

# **Migration als Herausforderung an die Schule**

Eine Studie zur Situation in Südtirol

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades an der  
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität Augsburg  
und der  
Fakultät für Bildungswissenschaften  
für den Primarbereich der  
Freien Universität Bozen

vorgelegt von

**Anna Franziska Faust**

2011

Erstgutachter:  
Zweitgutachter:

Prof. Dr. Dr. Werner Wiater  
Prof. Dr. Siegfried Baur

Tag der mündlichen Prüfung:

19. Oktober 2011

Prüfungskommission:

Prof. Dr. Dr. Werner Wiater (Vorsitz)  
Prof. Dr. Siegfried Baur (2. Prüfer)  
PD Dr. Peter Chott (3. Prüfer)  
Prof. Dr. Annermarie Augschöll (4. Prüferin)

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	2
I. Einführung .....	6
1. Zielsetzungen.....	7
2. Theoretischer Ansatz.....	10
3. Methoden.....	13
4. Daten und Datenerhebung .....	20
4.1. Zeitpunkt und Phasen der Evaluation .....	20
4.2. Instrumente.....	21
4.3 Auswertung .....	24
5. Gliederungsübersicht.....	27
II. Theoretisches Hintergrundwissen.....	33
Teil 1: Einwanderung nach Deutschland und ihre Folgen auf die Schule.....	33
1. Deutsche Migrationsgeschichte seit 1945 .....	33
1.1. Aussiedlung.....	33
1.2. Arbeitsmigration .....	34
1.3. Flucht .....	35
2. Bildungspolitische Folgen der Migration in der Bundesrepublik Deutschland.....	38
2.1. Reaktionen des aufnehmenden Schulsystems – ein chronologischer Abriss .....	38
2.2. Entstehung zweier pädagogischer Theoriekonzepte .....	40
2.2.1. Begründung einer Ausländerpädagogik.....	40
2.2.2. Begründung einer Interkulturellen Pädagogik .....	42
2.2.3. Ausländerpädagogik versus Interkulturelle Pädagogik – eine Gegenüberstellung .....	44
3. Die Bildungssituation von Migrantenkindern an deutschen Schulen.....	47
3.1. Daten zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....	47
3.1.1. Besuch vorschulischer Einrichtungen.....	48
3.1.2. Teilhabe ausländischer Kinder und Jugendlicher an den Schulformen der Sekundarstufe .....	49
3.1.3. Statistik der Verteilung ausländischer Kinder und Jugendlicher auf die verschiedenen deutschen Schulformen.....	49
3.1.4. Migrantenkinder an sonderpädagogischen Förderschulen.....	51
3.2. Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA und der Ergänzungsstudie PISA-E im Bundesländer-Vergleich.....	52
3.2.1. Ergebnisse der PISA-Studien .....	52
3.2.2. Ergebnisse der Studie PISA-E .....	54
3.3. Gründe für die Schlechterstellung ausländischer Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem.....	55
3.3.1. Außerschulische Aspekte.....	56
3.3.2. Innerschulische Aspekte .....	58
3.3.3. Organisatorische Herausforderungen am Beispiel des ‚Seiteneinsteigers‘ .....	60
3.3.4. Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung.....	60

Teil 2: Migration in Südtirol – ein relativ neues Phänomen.....	62
4. Wanderungsbewegungen in Südtirol – ein Überblick.....	62
4.1. Sprachgruppenzugehörigkeiten.....	62
4.2. Wanderungsbilanzen.....	63
5. Immigrationsbewegungen nach Südtirol.....	65
5.1. Statistische Daten zur Einwanderung nach Südtirol.....	65
5.2. Einstellungen der einheimischen Bevölkerung gegenüber der zunehmenden Ausländerpräsenz in Südtirol.....	67
6. Auswirkungen von Migration auf die Organisation Schule in Südtirol.....	69
6.1. Besonderheiten des italienischen Schulsystems.....	69
6.2. Interkulturelle Mediation.....	71
6.3. Migrantenkinder an Südtirols Schulen.....	72
6.3.1. Wahl der Unterrichtssprache.....	73
6.3.2. Herkunft der eingeschriebenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Südtirol.....	74
6.3.3. Daten zur Integrationsthematik.....	74
7. Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im italienischen Schulsystem.....	76
7.1. Vorteile des italienischen Schulsystems.....	76
7.2. Das Gesellschaftsbild.....	77
7.3. Lehrerbildung.....	79
8. Zusammenfassung.....	80
III. Forschungsprojekt ‘Südtiroler Sprachenzentren’.....	82
1. Darstellung der Ergebnisse der Interviewdurchführungen.....	82
1.1. Ergebnisse der ersten Interviewdurchführung 2008/2009.....	82
1.1.1. Errichtung der Sprachenzentren.....	82
1.1.2. Hauptaufgabenbereiche.....	88
1.1.3. Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.....	94
1.1.4. Sprachförderung und deren Umsetzung.....	96
1.1.5. Zusätzliche Angebote.....	102
1.1.6. Sommersprachkurse 2008.....	107
1.1.6.1. Sicht der Koordinatorinnen.....	107
1.1.6.2. Sicht der Sprachlehrpersonen.....	111
1.1.7. Bilanz der ersten beiden Tätigkeitsjahre.....	120
1.2. Ergebnisse der zweiten Interviewdurchführung 2009/2010.....	125
1.2.1. Entwicklungsprozess aus Sicht der Koordinatorinnen.....	125
1.2.2. Die Sommersprachkurse 2009.....	141
1.2.2.1. Beurteilung aus Sicht der Koordinatorinnen.....	141
1.2.2.2. Beurteilung aus Sicht der Sprachlehrpersonen.....	145
1.2.2.3. Abschließende Bewertung der Sommersprachkurse durch die Sprachlehrpersonen .....	159
1.2.2.4. Stellungnahme der Koordinatorinnen gegenüber angesprochenen Kritikpunkten durch die Sprachlehrpersonen.....	162
1.2.3. Beurteilung der Sprachenzentren.....	170
1.2.3.1. Beurteilung aus Sicht der Koordinatorinnen.....	170
1.2.3.2. Beurteilung aus Sicht der Sprachlehrpersonen.....	177
1.2.3.3. Stellungnahme der Koordinatorinnen gegenüber angesprochenen Kritikpunkten durch die Sprachlehrpersonen.....	179
2. Ergebnisse der schriftlichen Befragung.....	185

2.1. Befragung der Direktorinnen/Direktoren .....	185
2.2. Befragung der Lehrkörper.....	191
3. Zusammenfassung der Ergebnisse .....	208
3.1. Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Interviewdurchführung.....	208
3.2. Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Interviewdurchführung.....	215
3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der schriftlichen Befragung .....	227
4. Diskussion der Ergebnisse.....	232
4.1. Die Konzeption der Sprachenzentren und ihre Umsetzung .....	232
4.2 Zusammenhang zwischen Konzeption und äußeren Bedingungen.....	248
4.3 Analyse auf der Basis der Theorie des akteurzentrierten Institutionalismus nach Helmut Fend .....	254
5. Abschließende Bewertung der Sprachenzentren und Beantwortung der Fragestellungen .....	265
6. Ausblick .....	270
Riassunto (Abstract) in Italiano.....	271
Anhang .....	279
Bibliographie .....	296

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Organisationsform der Sprachenzentren .....	7
Abbildung 2: Rückkopplungseffekte zwischen Konzept und äußeren Bedingungen (vgl. Mayring 2008, induktive Kategorienbildung);.....	25
Abbildung 3: Informationsquellen über die Errichtung der Sprachenzentren (Direktionen) .....	186
Abbildung 4: Art der Unterstützung durch die Sprachenzentren (Direktionen).....	186
Abbildung 5: Zeitpunkt der Inanspruchnahme der Sprachenzentren (Direktionen) .....	187
Abbildung 6: Beurteilung der Sprachenzentren (Direktionen).....	188
Abbildung 7: Befürwortung bzw. Ablehnung von separaten 'Vorklassen' (Direktionen) .....	189
Abbildung 8: gewünschte Lehrperson für die separate Unterrichtung der ,Vorklassen' (Direktionen) .....	190
Abbildung 9: Informationsquellen über die Errichtung der Sprachenzentren (Lehrpersonen) .....	192
Abbildung 10: Inanspruchnahme der Sprachenzentren (Lehrpersonen) .....	193
Abbildung 11: Erfahrung der Lehrerinnen/Lehrer, die die Sprachenzentren nicht in Anspruch nehmen, mit Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund .....	194
Abbildung 12: Erschwerung des Unterrichts durch Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund für Lehrpersonen, die die Sprachenzentren nicht in Anspruch nehmen.....	194
Abbildung 13: Art der Unterstützung durch die Sprachenzentren (Lehrpersonen).....	196
Abbildung 14: Zeitpunkt der Inanspruchnahme der Sprachenzentren (Lehrpersonen)...	196
Abbildung 15: Begründungen für ,keine Inanspruchnahme' der Sprachenzentren (Lehrpersonen) .....	197
Abbildung 16: Erfahrung mit Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund der Lehrpersonen, die keinen Bedarf an Unterstützung durch die Sprachenzentren haben.....	198
Abbildung 17: Beurteilung der Sprachenzentren (Lehrpersonen).....	199
Abbildung 18: Inanspruchnahme durch die Lehrpersonen, die bei der Bewertung "Ich weiß es nicht" gewählt haben.....	199
Abbildung 19: Bewertung der Sprachenzentren durch Lehrpersonen, die die Sprachenzentren in Anspruch nehmen .....	200
Abbildung 20: Befürwortung oder Ablehnung von separaten ,Vorklassen' (Lehrpersonen) .....	201
Abbildung 21: Begründungen gegen separate 'Vorklassen (Lehrpersonen) .....	202
Abbildung 22: Begründungen für separate 'Vorklassen' (Lehrpersonen) .....	203
Abbildung 23: gewünschte Lehrperson für die separate Unterrichtung der ,Vorklassen' (Lehrpersonen) .....	205
Abbildung 24: Inhalte der separaten Unterrichtung in ,Vorklassen' (Lehrpersonen) .....	205
Tabelle 1: durchgeführte Interviews mit Sprachlehrpersonen der Sommersprachkurse ...	22

## **Vorwort**

In den letzten Jahrzehnten lassen sich in Europa vermehrt Wanderungsbewegungen unter der Bevölkerung beobachten. Aufgrund der zunehmenden Globalisierung unserer Gesellschaft ist auch in Zukunft mit verstärkten Migrationsbewegungen zu rechnen. Dieses Phänomen stellt die Bildungsinstitutionen und somit auch die Lehrpersonen vor neue Herausforderungen, da der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Schulen immer größer wird. Interkulturelle Kompetenzen werden in Zukunft mehr denn je zu Schlüsselqualifikationen bei der Bildungsarbeit von Lehrpersonen als auch von Schülerinnen und Schülern. Auch gesamtgesellschaftlich wird dieses Phänomen für die Politik an Bedeutung gewinnen. Somit ist es ebenfalls für angehende Lehrpersonen unerlässlich, sich dem Themenbereich der Migration und insbesondere mit deren Folgen für die Schulen auseinanderzusetzen.

Um welch komplexen Gegenstand es sich bei dem Thema Migration handelt, soll zunächst am Beispiel der Migrationsbewegungen in der Bundesrepublik Deutschland aufgezeigt werden. In einem zweiten Schritt soll dann auf die konkrete Situation in Südtirol eingegangen werden, wo Migrationsbewegungen ein noch relativ neues Phänomen darstellen.

Bei der Bearbeitung des Kapitels II („Theoretisches Hintergrundwissen“) wurde meine 2007 erstellte Laureatsarbeit „Migration als Problem der Schule. Erfahrungen aus Deutschland als Beitrag zur Südtiroler Diskussion“ berücksichtigt.

## **I. Einführung**

Es ist kaum mehr zu übersehen, dass die Gesellschaften weltweit in einem Wandel begriffen sind. Migration entwickelt sich zu einem globalen Phänomen, das auch auf die europäische Gesellschaftsstruktur starken Einfluss nimmt.

Zu- und Einwanderungen in die westliche Welt stellen heute ein Phänomen dar, das stetig zunimmt und erhebliche demographische Folgen und somit eine Veränderung des bisherigen Gesellschaftsbildes mit sich bringt.

In der Bundesrepublik Deutschland sind seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges zunehmend Einwanderungsbewegungen zu beobachten. Aber erst seit den 1960/70er Jahren, als es zu relativ großen Zuwanderungsschüben insbesondere im Rahmen der betriebenen ‚Gastarbeiter-Politik‘ und damit einhergehender Familienzusammenführungen kommt, werden diese Entwicklungen bewusst wahrgenommen und in der Öffentlichkeit diskutiert. Auch in Italien und insbesondere in Südtirol nehmen die Zuwanderungen in den letzten Jahrzehnten stetig zu. Gehen die ersten Migrationsbewegungen in Deutschland bis in die 1950er/1960er Jahre zurück, so treten sie in Südtirol erst seit den 1980er Jahren zunehmend auf.

Diese demographischen Veränderungen haben nicht nur Auswirkungen auf die allgemeine gesellschaftliche Struktur, sondern machen sich auch in vielen öffentlichen Einrichtungen und Institutionen – so auch in der Schule – bemerkbar.

Aufgrund der Besonderheit Südtirols mit seiner Zwei- bzw. Dreisprachigkeit rief die Einwanderung hier eine hohe Ungleichverteilung ausländischer Schülerinnen und Schüler auf die Schulen hervor. So waren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache – im Vergleich zu deutsch- oder ladinischsprachigen Schulen – deutlich überrepräsentiert. Auch heute liegt der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an italienischen Schulen noch deutlich höher als an deutschsprachigen Schulen. Allerdings lassen sich hier Veränderungen verzeichnen. Insbesondere in den letzten Jahren nimmt auch an den deutschsprachigen Schulen der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund rasant zu. Dies stellt besonders die Schulen deutscher Unterrichtssprache vor neue Herausforderungen, blieben sie doch lange vor einschneidenden Veränderungen des Schulalltags durch die Präsenz von Migrantenkindern verschont.



## 1. Zielsetzungen

Ein Ziel dieser Arbeit besteht zunächst darin, die Entwicklung der Migrationsbewegungen in den letzten Jahrzehnten am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, einem Land mit langjähriger Migrationserfahrung, und ihrer Auswirkungen auf die Bildungsinstitutionen aufzuzeigen. Ein zentrales Gewicht dieser Arbeit wird jedoch auf die Situation an deutschsprachigen Grundschulen Südtirols gelegt, wo die Auswirkungen von Migration erst jetzt langsam zu bemerken sind. Seit Jahren nimmt auch hier die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund ständig zu. Aufgrund dieser Tatsache wächst an Südtirols Schulen der Bedarf an geeigneten didaktisch fundierten Konzepten und Maßnahmen, um Lehrpersonen in ihrer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu unterstützen sowie auch den Schülerinnen und Schülern sowohl einheimischer als auch ausländischer Herkunft einen bestmöglichen Bildungsprozess zu gewährleisten.

Im Jahr 2007 sind in Südtirol sogenannte Sprachenzentren gegründet worden. Hierbei handelt es sich sowohl um eine pädagogisch notwendige als auch politisch gewünschte Maßnahme.

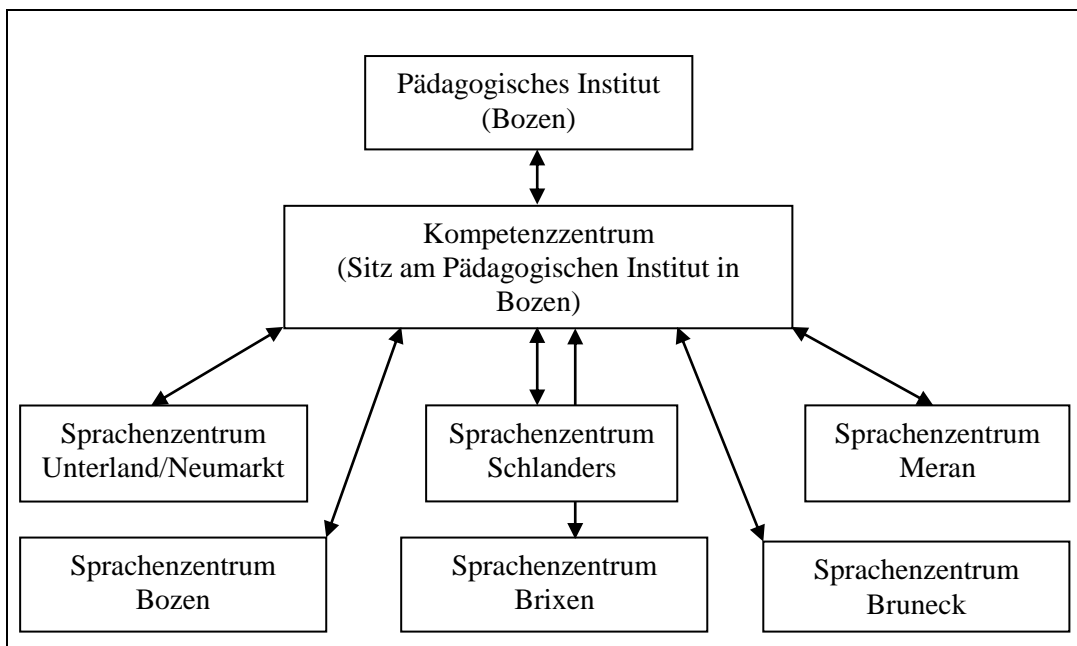


Abbildung 1: Organisationsform der Sprachenzentren

Zur besseren Übersicht zeigt Abbildung 1 den institutionellen, organisatorischen Aufbau der Sprachenzentren. Auf unterster Ebene befinden sich die einzelnen Sprachenzentren in den sechs wichtigsten Bezirken Südtirols. Jedem Sprachenzentrum steht eine

Koordinatorin zur Leitung des Zentrums vor. Sie ist zuständig für den gesamten Bezirk und vertritt die Anliegen der Schulen, der Lehrerinnen/Lehrer, der Schülerinnen/Schüler etc. in Bozen. Den Sprachenzentren direkt übergeordnet ist das Kompetenzzentrum in Bozen. Hier erfolgt insbesondere die Abstimmung der Ressourcen, die Ausarbeitung von Konzepten sowie die Koordinierung und Beratung der einzelnen Sprachenzentren. Die Sprachenzentren und das Kompetenzzentrum sind wiederum auf oberster Ebene an das Pädagogische Institut gebunden, dessen Aufgabe die Schulentwicklung und Qualitätsförderung von Schule in Südtirol ist.

Die Sprachenzentren erfüllen zum einen die Funktion einer beratenden Instanz für Direktorinnen/Direktoren und Lehrpersonen, zum anderen bemühen sie sich insbesondere um die Organisation von Sprachfördermaßnahmen und Sprachkursen für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft sowie um ihre Integration in das hiesige Schulsystem. Das Umsetzungskonzept wird bereits seit 2007 mittels der errichteten Sprachenzentren in ganz Südtirol in der Praxis angewandt.

Es gilt nun zu prüfen, inwieweit es sich hierbei bereits um funktionierende Einrichtungen handelt und inwieweit das im Jahr 2008 ausgearbeitete Konzept in die Praxis umgesetzt wird. Dabei soll untersucht werden, inwieweit durch das Umsetzungskonzept der Sprachenzentren das Ziel der erfolgreichen Integration von ausländischen Schülerinnen/Schülern in die Institution Schule im Rahmen eines integrativen Schulsystems tatsächlich erreichbar ist. Das zentrale Ziel des Forschungsprojektes besteht in der Dokumentation und Analyse der praktischen Umsetzung des Konzeptes der Sprachenzentren. Es gilt dabei besonders deren Leistungen zu bestimmen und zu bewerten.<sup>1</sup> Daraus ergeben sich folgende Zielsetzungen:

- Klärung und Überprüfung der Ziele des Programms;
- Analyse des Erfolges bzw. Misserfolges des Programms in Bezug auf die Zielsetzungen: Das Programm, das Erreichen der Ziele und die Arbeitsmethoden der Sprachenzentren werden ermittelt (Erwartungen hinsichtlich der Effekte; das „Ob und Wie“ zur Erreichung dieser);
- Rückblickende Beurteilung der bereits erbrachten Leistungen während des Schuljahres 2007/2008.

---

<sup>1</sup> Aufgrund der Tatsache, dass die Südtiroler Sprachenzentren erst seit dem Schuljahr 2007/2008 bestehen, basieren alle Informationen und Recherchen auf Inhalten der durchgeführten Interviews der Beteiligten.

Folgende Fragestellungen sollen im Rahmen des Forschungsprojektes beantwortet werden: 1) Werden die Zielgruppen (Lehrkörper, Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund etc.) erreicht? 2) Werden die Aktivitäten wie geplant umgesetzt? 3) Können gesetzte Ziele, beispielsweise die sprachliche Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder die Unterstützung der Lehrkörper, auf diesem Weg erreicht werden? 4) Existieren günstige bzw. hinderliche Faktoren? 5) Gibt es Abweichungen vom ursprünglichen Konzept?

## 2. Theoretischer Ansatz

Die theoretische Grundlage für das Forschungsprojekt besteht im wissenschaftstheoretischen Ansatz von Popper (2005). Die Methode der logischen Deduktion ermöglicht dem Forscher die Überprüfung von Theorien sowie die Bewährung ihrer Behauptungen in der Praxis. „Aus der vorläufig unbegründeten Antizipation, dem Einfall, der Hypothese, dem theoretischen System, werden auf logisch-deduktivem Weg Folgerungen abgeleitet“ (Popper 2005, S. 8). Basierend auf dem Falsifikationsprinzip gilt eine Theorie als (in der Praxis) bewährt, solange sie nicht durch ihr widersprechende Basissätze falsifiziert werden kann. Anders formuliert können Hypothesen, also allgemeine Sätze, nicht verifiziert werden und somit niemals absolute Wahrheit für sich beanspruchen. Vielmehr bezieht sich ihr Wahrheitsgehalt auf ‚endliche Raum-Zeit-Gebiete‘. Der empirische Gehalt eines Satzes steigt somit nach Popper mit seinem Falsifizierbarkeitsgrad.

„Nun wollen wir aber doch nur ein solches System als empirisch anerkennen, das einer Nachprüfung durch die >Erfahrung< fähig ist. (...) Wir fordern zwar nicht, dass das System auf empirisch-methodischem Wege endgültig positiv ausgezeichnet werden kann, aber wir fordern, dass es die logische Form des Systems ermöglicht, dieses auf dem Wege der methodischen Nachprüfung negativ auszuzeichnen: Ein empirisch-wissenschaftliches System muss an der Erfahrung scheitern können“ (Popper 2005, S. 17).

Bezogen auf das Forschungsprojekt bedeutet dies, dass anhand der Deduktionsmethode die Bewährung des ‚Neuen‘ in der Praxis überprüft wird. Ausgegangen wird von der Hypothese, dass das Konzept der Sprachenzentren den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bessere Möglichkeiten der erfolgreichen Integration in die Schule bietet und geeignete Lernmöglichkeiten für sich und für die Gesellschaft bereitstellt. Daraus ergibt sich schließlich zur Überprüfung der Theorie folgende Fragestellung: Handelt es sich bei der Konzeption der Sprachenzentren, deren Ziel es ist, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie alle Personen, die mit der Thematik ‚Migration und Schule‘ konfrontiert sind, zu unterstützen, um einen gangbaren Weg? Bewährt sich dieses Modell in der Praxis?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung muss auch der schultheoretische Rahmen berücksichtigt werden. Hier wird die Theorie des ‚akteurzentrierten Institutionalismus‘ nach Helmut Fend (2008) herangezogen. Es handelt sich dabei um ein Konzept, in welchem die ‚Akteurorientierung‘ einerseits und die ‚institutionelle Bindung des

Handelns‘ andererseits berücksichtigt werden. Nach Fend sind Institutionen Regelsysteme, die bestimmte Handlungsmöglichkeiten der in einem System agierenden Personen strukturiert. Im Mittelpunkt des akteurzentrierten Institutionalismus stehen die beobachtbaren, individuellen Handlungen der einzelnen Akteure. Dieses Handeln geschieht immer im Kontext der Institution und ihrer Normierungen. Bezogen auf die Schule stellt das Bildungssystem einen ‚institutionellen Akteur‘ dar. Es handelt im Auftrag ‚externer Akteure‘ und verfügt über ein institutionelles Regelsystem. Des Weiteren beinhaltet es didaktisch/methodische Programme und muss Kompetenzen und Techniken zur Ausführung des Programmes bereitstellen. Innerhalb dieser Organisation bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen handelnde Personen (Akteure). Ihr Handeln ist zum einen ‚geregeltes Handeln‘ bzw. ‚Auftragshandeln‘ im Rahmen der Institution. Zum anderen handeln die Akteure innerhalb ihres Handlungsspielraums kreativ, zielorientiert und ressourcenabhängig. Auch sind je nach Umweltbedingungen Anpassungen der Vorgaben an die spezifische Situation im Rahmen des Handlungsspielraums möglich.

„Handeln von institutionellen Akteuren ist (...) normativ strukturiertes Zusammenhandeln. Es handeln danach nur individuelle Akteure. Sie tun dies aber im Rahmen der sozialen Ordnung, die Regeln des Handelns enthält. Lehrpersonen handeln z.B. im Auftrag von Bildungsinstitutionen. In ihrem Handeln realisieren sie zusammen mit anderen Akteuren im Bildungswesen die Ziele und Regeln der Institution“ (Fend 2008, S. 153).

Je nach gesellschaftlichem und kulturellem Verständnis von Schule kann das Schulsystem als ‚institutioneller Akteur‘ unterschiedlich konstruiert sein. Handelt es sich im Rahmen des deutschen Bildungswesens als institutioneller Akteur beispielsweise um einen föderalistischen, so agiert das italienische Bildungswesen als zentralistischer Akteur. Kennzeichnend für das italienische Schulsystem ist die Theorie einer inklusiven Schule. Integration bzw. Inklusion bildet den schultheoretischen und orientierenden Rahmen für das Schulpersonal. Innerhalb dieses Rahmens erfolgt insbesondere über die Lehrpersonen die Umsetzung der Bildungsprogramme und Bildungsziele. Aber auch die Schülerinnen/Schüler oder die Eltern handeln innerhalb dieses Systems als individuelle Akteure.

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes lässt sich demnach Folgendes feststellen: Das italienische Schulsystem ist zentralistisch organisiert und basiert auf einer integrativen Schultheorie. Als logische Konsequenz aus diesem Verständnis von Schule sind

angesichts zunehmender Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Südtirol Institutionen in Form von Sprachenzentren errichtet worden. Innerhalb dieser Institution sowie im Rahmen der Institution Schule agieren Personen auf unterschiedlichen Ebenen (Koordinatorinnen der Sprachenzentren, Lehrpersonen, Schülerinnen/Schüler, Eltern) als individuelle Akteure. Ihr Handeln im Rahmen der Handlungsmöglichkeiten basiert auf individuellen Erfahrungen und angeeignetem Wissen im System. Die Umsetzung des Konzeptes der Sprachenzentren erfolgt somit im Rahmen unterschiedlicher Erfahrungswerte und Handlungsspielräume der einzelnen Akteure, und es beeinflusst somit auch den Umgang mit der neuen Konzeption sowie die Bewertung des Programmes.

„Jenseits eines kurzschlüssigen Intentionalismus, (...), gilt es, die individuellen Akteure, ihre schöpferischen Kräfte und Ressourcen, als eigentliche Handlungsträger zu berücksichtigen. Sie haben die Fähigkeit zu schöpferischem Handeln auf der Grundlage von Vorstellungen und Konzepten, wie die ‚Wirklichkeit‘ sein sollte“ (Fend 2008, S. 179).

### 3. Methoden

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wird die praktische Umsetzung des Konzeptes der Sprachenzentren überprüft und bewertet. Zurückgegriffen wird hierbei auf Ansätze der Evaluationsforschung.

Stellt man sich die Frage nach den Anwendungsgebieten und Aufgaben von Evaluation, so ist es schwierig, sie auf eine allgemeingültige Aussage zu beschränken, da die Aufgabenbereiche und Zielverfolgungen von Evaluationen sehr vielfältig sind. Je nach Verständnis von Evaluation wird auf unterschiedliche Methoden und theoretische Ansätze Bezug genommen, sodass es entsprechend zahlreiche Definitionsversuche gibt (vgl. Heiner 2005; Stockmann 2006).

Lüders (2006) unterscheidet den Begriff Evaluation von dem Begriff der Evaluationsforschung. Er unterscheidet zwischen „Evaluation im Sinne einer professionellen Praxis einerseits und Evaluationsforschung im Sinne eines besonderen Typs sozialwissenschaftlicher Forschung andererseits“, da „jeweils andere Qualitätsansprüche und Standards damit verbunden“ sind (Lüders 2006, S. 49).

Andere, wie beispielsweise Stockmann (2006), setzen die Begriffe Evaluierung, Evaluation und Evaluationsforschung gleich und verwenden diese Begriffe synonym.

Auch ist man sich nicht einig darüber, ob Evaluation ein eigenständiges Forschungsfeld darstellt (vgl. Lüders 2006) oder ein Teil der angewandten Sozialforschung ist (vgl. Kardoff 2006).

Allgemein lässt sich jedoch festhalten, dass Evaluation darauf abzielt, über die Qualität und Effizienz eines untersuchten Gegenstandes – meist Organisationen, politische Programme, Interventionsprogramme jeglicher Art – etwas auszusagen (vgl. Flick 2006). Evaluationen sind immer mit Bewertungen verbunden. Evaluationen dienen immer einem bestimmten Ziel und Zweck und überprüfen im Allgemeinen die Effizienz von Projekten und Maßnahmen, um diese zu verbessern und zu verändern.

Im Unterschied zum Gebrauch von Evaluation im Alltag sind wissenschaftliche Evaluationen zugleich wissenschaftlichen Methoden und Techniken verpflichtet<sup>2</sup> (vgl.: Wottawa & Thierau 1998; Stockmann 2006; Kardoff 2006).

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass in den folgenden Ausführungen die Begriffe Evaluation und Evaluationsforschung synonym verwendet werden. Wird im Folgenden von Evaluation gesprochen, so wird diese immer als Evaluation verstanden, die sich den wissenschaftlichen Ansprüchen verpflichtet.

Heiner (2005, S. 483) schlägt folgende Definitionsmöglichkeit von Evaluation vor:

„Evaluationen sind datenbasierte methodisch angelegte und an Gütekriterien überprüfbare Beschreibungen und Bewertungen von Programmen, Projekten und Maßnahmen, die unter Berücksichtigung des jeweiligen politischen Kontextes systematisch darauf abzielen, zu einer rationaleren Entscheidungsfindung und zu einer Verbesserung der Problemlösungsansätze beizutragen.“

Im Zusammenhang mit Evaluationsforschung stellt sich die Frage, ob sie als eigenständiger Forschungstypus zu verstehen ist oder ein Teilgebiet der sozialwissenschaftlichen Forschung darstellt.

Lüders (2006) schlägt vor, Evaluationsforschung als eigenen Forschungstypus anzusehen, der sich zwar auf sozialwissenschaftliche Standards und Methoden bezieht, jedoch den Aspekt der Bewertung mit einbezieht. Er nähert sich dem Bereich der Evaluationsforschung dadurch, dass er direkt vom Begriff der Evaluation ausgeht und daher zwei Momente miteinander verknüpft werden:

1. Die Forschung: Unter dem Begriff ‚Forschung‘ sind „all jene theoriegeleiteten Aktivitäten, Verfahren und Standards“ zu verstehen, „die mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Verfahren valides, systematisches, also auch generalisiertes Wissen erzeugen“ (Lüders 2006, S. 49).

2. Die Evaluation: In Bezug auf den Begriff der ‚Evaluation‘ nennt Lüders drei verschiedene Möglichkeiten der Interpretation:

a) Die Evaluation selbst wird Gegenstand der Wissenschaft: Der Forscher entzieht sich der Aufgabe der Bewertung, welche von den Subjekten, die an dem Prozess beteiligt sind, selbst vorgenommen wird. Dem Forscher kommt die Aufgabe zu, diese Bewertungen zu analysieren, was sich jedoch als eine sehr schwierige Aufgabe erweist, da man zwischen expliziten und impliziten Bewertungen unterscheiden muss. Hinzu kommt, dass es keine anerkannte Methode gibt, die solche Bewertungen hervorbringt.

b) Die Forscher nehmen auf der Basis von normativen Richtlinien die Bewertungen selber vor. Dies stellt nach Lüders die momentan verbreitetste Methode dar. Nach einer gründlichen Darstellung der Forschungsergebnisse folgen Einschätzungen und Konsequenzen für die Praxis. Allerdings ist es hier notwendig, auch die fachlichen und normativen Rahmenbedingungen, nach denen die Bewertung erfolgt ist, zu erläutern.



c) Die dritte Möglichkeit, eine Evaluation vorzunehmen, liegt in der Anwendung eines zusätzlichen Bewertungsprozesses zur Validierung der eigenen Forschungsergebnisse. Die vorhandenen Daten werden bewertet, parallel dazu wird unter Einbezug aller Beteiligten zusätzlich ein dialogisches Bewertungsverfahren eingesetzt, meist in Form von internen und externen Beiträgen.

Auch Kromrey (2002) geht von dem Begriff Evaluation im Zusammenhang mit Forschung aus und verweist hier auf ein doppeltes Verständnis von Evaluation:

- 1) Eine spezifische Fragestellung: durch standardisierte Methoden wird ein bestimmter Sachverhalt bewertet.
- 2) Ein spezifisches Design mit einem Untersuchungsansatz besonderer Art: Der zu evaluierende Gegenstand und dessen Wirkungen „werden in methodisch kontrollierter Weise in Beziehung gesetzt und aus der Perspektive der Handlungsziele auf ihren Erfolg hin bewertet“ (Kromrey 2002, S. 99). Der zu evaluierende Gegenstand muss immer im Zusammenhang mit seiner sozialen Umwelt betrachtet werden.

Da in Bezug auf die Durchführung von Evaluationen in methodischer Hinsicht nicht immer eine klare Grenze gezogen werden kann, hat sich eine Art ‚Methodenmix‘ entwickelt, den Ernst von Kardoff (2006, S. 81) auch als „Mixed-Method-Design“ bezeichnet, welcher sich jedoch durch die Anwendung der Triangulation (Kombination qualitativer und quantitativer Methoden) rechtfertigen lässt.

### **Grundlagen, Kennzeichen von Evaluationsforschung**

Stockmann (2006) erwähnt drei Phasen, in welchen Evaluation mit jeweils unterschiedlichen Betrachtungsweisen stattfinden kann:

1. Evaluation während der Phase der Programmentwicklung (Evaluation trägt zur Entstehung und Erstellung eines Konzeptes bei);
2. Evaluation als Kontroll- und Beratungsfunktion während der Phase der Implementierung (auch als Begleitforschung bekannt);
3. Evaluation der Wirkungen von Programmen nach der Phase der Umsetzung.

Widmer (2006) unterscheidet in diesem Zusammenhang vor allem die Globalevaluation von der spezifischen Projektevaluation und von themenfokussierten Evaluationen. Auch

er benennt unterschiedliche Phasen der Evaluation, die inhaltlich mehr oder weniger mit dem Phasenmodell Stockmanns übereinstimmen. Hinzu fügt Widmer drei Stufen der Wirkungsentfaltung, nämlich den ‚output‘, bei welchem die Leistungserbringung überprüft wird, vom ‚outcome‘, bei welchem die Wirkung auf die Adressaten einer bestimmten Maßnahme evaluiert wird, und schließlich den ‚impact‘, bei welchem die gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen betrachtet werden.

Was die Funktionen von Evaluationen angeht, so nimmt Widmer (2006) folgende Anordnung vor: Er unterscheidet zunächst zwischen formativer und summativer Evaluation, als die zwei grundlegenden Funktionen der Evaluationsforschung, welche auch von den meisten Autoren geteilt wird, um eine grobe Unterscheidung zwischen Evaluationstypen vornehmen zu können, die unterschiedlichen Zielsetzungen folgen.

Eine formativ ausgerichtete Evaluation verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur Verbesserung von Programmen und Maßnahmen zu leisten, indem sie Lernprozesse innerhalb des Systems anregen möchte. Sie will den zu evaluierenden Gegenstand unterstützen und verbessern. Es handelt sich hier meist um Implementationsprozesse, bei welchen also auch die Modifikation eines Programms mit einbezogen ist (vgl. Flick 2006; Heiner 2005). Außerdem zeichnet es sich durch „regelmäßige Rückkopplungen von Ergebnissen in das Projekt“ aus (Kromrey 2002, S. 102).

Die zweite grundlegende Funktion, an welcher sich die Evaluationsforschung orientiert, ist die sogenannte summative Evaluation bzw. „Bilanzevaluation“ (vgl. Widmer 2006). Hier haben wir den umgekehrten Fall: Sie orientiert sich unter anderem an den Adressaten selbst, denen die zu evaluierende Maßnahme zugute kommen soll, mit dem Ziel, die Bedeutung der Implementation eines Programms nach außen zu verdeutlichen, um somit einen Beitrag zur Legitimation des Systems zu leisten (Widmer 2006). Die summative Evaluation setzt also an den Ergebnissen selbst an und beinhaltet die Prozesse des Beschreibens und Bewertens des Erreichten, vergleichbar mit der Erstellung eines Gutachtens (vgl. Flick 2006; Heiner 2005).

Neben der summativen und formativen Evaluation unterscheidet man zudem eine externe und eine interne Evaluation, je nachdem, wie eine Evaluationsforschung angelegt ist (vgl. Heiner 2005).

Bei der externen Evaluation beurteilen und bewerten Fachleute den zu evaluierenden Gegenstand von außen. Diese sind nicht selbst an der Erarbeitung und dem

Implementierungsprozess beteiligt. Eine externe Evaluation dient häufig der Legitimation bzw. Rechtfertigung einer Maßnahme, da bei der Beurteilung von außen Neutralität eher vorausgesetzt werden darf.

Von einer internen Evaluation hingegen spricht man, wenn der zu evaluierende Gegenstand von internen Mitarbeitern, die an der Erstellung eines Projektes beteiligt waren, beurteilt wird. Die Kriterien, anhand derer die Bewertung stattfindet, entsprechen in der Regel den Zielen des Projektes.

Zudem lässt sich zwischen interner Fremdevaluation und Selbstevaluation unterscheiden. Bei der internen Fremdevaluation wird das Verhalten oder Handeln anderer Personen oder Mitarbeiter des Projektes bewertet. Bei der Selbstevaluation hingegen überprüft man das eigene Handeln selbst (vgl. Heiner 2005).

Der Begriff ‚Evaluationsforschung‘ legt nahe, dass Evaluation wissenschaftlichen Kriterien bzw. methodischen Standards folgen muss. Das Erkenntnisinteresse der Evaluationsforschung liegt im Erfolg bzw. Misserfolg einer Maßnahme im Unterschied zur so genannten Grundlagenforschung, bei welcher eine starre Fixierung auf das Forschungsziel den Blick auf eventuelle neue, vom Ziel abweichende Erkenntnisse verschließt. Im Unterschied zur Grundlagenforschung orientiert sich die Evaluationsforschung außerdem besonders am Nutzen und den Anwendungsmöglichkeiten der zu evaluierenden Gegenstände<sup>3</sup> (vgl. Bortz & Döring 2006).

### **Der Bewertungsprozess**

Der Prozess der Bewertung beinhaltet zwei Vorgehensschritte. Zunächst muss die Wirkung eines Programms bzw. des zu evaluierenden Gegenstandes festgestellt werden. Anhand dessen folgt dann die Einschätzung bzw. Beurteilung des tatsächlichen Nutzens, den dieser Gegenstand für seine Adressatengruppe mit sich bringt. In der Regel werden

---

<sup>3</sup> Auch Lüders (2006) verweist auf die Unterschiedlichkeit der Grundlagenforschung im Vergleich zur Evaluationsforschung. Die Grundlagenforschung als theoriegeleitetes und somit wissenschaftliches Gebiet steht der Praxisforschung, welche anwendungsbezogen orientiert ist, gegenüber. Nach Lüders ist Evaluationsforschung als Praxisforschung zu verstehen. Er verweist jedoch auf eine Art hierarchisches System dieser beiden Forschungsfelder, da die Grundlagenforschung im deutschsprachigen Raum noch immer als höherwertig angesehen werde und daher von staatlichen Ressourcen mehr profitiere als die anwendungsorientierte Evaluationsforschung.

die Programmziele als Maßstab für die Bewertung herangezogen. „Als erfolgreich gilt ein Programm dann, wenn die getroffenen Maßnahmen die Zielvariablen in der gewünschten Richtung und in der gewünschten Stärke beeinflussen“ (Kromrey 2002, S. 100). Wichtig ist jedoch bei dem Bewertungsprozess, dass auch so genannte Nebenwirkungen mit berücksichtigt werden, d.h. also Wirkungen, die nicht erzielt werden oder unerwünscht sind. Ist der Bewertungsprozess abgeschlossen und die Evaluation zu dem Ergebnis gekommen, dass die evaluierte Maßnahme nicht den gewünschten Erfolg erbringt, sollten außerdem weitere Möglichkeiten zur Verbesserung aufgezeigt werden.

In der Praxis ist die Umsetzung jedoch häufig viel komplexer, es lassen sich nicht immer alle Aspekte realisieren. Somit muss man bei der Durchführung einer Evaluation Schwerpunkte setzen, die je nach Evaluationsart unterschiedlich ausfallen können. Kromrey (2002, S. 101) trifft in diesem Zusammenhang drei Differenzierungen:

1. Gegenstand der Evaluation:

- a) Wirkungsanalysen: Die Effekte eines Programms stehen im Vordergrund.
- b) Implementationsforschung: Hier handelt es sich um eine „systematische Untersuchung der Planung, Durchsetzung und des Vollzugs eines Programms“.
- c) Akzeptanzforschung: Hier wird die Inanspruchnahme bzw. die Akzeptanz der Maßnahmen bei den Adressaten untersucht.

2. Zeitpunkt der Evaluation:

- a) Formative Evaluation: Diese wird auch als projektbegleitende Evaluation bezeichnet und hat somit Einfluss auf den Programmverlauf bzw. die Programmentwicklung.
- b) Summative Evaluation: Diese Art der Evaluation wird erst nach Abschluss der Implementation durchgeführt und erzielt eine zusammenfassende Beurteilung.

3. Kriterien der Evaluation/Bewertungsinstanz:

- a) Interne Bewertung: Die Bewertungskriterien entspringen dem Programm selbst, entsprechen somit in der Regel den Programmzielen. Ziel sind hier nachprüfbarere Einschätzungen mit Verzicht auf subjektive Bewertungen.
- b) Externe Bewertung: In diesem Fall wird die Beurteilung des Programmes von einem externen Fachmann bzw. neutralen Experten vorgenommen.

Man kann also nun zusammenfassen, dass Evaluationsforschungen immer darauf abzielen, einen Gegenstand zu untersuchen und zu bewerten. Dies kann in unterschiedlichen Formen geschehen, anhand einer summativen oder formativen

Evaluation mit einer internen oder externen Bewertung. Die Bewertungskriterien entspringen in der Regel den Programmzielen des untersuchten Gegenstandes. Aufgrund begrifflicher Uneinigkeiten ist es bis heute noch nicht gelungen, eine allgemeingültige Definition aufzustellen. In dieser Arbeit werden in Anlehnung an Stockmann (2006) die Begriffe Evaluation, Evaluierung und Evaluationsforschung synonym verwendet. Zudem wird die Evaluationsforschung als Teilgebiet der angewandten Sozialforschung, wie Kardoff (2006) sie definiert, verstanden.

