiv in den Entwicklungsprozess miteinbezogen. Jedoch ist das Projekt nur in den Städten Linz und Salzburg in der Praxis vertreten.

Im Rahmen des „Harmo S“ treten Kinder mit vollendetem viertem Lebensjahr in den Kindergarten oder die Grundstufe ein, die für alle obligatorisch ist. Die Kinder werden neben den gut ausgebildeten Kindergartenpädagoginnen auch von DaZ-LehrerInnen in ihrem Spracherwerb unterstützt. Der Förderunterricht setzt sich bei Bedarf für weitere Zwei Jahre in der Primarstufe weiter fort. Über den Bedarf eines Kindes für den Förderkurs entscheiden die SchulleiterInnen in Absprache mit den KlassenlehrerInnen sowie der DaZ – Lehrperson.

Somit erhalten Kinder eine durchgängige Sprachbildung über vier Jahre vom geschulten Fachpersonal.

In Österreich treten die Kinder erst mit dem fünften vollendeten Lebensjahr in den Kindergarten und werden von Kindergartenpädagoginnen sprachlich gefördert, die über keine Weiterbildung im DaZ – Bereich verfügen. Der Förderunterricht setzt sich in der Grundschule für ein weiteres Jahr fort. Ausgehend von den Forschungsergebnissen, die besagen, dass Kinder fünf bis acht Jahre benötigen, um den Ansprüchen der Bildungssprache gerecht zu werden, sind zwei Jahre deutlich zu wenig (Vgl. Hopf, 2005, S.). Nicht nur die Quantität des Unterrichts ist von entscheidender Bedeutung. Die Qualität des Unterrichts spielt eine weitaus größere Rolle. Um den Spracherwerb der Kinder zu gewährleisten, bedarf es gezielt ausgebildetes Fachpersonal und für den DaZ – Unterricht geeignete Unterrichtsmaterialien.

Um den schulischen Anforderungen gerecht zu werden, müssen sich die SchülerInnen fachsprachliche Kompetenzen aneignen, welche Fähigkeiten umfassen, die ihnen ermöglichen fachliche Texte zu verstehen und wiederzugeben, sowie entsprechend der Schulstufe Unterrichtsdiskurse zu führen (Vgl. Kniffka/ Siebert – Ott, 2007, S.17). An den fehlenden konzeptionell- schriftsprachlichen Fertigkeiten, die die Bildungssprache ausmachen, scheitern viele SchülerInnen. Um den Unterricht zu folgen und sich an diesem aktiv beteiligen zu können, gilt es zunächst sich die Fertigkeiten anzueignen. Dies sollte nicht nur die Aufgabe des Zweitsprachenunterrichts, sondern auch Aufgabenbereich aller Fächer (Vgl. Ebd.).

Sowohl Schweiz als auch Österreich haben mit Verzögerungen auf die Herausforderung der migrationsbedingten Vielfalt im Bildungssystem reagiert, jedoch gelingt es Schweiz durch gezielte Fördermaßnahmen innerhalb des letzten Jahrzehnt die Diskrepanz zwischen den Leistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, wie die PISA – Studie zeigt, signifikant zu minimieren (Vgl. Nidegger, Moser, & Angelone, 2010, S. 25).

9.3. Die Erstsprachenförderung

Beide Länder weisen einen identischen Verlauf hinsichtlich der Entwicklung des Muttersprachenunterrichtes auf. Zunächst wurde als Ziel des Unterrichtes die Vorbereitung auf die Rückkehr und schulischer Anschluss an den Regelunterricht im Herkunftsland formuliert. Im Laufe der Zeit verlagerte sich der Fokus, von der Rückkehr auf die Integration im Aufnahmeland. Dementsprechend änderte sich auch das Ziel. Eine kulturelle Vielfalt und Entwicklung sowie Festigung der Zweitsprache, die in einem wechselseitigen Verhältnis zu der Erstsprache steht, werden als Ziel formuliert. Die Bildungspolitik beider Länder ist sich der Tatsache bewusst, dass Strategien erarbeitet werden müssen, wie den sich ändernden Anforderungen an das Schulwesen vor dem Hintergrund der Migration, begegnet werden kann. Die Berücksichtigung der Erstsprache ist ein guter Schritt in diese Richtung.