## **4. Daten und Datenerhebung**

### **4.1. Zeitpunkt und Phasen der Evaluation**

Im Rahmen des Forschungsprojektes wird eine summative Evaluation durchgeführt. Die Phasen eines Projektes bzw. eines Programmes bestehen aus der Planungs- bzw. Entwicklungsphase, der Pilotphase und der Konsolidierungsphase. Die Planungs- bzw. Entwicklungsphase war zu Beginn des Forschungsprojektes (2008) bereits abgeschlossen. Es sollen hier lediglich anhand von Interviews mit Beteiligten über diese Phase nachträglich Informationen eingeholt werden. Im Sinne einer summativen Evaluation geht es folglich vordergründig darum, die Konzeption der Sprachenzentren nach Abschluss der Implementation einer zusammenfassenden Beurteilung zu unterziehen. Daher steht die Pilotphase der Sprachenzentren sowie die Konsolidierungsphase im eigentlichen Interesse des Forschungsvorhabens. Es geht insbesondere darum, wie das Programm in die Praxis umgesetzt wird und ob die Ziele mit Erfolg erreicht wurden. In diesem Zusammenhang stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund:

- Werden die Zielgruppen (Direktionen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund) erreicht?
- Werden die Aktivitäten, welche im Umsetzungskonzept festgehalten sind, umgesetzt? Können die gesetzten Ziele dadurch erreicht werden?
- Gibt es günstige oder hinderliche Faktoren? Sind Verbesserungen notwendig und werde diese vorgenommen? Müssen die Ziele gegebenenfalls modifiziert werden?

Die Konsolidierungsphase, in der das Projekt bereits vollkommen etabliert ist, wird in diesem Forschungsprojekt ebenfalls berücksichtigt. Hierbei interessieren folgende Fragestellungen, welche sich teilweise mit den Fragestellungen der Pilotphase überschneiden können:

- Erfüllen die Sprachenzentren ihren Zweck? Werden die Ziele erreicht und unter welchen Bedingungen?
- Entfernen sich die Sprachenzentren von ihrem ursprünglichen Konzept?
- Welche Effekte besitzt die Arbeit der Sprachenzentren auf die Institution Schule und insbesondere auf die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund?

## 4.2. Instrumente

Als Forschungsinstrumente werden sowohl qualitative als auch quantitative Methoden in Form von qualitativen Leitfadeninterviews und Fragebögen eingesetzt. Es wurden mit den Koordinatorinnen der sechs Sprachenzentren einerseits und Sprachlehrpersonen, welche für die Sprachenzentren arbeiten andererseits, Leitfadeninterviews durchgeführt. Da die Sprachenzentren auch eine beratende Funktion für pädagogisches Personal bieten, darf auch die sogenannte ‚Adressatenseite‘ nicht übersehen werden. Daher wurde zudem eine schriftliche Befragung mit Lehrpersonen Südtiroler Grundschulen durchgeführt.

### Die Durchführung der Leitfadeninterviews<sup>4</sup>

Zur Zielgruppe der Untersuchung gehören Personen, die an der Umsetzung des Konzeptes der Sprachenzentren beteiligt sind, sowie pädagogisches Personal, das entweder im Dienste der Sprachenzentren arbeitet oder selbst Hilfe der Sprachenzentren in Anspruch nimmt. Demzufolge wurden zunächst die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Sprachenzentren interviewt. Da sich die Studie auf die Zusammenarbeit zwischen dem Sprachenzentrum und den deutschsprachigen Grundschulen beschränkt, wurden die Leitfadeninterviews nur mit den Koordinatorinnen, die für die deutschsprachigen Schulen zuständig sind, durchgeführt. Die Stichprobe umfasst somit sechs Koordinatorinnen der sechs Sprachenzentren Bruneck, Brixen, Bozen, Neumarkt, Meran und Schlanders.

In einem weiteren Schritt wurden ebenfalls Leitfadeninterviews mit den Sprachlehrpersonen, die im August und September 2008 und 2009 die Sommersprachkurse im Auftrag der Sprachenzentren abgehalten haben, durchgeführt. Aufgrund der sehr großen Anzahl der durchgeführten Sommerkurse in ganz Südtirol, musste die Stichprobe hier deutlich eingegrenzt werden. Die Lehrpersonen wurden schriftlich über das Forschungsvorhaben informiert und gebeten, sich für ein Interview bereit zu erklären. Die Durchführung dieser Interviews erwies sich als schwierig und zeitaufwendig, da die Beteiligung hierzu auf freiwilliger Basis erfolgte und die Resonanz, sich an einem Interview zu beteiligen, gering war. Sodann erwies es sich als mühselig, mit den jeweiligen Personen geeignete Termine zu vereinbaren, wodurch sich die Phase der Interviewdurchführung erheblich verlängerte.

---

<sup>4</sup> vgl. Helferich 2005, Kap. 5 (Interviewplanung und Intervieworganisation);

Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die durchgeführten Interviews der Sprachlehrpersonen mit den jeweiligen Bezirken der Sprachenzentren (SZ):

<b>Sprachenzentrum (SZ)</b>	<b>1. Durchführung 2008/2009</b>	<b>2. Durchführung 2009/2010</b>
<b>SZ Bruneck</b>	2 Lehrpersonen	keine Lehrperson
<b>SZ Brixen</b>	keine Lehrperson	1 Lehrperson
<b>SZ Bozen</b>	1 Lehrperson	keine Lehrperson
<b>SZ Neumarkt</b>	1 Lehrperson	1 Lehrperson
<b>SZ Meran</b>	1 Lehrperson	4 Lehrpersonen
<b>SZ Schlanders</b>	1 Lehrperson	2 Lehrpersonen
<b>gesamt</b>	6 Lehrpersonen	8 Lehrpersonen

Tabelle 1: durchgeführte Interviews mit Sprachlehrpersonen der Sommersprachkurse

Alle Interviews wurden persönlich durchgeführt. Ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund bestand für den Interviewer und die Interviewten lediglich in Bezug auf das theoretische Hintergrundwissen über Migration. Im Hinblick auf die konkrete pädagogische Arbeit der Sprachenzentren trat der Interviewer als ‚Unwissender‘ auf.

Im Rahmen einer Sitzung der Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter des Kompetenzzentrums und der Koordinatorinnen/Koordinatoren der Sprachenzentren vom 10.09.2008 wurde das Forschungsprojekt sowohl mündlich als auch schriftlich anhand eines Informationsblattes kurz vorgestellt und erörtert und die Genehmigung bzw. Zusage zu den geplanten Interviews eingeholt.

Alle Interviews wurden im beruflichen Umfeld der zu interviewenden Personen durchgeführt. Der Ort der Interviews mit den Koordinatorinnen fand in den Räumlichkeiten des jeweiligen Sprachenzentrums statt. Die Interviews mit den Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern der Sommerkurse wurden am Ort nach deren Wahl durchgeführt.

Bei der Interviewform handelt es sich um ein ‚narrativ fundiertes‘ Einzelinterview (vgl. Nohl 2006). Angestrebt wurden möglichst viele narrative Erzählpassagen über die einzelnen Themenbereiche. Um jedoch ein Abweichen vom eigentlichen Thema zu vermeiden bzw. das Eingehen auf die für den Interviewer wichtigen Inhalte zu gewährleisten, waren Zwischenfragen, Nachfragen oder Bitten um Konkretisierungen erlaubt. Diese wurden jedoch offen gestellt, um eine Beeinflussung der Antworten seitens des zu Interviewenden zu vermeiden. Außerdem wurde ein Leitfaden erstellt, welcher die unterschiedlichen Themenbereiche sowie die wichtigsten Fragen bzw. inhaltlichen Ziele des Interviews stichpunktartig festhält.



Ein Vorgespräch mit den zu interviewenden Personen fand aus ökonomischen Gründen nicht statt. Mit den Koordinatorinnen der Sprachenzentren sowie den Sprachlehrpersonen der Sommerkurse wurden zwei Interviewrunden im Abstand von circa einem Schuljahr durchgeführt, um den fortlaufenden Prozess der Umsetzung dokumentieren zu können.

Die Interviews wurden mit einem Tonband aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert. Hierbei wurden die Transkriptionsregeln nach Bohnsack (2003) angewandt. Intonation und Gesprächspausen wurden bei der Transkription vernachlässigt, da sie für die Auswertung irrelevant sind und vordergründig der Textinhalt selbst interessiert. Die Interviews wurden mit Zeilen nummeriert, wobei die Nummerierung auf jeder Seite neu beginnt. Bei der Zitierung von Interviewpassagen wird daher auf die Seitenzahl und Zeilennummerierung verwiesen. Alle Interviews wurden aus Datenschutzgründen verschlüsselt. Genannte Personen sowie Ortsnamen, die zur Erkennung der interviewten Person führen könnten, wurden ebenfalls geändert.

### **Die schriftliche Befragung**

Neben der Durchführung qualitativer Leitfadeninterviews wurde auch die Methode der schriftlichen Befragung angewandt. Da es eine besondere Aufgabe der Sprachenzentren ist, das pädagogische Lehrpersonal im Hinblick auf den Unterricht in meist kultur- und auch sprachheterogenen Klassen zu beraten, stellt die Gruppe der Direktorinnen/Direktoren und Lehrerinnen/Lehrer einen besonders wichtigen Adressatenkreis dar. Dieser Adressatenkreis wurde in Form eines Fragebogens angesprochen.

Die schriftliche Befragung verfolgte insbesondere das Ziel zu erfahren, ob und wenn ja, in welchen Bereichen die Hilfe der Sprachenzentren in Anspruch genommen wird. Schlussendlich soll mittels einer Beurteilung der Sprachenzentren seitens der Direktionen und Lehrpersonen erfasst werden, wie diese mit der Arbeit der Zentren zufrieden sind und falls nicht, in welchen Bereichen noch weitere Unterstützung notwendig ist. In einem zweiten Schritt soll außerdem erhoben werden, inwieweit Lehrpersonen und Direktorinnen/Direktoren mit dem derzeitigen Modell der sofortigen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zufrieden sind bzw. ob ein Modell von separaten ‚Vorklassen‘ aus Sicht der Befragten vorzuziehen ist.

Im Sinne einer Zehn-Prozent-Stichprobe wurden insgesamt 22 Grundschul- bzw. Schulsprengel ausgewählt. Bei der Auswahl der Sprengel wurde auch der regionale Aspekt berücksichtigt. Es wurden dabei städtische und ländliche Schulen, Schulen mit

mindestens einer Klasse pro Jahrgang als auch Bergschulen aus allen sechs Bezirken der Sprachenzentren ausgewählt. Insgesamt wurden 725 Fragebögen verteilt.<sup>5</sup>

### **4.3 Auswertung**

Die Auswertung der Interviews erfolgte auf der Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Ziel war es, das vorliegende Interviewmaterial anhand eines Kategoriensystems zusammenzufassen und inhaltlich zu strukturieren. Da es sich um Leitfadenterviews handelt, wurde sowohl eine deduktive Kategorienbildung, welche sich an den vorgegebenen Themenschwerpunkten des Leitfadens orientiert, als auch eine induktive Kategorienbildung, welche ebenso neu entstandene Kategorien aufgrund des vorliegenden Textinhalts zulässt, durchgeführt. Zur Erleichterung des Arbeitsaufwandes für die Bildung und Zuordnung von Kategorien wurde auf die Computersoftware MaxQda für Textanalysen zurückgegriffen.

Die Fragebögen wurden anhand der Computersoftware SPSS Statistics 17.0 analysiert und ausgewertet. Mittels der deskriptiven Statistik wurden die Antworten der einzelnen Fragen ausgewertet. Lehrpersonen und Direktionen bilden hier jeweils eine eigene Fallgruppe.

Mithilfe der Ergebnisse der Interviews und der schriftlichen Umfrage soll schließlich das Konzept der Sprachenzentren sowie dessen Umsetzung in die Praxis bewertet werden. Ausgegangen wird von den einzelnen inhaltlichen Schwerpunkten, die das Konzept vorsieht. Für die Bewertung wird zudem nachfolgendes Schaubild (Abbildung 2) herangezogen. Es stellt die Wechselwirkungen zwischen einer neu aufgestellten Konzeption (in diesem Fall das Umsetzungskonzept der Sprachenzentren) und ihrer unmittelbaren Umwelt (äußere Bedingungen) dar.

---

<sup>5</sup> Die Fragebögen wurden im Rahmen einer Tagung für Direktorinnen und Direktoren an der Universität Bozen (Standort Brixen) verteilt. Da die Lehrpersonen häufig durch Fragebogenaktionen von Studierenden der Fakultät für Bildungswissenschaften überhäuft werden, haben einige Direktorinnen und Direktoren die Beantwortung der Fragebögen nur ungenügend übernommen.

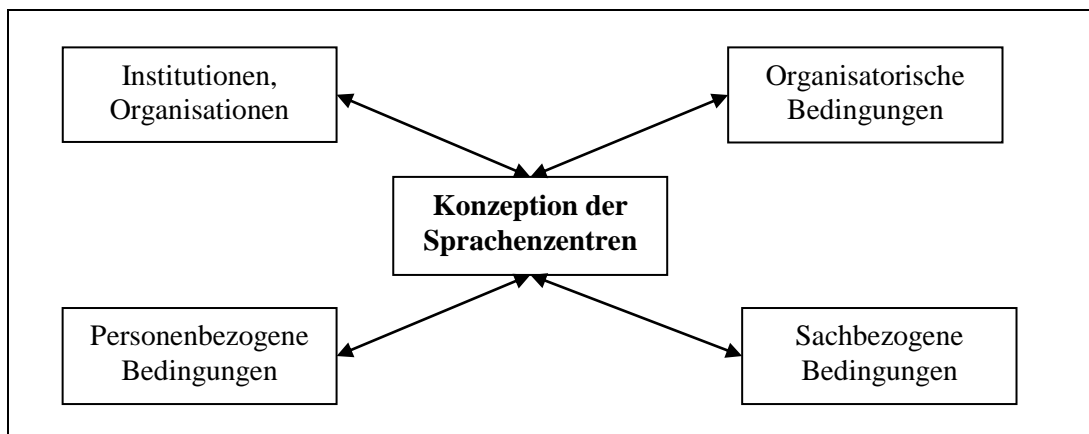


Abbildung 2: Rückkopplungseffekte zwischen Konzept und äußeren Bedingungen (vgl. Mayring 2008, induktive Kategorienbildung);

In diesem Zusammenhang wird zunächst davon ausgegangen, dass die Einführung bzw. Umsetzung eines neuen Programms unmittelbare (logische) Konsequenzen auf die äußeren Bedingungen hat. Die erfolgreiche Umsetzung der Konzeption der Sprachenzentren ist an spezifische Bedingungen geknüpft: Die Errichtung der Sprachenzentren, deren Idee auf einem theoretischen Konzept basiert, reagiert zunächst auf die spezifische Situation vor Ort (organisatorische Bedingungen) und bedarf für seine Entfaltung bzw. Umsetzung zusätzlicher Organisationen bzw. Institutionen. So stellen die Sprachenzentren eine unterstützende Funktion für die Institution Schule dar. Des Weiteren sollen sie Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch zusätzliche Angebote die Integration erleichtern. Hierzu bedarf es der Zusammenarbeit mit Organisationen und Vereinen sowie wiederum mit der Schule als Bildungsinstitution. Zudem benötigt die erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes kompetent agierende Personen (Personenbezogene Faktoren), an welche besondere Qualitätsansprüche gestellt werden sowie Sachgegenstände wie didaktisch-methodische Materialien für eine effiziente Förderung bzw. Integrationsarbeit.

In einem zweiten Schritt können die äußeren Bedingungen wiederum auf die Konzeption selbst einwirken. Bewährt sich beispielsweise das ‚Neue‘ nicht ausreichend in der Praxis, müssen Anpassungen vorgenommen werden. In diesem Sinne können die äußeren Bedingungen wiederum Veränderungen am Konzept selbst hervorrufen.

In Anlehnung an diese wechselwirkenden Beziehungen soll demnach einerseits ermittelt werden, welche konkreten Auswirkungen die Konzeption der Sprachenzentren bzw. ihre Umsetzung auf ihre unmittelbare Umwelt hat. Zum anderen muss auch überprüft werden,

inwieweit diese äußeren Faktoren ihrerseits wiederum Veränderungen und Anpassungen am Konzept bewirken.

Auch sollen die Ergebnisse der Interviews und der schriftlichen Befragung im Hinblick auf den akteurzentrierten Institutionalismus nach Fend (2008) analysiert und beobachtbare Handlungsmuster erklärt werden. Zudem wird schlussendlich mithilfe der Methode der (logischen) Deduktion nach Popper (2005) die Frage beantwortet, inwieweit sich die Theorie der Konzeption der Sprachenzentren bereits in der Praxis bewährt hat.

## **5. Gliederungsübersicht**

Die Arbeit gliedert sich in einen Theorie- und einen Forschungsteil. Im ersten theoretischen Hauptteil wird allgemein die Situation in Bezug auf Migration in der Bundesrepublik Deutschland beschrieben. Dabei wird zunächst kurz auf die jüngere Geschichte der Einwanderung nach Deutschland eingegangen, die sich grob in die Zuwanderung von deutschen Aussiedlern, von Arbeitsmigranten und von Flüchtlingen als spezifische Formen der Migration unterteilen lässt.

Anschließend soll auf bildungspolitische Folgen der Migration in Deutschland eingegangen und zunächst die Reaktionen der Politik in Hinblick auf die Schulpolitik beschrieben werden. Außerdem werden in diesem Zusammenhang zwei theoretische Konzepte, die sich aufgrund zunehmender Einwanderungsbewegungen in Deutschland entwickelt und etabliert haben, erläutert: die Ausländerpädagogik und die Interkulturelle Pädagogik.

Im dritten Abschnitt des ersten Hauptteils wird dann konkret auf die Bildungssituation von Migrantenkinder innerhalb des deutschen Schulsystems eingegangen. Es wird zunächst die statistische Verteilung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen deutschen Schulformen beschrieben. Danach sollen kurz die Ergebnisse der deutschen Bundesländervergleichsstudie PISA-E vorgestellt werden, die einen Einblick über die ungleichen Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft in den unterschiedlichen Bundesländern liefert.

Hieran schließt sich dann eine Diskussion möglicher Gründe für die Schlechterstellung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb des deutschen Schulsystems an. In diesem Zusammenhang werden zum einen auch außerschulische Aspekte behandelt, bei denen nicht die einzelnen Schulen im Vordergrund stehen, wohl aber das in direktem Zusammenhang mit der Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder stehende deutsche Bildungssystem aufgrund ihres stark selektiven Charakters. Zum anderen lassen sich auch innerschulische Aspekte beobachten, die zu einer Bildungsbenachteiligung von Kindern ausländischer Herkunft führen, die letztendlich in einer Form von institutionalisierter Diskriminierung enden können.

Im zweiten Teil der theoretischen Ausführungen dieser Arbeit wird nun auf die spezielle Situation in Südtirol eingegangen. Da Migration in Südtirol ein noch relativ neues

Phänomen ist, mangelt es hier an entsprechender Erfahrung. Das Problem der „Migrantenpädagogik“ für Südtirol ist wissenschaftlich noch nicht ausreichend aufgearbeitet, so dass Literatur zu diesem Problem nur sehr spärlich zur Verfügung steht. Daher stützen sich die Ausführungen dieser Arbeit vorwiegend auf statistische Daten für Südtirol, die als Gerüst für die notwendige Diskussion der Ausländerpädagogik in Südtirol dienen.

Einleitend wird dabei kurz auf die Wanderungsbilanzen der letzten Jahrzehnte eingegangen, sowie auf die Verteilung der Migranten auf die drei in Südtirol vorherrschenden Sprachgruppen Italienisch, Deutsch und Ladinisch. Daran schließt sich die Beschreibung der Situation von Migration in Südtirol an. Es wird dabei auch kurz auf die Einstellungen der einheimischen Bevölkerung gegenüber Migranten eingegangen.

Anschließend sollen konkret die Folgen von Migration auf die Südtiroler Schulen erörtert werden. Da sich das italienische Schulsystem stark von dem deutschen unterscheidet und hier einige Besonderheiten aufweist, die auch im Hinblick auf das Forschungsprojekt über die Südtiroler Sprachenzentren teilweise von Bedeutung sind, wird zunächst der Aufbau des italienischen Bildungssystems dargestellt. Zu nennen ist hier insbesondere das Prinzip einer integrativen Schule. Im Hinblick auf die Thematik von ‚Migration und Schule‘ nimmt auch die interkulturelle Mediation eine wichtige Funktion ein. Es handelt sich hier um ein Konzept, welches den Familien mit Migrationshintergrund durch die Ausbildung interkultureller Mediatorinnen und Mediatoren Bezugspersonen an die Seite stellt, welche die ausländischen Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern besonders in der Anfangsphase der Zuwanderung begleiten.

Anschließend folgen statistische Werte zur Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern an Südtiroler Schulen. In diesem Zusammenhang werden zum einen die Wahl der Unterrichtssprache – Italienisch, Deutsch oder Ladinisch – sowie statistische Daten zur Herkunft der ausländischen Mitbürgerinnen/Mitbürger in Südtirol und auch mögliche Integrationsschwierigkeiten erläutert.

Unter Berücksichtigung der Besonderheiten und Unterschiede des deutschen und italienischen Schulsystems folgen abschließende Überlegungen zu den Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Südtirol.

Aufgrund dessen werden in diesem Teil einige Bereiche angesprochen, die nach allgemeiner Erfahrung stark zur Integration von Migranten beitragen können. Nach Erläuterung des italienischen Bildungssystems, das sich stark von dem deutschen

unterscheidet, wird dargestellt, inwieweit Kinder mit Migrationshintergrund innerhalb des italienischen Schulsystems mit seinem Integrationsprinzip in den Klassen integriert und gefördert werden können.

Ein weiterer Punkt beschäftigt sich mit dem in Südtirol vorherrschenden Gesellschaftsbild. Es wird dargelegt, inwieweit Integrationsleistungen nicht nur von Seiten der Einwanderer zu leisten sind, sondern auch stark von den Einstellungen und Erwartungen der einheimischen Bevölkerung abhängen.

Der dritte Abschnitt betrifft ganz konkret die Schule. Hier soll aufgezeigt werden, inwieweit die Schule Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und auch deren Familien in Bezug auf eine gelingende Integration unterstützen kann. Hier geht es insbesondere darum, interkulturelles Lernen an der Schule zu ermöglichen, um ein vorurteilsfreies und von Wertschätzung getragenes Verhalten gegenüber fremden Kulturen bei den Schülern zu erreichen. Aber auch Elternarbeit ist dabei eine wichtige und ernst zu nehmende Aufgabe der Schule, die die Integration von Familien mit Migrationshintergrund fördern kann.

Abschließend wird kurz auf die Lehrerbildung eingegangen, da diese eine wichtige Voraussetzung für die spätere Unterrichtspraxis darstellt. Angesichts der aktuellen Situation bezüglich eines stetig wachsenden Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Schulen darf dieser Aspekt auch in der Lehrerbildung nicht mehr ignoriert werden. Es bedarf einer angemessenen Vorbereitung auch während des Studiums auf das Problem des Umgangs mit kultureller Vielfalt.

Der zweite große Abschnitt dieser Arbeit befasst sich nun mit dem eigentlichen Forschungsprojekt über die Südtiroler Sprachenzentren. Diese wurden 2007 zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und den Schulen selbst im Rahmen der Integration der ausländischen Schülerschaft in Südtirol errichtet.

Im ersten Abschnitt des Forschungsteils werden zunächst die Ergebnisse der Interviewdurchführungen dargestellt.

Begonnen wird mit der Darstellung der Ergebnisse der ersten Interviewdurchführung (2008) mit den Koordinatorinnen der Sprachenzentren. Die Ausführungen betreffen zunächst den Vorgang der Errichtung der Sprachenzentren 2007 und die Anfangsphase ihrer Tätigkeitsaufnahme. Anschließend werden auf der Basis der Interviews die Hauptaufgabenbereiche der Koordinatorinnen sowie ihre Umsetzung in die Praxis

beschrieben. Besonderes Augenmerk gilt hier insbesondere dem Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und der Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen.

In einem nächsten Schritt wird auf die Sommersprachkurse als eine besondere und neue Form der Sprachfördermaßnahmen eingegangen. Auch hier schildern zunächst die Koordinatorinnen ihre Eindrücke bezüglich der Durchführung dieser Kurse. Es zeigt sich hier, dass es sich um eine gelungene und vielseitig genutzte Initiative handelt, welche allerdings organisatorisch noch einige Mängel aufweist. Dies bestätigen auch die interviewten Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer. Ihre Äußerungen über die Durchführung der Sommerkurse schließen sich direkt an die der Koordinatorinnen an.

Die Darstellung der Ergebnisse der ersten Interviewdurchführungen endet mit einer abschließenden Beurteilung der beiden interviewten Personengruppen über die ersten beiden Tätigkeitsjahre nach Errichtung der Sprachenzentren. Man gelangt zu dem Schluss, dass die Konzeption der Sprachenzentren bereits größtenteils in die Praxis umgesetzt wurde und sich der Schwerpunkt nun auf die bestmögliche Organisationsform der einzelnen Maßnahmen verlagert. Zudem kann festgestellt werden, dass das Konzept selbst von den Befragten im Sinne der sofortigen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und als Anlaufstelle und Unterstützung für die Schulen positiv beurteilt wird.

Die folgenden Ausführungen beschreiben nun die Ergebnisse der zweiten Interviewdurchführung (2009/2010). Auch hier werden zunächst die Ergebnisse der Interviews mit den Koordinatorinnen geschildert. Besonderes Augenmerk gilt nun dem Entwicklungsprozess der Arbeit der Sprachenzentren aus Sicht der Koordinatorinnen. Hierbei wird zunächst direkt auf die Umsetzung des Konzeptes sowie auf Formen der Unterstützung durch und Zusammenarbeit mit einzelnen Institutionen eingegangen. Anschließend folgen erneut die Äußerungen der Koordinatorinnen in Bezug auf die einzelnen Aufgabenbereiche der Sprachenzentren, immer im Hinblick auf Veränderungen im Vergleich zum Vorjahr.

Hierauf folgt nun die Darstellung der Ergebnisse der zweiten Durchführung der Sommersprachkurse 2009 zunächst aus Sicht der Koordinatorinnen und anschließend aus



Sicht der Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer mit einer abschließenden Bewertung. Es zeigt sich, dass insbesondere in Bezug auf die Organisation der Kurse durchaus Veränderungen bzw. Verbesserungen vorgenommen wurden (z.B. Einteilung der Gruppengrößen, Organisation der Räumlichkeiten u.a.).

Abschließend beurteilen auch hier sowohl die Koordinatorinnen sowie die Sprachlehrpersonen den Entwicklungsprozess der Sprachenzentren. Es kann festgestellt werden, dass beide interviewten Personengruppen positive Entwicklungen wahrnehmen. Die Sprachenzentren stellen aus Sicht der Koordinatorinnen nun eine funktionierende Institution dar. Sowohl Koordinatorinnen als auch die Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer beobachten wachsende Professionalität im Umgang mit der Thematik ‚Migration und Schule‘ sowie eine verbesserte Organisation zusätzlich angebotener Sprachfördermaßnahmen.

Der zweite Abschnitt der Forschungsteils beschäftigt sich nun mit der Schilderung der Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Schuldirektorinnen und Schuldirektoren sowie der Lehrerinnen und Lehrer Südtiroler Grundschulen. Auch hier werden die Ergebnisse der beiden Fallgruppen (Schuldirektionen und Lehrkörper) getrennt voneinander beschrieben. Es zeigt sich, dass die Gruppe der Direktorinnen und Direktoren die Dienste der Sprachenzentren mehrheitlich in Anspruch nehmen. Bei den Lehrkörpern trifft dies lediglich auf circa ein Viertel der Befragten zu. Dabei stellen die Sprachfördermaßnahmen und die beratende Tätigkeit der Sprachenzentren bei methodisch-didaktischen Fragen die am meisten in Anspruch genommenen Bereiche dar. Ein zentrales Ergebnis der schriftlichen Befragung stellt außerdem die Frage nach der Zufriedenheit der derzeitigen Organisationsform zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund dar. Hier zeigt sich, dass einige Direktorinnen und Direktoren sowie die große Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer der sofortigen Eingliederung der ausländischen Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen eine vorläufig separate Unterrichtung dieser Kinder und Jugendlichen vorziehen. Das Erlernen der Unterrichtssprache vor Eingliederung in die Klassengemeinschaft stellt hier den meist genannten Grund dar.

Im dritten Abschnitt des Forschungsteils folgt nun noch einmal eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse sowohl der Interviewdurchführungen als auch der schriftlichen Befragung.

Hier schließt sich nun als vierter Abschnitt die Diskussion der Ergebnisse an. Die Diskussion gliedert sich in drei Teile:

Der erste Teil befasst sich mit der Konzeption der Sprachenzentren und deren Umsetzung. Ausgehend vom theoretischen (integrativen) Grundgedanken der Konzeption und ihren inhaltlichen Schwerpunkten wird die Umsetzung unter Berücksichtigung aller Ergebnisse dargestellt.

In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Rückkopplungseffekte zwischen der Konzeption der Sprachenzentren und den äußeren Bedingungen (vgl. Abbildung 2, S. 25) erläutert und diskutiert.

Der dritte Teil der Diskussion stellt schließlich bezüglich der Handlungen der einzelnen Personengruppen einen Bezug zur Theorie des akteurzentrierten Institutionalismus nach Fend (2008) her. Hier wird insbesondere versucht, die einzelnen Handlungsmuster der institutionellen und individuellen Akteure näher zu erläutern und zu erklären.

Es schließt sich nun eine abschließende Bewertung der Sprachenzentren und eine zusammenfassende Beantwortung der zentralen Fragestellungen an. Mit Hilfe der (logischen) Deduktionsmethode nach Popper (2005) sind nun allgemeine Schlussfolgerungen möglich, um letztendlich auch die Frage zu beantworten, inwieweit sich die Konzeption der Sprachenzentren in der Praxis bewährt. Wie sich zeigen wird, ist zur Beantwortung dieser Frage eine Differenzierung notwendig, so dass man zu dem Schluss kommen muss, dass sich das Konzept zwar bereits teilweise in der Praxis bewährt hat (insbesondere angesichts des integrativen Schulsystems in Italien, in Bezug auf die Sprachfördermaßnahmen und in Form der beratenden Tätigkeit der Sprachenzentren). Betrachtet man jedoch die Ergebnisse der Befragung der einzelnen Lehrkörper und die relativ geringe Inanspruchnahme der Sprachenzentren sowie die tendenzielle Fürsprache für separate Vorklassen für ausländische Schülerinnen und Schüler, so muss man anmerken, dass sich das Konzept diesbezüglich erst noch ausreichend bewähren muss.

## **II. Theoretisches Hintergrundwissen**

### **Teil 1: Einwanderung nach Deutschland und ihre Folgen auf die Schule**

#### **1. Deutsche Migrationsgeschichte seit 1945**

Seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1949 lassen sich zunehmend Wanderungsbewegungen beobachten. Im Jahresdurchschnitt wandern seit 1949 jährlich mehr als eine Viertelmillion Menschen in die Bundesrepublik Deutschland ein. In der neueren Migrationsgeschichte lassen sich in der Regel drei Phasen unterscheiden, die im Folgenden kurz erläutert werden (vgl. Hamburger 1994).

##### **1.1. Aussiedlung**

Der erste große Wanderungsschub tritt nach dem Zweiten Weltkrieg ein und wird auch als ‚Migration von Deutschen‘ bezeichnet (vgl. Mecheril 2004, S. 29). Den größten Teil dieser Zuwanderungsgruppe bilden die so genannten ‚Aussiedler‘. Es handelt sich hierbei um deutsche Siedler, die eine Minderheit in Osteuropa darstellen und in bestimmten Siedlungsgebieten wohnen. Die Hauptherkunftsländer sind Polen, Rumänien, die Tschechoslowakei, Ungarn, Jugoslawien und vor allem die Nachfolgestaaten der Sowjetunion.

1941 kommt es aufgrund des deutschen Angriffs auf die Sowjetunion und schließlich nach Ende des Zweiten Weltkrieges zu Zwangsumsiedlungen der deutschen Minderheiten. Während des Krieges und danach werden die deutschen Minderheiten verfolgt und diskriminiert. Die nach Kasachstan deportierten Russlanddeutschen wollen nach dem Krieg zunächst wieder an ihre ehemaligen Wohnorte zurück, dies wird ihnen jedoch untersagt. Daraufhin stellen viele Betroffene Anträge für die Ausreise nach Deutschland und es folgen jetzt große Wanderungsschübe in die Bundesrepublik.

Einen ersten Höhepunkt erreicht die Zahl der Auswanderer Ende der 1950er Jahre (vgl. Strobl & Kühnel 2000). Bis in die 1950er Jahre kommen mehr als 400.000 Menschen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten in die Bundesrepublik. Der Zuzug setzt sich auch später weiter fort, allerdings in geringerem Ausmaß aufgrund der Grenzpolitik der sozialistischen Staaten Osteuropas (vgl. Treibel 1999). Bis zu diesem Zeitpunkt handelt es sich überwiegend um deutsche Minderheiten aus Polen und Rumänien.

Aufgrund politischer Veränderungen in Osteuropa und nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion folgen nun große Wanderungen russlanddeutscher Aussiedler. Allein im

Jahre 1990 übersiedeln erneut etwa 400.000 Menschen in die Bundesrepublik. Diese Gruppe der späten Aussiedler sind von der Gesellschaft der Herkunftsländer stark geprägt und verfügen nur noch über geringe Deutschkenntnisse. In der Sowjetunion beispielsweise wird Deutschunterricht zumeist nur auf Antrag der Eltern erteilt, was jedoch immer weniger in Anspruch genommen wird. Somit wird Russisch mehr und mehr zur Alltagssprache der deutschstämmigen Bevölkerung in der Sowjetunion (vgl. Strobl & Kühnel 2000).

Um als „Aussiedler“ anerkannt zu werden, müssen sie deutscher Abstammung sein und sich zum „Deutschtum“ bekennen (vgl. Sechster Familienbericht 2000). Das Bundesvertriebenen- und Flüchtlingsgesetz von 1953 gilt bis 1990 als Rechtsgrundlage der Aussiedlerzuwanderung und –integration. Aussiedler sind demnach

„deutsche Staatsangehörige oder Volkszugehörige, die vor dem 8. Mai 1945 ihren Wohnsitz in den ehemaligen deutschen Ostgebieten bzw. in Polen, der ehemaligen Sowjetunion, der ehemaligen Tschechoslowakei, Ungarn, Rumänien, Jugoslawien, Danzig, Estland, Lettland, Litauen, Bulgarien, Albanien oder China hatten und diese Länder nach Abschluss der allgemeinen Vertreibungsmaßnahmen bis zum 31.12.1992 verlassen haben“ (Sechster Familienbericht 2000, S. 57).

Aufgrund der starken Migrationsbewegungen in den 1990er Jahren wird die Aussiedlerpolitik mehrfach geändert und die Zuwanderung nach Deutschland erschwert.

## **1.2. Arbeitsmigration**

Der zweite große Migrationsschub wird durch die seit Mitte der 1950er Jahre aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs betriebene Arbeitsmarktpolitik der Bundesrepublik ausgelöst. Wegen des nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzenden wirtschaftlichen Aufschwungs, des so genannten Wirtschaftswunders, werden dringend Arbeitskräfte benötigt. Deshalb wird 1955 der erste Anwerbevertrag mit Italien abgeschlossen, dem in den folgenden Jahren entsprechend der wirtschaftlichen Nachfrage, da Vollbeschäftigung vorherrscht, weitere folgen.

Die Ausländerbeschäftigung ist aus politischer Sicht nur vorübergehend geplant. An Einwanderung wird nicht gedacht. Die so genannten ‚Gastarbeiter‘ üben meist schlecht bezahlte und für die deutsche Bevölkerung unattraktive Tätigkeiten aus. In der Regel erhalten die angeworbenen Arbeiter eine einjährige Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis.

Die Befristung des Arbeitsvertrages sollte zweierlei Funktionen erfüllen: Zum einen die Beheimatung der Arbeiter zu verhindern, zum anderen einen Austausch ‚verbrauchter‘ Arbeitskräfte durch ‚unverbrauchte‘ zu ermöglichen, der nach dem so genannten ‚Rotationsprinzip‘ betrieben wird.

„Die anwerbenden Staaten und Unternehmen und die Angeworbenen selbst gingen davon aus, dass sie einige Zeit im Anwerbeland blieben, um Geld für eine selbständige Existenz oder für längerfristige Anschaffungen anzusparen und über kurz oder lang (eher: ‚über kurz‘) zurückzukehren“ (Treibel 1999, S. 55).

Ausgelöst durch die erste Wirtschaftsflaute Ende der 1960er Jahre, den Rückgang der Vollbeschäftigung und der damit einhergehenden steigenden Arbeitslosigkeit verringert sich die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte. Dies wird teilweise durch finanzielle Anreize für eine Rückkehr in die Heimatländer seitens der deutschen Regierung gefördert. „In der ersten Wirtschaftskrise haben sich die angeworbenen Arbeitskräfte überwiegend systemkonform verhalten und sind - soweit sie nicht mehr gebraucht wurden - in ihr Heimatland zurückgekehrt“ (Hamburger 1994, S. 57).

Die 1973 aufgetretene Energiekrise löst noch im gleichen Jahr einen generellen Anwerbestopp aus, der nach Überwindung der Krise einen neuen Einwanderungsschub einleitet, der mit der Niederlassung ausländischer Arbeitnehmer und der daraus resultierenden, nachfolgenden Familienzusammenführungen einhergeht (vgl. Hamburger 1994).

Ihren Abschluss findet diese Phase in den Jahren 1981/82. In den folgenden Jahren sind sich widersprechende Entwicklungstendenzen zu beobachten: Die Rückkehrförderungs politik in die Heimatländer steht im Widerspruch zu faktischen Einwanderungsprozessen.

### **1.3. Flucht**

Flucht stellt eine spezifische Migrationsform dar. Fluchtbewegungen sind immer im historischen und politischen Kontext zu betrachten und entstehen aufgrund von Kolonisation, Kriegen, sozialen Unruhen und Umwälzungen (vgl. Treibel 1999).

Wer als Flüchtling gilt, ist in Deutschland gesetzlich festgelegt. Nach der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 ist ein Flüchtling jede Person, die

„aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen

Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose ... außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (UNHCR 1994 zitiert nach Treibel 1999, S. 160).

Dieses Verständnis von Flucht wird allerdings den gegenwärtigen Fluchtursachen nicht mehr gerecht, da (Bürger-)Kriege, Umweltzerstörungen oder auch wirtschaftliche Gründe, wie Existenznöte der Flüchtlinge in ihren Herkunftsländern, als Fluchtmotive nicht erfasst werden, wenngleich diese Umstände jedoch auf die Mehrheit der Flüchtigen zutreffen.

„Der Verlauf von Fluchtbewegungen hängt einerseits von den nationalen politischen Systemen und dem internationalen Flüchtlingssystem und andererseits von den Ressourcen, Handlungschancen und den Netzwerken ab, auf die die Flüchtlinge zurück greifen können“ (Treibel 1999, S. 173).

In den 1950er und 1960er Jahren bleibt die Zahl der Asylgesuche noch relativ überschaubar. Die meisten Anträge werden bis zu Beginn der 1970er Jahre von Flüchtlingen aus dem ‚Ostblock‘ gestellt. Durch den Anstieg der Zahl der Asylanträge bei steigender Arbeitslosigkeit wächst unter der einheimischen Bevölkerung Misstrauen gegenüber Flüchtlingen aufgrund wirtschaftlicher und sozialer Ängste.

Seit Ende der 1970er Jahre steigt die Zahl der Asylgesuche drastisch an, jetzt handelt es sich jedoch überwiegend um Flüchtlinge aus der ‚Dritten Welt‘.

Im Jahre 1973 – zur Zeit des Anwerbestopps – werden insgesamt 4.792 Asylanträge gestellt. Den Höchststand erreicht Deutschland im Jahre 1980 mit 92.918 Anträgen, was beinahe zwei Drittel aller Asylgesuche in Europa in diesem Jahr ausmacht. Die Politik reagiert auf diese Situation noch im gleichen Jahr mit Abwehrmaßnahmen gegen Flüchtlinge aus der ‚Dritten Welt‘ durch die Einführung besonderer Kontrollvermerke. In der Tat sinkt die Zahl der Asylgesuche zu Beginn der 1980er Jahre. Dies hält jedoch nicht lange an. Aufgrund zunehmender Krisen in vielen Ländern der ‚Dritten Welt‘ und der damit verbundenen Verfolgung großer Bevölkerungskreise steigt die Zahl der Asylgesuche 1986 auf 67.429 Anträge an. Auch Aktivitäten von Schlepperorganisationen und die verstärkte Einreise türkischer Asylbewerber tragen zu dieser hohen Zahl bei (vgl. Sechster Familienbericht 2000).

Der Zusammenbruch des sozialistischen Systems und die Abwehrmaßnahmen gegen Flüchtlinge aus der ‚Dritten Welt‘ verursachen nun eine Umkehr geographischer Verteilungen der Asylsuchenden. Stammt bis Mitte der 1980er Jahre die Mehrheit der Asylsuchenden aus der ‚Dritten Welt‘, so werden bereits 1993 72,1% der Asylanträge von Flüchtlingen aus Osteuropa gestellt.

Jetzt werden Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland allerdings als zusätzliche Belastung empfunden, die den Sozialstaat gefährden. Somit wächst auch unter der einheimischen Bevölkerung unterschwellig eine Fremdenfeindlichkeit. Aufgrund dessen kommt es 1993 zu einer Asylrechtsreform mit verschärften Grenzkontrollen.

Seit 1993 erhalten politisch Verfolgte nur mit Einschränkung Asylrecht. Reisen sie über so genannte ‚sichere Drittstaaten oder Nicht-Verfolgerstaaten‘ ein, kann diesen Menschen die Gewährung des Asylrechts verweigert und eine Abschiebung veranlasst werden (vgl. Mecheril 2004). Durch diese neue Regelung ist es für Flüchtlinge jetzt nicht mehr möglich, die Bundesrepublik auf legale Weise über den Landweg zu erreichen. Die Einreise über den Luftweg jedoch ist für die meisten Flüchtlinge mit sehr hohen Kosten verbunden und somit meist unerschwinglich. Aufgrund dessen nimmt die Zahl illegaler Aufenthalte und der Versuche, die Grenze illegal zu überschreiten, ständig zu (vgl. Sechster Familienbericht 2000, Bundesministerium der Justiz 1992).

Trifft ein Flüchtling in Deutschland ein, gelten für diesen klare gesetzliche Bestimmungen. Zunächst muss ein Asylantrag gestellt werden. Von diesem Zeitpunkt an gelten Flüchtlinge in Deutschland als Asylbewerber. Während des Anerkennungsverfahrens werden die Asylbewerber in der Regel in Notunterkünften oder in ‚Sammellagern‘ untergebracht, erhalten in der Regel keine Arbeitserlaubnis und dürfen sich nur in dem Bezirk aufhalten, in welchem sie den Asylantrag gestellt haben. Wird dieser abgelehnt, so muss der Flüchtling, sobald er alle rechtlichen Möglichkeiten ausgeschöpft hat – was allerdings oft bis zu zwei Jahre oder länger dauern kann –, das Land innerhalb kurzer Zeit wieder verlassen, wenn nicht humanitäre Gründe wie Schwangerschaft oder Krankheit (Traumata, psychiatrische Erkrankungen) geltend gemacht werden können. Ansonsten hält er sich illegal im Land auf und ist somit ohne Aufenthaltsstatus einer vollkommenen Rechtlosigkeit ausgeliefert (vgl. Sechster Familienbericht 2000, Bundesministerium der Justiz 1992).

## **2. Bildungspolitische Folgen der Migration in der Bundesrepublik Deutschland**

### **2.1. Reaktionen des aufnehmenden Schulsystems – ein chronologischer Abriss**

Zu Beginn der Arbeitsmigration in den 1960er Jahren ist noch keine nennenswerte Reaktion seitens der Pädagogik auf die Konsequenzen der ‚Gastarbeit‘ zu bemerken, da die angeworbenen Arbeiter in der Regel zunächst ohne ihre Familien in die Bundesrepublik Deutschland kommen. Die Zahl schulpflichtiger Kinder aus ausländischen Arbeiterfamilien fällt statistisch gesehen kaum ins Gewicht. Daher wird dem Thema ‚Gastarbeiter-Kinder in deutschen Schulen‘ auch von den Bildungsinstitutionen keine Bedeutung beigemessen, da man allseitig von einer baldigen Rückkehr ausgeht (vgl. Auernheimer 2003). Es folgt lediglich ein Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1964, welche die allgemeine Schulpflicht auch auf die Kinder der ‚angeworbenen Arbeitskräfte‘ ausdehnt. Diese Beschulungsmaßnahme muss in Zusammenhang mit zwei sich widersprechenden Konzepten betrachtet werden: dem ‚Gastarbeiterkonzept‘ und dem ‚Integrationskonzept‘ (vgl. Hamburger 1994). Zum einen sollen die Kinder ausländischer Arbeiter durch Vorbereitungsklassen mit speziellen Fördermaßnahmen und durch die Eingliederung in die Regelklassen integriert werden, zum anderen soll durch zusätzlichen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht die ‚Rückkehrfähigkeit ausländischer Kinder‘ bewahrt bleiben.

In den 1970er Jahre kommt es nun aufgrund der Familienzusammenführungen und vermehrter Niederlassungen angeworbener ‚Gastarbeiter‘ in Deutschland zu einer erhöhten Zahl ausländischer Kinder an deutschen Schulen und es beginnt erstmals eine intensive Auseinandersetzung über diese Thematik im pädagogischen Diskurs. Trotz dieser Tatsache reagiert die Schulpolitik paradox, indem die so genannte ‚Doppelstrategie‘ zum Erhalt der Rückkehrfähigkeit und gleichzeitiger Integration von 1964 durch die KMK-Beschlüsse von 1971 und 1976 abgesichert wird. In der Folge werden nun pädagogische Ansätze und Konzepte entwickelt, die zur Entwicklung der so genannten ‚Ausländerpädagogik‘ führen, bei welcher besonders die Defizite ausländischer Kinder im Vordergrund stehen. Als dominantes und augenscheinlichstes Problem der ausländischen Schülerinnen und Schüler erscheinen die Sprachschwierigkeiten. Daher definiert die Ausländerpädagogik das Sprachproblem als



primäre Herausforderung an die Pädagogik und die Fremd- bzw. Zweitsprachdidaktik gewinnt immer mehr an Bedeutung. Gefordert wird eine ‚Anpassungsleistung‘ durch Übernahme von Sprache und schulischen Wertorientierungen (vgl. Hamburger 1994).

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre tritt dann besonders die ‚Integration‘ in den Vordergrund der öffentlichen Diskussion, da man sich unter Fachleuten einig ist, dass Deutschland de facto zu einem Einwanderungsland geworden ist, also aus Gastarbeitern Einwanderer wurden. Aufgrund fehlender Erfahrungen auf diesem Gebiet beginnt man, sich nach pädagogischen Konzepten in Ländern mit längerer Einwanderungstradition – wie beispielsweise die USA – umzusehen. Es entstehen Konzepte für eine interkulturelle Erziehung, die jedoch in der weiterhin kompensatorisch betriebenen Schulpraxis noch keine Umsetzung erfahren (vgl. Auernheimer 2003).

Aufgrund zunehmender Reserviertheit der Bevölkerung gegenüber Ausländern in den 1980er Jahren wird erneut eine ‚Begrenzungs- und Rückkehrpolitik‘ betrieben, welche eine Umorientierung in der Schulpolitik mit sich zieht: Beispielsweise will das Kultusministerium von Rheinland-Pfalz durch neue Richtlinien 1986 eine sofortige Eingliederung in deutsche Regelklassen und die Abschaffung der Vorbereitungsklassen erreichen. Der Druck auf ausländische Eltern, „sich mit der Beschulung der Kinder für einen längerfristigen Verbleib oder für eine Rückkehr zu entscheiden“, verstärkt sich zunehmend (Hamburger 1994, S. 60). Die Folge sind Pendelwanderungen und unregelmäßiger Schulbesuch ausländischer Kinder.

In der Folgezeit findet nun eine „(selbst-)kritische Besinnung auf die Grenzen pädagogischer Wirksamkeit statt“ (Mecheril 2004, S. 85). Man tendiert jetzt zunehmend zu Konzepten der interkulturellen Erziehung und wendet sich immer mehr von der defizitorientierten Ausländerpädagogik ab. Die Migrantenkulturen rücken durch die ‚Hinwendung zur Differenz‘ in den Vordergrund. Interkulturalität wird nun als Bereicherung verstanden.

Ende der 1980er Jahre steht die Schule durch die stark ansteigende Anzahl der Aussiedler vor einer neuen pädagogischen Herausforderung. Man durchläuft bei dieser Migrantengruppe einen ähnlichen Entwicklungsprozess wie zuvor bei den Kindern der ‚Gastarbeiter‘: Zunächst sieht man keinen besonderen Handlungsbedarf, da deutschstämmige Aussiedler aus Osteuropa politisch als ‚Deutsche‘ gelten. Zu Beginn werden lediglich Maßnahmen zur Sprachförderung getroffen. Im Laufe der Zeit entdeckt man jedoch auch unter den Aussiedlern „migrantenspezifische Probleme“ (Auernheimer 2003, S. 40) und nimmt diese Personengruppe unter der Betrachtung der

Differenzperspektive als ‚interkulturelles Phänomen‘ wahr. In den 1990er Jahren beginnt aufgrund rechtsextremistischer Bewegungen ein antirassistischer Diskurs, der jedoch unabhängig von der Debatte zur interkulturellen Erziehung geführt wird. Dies mag damit zusammenhängen, dass die interkulturellen Erziehungskonzepte meist für die schulische Praxis entworfen werden, antirassistische Erziehung jedoch als Aufgabenbereich der Jugendarbeit definiert wird.

Im Jahre 1996 wird nun durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz ‚interkulturelle Bildung und Erziehung‘ als eine wichtige Schlüsselqualifikation für alle Schüler definiert. Es erfolgt somit ein Perspektivenwechsel, der sich weg von den ‚Defiziten der Ausländer‘ und hin zu Anerkennung von Differenz und Vielfalt bewegt.

## **2.2. Entstehung zweier pädagogischer Theoriekonzepte**

Anlässlich der zunehmenden Migrationsbewegungen im 20. Jahrhundert rückt das Thema ‚Erziehung und Migration‘ immer mehr in den Vordergrund pädagogischer Diskurse. Für diesen Gegenstandsbereich etablieren sich in der Bundesrepublik zwei erziehungswissenschaftliche Theorien über den pädagogischen Umgang mit Migrant\*innenkindern. Es lässt sich „eine zumindest theoretisch abgeschlossene Periode der (schulischen) Ausländerpädagogik“ von einer noch nicht abgeschlossenen Phase der ‚Interkulturellen Pädagogik‘ unterscheiden (vgl. Diehm & Radtke 1999, S. 127).

### **2.2.1. Begründung einer Ausländerpädagogik**

Die Bundesrepublik Deutschland hat bis Ende der 1970er Jahre keine institutionalisierten Forschungen zum Thema ‚Migrant\*innenkinder‘ aufzuweisen. Es mangelt an eigenen theoretischen und empirisch abgesicherten Grundlagen zur Situation ausländischer Kinder im deutschen Schulsystem.

Seit Anfang der 1970er Jahre werden ‚Ausländerkinder‘ als ‚pädagogisches Problem‘ öffentlich thematisiert. Als Antwort darauf entsteht eine ‚Ausländerpädagogik‘, die nach Lösungsansätzen sucht. „Ausländerpädagogik ist eine Einheitsvorstellung für eine Vielzahl von schulischen Praktiken, die auf die neue und als problematisch wahrgenommene Klientel reagiert“ (Diehm & Radtke 1999, S. 134).

Die Ausländerpädagogik lässt sich in drei Ansatzpunkten bzw. Konzepten unterscheiden, die im Folgenden kurz erläutert werden (vgl. Czock 1993, S. 74).

### **Sozialisations- und Sprachdefizite**

In den Blick ausländerpädagogischer Fördermaßnahmen geraten zunächst die Defizite der ausländischen Kinder. Sozialisations- und Sprachdefizite der Migrantenkinder rücken in den Mittelpunkt der Problemfelder. Es tritt besonders „eine Problemperspektive in den Vordergrund, in der an den Migrantenkinder selbst und ihren sozialisationsbedingten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beteiligung in der Schule angesetzt wurde“ (Czock 1993, S. 77).

Ursachen für schulisches Versagen werden ausnahmslos bei den Migrantenkinder selbst und ihrem sozialen bzw. familialen Umfeld gesucht, welches eine defizitäre Grundausstattung der Migrantenkinder mit sich bringt.

Festzuhalten bleibt demnach, dass die erste Phase der Ausländerpädagogik stark defizitorientiert ist und die Migrantenkinder in diesem Konzept als „Defizit-Träger“ hervorgehen (Czock 1993, S. 78).

### **Kulturkonflikte und Identitätskonflikte**

Aufgrund geringer Erfolge der bisher betriebenen Ausländerpädagogik rücken nun kulturalistische Begründungen in den Vordergrund der Diskussion. Wegen ihrer ‚kulturellen Andersartigkeit‘ geraten ausländische Kinder in einen Kulturkonflikt, der Identitätskonflikte auslöse. Um einen solchen Kulturschock mit seinen Folgen für die Identitätsbildung der Kinder zu vermeiden, muss das Lehrpersonal fortgebildet werden, um den Kindern bei der Verarbeitung dieser Probleme helfen zu können. Außerdem sieht man die Notwendigkeit, die Entwicklung der Kinder pädagogisch unter dem Leitsatz ‚Wahrung der kulturellen Identität‘ zu fördern. Jedoch lässt sich auch in dieser Phase der Kultur-Konflikt-Problematik feststellen, dass die Ursachen auch hier bei den Migrantenkinder zu suchen sind (vgl. Czock 1993).

### **Sprachdidaktik des Zweitspracherwerbs**

Die dritte Phase der Ausländerpädagogik entwickelt sich parallel zu den beiden ersten Phasen und man sucht nun nach Erklärungen für die sprachlichen Schwierigkeiten sowie nach praktischen Handlungsanleitungen. In diesem Zusammenhang entwickelt sich zu Beginn der 1980er Jahre das Konzept der ‚Schwellenniveau-Annahme‘ nach Commins. Es geht davon aus, dass erst durch eine ausreichende Beherrschung der Erstsprache ein erfolgreiches Erlernen der Zweitsprache möglich sei. Die Kompetenz in der Erstsprache müsse also erst eine gewisse ‚Schwelle‘ überwinden, bevor mit dem Zweitspracherwerb

begonnen werden könne. Hiernach kommt man zu der Erkenntnis, dass nur durch den Erhalt der Erstsprache, durch muttersprachlichen Unterricht, ein erfolgreiches Lernen der Zweitsprache möglich sei. Somit entsteht in der Folge der muttersprachliche Ergänzungsunterricht für Migrantenkinder.

Die Integration soll durch den Regelunterricht und eingerichtete Vorbereitungsklassen für spezielle Sprachförderung erleichtert werden. Andererseits soll aufgrund des Beschlusses der Kultusminister 1964, der noch immer Gültigkeit besitzt, die ‚Rückkehrfähigkeit‘ der ausländischen Kinder erhalten bleiben, weshalb man zumeist am Nachmittag muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erteilt (vgl. Auernheimer 2003).

„Die Strategie war von einer Anwerbe- bzw. Ausländerpolitik erzwungen, die von der Rotation der Arbeitskräfte (und ihrer Familien) oder aber ihrer vollständigen Assimilation ausging“ (Diehm & Radtke 1999, S. 135).

Die Praxis der Ausländerpädagogik ist stark defizitorientiert. Ihre Wahrnehmung richtet sich auf das ‚Nicht-Identische‘ als etwas normalerweise Erwartetes (vgl. Hamburger 1994). Sie fordert die vollständige Assimilation der Zugewanderten unter Beibehaltung der bestehenden Schulpolitik.

### **2.2.2. Begründung einer Interkulturellen Pädagogik**

Durch die starke Kritik an der defizitorientierten Ausländerpädagogik gelangt in den 1980er Jahren zunehmend ein neuer Theorieansatz in den Vordergrund pädagogischer Diskurse: die Interkulturelle Pädagogik.

Die Interkulturelle Pädagogik basiert auf der Idee einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘. Ziele einer interkulturellen Erziehung sind Toleranz, Solidarität, Anerkennung und Respekt der Migranten und ihrer Kultur.

„Kinder, möglichst junge Kinder, in Kindergarten und in der Schule, Jugendliche in außerschulischen Erziehungsinstitutionen sowie Erwachsene im Bereich der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung will man mit pädagogischen Mitteln davon überzeugen, Vorurteile erst gar nicht auszubilden oder wieder aufzugeben und ‚Kulturkonflikte‘ im Zusammenleben mit Migranten gleichsam in einer individuellen Anstrengung durch Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu überwinden“ (Diehm & Radtke 1999, S. 143).

Der Beginn einer Idee der interkulturellen Erziehung geht in die 1970/80er Jahre zurück. Gegner der Ausländerpädagogik beginnen diese und auch die Entwicklungstendenzen im Schulwesen erheblich zu kritisieren. Ziel dieser Kritik ist die Überwindung der

ausländerpädagogischen Praxis und positiven Hervorhebung der neuen Idee einer Interkulturellen Pädagogik (vgl. Diehm & Radtke 1999; Hamburger 1994).

„Integration“, wie sie bisher betrieben wurde, ist aus Sicht einer interkulturellen Erziehung als „Traditionsverlust und als Entfremdung zwischen Eltern und Kindern“ zu verstehen und wird zugleich als „leeres Versprechen entlarvt, weil sie Gleichberechtigung nicht faktisch herstellen kann“ (Hamburger 1994, S. 63). Auch aufgrund wachsender Ausländerfeindlichkeit richten sich die Veränderungserwartungen nicht nur an die Migranten, sondern besonders auch an die einheimische Bevölkerung, da Multikulturalität in Deutschland einerseits bereits eine Realität darstellt, andererseits aber auch von den Einheimischen anerkannt werden muss. Hieraus lassen sich nach Auernheimer (2003) vier Leitmotive der Interkulturellen Pädagogik ableiten:

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

Die Idee einer multikulturellen Gesellschaft basiert auf zwei Voraussetzungen: dem Gleichheitsprinzip und dem Grundsatz der Anerkennung. Im Vordergrund steht das Eintreten für gleiche Rechte und die Akzeptanz für Andersheit. Diese Grundhaltungen befähigen zum interkulturellen Dialog. Somit sind ‚Verstehen‘ und ‚Dialogfähigkeit‘ die übergeordneten Ziele einer interkulturellen Erziehung. Aus diesen Leitmotiven lassen sich schließlich die erforderlichen pädagogischen Handlungsprinzipien ableiten. Auernheimer unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Formen der ‚Achtung‘: „die Achtung vor der allgemeinen Menschenwürde“ der Schülerinnen und Schüler und die Anerkennung ihrer „kulturellen Besonderheit“ (Auernheimer 2003, S. 22).

Ist die Ausländerpädagogik als „nachträgliche Rekonstruktion einer kritisierten Praxis zu verstehen“, entsteht die Interkulturelle Pädagogik als Entwurf einer noch zu realisierenden Praxis, um eine neue Haltung im Umgang mit Migranten zu etablieren (Diehm & Radtke 1999, S. 128).

### **2.2.3. Ausländerpädagogik versus Interkulturelle Pädagogik – eine Gegenüberstellung**

Diehm und Radtke unternehmen in ihrer Einführung zum Thema „Erziehung und Migration“ (1999) einen Versuch, die Ausländerpädagogik im Vergleich mit der Interkulturellen Pädagogik zu systematisieren. Sie unterscheiden in diesem Zusammenhang fünf Dimensionen, auf welche die beiden pädagogischen Konzepte jeweils unterschiedliche Antworten haben: Es handelt sich

1. um eine unterschiedliche Wahrnehmung der zu bewältigenden Probleme (Problemdiagnose), so dass sich
2. die Maßnahmen an unterschiedliche Adressaten richten;
3. aufgrund unterschiedlicher theoretischer Ansätze folgen unterschiedliche Leitlinien für pädagogisches Handeln (Praxis) mit
4. unterschiedlichen Zielsetzungen, welche
5. jeweils auf einem unterschiedlichen Gesellschaftsbild beruhen (Gesellschaftsmodelle).

#### **Problemdiagnose**

Ein erstes Unterscheidungsmerkmal zwischen Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik besteht darin, dass sie die Probleme, die durch die wachsende Migration entstanden sind, in ganz unterschiedlicher Weise diagnostizieren und somit zu unterschiedlichen Lösungen tendieren.

Die Vertreter der Ausländerpädagogik definieren die Defizite der Migrantenkinder als vordergründiges Problem, welches auf fehlenden Voraussetzungen, Schulerfahrungen und ungenügenden Kenntnissen der deutschen Unterrichtssprache basiert. Da man jedoch bald einsehen muss, dass sie diese ‚Defizite‘ durch zusätzlichen Förderunterricht nicht kompensieren kann, begründet man dies nun mit dem sozialen Umfeld der ausländischen Kinder, indem man ihre Herkunftskultur – „gemessen an den Standards der eigenen Kultur“ – als defizitär wahrnimmt (Diehm & Radtke 1999, S. 129).

Die Interkulturelle Pädagogik hingegen wehrt sich gegen den von der Ausländerpädagogik bevorzugten Begriff der ‚Defizite‘ ausländischer Kinder und „was bislang als Mangel erschien, wurde [...] als Anderssein definiert“ (Diehm & Radtke 1999, S. 129). Die Differenz der Kulturen wird hier als Bereicherung verstanden und soll von der Gesellschaft als gleichwertig verstanden werden.

### **Adressaten**

Durch die unterschiedlichen Sichtweisen der Problematik richten sich die beiden Konzepte an unterschiedliche Adressatengruppen. Aufgrund der Defizitorientierung in der Ausländerpädagogik richten sich deren Problemlösungen ausschließlich an die Migranten, indem sie die vollständige Assimilation ausländischer Familien und ihrer Kinder fordern. Insbesondere die sprachlichen Defizite sollen durch Förderunterricht kompensiert werden, damit aus Migrantenkindern „Normalschüler“ werden (Diehm & Radtke 1999, S. 130).

Die Interkulturelle Pädagogik hingegen berücksichtigt sowohl die einheimische als auch die zugewanderte Bevölkerung und betont die Gleichwertigkeit ihrer Kulturen. Kinder, Eltern, Erzieherinnen/Erzieher und Lehrerinnen/Lehrer bilden die Adressatengruppe einer interkulturellen Erziehung. Nach Diehm und Radtke liegt der entscheidende Unterschied zur Ausländerpädagogik darin, dass auch in Klassen, in denen keine oder nur wenige Migrantenkinder vertreten sind, interkulturelle Erziehung stattfinden soll.

### **Praxis**

Die Unterrichtspraxis der Ausländerpädagogik richtet sich überwiegend auf organisatorische Maßnahmen. Durch vorschulische Vorbereitungs- und Förderklassen und zusätzliche Förderstunden nach der Einschulung erfolgt eine ‚äußere Differenzierung‘ mit dem Ziel, die Migrantenkinder an das deutsche Schulsystem anzupassen, um sie schließlich in die Regelklassen einzugliedern. Soweit dies noch nicht erfolgreich geschehen ist, werden die Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft weiterhin in speziellen Sonderklassen ‚gefördert‘ und somit von den einheimischen Kindern teilweise getrennt unterrichtet.

Die Interkulturelle Pädagogik dagegen fordert einen gemeinsamen Unterricht für alle Kinder. Kinder verschiedener Herkunft sollen gemeinsam unterrichtet werden, damit sie miteinander leben und voneinander lernen können. Nur durch die gemeinsame Teilhabe am Unterricht ist eine interkulturelle Erziehung möglich, von der alle Beteiligten profitieren könnten.

### **Zielsetzungen**

Das vordergründige Ziel der Ausländerpädagogik besteht darin, ausländische Kinder durch Anpassungsleistungen in Form von ‚Homogenisierung‘ in die deutschen Schulen zu integrieren. Die deutsche Kultur gilt als ‚Zielkultur‘, welche die Migrantenkinder

durch Akkulturation annehmen sollten. Zusätzlich und dem ersten Punkt widersprechend erzielen die Vertreter der Ausländerpädagogik durch muttersprachlichen Ergänzungsunterricht durch Lehrerinnen und Lehrer aus den Herkunftsländern die politisch gewollte Rückkehr in ihre Heimatländer.

Ziel der Interkulturellen Pädagogik ist es hingegen, sowohl die einheimische als auch die zugewanderte Bevölkerung auf eine pluralistische, also kulturell vielfältige Gesellschaft vorzubereiten, um ein friedliches Miteinander zwischen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu ermöglichen. Die Stärkung und Wertschätzung der mitgebrachten kulturellen Identität wird als wichtigstes pädagogisches Ziel definiert.

### **Gesellschaftsmodelle**

Aus den unterschiedlichen Sichtweisen beider Pädagogiken resultieren folglich auch unterschiedliche Vorstellungen über die Organisation der Gesellschaft. Die Ausländerpädagogik möchte den monolingualen und kulturhomogenen Habitus beibehalten, während Vertreter der Interkulturellen Pädagogik das ‚multikulturelle Gesellschaftsmodell‘ vertreten, in welchem unterschiedliche Kulturen gleichberechtigt nebeneinander bestehen können.

Während die Ausländerpädagogik trotz zunehmender Migrationsbewegungen an einem nationalstaatlichen Gesellschaftsbild festhält, versucht die Interkulturelle Pädagogik sich auf die migrationsbedingten Veränderungen einzustellen.



### **3. Die Bildungssituation von Migrantenkindern an deutschen Schulen**

Die starken Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte stellt die Bundesrepublik Deutschland vor neue Herausforderungen. Insbesondere die Schulen müssen sich der neuen Situation stellen, um Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erfolgreich in das deutsche Bildungssystem integrieren zu können. Ein erfolgreicher Schulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung gewinnt heute für die Kinder und Jugendlichen immer mehr an Bedeutung, um in der Gesellschaft akzeptiert zu werden, um in ihr erfolgreich bestehen zu können. Somit stellt Bildung einen „wesentlich unterstützenden Faktor zur Integration“ von Migrantenkindern dar (Smula 2001, S. 195). Vertreter der Interkulturellen Pädagogik haben diese Situation seit langem erkannt und machen es sich zur zentralen Aufgabe, die Entwicklung der Bildungschancen ausländischer Kinder und Jugendlicher von Anfang an zu beobachten (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006).

#### **3.1. Daten zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Im Schuljahr 2008/2009 besuchen insgesamt 9.023.572 Schülerinnen und Schüler allgemeinbildende Schulen in Deutschland. Der Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher darunter beträgt 8,9%. Davon stammen 79,7% aus Europa. Hierbei bilden Kinder und Jugendliche mit einer türkischen Staatsangehörigkeit die weitaus größte Gruppe (40,3%) (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

Aus statistischen Erhebungen geht hervor, dass bezüglich der Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder durchaus positive Entwicklungstendenzen festzustellen sind. Erreichen im Jahre 1977/1978 nur etwa ein Drittel aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen deutschen Schulabschluss, so sind es 2001 bereits 84% und 2008/2009 85%. Darunter erreichen circa 40% einen Hauptschulabschluss und fast 45% einen höheren Bildungsabschluss. Trotz der positiven Entwicklung bleibt jedoch zu beachten, dass sich die Bildungsbeteiligung ausländischer Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu der deutscher Kinder immer noch stark unterscheidet: Lediglich 6,2% der deutschen Schüler bleiben 2008/2009 ohne Schulabschluss, 20,8% erreichen einen Hauptschulabschluss und 73% erreichen einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006; Statistisches Bundesamt 2010).

Festzuhalten bleibt somit, dass zwar Verbesserungen festzustellen sind, im deutschen Bildungssystem aber ausländische Kinder und Jugendliche im Vergleich zu Kindern deutscher Eltern seltener das gewünschte Ziel eines höheren Bildungsabschlusses erreichen.

### **3.1.1. Besuch vorschulischer Einrichtungen**

Im Vergleich zu einheimischen Kindern lässt sich feststellen, dass Kinder ausländischer Eltern seltener einen Kindergarten oder sonstige vorschulische Einrichtungen besuchen. So besuchen etwa zwei Drittel ausländischer Kinder eine vorschulische Einrichtung. Für deutsche Familien stellt der Kindergartenbesuch hingegen eher die Regel dar (vgl. Becker 2008). Nach Gogolin und Krüger-Potratz (2006) stellt diese Tatsache einen ersten Indikator für die geringere Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder dar. Es wird angenommen, dass der frühe Besuch vorschulischer Einrichtungen positive Auswirkungen auf den späteren Bildungserfolg hat. Da die meisten Einrichtungen von freien Trägerschaften geführt werden, sind kaum genaue Daten zur Teilhabe an diesen Einrichtungen zu gewinnen. In diesem Bereich werden keine amtlichen Statistiken geführt. Festgestellt werden konnte jedoch, dass der Besuch vorschulischer Einrichtungen ausländischer Kinder zwischen Städten untereinander, Stadt- und Landregionen als auch zwischen ethnischer bzw. sprachlicher Zugehörigkeit stark variiert. Weiterhin lässt sich beobachten, dass die Diskrepanz zwischen ausländischen und deutschen Kindern umso geringer wird, je näher der Schuleintritt bevorsteht.

Nach Rolf Becker (2008) verringert sich durch vorschulische Bildung die Bildungsungleichheit zwischen den einzelnen sozialen Schichten sowohl bei einheimischen als auch bei ausländischen Kindern. So haben Migrantenkinder mit vorschulischer Bildung gleiche Bildungschancen wie deutsche Kinder ohne vorschulische Bildung. Allerdings steigt bei deutschen Kindern durch den Besuch einer vorschulischen Einrichtung die Chance auf einen gymnasialen Besuch um das 2,5fache an. Becker stellt demnach fest, dass die „Bildungsstrukturen von Migranten denen der westdeutschen Arbeiterkinder“ entsprechen (Becker 2008, S. 76).

Hieraus lässt sich jedoch nicht allgemein folgern, dass ausschließlich der Besuch einer vorschulischen Einrichtung den späteren Schul- bzw. Bildungserfolg positiv beeinflusst. Insbesondere ist hierbei entscheidend, welche Art der Förderung die Kinder in diesen Einrichtungen erfahren. Vorschulische Bildung führt demnach nicht zu einer

Angleichung der Bildungschancen oder Auflösung von Bildungsdefiziten, sondern hat eher Fördercharakter (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006; Becker 2008).

### **3.1.2. Teilhabe ausländischer Kinder und Jugendlicher an den Schulformen der Sekundarstufe**

Die Verteilung deutscher und ausländischer Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen deutschen Schulformen variiert in weiten Grenzen. Die wichtigste Weichenstellung für den späteren Bildungsweg erfolgt im deutschen Schulsystem bereits am Ende der Grundschule. So ist der Anteil von Kindern deutscher Familien, die nach der Primarstufe ein Gymnasium besuchen, etwa dreimal so hoch wie der Anteil der Kinder ausländischer Herkunft. Wechselt man nach der Grundschule auf eine weniger qualifizierende Schule – z.B. eine Hauptschule – darf man annehmen, dass trotz offizieller Durchlässigkeit der Schulformen, ein geringwertiger Abschluss erreicht wird. Eine alternative Lösung bietet die Gesamtschule, eine Schulform, die jedoch nicht in allen Bundesländern besteht (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006).

Dennoch ist eine Tendenz zur höheren Bildungsbeteiligung an Realschulen und Gymnasien ausländischer Kinder und Jugendlicher zu beobachten. Die Zahl derjenigen, die eine Realschule absolvieren, steigt in den Jahren von 1985 bis 1995 von 19% auf 27%. In dieser Zeit verdoppelt sich beinahe der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die die Reifeprüfung erlangen von 5,6% auf 10%. Dementsprechend verringert sich die Zahl derer, die einen Hauptschulabschluss erreichen bzw. ohne Abschluss bleiben, von 76% auf 57% (vgl. Sechster Familienbericht 2000).

Im Schuljahr 2008/2009 erlangen bereits 32,6% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen Realschulabschluss und 10,7% die allgemeine Hochschulreife. Einen Hauptschulabschluss können 40,2% der ausländischen Schülerinnen und Schüler vorweisen und 15,0% bleiben ohne Abschluss (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

### **3.1.3. Statistik der Verteilung ausländischer Kinder und Jugendlicher auf die verschiedenen deutschen Schulformen**

Im Schuljahr 2008/2009 liegt der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen bei etwa 805.979 (8,9%). Darunter stammt mit etwa 642.023 (79,7%) Schülerinnen und Schülern die weitaus größte Gruppe

aus Europa. Den größten Anteil aus Nicht-EU-Ländern bilden türkische (40,3%) und jugoslawische (6,2%) Kinder und Jugendliche.

Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler beträgt an den Grundschulen 8,9%. Hauptschulen weisen mit 19,5% die höchste ‚Ausländerquote‘ allgemeinbildender Schulen (Abendschulen ausgenommen) auf. An Realschulen beträgt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 8,1% und an Gymnasien lediglich 4,4%. Eine hohe Präsenz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt sich wiederum mit 13,9% an Integrierten Gesamtschulen und mit 14,4% an deutschen Förderschulen beobachten (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

Wie die Statistik über den Bildungserfolg ausländischer Kinder und Jugendlicher zeigt, fallen auch Unterschiede bezüglich der Nationalität der Kinder auf. Kinder griechischer Herkunft beispielsweise sind an deutschen Gymnasien weitaus stärker vertreten, als italienische, türkische oder jugoslawische Schülerinnen und Schüler und erzielen ebenso gute Erfolge wie Kinder deutscher Herkunft. Hierbei muss jedoch hervorgehoben werden, dass seit Anfang der 1980er Jahre in Städten mit hohem Anteil griechischer Bevölkerung, griechische Schulen errichtet wurden. Diese Schulen werden hauptsächlich durch den griechischen Staat finanziert. Im Jahre 2000 besuchen etwa 20% der griechischen Kinder eine solche Schule in Deutschland (vgl. Sechster Familienbericht 2000).

Auffällig ist insbesondere, dass Kinder und Jugendliche, deren Eltern aus den ehemaligen Anwerbestaaten Türkei, Italien und dem ehemaligen Jugoslawien stammen, über nur sehr geringe schulische Kompetenzen verfügen. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern hingegen aus der ehemaligen Sowjetunion oder aus Polen stammen, erreichen im Vergleich deutlich höhere Kompetenzen. Bei Schülerinnen und Schülern aus dem ehemaligen Jugoslawien lassen sich außerdem je nach Herkunftsgebiet weitere Unterschiede feststellen: Hier bestehen je nach Herkunftsgebiet gravierende Unterschiede bezüglich der Verteilung auf die Schulsysteme der Sekundarstufe. So besuchen Kinder aus Kroatien eine besser qualifizierende Schulform als Kinder aus Bosnien-Herzegowina oder Kinder aus Serbien und Montenegro: Der Anteil kroatischer Kinder und Jugendlicher, die eine Realschule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule besuchen, liegt im Jahre 2000 bei 64,8%, 30,5% besuchen eine Hauptschule. Im Vergleich hierzu liegt der Anteil der Jugendlichen aus Bosnien-Herzegowina an deutschen Hauptschulen bei 40,5% und der Schülerinnen und Schüler aus Serbien und Montenegro sogar bei 55% (vgl. Heß-Meining 2004, Deutsches PISA-Konsortium 2008).

Auch die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen, die nicht aus den ehemaligen Anwerbestaaten stammen, zeigt große Differenzen. So ist beispielsweise der Anteil französischer Gymnasiasten in Deutschland gegenüber polnischen Schülerinnen und Schülern überproportional hoch und übertrifft im Schuljahr 2000/2001 sogar die Beteiligung deutscher Kinder. In diesem Zusammenhang muss jedoch erwähnt werden, dass ein sehr großer Anteil französischer Migrantenkinder aufgrund von ‚Expertenmigration‘ nach Deutschland gekommen ist und sich ebendiese Gruppe stark an deutschen Gymnasien konzentriert (vgl. Heß-Meining 2004).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ausländische Kinder und Jugendliche zu höher qualifizierenden Bildungsgängen einen geringeren Zugang haben als einheimische Kinder gleichen Alters und sich die Bildungsbeteiligung sehr stark nach den unterschiedlichen Herkunftsländern und dem sozialen Status der Eltern unterscheidet.

„Besonders kritisch sind für ausländische Schüler die schulischen Übergänge. Auch deutsche Kinder aus benachteiligten sozialen und kulturellen Milieus haben mehr Schwierigkeiten, z.B. eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Sie müssen wesentlich bessere Leistungen erbringen als im Durchschnitt. In einigen Fällen erfahren hier ausländische Kinder eine positive Diskriminierung“ (Hansen & Pfeiffer 1998, zitiert nach dem Sechsten Familienbericht 2000).

### **3.1.4. Migrantenkinder an sonderpädagogischen Förderschulen**

Ein Blick auf die statistische Verteilung von Migrantenkidern auf die unterschiedlichen deutschen Schulformen zeigt, dass der Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher an Förderschulen überproportional hoch ist. Im Zeitraum 1998 bis 2006 ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Bedarf von 4,4% auf 5,8% gestiegen. 2008/2009 besuchen insgesamt 393.491 Kinder und Jugendliche sogenannte Förderschulen. Darunter sind 56.606 (14,4%) ausländischer Herkunft. Dies bedeutet eine Abnahme um 5,4% im Vergleich zum Vorjahr. Der überwiegende Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf wird 2006 mit 59% dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet. Bei den deutschen Schülerinnen und Schülern liegt dieser Anteil in dem selben Jahr bei 51,1%. Dies entspricht an den Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen einer Ausländerquote von 19,4%, an sonstigen Förderschulen einer Quote von 11,7% (vgl. KMK 2008, Statistisches Bundesamt 2010).

Nach dem Sechsten Familienbericht (2000) lassen sich auch Unterschiede bezüglich der Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler feststellen. Besonders stark vertreten sind hier Kinder und Jugendliche aus den ehemaligen Anwerbestaaten. Hierunter bilden jugoslawische Schülerinnen und Schüler den größten Anteil, gefolgt von Kindern und Jugendlichen italienischer und türkischer Herkunft.

### **3.2. Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA<sup>6</sup> und der Ergänzungsstudie PISA-E im Bundesländer-Vergleich**

Die internationale Schulleistungsvergleichsstudie PISA hat die bildungspolitische Diskussion in Deutschland belebt. Diese Studie liefert nicht nur einen Überblick über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aus den Ländern, welche an der Studie teilgenommen haben. Sie informiert darüber hinaus auch über die Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund in den jeweiligen Schulsystemen.

Die Resultate der bisher durchgeführten PISA-Studien bestätigen weitestgehend die zuvor bereits beschriebene Ungleichverteilung deutscher und ausländischer Kinder und Jugendlicher an deutschen Schulformen. Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht zuletzt aufgrund struktureller Schwächen des deutschen Schulsystems bezüglich ihrer Bildungschancen benachteiligt sind.

Spricht man von der PISA-Studie, so muss man in Deutschland die internationale PISA-Vergleichsstudie von der Ergänzungsstudie PISA-E, welche eine Vergleichsstudie der deutschen Bundesländer darstellt, unterscheiden.

#### **3.2.1. Ergebnisse der PISA-Studien**

Die internationale PISA-Studie erhebt kognitive Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die für die Partizipation in der Gesellschaft heutzutage von fundamentaler Bedeutung sind (vgl. Gogolin 2003). Im Vordergrund stehen hier die Lesekompetenzen und mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen. Bisher wurde die PISA-Studie viermal mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten durchgeführt: Im Jahr 2000 lag der Schwerpunkt auf der Lesekompetenz, 2003 auf Mathematik, 2006 auf naturwissenschaftlichen Kompetenzen und 2009 erneut auf der Lesekompetenz. Eine

---

<sup>6</sup> PISA = Programme for International Student Assessment;

wichtige Rolle in der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie stellt auch die Frage nach herkunftsspezifischer Benachteiligung innerhalb der verschiedenen internationalen Schulsysteme dar. Hier zeigt sich im Rahmen aller bisher durchgeführten Studien, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich geringere Bildungschancen haben als gleichaltrige einheimische Schülerinnen und Schüler. Die Bedeutung der sozialen Herkunft sowie der Sprachgebrauch scheinen eine hohe Bedeutung auf die Bildungschancen von ausländischen Kindern und Jugendlichen zu haben. Stammen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus sozial ‚gutgestellten‘ Familien und sprechen zudem im familiären Umfeld die Sprache des Einwanderungslandes, so verfügen sie über beinahe gleiche Kompetenzen wie einheimische Kinder und Jugendliche. Auch zeigt die PISA-Studie 2006, dass in den meisten an der Studie teilnehmenden Staaten die zweite Generation über geringere Kompetenzen verfügt, als die erste, noch zugewanderte Generation (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2006a). Besonders hoch sind die Ungleichheiten bezüglich der Bildungschancen in Deutschland. Im internationalen Vergleich zeigt sich, „dass es anderen nationalen Schulsystemen, die vergleichbare Zuwandererpopulationen zu unterrichten haben wie das deutsche, besser gelingt, den Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg zu lockern“ (Gogolin 2003, S. 38). Deutschland weist überdurchschnittlich hohe migrationspezifische Kompetenzunterschiede auf. Dies trifft insbesondere auf die zweite Generation zu: In Deutschland geborene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erzielen deutlich schlechtere Ergebnisse als ihre zugewanderten Mitschülerinnen/Mitschüler. Zudem fällt auf, dass deutsche Migrantenfamilien überproportional häufig sozial schwächeren Milieus angehören. Auch wird innerhalb des privaten Umfeldes die Sprache Deutsch verhältnismäßig weniger praktiziert als im Vergleich zu anderen Staaten. Die Ursache für die hohen Bildungsungleichheiten im deutschen Schulsystem lassen sich somit zumindest teilweise auf soziale Unterschiede sowie deutsche Sprachdefizite zurückführen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2006a).

Auch die jüngsten Ergebnisse der 2009 durchgeführten Studie belegen weiterhin Kompetenznachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund sowohl in Deutschland als auch in anderen nord- und mitteleuropäischen Staaten. Die Studie hat jedoch ergeben, dass sich ausländische Schülerinnen und Schüler in Deutschland, insbesondere Jugendliche der ersten Generation, seit der ersten PISA-Studie 2000 im Gegensatz zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund signifikant verbessern konnten. Die PISA-Studie 2009 zeigt somit, dass zwar weiterhin hohe Disparitäten zwischen

Schülerinnen/Schülern mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb des deutschen Bildungssystems bestehen, diese Ungleichheiten jedoch reduziert werden konnten. Wie bereits die zuvor durchgeführten Studien als auch PISA 2009 zeigen, gehen die Disparitäten mit geringen sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen einher. Allerdings konnte angesichts der durchgeführten Studien ein Zuwachs bezüglich der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem beobachtet werden. „Die Abstände im Kompetenzniveau zwischen den Sozialschichten haben sich über die Zeit reduziert“ (Klieme et.al. 2010).

### **3.2.2. Ergebnisse der Studie PISA-E**

Die innerdeutsche Vergleichsstudie PISA-E stellt einen Bundesländer-Vergleich dar. Ebenso wie die internationale Vergleichsstudie PISA ermittelt die deutsche Ergänzungsstudie die Basiskompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften gegen Ende der Pflichtschulzeit. Die Studie verfolgt zudem das Ziel, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund zu vergleichen, wobei bei Kindern mit Migrationshintergrund mindestens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist.

Anzumerken ist zunächst, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund je nach Region bzw. Bundesland stark variiert. So weisen ‚östliche‘ Bundesländer einen Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher von weniger als 10% auf. In Nordrheinwestfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen, Baden-Württemberg und den Stadtstaaten ist der Anteil hingegen besonders hoch. Auch lassen sich je nach Region unterschiedliche Herkunftsverteilungen der ausländischen Schulbevölkerung beobachten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2006b, 2008).

Wie Ergebnisse der PISA-E-Studie zeigen, schneiden Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil signifikant besser ab als Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide nach Deutschland zugewandert sind (vgl. Hunger & Thränhardt 2004, Deutsches PISA-Konsortium 2008). Allen Ländern gemein ist die Tatsache, dass Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund haben, sozial deutlich schlechter gestellt sind. Zudem lässt sich feststellen, dass überregional Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an deutschen Hauptschulen deutlich überrepräsentiert und an weiterführenden Schulen hingegen entsprechend unterrepräsentiert sind. Besonders betroffen sind in diesem Zusammenhang Schülerinnen und Schüler aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien. Auch



beobachtet man bei ausländischen Schülerinnen und Schülern im Vergleich zu ihren einheimischen Mitschülerinnen/Mitschülern vermehrt Klassenwiederholungen. Insgesamt erreichen sie ein niederes Kompetenzniveau, insbesondere, wenn beide Elternteile zugewandert sind (vgl. Hunger & Thränhardt 2004; Deutsches PISA-Konsortium 2006b, 2008).

Betrachtet man die Testergebnisse der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund separat innerhalb der deutschen Bundesländer, so lassen sich Differenzen beobachten. Die Bundesländer Bayern, Berlin und Hamburg weisen in ihren Ergebnissen hohe Unterschiede zwischen ausländischen und einheimischen Kindern und Jugendlichen auf. In Nordrheinwestfalen, Schleswig-Holstein und dem Saarland sind diese Disparitäten laut PISA-E 2006 noch am geringsten. Insgesamt erzielt jedoch die zweite Generation teilweise schlechtere, im günstigsten Fall gleiche Ergebnisse wie die erste Generation. Ursachen für die Schlechterstellung ausländischer Kinder und Jugendlicher im deutschen Bildungssystem hängen zu 40% bis 50% mit der sozialen Herkunft der Familien mit Migrationshintergrund sowie den unterschiedlichen Gewohnheiten bezüglich des deutschen Sprachgebrauchs zusammen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2006b, 2008).

Aufgrund unterschiedlicher Angebots- und Nutzungsstrukturen in den einzelnen Bundesländern ergeben sich auch bezüglich der Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher große Differenzen zwischen den Ländern (vgl. Hunger & Thränhardt 2004). Festzuhalten bleibt hier, dass die Schulbesuchsquote der unteren Bildungsgänge bei Migrantenkinder in den Bundesländern Bayern, Baden- Württemberg und Niedersachsen besonders hoch.

Insgesamt zeigt sich in allen Bundesländern ohne Berücksichtigung der Hintergrundvariablen, wie z.B. Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht, dass die Chancen für den Besuch einer weiterführenden Schule bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwei bis dreimal geringer ist als bei gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

### **3.3. Gründe für die Schlechterstellung ausländischer Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem**

Anlässlich der vorliegenden statistischen Daten zur Bildungsbeteiligung bzw. zum Bildungserfolg ausländischer Schülerinnen und Schüler wird ersichtlich, dass diese

Gruppe im Vergleich zu gleichaltrigen deutschen Kindern und Jugendlichen deutlich schlechter abschneidet. Hieraus darf man auf eine Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schließen. Fragt man nach den Ursachen dieser Schlechterstellung, stößt man in der Literatur auf eine Vielzahl von Gründen. Häufig genannte Faktoren, die den Schulverlauf von Migrantenkindern beeinflussen, sind u.a. der Bildungsgrad der Eltern, die ethnische Zugehörigkeit und das damit einhergehende kulturelle Milieu sowie das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen (vgl. Heß-Meining 2004). Es ist jedoch nicht ausreichend, die Gründe für den ‚Bildungsmisserfolg‘ lediglich bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und deren kulturellem Umfeld zu suchen. Darüber hinaus müssen auch schulische Aspekte in Betracht gezogen werden, die möglicherweise zu einer Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder beitragen. Deshalb sollen die Ursachen für die Schlechterstellung anhand außerschulischer und innerschulischer Aspekte erläutert werden (vgl. Mecheril 2004).