Dennoch wird der Muttersprache wenig Wertschätzung und Beachtung beigemessen, obwohl die Anzahl der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch von Jahr zu Jahr steigt (Vgl. de Cillia & Krumm, 2010, S. 101; Caprez-Krompàk, 2010 S.20). Sowohl in der Schweiz als auch in Österreich wird die Ausklammerung aus dem Regelunterricht und auf freiwilliger Basis orientierter Unterricht kritisiert (Vgl. de Cillia & Krumm, 2010, S. 103, Caprez-Krompàk, 2010, S.21). Der Unterricht findet an Nachmittagen statt, was ihn aus der Regelunterrichtszeit ausschließt. Dies könnte zu „Motivationsschwierigkeiten“ der SchülerInnen führen und auf die Wertschätzung der mitgebrachten Sprache der Kinder einen erheblichen Einfluss nehmen. Außerdem kann es die Zusammenarbeit der KlassenlehrerInnen mit den HSK-LehrerInnen beeinträchtigen (Vgl. Caprez-Krompàk, 2010, S. 98). Auf die Zusammenarbeit zwischen dem Lehrpersonal und die Wertschätzung der Erstsprachen wirken sich die innovativen Ansätze, wie „Begegnung mit der Sprache“ oder Team Teaching mit den Klassenlehrerinnen aus, was den Muttersprachenunterricht in den Regelunterricht verlagert und die Zusammenarbeit der Lehrkräfte fördert. Ein weiterer Kritikpunkt ist die Eröffnungszahl, die benötigt wird, damit der Unterricht zustande kommen kann. Durch diesen Umstand kann eine durchgängige Bildung in der Mutter/Herkunftssprache nicht gewährleistet werden (Vgl. Ebd.).

In der Schweiz fehlt es an bildungspolitischen Entscheidungen. Die Empfehlungen seitens der EDK werden zwar ausgesprochen und die Förderung der Sprachen von Migranten befürwortet, jedoch werden sie in den jeweiligen Kantonen unterschiedlich realisiert und umgesetzt (Vgl. Caprez-Krompàk, 2010, S. 99).

10. Anregungen und Verbesserungsvorschläge

Österreich wie auch Schweiz sind Einwanderungsländer in denen die kulturelle sowie sprachliche Heterogenität zu Realität gehören. Beide Länder weisen einen relativ hohen Anteil an Migranten in erster und zweiter Generation wie Zuwanderern auf. Präsent ist die Vielfalt in allen Lebenshären unseres Alltages. In dieser Hinsicht stellen die Bildungsstätten, wie Kindergärten, Schulen und Universitäten keine Ausnahme dar. Das Thema Bildungserfolg von Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie ihre Integration in das Bildungssystem der beiden Länder, werden seit mehreren Jahrzehnten diskutiert. Mit der PISA Studie drang dieses Thema besonders in das Rampenlicht und löste bildungspolitische Debatten aus.

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht darzustellen, wie die Länder mit der Diversität im Bildungssystem umzugehen pflegen und welche Maßnahmen ergriffen und umgesetzt wurden um die Bildung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Das primäre Ziel dieser Arbeit, war es Anregungen für den pädagogischen und schulischen Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt für Österreich zu formulieren. In diesem Sinne wurden die nationalen Bildungssysteme mit einander verglichen. Aus dem Vergleich kristallisierten sich einige Punkte, die einer Umwandlung und Neustrukturierung bedürfen.

10.1. Das österreichische Schulwesen und die Elementarbildung

Die frühe Selektion an den Schulen und die Ausrichtung auf die „monolinguale Normalität“ wirken sich nicht förderlich auf die Leistungen der Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ein Zeichen dafür ist die zu geringe Präsenz dieser Schüler in der AHS- Stufe und die Überpräsentation an den Haupt- und Sonderschulen. Eine längere gemeinsame Grundbildung in der Grund/Volksschule, die in der Schweiz durch den Anschluss des Kindergartens in das Schulsystem und das zweijährige Kindergartenobligatorium gegeben ist, hätten die Kindern mit sprachlichen Defiziten mehr Zeit sich die Unterrichtssprache durch zielgerichtete Sprachförderung, diese anzueignen und somit die Aussicht auf eine höhere Bildung. Das obligatorische Kindergartenjahr, das 2009 eingeführt wurde, ist ein erster Schritt Richtung der sozialen und sprachlichen Vorbereitung auf die Institution Schule. Fördermaßnahmen und Schulprojekte, die die multikulturelle und sprachliche Vielfalt als Realität unterstreichen sind erforderlich.

10.2. Sprachliche Förderung

Bedacht werden sollte, dass mit der sprachlichen Förderung nicht frühgenug beginnen werden kann, und der vorschulische Bereich auch ausgebaut werden sollte, wie dies in der Schweiz der Fall ist. Projekte, wie die Spielgruppe plus haben ihre Wirksamkeit hinsichtlich der sprachlichen Frühförderung unter Beweis gestellt. Das Projekt „Rucksack“ feiert Erfolge in Salzburg sowie Linz und sollte weiter ausgebaut und österreichweit angeboten werden. Die Kinder werden sprachlich gefördert und nicht ausschließlich im Deutschen sondern auch die muttersprachlichen Kenntnisse werden angeeignet. Die Zusammenarbeit der Kindergartenpädagoginnen und der Eltern wird gefestigt.

Für eine erfolgreiche höhere Schulausbildung werden jedoch nicht nur die alltäglichen Sprachkompetenzen benötigt, sondern die Bildungssprache, die nicht innerhalb weniger Monate oder Jahre erlernt wird. Die Kinder benötigen eine durchgängige Sprachbildung, mit der ein Aufstieg auf der Schul- und später auch Karriereleiter gewährleistet ist. Dies kann nur erreicht werden, wenn die Sprachförderung Fach- und Schulstufenübergreifend angeboten wird. In der Schweiz wird der Sprachförderunterricht von Lehrpersonen durchgeführt, die über eine Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen.

Unter dem Aspekt der multikulturellen und sprachlichen Vielfalt und Distanzierung von der monolingualen Normalität sollte auch dem muttersprachlichen Unterricht mehr Bedeutung beigemessen werden. Dieser sollte nicht marginalisiert und ausgegrenzt werden, indem er außerhalb der Unterrichtszeit stattfindet, sondern eine Gleichstellung von Erst – und Zweitsprachenförderung angestrebt werden. Des Weiteren sollte dieser auch Kindern ohne Migrationshintergrund zugänglich gemacht werden, in Form vom Fremdsprachenunterricht, um so den Sprachen mehr Wertschätzung entgegenzubringen.

10.3. Die LehrerInnenaus- und Weiterbildung

Wenn eine zielgerichtete und individuelle Sprachförderung von Kindern, die Defizite in sprachlicher Hinsicht aufweisen, angestrebt wird, sollte dieses Bestreben auch seinen Niederschlag in der Lehrerpersonen und KindergartenpädagogInnenaus- und Weiterbildung finden. Die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen in Österreich ist an der Sekundarstufe II angesiedelt und somit auf der niedrigsten Stufe europaweit. Vor allem sollten die

PädagogInnen für die Komplexität der sprachlichen (Ein- und Zweisprachigkeit) und kognitiven Entwicklung der Kinder im Vorschulalter sensibilisiert werden. Vor diesem Hintergrund sollte die Grundausbildung, wie dies in der Schweiz ist, an den Tertiärbereich angesiedelt werden. Um die Notwendigkeit einer sprachlichen Förderung zu ermitteln und den Fortschritt eines Kindes in seiner Sprachentwicklung festzuhalten, bedarf es zunächst präzise Sprachstanderhebungen, die von geschulten Personen durchgeführt werden. Ob eine zweitägige Unterweisung, wie dies der Fall bei dem Pilotprojekt „Frühe Sprachliche Förderung“ im Jahr 2009 war, ausreichend ist, ist fragwürdig.