### **3.3.1. Außerschulische Aspekte**

Bei dem Versuch, den mangelnden Bildungserfolg von Migrantenkindern zu erklären, werden die Ursachen dafür häufig in die Eigenschaften der Kinder, ihrer Eltern, in ihr familiales Umfeld und soziales Herkunftsmilieu verlagert (vgl. Diehm & Radtke 1999). Außerschulische Faktoren wirken sich ganz spezifisch auf die Eingangsbedingungen für den schulischen Bildungsweg aus. Dementsprechend können sie während des gesamten Bildungsweges fördernd oder auch hindernd auf den Schulerfolg wirken. Nach Mecheril (2004) lassen sich in diesem Zusammenhang drei außerschulische Aspekte unterscheiden: die vorschulische Bildung der Kinder (a), der sozioökonomische Status der Eltern (b) und das kulturelle Vermögen der Eltern (c).

Die beiden letzteren Aspekte lassen sich als ‚individuelle Ressourcen der Eltern‘ zusammenfassen.

#### **Zu a) Die Bedeutung vorschulischer Bildung**

Statistisch gesehen besteht zwischen dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung und dem späteren Bildungserfolg ein enger Zusammenhang. Obwohl der Anteil ausländischer Kinder in Vorschuleinrichtungen in den letzten Jahren zugenommen hat, bildet diese Gruppe immer noch eine sehr geringe Zahl gegenüber deutschen Kindern und kann somit als erster Indikator für die Schlechterstellung im deutschen Bildungssystem interpretiert

werden. Der Besuch einer Kindertagesstätte oder eines Kindergartens geht jedoch nicht automatisch mit einer erfolgreicherer Bildungslaufbahn einher. Trotz einiger Bemühungen, der Heterogenität der Kinder gerecht zu werden, führen besonders Sprachschwierigkeiten der Migrantenkinder zu Schwierigkeiten bei der Einschulung. Es fehlt insbesondere an elementarpädagogischen Konzepten, die auf die Bedürfnisse von Migrantenkindern eingehen. „Aufgrund des Fehlens eines angemessenen Rahmens sprachlicher Bildung werden bereits im Kindergarten und anderen vorschulischen Einrichtungen die Weichen sozialer Ungleichheit gestellt“ (Mecheril 2004, S. 140).

### **Zu b) und c) Die Bedeutung individueller Ressourcen**

Es ist offensichtlich, dass individuelle Ressourcen wie das ‚Humankapital‘ und das ‚Kulturelle Kapital‘ zugewanderter Familien für einen erfolgreichen Bildungserfolg ausländischer Kinder und Jugendlicher eine weitaus größere Bedeutung besitzt als bei einheimischen Familien. Geht in der Regel ein hohes Bildungsniveau deutscher Eltern mit einem entsprechend höherwertigen Schulabschluss ihrer Kinder einher, so ist dies bei Familien mit Migrationshintergrund nicht in demselben Ausmaße der Fall. Auch hinsichtlich des sozioökonomischen Status der Eltern lassen sich entsprechende Unterschiede feststellen: Wirkt sich ein hohes ‚ökonomisches Kapital‘ bei Einheimischen positiv auf die Bildungschancen der Kinder aus, gilt dieser Zusammenhang nur in geringerem Maße für zugewanderte Familien, da Wanderungen sehr häufig mit einem sozialen Abstieg einhergehen und ausländische Familien im Durchschnitt über ein geringeres Einkommen verfügen als einheimische Familien (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006). Mecheril bezeichnet daher „die Passung zwischen familialen Ressourcen und schulischen Anforderungen an die Familie“ als eigentliches Problem (Mecheril 2004, S. 141). Die Institution Schule setzt als gegeben voraus, dass die Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schule im Umfeld ihrer Familien auf Unterstützung im Hinblick auf schulische Aufgaben bauen können. Eine solche Annahme produziert aber Ungleichheiten, da sie Familien, die nicht über entsprechende individuelle Ressourcen verfügen, benachteiligen. In diesem Zusammenhang wird als Gegenargument zugewanderten Eltern – insbesondere türkischen Eltern – häufig ein mangelndes Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder unterstellt. Aus empirischen Forschungsergebnissen geht allerdings hervor, dass die Bildungserwartungen ausländischer Familien und das Interesse am Bildungsverlauf ihrer Kinder im Allgemeinen sehr hoch sind (vgl. Gogolin & Krüger-Potratz 2006). Diese Bildungsaspirationen orientieren sich allerdings meist an der

Bildungsrealität des Herkunftslandes und den Bildungserfahrungen der Eltern, welche mit der Bildungsrealität im Aufnahmeland nicht zwangsläufig übereinstimmen (vgl. Mecheril 2004). So fehlen häufig notwendige Kenntnisse über das gegliederte deutsche Schulsystem, Erfahrungen für die Planung der Bildungslaufbahn sowie deren Begleitung und Unterstützung. Hinzu kommt, dass manche zugewanderte Familien ein ambivalentes Verhältnis zu den Bildungsinstitutionen haben. Sie erwarten, dass ihre Kinder an deutschen Schulen qualifiziert werden, befürchten aber gleichzeitig durch die dort vermittelten Wert- und Normvorstellungen eine Art Entfremdung der eigenen Kinder von ihrer Herkunftskultur (vgl. Sechster Familienbericht 2000).

### **3.3.2. Innerschulische Aspekte**

Befasst man sich mit den Auswirkungen innerschulischer Aspekte auf den Bildungserfolg von Migrantenkindern, so ist zwischen strukturellen Merkmalen des Bildungssystems (a) und organisatorischen Merkmalen der Schulen (b) zu unterscheiden. Beide Aspekte beeinflussen in unterschiedlicher Weise den Bildungsverlauf der Schülerinnen/Schüler, was im Folgenden näher erläutert wird.

#### **Zu a) Die Bedeutung struktureller Merkmale des deutschen Bildungssystems**

Aus Forschungsprojekten, welche sich mit den Auswirkungen der Struktur des Bildungswesens auf die Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher befassen, und internationalen Vergleichsstudien geht hervor, dass das Bildungssystem einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg von Migrantenkindern ausübt. Insbesondere wirkt sich die frühe Selektion, wie sie in Deutschland betrieben wird, negativ auf den Bildungsverlauf zugewanderter Kinder und Jugendlicher aus. Nach Mecheril (2004, S.144)

„bildet das deutsche Schulsystem aufgrund früher Leistungsselektion und differentieller Allokation im dreigliedrigen Schulsystem bzw. in einem System unterschiedlicher Schulformen die sozialen Eingangsdifferenzen der Schülerinnen und Schüler als schulische Differenzen ab und trägt damit zu einer folgenreichen Festschreibung und Verstetigung von Ungleichheit bei“.

Neben dem Selektionscharakter am Ende der Grundschulzeit durch die Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen lassen sich nach Radtke (2004) noch drei weitere Selektionsstellen der Grundschule beobachten, an welchen das Allokationsverhalten der Schule gegenüber ausländischen Kindern deutlich wird:

Schulaufnahme, (Nicht-)Versetzung nach der zweiten Klasse und schließlich Aufnahmeverfahren für Sonderschulen für Lernbehinderte häufig in der dritten Klasse. Diese Maßnahmen gehen mit den Normalitätserwartungen der Organisation Schule einher, sowie mit der Bevorzugung leistungshomogener Schulklassen und Vermeidung von Heterogenität. Zu der Normalitätserwartung der Schule an Schülerinnen und Schüler gehört insbesondere die Beherrschung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache sowie ein bis zu diesem Zeitpunkt erworbenes einheitliches Bildungswissen, an die der Unterricht inhaltlich anknüpfen kann. Diese Erwartungen können Kinder mit Migrationshintergrund jedoch oft nicht erfüllen, weshalb die Organisation Schule anhand von zahlreichen Einzelentscheidungen die Kinder aussortiert, die von der ‚Norm‘ abweichen.

#### **Zu b) Die Bedeutung organisatorischer Merkmale der Schulen im Umgang mit Migration**

Der hohe Anteil von Migrantenkindern an deutschen Bildungseinrichtungen bringt je nach Institution einen organisationsspezifischen Umgang mit Differenz mit sich. So fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer durch die Anwesenheit von ausländischen Kindern in ihrem Unterricht irritiert und sehen offenbar ihre didaktischen und methodischen Unterrichtsgewohnheiten als gefährdet an (vgl. Diehm & Radtke 1999). Die Schule steht aufgrund wachsender Heterogenität unter der Schülerschaft neuen Herausforderungen gegenüber. Seit „Einführung der Massenerziehung“ erzielt die deutsche Schulpädagogik sowohl sprachliche als auch leistungsbezogene Homogenisierung (Diehm & Radtke 1999, S. 103).

„Zur Effektivierung und Rationalisierung des Lernens werden Schülergruppen entlang relevant erachteter Merkmale klassifiziert. Damit man allen Schülern in einer Klasse das gleiche Lehrangebot machen kann, werden die Lerngruppen vom Schulanfang an organisatorisch homogenisiert“ (Diehm & Radtke 1999 S. 104).

Man könnte in diesem Zusammenhang also von einer „differenzunempfindlichen Schule“ sprechen, welche die Heterogenität der Schülerschaft bis heute nicht als ‚Schulrealität‘ wahrnimmt (Mecheril 2004, S. 146).

### **3.3.3. Organisatorische Herausforderungen am Beispiel des ‚Seiteneinsteigers‘**

Seit Anfang der 1990er Jahre nimmt die Zahl so genannter ‚Seiteneinsteiger‘ an deutschen Schulen zu. Dabei handelt es sich um schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die bereits vor dem Eintritt in eine deutsche Schule schon in ihrem Herkunftsland eine Schule besucht haben. Aus schulpädagogischer Sicht stellt dies in der Form ein Problem dar, weil diese Kinder nicht von Anfang an durch das deutsche Schulsystem sozialisiert werden konnten und somit andere Voraussetzungen mitbringen als gleichaltrige Kinder, die von Anfang an in deutschen Schulen unterrichtet wurden (vgl. Diehm & Radtke 1999). Die Schule fordert nicht nur sprachliche und leistungsbezogene Homogenität in den Schulklassen, „sie erwartet Schülerinnen, die wissen, was es in deutschen Schulen heißt, ein Schüler zu sein“ (Mecheril 2004, S. 151).

Aufgrund des Alters und des bereits erworbenen Wissens an den Schulen ihrer Herkunftsländer müssten ‚Seiteneinsteiger‘ in fortgeschrittene Klassen eingeschult werden. Da sie jedoch in der Regel die deutsche Unterrichtssprache nicht in ausreichendem Maße beherrschen und die Vorkenntnisse in den verschiedenen Unterrichtsfächern häufig unklar sind, werden sie in Vorbereitungsklassen nachgeschult‘.

### **3.3.4. Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung**

Gomolla und Radtke (2000) vertreten die Auffassung, dass Gründe für die Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder an deutschen Schulen nicht bei den Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler liegen, sondern vielmehr in der schulischen Organisation zu suchen sind. Anhand der Ergebnisse eines Forschungsprojektes an Schulen in Bielefeld haben sie Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung von Migrantenkindern herausgearbeitet. Es handelt sich hierbei um Formen schulinterner Ungleichbehandlung (direkte Diskriminierung) aufgrund sprachlicher und kultureller Differenzen, als auch um Formen der Gleichbehandlung (indirekte Diskriminierung) ohne Berücksichtigung der spezifischen Voraussetzungen der Migrantenkinder, die sich nachteilig auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund auswirken können (vgl. Mecheril 2004). An allen Selektionsstellen während des Bildungsverlaufes lassen sich nach Gomolla und Radtke solche Diskriminierungsmechanismen beobachten. Diese beziehen sich zum einen auf den Stand der Deutschkenntnisse von Migrantenkindern, zum anderen auf das familiäre und soziale Umfeld. Bei der Einschulung von Migrantenkindern kann die Schule diese Kinder aufgrund mangelnder

Deutschkenntnisse in separate Förder- und Auffangklassen zuweisen, oder aber in den Schulkindergarten zurückstellen, obwohl Deutschdefizite als alleiniger Grund in den meisten Bundesländern schulrechtlich nicht zu einer Zurückstellung in den Schulkindergarten führen dürfen (vgl. KMK 2006). Um diese Regelung zu umgehen, werden mangelnde Kenntnisse der deutschen Sprache in kognitive Defizite umdefiniert. Durch die Übergangsempfehlung am Ende der Grundschulzeit hat die Institution Schule wiederum die Möglichkeit durch negative Prognostizierungen und Kriterien wie Sprachdefizite, mangelnde Schulbildung, fehlende Unterstützungsmöglichkeiten seitens des Elternhauses, die Eignung für den Besuch eines Gymnasiums – auch bei leistungsstarken Kindern – in Frage zu stellen (Gomolla und Radtke 2000). Es lässt sich also zusammenfassend feststellen, dass der Schulerfolg nicht nur Ergebnis eigener Leistungen darstellt, sondern auch sehr stark von den Entscheidungspraktiken der Schulen abhängt. Im Verlauf der Bildungskarriere tragen zahlreiche Einzelentscheidungen zu einer Benachteiligung von Migrantenkindern bei, derer sie sich kaum entziehen können.

## **Teil 2: Migration in Südtirol – ein relativ neues Phänomen**

In den letzten Jahrzehnten sind in ganz Europa starke Migrationsbewegungen zu beobachten. Dieses Phänomen ist zuvor am Beispiel Deutschlands, das bereits eine weit zurückreichende Migrationsgeschichte aufzuweisen hat, beschrieben worden. Auch in Italien, insbesondere in Südtirol, ist eine wachsende Ausländerpräsenz zu beobachten, die einerseits durch Saisonarbeit, andererseits durch die Zunahme von Einwanderern, welche sich in Südtirol niederlassen möchten, begründet werden kann. Aufgrund dieser Entwicklungstendenzen, die auch in Zukunft von Bedeutung sein werden, soll in den folgenden Kapiteln auf die Situation von Migranten in Südtirol eingegangen werden. Dabei soll insbesondere die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund an Südtiroler Schulen näher beleuchtet werden.

Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Problem der Migranten in Südtirol wissenschaftlich noch nicht ausreichend aufgearbeitet ist. Aus diesem Grunde steht zu diesem Problemkreis nur wenig wissenschaftliche Literatur zur Verfügung, weshalb sich diese Arbeit vorwiegend auf statistische Daten für das Land Südtirol beruft.

### **4. Wanderungsbewegungen in Südtirol – ein Überblick**

Um die Gewichtung der Zuwanderungen nach Südtirol besser erfassen zu können, soll zunächst ein Gesamtüberblick über die Bilanz der Wanderungsbewegungen in Südtirol gegeben werden. Dabei ist es im Hinblick auf Südtirol aufgrund der drei verschiedenen Sprachgruppen von besonderer Bedeutung, den prozentualen Anteil der Bevölkerung an den drei Sprachgruppen mit zu berücksichtigen.

#### **4.1. Sprachgruppenzugehörigkeiten**

Eine Besonderheit des Landes Südtirol besteht in den drei unterschiedlichen Sprachgruppen Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Bis zum Ende des Ersten Weltkrieges gehörte der überwiegende Teil der Südtiroler Bevölkerung mit 89% der deutschen Sprachgruppe an. Lediglich 3-4% der Bevölkerung erklärten sich der italienischen und 4% der ladinischen Sprache zugehörig. Im Laufe der Jahre hat sich diese Zusammensetzung deutlich verändert. Im Jahre 1961 galt nur noch bei 62% der Südtiroler Bevölkerung Deutsch als Umgangssprache. 34% erklärten Italienisch zu ihrer Muttersprache und etwas mehr als 3% gehören in diesem Zeitraum der ladinischen Sprachgruppe an.



Nach einer Volkszählung im Jahre 1991 hingegen lassen sich neue Tendenzen beobachten. Nun geben 67,9% der Bevölkerung an, der deutschen Sprachgruppe anzugehören, 4,2% erklären Ladinisch zu ihrer Muttersprache und 27,7% fühlen sich der italienischen Sprachgruppe zugehörig.

Im Vergleich zur vorhergehenden Volkszählung im Jahre 1981 über die Zugehörigkeit zu den einzelnen Sprachgruppen haben sich die Zugehörigkeitserklärungen zur italienischen Sprachgruppe um 1,7% verringert, wohingegen die Zugehörigkeitserklärungen zur deutschen Sprache um 1,6% und die zur ladinischen Sprachgruppe um 0,2% zugenommen haben (vgl. Landesinstitut für Statistik, 2001). Diese Entwicklung spiegelt sich auch im Rahmen einer Volkszählung 2006 wider. Nun erklären sich 69,2% der deutschen und 26,5% der italienischen Sprachgruppe zugehörig. 4,4% gehören der ladinischen Sprachgruppe an (vgl. Landesinstitut für Statistik, 2009a).

#### **4.2. Wanderungsbilanzen**

Die Wanderungsbilanz in Südtirol ist bis zum Jahre 1938 aufgrund von Umsiedlungen von Südtalienern nach Südtirol durchgehend positiv. Es gibt somit bis zu diesem Zeitpunkt mehr Zuwanderungen als Abwanderungen. 1939 wird diese Entwicklung für einige Jahre umgekehrt. Ausgelöst durch den Zweiten Weltkrieg und infolge der „Option“ sind in den Kriegsjahren vermehrte Abwanderungen ins Ausland zu verzeichnen. Dies verursacht einen Rückgang der Bevölkerung um etwa 30.000 Personen. Nach Ende des Krieges kommt es aufgrund vermehrter Rückwanderung der Südtiroler Bevölkerung erneut zu einem positiven Wanderungssaldo. Im Jahr 1951 zählt Südtirol insgesamt 333.900 Einwohner (Landesinstitut für Statistik 2001).

Etwa ab dem Jahre 1975 lassen sich weitere neue Zuwanderungsbewegungen beobachten. So stammt jetzt ein Großteil der Einwanderer aus norditalienischen Provinzen, aber auch aus Regionen Südtaliens. Zusätzlich machen sich aber auch Zuwanderungen aus dem Ausland bemerkbar, wobei es sich in diesem Zusammenhang überwiegend um Einwanderer aus der Bundesrepublik Deutschland und Österreich handelt. Bis 1999 steigt die Südtiroler Wohnbevölkerung auf 462.542 Personen an (Landesinstitut für Statistik 2001).

Seit dem Jahre 1992 wird eine neue Zuwanderungswelle beobachtet. Insbesondere tragen jetzt Einwanderungen aus den europäischen Nicht-EU-Ländern und aus Afrika zu einer positiven Wanderungsbilanz in Südtirol bei.

Um die Jahrtausendwende beträgt der Anteil an Binnenwanderungen innerhalb Südtirols etwa 65% und der Anteil an Zuwanderungen aus anderen Regionen Italiens rund 17%. Diese Werte sind jedoch im Sinken begriffen, wobei die Einwanderung aus dem Ausland stetig zunimmt (Landesinstitut für Statistik 2001).

Entsprechend dieser Tendenzen ergibt sich für das Jahr 2008 folgende Wanderungsstatistik für Südtirol: Insgesamt verlassen in diesem Jahr 11.641 Personen die Region Südtirol, 15.050 Menschen wandern hingegen zu. Dies ergibt für Südtirol eine positive Wanderungsbilanz (+ 3.409). Unter den Zuwanderern bewegen sich innerhalb Südtirols 8.724 Menschen und 2480 stammen aus dem restlichen Staatsgebiet. 3.846 Personen sind 2008 aus dem Ausland nach Südtirol zugewandert. Darunter stammen 830 Menschen aus dem deutschsprachigen Raum, 3016 aus dem ‚restlichen‘ Ausland (vgl. Landesinstitut für Statistik 2009a).

## **5. Immigrationsbewegungen nach Südtirol**

### **5.1. Statistische Daten zur Einwanderung nach Südtirol**

Im Gegensatz zur deutschen Migrationsgeschichte, die bereits in den 1950er und 1960er Jahren ihren Beginn findet, begegnet man in Südtirol den ersten Immigranten in den frühen 1980er Jahren. Das Thema ‚Migration‘ gewinnt jedoch erst durch die Folgen des Umbruchs in Mittel- und Osteuropa sowie der Fluchtbewegungen aus dem ehemaligen Jugoslawien zunehmend an Bedeutung und schiebt sich allmählich in den Vordergrund des politischen und gesellschaftlichen Diskurses.

Zu den ausländischen Bürgerinnen und Bürgern gehören all jene Personen, welche nicht die italienische Staatsbürgerschaft besitzen, sich jedoch ständig in Südtirol aufhalten oder hier einen Wohnsitz haben. Es lassen sich in diesem Zusammenhang drei Gruppen von Ausländern unterscheiden (vgl. Landesinstitut für Statistik 2003):

- Ausländer, welche ihren ständigen Wohnsitz in Südtirol haben und bei einem Meldeamt eingetragen sind;
- Ausländer, die sich nur vorübergehend im Land aufhalten, aber eine Aufenthaltsgenehmigung besitzen;
- Ausländer ohne gültige Aufenthaltsgenehmigung.

Hiervon besitzt jedoch für die folgenden Ausführungen lediglich die erste Gruppe eine gewisse Relevanz.

Im internationalen Vergleich ist der ausländische Bevölkerungsanteil für ganz Italien bedeutend geringer als in den deutschsprachigen Nachbarländern. 2001 beträgt der ausländische Anteil an der Bevölkerung in Italien 2,3%. Die drei größten Zuwanderergruppen in Italien stammen aus Albanien und Marokko (vgl. Istituto nazionale di statistica 2007, OEW 2007).

In Südtirol beträgt der Anteil von Migranten im Jahre 2001 3,3%. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass sich der Anteil der ausländischen Bevölkerung in dem Zeitraum von 1990 bis 2001 in Südtirol mehr als verdoppelt hat (vgl. Landesinstitut für Statistik 2003). Diese Entwicklung erklärt sich teilweise dadurch, dass bis zum Jahre 1990 überwiegend erwachsene, männliche Einzelpersonen zur Arbeitssuche nach Südtirol kamen. Seit den 1990er Jahren nimmt jedoch die Präsenz von Frauen und Kindern aufgrund von Familienzusammenführungen stark zu. Im Dezember des Jahres 2006 zählt das Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen 28.260 Migranten, welche

in einem Meldeamt eingeschrieben sind. Dies entspricht einem Anteil an der Gesamtbevölkerung von 5,8% (vgl. Landesinstitut für Statistik 2007).

Den aktuellsten Statistiken zufolge zählt das Land Südtirol 2009 insgesamt 39.156 ausländische Bürgerinnen und Bürger. Dies entspricht einem Zuwachs von 7,9% zum Vorjahr. An der Gesamtbevölkerung macht dies einen Anteil von 7,8% aus und liegt somit über dem gesamtstaatlichen Durchschnitt von 6,5%, jedoch unter dem Durchschnittswert von Mittel- und Norditalien, wo die große Mehrheit der ausländischen Bevölkerung Italiens lebt. Nach Angaben des Landesinstituts für Statistik (2010) hat sich somit in den letzten zwanzig Jahren der Anteil ausländischer Bürgerinnen/Bürger verachtfacht.

Betrachtet man den Ausländeranteil Südtirols insgesamt, so stammen etwa zwei Drittel der Migranten aus europäischen Staaten. Etwa ein Drittel der Einwanderer stammt aus den EU-Staaten, unter denen wiederum Österreicher und Bundesdeutsche den größten Anteil ausmachen. Insgesamt stammt 35,1% der ausländischen Bevölkerung aus den europäischen Nicht-EU-Staaten, 15,2% aus Asien und 12,8% aus Afrika. Insgesamt bilden Albaner mit 13,1% unter den Zuwanderern die am stärksten vertretene Gruppe, gefolgt von Bundesdeutschen (11,6%), Marokkanern (8,1%), Pakistanern (6,5%) (vgl. Landesinstitut für Statistik 2010).

Die Beweggründe für eine Zuwanderung von Migranten nach Südtirol sind mannigfaltig. Arbeitsgründe stellen das meist genannte Motiv für die Zuwanderung nach Südtirol dar. Als weiteres Motiv für einen Aufenthalt in Südtirol werden familiäre Gründe sowie Eheschließung genannt. Dies trifft auf etwa ein Viertel der Eingewanderten zu (vgl. Landesinstitut für Statistik 2003; OEW 2007).

Der größte Teil der ausländischen Bevölkerung ist in den Städten Südtirols ansässig. Etwa ein Drittel aller Zuwanderer (32%) ist in der Landeshauptstadt Bozen niedergelassen. Dort beträgt der Ausländeranteil gemessen an der Gesamtbevölkerung 2009 12,1%. Außerdem ist eine verstärkte Präsenz von Migranten in den Gemeinden Salurn (19,1%), Franzensfeste (18,5%), Brenner (13,7%) und Waidbruck (12%) zu beobachten (vgl. Landesinstitut für Statistik 2010).

## **5.2. Einstellungen der einheimischen Bevölkerung gegenüber der zunehmenden Ausländerpräsenz in Südtirol**

Das Landesinstitut für Statistik der Autonomen Provinz Bozen beschäftigt sich im Jahre 2003 mit der Frage, inwieweit Einwanderer in ihrem Umfeld integriert und von der einheimischen Bevölkerung wahrgenommen werden.

In Bezug auf die soziale Situation von Einwanderern in Südtirol muss man zwischen deutschsprachigen Ausländern aus der Bundesrepublik Deutschland und Österreich und jenen aus nicht deutschsprachigen Ländern, der Europäischen Union sowie europäischen Ländern außerhalb der EU bzw. aus nichteuropäischen Ländern unterscheiden. Zuwanderer aus Deutschland oder Österreich haben einerseits den Vorteil, dass sie aus einem EU-Land stammen und sich ohne große behördliche Auflagen frei bewegen können und andererseits in Südtirol auf keine sprachlichen Barrieren stoßen.

Allgemein kann man feststellen, dass die ausländische Bevölkerung in Südtirol sowohl Kontakte zu anderen Migranten des gleichen Herkunftslandes, zu Einwanderern aus anderen Ländern wie auch zur einheimischen Bevölkerung suchen.

Betrachtet man die einheimischen Südtirolerinnen und Südtiroler, so geben lediglich 29,6% an, persönliche Kontakte mit Eingewanderten zu haben. Darunter finden mit 46,1% die meisten Begegnungen am Arbeitsplatz statt.

### **Akzeptanz ausländischer Bürger**

Um die Akzeptanz unterschiedlicher Einwanderergruppen zu ermitteln, wird vom Landesinstitut für Statistik (2003) im Jahre 2001 eine Umfrage unter Südtirolerinnen und Südtirolern durchgeführt, inwieweit sich ihrer Meinung nach die Lebensstile der unterschiedlichen Migrantengruppen von denen der einheimischen Bevölkerung unterscheiden

Diese Befragung zeigt, dass zwischen Südtirolern und Deutschen bzw. Österreichern kaum Unterschiede bezüglich der Lebensweise wahrgenommen werden. Schlechter schneiden in diesem Zusammenhang Einwanderer aus Afrika, China, Albanien und dem ehemaligen Jugoslawien ab. 80% der befragten Südtirolerinnen und Südtiroler äußern den Wunsch, Migranten, die aus einem anderen Kulturbereich stammen, mögen ihren Lebensstil besser an den der einheimischen Bevölkerung anpassen.

Die Befragung belegt außerdem, dass Zuwanderer aus Albanien und Ex-Jugoslawien insgesamt die niedrigsten Sympathiewerte unter den Südtirolerinnen und Südtirolern

aufweisen, während Afrikaner und Chinesen höher eingestuft werden, jedoch weit geringere Sympathiewerte erlangen als Bundesdeutsche und Österreicher.

Bezüglich der einheimischen Bevölkerung kann zudem beobachtet werden, dass deutschsprachige Südtirolerinnen und Südtiroler gegenüber Ausländern distanzierter sind als italienischsprachige: „Bleiben sie bei allgemeinen Aussagen und Einschätzungen den Ausländern gegenüber relativ neutral, so ändert sich das Antwortverhalten bei Fragen, in denen es um einen direkten Kontakt im eigenen Lebensumfeld geht“ (Landesinstitut für Statistik 2003, S. 104). Bei der Gruppe, in welcher deutschsprachige Südtirolerinnen und Südtiroler Zugewanderte zu ihrem engeren Freundeskreis zählen, handelt es sich überwiegend um Deutsche und Österreicher.

Betrachtet man die Einstellungen der Südtiroler Bevölkerung gegenüber Migranten, so ist fast die Hälfte der Meinung, dass man Ausländer wieder zurück in ihre Heimat schicken solle, wenn nicht mehr ausreichend Arbeitsplätze zur Verfügung stehen, aber nur 15,4% der Südtiroler sind der Auffassung, dass Migranten den Einheimischen die Arbeitsplätze wegnehmen. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass bei Fragestellungen, welche die Auswirkungen von Migration negativ formulieren, diese von der deutschsprachigen Bevölkerung eine größere Zustimmung erfahren als von der italienischsprachigen. So widersprechen auch 77,9% der deutschsprachigen Befragten, aber ‚nur‘ 59,3% der italienischsprachigen der Aussage, dass Einwanderer eine kulturelle Bereicherung für Südtirol darstellt.

Trotz dieser Ergebnisse sind 79,8% der Befragten der Meinung, dass Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft besser miteinander kommunizierten, wenn man in einem engeren Kontakt mit ihnen stünde. Aber nur 31,5% der Südtiroler Bevölkerung sind der Ansicht, dass jeder Einwanderer, der in Südtirol leben möchte, freundlich und bereitwillig aufgenommen werden sollte.

## **6. Auswirkungen von Migration auf die Organisation Schule in Südtirol**

### **6.1. Besonderheiten des italienischen Schulsystems**

Im Gegensatz zum deutschen Schulsystem handelt es sich bei dem italienischen um ein einheitliches, zentralistisches Schulsystem. Auch wenn das Land Südtirol den Status einer ‚Autonomen Provinz‘ hat, ist es im Bereich des Schulwesens an die staatlichen Rahmenrichtlinien und somit an das italienische Bildungssystem gebunden. In Italien besteht für alle Schülerinnen und Schüler eine zehnjährige Schulpflicht sowie eine Bildungspflicht bis zum achtzehnten Lebensjahr. Hieraus resultiert eine Schul- und Bildungspflicht für mindestens zwölf Jahre. Das italienische Schulsystem gliedert sich in die drei Bereiche Kindergarten (scuola dell’infanzia), Unterstufe (primo ciclo) und Oberstufe (secondo ciclo) (vgl. Höllrigl, Meraner & Promberger 2005).

Da der Besuch eines Kindergartens ebenso wie in Deutschland nicht verpflichtend und ähnlich aufgebaut ist, soll im Folgenden lediglich auf die Unter- und die Oberstufe näher eingegangen werden. Dabei werden zusätzliche Besonderheiten, wie beispielsweise das Integrationsprinzip, näher erläutert.

#### **Die Unterstufe**

Die Unterstufe umfasst die Grundschule (Primarstufe) und die Mittelschule (Sekundarstufe I). Die Grundschulzeit beträgt fünf Jahre, hierauf folgt für drei Jahre der Besuch einer Mittelschule. Die achtjährige Unterstufe endet mit einer Staatsprüfung und bildet die Voraussetzung für die weitere Schullaufbahn (vgl. Landesgesetz Nr. 5/2008; Höllrigl, Meraner & Promberger 2005).

#### **Die Oberstufe**

Nach Beendigung der Mittelschule können die Schülerinnen und Schüler zwischen dem Besuch eines gymnasialen Schulzweiges (Oberschule) und dem Berufsbildungssystem (Berufsschule) wählen. Die Oberstufe hat eine Dauer von fünf Jahren und führt mit der staatlichen Abschlussprüfung zur Hochschulreife bzw. zum Zugang eines höheren technischen Bildungsweges nach Besuch des Berufsbildungssystems. Der berufsbildende Zweig beinhaltet ein Triennium mit einer Berufsqualifikation (Facharbeiterbrief) und ein Spezialisierungsjahr (Berufsdiplom) (vgl. Höllrigl, Meraner & Promberger 2005).

## **Integration an italienischen Schulen**

Ein weiterer grundlegender Unterschied zum deutschen Schulsystem stellt in Italien das Integrationsprinzip dar. Auch in Südtirol lässt sich eine flächendeckende Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Kindergärten, Grund- und Mittelschulen feststellen. Dies ist bemerkenswert wegen des in Südtirol bestehenden starken deutschen Einflusses, da im deutschsprachigen Ausland für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen Sonderschulen vorgesehen sind. Das Integrationsprinzip hat zur Folge, dass in Italien keine Sonderschulen existieren, so wie es beispielsweise in Deutschland der Fall ist, sondern dass jedes Kind mit Behinderung in der normalen Regelklasse zusammen mit Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung unterrichtet wird. So kann das Recht dieser Kinder und Jugendlichen auf gleiche Entfaltung und individuelle Autonomie und somit auch ihr Grundrecht auf Erziehung und Bildung gewährleistet werden. Ein gewisser Ghettoisierungseffekt für diese Kinder bzw. Jugendlichen, der durch den Besuch einer Sonderschule möglich wäre, wird somit zumindest während der schulpflichtigen Zeit weitgehend verhindert.

Ebenso verhält es sich mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

„Die Nutzung der Bildungsangebote stellt für alle, einschließlich der Minderjährigen mit Migrationshintergrund, die sich in der Provinz Bozen aufhalten, ein subjektives Recht und eine soziale Pflicht dar. Durch geeignete Maßnahmen wird die Integration und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung im Bildungssystem des Landes gewährleistet (Landesgesetz Nr. 5/2008).

Basierend auf dem integrativen Schulsystem sind die Schulen verpflichtet, ausländische Schülerinnen und Schüler unverzüglich in die Regelklassen einzugliedern:

“I minori stranieri presenti sul territorio nazionale hanno diritto all’istruzione indipendentemente dalla regolarità della posizione in ordine al loro soggiorno, nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani” (D.P.R. nr. 394/1999, art. 45/1)

Angesichts des steigenden Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Südtiroler Schulen folgt am 15.12.2008 ein Beschluss der Südtiroler Landesregierung bezüglich einer ‚30-Prozent-Hürde‘ zur Regelung der Verteilung ausländischer Kinder und Jugendlicher auf die Klassen:

„Die Schulämter und die Abteilungen der Landesberufsschulen können Maßnahmen zur ausgewogenen Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwischen den Schulen treffen. (...) Durch diese



Maßnahmen sollen Klassen mit einem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von mehr als 30% vermieden werden“ (Beschluss der Landesregierung Nr. 4724/2008).

Durch diesen Beschluss soll ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einheimischen und ausländischen Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Klassengemeinschaft gewährleistet werden.

## **6.2. Interkulturelle Mediation**

Im Jahr 2000 hat in Südtirol ein Projekt begonnen, welches das Ziel verfolgt, ‚kulturelle Vermittler‘ bzw. interkulturelle Mediatorinnen und Mediatoren auszubilden. Diese können sich auf einen der Bereiche ‚Erziehung, Kultur‘, ‚Arbeit‘, ‚Sozial- und Gesundheitswesen‘ oder ‚Verwaltungs- und Rechtswesen‘ spezialisieren (Landesinstitut für Statistik 2003). Ziel dieser Initiative ist es, Familien mit Migrationshintergrund sowie deren Kindern die Integration im Aufnahmeland Südtirol zu erleichtern.

Die interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren erfüllen im Wesentlichen drei Aufgabenbereiche<sup>7</sup>: Sie betreuen und beraten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Familien insbesondere während der ersten Orientierungsphase innerhalb der Bildungsinstitutionen (1). Sie informieren über Kultur und Traditionen sowie über das bestehende Schulsystem im Aufnahmeland. Zusätzlich können sie für Übersetzungen eingesetzt werden. Die interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren unterstützen pädagogisches Personal der einzelnen Bildungsinstitutionen (2). Sie informieren über Kultur und Traditionen sowie das Schulsystem im Herkunftsland der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und unterstützen die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. Zudem unterstützen sie interkulturelle Projekte der Schulen durch aktive Zusammen- und Mitarbeit. Und schließlich soll die interkulturelle Mediation auch einheimischen Kindern und Jugendlichen sowie ihren Familien zugutekommen (3). Sie begleiten Klassen bei der Durchführung interkultureller Projekte und haben zudem die Aufgabe, den

---

<sup>7</sup> Vergleiche in diesem Zusammenhang die „Aufgabenbeschreibung – Interkulturelle Mediation“ sowie den „Leitfaden für den Einsatz interkultureller Mediatorinnen und Mediatoren“ auf der Homepage der Südtiroler Sprachenzentren ([http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v\\_sprachenzentren.htm](http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v_sprachenzentren.htm)).

interkulturellen Dialog zwischen einheimischen und ausländischen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern zu fördern.

Interkulturelle Mediatorinnen und Mediatoren schlagen eine Brücke zwischen verschiedenen Kulturen. Um die oben genannten Aufgabenbereiche erfüllen zu können, ergeben sich folgende Kriterien: Die Mediatorinnen/Mediatoren stammen in der Regel aus dem Kulturkreis der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und deren Familien und beherrschen ihre Muttersprache. Gleichzeitig benötigen sie Kenntnis über die Kultur des Aufnahmelandes und beherrschen die Unterrichtssprache der zu betreuenden Schülerinnen und Schüler. Zudem sind sie über die Gesetze sowohl des Schulsystems im Herkunftsland als auch des Schulsystems im Aufnahmeland hinreichend informiert.

Das übergeordnete Ziel dieser Maßnahmen besteht darin, zu Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Familien ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, um somit eine wichtige Voraussetzung zu schaffen, damit eine erfolgreiche Integration gelingen kann.

### **6.3. Migrantenkinder an Südtirols Schulen**

Nach Angaben des Landesinstituts für Statistik (2009a) zählt Südtirol im Schuljahr 2008/2009 insgesamt 78.084 Kinder und Jugendliche in Kindergärten, Grund-, Mittel- und Oberschulen. Der ausländische Anteil beträgt in diesem Schuljahr 5,9% (4.580). Im Schuljahr 1997/1998 waren es noch etwa 660 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Somit hat sich der Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher in 11 Jahren beinahe versiebenfacht. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind an italienischsprachigen Schulen eingeschrieben. Dort ist unabhängig der Schulstufen ein Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von über 10% zu verzeichnen und liegt im Durchschnitt bei etwa 16,5%. An deutschsprachigen Schulen machen ausländische Kinder und Jugendliche im Schnitt einen Anteil von circa 3,7% und an ladinischen Schulen etwa 2,2% aus.

Im Schuljahr 2004/2005 beträgt der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an Südtiroler Grundschulen 4,7%. Im Schuljahr 2008/2009 weisen Südtirols Grundschulen gemessen an der Gesamtschülerzahl einen Ausländeranteil von 7,3%. Südtiroler Mittelschulen zählen im Schuljahr 2008/2009 insgesamt 1.231 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Dies entspricht einem Anteil von 7,0%. An Südtiroler

Oberschulen beträgt dieser im Schuljahr 2008/2009 5,3%. Überdurchschnittlich hoch ist der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Berufsschulen mit 10,8% (vgl. Landesinstitut für Statistik 2006, 2009a).

### **6.3.1. Wahl der Unterrichtssprache**

Betrachtet man die Schulen separat nach der Unterrichtssprache, so hat sich der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler seit dem Schuljahr 1988/1989 bis zum Schuljahr 1997/1998 an deutschen und ladinischen Schulen etwas mehr als verdoppelt, an italienischen Schulen verzehnfacht (vgl. Landesinstitut für Statistik 2000).

Der größte Anteil von Migrantenkinder in Südtirol besucht eine Grundschule mit der Unterrichtssprache Italienisch. Die Ausländerquote nimmt hier in den Schuljahren von 1995/1996 bis 2004/2005 von 2,1% auf 12,5% zu, liegt im Schuljahr 2006/2007 bereits bei 15,2% und steigt 2008/2009 auf 18,1% an.

An Grundschulen mit Deutsch als Unterrichtssprache hat sich der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in dem Zeitraum von 1995/1996 bis 2004/2005 von 0,4% auf 2,8%, also um das Siebenfache erhöht und liegt im Schuljahr 2006/2007 bei 3,8%. Auch hier ist zum Schuljahr 2008/2009 ein Zuwachs auf 4,5% zu verzeichnen.

Auch in den ladinischen Ortschaften lässt sich ein wachsender Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund feststellen. Hier steigt die Quote zwischen den Schuljahren 1995/1996 und 2004/2005 um das Dreizehnfache von 0,1% auf 1,3% und im Schuljahr 2006/2007 treffen 2 Migrantenkinder auf 100 eingeschriebene Schülerinnen/Schüler. 2008/2009 liegt der Anteil bei 2,3%.

Entsprechend haben auch die Mittel- und Oberschulen einen Zuwachs an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verzeichnen. Liegt der Anteil an Migrantinnen und Migranten im Schuljahr 2006/2007 an italienischen Mittelschulen bereits bei 16,4, so steigt er 2008/2009 weiter auf 19,1% an. An deutschsprachigen Mittelschulen ist in diesem Zeitraum ein Zuwachs von 3,4% auf 4,0% zu verzeichnen. Lediglich an ladinischen Mittelschulen sank der Anteil von 2,0% im Schuljahr 2006/2007 auf 1,6% im Schuljahr 2008/2009.

An den Oberschulen entscheiden sich im Schuljahr 2008/2009 insgesamt 711 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für eine italienische Schule. Dies macht einen Anteil von insgesamt 12,9% aus. 2006/2007 betrug dieser noch 8,8% gemessen an der Gesamtzahl italienischsprachiger Oberschülerinnen/Oberschüler in

Südtirol. An deutschsprachigen Oberschulen steigt der Migrationsanteil von 2006/2007 bis 2008/2009 von 1,7% auf 2,3% an. An ladinischen Schulen ist ein Zuwachs von 2,0% auf 3,0% zu verzeichnen.

### **6.3.2. Herkunft der eingeschriebenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Südtirol**

Nach den Ermittlungen des Landesinstituts für Statistik in Bozen stammen im Schuljahr 2004/2005 die meisten Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Südtiroler Grundschulen mit 49% aus den europäischen Nicht-EU-Staaten. 19% stammen aus Asien, 17,6% aus Afrika und 4% aus Amerika. Der Anteil an Migrantenkinder aus den EU-Ländern beträgt 10,4%.

An den Südtiroler Mittelschulen beträgt der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2004/2005 4,1%. Auch hier stammt die große Mehrheit mit 53,3% aus den europäischen Nicht-EU-Staaten, gefolgt von Asien (17,4%), Afrika (12,8%), Europäische Union (12,3%) und Amerika (4,2%).

Die Oberschulen weisen 2004/2005 einen Ausländeranteil von 2,3% auf. Hier stammen 55% aus den europäischen Nicht-EU-Staaten, 15,5% aus der europäischen Union, 14,5% aus Asien, 8,6% aus Afrika und 6,4% aus Amerika.

Separat aufgelistet nach den einzelnen Herkunftsländer, stammen die meisten Kinder ausländischer Herkunft an Grund- und Mittelschulen aus Albanien, Serbien, Montenegro, Marokko und Pakistan.

An den Oberschulen sieht diese Verteilung etwas anders aus. Das meist vertretene Herkunftsland stellt ebenfalls Albanien dar, direkt gefolgt von Deutschland. Des Weiteren sind hier Pakistan, Serbien/Montenegro und Marokko als Hauptherkunftsländer zu nennen (vgl. Landesinstitut für Statistik 2006).