Deutsch als Zweitsprache sollte nicht nur den DaZ- LehrerInnen vorbehalten werden. In den Lehramtsstudien in Österreich wird DaZ im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden als Pflicht oder Wahlfach angeboten. Dieses nehmen vorwiegend die StudentInnen der Germanistik wahr. Die Sprache ist ein Werkzeug, dessen wir uns bedienen, um mit der Welt und Menschen zu kommunizieren. In der Schule ist die Sprache Fach- und Stufenübergreifend, daher sollten die Lehrveranstaltungen, die auf DaZ ausgerichtet sind, in Form von Pflichtfach Einzug in alle Lehramtszweige finden.

11. Resümee

In dieser Arbeit bin ich der Frage nachgegangen, welche Anregungen Schweiz für den pädagogischen und schulischen Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt für Österreich bieten könne. Nach einer intensiven und längeren Recherche, konnte ich feststellen, dass Schweiz seit 2000 bedeutende Maßnahmen hinsichtlich der Optimierung des Schulwesens und Chancengleichheit für alle Kinder und Jugendliche sowohl aus sozial schwächeren Familien als auch aus Familien mit Migrationshintergrund umgesetzt hat. Zwar werden diese im unterschiedlichen Ausmaß realisiert, aber die ersten Erfolge sind sicherlich spürbar. Ein erster Hinweis auf die Wirksamkeit dieser Maßnahmen sind die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2009, die zeigen, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund um die Hälfte besser abschneiden als bei der ersten Durchführung.

Als Grundlage dieser Arbeiten dienten die gesetzlichen Verordnungen der beiden Länder sowie Statistiken und empirische Untersuchung wie Ergebnisse der Studien von Wissenschaftlern aus den Bereich Linguistik, Deutsch als Zweitsprache und Pädagogik. Ersichtlich wird, dass die Sprache und ihr Erwerb sehr komplex sind und von vielen Determinanten beeinflusst werden. Außerdem wird die enge Beziehung zwischen der Gesellschaft, Bildungssystem, Familie und dem Individuum und welche wechselseitigen Wirkungen entstehen können, deutlich. Die Öffnung der Gesellschaft gegenüber der Vielfalt und die Wertschätzung anderer Kulturen und Sprachen können zu Veränderungen beitragen, die ihrerseits einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden und Wunsch nach Integration eines Individuums haben. Ein Bildungssystem, das die Heterogenität seiner Schülerschaft anerkennt und auf seine Bedürfnisse eingehen kann, gelingt es besser diese zu integrieren und das lebenslange Lernen vorzubereiten.

12. Quellenverzeichnis

Allemann- Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit – Thesen und Forschungsbedarf. In C. Allemann – Ghionda & S. Pfeifer (Hrsg.), Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung (S. 23-44). Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur

Ambühl, H. (2010). Tertiarisierung der Lehrerinnen und Lehrerbildung. Bilanztagung I. Internetquelle: <http://edudoc.ch/record/38225/files/StuB30A.pdf> (20.10.2012)

Annen, L., Catteno, M. A., Denzler, S., Diem, A., Grossenbacher, S., Hof, S., Kull, M., Vögeli- Mantowani, M., Wolter, S. (2010). Bildungsbericht 2010. Aarau: Klimaneutral.

Appeltauer, E. (2001). Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, G. et al. (Hrsg.) S. 628 – 638.

Arenholz, B.(2008). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Arenholz B. & Oomen – Welke (Hrsg.).

AWS (Akademie der Wissenschaften Schweiz) (2010). Zukunft, Bildung, Schweiz. Anforderungen an das Schweizerische Bildungssystem 2030. Internetquelle: www.akademien-schweiz.ch/dms/D/.../ZukunftBildungSchweiz_d.pdf... (28.10.2012)

Becker, R., Jäpl, F. & Beck, M. (2010). Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt? Internetquelle: <http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/medienmitteilungen/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf> (28.10.2012)

BDKS (Bildungsdirektion Kanton Zürich)(2011). Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Aufnahmeunterricht und Aufnahmeklassen. Umsetzung Volksschulgesetz. Hrsg. Bildungsdirektion Kanton Zürich. Internetquelle: www.vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/...DaZ.../05_DaZ.pdf (28.11.2012)

BFS (Bundesamt für Statistik Schweiz)(2011). Schülerinnen, Schüler und Studierende 2009/2010. Hrsg. Bundesamt für Statistik Schweiz. Neuchâtel 2011. Internetquelle:

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=4365>
(25.11.2012)

Boeckmann, K.J., Eder, U., Furch, E., Plutzer, V. (2003). Sprich deutsch und du gehörst zu uns! Deutsch als Zweitsprache in der Integration von MigrantInnen und in der LehrerInnenaus- und -fortbildung. In B. Busch & R. de Cillia (Hrsg.), Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) (2004). Bildungsentwicklung in Österreich 2002 – 2003. Wien.