### **6.3.3. Daten zur Integrationsthematik**

Ebenso wie für einheimische Familien stellt auch für Familien mit Migrationshintergrund die Schule einen wichtigen Ort für gesellschaftliche und kulturelle Kommunikation dar. Eine wichtige Aufgabe der Schule ist es daher, Kinder ausländischer Herkunft freundlich, ohne Vorurteile aufzunehmen, rasch und bestmöglichst zu integrieren. Da auch zwischen der Schule und den Eltern der Kinder eine Wechselwirkung besteht, fördert und

beschleunigt der Schulbesuch der eigenen Kinder auch den notwendigen Integrationsprozess für die gesamte Familie. Dieser Prozess wird durch eine gute Schule-Eltern-Beziehung gefördert und stabilisiert. Aufgrund einer vom Landesinstitut für Statistik (ASTAT) im Jahre 2003 durchgeführten Studie besitzen offensichtlich die meisten Kinder in der Tat keine erheblichen Integrationsschwierigkeiten. ‚Lediglich‘ 9,5% der befragten Eltern erwähnen sprachliche, 5,1% soziale Schwierigkeiten ihrer Kinder. In diesem Zusammenhang sind es überwiegend Nordafrikaner und Asiaten, welche sprachliche und soziale Schwierigkeiten angeben.

## **7. Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im italienischen Schulsystem**

Einen ersten Hinweis für die Bildungs- und Integrationschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bietet das bestehende Schulsystem eines Landes. Die Institution Schule ist im Leben eines jeden Kindes von großer und wichtiger Bedeutung und bildet für Kinder ausländischer Herkunft und auch für deren Familien häufig eine der ersten Instanzen, in denen sie mit Einheimischen - Kindern, Eltern und auch Lehrpersonen - in Kontakt treten und somit mit der in diesem Land vorherrschenden Kultur ihre ersten Erfahrungen machen. Der Schule kommt daher eine wichtige Aufgabe in Bezug auf die erfolgreiche Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu. Es stellt sich damit auch die Frage, inwieweit das vorherrschende Schulsystem integrationsfördernd wirkt.

### **7.1. Vorteile des italienischen Schulsystems**

Wie zuvor dargestellt, unterscheidet sich das italienische Bildungssystem in seiner Struktur sehr stark von dem in Deutschland vorherrschenden Schulsystem. Die schlechteren Ergebnisse von Leistungen deutscher Kinder bzw. Jugendlicher bei der internationalen PISA-Studie werden teilweise besonders auf das schon nach der Grundschule, also schon nach dem 4. Schuljahr, einsetzende stark selektierende deutsche Schulsystem zurückgeführt. In der Tat lässt sich nachweisen, dass sich ein Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in geringer qualifizierenden Schulen – wie beispielsweise den deutschen Hauptschulen – befinden. Eine solche Situation kann in Italien bzw. in Südtirol nicht eintreten, da alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer kulturellen oder auch sozialen Herkunft die Pflichtschulen besuchen, das heißt eine fünfjährige Grund- und dreijährige Mittelschule. Während der Bildungserfolg in Deutschland meist schon nach der vierten Grundschulklasse absehbar ist, erhalten in Südtirol alle Schülerinnen und Schüler nach Vollendung der Grundschulzeit weiterhin die gleichen Bildungschancen, da die Klassen nicht durch Selektionsmaßnahmen homogenisiert werden. Aufgrund dieser Vorgehensweise haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund – sieht man von sprachlichen und integrativen Schwierigkeiten ab – in Südtirol bessere Bildungschancen als ausländische Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen. Da in Südtirol keine unterschiedlichen Schulformen - wie beispielsweise Sonderschulen - existieren, haben Lehrpersonen hierzulande keine

Möglichkeiten, leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern anzuraten, die Schulform zu wechseln. So darf vermutet werden, dass es im Interesse einer jeden Südtiroler Lehrperson liegt, insbesondere leistungsschwächere Kinder und eben auch Kinder mit Migrationshintergrund, die möglicherweise sprachliche Schwierigkeiten haben, zu fördern, um einen effektiven Unterricht gestalten zu können.

### **Integration statt Sonderschulen**

Das in Italien praktizierte System der Integration, aufgrund dessen keine separaten Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit einer Lernbehinderung existieren, kommt auch Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zugute. Auf die Problematik im Zusammenhang mit den deutschen Sonderschulen wurde im ersten Teil hingewiesen. An den Sonderschulen in Deutschland zeigt sich eine deutliche Überrepräsentanz ausländischer Schülerinnen und Schüler. Für Lehrpersonen an deutschen Schulen scheint es der sicherere und bequemere Weg zu sein, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler auf Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ ‚abzuschieben‘, um das Ziel einer leistungshomogenen Klasse zu erreichen. Aber ob diese Vorgehensweise dem Nutzen und Wohle der Kinder dient, darf bezweifelt werden.

Da das Prinzip der Sonderschulen in Italien jedoch nicht existiert, ergeben sich für Migrationskinder bessere Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schulbildung. Zum einen ‚droht‘ ihnen - wie oben bereits erwähnt - keine ‚Abschiebung‘ auf geringer qualifizierende Schulformen oder Sonderschulen. Die Kinder bleiben dadurch vor einem psychischen Stress und übermäßigen Leistungsdruck verschont. Zum anderen können Kinder mit Migrationshintergrund von der Anwesenheit einer Integrationslehrperson profitieren.

### **7.2. Das Gesellschaftsbild**

Betrachtet man die statistischen Werte für Südtirol bezüglich der Akzeptanz der ausländischen Bevölkerung, wie sie zuvor kurz dargestellt wurden, so fällt auf, dass bezüglich der Sympathie gegenüber ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern große Unterschiede zwischen den Herkunftsländern von Migranten gemacht werden. Insgesamt erreichen Menschen aus dem deutschsprachigen Ausland, der Bundesrepublik Deutschland und aus Österreich, weit höhere Sympathiewerte als Migranten aus dem übrigen europäischen oder gar aus dem nichteuropäischen Ausland, die sich sprachlich und kulturell stark von der einheimischen Bevölkerung unterscheiden. Aufgrund dieser

Ergebnisse lassen sich auch Konsequenzen in Bezug auf das Gesellschaftsbild der Südtiroler Bevölkerung ableiten. Der Großteil der Südtirolerinnen und Südtiroler wünscht sich von Seiten der Zuwanderinnen und Zuwanderer mehr Anpassungsleistungen. Diese Vorstellungen – die sich vor allem in jüngster Zeit auch in anderen europäischen Ländern bemerkbar machen – entsprechen in gewisser Weise den Forderungen der sich in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er Jahren etablierten Ausländerpädagogik. Danach liegt diesen Vorstellungen ein Gesellschaftsmodell zugrunde, welches an dem monolingualen und kulturhomogenen Habitus festhält. Es stellt sich in diesem Zusammenhang jedoch die Frage, ob sich ein solches Gesellschaftsmodell in Zeiten starker Mobilität und zunehmender Wanderungsbewegungen in Zukunft aufrechterhalten lässt. Bei Betrachtung der Situation in Deutschland, wo lange Zeit und teilweise noch heute am Konzept dieser Ausländerpädagogik festgehalten wird, zeigt sich, dass diese Erwartungshaltungen nicht oder nur teilweise erfüllt werden können. Stattdessen lässt sich insbesondere in Großstädten eine ‚Ghettoisierung‘ beobachten, so dass kleine Stadtteile entstehen, in welchen überwiegend Migranten wohnen. Diese Stadtteile wiederum werden von einem Großteil der einheimischen Bevölkerung eher gemieden, so dass von einer erfolgreichen Integration kaum mehr gesprochen werden kann.

Um einer solchen Entwicklung in Südtirol entgegenzuwirken, ist es wichtig, durch umfangreiche öffentliche Arbeit die einheimische und die ‚fremden‘ Kulturen einander näher zu bringen und eine interkulturelle Offenheit unter der einheimischen Bevölkerung zu erreichen. Es muss bewusst gemacht werden, dass kulturelle Vielfalt, die auch zu einem veränderten Gesellschaftsbild führen kann, inzwischen eine Realität auch in Südtirol darstellt, die jedoch jedem einzelnen auch eine Chance bietet, andere Kulturen und deren Lebensweisen kennen zu lernen. Dies sollte als Bereicherung gewertet werden. Man muss kein Befürworter einer multikulturellen Gesellschaftsstruktur sein, aber man sollte sich darum bemühen, anderen Kulturen gegenüber mit Respekt und Toleranz zu begegnen, denn nur so kann auf Dauer ein friedliches Miteinander unter Menschen verschiedener Herkunft gelingen. Natürlich richten sich diese ‚Forderungen‘ nicht nur an die einheimische Bevölkerung eines Landes. Ebenso müssen auch die Menschen, die in ein fremdes Land zuwandern, die dort verbreiteten Lebensformen und Traditionen respektieren und ihrerseits durch Interesse an der für sie fremden Kultur und durch das Erlernen der Landessprache zur Integration beitragen.



### **7.3. Lehrerausbildung**

Abschließend sei noch kurz auf inhaltliche Aspekte der Lehrerausbildung eingegangen, da diese den angehenden Lehrpersonen sowohl theoretisches als auch praktisches Wissen in Bezug auf den späteren Unterricht vermitteln sollte. Angesichts der jetzigen Entwicklung und Situation an den Schulen mit einem wachsenden Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund weist auch der Ausbildungsgang für Lehramtskandidaten an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen in Brixen Mängel auf. So scheint während des vierjährigen Studiums lediglich eine Veranstaltung unter dem Titel „Interkulturelle Pädagogik“ verpflichtend auf, die sich mit der Thematik von Migration beschäftigt. Eine einzige Veranstaltung zu diesem Themenkreis dürfte jedoch unzureichend sein, um angehende Lehrpersonen angemessen auf die spätere Realität an den Schulen und den Umgang mit kultureller Differenz vorzubereiten. Vielmehr bedarf es weiterer verpflichtender Veranstaltungen, welche die Studierenden auf diese Thematik vorbereiten. Dies sollte dann noch weiter fortgeführt werden über entsprechende didaktische Materialien sowie durch Anlaufstellen, bei denen man Informationen über interkulturelle Themenbereiche als auch Unterstützung für die Durchführung eines solche Themen aufnehmenden Unterrichts erhält. Auch sollte der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, ein zentrales Thema in diesem Zusammenhang darstellen. Aufgrund der angestiegenen Zahlen von Kindern mit Migrationshintergrund an den Grundschulen ist es in diesem Zusammenhang unabdingbar, „dass an eine Grundausbildung in Didaktik der Zweitsprachen und Fremdsprachen für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer gedacht werden muss“ (Baur 2007, S. 20).

## **8. Zusammenfassung**

Seit Ende des Zweiten Weltkrieges lässt sich in Europa eine zunehmende Migrationsbewegung beobachten. Sind es in Deutschland zunächst kriegsbedingte Verschiebungen von Volksgruppen von Ost nach West, Flüchtlinge und Vertriebene, so kommen in den Jahren danach bis in die Gegenwart Aussiedler aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten und vor allem aus der früheren Sowjetunion hinzu. Seit Mitte der 1950er Jahre werden Wanderbewegungen zusätzlich vor allem durch die Nachfrage nach Arbeitskräften aufgrund des deutschen ‚Wirtschaftswunders‘ ausgelöst. So kommen jetzt viele arbeitssuchende Menschen aus dem Süden Europas, besonders aus Italien, aber auch aus Spanien und Portugal sowie aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland, und etwas später auch aus der Türkei. In jüngerer Zeit kommt ein nicht unerheblicher Anteil von Menschen, die nach Deutschland einwandern wollen, aus den so genannten Schwellenländern der dritten Welt sowie Asylanten, die wegen politischer Verhältnisse ihre Heimat verlassen.

Diese für Deutschland näher beschriebenen Verhältnisse der Migration lassen sich auch in ganz Europa beobachten. Im Rahmen dieses, ganz Europa betreffenden Phänomens, sind in jüngerer Zeit auch Migrationsbewegungen in Südtirol festzustellen.

Diese Migrationsbewegungen haben naturgemäß auch einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Gesellschaft und somit auch auf die Schule.

Deutschland hat lange Zeit nicht in angemessener Weise auf die Folgen der Zuwanderung reagiert, insbesondere keine bildungspolitischen Konsequenzen gezogen, so dass Kinder mit Migrationshintergrund auch noch heute innerhalb des deutschen Bildungssystems benachteiligt sind. Auch in Bezug auf die Partizipation am gesellschaftlichen Leben kann noch nicht von einer erfolgreichen Integration der eingewanderten Familien gesprochen werden, die teilweise bereits in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben. Dies zeigt besonders deutlich die ‚Ghettoisierung‘ in manchen Stadtteilen deutscher Städte.

Aufgrund dieser Erfahrungen bietet sich für das Land Südtirol die Möglichkeit, aus den Erfahrungen in Deutschland zu lernen und daraus Konsequenzen zu ziehen, um nicht die gleichen ‚Fehler‘ hier zu wiederholen. Noch ist Migration in Südtirol ein eher neues Phänomen, das noch nicht die so weitreichenden Folgen aufweist, wie bereits in Deutschland. Auch für Südtirol sind in Zukunft steigende Einwanderungsbewegungen zu erwarten, deren Folgen sich schon jetzt, besonders in den Schulen, langsam bemerkbar machen und Handlungsbedarf hervorrufen. Daher ist es notwendig, auf diese

Herausforderung jetzt angemessen zu reagieren, um mögliche unerwünschte Folgen oder Nebenwirkungen, wie beispielsweise die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern oder eine drohende Ghettoisierung, zu vermeiden. Dabei kommt nicht nur den öffentlichen Institutionen eine wichtige Aufgabe zu. Eine erfolgreiche Integration von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft ist nur dann möglich, wenn zum einen die einheimische Bevölkerung vorurteilsfrei ihren neuen Mitbürgerinnen und Mitbürgern begegnet und zum anderen unter der zugewanderten Bevölkerung der Wille und die Bereitschaft besteht, zu einer gelingenden Integration – beispielsweise durch das Erlernen der Landessprache und Wertschätzung der einheimischen Kultur – beizutragen.

### **III. Forschungsprojekt ‘Südtiroler Sprachenzentren’**

#### **1. Darstellung der Ergebnisse der Interviewdurchführungen**

##### **1.1. Ergebnisse der ersten Interviewdurchführung 2008/2009**

Wie bereits im ersten Teil dieser Arbeit in Kapitel 4 dargelegt, wurden jeweils zwei Interviewrunden durchgeführt und zwar im Abstand von circa einem Schuljahr. Die Interviews wurden sowohl mit den Koordinatorinnen der sechs Sprachenzentren als auch mit Sprachlehrpersonen geführt, die sich für ein Interview bereit erklärt haben.

Die Ergebnisse dieser Interviews sollen nun im Folgenden dargestellt werden: Dabei werden die Interviews der Koordinatorinnen und der Sprachlehrpersonen aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionen und Positionen separat behandelt. Außerdem wird nach erster und zweiter Interviewrunde unterschieden, also Tätigkeiten der Sprachenzentren im Schuljahr 2007/2008 sowie im Schuljahr 2008/2009. Die Darstellung der Ergebnisse der Interviews mit den Koordinatorinnen orientiert sich zudem an den inhaltlichen Tätigkeiten sowie den vorgesehenen Inhalten des Umsetzungskonzeptes.

##### **1.1.1. Errichtung der Sprachenzentren**

Bei der Errichtung der Sprachenzentren handelte es sich vorwiegend um eine politische Entscheidung. Die unbefriedigende Situation insbesondere aus Sicht des pädagogischen Personals an den Schulen im Zusammenhang mit der steigenden Präsenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund rief Handlungsbedarf und einen steigenden gesellschaftlichen Druck seitens der Politik hervor:

„(...) der Grund, wieso man so schnell starten wollte mit den Sprachenzentren, denk ich, ist mehr im Politischen zu suchen. Es sind ja heuer jetzt die Landtagswahlen und ich denk, man hat einfach einen Druck gespürt, in diesem Bereich irgendwas zu unternehmen“ (IK0821<sup>8</sup>, S. 1, Z. 10ff).

Um die Sprachkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern und die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen zu erleichtern, stand zeitweise die Organisation separater Vorklassen in Diskussion.

Dieses Konzept basiert auf der Annahme, dass Kinder mit Migrationshintergrund, bevor sie am Regelunterricht teilnehmen können, zunächst separat sprachliche Förderung

---

<sup>8</sup> IK = Interview Koordinatorin;

erhalten. Ist ein bestimmtes Sprachniveau erreicht, welches den Kindern ermöglicht, dem Unterricht zu folgen, steht der Teilnahme am Regelunterricht nichts mehr im Wege. Um den Kindern jedoch den sozialen Anschluss zu ihren zukünftigen Mitschülerinnen und Mitschülern zum Zeitpunkt des Besuches der ‚Vorklassen‘ zu ermöglichen, war vorgesehen, die Kinder mit Migrationshintergrund insbesondere an musischen Fächern als auch an außerschulischen Klassenaktivitäten teilnehmen zu lassen.

Das italienische Gesetz sieht aber eine solche ‚Herausnahme‘ aus der Klassengemeinschaft nicht vor, da jedes Kind das Recht auf sofortige Einschulung besitzt. Alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind von Beginn an in die Schulen zu integrieren.

Die Orientierung an einem integrativen Konzept war auch für die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter der Sprachzentren von entscheidender Bedeutung, wie folgende Interviewpassagen zweier Koordinatorinnen zeigen:

„Das hab ich überhaupt nicht eingesehen. Das kann nicht funktionieren.<sup>9</sup> (...) und das hätte man sicher so durchgezogen, wenn das italienische Gesetz da nicht einen Riegel vorgeschoben hätte. (...) Nur weil eine Person da vorne Deutsch spricht, lernt man das nicht. Man lernt es, wenn man richtig eintaucht“ (IK0811, S. 1, Z. 18ff).

„Das war für mich auch eine Bedingung, dass ich zugesagt habe. (...) Also ich arbeite nur mit, wenn Schüler sofort in die Klassen integriert werden. Wenn diese Sprachschulen<sup>7</sup> kommen, dann bin ich nicht bereit, weil ich einfach glaube, dass die Kinder Sprache im sozialen Verband lernen. (...) Die Integration ist für mich eine Selbstverständlichkeit“ (IK0831, S. 3f, Z. 49ff).

Nachdem bereits im Mai/Juni 2006 durch einen Beschluss der Landesregierung ein „sprachgruppenübergreifendes Konzept für Zentren zur Förderung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ genehmigt wurde und am 7. Mai 2007 der Beschluss (Nr. 1482) zur Umsetzung dieses Projektes folgte, stand der Errichtung der Sprachzentren und der Aufnahme ihrer Tätigkeit ab dem Schuljahr 2007/2008 nichts mehr im Wege.

Neben dem im Pädagogischen Institut in Bozen angesiedelten Kompetenzzentrum als übergeordnete Koordinierungsstelle wurden in ganz Südtirol sechs Sprachzentren mit

---

<sup>9</sup> Die Koordinatorinnen beziehen sich in diesem Zusammenhang auf die ursprünglich geplanten ‚separaten Vorklassen‘.

jeweils einer Koordinatorin in Bozen, Brixen, Bruneck, Schlanders, Meran und Neumarkt errichtet.<sup>10</sup> Somit erhielt jeder Südtiroler Bezirk eine eigene Anlaufstelle für die Thematik von ‚Migration und Schule‘ sowie durch die zuständige Koordinatorin eine Ansprechperson, welche die Anliegen des betreffenden Bezirks in der Koordinierungsstelle in Bozen vertritt.

### **Aufnahme der Tätigkeit als Koordinatorin des Sprachenzentrums**

Zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 nahmen die Koordinatorinnen der Sprachenzentren ihre Tätigkeit auf. Die Anfangsphase gestaltete sich jedoch ziemlich schwierig.

„Der Start (war) alles mehr als günstig, weil wir natürlich am Anfang ohne Strukturen und ohne Vorbereitung gestartet sind“ (IK0821, S. 1, Z. 17ff).

Die Büroräumlichkeiten einiger Sprachenzentren waren zu Beginn der Tätigkeitsaufnahme noch nicht bezugsfertig. Auch die Grundausstattung, wie insbesondere Telefon, Computer, Büroausstattung, mussten teilweise noch beschafft werden. Neben diesen organisatorischen ‚Mängeln‘ bestand anfangs unter den Koordinatorinnen außerdem eine sehr große Unsicherheit insbesondere bezüglich der gesetzlichen Grundlagen (vgl. IK0821, IK0831). Hinzu kam die Tatsache, dass vor Schulbeginn durch die Medien die Errichtung der Sprachenzentren lautstark und großspurig verkündet wurde. Dies führte unweigerlich dazu, dass die Direktionen und Lehrkörper von einer funktionierenden Institution ausgingen (vgl. IK0851).

Unterstützung fanden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Sprachenzentren im Kompetenzzentrum. Im ersten Tätigkeitsjahr fanden im Pädagogischen Institut in Bozen einmal wöchentlich gemeinsame Treffen zwischen dem Kompetenzzentrum und den Koordinatorinnen der Sprachenzentren statt. Diese Treffen dienten neben der Ausarbeitung eines Umsetzungskonzeptes insbesondere dem Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen sowie der Besprechung und Lösungsfindung anfänglicher Schwierigkeiten, Fragen und Probleme, mit welchen die Koordinatorinnen zu Beginn ihrer Tätigkeit konfrontiert wurden. Aufgrund dieser gemeinsamen anfänglichen Schwierigkeiten entwickelte sich im Laufe des ersten Tätigkeitsjahres ein gutes und enges

---

<sup>10</sup> Zudem befindet sich am ladinischen Schulamt eine Kontaktperson, welche den gesamten ladinischen Sprachraum koordiniert.

Verhältnis unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Sprachenzentren sowie ein gut funktionierender Informationsaustausch (vgl. IK0821, IK0831).

### **Das Umsetzungskonzept**

Im Laufe des ersten Schuljahres (2007/2008), in welchem die Sprachenzentren ihre Tätigkeit aufnahmen, wurde das Kompetenzzentrum<sup>11</sup> in Zusammenarbeit mit den einzelnen Sprachenzentren laut Beschluss der Landesregierung Nr. 1482 vom 07.05.2007 zur Ausarbeitung eines Konzeptes beauftragt. Dieses sollte die Inhalte der Zuständigkeitsbereiche sowie die praktische Umsetzung dieser Beschlüsse regeln.

Dieses so genannte Umsetzungskonzept wurde von den Koordinatorinnen und den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des Kompetenzzentrums unter Berücksichtigung der Vorgaben von politischer Seite und des Pädagogischen Institutes im Rahmen der regelmäßigen Treffen gemeinsam erarbeitet. Das Konzept basiert auf dem Grundsatz, dass „Spracherwerb durch soziale Integration in der Schule erfolgt“ (IK0831, S. 2, Z. 48f).

Von politischer Seite her bestand der Auftrag insbesondere darin, ein Konzept zu entwickeln, das einerseits Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bestmöglichst in die Gesellschaft integriert. Andererseits jedoch sollten Mittel und Wege zur Einsparung personeller und finanzieller Ressourcen und sinnvoller Verwendung dieser Mittel aufgezeigt werden. Daher wurde insbesondere der Planung von Netzwerken besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Ziel dieser Netzwerkarbeit sollte es sein, die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, welche einer Sprachförderung bedürfen, in ein bestehendes Netzwerk mit Sprachkursen unterschiedlichen Niveaus für beide Landessprachen Deutsch und Italienisch (sowie u.U. Ladinisch) in ihrer näheren Umgebung zu integrieren. Wird einmal von dem politischen Druck zur Einsparung von Ressourcen abgesehen, so ist die Sprachförderung in Netzwerken aus Sicht der Koordinatorinnen durchaus sinnvoll, „weil ja Schüler oft einfach in Gruppen auch leichter lernen“ (IK0821, S. 2, Z.24f).

Des Weiteren regelt das Umsetzungskonzept die Beratungstätigkeit, die Einschreibung in die Schulen, die Organisation der Sprachfördermaßnahmen (inklusive der Förderung in Netzwerken), die außerordentlichen Regelungen für die ladinischen Schulen, zusätzliche

---

<sup>11</sup> Das Kompetenzzentrum dient unter anderem der übergeordneten Koordinierung der einzelnen Sprachenzentren sowie der „Abstimmung methodisch-didaktischer Konzepte und Ressourcen“ (vgl. Umsetzungskonzept 2008).

Kursangebote (wie z.B. Elternkurse, muttersprachliche Kurse), Formen, Möglichkeiten und Organisation der Interkulturellen Mediation sowie die Planung interkultureller Projekte an den Schulen (vgl. Umsetzungskonzept 2008).

Die Schwierigkeit in der Ausarbeitung des Konzeptes bestand nach Aussagen einiger Koordinatorinnen insbesondere darin, einen bestmöglichen Weg der Umsetzung der Theorie in die Praxis zu finden, in welchem sowohl das Grundprinzip der Integration in vollem Maße erhalten bleibt und andererseits die politischen Vorgaben zur Einsparung von Ressourcen erfüllt werden (vgl. IK0811).

„Man hat vielleicht eine Vorstellung, wie was funktionieren könnte und dann funktioniert's doch nicht so. Und das muss dann immer laufend angepasst werden. (...) Ein ganz großer Punkt in diesem Umsetzungskonzept war die Netzwerkarbeit. (...) Das war ja auch der Grund, wieso man diese Beratungsstellen gemacht hat, um eben auch Ressourcen zu sparen“ (IK0821, S. 1f, Z. 50ff).

Nach dem Beschluss der Landesregierung (Nr. 1482/2007) wurde das Umsetzungskonzept 2008 offiziell genehmigt und verabschiedet.

### **Die ersten Schritte**

Alle Koordinatorinnen konnten durch ihre bisherige berufliche Tätigkeiten bereits Erfahrung im Unterrichten bzw. im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nachweisen. Diese Erfahrungen trugen teilweise dazu bei, sich einerseits intensiver mit dem Themenbereich Interkulturalität und der Bedeutung von Migration für die Schule auseinanderzusetzen und sich andererseits für eine Arbeit zu entscheiden, bei welcher die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund höchste Priorität besitzt.

„Ich hatte in den letzten Jahren in der Grundschule andauernd Kinder mit Migrationshintergrund (...) Und ich war sehr unzufrieden damit, wie das so an der Schule gehandhabt wird (...). es war so irgendwo ohne Konzept und ich hab mir gedacht, das interessiert mich (...)“ (IK0831, S. 2, Z. 18ff).

„Also ich hab eigentlich relativ viel gewusst, weil ich ja schon gearbeitet habe in dem Bereich (...). Und ich hab auch alles besucht was an Fortbildungen damals angeboten wurde (...)“ (IK0811, S. 2, Z. 21ff).



Die Aufgabenbereiche der Koordinatorinnen sind sehr breit gefächert. Dies schlägt sich auch in ihrem Arbeitsalltag nieder. Einen ‚typischen‘, monoton ablaufenden Arbeitstag gibt es nicht, dafür jedoch ein hohes Maß an Abwechslung. Es reicht von einfachem Telefondienst, Büro- und Verwaltungsarbeit bis hin zu Schulbesuchen und Hospitationen im Unterricht, von Beratungstätigkeit für Familien mit Migrationshintergrund bis zur methodisch-didaktischen Beratung von Lehrpersonal.

„Bei mir ist der Arbeitstag ganz ganz unterschiedlich. Also das ist auch das Spannende an der Arbeit, aber manchmal auch das Schwierige, dass es von ganz simpler Büroarbeit (...) bis hin zu hoch komplexen Sachen (...) geht“ (IK0821, S. 4, Z. 45ff).

Um ihre Arbeitssituation zu verbessern, erhielten die Koordinatorinnen vom Pädagogischen Institut die Möglichkeit, zu bestimmten Themenbereichen Fortbildungen zu besuchen und an Weiterbildungen auch im Ausland im Bereich Didaktik und Förderung der Zweitsprache bzw. Interkulturalität teilzunehmen. Dieses Angebot wurde von den Koordinatorinnen sehr dankbar angenommen und genutzt (vgl. IK0811).

Damit eine effektive Förderung und Unterstützung von Schulen allgemein, Lehrkörpern und Familien mit Migrationshintergrund im Besonderen möglich ist, bedarf es einer engen Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Schule, Sozialsprengel oder auch kulturellen Vereinen mit den Sprachenzentren. Somit wurde daher bei Aufnahme der Arbeit der Sprachenzentren am Anfang insbesondere der Kontaktaufnahme mit den Schulen bzw. Direktionen sowie der Aufklärungsarbeit unter den Lehrpersonen große Bedeutung beigemessen. Man hat „versucht, zu helfen, wo es ging“ (IK0811, S. 2, Z. 14f).

Es wurden außerdem Weiterbildungen und Seminare an einzelnen Schulen für pädagogisches Personal organisiert, in welchen neben didaktisch-methodischen Fragen vor allem die Aufgabenbereiche der Sprachenzentren erläutert wurden (vgl. IK0831).

Auch die Organisation der interkulturellen Mediation, die ein wichtiges Element in der Begleitung und Unterstützung von Familien mit Migrationshintergrund darstellt, fällt in den Aufgabenbereich der Sprachenzentren. Daher war es auch hier notwendig, möglichst rasch die notwendigen Kontakte zu interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren (IKM) herzustellen, da insbesondere zu Beginn des Schuljahres bei Neueinschreibungen ausländischer Schülerinnen und Schüler ein hoher Bedarf an interkultureller Mediation besteht.

### **1.1.2. Hauptaufgabenbereiche**

Im Laufe des ersten Jahres wurden viele Aufgabenbereiche, die das Umsetzungskonzept vorsieht, in Angriff genommen. Im Folgenden soll nun ausführlicher auf die Inhalte der Aufgabenbereiche eingegangen und der Umgang mit den anfänglichen Schwierigkeiten aus Sicht der Koordinatorinnen geschildert werden.

#### **Elternarbeit**

Das Fundament der Tätigkeit der Sprachenzentren stellt ohne Zweifel die intensive Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dar. Da es sich eben um Kinder bzw. Jugendliche und nicht um Erwachsene handelt, muss bei dieser Arbeit die gesamte Familie, also auch die Eltern, mit einbezogen werden.

Laut Aussagen der Koordinatorinnen beklagen die Schulen häufig eine schlechte Kommunikation bzw. konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Begründet werde dies unter anderem durch sprachliche Barrieren, welche die Kommunikation erschweren, oder gar durch mangelndes Interesse der Eltern an den schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder. In der Tat wurde die Elternarbeit von einigen Koordinatorinnen zu Beginn ihrer Tätigkeit durchaus als schwierig empfunden (vgl. IK0821): Der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus werde häufig über schriftliche Mitteilungen aufrechterhalten, was häufig aufgrund von sprachlichen Verständnisschwierigkeiten zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen führe. Basierend auf der Erfahrung, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund, welche ihre Kinder in deutschsprachige Schulen eingeschrieben haben, eher der italienischen Sprache mächtig sind, sei es sinnvoll, schriftliche Mitteilungen an die Eltern zweisprachig zu erstellen. Eine Koordinatorin berichtet in diesem Zusammenhang, wie sie systematisch damit begonnen hat, alle schriftlichen Mitteilungen der Schule ins Italienische zu übersetzen.

„Was ich als schwierig erleb, ist die Elternarbeit. (...), weil bei uns in der Schule funktioniert das einfach über schriftliche Mitteilungen und (...) über diesen Weg funktioniert's nicht, weil der fast immer keine Resonanz bringt. (...) Wenn das eben nicht gut funktioniert, erreicht man halt die Kinder nicht“ (IK0821, S 2f, 38ff).

Ein unzureichender Kontakt zwischen Schule und Elternhaus lasse sich jedoch nicht ausschließlich auf Sprachbarrieren und schriftliche Mitteilungen zurückführen. So

beobachten die Koordinatorinnen der Sprachenzentren je nach kultureller Herkunft der Kinder ein völlig anderes Verständnis von Schule und ihren Aufgaben. Andere Schulrealitäten brächten daher unweigerlich andere Einstellungen gegenüber der Institution Schule mit sich (vgl. IK0821, IK0841).

Auch werde häufig beobachtet, dass der Austausch und die Zusammenarbeit - ähnlich wie bei Familien einheimischer Kinder – je nach sozialem Status und Bildungsniveau der Eltern stark variiert. Je höher der Bildungsstand der Familie – unabhängig von Herkunft oder Kulturzugehörigkeit – desto eher suchten die Eltern selbständig den Kontakt zur Schule und zu den Lehrpersonen ihrer Kinder (vgl. IK0811, IK0821).

„(...) Aber das hängt, denk ich, ganz stark mit dem Bildungsniveau zusammen. Es gibt ja unter den Migranten auch eine überdurchschnittlich hohe Zahl von Akademikern, die natürlich da weniger Berührungsängste haben (IK0821, S. 12, Z. 11ff).

Über das Interesse am Schulleben der eigenen Kinder würden diese ‚äußeren Umstände‘ jedoch keine ausreichende Auskunft geben. Die grundsätzliche Erfahrung der Koordinatorinnen im Kontakt mit Eltern mit Migrationshintergrund bestätigt im Allgemeinen ein großes Interesse der Eltern am schulischen Alltag ihrer Kinder.

„Also meine Erfahrung ist, viele Eltern haben eine große Scheu vor der Schule (...). Ich denk, den ersten Schritt muss die Schule machen. (...) Wenn die Eltern mal die Erfahrung gemacht haben, das ist nicht schlimm, wenn man dahin geht, sondern im Gegenteil, das äh ist eine Hilfe fürs Kind, dann funktioniert das auch“ (IK0821, S. 11, Z. 51ff).

„Grundsätzlich muss ich sagen, auch viele Eltern sind sehr interessiert an Allem, was Schule anbelangt (...)“ (IK0811, S. 6, Z. 5f).

„Ich habe immer höfliche Eltern getroffen. Ja. Mit ihnen gibt es Zusammenarbeit“ (IK0841, S. 7, Z. 2f).

Meist seien Eltern, mit denen ein guter Kontakt besteht, für jede Unterstützung sehr dankbar und erkundigten sich nach vom Sprachenzentrum organisierten Förderangeboten. Hier werde versucht, auf die individuellen Förderbedürfnisse der einzelnen einzugehen (vgl. IK0811, IK0821, IK0841, IK0861).

„Bei den Eltern und bei den Kindern, die sind eigentlich dankbar dafür, dass das angeboten wird und sie nehmen es in Anspruch. (...) Es sind dann halt (...) verschiedene Bedürfnisse, verschiedene Wünsche (...) und es ist nicht immer leicht, dass alles unter einen Hut zu bringen“ (IK0861, S. 8, Z. 12ff).

Die Existenz der Sprachenzentren als Beratungs- und Anlaufstelle spreche sich immer mehr herum. Eltern würden Rat und Hilfe bei der Wahl einer geeigneten Schule für ihre Kinder suchen, Informationen über das Schulsystem erhalten oder mit ihrem Problem an die Sprachenzentren herantreten. Um auch Familien zu erreichen, welche bisher noch nicht über Beratungsstellen wie Sprachenzentren oder andere Diensten informiert sind, planen die Koordinatorinnen zusammen mit dem Kompetenzzentrum in Bozen das Erstellen eines mehrsprachigen Informationsfolders (vgl. IK0831, IK0851, IK0861).

„Die Schule und der Kindergarten sind (...) wichtige Informationsträger. (...) Wir haben uns im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit ja auch in diesem Jahr vorgenommen, dass ein Informationsfolder rauskommt in mehreren Sprachen“ (vgl. IK0861, S. 6, Z. 37ff).

### **Interkulturelle Mediation**

Einen ganz zentralen Stellenwert in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und deren Familien besitzt die interkulturelle Mediation. Die Hauptaufgabe interkultureller Mediatorinnen und Mediatoren (IKM) besteht besonders in der Begleitung ausländischer Familien. Sie vermitteln zwischen den Kulturen und bieten Orientierungshilfen insbesondere für neu Zugewanderte<sup>12</sup>.

Für die Schule sind interkulturelle Mediatorinnen/Mediatoren besonders bei der Kommunikation zwischen Lehrperson und Schüler und zwischen Schule und Elternhaus in der Rolle eines Übersetzers und Vermittlers von enormer Wichtigkeit, aber auch als Übersetzungshilfe von schriftlichen Mitteilungen in die Herkunftssprache der jeweiligen Familie oder zur Begleitung von interkulturellen Projekten an den Schulen (vgl. IK0841).

„Die Mediatoren sind sozusagen eine Gruppe zwischen Familie und Schule. Sie sollten die Familie (...) begleiten (...)“ (IK0841, S. 6, 5f).

Den Sprachenzentren kommt in diesem Zusammenhang die Rolle der Stundenzuweisungen interkultureller Mediation nach Anfragen durch die Schulen bzw. Bedarf an den Schulen zu. Die Bewilligung von IKM-Stunden für eine Schule mit Bedarf erfolgt über das Kompetenzzentrum in Bozen. Angestellt sind die interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren somit am Pädagogischen Institut.

---

<sup>12</sup> Siehe hierzu die „Aufgabenbeschreibung – Interkulturelle Mediation“ sowie den „Leitfaden für den Einsatz interkultureller Mediatorinnen und Mediatoren“ auf der Homepage der Südtiroler Sprachenzentren ([http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v\\_sprachenzentren.htm](http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v_sprachenzentren.htm)).

Die Interviews zeigen, dass das Angebot der interkulturellen Mediation stark in Anspruch genommen wird. Besonders zu Beginn eines Schuljahres, wenn der effektive Bedarf an IKM den Direktionen bekannt ist, sei die Nachfrage an interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren besonders hoch. Großer Bedarf bestehe hier vor allem an Kindergärten und Grundschulen. Sehr gefragt seien - sprachlich gesehen - interkulturelle Mediatorinnen/Mediatoren für Urdu und Bandjabi.

Die Rückmeldungen der Schulen über die Zusammenarbeit mit IKM seien mehrheitlich positiv, auch bestehe zwischen den Koordinatorinnen der Sprachzentren und den Mediatoren ein überwiegend guter Kontakt (vgl. IK0831, IK0851).

Dennoch erfolge die Arbeit mit interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren bzw. ihre Zuweisung an die Schulen nicht immer ohne Schwierigkeiten. Nach Aussagen der Koordinatorinnen erschweren schlechte Arbeitsbedingungen der interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren die Zusammenarbeit mit den Sprachzentren und somit in einem weiteren Sinn mit den Schulen. Während die meisten ausgebildeten IKM in den Städten – insbesondere in Bozen – anzutreffen seien, bestehe in kleineren Bezirken und Seitentälern aufgrund langer Anfahrtswege je nach Sprachbedarf Mangel an ausgebildeten Mediatorinnen und Mediatoren.

„In meinem Bezirk gibt es keine. Das heißt, wir sind entweder davon abhängig, dass jemand von Bozen kommt, was sie natürlich nicht so gern machen, speziell, wenn ihnen die Fahrtspesen nicht vergütet werden. Und im Moment haben sie so ein lächerliches Gehalt (...). Im Moment ist die Situation total schwierig für die interkulturellen Mediatoren. Sie sind nicht versichert, also wirklich arm dran. Im Grunde unmenschlich“ (IK0811, S. 4, Z. 43ff).

„Ja also bei mir ist es oft schwierig jemanden herzubringen. Weil die meisten sind in Bozen und dann ist das einfach auch schwierig, weil die Bezahlung auch immer nur stundenweise ist und auch der Satz ist nicht sehr hoch. Und wenn die natürlich für eine Stunde Mediation drei Stunden vielleicht unterwegs sind und eine Stunde bezahlt bekommen, dann kommen sie nicht gern“ (IK0821, S. 6, 37ff).

Da jedoch zweifelsfrei ein hoher Bedarf an interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren zur Begleitung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und deren Eltern bestehe, seien die Koordinatorinnen genötigt, sich nach anderweitigen Lösungen umzusehen. In einem Bezirk beispielsweise wurde zu diesem Zweck ein Lehrgang zur Ausbildung interkultureller Multiplikatorinnen/Multiplikatoren durchgeführt. Der Lehrgang erfülle nicht die hohe Stundenanzahl wie die Ausbildung zum interkulturellen Mediator. Die hier ausgebildeten Personen arbeiten jedoch ebenfalls sehr professionell.

Sie seien daher aufgrund fehlender verfügbarer Mediatorinnen und Mediatoren für die Koordinatorinnen unverzichtbar geworden:

„Vor zwei Jahren (...) hat die Caritas einen Lehrgang veranstaltet für interkulturelle Multiplikatoren. Die heißen so, weil sie eben nicht diese lange Ausbildung der Mediatoren haben, aber eben vor Ort sind und zur Not eingesetzt werden können. Man hat da wirklich die Leute gut ausgewählt. Wir haben teilweise ganz super Mediatoren, die selber Lehrer waren in ihrem Heimatland und wirklich tolle Arbeit leisten. (...) Obwohl sie nicht diese lange Ausbildung haben, brauchen wir sie ganz dringend. (...) Die bekommen vom PI bezahlt, sind dann auch dort angestellt“ (IK0811, S. 4, Z. 51ff).

Ist auch das Zurückgreifen auf interkulturelle Multiplikatorinnen/Multiplikatoren nicht möglich, so sei es nötig, freiwillige ausländische Mitbürgerinnen/Mitbürger ohne spezifische pädagogische Ausbildung einzusetzen.

„Es ist mir jetzt gelungen, einige Leute zu finden, die zwar keine Ausbildung haben, aber die halt so teilweise das übernehmen. (...) Wenn's geht, versuchen wir Mediatoren herzubringen, aber wie gesagt, ist es einfach schwierig (...) und dann muss man sich halt behelfen“ (IK0821, S.6f, Z. 42ff).

Trotz überwiegend positiven Erfahrungen mit der Arbeit der interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren würden gelegentlich auch Unklarheiten bezüglich deren Funktionen und Aufgabenbereiche auftreten:

„Mit den Mediatoren haben wir einige Probleme. (...) Sie haben keine Ausbildung. Deswegen wissen sie selber nicht, was zu tun ist. >>Was mache ich mit diesen Schülern die ersten Tage? Was soll ich denn machen? (...) Ich unterrichte ein bisschen Deutsch oder Italienisch.<< Für Italienisch oder Deutsch (...) gibt es die Lehrerin. (...) Die Mediatoren (...) sollten begleiten (...). Und sie sind nicht immer daran gewohnt. Also solche Probleme haben wir. Sonst in der Klasse nicht“ (IK0841, S. 5f, Z. 50ff).

Dennoch sei die Bedeutung der interkulturellen Mediation sei es für die Schule als auch für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Eltern nicht hoch genug einzuschätzen. Es gelte in diesem Zusammenhang allerdings, offene Fragen zu diskutieren und Unklarheiten im Bereich der Aufgaben und Tätigkeiten interkultureller Mediatorinnen und Mediatoren zu beseitigen. In diesem Sinne hat das Kompetenzzentrum auf ihrer Homepage eine kurz gefasste „Aufgabenbeschreibung

interkultureller Mediatoren‘ sowie einen Leitfaden für den ‚Einsatz interkultureller Mediatorinnen und Mediatoren im Bildungssystem‘ veröffentlicht.<sup>13</sup>

### **Interkulturelle Bibliothek**

Die Koordinatorinnen bemühten sich im ersten Jahr darum, in ihren Sprachzentren eine kleine ‚interkulturelle Bibliothek‘ aufzubauen. Es handelt sich hierbei besonders um Literatur zum Thema interkultureller Pädagogik sowie um didaktische Materialien für Deutsch bzw. Italienisch als Zweitsprache. Sinn und Zweck dieser ‚interkulturellen Bibliothek‘ sei folgender: sich einerseits bezüglich geeigneter Materialien beraten zu lassen und andererseits diese Materialien für den Unterricht auszuleihen. Da die Koordinatorinnen vor ihrer Tätigkeit im Sprachzentrum überwiegend im Schuldienst als Lehrerinnen tätig waren, sahen sie sich in der ‚Verwaltung‘ einer Bibliothek sowie in der Empfehlung von Literatur einer neuen Aufgabe gegenübergestellt. Neben den persönlichen Erfahrungen mit Arbeitsmaterialien aus ihrer Lehrtätigkeit sollen sie nun auch Lehrpersonen anderer Schulstufen oder Schulzweige professionell beraten (vgl. IK0811).