Bundesministerium für Unterricht, Wissenschaft und Kultur (BMUKK) (2011/12): Bildungswege in Österreich. 36. Aufl. Wien. Internetquelle: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22021/bw_dt_11.pdf - 18.10.2012

BMUKK (2005). Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen Nr. I/2005. Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 9. Aktualisierte Auflage. Wien.

BMUKK (2008). Bildungsentwicklung 2004-2007. Wien. Internetquelle: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17146/bildungsentwicklung_07.pdf (22.10.2012).

BMUKK (2011). Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. I/2011: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 15. Aufl. Wien.

BMUKK (2012). Bildungswege in Österreich 2011/2012. Wien. Internetquelle: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22021/bw_dt_11.pdf (22.10.2012)

BMUKK (2012). Informationsblätter für Migration und Schule Nr. 5/2012. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2010/2011. 13. Aktualisierte Auflage. Wien.

BMUKK (2012). Informationsblätter für Migration und Schule Nr. 2/2012. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/2005 bis 2010/2011. Wien. Internetquelle: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf (18.10.2012)

BMUKK (2000). Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 4: Schulautonomie. Wien.
Internetquelle: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5823/schulrecht4.pdf> (18.10.2012)

BMUKK (2007). Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 1: Schulpflicht, Aufnahmebedingungen, Übertrittsmöglichkeiten. Wien. Internetquelle: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5820/schulrecht_info_1.pdf (20.10.2012)

BMUKK (2011). Zahlenspiegel 2011. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich. Wien.

Breit, S. (2007). Evaluation der „Frühen Sprachförderung“ einer Maßnahme aus dem Schulpaket I. In Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Internetquelle: <http://wien.arbeiterkammer.at/bilder/d95/FrueheSprachfoerderung.pdf> (21.11.2012)

Caprez-Krompak, E. (2010). Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Cinar, D. & Davy, U. (1998). Von der Rückkehrförderung zum interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In D. Cinar (Hrsg.), Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderer (S.23-80). Innsbruck: Studien Verlag.

D´amato, G. (2008). Historische und soziologische Übersicht über die Migration in der Schweiz. In Schweizerisches Jahrbuch für Entwicklungspolitik. Band 27, Nr. 2, 2008. Hrsg. Graduate Institute of International and Development Studies. Internetquelle: <http://sjep.revues.org/340> (20.10.2012)

Dannerer, M., Knappik, M. & Springsits, B. (2011). Pädagog/innenbildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen und Kindergartenpädagog/innen in Österreich. Internetquelle: http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Tagungen/T2011_KE_Dannerer_Knappik_Springsits_Entwurf.pdf (25.11.2012)

De Cillia, R. (1998). Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In D. Cinar(Hrsg.), Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderer (188-229). Innsbruck: Studien Verlag.

De Cillia, R. (2002). Spracherwerb in der Migration. 5. unveränderte Auflage. (Hrsg.) BMUKK. Wien. (Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 2/2002).

De Cilli, R. (2007). Sprachförderung. In H. Fassmann (Hrsg.), 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001 – 2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen (S. 251 – 256). Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Della Chiesa, B. (2010). „Wer fremde Sprachen nicht kennt . . .“. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK, Schweiz (Hrsg.) S. 9-29. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH.

Diez-Grieser, M.T. & Simoni, H. (2009). Projekt „Spielgruppe plus“. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien. Längsschnittuntersuchung im Kanton Zürich Oktober 2006 – Juli 2008. Internetquelle:<http://www.mmizuerich.ch/forschung/abgeschlossene-projekte.html> (05.12.2012)

Edelmann, D. (2007). Konzepte kultureller Differenzen in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen unter besonderer Berücksichtigung der Situation in der Schweiz. In A. Moosmüller (Hrsg.), Konzepte kultureller Differenzen, S. 121-139. Münster: Waxmann.

Edelmann, D. (2008). Lehrer/Innenbildung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität- Welche Kompetenzen brauchen Lehrpersonen, damit sie in mehrsprachigen Klassen effektiv unterrichten können? In C. Allemann- Gionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit S. 129-139. Berlin: Frank und Timme GmbH. Verlag für wissenschaftliche Literatur.

Eder, F., Thonhauser, J. (2002). Österreich. In H. Döbert & W. Hörner (Hrsg.), Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag. S. 366-384.

Ehret, R. (1999). Leitbild und Handlungskonzept des Regierungsrates zur Integrationspolitik des Kantons Basel-Stadt. Internetquelle: http://www.integration.zh.ch/internet/justiz_inneres/integration/de/integrationspolitik/strategie.html (28.10.2012)

EKD (1995). Empfehlungen und Beschlüsse. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern 1995. Internetquelle: <http://edudoc.ch/record/24416/files/D36A.pdf> (25.10.1012)

EDK (2000). Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Bern 2000. Internetquelle: <http://edudoc.ch/record/17371/files/D60.pdf?ln=deversion=1> (28.10.2012)

EDK (2004). Sprachunterricht in der obligatorischen Schule: Strategien der EDK und Arbeitsplan für die Gesamtschweizerische Koordination. Bern, 2004. Internetquelle: http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf (28.10.2012).

EDK (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmo`S). Internetquelle: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (10.10.2012)

EDK (2007). Aufbau des Bildungssystems und Bildungsverwaltung. Im Auftrag von Eidgenossenschaft für Innere (EDI) und Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF). Internetquelle: http://www.edk.ch/dyn/bin/12961-13431-1-eurydice_02d.pdf (21.11.2012)

Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Internetquelle: http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf (25.11.2012)

Germann, E., Hauser, M., Kranz, H., Langenegger, N., Lazzarini, M., Maritzi, R., Steinemann, K., Truniger, M., (2007). Sprachförderung für eine mehrsprachige Schülerschaft. Empfehlungen an die Kantone. Internetquelle: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_1_ehrplaene_lehrmittel0/sprachen/heimatliche_sprache_kultur_hsk0.html (28.10.2012).

Gogolin, I. (2008). Sprache: Schlüssel zur Integration. In Integration brauchen faire Bildungschancen S. 215-224. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Gogolin, I. & Lange, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FörMig 2. Berlin: Waxmann.

Grimm, H. (1998). Sprachentwicklung – allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (4.Aufl., S. 705-757). Weinheim: Beltz.

Günther, B. & Günther, H. (2004). Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz.

Hartmann, W. (2009). Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. (Hrsg.) BMUKK und Charlotte-Bühler Institut. Internetquelle: <http://www.plattform-educare.org/BMUKK%20-%20Bildungsplananteil%20sprachliche%20Foerderung,%206.2009.pdf> – (20.10.2012)

Herz-Punzenberg, B. & Unterwurzacher, A. (2009). Migration- Interkulturalität- Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In W. Specht, (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen S. 161 - 182. Graz: Leykam.

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), S. 236 – 251.

Höhle, B. (2010). (Zeit)Sprachenerwerb im Vor- und Grundschulalter: Psycho- und Neurolinguistische Perspektiven. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK, Schweiz (Hrsg.) S.199-213. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH.

Hutterli, S. & Stotz, D. (2010). Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen. . In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK, Schweiz (Hrsg.) S.141- 181. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag GmbH.

Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske und Budrich

Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH.