Erschwerend ist, dass die Sprachzentren für alle Sprachgruppen gleichermaßen zuständig sind, also auch die Bibliothek der anderen Sprachgruppen zu bedienen hat. Im ersten Tätigkeitsjahr waren die Sprachzentren ausschließlich von Koordinatorinnen deutscher Muttersprache besetzt. So ist es nicht verwunderlich, dass insbesondere Literatur und Arbeitsmaterialien in deutscher Sprache relativ rasch zur Verfügung standen, während für Italienisch als Zweite Sprache und allgemein für italienische Bücher Erfahrungswerte fehlten.

Nachdem jedoch im zweiten Jahr zwei Lehrpersonen für Italienisch als Zweite Sprache die Leitung zweier Sprachzentren übernahmen, konnte auch hier Abhilfe geschaffen werden und der Material- und Literaturbestand in italienischer Sprache aufgestockt werden (vgl. IK0841).

„(...) und sie haben eine kleine Bibliothek erstellt, (...) voriges Jahr. Nur eine Bibliothek für Deutsch als Zweite Sprache. (...) Vielleicht, weil die Kollegin, die letztes Jahr an meiner Stelle war, Deutsch als erste Sprache an der Grundschule unterrichtete. (...) und die italienische Sprache wurde ein bisschen vernachlässigt.

---

<sup>13</sup> Das erwähnte Informationsmaterial findet sich auf der Homepage des Pädagogischen Institutes bzw. der Sprachzentren unter [http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v\\_sprachenzentren.htm](http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v_sprachenzentren.htm).

Und heuer haben wir versucht, da ein bisschen mehr für Italienisch zu machen“ (IK0841, S. 1, Z. 17ff).

### **1.1.3. Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund**

Im Mittelpunkt der Arbeit der Sprachenzentren stehen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Die erfolgreiche soziale und schulische Integration zur vollwertigen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist deren vornehmliches Ziel (vgl. Umsetzungskonzept 2008). Der Prozess der Integration wird von den Koordinatorinnen der Sprachenzentren nicht ausschließlich den zugewanderten Familien zugeschrieben, sondern kann nach ihren Aussagen nur funktionieren, wenn sowohl einheimische als auch ausländische Bürgerinnen und Bürger den gegenseitigen Kontakt suchen und aufeinander zugehen statt Kontaktmöglichkeiten aus dem Wege zu gehen (vgl. IK0831).

„Integration heißt nicht, dass wir von ihnen dauernd erwarten können, dass sie sich integrieren, sondern Integration heißt auch ein Stück weit entgegengehen und ein Stück weit, glaube ich, Ungerechtigkeit und Ungleichheit abzubauen. Gleichheit heißt Ungleichheit abbauen“ (IK0831, S. 9, Z. 9ff).

Dies gilt nicht nur in non-formalen Situationen, sondern betrifft ebenso den schulischen Alltag von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. An Motivation zur aktiven Teilhabe am schulischen Leben fehle es den zugewanderten Mitschülerinnen und Mitschülern in der Regel nicht und es könne auch keine Rede davon sein, dass die Mehrzahl von ihnen schlecht integriert sei (vgl. IK0841, IK0851).

„Kein Problem mit den Schülern. Sie sind wirklich motiviert (...)“ (IK0841, S.6, Z. 51f).

Dennoch ist es wichtig, dass Integrationshilfen bereitgestellt werden, welche den Schuleinstieg neuer Schülerinnen und Schüler erleichtern. Insbesondere im Kindergarten und in der Grundschule, so berichtet eine Koordinatorin, „kommen die Kinder eigentlich alle ziemlich verängstigt an, (...) denn sie kommen ja nicht freiwillig und die wissen auch nicht, was ihnen blüht (...)“ (IK0811, S. 5, Z. 42ff). Daher sei ein vertrauenserweckender Kontakt in der Anfangszeit ungemein wichtig. Häufig würden ausländische Schülerinnen und Schüler jedoch erst im Jugendalter, also mit begonnener Schullaufbahn im Herkunftsland, in die Schulen eingeschrieben. Sie seien unter Umständen nicht freiwillig hier, sondern aufgrund der elterlichen Entscheidung mit-gekommen und fühlten sich in dem ihnen fremden Land nicht wohl. Abkapselung und Verweigerung von Hilfs- bzw. Förderangeboten seien dann keine Seltenheit, aber auch nicht verwunderlich.



Unterstützung beispielsweise beim Erwerb der Unterrichtssprache könne jedoch nur dann effizient sein, wenn die oder der Jugendliche auch zu dieser bereit ist. Solange dies nicht der Fall ist, werde der Erfolg einer Förderung, so intensiv und individuell angepasst sie auch sein mag, sehr erschwert.

„Bei Jugendlichen ist oft das Problem, dass sie einfach auch nicht wollen. Also die Jugendlichen, die ich zum Teil gehabt habe, sind halt irgendwann von den Eltern oder von den Vätern über Familienzusammenführung hergeholt worden und die haben oft ganz lange gebraucht, bis sie innerlich entschieden haben, hier sein zu wollen. Und solange dieser Prozess nicht äh eintritt, ist es ganz ganz schwierig“ (IK0821, S. 11, Z. 23ff).

Die Integration bzw. die Eingewöhnungsphase von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hänge von vielen verschiedenen Faktoren ab. Je geringer beispielsweise die kulturellen Unterschiede einheimischer und ausländischer Schülerinnen und Schüler sind, desto einfacher gestalte sich auch die Eingliederung in die neue Umgebung. Auch die eigene Persönlichkeit bzw. Charaktereigenschaften wie beispielsweise Extro- bzw. Introvertiertheit könnten den sozialen Anschluss erleichtern oder gegebenenfalls erschweren oder gar unmöglich machen.

„Natürlich hängt’s sehr von der Persönlichkeit des Menschen ab. (...). Äh es gibt Menschen, die sind einfach, mein Gott, die sind liebenswert, da braucht man als Lehrer nichts zu tun, um sie zu integrieren. (...) Und dann gibt’s Kinder und Jugendliche, die sind so verschlossen und man kann als Lehrer drauf achten, dass die Schüler sich korrekt verhalten, man kann ein bisschen steuern, dass sie im Unterricht eingebunden sind, aber man kann nicht Freundschaft stiften. (...) Man kann den Rahmen bieten (...)“ (IK0821, S.11, Z. 38ff).

Häufig Bezug genommen wird in den Interviews auch auf den sozialen Status der Familie und ihres Bildungsstandes. Demnach erfolgten die soziale Eingliederung und das Eingewöhnen desto rascher und leichter, je höher der Bildungsstand der Eltern der betreffenden Schülerin/ des betreffenden Schülers sei.

„Wir haben jetzt äh zunehmend Akademiker, die kommen. Wo Bildung einen hohen Stellenwert hat in der Familie und das merkt man natürlich auch an den Kindern. [...] Wenn jetzt die Kinder aus Schweden kommen oder aus Holland, natürlich äh tun sich die leichter. Grundsätzlich kommt es mehr darauf an, wie bildungsnah oder bildungsfern die Familien sind“ (IK0811, S. 6f, Z. 7ff).

Auch wird das Bildungskapital der Familie in Zusammenhang mit der Schulwahl gebracht. Demnach wählten bildungsreiche Familien für ihre Kinder eine Schullaufbahn

an einer Oberschule mit Ausblick auf das Erlangen der Hochschulreife. Bildungsfernere Familien hingegen schrieben ihre Kinder vorzugsweise in die Berufsschulen ein. Für die Entscheidung vieler Eltern, auf welchen Schultyp sie ihre Kinder schicken, dürfe die Berufsschule eine ganz besondere Bedeutung haben, sei sie doch der Ort, wo die Schülerinnen und Schüler auf einen Beruf vorbereitet werden, mit der Hoffnung, dann bald den Einstieg in die Arbeitswelt zu schaffen.

„Die Kinder äh gehen an die Berufsschulen, weil sie dort einen Beruf lernen können und dann sofort in die Arbeitswelt einsteigen“ (IK0841, S. 5, Z. 7f).

[...]

„Normalerweise, wer das Gymnasium besucht, geht weiter dann mit dem Studium (...) und nicht alle Familien haben die Möglichkeiten, das Studium zu finanzieren. und es ist besser, wenn sie ein Diplom kriegen und dann sofort arbeiten gehen“ (IK0841, S. 7, Z. 10ff).

Die Folge sei eine deutliche Überrepräsentanz ausländischer Schülerinnen und Schüler an Südtiroler Berufsschulen.

Auch bezüglich der Unterrichtssprache würden deutliche Präferenzen beobachtet, die jedoch je nach regionaler Lage und dem damit verbundenen sprachlichen Umfeld leicht variieren könnten. Einen deutlich höheren Anteil an ausländischen Kindern und Jugendlichen wiesen die Schulen italienischer Unterrichtssprache auf. Allerdings sei eine rasch steigende Tendenz zur Einschreibung in deutschsprachige Schulen zu beobachten (vgl. IK0841, IK0851, IK0861).

„Verhältnismäßig mehr Schüler äh gehen in die italienischen Schulen, aber in den letzten Jahren hat sich das auch ein wenig verändert und die deutschen Schulen bekommen (...) seit einigen Jahren einen großen Zuwachs auch an Schülern, die erst die Unterrichtssprache lernen müssen“ (IK0861, S. 6, Z. 16ff).

„Ich hab den Eindruck, (...) hier wird mehr die deutsche Schule gewählt, weil die Eltern verstehen sofort, dass hier deutsche Sprache wichtig ist“ (IK0851, S. 4, Z. 19ff).

#### **1.1.4. Sprachförderung und deren Umsetzung**

Neu eingeschriebene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden entsprechend ihrem Alter, mit einer Schwankungsbreite des Alters von plus/minus ein Jahr, in die jeweiligen Regelklassen eingestuft. Die Lehrpersonen ermitteln anschließend den notwendigen Förderbedarf, welcher dann an die Sprachenzentren weitergeleitet wird. (vgl. IK0811, IK0821, IK0831, IK0861).

„Ist ja nicht so, dass die alle Sprachförderung brauchen. (...) weit über die Hälfte ist kein Fall für uns. (...) Ein Teil ist vielleicht äh schwache Schüler, die es halt bei uns auch gibt, aber die halt trotzdem dem Regelunterricht folgen und dann gibt's halt eine kleinere Gruppe die intensiv Förderung braucht. Es hängt ganz ab, auch denk ich (...) von der sozialen Integration der Familie. (...) Hat wahrscheinlich auch ein bisschen mit dem Bildungsniveau vielleicht der Eltern zu tun. (...) Äh es gibt halt ein förderndes sprachliches Umfeld und auch eines, was nicht so förderlich ist“ (IK0821, S. 8, Z. 19ff).

Nach Möglichkeit werden die Schülerinnen und Schüler, die einer Förderung bedürfen, in einen ihrem Niveau entsprechenden Sprachkurs der bestehenden Netzwerke eingegliedert. Die Organisation der Sprachkurse in Netzwerken erfolgt durch die Koordinatorin in Zusammenarbeit mit der Sprachlehrperson. Die Gruppeneinteilung hingegen obliegt in der Regel der Sprachlehrperson (vgl. IK0811, IK0831, IK0851).

Sollte es jedoch aufgrund der regionalen Lage oder aufgrund fehlender geeigneter Kurse nicht möglich sein, eine Schülerin oder einen Schüler in das Netzwerk zu integrieren, wird der Schule direkt ein eigenes Stundenkontingent vom Sprachzentrum zugewiesen. In Schulen in entlegenen Ortschaften, z.B. in verkehrstechnisch schlecht angebundenen Seitentälern, ist der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufig zu gering, um ein eigenes Netzwerk aufzubauen. Die Netzwerke konzentrieren sich daher mehr in Gemeinden und Städten, welche einen hohen Anteil zugewanderter Familien aufweisen. Um den Schülerinnen und Schülern eine gezieltere Förderung zu ermöglichen, wird Eltern, die außerhalb wohnen, angeraten, ihre Kinder zu den Netzwerksprachkursen in den Städten zu begleiten bzw. anzumelden:

„Also die Außenschulen haben relativ wenige Schüler mit Migrationshintergrund. Wir haben es uns angewöhnt, den Eltern immer zu sagen, wenn sie gezielte Förderung haben wollen, dann müssen sie das Kind in die Stadt bringen. Und viele machen das auch“ (IK0811, S. 7, Z. 39ff).

Grundsätzlich sind die Sprachzentren bemüht, alle Schülerinnen und Schüler, die einer Förderung bedürfen, ihnen diese auch zu ermöglichen. Allerdings stehen auch den Koordinatorinnen nur begrenzte finanzielle Mittel zur Organisation dieser Sprachfördermaßnahmen zur Verfügung. Hier müssen die Koordinatorinnen unter Umständen Prioritäten setzen, so dass zunächst die Förderung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen Vorrang erhält (vgl. IK0841, IK0851).

„Unser Programm für heuer ist die Sprachförderung für die neu Angekommenen. (...) Wir haben auch wenige Ressourcen. Heuer haben wir 30% weniger als letztes Jahr.

(...) Man muss sparen und auch hier sind Sparmaßnahmen. (...) Wir können nicht äh alle (...) zufriedenstellen. (...) Die Schulen fragen schon, >>äh wir hätten drei Schüler, es wäre günstig und sinnvoll (...) einen Kurs-<<, aber die sind nicht neu angekommen. Sie sind seit drei Jahren hier (...)" (IK0841, S. 2, Z. 30ff).

Mit Hilfe der Netzwerke gelingt es dann meist, den überwiegenden Teil des Förderbedarfs - zumindest in den Städten - abzudecken (vgl. IK0811, IK0831, IK0861).

Die Sprachkurse der Sprachzentren werden in vier unterschiedliche Niveaustufen unterteilt: Anfängerkurse, Kurse für leicht Fortgeschrittene, Kurse für Fortgeschrittene und Bildungssprache. Primäres Ziel ist zunächst der mündliche Sprachgebrauch sowie der Aufbau eines Grundwortschatzes. Dies ermögliche den Schülerinnen und Schülern, sich im Schulalltag zurechtzufinden und sich bezüglich ihrer Grundbedürfnisse verständlich zu machen. Zudem bilde Kommunikation eine grundlegende Voraussetzung für die Integration in der Klassengemeinschaft. Ist eine einfache Kommunikation möglich und das Kind verfügt über einen ausreichenden Grundwortschatz, wird in einem zweiten Schritt am sprachlichen Ausdruck, mündlich als auch schriftlich, gearbeitet. Ist auch dieses Niveau erreicht und die Schülerin/der Schüler kann dem Regelunterricht problemlos folgen und hat sie/er auch keine Schwierigkeiten, sich an einem Gespräch zu beteiligen und sich verständlich auszudrücken, folgt in einem letzten Schritt die Bildungssprache zur Vertiefung des Sprachbewusstseins einerseits und Wortschatzerweiterung durch die Verwendung von Fachausdrücken, die sich insbesondere auf die konkreten Fachinhalte des Unterrichts beziehen, andererseits (vgl. IK0811, IK0851).

„(...) in erster Linie Kommunikation. Kommunikation ist Sprache. Kommunikation ist auch sehr wichtig für Integration. (...) In einem zweiten Schritt geht die Aufmerksamkeit auf das Sprachliche und dann kommt die Bildungssprache“ (IK0851, S.5, Z. 12ff).

Die Erfahrungen zeigten, dass eine erste Kommunikation relativ schnell möglich sei. Der Erwerb der Bildungssprache hingegen sei ein eher langwieriger Prozess und erfordere bereits eine gute Sprachkenntnis sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich (IK0811, IK0841, IK0851).

„(...) Es ist zu früh, es ist zu früh. Weil, um zur Bildungssprache zu kommen, braucht man mindestens zwei Jahre, vielleicht auch mehr“ (IK0851, S.5, Z. 21f).

„Sie sind motiviert (...) und sie lernen schnell. (...) und sie lernen die deutsche oder italienische Sprache nicht nur in der Schule. (...) deswegen, die kommunikative Sprache läuft sehr schnell. Ja. Mit der Bildungssprache haben sie Probleme“ (IK0841, S. 6, Z. 11ff).

Was die konkreten Inhalte der Sprachförderung betrifft, gibt es durch das Sprachenzentrum bzw. das Kompetenzzentrum keine genauen Vorgaben. Die Sprachlehrpersonen werden jedoch während der gesamten Kursdauer von den Koordinatorinnen begleitet und durch Unterrichtsmaterialien methodisch und didaktisch unterstützt. Die Inhalte orientieren sich in der Regel an der unmittelbaren Erfahrungswelt des Kindes und betrifft sowohl Themen des schulischen als auch außerschulischen Alltags. Zudem sollte immer ein Bezug zu Themen des Regelunterrichts hergestellt und an Fachinhalte angeknüpft werden (vgl. IK0811, IK0821, IK0861). Die Lernziele werden in Absprache zwischen der Sprachlehrperson und der Klassenlehrerin oder auch Zweitsprachlehrperson dem Förderbedarf entsprechend individuell festgesetzt. Insgesamt ist der zeitliche Rahmen für das Anrecht auf Förderung bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen auf zwei bis drei Jahre festgeschrieben (vgl. IK0821, IK0861).

Ist eine Schülerin/ein Schüler in einen Kurs eingeschrieben, so gilt die Teilnahme als verbindlich. Auch auf einen regelmäßigen Kursbesuch werde Wert gelegt. Sowohl der Schüler/die Schülerin als auch die Lehrperson erhält eine verbale Rückmeldung bezüglich der Leistung und Fortschritte. Der Schülerin/dem Schüler sei dies für die eigene Selbsteinschätzung von Nutzen, der Lehrperson könne es als Bewertungshilfe dienen. Die Teilnahme an einem Sprachkurs wird zudem im Personenbezogenen Lehrplan (PLP) festgehalten und sollte bei der Bewertung mitberücksichtigt werden:

„Wir legen schon Wert auf regelmäßigen Besuch, tun das dann auch mit Absenzen wie beim Regelunterricht. (...) Am Ende bei der Bewertung spielt das eine Rolle. Also ich kann nicht ein aktuelles Angebot nicht in Anspruch nehmen und am Ende davon ausgehen, dass bei der Bewertung dann Nachsicht geübt wird, wenn ich mich nicht bemüht habe, die Mängel aufzuholen. Da sind wir auch mit den Schulen so verblieben, (...) die Sprachlehrerin wird auch die Absenzen erheben und über jeden Schüler (...) eine verbale Rückmeldung über den Fleiß und die Leistung- (...) Es ist eine Hilfe für die Lehrerin“ (IK0821, S. 13, Z. 21ff).

### **Förderung in der zweiten Unterrichtssprache**

Aufgrund der besonderen Situation in Südtirol mit seinen zwei bzw. drei Sprachgruppen stellt sich die Frage, wie mit dem Erlernen der zweiten Sprache verfahren werden soll.

Nach Aussagen der Koordinatorinnen wird zunächst mit der Förderung der Unterrichtssprache Deutsch oder Italienisch begonnen. Bezüglich der Bewertungspflicht herrscht nach den in den Interviews geäußerten Angaben jedoch keine eindeutige Gesetzeslage (vgl. IK0851). Im ersten Semester könne die zweite Unterrichtssprache unter Umständen mit einer Note der Muttersprache der Schülerin/des Schülers ersetzt werden (vgl. IK0841). Ab dem zweiten Semester sei eine Bewertung der Zweitsprache<sup>14</sup> Deutsch oder Italienisch jedoch nicht mehr zu umgehen (vgl. IK0811, IK0861). Wünschenswert sei eine einheitliche Regelung, wann die Schulen mit dem Unterrichten der zweiten Sprache beginnen sollen. Stattdessen entscheide hier das vorhandene oder auch fehlende Verständnis der Direktionen. In den unteren Schulstufen zeige sich, dass das Erlernen der Zweit- bzw. Drittsprache nicht unbedingt große Schwierigkeiten verursachen muss. Wird ein ausländisches Kind in die erste Grundschulklasse eingeschrieben, beginne es mit den gleichen Voraussetzungen wie seine Mitschülerinnen und Mitschüler. Nachdem die erste Hürde hier jedoch einmal überwunden ist, bereite das Erlernen der zweiten Unterrichtssprache in der Regel keine Probleme mehr. Hinzu kommt die Erfahrung, dass, im Falle einer deutschsprachigen Schule, das Erlernen des Italienischen je nach Herkunft der Schülerinnen und Schüler relativ leicht falle. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund, welche bereits in höheren Schulstufen eingeschrieben sind, sei es deutlich schwieriger. Neben dem Erlernen der ersten und zweiten Landessprache werden sie nun auch mit Englisch konfrontiert.

„Wenn sie die erste Hürde in Deutsch überwunden haben, (...) dann äh schaukeln sie das auch mit dem Italienischen. (...) Außerdem die Kinder, die kommen, die sprechen meistens Albanisch und die tun sich in Italienisch relativ leicht. (...) In der Oberschule natürlich, da werden sie nicht verschont. (...) Meistens sind sie recht ehrgeizig und äh also das, was sie leisten, ist enorm“ (IK0811, S. 11, Z. 14ff).

Was die Kursbesuche zur Sprachförderung betrifft, bemühen sich die Koordinatorinnen um zeitlich versetzte Kursangebote beider Unterrichtssprachen, so dass es den Schülerinnen und Schülern möglich sei, Sprachkurse beider Sprachen zu besuchen:

„Jedenfalls haben wir die Kurse jetzt so geteilt, dass es für die Schüler, die in beiden Sprachen eine Förderung brauchen, möglich ist, an beiden Kursen teilzunehmen“ (IK0861, S. 5, Z. 43ff).

---

<sup>14</sup> Zu Bedenken sei, dass das Erlernen der zweiten Unterrichtssprache bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund dem Erlernen der Drittsprache gleichkommt.

### **Seiteneinsteiger**

Die Zuwanderung von Migranten besteht während des ganzen Jahres. Daher ist es keine Seltenheit, dass Schülerinnen und Schüler auch während eines laufenden Schuljahres – also als Seiten- oder auch Quereinsteiger - neu in eine Schule eingeschrieben werden. Hier sind vor allem Mittel- und Oberschulen stark betroffen, aber auch an Grundschulen und Kindergärten werden solche Fälle beobachtet (vgl. IK0841, IK0861). Das Gesetz sieht auch in solchen Fällen eine sofortige, altersgemäße Einstufung in die Regelklasse (plus/minus ein Jahr) vor (vgl. IK0821, IK0851).

Was die Organisation der Sprachförderung von Seiteneinsteigern angeht, werde genauso verfahren, wie bei den übrigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Nach Möglichkeit würden die betroffenen Kinder und Jugendlichen in die bestehenden Netzwerke eingegliedert. Je nach individuellem Bedarf könne die Sprachlehrperson die bestehenden Kurse zugunsten der neuen Schülerin/des neuen Schülers vorübergehend umstellen. Bei Schulen, welche nicht an ein Netzwerk angeschlossen sind, erfolge die Förderung durch Zuweisung zusätzlicher Stundenkontingente an die Schule selbst.

„Wenn’s eine kleinere Schule ist, dann werden wieder zusätzlich Stunden zugewiesen. (...) Angenehmer ist es in einer großen Schule, (...) dann bekommen halt die Fortgeschrittenen, die ich bisher zwei Stunden die Woche hatte, nur mehr eine Stunde. ich muss da flexibel sein, äh ich muss da den Stundenplan wieder umstellen“ (IK0811, S. 8, Z. 7ff).

### **Sprachstandserhebungen**

Ein Bereich, welcher laut Umsetzungskonzept ebenfalls in den Aufgabenbereich der Koordinatorinnen fällt, sind die Sprachstandserhebungen. Zum Zeitpunkt der ersten Interviewrunde sind nach Aussagen der Koordinatorinnen keine Sprachstandserhebungen durchgeführt worden. Hierzu werden insbesondere zwei Begründungen angeführt: Zum einen scheint in diesem Bereich von Seiten der Schulen nur geringer bis gar kein Bedarf zu bestehen. In der Regel handle es sich bei neu eingeschriebenen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund überwiegend um Anfängerinnen/Anfänger, so dass eine Sprachstandserhebung überflüssig werde (vgl. IK0811, IK0821, IK0831, IK0861). Zum anderen gestehen die Koordinatorinnen ein, dass ihnen zur professionellen

Durchführung solcher Erhebungen eine qualifizierende Ausbildung fehle. Aus diesem Grund sind für das zweite Tätigkeitsjahr Ausbildungs- bzw. Fortbildungskurse geplant, um auch diesen Punkt des Umsetzungskonzeptes im Bedarfsfall fach- und sachgerecht erfüllen zu können (vgl. IK0821, IK0831). Erwähnt werden in diesem Zusammenhang lediglich interne Einstufungstests seitens der Koordinatorinnen bzw. der Sprachlehrpersonen. Diese dienen allerdings ausschließlich dazu, den individuellen Förderbedarf zu ermitteln, um anschließend die Kurseinteilungen für die Sprachförderung sinnvoll vornehmen zu können (vgl. IK0841, IK0851).

Den Interviews lässt sich aber auch entnehmen, dass die Koordinatorinnen dem Nutzen von Sprachstandserhebungen zweifelnd gegenüberstehen. Beanstandet wird insbesondere, dass standardisierte Tests den individuellen Bedürfnissen eines Kindes nicht gerecht würden. Lediglich zur Einstufungshilfe und bezüglich der Schulwahl könnten sie eventuell hilfreich sein, wenn ein Kind oder Jugendlicher sowohl in Italienisch als auch in Deutsch Kenntnisse besitzt (IK0821, IK0831).

„Sprachstandserhebungen mache ich zum Beispiel keine. (...) Ich sehe mich nicht in der Lage, Sprachstandserhebungen zu machen. Äh ich seh's auch ein bisschen als problematisch an. (...) Es ist aber in unserem Konzept als eine Aufgabe der Koordinatorinnen der Sprachenzentren verankert. Wir benötigen aber alle noch in diesem Bereich Ausbildung“ (IK0831, S. 3, Z. 48ff).

„Das ist bisschen eine Sache, weil eigentlich Sprachstandserhebungen sind nicht so leicht zu machen. (...) meistens ist es so schnell und zu oberflächlich, um wirklich zu erheben, was ist der Sprachstand. (...) Äh notwendig werden diese Erhebungen (...) oft, wenn Kinder und Jugendliche (...) vielleicht schon Deutsch oder Italienisch-irgendwie zweisprachig sind, um eventuell zu wissen, wo sind sie besser aufgehoben (...)“ (IK0821, S. 3f, Z. 53ff).

### **1.1.5. Zusätzliche Angebote**

#### **Muttersprachlicher Unterricht**

Das Umsetzungskonzept nimmt neben den Sprachfördermaßnahmen in Deutsch, Italienisch und unter Umständen auch Ladinisch auch Bezug auf die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Hier heißt es, dass „nach Möglichkeit für die Kinder und Jugendlichen der stärker vertretenen Sprachgruppen Lernangebote in der Erstsprache organisiert werden“ (vgl. Umsetzungskonzept 2008, S. 11). Die Notwendigkeit einer Förderung in der eigenen Muttersprache wird auch in den Interviews immer wieder hervorgehoben. Jedes Kind hat laut Aussagen der



Koordinatorinnen das Recht auf seine eigene Muttersprache und somit auch das Recht auf mündlichen als auch schriftlichen Mutterspracherwerb (vgl. IK0811, IK0841, IK0851). In diesem Sinne bemühten sich die Sprachzentren um die Organisation von Muttersprachkursen und haben für bestimmte Sprachgruppen Kurse ausgeschrieben. Die Nachfrage war je nach Sprachgruppen, aber auch je nach Bezirk sehr unterschiedlich. Während im Bezirk der Sprachzentren Bozen und Neumarkt/Unterland keine Anfragen für Erstsprachkurse eingingen, konnten die übrigen Bezirke für ausgewählte Sprachgruppen einige Kurse organisieren. So kam im Bezirk des Sprachenzentrums Schlanders ein sehr gut besuchter Arabischkurs zustande, in Bruneck ein Serbisch- und Albanischkurs, Meran konnte zwei Albanischkurse anbieten und in Brixen bestand besondere Nachfrage nach einem Urdukurs, aber auch Albanisch- und Arabischkurse finden in diesem Bezirk statt. Im Zusammenhang mit der Organisation und Durchführung von Erstsprachkursen trafen die Koordinatorinnen teilweise auch auf Schwierigkeiten. So traf die Organisation der Erstsprachförderung zu Beginn auf großes Unverständnis gewisser Parteien in Südtirol:

„Ich habe das dann organisiert und irgendwie hat dann der Pius Leitner davon erfahren (...) und das hat dann einen Wind gegeben, im Landtag eine Anfrage, >>wieso Muttersprachenunterricht?<< und ähm böse Leserbriefe. (...) Zuerst Arabischunterricht und dann Koranschule war so der Titel und das war dann ein bisschen für mich anfangs (...) eine ungute Sache, (...) weil's ein Politikum geworden (ist). Ähm da gibt's ganz viel Unverständnis. (...)“ (IK0821, S. 16, Z. 4ff).

Trotz heftiger Kritiken wurde der Kurs organisiert und durchgeführt, vor allem der hohen Nachfrage wegen. Die Schwierigkeit der Organisation von Muttersprachkursen liege jedoch nicht nur in dem Unverständnis der die Migranten aufnehmenden Gesellschaft zu diesem Themenbereich begründet. Wie die Koordinatorinnen berichten, kamen Kurse häufig aufgrund mangelnder Nachfrage nicht zustande, obgleich sie ordentlich ausgeschrieben und angeboten waren. Auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund würden häufig die Wichtigkeit der Erstsprache verkennen und stellten zunächst das Erlernen der Sprache(n) des Aufnahmelandes an oberste Stelle. Daher bedürfe es auch hier der Sensibilisierungsarbeit, damit Eltern ihre Kinder zu diesen Kursen anmelden (vgl. IK0821, IK0831, IK0841).

„Und ich habe (...) auch mit einigen Familien gesprochen (...) und sie haben mir ganz klipp und klar gesagt, >>äh wir finden es wichtig, dass unsere (Kinder) Deutsch lernen und Italienisch lernen und Englisch lernen<< und äh ich denke, da muss man

sehr viel Aufklärungsarbeit machen, damit sie verstehen, wie wichtig Muttersprache ist und ich hab auch schon eine Anfrage vom Sozialsprengel, (...) ob ich da so einen Vormittag machen würde, um ihnen die Wichtigkeit der Erstsprache einfach auch einmal zu erklären“ (IK0831, S.8, Z. 19ff).

Ein zusätzliches Problem für das Zustandekommen der Muttersprachkurse bestehe zudem in der vorgeschriebenen Mindestanzahl von zwölf Schülerinnen und Schülern. Daher würden im günstigsten Fall Sprachkurse der größten Sprachgruppen innerhalb eines Bezirkes zustande kommen, während Kinder und Jugendliche anderer Muttersprache meist keine der Mindestzahl entsprechende Gruppe zustande brächten (vgl. IK0841).

### **Deutschkurse für Mütter und Eltern**

Das Umsetzungskonzept der Sprachzentren enthält nicht nur Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sondern sieht auch Sprachkurse in Deutsch, Italienisch oder Ladinisch für Eltern vor. Die Kurse werden bei Anfragen der Eltern und einer Mindestteilnehmerzahl von zehn Personen in Zusammenarbeit mit dem Amt für Weiterbildung und/oder anderen Institutionen organisiert und durchgeführt (vgl. Umsetzungskonzept 2008). So wurden im ersten Tätigkeitsjahr auf Initiative der Sprachzentren insbesondere Sprachkurse für Mütter organisiert. Diese wurden teilweise von den Koordinatorinnen selbst oder durch Lehrkörper des Sprachenzentrums durchgeführt (vgl. IK0821, IK0831). Die Erfahrungen, mit diesen Müttern zu arbeiten, werden als sehr positiv empfunden. Für die Kursteilnehmerinnen scheint bei dem Besuch des Sprachkurses neben dem Erlernen der Sprache auch die Möglichkeit des sozialen Kontaktes und Austausches von hoher Bedeutung zu sein:

„Bei den Sprachkursen, die ich gemacht habe, habe ich den Eindruck gehabt, die Frauen, die sind absolut gern gekommen. Und dann das war mehr noch als das Sprachenlernen, als einfach einmal in der Woche sich zu treffen. (...) Es ist eine ganz tolle Erfahrung mit diesen Frauen zu arbeiten“ (IK0821, S.15, Z. 37ff).

In anderen Bezirken hingegen werden Sprachkurse für Mütter oder allgemein für Eltern direkt vom Amt für Weiterbildung, der Caritas oder durch die Schulen selbst organisiert. Hier können die Sprachzentren bei Bedarf eine Lehrperson zur Verfügung stellen (vgl. IK0811, IK0851).

Im zweiten Tätigkeitsjahr der Koordinatorinnen erwies sich die Organisation von Sprachkursen für Mütter schwieriger. Aus den Interviews geht hervor, dass zwar

weiterhin eine Nachfrage an Sprachkursen für Eltern bzw. Mütter bestand, die Kurse jedoch aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen nicht immer zustande kommen konnten (vgl. IK0831, IK0841).

„Wir hätten schon äh Mütter, die fragen (...), aber momentan haben wir kein Geld“ (vgl. IK0841, S.9, Z. 4ff).

Die Durchführung von Sprachkursen könne aber auch aus organisatorischen Gründen und Besonderheiten der Herkunftskultur der Migrantinnen erheblich erschwert werden (vgl. IK0821): Organisatorisch insbesondere, wenn die Familien weit außerhalb wohnen und die Mütter ausschließlich auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen seien. Viele dieser Frauen haben außerdem kleine Kinder und nicht immer lasse sich eine geeignete Kinderbetreuung organisieren. Darüber hinaus seien viele Frauen berufstätig und könnten aufgrund ihrer Arbeitszeiten an dem Sprachkurs nicht teilnehmen. Nicht selten verhinderten aber auch Besonderheiten der Herkunftskultur den Besuch eines Sprachkurses. Je nachdem, welchen Stellenwert die Frau in ihrem Herkunftsland besitzt, könne sich dieser fördernd oder hindernd auswirken. So scheinen nicht selten Männer ihre Frauen nur ungern einen Sprachkurs besuchen zu lassen:

„Auch sind es manchmal die Männer, die die Frauen nicht gehen lassen wollen. Das ist tatsächlich so. Das ist schon die Erfahrung. (...) Oft können sie nicht, weil sie vielleicht arbeiten oder haben sie auch sonst jemanden, was weiß ich, jemanden zu pflegen im Haus der Eltern oder irgendetwas, (...). Aber ein bisschen ist schon, dass es in manchen und es sind dann mehr die außereuropäischen Kulturkreise (...), zum Teil auch die Vorstellung, dass die Frau äh zu Hause ist“ (IK0821, S. 14f, Z. 26ff).

Dabei steht für die Koordinatorinnen die Bedeutung von Sprachkursen für Mütter außer Frage. Das Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes ermögliche diesen Frauen ein Leben mit mehr Selbständigkeit und schaffe Voraussetzung zur sozialen Integration. Insbesondere der Kontakt zu einheimischen Müttern innerhalb der Dorfgemeinschaft werde durch das Erlernen der Sprache erst möglich gemacht und stelle nicht nur für die Frauen selbst, sondern auch für ihre Kinder eine nicht zu unterschätzende Bedeutung und Hilfe dar.

„Was ein großes Problem ist, die Mütter, in den Herkunftsländern haben sie ja die Großfamilie meistens. Aber wenn die herkommen, dann sitzen sie hier allein zu Hause, (...) und ich denk, dass die Zahl der Depressiven unter diesen Migrantinnen oft ganz hoch ist. (...) Sie haben einfach keine Kontakte. Die

Familie fehlt, (...) im Dorf (...) spüren sie auch die Fremdheit oft. Es ist ja nicht so, dass sie dann irgendwie willkommen sind (...)" (IK0821, S. 15, Z. 25ff).

„Wir haben keine finanziellen Ressourcen mehr. (...) weil wir die Ressourcen für die Schüler brauchen, aber in Ort ‚Y‘, da haben wir so viele Familien und äh da ist das soziale Umfeld ganz schwierig und ich denke, dass die Integration der Kinder über die Integration der Mütter erfolgt“ (IK0831, S. 8, S. 37ff).

### **Sonstige Projekte, Kurse oder Fortbildungsveranstaltungen**

Wie bereits erwähnt, sind auch die Sprachenzentren von finanziellen Einsparungen betroffen. Die Gelder werden zunächst für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verwendet, im Falle von mangelnden Ressourcen vorrangig für ‚Neuankömmlinge‘. Daher sind die Mittel zur Organisation sonstiger Projekte eher knapp bemessen oder zum Teil gar nicht vorhanden. Was interkulturelle Projekte an den Schulen betrifft, so würden diese meist eigenverantwortlich von den Schulen in Zusammenarbeit mit Vereinen oder anderen Organisationen organisiert (vgl. IK0831, IK0841). Wie aus den Interviews hervorgeht, ist es jedoch einigen Koordinatorinnen gelungen, einzelne Fortbildungsveranstaltungen für pädagogisches Lehrpersonal der Schulen und Kindergärten zu organisieren. Neben diesen Fortbildungsreihen wurden zudem in Bozen regelmäßige Fortbildungsnachmittage für Lehrpersonen der zweiten Sprache Italienisch, sowie in Brixen monatliche Treffen für interessierte Direktorinnen und Direktoren zum gegenseitigen Austausch, im Sinne eines In- und Outputs, organisiert (vgl. IK0831, IK0841, IK0861).

### **Geplante Vorhaben für die Zukunft**

Zusätzlich zu den Kursen und Fortbildungen, die bereits zum Zeitpunkt der ersten Interviewrunde 2008 bestehen, beabsichtigen die Koordinatorinnen weitere Planungsvorhaben in näherer Zukunft in Angriff zu nehmen. Wo es bisher noch nicht gelungen ist, Erstsprachkurse für Kinder und Jugendliche oder Sprachkurse für Mütter bzw. Eltern einzurichten, hoffen sie auf eine ausreichende Nachfrage von Interessentinnen/Interessenten, um diese Kurse organisieren zu können (vgl. IK0811, IK0851, IK0861). Aber auch dort, wo bereits entsprechende Kurse im ersten Tätigkeitsjahr stattfanden, hat bei den Planungsvorhaben die Weiterführung der bereits bewährten Kurse auch in den kommenden Jahren oberste Priorität (vgl. IK0821). Schließlich planen zwei Sprachenzentren in gemeinsamer Zusammenarbeit eine Art

interkultureller Treffen, kombiniert mit einem gemeinsamen Kochabend für Mütter mit Migrationshintergrund. Hier ist jedoch zunächst eine Freistellung der Ressourcen für zusätzliche Kurse bzw. Angebote abzuwarten bzw. eine Kooperation mit anderen Vereinen oder Organisationen notwendig (vgl. IK0841):

„Ich und die Kollegin (...) haben schon gedacht, einen Kochkurs, ‚Sprache und Kochen‘ für die Mütter (...) Es ist für die Frauen gedacht. (...) Und äh die Mütter können ein bisschen kochen, gemeinsam, um die italienische Sprache zu lernen. Das wäre unsere Absicht“ (IK0841, S. 9, Z. 14ff).

### **1.1.6. Sommersprachkurse 2008**

#### **1.1.6.1. Sicht der Koordinatorinnen**

Die Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt einen zentralen Punkt im Aufgabenbereich der Sprachenzentren dar. Im Rahmen der Sprachförderung nehmen die 2008 erstmals durchgeführten Sommersprachkurse eine wichtige Rolle ein. Diese Kurse sollen es den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ermöglichen, ihre bereits erworbenen Sprachkenntnisse vor Beginn des neuen Schuljahres aufzufrischen und durch weitere Sprachpraxis zu vertiefen. Für Kinder und Jugendliche ohne Kenntnisse in einer der beiden Landessprachen besteht hier die Möglichkeit erste sprachliche Grundkenntnisse zu erlangen (vgl. Umsetzungskonzept 2008).

Jedes Sprachenzentrum war für die Organisation der Sommersprachkurse im jeweiligen Bezirk selbst verantwortlich. Die Ausschreibungen für die Kurse sowie die Anmeldungen erfolgten bereits im Frühjahr bzw. zum Ende des Schuljahres (vgl. IK0821). Die Eindrücke der Koordinatorinnen im Hinblick auf das Gelingen der Sommersprachkurse wurden in den Interviews unterschiedlich beurteilt. Häufig wurde zum Zeitpunkt des Kursbeginns besonders die mangelnde Präsenz eingeschriebener Schülerinnen und Schüler bemängelt (vgl. IK0821, IK0841, IK0861). In anderen Bezirken hingegen berichten die Koordinatorinnen von großer Nachfrage und einer hohen Anwesenheitsrate (vgl. IK0811, IK0831). In diesem Zusammenhang erwähnen sie insbesondere zwei Gründe, die für die Unterschiede in den einzelnen Sprachenzentren hierfür verantwortlich sein könnten: Zum einen scheint die Art und Weise der Kontaktaufnahme mit den Eltern der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler einerseits sowie mit den Direktionen andererseits eine entscheidende Rolle zu spielen (vgl. IK0821, IK0831). Wenn die

Einschreibung zu den Kursen bereits am Ende des Schuljahres erfolgt, wobei die Sommersprachkurse erst am Ende der Sommerferien, also etwa zwei bis drei Monate nach Einschreibung stattfinden, und der Kontakt lediglich über schriftliche Mitteilungen erfolgt, scheint die Anwesenheit der Eingeschriebenen zu Kursbeginn deutlich niedriger zu sein (vgl. IK0821, IK0831).

„Ich habe da wirklich gute Erfahrungen gemacht. (...) Ich bin seit dem 11. August wieder im Dienst gewesen und habe dann alle Direktionen angerufen, Sekretariate und gebeten, dass sie die Schüler noch einmal kontaktieren. Die haben das gemacht, die Schüler sind alle noch einmal angerufen worden und ähm dadurch sind auch so viele gekommen. (...) Aber man muss dahinter sein“ (IK0831, S. 7, Z. 28ff).

„Da war auch das Problem, wir haben die im Frühjahr ausgeschrieben oder zu Schulende und wie dann der erste Kurstag war, bin ich nachher den ganzen Nachmittag gesessen und habe Eltern angerufen. (...) Einen Teil habe ich dann erreicht und dann hat's dann geklappt. (...) Und ich denk, da ist eben dieses, wenn der Kontakt gut ist, wenn (...) das ein persönlicher Kontakt ist, dann funktioniert das auch“ (IK0821, S. 13, Z. 40ff).

Zudem erwähnen die Koordinatorinnen, dass die mangelnde Anwesenheit besonders zu Kursbeginn damit zusammenhängt, dass sich viele Familien während der Sommermonate in ihren Herkunftsländern aufhalten und dadurch nicht rechtzeitig zu Beginn des Kurses nach Südtirol zurückgekehrt sind (vgl. IK0821, IK0861).

„Zum Teil wurden die Kurse nicht ganz regelmäßig besucht. Es kam auch vor, dass (...) die ersten Tage des Kurses nicht besucht wurden, weil die Leute im Urlaub waren und sind dann irgendwann gekommen und das Kind war dann plötzlich da“ (IK0861, S. 9, Z. 23ff).

„Manche waren nicht erreichbar, waren anscheinend auch nicht hier und da müssen wir auch überlegen, wie wir das nächstes Jahr einfach (machen)“ (IK0821, S. 13, Z. 45f).