Koch, S. (2007). Zweisprachigkeit von Migrantenkindern. Erfolge und Probleme beim Erwerb des Deutschen im Vorschulalter (Erziehungswissenschaft, Band 22). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Lanfranchi A.; Perregaux C.; Thommen B. (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung / Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles (Schlussbericht CONVEGNO 2000). Internetquelle: <http://edudoc.ch/record/17371/files/D60.pdf?ln=deversion=1> (21.10.2012)

Lehmann, L. & Criblez, L. (2007). Lehrerinnen und Lehrerbildung in der Schweiz. Ausgewählte Ergebnisse aus der Bildungsberichterstattung. In Beiträge zur Lehrerbildung, 25 (3), 2007. Internetquelle: www.bzl-online.ch/archivdownload/.../BZL_2007_3_377397.pdf (28.10.2012)

Lehmann, L., Criblez, L., Guldemann, T., Fuchs, T., Bagnoud, D. P. (2007). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006. In Auftrag der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau 2007. Internetquelle: http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/abstract_lehrer.pdf (6.11.2012)

Meisel, J. M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung (S. 171-192). Göttingen: Hogrefe.

Nusche, D., Shewbridge, C. und Lamhauge –Rasmussen, C. (2009). OECD Länderprüfung. Österreich. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.). Internetquelle: <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/44584913.pdf> (13.11.2012)

Nidegger, C., Moser, U. & Angelone, D. (2010). PISA Studie 2009. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Erste Ergebnisse. Bern und Neuchâtel: BBT/ EDK und Konsortium PISA.ch. Internetquelle: http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20110114/pisa2009_de.pdf (10.10.2012)

Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 25 (2003) 1, S. 23-58. Internetquelle: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3675/pdf/SZBW_2003_H1_S23_Ramseier_D_A.pdf (18.11.2012)

Rauch, D. (2007). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenerwerb. Dief informiert, 11, S. 8-11.

Rüesch, P. (2001). Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungswissenschaften (EDK) (Hrsg.). Bern 2001. Internetquelle: <http://edudoc.ch/record/461/files/Stub14A.pdf> (12.11.2012)

Schulte- Haller, M. (2009). Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung: Bestandsaufnahme und Handlungsfelder. Im Auftrag der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen (EKM). Bern. Internetquelle: http://www.ekm.admin.ch/content/dam/data/ekm/dokumentation/materialien/mat_fruehfoerderung_d.pdf (7.11.2012).

Schwanter, U. & Schreiner, C. (2010). PISA Studie 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Herausgegeben von Ursula Schwantner & Claudia Schreiner. Graz: Leykam 2010. Internetquelle: <https://www.bifie.at/buch/1249> (10.10.2012)

Sieber, P. & Bischoff, S. (2007). Bericht. Untersuchung zum IST – Zustand der interkulturellen Pädagogik an den pädagogischen Hochschulen und universitären Lehrerinnen und Lehrerbildungsinstitutionen in der Schweiz. Cohep. Internetquelle: http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokument/2007/2007_Untersuchungsbericht_IKP_de.pdf (18.10.2012)

Stanzel-Tischler, E. (2011). BIFIE-Report 8/2011: Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen. Graz: Leykam

Statistik Austria (2012). Migration und Bildung. Zahlen, Daten, Indikatoren 2012. Erstellt von Statistik Austria, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien. Internetquelle: http://www.integrationsfonds.at/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2012/ (28.10.2012)

Steiner- Khamsi, G. (2010). Wie viel erträgt eine Lehrperson? Über den Zusammenhang zwischen Belastungsebene und Verfügbarkeit von interkulturellen Fachleuten. In M. Krüger – Potratz, U. Neumann & H.H. Reich (Hrsg.), Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung S. 24- 36. Münster: Waxmann.

Schmölzer- Eibinger, S. (2010). Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. . In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK, Schweiz (Hrsg.) S.241- 253. Berlin: Berliner Wissenschafts-

Tabors, P. & Snow, C. (1994). English as second language in preschools. In F. Genesee (Ed.), Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community (pp. 103- 125). New York: Cambridge University Press.

Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen Erwerb, Formen, Förderung (S. 9- 30). Tübingen: Attempto Verlag.

Tracy, R. (2002). Themenschwerpunkt „Spracherwerb“. Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigen Meilensteine des Erwerbs? Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs– und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.

Tracy, R. (2007). Wie viele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In T. Anstatt (Hrsg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung (S. 69- 92). Tübingen: Attempto Verlag.

Tracy, R. & Gawlitzek – Maiwald, I (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), Sprachentwicklung (Enzyklopädie der Psychologie, Sprache, Band 3, S. 495-535). Göttingen: Hogrefe.

Wintersteiner, W. (2006). Muttersprachenunterricht- Zweitsprachenunterricht- Fremdsprachenunterricht. In Bredel, U., Günther, H., Klotz, P., Ossner, J. & Siebert Ott, G. (Hrsg.), Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband, S. 602-615. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

11.1. Internetquellen

Einleitung S. 6.

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html - (10.10.2012)

Einflussfaktoren auf den Zweitsprachenerwerb S. 15.

<http://www.laenderdaten.de/staat/amtssprachen.aspx> (18.10.2012)

Migration in der Schweiz S. 18

<http://www.vimentis.ch/d/lexikon/392/Migration.html> (10.10.2012)

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/01/key.html> (10.10.12)

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/bevoelkerungsstand.html> (10.10.12)

Migration in Österreich S.20

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/index.html (10.10.2012)

Bildungssprache S.22

<http://www.admin.ch/ch/d/sr/101/a70.html> (18.10.2010)

Bildungswesen in der Schweiz S.26 ff

<http://www.edk.ch/dyn/14798.php> (18.10.2012)

<http://bildungsszene.educa.ch/de/kindergarten-1> (11.10.2012)

<http://bildungsszene.educa.ch/de/primarstufe-30> (11.10.2012)

<http://bildungsszene.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21> (11.10.2012)

<http://bildungsszene.educa.ch/de/sekundarstufe-ii-4> (11.10.2012)

<http://bildungsszene.educa.ch/de/berufliche-grundbildung-1> (11.10.2012)

<http://bildungsszene.educa.ch/de/tertiaerstufe-1> (18.10.2012)

<http://bildungsszene.educa.ch/de/schweizerische-bildungswesen> (18.10.2012)

Bildungswesen in Österreich S. 35ff

http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.xml (22.10.2012)

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf (22.10.12)

<http://www.oead.at/bildungssystem> (22.10.12)

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsausgaben/index.html (15.10.12)

LehrerInnenbildung in der Schweiz S.44

<http://www.edk.ch/dyn/11910.php> (18.10.2012)

<http://edudoc.ch/record/17371/files/D60.pdf?ln=deversion=1> (18.10.2012)

Zweitsprachenförderung in Österreich S.54

http://www.jusline.at/3_Aufnahme_als_ordentlicher_Sch%C3%BCler_SchUG.html (28.10.2012)

Unterricht heimatlicher Sprache und Kultur S.57

<http://www.edk.ch/dyn/18777.php> (28.10.2012)

Lehrerinnen und Lehrerbildung S. 63

<http://www.spracheundmigration.eu/d-a-ch-s/schweiz/daz> (28.10.2012)

Lebenslauf

Persönliche Daten

Geburtsdatum und –ort:	6. November 1984, Banja Luka Bosnien und Herzegowina
Familienstand:	ledig
Staatsbürgerschaft:	Bosnisch

Schulbildung

1991- 1992	Grundschule, Banja Luka
1992- 1994	Grundschule, Hamburg
1994- 1999	Hauptschule, Banja Luka

Berufsausbildung

1999 – 2003	Höhere Berufsbildende Schule mit Matura, Banja Luka
2003 – 2007	Germanistikstudium, Banja Luka
seit März 2007	Germanistikstudium, Wien
2010	Nostrifikationslehrgang, Stockerau

Praktikum

2001	Praktikum bei Dr. Ludwig, Hamburg, Interne Medizin
------	--

2002	Praktikum bei Dr. Schreiter, Hamburg, Notfallhilfe
2010	Praktikum Herz Jesu Spital Wien (Akutgeriatrie/Remobilisation, Orthopädisch/chirurgischen Stationen), Wien
2011	Orientgesellschaft, Wien

Berufserfahrung

2003 - 2007	Übersetzungstätigkeiten, Banja Luka
2008 - 2011	Gastronomie, Wien
2011 – heute	Diplomierte Gesundheits- und Krankenschwester, Caritas der Erzdiözese Wien

Sprachkenntnisse

Muttersprache	BKS (Bosnisch, Serbisch, Kroatisch)
Deutsch	Fließend
Englisch	Grundkenntnisse