Eine weitere Schwierigkeit bei der Organisation der Sommersprachkurse bestand laut Aussagen einiger Koordinatorinnen in der Gruppeneinteilung. Dem Umsetzungskonzept entsprechend „werden die Gruppen nach Alter gebildet und bestehen in der Regel aus zumindest zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern“ (Umsetzungskonzept 2008, S. 11). Zudem existieren zwei unterschiedliche Niveaustufen mit Kursen für Anfänger und Kursen für (leicht) fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler. Ein Problem bestand zunächst darin, dass in peripheren Ortschaften die Bildung von Kursen mit zwei

unterschiedlichen Niveaustufen aufgrund einer geringen Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oft nicht möglich war. Die Folge waren stark alters- und leistungsheterogene Sprachkurse.

„Größer waren die Probleme in der Peripherie, wo praktisch dann vom Anfänger bis zum fortgeschrittenen äh in einem Kurs saßen. Ich hab dann auch versucht, die Kurse so ein bisschen einzuteilen, dass das mit dem Alter passend war. Jetzt waren aber (...) die jüngere Schwester in ‚Ort X‘ und der ältere Bruder war in ‚Ort Y‘ und die wollten ja nicht getrennt sein (...). Also das war äußerst schwierig. Also für die Lehrpersonen nicht angenehm“ (IK0811, S. 10, Z. 29ff).

Eine weitere Schwierigkeit bestand in der Angabe des Sprachniveaus der Kinder und Jugendlichen durch Eltern oder Lehrpersonen. Nicht selten kam es vor, dass Kinder im falschen Kurs waren. Daraufhin waren die Koordinatorinnen und Sprachlehrpersonen dann jedoch bemüht, die Kurse entsprechend umzugruppieren (vgl. IK0811).

„Das einzige Problem war, dass da die Eltern äh das Niveau ihrer Kinder eingeschätzt haben. Einige haben sich völlig überschätzt, die Kinder waren im falschen Kurs, es ist viel herum geschoben worden“ (IK0811, S. 10, Z. 25ff).

[...]

„Die Selbsteinschätzung, das war eine Katastrophe“ (IK0811, S. 10, Z. 40f).

Des Weiteren wird in den Interviews auch auf einige Schwierigkeiten mit den Räumlichkeiten hingewiesen. Die Sommersprachkurse fanden in der Regel in einer Schule statt. Angesichts der Tatsache, dass die Kurse in den Sommerferien stattfanden und die Schulen in dieser Zeit mit nur wenig Personal besetzt sind, kam es auch hier zu einigen Missverständnissen (vgl. IK0851, IK0861).

„Einige Schwierigkeiten gab es in der Organisation. Zum Beispiel, sie wussten nicht, wo sie die Fotokopien machen sollten, hier im Sprachenzentrum oder in der Schule. Auch die Schulen haben nicht gewusst, dass ein Kurs stattfindet oder das Personal, dass es gewusst hat, war im Urlaub. Ein bisschen so ein organisatorisches Problem. Aber nicht sehr schlimm, also alles gelöst“ (IK0851, S. 7, Z. 28ff).

„(...) zum Teil auch die Situationen vor Ort, wo die Kurse stattfinden, waren nicht immer ganz ideal, weil die Schulen ja mit wenig Personal besetzt sind (...)“ (IK0861, S. 9, Z. 27ff).

Abgesehen von überwiegend organisatorischen Schwierigkeiten waren die Rückmeldungen über den Verlauf der Durchführung der Sommersprachkurse in den Interviews mit den Koordinatorinnen durchweg positiv. Die Kurse wurden nach

Möglichkeit von den Sprachlehrpersonen der Sprachenzentren, welche auch während des Schuljahres für die Sprachförderung zuständig sind, sowie von Lehrkörpern mit Erfahrung im Unterricht mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) durchgeführt.

„Heuer haben wir also die Lehrerin, die die Sprachstunden am Sprachenzentrum macht. Ist gut ausgebildet, hat auch schon Zweitsprache unterrichtet an der Uni, also hat auch in dem Bereich viel Erfahrung, macht auch Lehrgang für Deutsch als Zweitsprache (...)“ (IK0821, S. 14, Z. 8ff).

Allerdings mussten die Koordinatorinnen aufgrund der hohen Anzahl der Sommersprachkurse auch auf Lehrerinnen und Lehrer, die über keine spezielle Ausbildung für Deutsch als Zweite Sprache (DaZ) verfügen, oder auch auf bereits pensionierte Lehrpersonen zurückgreifen (vgl. IK0821, IK0831, IK0851).

„(...) und (...) die Lehrer an den Schulen, die sind halt dann Deutschlehrer oder in der Grundschule Grundschullehrer“ (IK0821, S. 14, Z. 12f).

„Ich hatte großes Glück mit den Lehrerinnen. Die sind voriges Jahr zu mir (...) also zur Weiterbildung gekommen, auch in die Beratung und es ist mir gelungen, sie äh dafür zu gewinnen“ (IK0831, S. 7, Z. 34ff).

„(...) zum Beispiel sind ein paar Kindergartenlehrer oder Freiberufler, die Lehrer, die zum Beispiel schon in Pension sind“ (IK0851, S. 7, Z. 48ff).

Nach dem Ende der Sommersprachkurse wurde in der Regel – mehr oder weniger formal – eine Rückmeldung der Sprachlehrpersonen über die Sommersprachkurse eingeholt. Dabei wurden sie gebeten, einen Feedback-Bogen auszufüllen. Die Rückmeldungen der Sprachlehrpersonen waren außer den bereits erwähnten organisatorischen Mängeln laut Koordinatorinnen durchweg positiv und betrafen insbesondere die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern selbst, aber auch das Interesse bzw. die Wertschätzung der Kurse seitens der Eltern. Hervorgehoben wurde vor allem die hohe Lernmotivation der eingeschriebenen Kinder und Jugendlichen. Sie zeigten großes Interesse, so dass eine gute Lern- und Arbeitsatmosphäre entstand (vgl. IK0841, IK0851, IK0861).

„Alle Lehrer haben mir gesagt, dass (sie) mit Freude, mit Interesse, wirklich große Freude hatten“ (IK0851, S. 7, Z. 33ff).

„Im allgemeinen die Schüler und vor allem die Eltern waren wirklich zufrieden (...)“ (IK0841, S. 11, Z. 4f).



„So ein Grundtenor war, dass äh die Lehrer sehr zufrieden waren mit der Motivation in den Gruppen. Die Kinder haben die Kurse gern besucht, waren motiviert, haben gern gearbeitet (...)“ (IK0861, S. 9, Z. 18ff).

### **1.1.6.2. Sicht der Sprachlehrpersonen**

Die Sprachlehrpersonen sind den Interviews zufolge teilweise direkt von den Koordinatorinnen mit der Anfrage kontaktiert worden, ob sie bei der Durchführung der Sommersprachkurse bereit seien mitzuarbeiten. Zugesagt haben die Lehrerinnen und Lehrer meist aufgrund eines persönlichen Interesses an interkulturellen Themenbereichen bzw. konkret an der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Der Integrationsgedanke spielte bei der Zusage zum zweiwöchigen Sommersprachkurs ebenfalls eine nicht unwichtige Rolle.

„Grundsätzlich find ich den Integrationsgedanken wichtig, (...). Und ich sehe es auch in Vielem als Bereicherung. Was ich als sehr schade empfinde, dass das meistens nicht so gesehen wird. Also es wird immer nur als ein Problem dargestellt“ (ISP09514<sup>15</sup>, S. 13, Z. 12ff).

Am ersten Kurstag gingen die Lehrpersonen mit unterschiedlichsten Erwartungen in den Unterricht. Einige waren hochmotiviert sogar ‚euphorisch‘, andere hingegen hatten keine klaren Vorstellungen von dem, was auf sie zukommen würde: „(...) keinen blassen Schimmer, was mich da erwartet“ (ISP09212, S. 1, Z. 48f). Waren vor Kursbeginn zum Teil klare Erwartungen vorhanden, so erwiesen sich diese allerdings nach Kursbeginn entweder als falsch oder zumindest als zu hoch gegriffen, so einige Sprachlehrpersonen. Doch auch von Enttäuschung und sogar Chaos wurde in den Interviews gesprochen (vgl. ISP09111, ISP09212, ISP09615).

„Also anfangs war die Euphorie Sommerkurse ganz groß. (...) Ich hab mich wirklich aus Euphorie gemeldet. (...) Das sind ja irgendwie meine Schüler und dann hab ich sie im Herbst schon pikobello parat. (...) Es war dem nicht so“ (ISP09615, S. 1, Z. 6ff).

„Also ich war ähm eben enttäuscht wegen dem Sommerkurs. (...) Ich hatte zum Beispiel (...) eine Liste von 14 Kindern bekommen und es waren am ersten Tag nur zwei da und täglich ist ein Kind dazugekommen und auch unter der Zeit, da haben sie sie geholt und gebracht, wann sie wollten. Deswegen, es war halt eher chaotisch“ (ISP09111, S. 1, Z. 4ff).

### **Gruppenzusammensetzung**

---

<sup>15</sup> ISP = Interview Sprachlehrperson;

Hinsichtlich der Einteilung der Gruppen umfassten diese eine relativ große Altersspanne. Teilweise waren Schülerinnen und Schüler der fünf Grundschulstufen mit Mittelschülerinnen und Mittelschülern in einem Kurs untergebracht. Auch die Leistungsunterschiede klafften teilweise weit auseinander. So gab es Kinder oder Jugendliche, welche der deutschen Sprache sehr gut mächtig waren und andere, die sich in Deutsch kaum bis gar nicht verständigen konnten (vgl. ISP09111, ISP09212, ISP09615).

„Und dann auch äh war’s ganz ganz schwierig, weil wirklich Kinder von der ersten Klasse Grundschule bis äh zur zweiten, also altersgemäß zweiten Klasse Mittelschule eingeschrieben waren. (...) als ich die Jahrgangsstufen gesehen habe, war mir schon klar, das das überhaupt nicht irgendwie zusammenspielen kann“ (ISP09212, S. 1, Z. 33ff).

„Ich hatte Schüler von 5 bis 15. (...) Der Spagat war riesengroß (...)“ (ISP09615, S. 1, Z. 45ff).

Mit den Kindern und Jugendlichen selbst gab es nach Aussagen der Sprachlehrpersonen keine Schwierigkeiten. Es entstand eine gute Gruppendynamik, die Schülerinnen und Schüler gingen nett miteinander um und auch die Motivation und Mitarbeit im Unterricht war gegeben (vgl. ISP09514, ISP09615, ISP09111).

„Es war eine anstrengende Gruppe von den Kindern her, (...) aber sie haben trotzdem eigentlich recht gut mitgemacht“ (ISP09514, S. 5, Z. 27ff).

Der Leistungsstand der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler wurde teilweise durch die Eltern selbst, teilweise durch eine Lehrerin mittels der Anmeldeformulare angegeben. Wie sich zu Kursbeginn jedoch herausstellte, stimmte das angegebene Leistungsniveau mit dem tatsächlichen Niveau häufig nicht überein. Dies sei unter anderem auch darauf zurückzuführen, dass die Beurteilung bzw. Einschätzung des sprachlichen Niveaus von Person zu Person variieren kann (vgl. ISP09111, ISP09413).

„(...) das Hauptproblem war da halt, dass sie so unterschiedlich waren. (...) die Leistungseinteilung durch die Lehrer war halt schwierig. (...) Nach Alter haben sie’s eingeteilt. Das war ja das Problem“ (ISP09111, S. 1, Z. 32ff).

[...]

„Sie haben schon versucht, nach Können aufzuteilen, aber leider, glaub ich, wenn das viele Lehrer beurteilen, (...), dann kommt halt es nicht so gut heraus. Manche beurteilen fortgeschritten, wenn sie ein paar Wörter können. und das war halt so. Die waren von mir aus gesehen nicht fortgeschritten“ (ISP09111, S. 2, Z. 37ff).

In der Regel wurde eine altersgemäÙe Gruppeneinteilung vorgenommen. Dennoch trafen unterschiedlichste Sprachniveaus in einem Kurs aufeinander (vgl. ISP09514, ISP09111). Noch problematischer wurde es, wenn aufgrund einer zu geringen Anzahl von eingeschriebenen Schölerinnen und Schölern auch auf eine altersgemäÙe Einteilung verzichtet werden musste. So trat neben die ohnehin bestehenden individuellen Niveauunterschiede teilweise noch die Schwierigkeit hinzu, dass Kinder des letzten Kindergartenjahres und Kinder der ersten Grundschulklasse des Lesens und Schreibens noch nicht mächtig waren und somit andere Bedürfnisse hatten als die älteren Kursteilnehmerinnen/Kursteilnehmer (vgl. ISP09212, ISP09615).

„Der Schüler, der die zweite Klasse besucht hatte, konnte auch nicht unbedingt schreiben. (...) Es waren eben auch zwei Brüder dabei, die sind seit der Geburt da. (...) Eine besucht jetzt die erste Mittelschule und der andere eben die dritte Mittelschule und (...) das passt ja überhaupt nicht zusammen“ (ISP09212, S. 2f, Z. 56ff).

Zudem wurde erwähnt, dass auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund der italienischsprachigen Schulen mit Kindern und Jugendlichen der deutschsprachigen Schulen denselben Kurs besuchten. Dadurch sei das Gesamtniveau der Gruppe deutlich niedriger gewesen (vgl. ISP09111).

„Und da (...) waren auch viele von der italienischen Schule. Das wäre auch zu vermeiden vielleicht, denn die können natürlich nicht Deutsch reden. Und die kommen dann auch in die Altersgruppen mit den deutschen zusammen und die sprechen ja viel besser. (...) Die können vielleicht ein paar Wörter, aber keine wirklichen deutschen Sätze so“ (ISP09111, S. 3, Z. 22ff).

### **Räumlichkeiten**

Stattgefunden haben die Sommersprachkurse in Schulgebäuden. Einige Sprachlehrerinnen beklagten in diesem Zusammenhang mangelnde Organisation bzw. Information. Trotzdem die Schulen von den Koordinatorinnen über die Art und Weise der Kursdurchführung informiert wurden, blieben Details, wie z.B. die Benutzung von Fotokopierern, ungeklärt (vgl. ISP09514, ISP09413, ISP09111).

„An der Schule hatten wir zuerst ein kleines Problem, denn die Schule, die wusste eigentlich nicht so richtig Bescheid. Ähm anscheinend waren sie zwar informiert, aber wenn's darum ging, äh wegen Fotokopie machen und so weiter, wussten die nicht Bescheid“ (ISP09514, S. 1, Z. 22ff).

„(...) die Räumlichkeiten abklären. Voriges Jahr hatte ich keinen Raum, keinen ordentlichen. Das musste man eben im letzten Moment erst suchen. (...) Sie ist dann (...) am letzten Tag, bevor's halt angefangen hat, mit mir hin und dann haben wir halt gefragt, ob dieser Raum ginge (ISP09111, S. 4, Z. 34ff).

### **Anwesenheit**

Die Anwesenheit der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler wurde von Seiten aller Sprachlehrpersonen als eines der größten Probleme beschrieben, dies besonders zu Kursbeginn. So erschienen am ersten Kurstag lediglich circa drei von durchschnittlich zwölf eingeschriebenen Kindern bzw. Jugendlichen. Erst zu Beginn der zweiten, aber auch letzten Kurswoche waren die Schülerinnen und Schüler nach Aussagen der Sprachlehrpersonen mehr oder weniger vollzählig. Teilweise waren die Familien mit ihren Kindern zu Kursbeginn noch in ihrem Heimatland, teilweise schienen schriftliche Mitteilungen bezüglich der Verbindlichkeit durch die Anmeldung an einem Kurs nicht verstanden oder auch nicht ernst genommen worden zu sein, so die Lehrerinnen/Lehrer (vgl. ISP09111, ISP09212, ISP09514).

„Die<sup>16</sup> haben es nicht ernst genommen. Ja, ich glaube schon. Die haben's nicht ernst genommen (...)“ (ISP09111, S. 2, Z. 46f).

Das Fehlen vieler Schülerinnen und Schüler am ersten Kurstag wurde an die zuständige Koordinatorin des Sprachenzentrums rückgemeldet. Wurden die betreffenden Eltern durch die Koordinatorinnen bzw. Lehrpersonen erreicht, erschienen die Kinder in der Regel am darauffolgenden Tag (vgl. ISP09514, ISP09615).

### **Planung bzw. Vorbereitung der Sprachlehrpersonen durch die Koordinatorinnen**

Vor Beginn der Sommersprachkurse fand für die Sprachlehrerinnen im jeweiligen Sprachenzentrum ein Treffen – teils einzeln, teils in der gesamten Gruppe – mit der zuständigen Koordinatorin statt. Ziel dieses Treffens war insbesondere die Klärung des organisatorischen Ablaufs der Sommersprachkurse. Darüber hinaus erhielten sie Informationen über didaktische Materialien für Deutsch als Zweitsprache sowie Hinweise und Ratschläge für die Durchführung der Kurse (vgl. ISP09514, ISP09111). Zudem erhielten die Sprachlehrpersonen eine Teilnehmerliste der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler und die Gruppeneinteilungen mit einer Einschätzung des Sprachniveaus. Eine gemeinsame direkte Planung der Sommerkurse habe allerdings nicht stattgefunden.

---

<sup>16</sup> Gemeint sind hier die Eltern der eingeschriebenen Kinder und Jugendlichen.

Nach Meinung der Sprachlehrerinnen sei eine intensivere gemeinsame Vorbereitung auf die Kurse sinnvoll gewesen. Die erhaltenen Informationen seien nur sehr dürftig gewesen, was den Kursbeginn leicht erschwert habe (vgl. ISP09615, ISP09514, ISP09212, ISP09111):

„Mir war die Vorbereitung zu wenig. (...) Ich hätte gerne einfach einen Austausch gehabt, auch vielleicht eine gemeinsame Überlegung, wie kann man starten. (...) Wenn man zu mehr ist, kommen halt mehrere Ideen heraus“ (ISP09514, S. 2, Z. 48ff).

„(...) weil ich eine Liste bekommen habe von ihr, wo ich dann einmal informiert wurde, was für Kinder da sind und das war mir dann nicht möglich, irgendwie etwas zu planen“ (ISP09212, S. 1, Z. 18ff).

Auch bezüglich der konkreten Inhalte und Zielsetzungen dieser Sommerkurse seien die Sprachlehrpersonen nicht ausreichend informiert worden. Laut Koordinatorinnen gehe es in den Sommerkursen vordergründig darum, die Kinder und Jugendlichen wieder an den Schulalltag zu gewöhnen, sie zu akklimatisieren, ihnen das Einfinden in die Gruppe zu erleichtern und wieder Kontakt mit der deutschen Sprache aufzubauen. Es handele sich hingegen nicht um einen streng ausgerichteten Sprachunterricht (vgl. ISP09212, ISP09111, ISP09413).

„(...) und sie hat gesagt, >>Ja, die Ziele sind eigentlich die, dass die Schüler sich entweder, wenn sie neu hier sind, vielleicht in die Gruppe ein bisschen einfinden. Also es geht nicht so sehr um den Spracherwerb, sondern es geht einfach darum, sich einfach auch ein bisschen zu akklimatisieren<< (...)“ (ISP09212, S. 2, Z. 40ff).

Diese Informationen erschienen einigen Lehrpersonen jedoch recht dürftig. Aber auch bei konkretem Nachfragen zur Konkretisierung der Zielsetzung habe man keine befriedigende Antwort erhalten (vgl. ISP09514).

„(...) aber Zielsetzungen als solche gab es für uns keine. Auch nicht auf Nachfragen haben wir eine erhalten. (...) Das hat mir gefehlt“ (ISP09514, S. 3, Z. 27ff).

Nach Angabe der Lehrpersonen gab es von Seiten des Sprachzentrums keine konkreten, auf einem verbindlichen Konzept beruhende Vorgaben bzw. Richtlinien. Über Methode sowie Themenschwerpunkte konnte jeder selbst frei entscheiden. Einige der interviewten Lehrerinnen wären jedoch über einige konkrete Richtlinien und Vorgaben froh gewesen.

Auch seien klare Vorgaben vorteilhaft, damit alle Kurse in etwa die gleichen Kursinhalte durchnehmen (vgl. ISP09111, ISP09514).

„(...) und vor allem, wir wären alle ein bisschen in die gleiche Richtung vielleicht auch gegangen (...)“ (ISP09514, S. 3, Z. 32f).

„(...) Das hat man frei entscheiden dürfen. (...) Vielleicht wär's schon gut, weil man ja die Kinder nicht kennt. Aber natürlich. Die vom Sprachzentrum kennen sie auch nicht so gut. Deswegen. Wie sollen sie uns da auch die Vorgaben geben“ (ISP09111, S. 1, Z. 22ff).

[...]

„(...) aber ein paar Ziele, das wäre schon nicht schlecht, denk ich mir. In welche Richtung es gehen soll“ (ISP09111, S. 4, Z. 44f).

Bezüglich der Inhalte der zweiwöchigen Sommersprachkurse haben die Sprachlehrpersonen themenorientiert gearbeitet. Je jünger die Schülerinnen und Schüler waren, desto spielerischer wurde der Unterricht gestaltet. Auch aufgrund der Tatsache, dass die Kurse während der Sommerferien stattfanden, bemühten sich die Lehrerinnen um eine gelockerte Atmosphäre. Wo es möglich war, wurden Sprachspiele auch im Freien durchgeführt (vgl. ISP09111, ISP09413, ISP615, ISP09212).

„Eben auf Themen hin habe ich's orientiert. (...) Also Kennenlernspiele ein bisschen und dann an konkreten Themen gearbeitet. (...) Und mit den Kleinen hab ich halt viel spielerisch mehr gemacht (...)“ (ISP09111, S. 1f, Z. 53ff).

Inhaltlich stand nicht so sehr die Grammatik als vielmehr das Sprachverständnis im Vordergrund. Auch konzentrierten sich die Sprachlehrerinnen überwiegend auf die kommunikative Sprachebene, also auf vordergründig mündliches Arbeiten (vgl. ISP09514). Anhand von Sprachspielen, Bildbeschreibungen und Bildergeschichten, aber auch durch das Nachspielen kleiner Lesetexte wurden die Kinder zum Reden angeregt. Wo es möglich war, konnten unter Umständen kleinere Grammatikübungen in den Unterricht mit eingebaut werden (vgl. ISP09111, ISP09514, ISP09615, ISP09413).

„Ich hab mit ihnen eigentlich nicht so sehr Grammatik gemacht. Ein bisschen schon, also dann irgendwann Satzaufbau und so weiter, aber mehr haben wir einmal versucht überhaupt zu sprechen“ (ISP09514, S. 1, Z. 43ff).

Den Sprachlehrpersonen wurden vom Sprachzentrum geeignete didaktische Materialien (DaZ-Materialien) zur Verfügung gestellt (vgl. ISP09111, ISP09212). Verwendet wurden unter anderem Eli-Materialien, Sprachkoffer zu bestimmten

Themenkreisen, die sogenannten Wimmelbücher zur Bildsprachförderung, aber auch Hörtexte, CDs und Musikkassetten wurden in den Unterricht mit eingebaut (vgl. ISP09212, ISP09615, ISP09514).

### **Lernmotivation**

Im Hinblick auf die konkrete Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen und in Bezug auf die allgemeine Lernmotivation während des zweiwöchigen Kurses bestand ein angenehmes Lernklima, die Schülerinnen und Schüler arbeiteten aktiv – teilweise durch Lernspiele motiviert – am Unterricht mit und schienen Spaß am Lernen zu haben (vgl. ISP09111, ISP09514, ISP09212, ISP09615).

„(...) die<sup>17</sup> war auch nicht schlecht. (...) Abgesehen davon, dass Sommer ist und dass es draußen schön ist, ging es eigentlich schon noch. Sie sind nicht ungern gekommen“ (ISP09111, S. 5, Z. 18ff).

„Also die war eigentlich gar nichts so schlecht. (...) Die sind dann eigentlich ganz gern gekommen. Also wir hatten eigentlich insgesamt viel Spaß am Arbeiten. Es war recht angenehm und ähm es hat eigentlich kaum Schwierigkeiten gegeben“ (ISP09514, S. 5, Z. 21ff).

### **Lernfortschritte**

Fragt man die Lehrpersonen der Sommersprachkurse nach den Lernfortschritten, die die Kinder und Jugendlichen in dem zweiwöchigen Sprachkurs gemacht haben, so ist man sich auch hier weitgehend einig, dass der Kurs die Sprachfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler aufgefrischt habe (vgl. ISP09615, ISP09514).

„Es war mehr so ein Auffrischkurs. Und die, die halt noch nie in der Schule waren, für die vielleicht war es schon ein bisschen so ein Hineinschnuppern“ (ISP615, S. 6, Z. 2ff).

Direkt sprachliche Fortschritte ließen sich hingegen in zwei Wochen kaum beobachten und seien zudem stark abhängig von dem sprachlichen Ausgangsniveau und dem Alter der Kinder und Jugendlichen (vgl. ISP09514, ISP09111, ISP09212). Für Schülerinnen und Schüler, welche außerhalb der Schule wenig Kontakt mit der deutschen Sprache haben, stelle der Sommersprachkurs eine besondere Bereicherung dar. Der tägliche Gebrauch der deutschen Sprache im Rahmen des zweiwöchigen Kurses kurz vor

---

<sup>17</sup> Die Sprachlehrperson bezieht sich hier auf die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler.

Schulbeginn gewöhne die Kinder zudem wieder langsam an den Schulalltag bzw. erleichtere die Eingewöhnung (vgl. ISP09615, ISP09514, ISP09111).

„Ähm sie haben, was ganz sicher der Fall war, sie haben wieder Deutsch sprechen müssen. (...) Und ich denk mir schon, dass es ihnen den Wiedereinstieg am Anfang etwas erleichtern kann. (...) Aber rein vom Schulischen her weiß ich nicht, wie viel das gebracht hat. Also für einige war es eine Auffrischung, aber nachdem das Niveau auch so unterschiedlich ist, ist es natürlich nicht ganz einfach“ (ISP09514, S. 7, Z. 7ff).

### **Beurteilung der Kurse und Verbesserungsvorschläge durch die Sprachlehrpersonen**

Befragt man die Sprachlehrpersonen nach einem abschließenden Gesamturteil über die durchgeführten Sommersprachkurse, so sind hier die Meinungen geteilt. Der Ansatz bzw. die Idee der Sommerkursangebote wird grundsätzlich positiv bewertet. Auch die direkte Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund wird insgesamt gut beurteilt (vgl. ISP09111, ISP09615, ISP09413). Kritisiert werden hingegen von allen Sprachlehrerinnen die organisatorischen Rahmenbedingungen. „Man ist’s halt vielleicht ein bisschen falsch angegangen“ (ISP09111, S. 4, Z. 27f). Insbesondere die Gruppeneinteilungen seien nicht ideal gewesen, weil nicht leistungshomogen. Auch sollte in Zukunft vermieden werden, Kinder und Jugendliche der deutschsprachigen Schulen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen der italienischsprachigen Schulen in eine Gruppe einzuteilen. Allerdings wird in diesem Zusammenhang auch eingeräumt, dass die vorgeschriebene Mindestanzahl von Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern eine leistungs- und wenn möglich auch altershomogene Gruppe oft nicht zulasse.

„Ein ganz großes Problem (...) ist, dass immer diese Anzahl von Kindern da sein muss“ (ISP09615, S. 6, Z. 46ff).

[...]

„(...) und natürlich wäre es schön, homogene Gruppen zu haben. Aber das ist bei dieser Zahl nicht möglich“ (ISP09615, S. 10, Z. 11ff).

Auch Missverständnisse mit den Schulen in Bezug auf die Räumlichkeiten seien durch klare Absprachen vor Kursbeginn in Zukunft nach Möglichkeit zu vermeiden (vgl. ISP09111, ISP09413, ISP09615). Positiv äußern sich die Lehrerinnen allerdings über die Möglichkeit, sich am Sprachenzentrum bezüglich geeigneter Materialien beraten zu lassen und diese auch ausleihen zu können.



Wünschenswert sei aus Sicht einiger Lehrpersonen auch eine gemeinsame Planungsstunde für den zweiwöchigen Kurs. Die gemeinsame Planung einer Unterrichtseinheit könne den Lehrerinnen den Einstieg erleichtern. Bei dieser Gelegenheit sollten außerdem die Ziele sowie der eigentliche Sinn der Sommersprachkurse klar definiert werden (vgl. ISP09514, ISP09413, ISP09111, ISP09212).

„(...) es wäre vielleicht ganz gut, könnte man also eine Unterrichtseinheit äh vielleicht schaffen. (...), dass man hier einfach die Lehrpläne ein bisschen hernehmen würde und die man anschauen könnte und dann gemeinsam also und schauen, wie könnte man annähernd an dieses Niveau kommen. Und da wäre vielleicht eine Gruppe nicht schlecht“ (ISP09413, S. 5, Z. 9ff).

„Ich würde aber jetzt schon auf einige Dinge mehr Wert legen oder beharren, zum Beispiel äh dass man bei einer Einführung auch über die Zielsetzungen spricht“ (ISP09514, S. 6, Z. 42ff).

Auch eine konstruktive Nacharbeit sowie ein Austausch unter den Sprachlehrpersonen nach Kursende seien aus Sicht einiger Lehrerinnen wünschenswert. „Also das fehlt mir ein bisschen. So die Nacharbeit“ (ISP09615, S. 4, Z. 40). Häufig beschränkte sich diese Nacharbeit auf die Rückgabe der Unterrichtsmaterialien, bei welcher eine kurze mündliche Rückmeldung abgegeben wurde, sowie auf das Ausfüllen eines Feedback-Bogens. Bei einem gemeinschaftlichen Treffen könnten hingegen anschließend die Ergebnisse in einer Art Skriptum festgehalten werden und bei den nächsten Sommersprachkursen als Anregung dienen. Zudem sei die Erstellung eines schriftlichen Konzeptes mit Ausführungen zu den räumlichen, personellen und inhaltlichen Aspekten unbedingt notwendig (vgl. ISP09615, ISP09413).

„(...) und ich möchte einen Austausch oder eine Information, welche Themen oder wie haben andere gearbeitet. (...) Und was ist gut gelaufen und was ist nicht so gut gelaufen“ (ISP09615, S. 10, Z. 9ff).

„(...) und eventuell könnte man gemeinsam auch ein Skriptum herausgeben (...). Und ein Konzept (...)“ (ISP09413, S. 5, Z. 6ff).

Ein ganz entscheidender Punkt der Kritik, den alle Lehrpersonen gleichermaßen nennen, richtet sich auf den Zeitpunkt, an dem die Sommerkurse stattfanden. In der Regel begannen die Sommersprachkurse in der letzten Augustwoche und endeten mit der ersten Septemberwoche. Die Lehrkörper, die nicht unter dem Schuljahr für die Sprachenzentren

arbeiten, müssen am 1. September ihren Schuldienst wieder aufnehmen. Wurden die Lehrerinnen/Lehrer für diesen Zeitraum von ihrer Direktion nicht entschuldigt, kam es zu organisatorischen Schwierigkeiten. Je nach Zeitplan der Konferenzen an den Schulen mussten die Kurse teilweise auf den Nachmittag verschoben werden (vgl. ISP09212, ISP09111).

„In der zweiten Woche sind ja schon die Sitzungen. Also die Vorbereitungssitzungen in der Schule (...). Und dann hab ich ihr gesagt, >>das musst du ja aber dann schon klären mit dem jeweiligen Direktor<< (...). Und das war dann aber sehr wohl ein Problem (...) und dann musste ich manchmal eben auch (...) die Stunden verschieben (...)“ (ISP09212, S. 5, Z. 5ff).

„(...) würde ich's eine Woche früher machen. (...) So überschneidet's sich ja mit dem Unterrichtsjahr der Lehrer“ (ISP09111, S. 4, 47f).

Während die Sprachlehrpersonen im Zusammenhang mit der Beurteilung der Sommerkurse viel Kritik äußern, zeigen einige Interviewpassagen jedoch auch Verständnis für die Koordinatorinnen. Da es sich um die erste Durchführung solcher Kurse handelte, seien einige Koordinatorinnen eventuell leicht überfordert gewesen. Zum anderen könne man aus dieser Erfahrung viel Nutzen für die nächste Durchführung der Sommersprachkurse ziehen. Man dürfe am Anfang nicht zu viel erwarten, sondern müsse Geduld aufbringen. Professionalisierung wachse letztendlich mit zunehmenden Erfahrungen (vgl. ISP09514, ISP09212, ISP09413).

„Ich versteh auch, dass äh wenn (...) also eine neue Sache in den Kinderstühlen ist, man muss Geduld haben und so. Aber man sollte auch aus den Fehlern ein bisschen lernen“ (ISP09413, S. 5, Z. 23ff).

„(...) und ich denk mir schon, dass das auch irgendwann vielleicht sich dann äh einfach einpendelt und dass sich das auch ändern kann und dass man auch daraus lernt. Also ich denk mir mal, neue Dinge brauchen einfach auch Zeit, brauchen Erfahrung und brauchen auch klare Rückmeldungen und aus denen kann man dann ja auch etwas machen“ (ISP09514, S. 6f, Z. 53ff).

### **1.1.7. Bilanz der ersten beiden Tätigkeitsjahre**

Die Koordinatorinnen selbst als auch die Sprachlehrerinnen der Sommersprachkurse wurden nach einer persönlichen Einschätzung über den Vorgang der Errichtung der Sprachenzentren befragt und um Einschätzung ihrer bisher geleisteten Arbeit gebeten.

Beide Interviewgruppen wurden aufgefordert, eine eigene Beurteilung über Qualität und Effizienz der Sprachenzentren abzugeben.

### **Beurteilung der Sprachenzentren aus Sicht der Koordinatorinnen**

Befragt man die Koordinatorinnen nach der allgemeinen Entwicklung der Sprachenzentren, so sprechen sie zunächst einmal von einem enormen Erfahrungszuwachs sowie einem größeren Sicherheitsgefühl im Umgang mit den ihnen übertragenen Aufgabenfeldern. Im Hinblick auf diese Aufgabenbereiche nennen sie insbesondere das Erstellen des Umsetzungskonzeptes, die Kontaktaufnahmen mit den Schulen als auch mit den interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren zur Erhebung der Bedürfnisse an den Schulen und die Klärung der eigenen Rolle, den Aufbau von Netzwerken, sonstige Organisation von Kursen sowie auch die Errichtung einer interkulturellen Bibliothek in jedem Sprachenzentrum.

„Nachdem dann eben im heurigen Schuljahr die Arbeit einfach jetzt läuft, also es ist jetzt ein bisschen einig klarer, (...) aber es ist so, dass man oft dann einfach auch in der Praxis erkennt, wo sind die Schwierigkeiten (...). Jetzt im heurigen Jahr, ein paar Dinge laufen jetzt denk ich inzwischen recht gut“ (IK0821, S. 1, Z. 44ff).

„Sie haben ein Konzept erarbeitet, (...) Kontakte mit den Schulen aufgenommen und äh sie haben die Kurse organisiert, (...) Kontakte mit den Mediatoren und sie haben eine kleine Bibliothek erstellt.“ (IK0841, S. 1, Z. 14ff).

Am Ende des ersten Tätigkeitsjahres fand bereits ein erster Personalwechsel statt. Drei Koordinatorinnen haben nach einem Jahr entschieden, in den Schuldienst zurückzukehren. An ihre Stelle traten drei neue Koordinatorinnen. Der relativ hohe Personalwechsel (drei von sechs Sprachenzentren) erschien den neuen Mitarbeiterinnen zunächst auffällig:

„Ich war ein bisschen erschrocken, weil am Ende des ersten Schuljahres, des ersten Arbeitsjahres sind drei Koordinatorinnen weggegangen. (...) Das war für mich nicht sehr anspornend. Äh aber ich habe gesagt, ich probiere es. Sehen wir, wie's geht (...)“ (IK0851, S. 1, Z. 10ff).

Eine der neu hinzugekommenen Koordinatorinnen erinnert sich, dass die erste Zeit nach der Übernahme des Sprachenzentrums eine schwierige Zeit war. Durch die fehlende Einweisung in das neue Tätigkeitsfeld musste sich die Koordinatorin mit der Zeit erst selbst eine Übersicht über ihre eigentlichen Aufgabenbereiche verschaffen:

„Also die ersten Schritte waren peinlich. Weil (...) niemand hat uns erklärt, was wir machen sollten. (...) Aber am Anfang war es wirklich schwierig, ich war ein bisschen auch verzweifelt“ (IK0841, S. 3f, Z. 50ff).

Aufgrund dieser anfänglichen Unsicherheiten, welche unter den Koordinatorinnen besonders zum Zeitpunkt der Errichtung der Sprachzentren herrschte, wurden die regelmäßigen Treffen mit dem Kompetenzzentrum von allen Koordinatorinnen sehr geschätzt. Im ersten Schul-/Tätigkeits-Jahr (2007/2008) fanden diese Treffen einmal wöchentlich mit dem Kompetenzzentrum im Pädagogischen Institut in Bozen statt. Aufgrund des Erfahrungszuwachses während dieses ersten Jahres fanden diese Treffen dann im zweiten Jahr – je nach Bedarf – nur noch zweimal im Monat statt (vgl. IK0821, IK0831, IK0861).

„Das ist sehr wichtig für uns, weil wir dann einfach auch anfällige Probleme auch vor Ort besprechen. (...) Es gibt sehr viel Unsicherheit noch unter den Sprachzentren bezüglich der gesetzlichen Lage. (...) Es ist ein Erfahrungsaustausch, wir unterstützen uns, (...) in Zukunft soll es aber nur mehr vierzehntägig sein“ (IK0831, S. 1, Z. 6ff).

Bezüglich der Betreuungs- bzw. Beratungstätigkeit an den Schulen seien die Lehrkörper und Direktionen in der Regel sehr dankbar für diese Art der Unterstützung.

Dennoch sucht nicht jede Lehrperson bei Schwierigkeiten den Weg ins Sprachzentrum. Die Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern, aber auch mit den Direktionen selbst scheint stark von der Einstellung gegenüber diesem Themenkomplex abzuhängen.

Trotz des bereits Erreichten stellen die Koordinatorinnen fest, dass die Ressourcen schon jetzt meist nicht ausreichend seien, um den gesamten Förderbedarf zu decken und in Zukunft sei noch mit weiteren Einsparungen zu rechnen (vgl. IK0821, IK0831, IK0841).

### **Beurteilung der Sprachzentren aus Sicht der Sprachlehrpersonen der Sommersprachkurse**

Auch den Sprachlehrpersonen sind die anfänglichen Schwierigkeiten während der Errichtung der Sprachzentren nicht entgangen. Erwähnt werden auch hier ungünstige Startvoraussetzungen. Es handele sich um eine politisch erwünschte Einrichtung zur Sprachvermittlung mit durchaus positiv zu bewertenden Ansätzen:

„Die mussten einfach politisch errichtet werden diese Zentren“ (ISP09615, S. 9f, Z. 54f).

Aufgrund fehlender Vorbereitung ließ sich zum Zeitpunkt des Tätigkeitsbeginns jedoch noch nicht von einer funktionierenden Institution sprechen: Eine professionelle Einarbeitung sowie Fortbildungsbesuche der Koordinatorinnen hätten nach Aussage einer Sprachlehrperson im Vorhinein geleistet werden müssen (ISP09514, ISP09615).

„Die haben auch sehr sehr viele Kurse besucht, (...), die war noch selbst zum Teil nicht richtig eingearbeitet (...) und ähm das war natürlich schon eine Schwierigkeit insofern, dass sie ja eigentlich schon auf einem gewissen Niveau hätte stehen sollen, von dem so wie's angepriesen und angekündigt wurde auch von Seiten der Politik zum Beispiel“ (IK09514, S. 12, Z. 27ff).

Was die Frage nach der Beurteilung der Sprachzentren angeht, so unterscheiden die Sprachlehrpersonen deutlich zwischen der Beurteilung des theoretischen Ansatzes der Sprachzentren und des bisher Geleisteten bzw. des Funktionierens der Sprachzentren als Institution: Die Errichtung der Sprachzentren mit ihrer beratenden Funktion in allen Angelegenheiten, was Migration und Schule betrifft, wird von allen Sprachlehrpersonen geschätzt. Es bietet insbesondere Hilfe für die Bildungsinstitutionen und das dort angestellte Personal. Auch die Zurverfügungstellung pädagogisch-didaktischer Materialien wird in diesem Zusammenhang positiv erwähnt (vgl. ISP09514, ISP09413, ISP09111). Was den theoretischen Ansatz des Gesamtkonzeptes betrifft, so sei neben den Sprachfördermaßnahmen als eigenständiger Aufgabenbereich besonders der Integrationsgedanke hervorzuheben. Die gesamte Koordination müsse daher allein auf die im Sinne des Integrationsprinzips gesetzten Ziele abgestimmt werden (vgl. ISP09514, ISP09413).

„Die Idee ist super. Es ist Hilfe für alle. (...) Die Schule selbst kann daraus nur Nutzen ziehen. (...) Wichtig ist, dass also Ziel und Koordination übereinstimmen. (...) Also es ist auch ein Integrationsprinzip. Sprache ist ein Integrationsprinzip und das sollte natürlich äh auch von allen ein bisschen also herangezogen werden“ (ISP09413, S. 5f, Z. 53ff).

Über die Professionalität der Sprachzentren hingegen äußern sich die Sprachlehrpersonen kritischer. Zum Zeitpunkt der Interviews (2009) überwiegt die Meinung, dass die Sprachzentren noch nicht einwandfrei ‚funktionieren‘. Bemängelt wird insbesondere eine fehlende Präsenz von Ansprechpersonen direkt an den Schulen. Allerdings sei diesbezüglich ein Bemühen seitens der Koordinatorinnen und eine

fortschreitende Entwicklung zu beobachten. Eine langsam steigende Professionalisierung werde sichtbar (vgl. ISP09514, ISP09111, ISP09615).

„Es sind Ansätze da. Natürlich muss man versuchen. Das versteh ich schon“ (ISP09615, S. 10, Z. 45f).

„Ich find schon, dass sich's positiv entwickelt hat (...). Und ja mit den Sprachkursen, denk ich mir, sind sie sicher bemüht, wenn sie ja auch immer das Feedback einholen, zu schauen, dass sie's bestmöglichst organisieren. (...) Ich denk, es ist auf einem guten Weg. Insgesamt“ (ISP09111, S. 7, Z. 26ff).

Auch zu dem Personalwechsel nach dem ersten Tätigkeitsjahr der Sprachenzentren äußern sich einige Sprachlehrpersonen. Dieser Wechsel wurde durchaus positiv empfunden. Aufgrund von Erfahrungsmangel, fehlendem Überblick oder scheinbar fehlender Initiative einiger ehemaliger Koordinatorinnen sei der Personalwechsel an den betreffenden Sprachenzentren durchaus positiv zu bewerten.

„Es ist, glaub ich, ein bisschen besser geworden. (...) Die andern haben zu wenig Überblick gehabt, zu wenig Erfahrung und so weiter“ (ISP09413, S. 5, Z. 48ff).

Was die Unterstützung durch die bzw. die Kooperation mit den Sprachenzentren betrifft, so besteht laut Interviews insgesamt eine gute Zusammenarbeit auch während des Schuljahres. Insbesondere bei Bedarf an methodisch-didaktischen Materialien für die zweite Sprache nähmen die Sprachlehrpersonen Kontakt mit den Zentren auf, aber auch bei der Durchführung der Sprachkurse in Netzwerken bestehe eine gute Kooperation (vgl. ISP09111, ISP09615, ISP09413, ISP09514).

„(...), sie haben tolle Unterlagen. Man kann nachfragen, wenn man etwas braucht (...)“ (ISP09111, S. 7, Z. 26f).

„Also ich arbeite mit dem Sprachenzentrum schon zusammen. Das Sprachenzentrum arbeitet bei uns (...) im Netzwerk Migration mit. Sie weiß immer Bescheid, was (...) läuft“ (ISP09615, S. 9, Z. 7ff).

## **1.2. Ergebnisse der zweiten Interviewdurchführung 2009/2010**

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der zweiten Interviewrunde mit den Koordinatorinnen der Sprachenzentren und den Sprachlehrerinnen der Sommersprachkurse 2009/2010 dargestellt werden. Die Darstellung der Ergebnisse ist erneut nach inhaltlichen Schwerpunkten des Umsetzungskonzeptes gegliedert und knüpfen jeweils an der Situation zum Zeitpunkt der ersten Interviewdurchführungen an.

### **1.2.1. Entwicklungsprozess aus Sicht der Koordinatorinnen**

#### **Das Umsetzungskonzept**

Eine der ersten und zentralen Frage der zweiten Interviewrunde an die Koordinatorinnen betrifft das Umsetzungskonzept der Sprachenzentren. Es interessierte hier insbesondere, inwieweit an dem Konzept weiter gearbeitet wurde bzw. ob aufgrund erster Praxis- und Umsetzungserfahrungen Änderungen vorgenommen wurden. Laut Aussagen der Koordinatorinnen hätten keine diesbezüglichen Veränderungen stattgefunden (vgl. IK1032, IK1042, IK1062). Inhaltliche Veränderungen des Konzeptes seien zudem nicht leicht durchsetzbar, da das Umsetzungskonzept politisch abgesegnet wurde und somit gesetzlichen Charakter habe:

„Na. Das haben wir eigentlich- Ich mein, das ist auch Gesetz und das ist auch nicht so leicht jetzt, sagen wir, zu verändern, weil das ja dann wieder politisch (abgesegnet werden muss)“ (IK1022, S. 1, Z. 26ff).

Erwähnt wird in diesem Zusammenhang allerdings, dass einige Verfeinerungen am Konzept vorgenommen wurden, welche Unklarheiten beseitigen sollten. Zudem wurde ein Leitfaden über die Funktionen und Aufgabenbereiche von interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren ausgearbeitet sowie ein Syllabus mit Leitlinien für Lehrpersonen für Italienisch als zweite Sprache erstellt (vgl. IK1042, IK1052, IK1062).

„Wir haben einen Syllabus gemacht für Niveau 1, 2, für die Fortgeschrittenen auch, für die Bildungssprache auch. (...) und so haben wir sofort den Syllabus und äh einige Kriterien für Hörverständnis, für Schreiben, Lesen, Sprechen gemacht (...)“ (IK1042, S. 2, Z. 10ff).

„Im letzten Jahr hat eine Gruppe auch an einem Leitfaden gearbeitet für die interkulturelle Mediation und der wird jetzt den Schulen zur Verfügung gestellt“ (IK1062, S. 2, Z. 37f).

Der zentralere Aspekt im Zusammenhang mit dem Konzept der Sprachzentren liege hingegen in der konkreten Umsetzung der Inhalte sowie Verbesserungen in diesem Bereich:

„Das Umsetzungskonzept steht, so wie's ist. Na, das Umsetzungskonzept ist ja ein Rahmen und wie der dann in der Realität gestaltet wird, daran arbeiten wir“ (IK1062, S. 2, Z. 35ff).

Des Weiteren erwähnen die Koordinatorinnen, dass insbesondere an dem Konzept der Sommersprachkurse weitergearbeitet wird. Auch das Konzept der unterrichtsbegleitenden Sprachförderung werde überdacht und gegebenenfalls geändert: So verliere die Sprachförderung in Netzwerken aus logistischen Gründen an Bedeutung. Die Bildung von Netzwerken sei nicht mehr vordergründigstes Ziel und nur noch dort, wo es organisatorisch leicht möglich ist, durchzuführen (vgl. IK1032, IK1061).

„(...) das Neue, das sind diese Modulsysteme. Dass wir äh jetzt eben unsere Sprachkurse so modulmäßig aufgebaut haben. Modulmäßig, das heißt zu hundert Stunden. Aber das ist nicht überall so. Also wir haben zurzeit so ein gemischtes Modell“ (IK1032, S. 1, Z. 4ff).

Außerdem plane man eine Selbstevaluation über die Tätigkeit der Sprachzentren, anhand welcher man anschließend über mögliche Änderungen, die das Konzept betreffen, diskutieren könne (vgl. IK1022, IK1032).

„Wir sind dabei, mit der Evaluationsgeschichte weiterzugehen. Also wir wollen uns selbst evaluieren und äh wir sind wohl der Meinung, dass sich was ändern sollte“ (IK1032, S. 1, Z. 35ff).

„Wir haben uns vorgenommen in unserem Team, dass wir jetzt die Effizienz der Sprachkurse heuer evaluieren werden. Selbstevaluation. Dann wird man vielleicht sehen, ob man das eine oder andere noch ändern muss“ (IK1022, S. 1, Z. 28ff).

### **Politische Unterstützung**

In den Interviews der ersten Durchführung ist bereits angeklungen, dass die Errichtung der Sprachzentren von politischer Seite gewünscht wurde. Fragt man die Koordinatorinnen, inwieweit sie bei ihrer Arbeit von der Politik unterstützt werden, so unterscheiden sie hier nach unterschiedlichen Aspekten. So fehle es beispielsweise nicht „an verbaler oder auch im weitesten Sinn vielleicht moralischer Unterstützung“ (IK1022, S. 2, Z. 6f). Auch auf lokal-politischer Ebene sei je nach Bezirk durchaus eine Kooperation mit den Sprachzentren vorhanden, so berichtet eine Koordinatorin. Zurückzuführen sei dies insbesondere auf die wachsende Wahrnehmung, was die



Thematik ‚Migration‘ betrifft. In anderen, insbesondere ländlicheren oder abgelegeneren Bezirken hingegen fehle bisher jegliche Thematisierung von Migration auf lokalpolitischer Ebene (vgl. IK1022, IK1062).

„Äh wir sind in Kontakt mit dem Stadtrat für Soziales, (...), auch weil (Stadt ‚X‘) einen Sozialplan ausgearbeitet (hat), (...) und ein Kapitel betrifft eben auch das Thema Migration. In diesem Kapitel sind wir als Sprachenzentrum auch mit enthalten (...)“ (IK1062, S. 3, Z. 10ff).

[...]

„Da gibt’s jetzt (...) eine Dialogrunde (...). Und wir hatten jetzt schon mehrere Treffen, wo Leute dabei sind, die eben im sozialen Bereich arbeiten oder auch nur Leute, die sich engagieren wollen (...), andere, die es eben von der Arbeit her äh mit Menschen mit Migrationshintergrund zu tun haben (...)“ (IK1062, S. 5f, Z. 42ff).

„Es würde mir jetzt gefallen, dass jede Gemeinde sagt, wir brauchen (...) einen Beirat oder irgendwas Migration. Weil es gibt ja in fast allen Gemeinden inzwischen eine relativ große Gruppe. Aber äh da gibt’s eigentlich noch kaum ein Bewusstsein“ (IK1022, S. 6, Z. 21ff).

Es entsteht allerdings nach Ansicht zweier Koordinatorinnen der Eindruck, die Sprachenzentren seien lediglich dazu errichtet worden, um Kritiker zu beruhigen. Es würden verbal viele Versprechungen von politischer Seite gemacht, mangelndes Interesse verhindere jedoch die praktische Umsetzung (vgl. IK1012, IK1042).

„So oberflächlich äh wird natürlich in den Medien positiv berichtet (...). Aber wenn die Unterstützung wirklich ernst gemeint wäre (...), dann müsste noch was anderes passieren. (...) Es ist weit und breit kein Interesse daran. Also von politischer Seite, das jetzt auszubauen oder wirklich was Sinnvolles daraus zu machen“ (IK1012, S. 2, Z. 32ff).

„(...), weil alle reden, wir sollten mehr für die Ausländer machen, aber praktisch niemand macht was und niemand macht mehr. (...) Die Lega und die Freiheitlichen, die sind ganz dagegen (...). Aber auch die anderen. Man sagt schon, >>Ok. Mehr Ressourcen, mehr Hilfe<<, aber praktisch?“ (IK1042, S. 6, Z. 31ff).

Von allen Koordinatorinnen gleichermaßen angemerkt wird hingegen, dass oft personelle, aber auch finanzielle Ressourcen nicht ausreichen.

„Also mit den Sprachlehrern, (...), um wirklich gut arbeiten zu können, (...) sind die Ressourcen zu wenig“ (IK1012, S. 3, Z. 3ff).

Generell sei man allerdings mit dem zur Verfügung stehenden Budget zufrieden. Die Ressourcen seien mehr oder weniger gleich geblieben. Was finanzielle Ressourcen anbelangt, so seien für die Vermittlung von interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren beispielsweise immer genügend Mittel zur Verfügung gestellt worden. Dennoch stelle die angesichts des allgemeinen Spartrends verursachte Ressourcenknappheit insbesondere personeller Art ein Problem dar (vgl. IK1042, IK1052).

„Ich kann so viel sagen, dass äh die Politik sicher inzwischen das Thema Migration, Integration als wichtiges Thema wahrnimmt. Ähm vom letzten Jahr auf heuer hätten wir gehofft, mehr Ressourcen zu bekommen, was Lehrpersonen anbelangt. Dieser Wunsch hat sich nicht erfüllt, was jetzt aber nicht heißt, dass die Unterstützung durch die Politik fehlt“ (IK1062, S. 3, Z. 6ff).

„Man muss kreativ werden. Was ja auch äh was Positives ist. Und ich denk, dass man vielleicht gerade in dem Bereich auch noch anderweitig Freiwilligenarbeit nutzen könne, (...). Es gibt sicher Leute, die da auch bereit wären, äh sagen wir Kinder irgendwie zu begleiten (...)" (IK1022, S. 2, Z. 27ff).

„So eine direkte Unterstützung sehe ich da äh keine (...). Äh die Politik entscheidet natürlich, wie viel Stellen, wie viele Ressourcen wir bekommen und äh das scheint zur Zeit eher wenig zu sein“ (IK1032, S. 2, Z. 9ff).

[...]

„Wenn weniger Ressourcen da sind, dann werden die Leute kreativer. Dann äh finden die mehr Möglichkeiten. Ich glaub aber, dass die Ressourcen zur Zeit, dass das in Ordnung geht“ (IK1032, S. 2, Z. 27ff).

Ein weiterer Punkt, der im Rahmen der zweiten Interviewdurchführung angesprochen wurde, betrifft die gesetzlichen Regelungen in Bezug auf die Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Diese sind aus Sicht einer Koordinatorin oft nicht eindeutig genug. Die italienische Gesetzgebung lasse einen breiten Interpretationsspielraum zu. Stattdessen wünsche man sich oft klare Regelungen und eindeutige Anweisungen:

„Für uns Südtiroler ist es sehr sehr schwer mit einem italienischen Gesetz zu arbeiten, weil wir nehmen alles wortwörtlich. Äh ein italienisches Gesetz ist so gemacht, dass es dann zehntausend Interpretationsmöglichkeiten gibt (...) Ähm die Italiener haben da einfach mentalitätsmäßig einen größeren Weitblick (...) Bei italienischen Gesetzen passiert es sehr sehr oft, dass es zwar die Gesetze gibt, dass sie aber nicht eingehalten werden (...) Hingegen wir sind immer der Meinung, wenn wir sie nicht einhalten, dann kontrolliert irgendjemand das und es gibt Konsequenzen. Viele Italiener sehen das ein bisschen lockerer“ (IK1032, S. 6, Z. 1ff).

### **Kooperation mit dem Kompetenzzentrum und den Sprachzentren untereinander**

Über die Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum in Bozen äußern sich alle Koordinatorinnen äußerst positiv. Es bestehe eine sehr gute Kooperation. Es würden weiterhin regelmäßige Treffen zum gemeinsamen Austausch in Bozen stattfinden. Auch herrsche eine gute Kommunikation untereinander und alle Beteiligten seien zu einem guten Team zusammengewachsen.

„Wir haben alle vierzehn Tage eine Sitzung, wo wir uns in Bozen treffen. (...) Sonst (...) läuft die Kommunikation derzeit zwischen diesen Treffen immer per Mail oder per Telefon. (...) Mah, ich würde sagen, wir sind eine recht gute Arbeitsgruppe“ (IK1062, S. 3f, Z. 45ff).

Was die Kooperation der Sprachzentren untereinander betrifft, so äußern sich auch hier die Koordinatorinnen insgesamt sehr positiv. Es bestehe auch hier ein guter Kontakt und gegenseitiger Austausch. Auch die neuen Kolleginnen hätten sich gut ins Team eingefügt und die Kommunikation untereinander funktioniere ebenfalls gut (vgl. IK1052, IK1022, IK1012).

„Na, die ist nach wie vor gut. Das hat sich insofern verändert, als dass die personelle Besetzung eine andere ist, aber ich fühl mich in diesem Team äh insgesamt recht gut, recht wohl und äh denk, dass wir gut miteinander zusammenarbeiten“ (IK1022, S. 2, Z. 41ff).

Auch aus Sicht der neu dazu gestoßenen Koordinatorinnen besteht eine ausgezeichnete Teamarbeit. Außerdem seien die Erfahrungen der Kolleginnen insbesondere zu Beginn der Arbeit im Sprachzentrum äußerst hilfreich gewesen. Zudem sei der Kontakt unter den beiden neuen Koordinatorinnen aufgrund noch mangelnder Erfahrungen besonders intensiv (vgl. IK1012).

„Also der Kontakt nach Sprachzentrum ‚X‘ ist sehr rege. Also wir sind ja beide neu, (...), und wir haben viel äh Zusammenarbeit äh laufen und äh zusammen auch aufgebaut. (...) Oder auch mit den anderen Kollegen per Mail oder Telefon, wenn man Erfahrungen aus den letzten Jahren braucht. Das funktioniert auch gut. Also ich finde, die Zusammenarbeit im Team ist super“ (IK1012, S. 3, Z. 17ff).

Gleiches gilt auch für zwei Koordinatorinnen italienischer Muttersprache. Aufgrund ihrer gemeinsamen Zuständigkeit für Italienisch als zweite Sprache arbeiten auch sie besonders eng zusammen und stehen im ständigen Austausch miteinander (vgl. IK1042).

„Mit Koordinatorin ‚X‘ selbstverständlich. Wir sind äh die zwei, die sich äh mit der italienischen Sprache beschäftigen (...). Wir besuchen äh die Fortbildungen zusammen“ (IK1042, S. 3, Z. 8ff).

### **Sprachstandserhebungen**

Es ist bereits in der ersten Interviewdurchführung angeklungen, dass Sprachstandserhebungen teilweise aufgrund fehlenden Bedarfs von Seiten der Schule, teilweise aufgrund fehlender Erfahrungen seitens der Koordinatorinnen in diesem Bereich nicht durchgeführt wurden. Auch bei der zweiten Interviewrunde stellt sich heraus, dass Sprachstandserhebungen in der Regel nicht durchgeführt werden (vgl. IK1012, IK1042, IK1032).

„Es steht im Konzept, aber praktisch machen wir das noch nicht. Nein. In Zukunft weiß ich es nicht. (...)“ (IK1042, S. 3, Z. 18f).

Die Begründungen sind in diesem Zusammenhang sehr vielfältig: Zunächst betonen die Koordinatorinnen mangelnde Erfahrung sowie eine fehlende Ausbildung für die Durchführung standardisierter Testverfahren (vgl. IK1012, IK1032, IK1052).

„(...) Wurde nichts gemacht. Ich hab auch mal nachgefragt und dann hat man gesagt, >>ach, das steht zwar drinnen, aber-<<. (...) Es wurde angefragt von einer Schule und ich hatte dann gesagt, >>das kann ich nicht. Äh das kann ich einfach nicht machen<<. Und deshalb hab ich dann nachgefragt“ (IK1032, S. 2f, Z. 45ff).

Es habe allerdings eine Fortbildung zum Thema Sprachstandserhebungen stattgefunden. Auch hat sich eine Koordinatorin durch den Erwerb des CELI<sup>18</sup>-Zertifikates an der Universität in Perugia für die Durchführung von Sprachstandserhebungen qualifiziert (vgl. IK1022, IK1042).

„Ich habe die äh CELI-Zertifizierung in Perugia besucht (...) und ich habe eine Woche lang den Kurs besucht und jetzt bin ich qualifiziert“ (IK1042, S. 3, Z. 34ff).

---

<sup>18</sup> CELI (Certificazione della lingua italiana) ist ein Zertifikat über die Kenntnis der italienischen Sprache. Es handelt sich um ein europaweit staatlich anerkanntes Zertifikat. Auch werden hier Kurse und Fortbildungen für Italienisch als zweite Sprache bzw. Fremdsprache für Lehrpersonen angeboten.

Erwähnt wird allerdings auch, dass die Schulen keinen Bedarf an Sprachstandserhebungen hätten und somit keine Anfragen gestellt würden (vgl. IK1022, IK1062).

„Da haben wir letztes Jahr zum Beispiel eine Fortbildung gehabt in dem Bereich, aber das ist so, dass da eigentlich kein großer Bedarf ist nach diesem Thema“ (IK1022, S. 1, Z. 35f).

Weitere Begründungen, die gegen die Durchführung von standardisierten Erhebungen sprechen, sei ein zu hoher Aufwand in Anbetracht mangelnder Ressourcen sowie Zweifel gegenüber der tatsächlichen Effizienz solcher Testverfahren (vgl. IK1012, IK1062).

„Es wird nicht nachgefragt von Seiten der Schule. Es gab bei mir nur im vorigen Jahr eine einzige Anfrage (...) und im Gespräch dann mit der Schule äh haben wir versucht dann zu klären, was ist das Ziel. (...) Und wir haben dann gesehen, dass es eine effizientere Möglichkeit gibt, dieses Ziel zu erreichen, wenn's direkt an der Schule gemacht wird. (...), als dass der junge Mensch (...) hier zu mir ins Büro und irgendeinen standardisierten Test durchführen“ (IK1062, S. 4, Z. 12ff).

„Werden nicht gemacht. Äh also der Aufwand ist nicht machbar. Mit den Ressourcen, die wir haben, glaube ich, ist der nicht machbar. (...) Überdenkbar wäre (es) bei den Neuankömmlingen. Aber da haben wir immer noch das Problem, wie letztes Jahr, die Erfahrung und wer macht's“ (IK1012, S. 3, Z. 31ff).

Durchgeführt werden lediglich interne Erhebungen im Rahmen der durch die Sprachenzentren durchgeführten Sprachkurse als Rückmeldung für die Lehrperson und gegebenenfalls auch für die Schülerinnen und Schüler (vgl. IK1032, IK1042, IK1052).

Unsere Lehrpersonen (...) haben ziemlich äh Erfahrung jetzt in dieser Arbeit gemacht. Und sie machen sozusagen eine Art äh Evaluation (...) am Ende eines Kurses (...), so können sie entscheiden, dieses Kind zum Beispiel muss den A1 wiederholen (...). Aber es ist eine interne, nicht eine wissenschaftliche Evaluation“ (IK1052, S. 2, Z. 32ff).

„Also wir machen etwas im Frühjahr (...) an der italienischen Oberschule. Da wird so eine Sprachstandserhebung gemacht. Aber nicht am Anfang, sondern am Ende (...) vom Schuljahr. Wo die Schüler einfach dann so ein Zertifikat bekommen sollen, dass sie sehen, auf welchem Stand sie jetzt sind. Ich bin zurzeit nicht in der Lage, so etwas zu machen“ (IK1032, S. 2, Z. 36ff).

Auf die Frage hin, ob aufgrund genannter Schwierigkeiten bei der Durchführung von Sprachstandserhebungen die Streichung dieses Punktes aus dem Umsetzungskonzeptes

eine Option darstelle, äußerten sich einige Koordinatorinnen positiv. Die Umsetzung in diesem Bereich finde nur wenig Beachtung bei den Teamsitzungen. Wenn jedoch Lösungsmöglichkeiten zur aktiven Durchführung von Sprachstandserhebungen nicht erarbeitet würden, sei es nach Meinungen der Koordinatorinnen sinnvoller, diesen Punkt aus dem Konzept zu streichen (vgl. IK1012, IK1031, IK1042).

„Also das wäre ein Diskussionspunkt. Was tun wir damit. Ja. Entweder wir gehen ihn an oder wir streichen ihn. (...) Es ist grundsätzlich, äh Dinge, die man nicht schafft, sollte man raus lassen. Oder mindestens in einem ganz beschränkten Rahmen, wo es sehr hilfreich ist, wo es sehr nützlich wäre, versuchen anzubieten“ (IK1012, S. 3, Z. 42ff).

„Wir sind uns da nicht so ganz sicher, ob wir das machen sollen oder nicht. Aber es ist natürlich ein interessanter Punkt. Ich bin der Meinung, entweder man nimmt ihn heraus oder man tut was“ (IK1032, S. 3, Z. 6ff).

### **Kooperation mit der Schule**

Über die Zusammenarbeit mit den Schulen äußern sich die Koordinatorinnen in den Interviews ausschließlich positiv. Es lasse sich nun langsam eine Etablierung der Sprachenzentren beobachten. Die Dienste der Zentren würden zunehmend in Anspruch genommen. Auch entwickle es sich langsam zur Selbstverständlichkeit, dass die Schulen sich bei Fragen, die ‚Migration und Schule‘ betreffen, an die Koordinatorinnen wenden. Direktorinnen bzw. Direktoren und Lehrpersonen begegneten den Sprachenzentren mit mehr Wertschätzung und Akzeptanz und sie seien dankbar für die Hilfe von Seiten der Koordinatorinnen. Nicht zu unterschätzen sei in diesem Zusammenhang das Bemühen um einen persönlichen Kontakt mit den Schuldirektionen (vgl. IK1022, IK1032, IK1052, IK1062).

„Es ist recht unterschiedlich. (...) Also ich glaube, die Art von Zusammenarbeit, die funktioniert schon. Es ist ganz wichtig auch zwischendurch immer wieder ein persönliches Treffen zu haben und nicht nur alles über Telefon oder Mail abzuwickeln“ (IK1062, S. 5, Z. 7ff).

„Es gibt manche Schulen, wo es eine ganz enge und auch eine ganz gute Kooperation gibt“ (IK1022, S. 2, Z. 45f).

[...]

„Also ich hab zum Beispiel im ersten Jahr ja kaum Anfragen von Lehrern gehabt und ich hab jetzt das Gefühl, dass inzwischen Standard ist, wenn ein neues Kind kommt, dass die Lehrer sich melden“ (IK1022, S. 3, Z. 12ff).

Insgesamt hingen die Art der Kooperation sowie die Inanspruchnahme der Sprachenzentren stark von dem Interesse und der (persönlichen) Akzeptanz der Sprachenzentren ab. Auch sei teilweise festzustellen, dass die Kooperation mit Lehrpersonen umso intensiver stattfindet, je geringer der Aufwand für die Lehrerinnen und Lehrer ist. Allerdings stellen die Koordinatorinnen auch hin und wieder fest, dass die Weitergabe von Informationen an die Lehrpersonen nicht immer zuverlässig stattfindet (IK1012, IK1022, IK1032, IK1042).

„Ich würde jetzt sagen, ähm zum Großteil gut bis sehr gut mit den Direktoren. Einige wenige kaum und das hängt meiner Einschätzung nach mit dem Interesse der Schulführungskräfte zusammen“ (IK1012, S. 4, Z. 2ff).

[...]

„(...) aber wo die Sprachenlehrer vor Ort auch da sind, (...) dort ist der Austausch mit den Lehrpersonen eigentlich rege. (...) Und schwierig wird's, wenn die Lehrperson eben nicht an der Schule ist. Ich habe an alle Schulstellen, wo Schüler in unsere Kurse kommen, einen Aushängezettel formuliert, (...) mit den Sprachlehrern dazu, mit Handynummer, mit Sprechstunden und das ist nicht genutzt worden. Die Lehrer nutzen das nicht. (...) Nur, wenn große Probleme sind, dann melden sie sich“ (IK1012, S. 4f, Z. 45ff).

Da die Sprachenzentren eine externe, eigenständige Institution darstellen, stießen sie anfangs auf Misstrauen einiger Schulen. Es sei daher Geduld erforderlich, um von anderen Institutionen, wie beispielsweise Bildungsinstitutionen, volle Anerkennung zu erlangen. Auch Konkurrenzdenken und die Angst vor externer Kontrolle dürften hier möglicherweise eine Rolle spielen, so die Vermutung einiger Koordinatorinnen (vgl. IK1022, IK1032, IK1042, IK1052).

„Es sind manche Schulen, die eben alles intern organisieren wollen. Allein sozusagen. Allein. Sie fragen wenig oder nur, wenn es brennt. (...) Aber diese Organisation ist für die Schule vielleicht noch etwas neu. Zu neu. Es sind lange Prozesse. Wir müssen ein bisschen Zeit äh lassen. Weil von außen kommen und sagen, >>So macht man das. So.<< äh funktioniert nicht“ (IK1052, S. 3, Z. 9ff).

Auch Missverständnisse bezüglich der Funktionen des Sprachenzentrums sowie falsche oder auch zu hohe Erwartungen an dieses könnten sich erschwerend auf die institutionelle Etablierung auswirken (vgl. IK1032, IK1042). Um die Zusammenarbeit mit den Schulen weiter auszubauen, bemühen sich die Koordinatorinnen um Fortbildungsreihen für pädagogisches Personal. Ein gegenseitiger Austausch mit den Schulen zur Klärung der gegenseitigen Aufgabenbereiche sei außerdem von großer Bedeutung. Auch erscheine es

sinnvoll, schulinterne Arbeits- oder auch schulexterne Interessengruppen für die Thematik der ‚Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund‘ zu gründen. Regelmäßige Treffen unter fachlicher Begleitung könnten zudem hilfreich sein (vgl. IK1052, IK1012).

### **Interkulturelle Mediation**

Im Zusammenhang mit der interkulturellen Mediation berichten die Koordinatorinnen in der zweiten Interviewdurchführung über einige Änderungen, was die Organisation und Vermittlung interkultureller Mediatorinnen/Mediatoren betrifft. Seit dem Schuljahr 2009/2010 sind die interkulturellen Mediatoren in Genossenschaften zusammengeschlossen. Hier melden die Schulen ihren Bedarf, die Genossenschaften leiten den Antrag wiederum weiter an das Sprachenzentrum, da dieses nach wie vor für die Zuweisungen zuständig ist. Ist der Antrag aus Sicht der Koordinatorin gerechtfertigt, erfolgt die Weiterleitung an das Kompetenzzentrum. Wird der Antrag genehmigt, werden die Genossenschaften vom Kompetenzzentrum mit der Zuweisung eines Mediators für die jeweilige Schule beauftragt. Die Arbeitsverträge der interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren werden nun ebenfalls mit den Genossenschaften abgeschlossen (vgl. IK1032).

„Äh also die sind ja jetzt in äh Genossenschaften zusammengeschlossen. Und äh das schieb ich so ein bisschen von mir, weil die ja den Vertrag über die Genossenschaften haben. (...) Die Vermittlung erfolgt über’s Sprachenzentrum“ (IK1032, S. 3, Z. 21ff).

Grundsätzlich äußern sich die Koordinatorinnen über diese Neuorganisation positiv. Trotz der vielen Instanzen, die der Antrag nun durchläuft, „ist das Prozedere einfacher geworden“ (IK1052, S. 3, Z. 25).

„(...) was diese äh Vereinigungen anbelangt, ist jetzt für mich im Sprachenzentrum viel an Bürokratie weggefallen. Letztes Jahr hat der bürokratische Anteil einfach relativ großen Raum eingenommen, weil die Verträge direkt am Pädagogischen Institut gemacht worden sind (...) Bei den italienischen Schulen war’s ja schon voriges Jahr so, dass mit den Kooperativen gearbeitet wurde“ (IK1062, S. 2, Z. 15ff).

In zwei Fällen gab es laut Aussagen der Koordinatorinnen zunächst jedoch Schwierigkeiten, was den Zusammenschluss in Genossenschaften betrifft. In einem Fall fand sich zunächst keine geeignete Genossenschaft, die bereit war, diese Aufgabe zu übernehmen. Im andern Fall weigerten sich die Mediatorinnen und Mediatoren, mit bestimmten Genossenschaften zusammenzuarbeiten (vgl. IK1012, IK1022).



„Die Situation war heuer schwierig am Anfang, weil das mit den Verträgen äh alles anders- (...) Jetzt ist es mir gelungen, (...) eine Genossenschaft, Sozialgenossenschaft zu finden, die diesen Dienst jetzt übernimmt“ (IK1022, S. 3, Z. 29ff).

„(...) aber ich glaube, jetzt funktioniert's. Die Mediatoren (...) haben eine Genossenschaft gefunden, die für sie den Rechtsteil abwickelt. Die wollten ja nicht über die anderen Genossenschaften arbeiten, sonst wär's kein Problem gewesen. (...) Sie wollten es nicht und dadurch ist alles gestockt“ (IK1012, S. 5, Z. 25ff).

Insgesamt sind die Koordinatoren mit der Zusammenarbeit mit den Genossenschaften zufrieden. Für die Schulen ändere sich im Grunde nichts. Die Genossenschaften seien sehr bemüht um eine gute Zusammenarbeit und auch die Zuweisung interkultureller Mediatorinnen/Mediatoren erfolge relativ rasch. Zudem lasse sich auch bei den interkulturellen Mediatoren innerhalb ihres Aufgabenbereiches ein Erfahrungszuwachs bemerken (vgl. IK1012, IK1032, IK1042, IK1052).

„Das funktioniert gut, funktioniert mit der Zuweisung. Die Schulen sind zufrieden, die Zuweisungen sind ziemlich schnell. Ja. Die Mediatoren kommen äh innerhalb ein paar Tagen“ (IK1052, S. 3, Z. 28f).

„Äh ja, funktionieren. (...) Ja mit den Genossenschaften, sie bemühen sich schon“ (IK1042, S. 4, Z. 20ff).

Je nach Bezirk eines Sprachenzentrums treten im Zusammenhang mit der Vermittlung von interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren Schwierigkeiten auf. So wird in den Interviews unter anderem erwähnt, dass für bestimmte Sprachen ausgebildete Mediatoren fehlten. Hier sei es folglich schwierig, den Schulen geeignete Kulturmittler zuzuweisen. Andere Sprachen seien hingegen überproportional stark vertreten, so dass interkulturelle Mediatoren dieser Sprachgruppen bei bereits abgedecktem Bedarf nicht immer eine Anstellung fänden. Auch wünschten sich die interkulturellen Mediatoren eine Festanstellung statt zeitlich begrenzte Verträge, die sich nach den zugewiesenen Stundenpaketen an die Schulen orientieren. Da der Bedarf an interkultureller Mediation jedoch in der Regel nur für eine begrenzte Zeitspanne notwendig ist, könne man dem Wunsch nach einer festen Anstellung nicht nachkommen (vgl. IK1012, IK1042).

„Für äh gewisse Sprachen haben wir ausgebildete äh Personen, Leute und Mediatoren. Für andere Sprachen nicht. (...) weil äh Kurse werden von bestimmten Sprachen äh besucht. (...) viele Serben oder Kroaten oder Albaner. Und die anderen Sprachen? Chinesisch brauchen wir oder Hindi, Bandjabi. Und diese äh Leute besuchen die Kurse nicht“ (IK1042, S. 4, Z. 20ff).

Hinzu komme je nach Bezirk der Umstand, dass unter Umständen insgesamt wenig Mediatoren in der jeweiligen Region zur Verfügung stünden, so dass man auf Mediatorinnen/Mediatoren anderer Bezirke zurückgreifen müsse. Zu langen Anfahrtswegen sei jedoch nicht jeder Mediator bereit, so dass die Koordinatorinnen unter Umständen auch auf interkulturelle Multiplikatoren oder andere qualifizierte Personen zurückgreifen müssten (vgl. IK1012, IK1022, IK1042).

„(...) die Leute, die dann in Bozen sind, dann ist das oft sehr viel Anfahrtsweg und die wollen dann oft nicht kommen und so“ (IK1022, S. 3, Z. 31f).

„Es gibt einige Schwierigkeiten. Zum Beispiel braucht die Schule einen Mediator für zwei Stunden für ein Gespräch mit den Eltern oder lei um die Formulare zu übersetzen. Manchmal sagen die äh Mediatoren, >>nein. Bitte. Für zwei Stunden komme ich nicht in die Schule<<, weil sie verlieren Zeit. (...) Weil wenn ein Student neu angekommen ist, also kriegt die Schule von uns (...) maximal dreißig Stunden. Aber danach braucht die Schule einen Mediator vielleicht lei für den Elternsprechtag (...). Und das ist ein bisschen ein Problem“ (IK1042, S. 4, Z. 31ff).

In abgelegeneren Ortschaften mit überwiegend deutschsprachiger Bevölkerung sowie deutschsprachigen Schulen sei im Bedarfsfall die Vermittlung eines interkulturellen Mediators, der der deutschen Sprache mächtig ist, notwendig. Auch in diesen Fällen, so berichten die Koordinatorinnen, sei es manchmal schwierig, ausgebildete Mediatorinnen/Mediatoren zu finden, da ein Großteil dieser die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrscht (vgl. IK1022, IK1062).

„(...) Da ist es mir bis jetzt zum Beispiel nicht gelungen, jemanden zu finden, der das übernehmen kann, weil die Leute von Bozen entweder nicht kommen oder dann nur Italienisch sprechen (...)“ (IK1021, S. 3, Z. 43ff).

„Äh es gibt natürlich immer solche Situationen auch, wo wir uns dann schwertun, einen deutschsprechenden Mediator zu finden, der auch ins (Seiten-)Tal hineinfahren kann (...) aber hier im Zentrum sehe ich es eigentlich überhaupt nicht problematisch“ (IK1062, S. 1, Z. 44ff).

### **Umsetzung geplanter Kurse**

Im Rahmen der ersten Interviewdurchführung mit den Koordinatorinnen berichteten diese über Kurse und/oder Projekte, welche sie in näherer Zukunft umzusetzen wünschten. Die tatsächliche Umsetzung dieser Vorhaben wurde schließlich in der zweiten Interviewrunde erneut angesprochen.

### Kurse für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Was die Förderung der Erstsprache der ausländischen Kinder und Jugendlichen anbelangt, so habe sich im Vergleich zu den vorherigen Jahren nicht viel verändert. Man bemühe sich um die Organisation von Muttersprachkursen, allerdings bestünden weiterhin je nach Bezirk und/oder Sprachgruppen wenige Anfragen. Dadurch könne die Mindestteilnehmerzahl oft nicht erreicht werden, so dass die Kurse unter Umständen nicht zustande kommen. In diesem Zusammenhang könne es nach Aussagen einer Koordinatorin durchaus einer Überlegung wert sein, Kurse in der Erstsprache ausländischer Schülerinnen und Schüler auch für einheimische Kinder und Jugendliche, welche Interesse am Erlernen einer Sprache haben, anzubieten (vgl. IK1042, IK1052).

„Bis jetzt keine Anfrage, weil wir haben nicht diese zwölf. Es wäre interessant, auch für mich sozusagen didaktisch, einen Erstsprachkurs für alle Schüler anzubieten. (...) Warum ein italienisches Kind oder ein deutschsprachiges Kind nicht? (...) Aber unser Beschluss, Landesbeschluss sagt zwölf Kinder von der gleichen Sprache“ (IK1052, S. 13, Z. 12ff).

Dort, wo allerdings eine ausreichend große Zahl an Schülerinnen und Schülern zusammenkommt, fänden Muttersprachkurse statt und werden auch vom Kompetenzzentrum problemlos genehmigt (vgl. IK1022, IK1032). Angemerkt wird an dieser Stelle jedoch auch, dass die Koordinatorinnen zwar bei erfüllter Teilnehmerzahl Muttersprachkurse durchführen sollten. Aufgrund der Ressourcenknappheit solle die Nachfrage an Kursen von Seiten der Sprachzentren jedoch nicht zusätzlich geweckt werden.

„Für diese Muttersprachkurse, wenn (es) mindestens zwölf Schüler sind, können wir die Ressourcen bekommen. Aber mit dem Hinweis, nicht die Nachfrage zu wecken, sondern nur zu füttern“ (IK1022, S. 15, Z. 40ff).

„(...) Dann läuft zurzeit einer in (Ort ‚X‘). Da muss ich allerdings kontrollieren, weil ich da befürchte, dass (...) die da mit den äh Teilnehmezahlen da ein bisschen schwindeln. (...) Also es läuft und es wird auch genehmigt. Aber auch da hab ich eher so äh das Gefühl, dass die interkulturellen Mediatoren, die diese Kurse machen, daran interessiert sind, dass die Kurse stattfinden äh und nicht so sehr die Eltern oder die Schüler schon gar nicht. Die Schulen eher auch nicht unbedingt die Initiative ergreifen“ (IK1032, S. 7, Z. 9ff).

Was die Sprachförderung der deutschen und/oder italienischen Sprache betrifft, findet diese – wie bereits angesprochen - in Form von Netzwerken und Modulkursen statt.

Allerdings trifft man auch hier im Rahmen der Organisation ab und an auf leichte Schwierigkeiten (vgl. IK1022, IK42). Angesichts der steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an den Schulen steige für eine effiziente Sprachförderung auch der Bedarf an personellen Ressourcen. Das Prinzip der möglichst individuellen Förderung trete aufgrund teilweise zu hoher Gruppengrößen immer mehr in den Hintergrund:

„Es gibt hundertdreißig Studenten, die im Netzwerk arbeiten und wir haben acht Kurse organisiert (...) und zur Verfügung habe ich nur zwei Lehrer. (...) Einige Kurse haben fast zwanzig Studenten. (...) An den deutschen Schulen habe ich eine Notlösung gefunden (...), jede sechs Wochen macht sie zwei Wochen (...) in den Schulen. Blockstunden. (...) In zwei Wochen macht sie eine Art Intensivkurs und dann äh ist sie weg (...) und das geht nicht“ (IK1042, S. 2, Z. 32ff).

Ein weiteres Problem, welches von einer Koordinatorin angesprochen wurde, betrifft die Kurse für die Bildungssprache. Zum einen wird hier die teilweise mangelnde Verbindlichkeit zum Kursbesuch nach erfolgter Einschreibung kritisiert. So melden die Schulen häufig zum Zeitpunkt der Kursanfragen durch die Koordinatorinnen großen Bedarf einiger Schülerinnen und Schüler an der Förderung der Bildungssprache. Zum Zeitpunkt des Kursbeginns hingegen scheint die Nachfrage schließlich nicht mehr in der Form vorhanden zu sein:

„Im Juni hat die Schule Bedarf angemeldet, mindestens zehn Schüler, Mittelschule, Bildungssprache. Dann hab ich den Kurs organisiert und dann sind zwei gekommen. (...) und auch offensichtlich waren die Lehrer der Meinung, sie brauchen das gar nicht. (...) Es ist ein bisschen die Tendenz oft, wenn man fragt, (...), die Schulen melden alles und wenn's dann wirklich konkret wird (...)“ (IK1022, S. 10, Z. 22ff).

Zum anderen werde sowohl von Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch teilweise durch die Schulen selbst die Bedeutung und Wichtigkeit des Erwerbs der Bildungssprache unterschätzt. Die Folge sei unregelmäßiger Kursbesuch der eingeschriebenen Jugendlichen, was einen aufbauenden und effizienten Sprachunterricht deutlich erschwere:

„Da ist es so, dass sowohl die Schulen als auch die Jugendlichen selber oft noch nicht ganz verstanden haben, dass das sinnvoll ist. Jugendliche sind natürlich nicht hochmotiviert äh Nachmittag auch noch in die Schule zu gehen. (...) und das macht das dann auch schwierig für die Lehrerin, weil sie dann nicht weiß, wie viel kommen. (...) und da muss man wahrscheinlich noch überlegen, wie

man das so hinkriegt, dass das halt ein bisschen mehr Ernsthaftigkeit auch von Seiten der Jugendlichen-" (IK1022, S. 5, Z. 1ff).

Aber nicht nur die Bildungssprache werde zu stark vernachlässigt. Auch die Förderung der zweiten Landessprache, also die Drittsprachförderung, trete häufig gegenüber der Zweitsprachförderung in den Hintergrund (vgl. IK1032, IK1052).

„Was ich eben auch immer in Zusammenarbeit mit den Sprachschulen machen möchte, das ist für die äh Drittsprache, also Italienisch. Also unser Problem ist, dass äh die Leute in der Zweitsprache gefördert werden, soweit wir Möglichkeiten haben, in der Drittsprache nicht (...)“ (IK1032, S. 8, Z. 40ff).

Aber auch innerhalb der bestehenden Netzwerke lässt sich die Zweitsprachförderung durchaus mit der Drittsprachförderung vereinbaren, wie folgende Interviewpassage zeigt:

„Wir haben auch heuer etwas geschafft. (Ein) kleines Netzwerk. Es sind vier Kinder von der italienischen Mittelschule, die am Nachmittag in unser Netzwerk hier (...) kommen, um Deutsch als dritte Sprache sozusagen zu lernen. (...) Unsere Lehrperson von DaZ hat eine Stunde mehr äh in ihrem Stundenplan geschafft (...)“ (IK1052, S. 6, Z. 38ff).

#### Sprachkurse für Eltern bzw. Mütter

Die Organisation von Sprachkursen für Eltern bzw. Mütter mit Migrationshintergrund wurde in der zweiten Interviewdurchführung erneut angesprochen. Hier hat es in Bezug auf die Zuständigkeiten, was die Organisation dieser Kurse betrifft, einige Veränderungen gegeben. So erfolgt die Finanzierung von Erwachsenenkursen nun ausschließlich über das Amt für Weiterbildung. Die organisatorischen Angelegenheiten, wie beispielsweise Kurseinschreibungen und Kurseinteilungen, hingegen werden in gemeinschaftlicher Kooperation zwischen dem Amt für Weiterbildung, den Sprachschulen und den Sprachenzentren übernommen. Lediglich im Bezirk Bozen ist man aufgrund von Überlastung italienischer Berufsschulen, die zuvor diese Sprachkurse organisiert haben, für Italienischkurse für Erwachsene zuständig (vgl. IK1022, IK1032, IK1042, IK1052).

„(...) spezifisch für Mütter nicht, aber für Eltern haben wir heuer zwei Kurse für Deutsch. (...) Heuer haben wir eine Kooperation mit dem Amt für Arbeit und dem Sozialsprengel. Wir sammeln die Einschreibungen. (...) Diese Kurse werden vom äh Amt für Weiterbildung finanziert. (...) der zweite Kurs hat schon begonnen“ (IK1052, S. 6, Z. 21ff).

„Etwas anderes habe ich gemeinsam mit den Sozialdiensten (...) organisiert. Also da sind die Sozialdienste an mich herangetreten, weil sie einfach Interesse haben,

diese Mütter aus ihrer Isolation herauszuführen und äh ich hab das dann auch gemacht einfach in Verbindung mit den Schulen. Aber ich kann nicht sagen, dass da Kurse angefragt wurden, die (...) aufgrund von mangelnden Ressourcen nicht gemacht wurden“ (IK1032, S. 7f, Z. 42ff).

Grundsätzlich ändere sich für betroffene Eltern oder Mütter, die einen Sprachkurs besuchen, nichts. Kritisiert wird allerdings, dass die Kurse aufgrund der Neuregelung der Finanzierung durch andere Institutionen nun teilweise ausschließlich für Nicht-EU-Bürger zugänglich seien. Dies stellt aus Sicht der Koordinatorinnen eine unbefriedigende Situation dar (vgl. IK1062).

„Das äh sind staatliche Gelder, die eben für die Förderung von äh Migranten zur Verfügung stehen. (...) das läuft nicht gut, das geht so nicht. Wir können nicht äh diese Leute ausschließen, die den Kurs besuchen wollen. Es ist ja im Sinne unserer Kinder, die wir betreuen (...). Die Erklärung war die, (...), innerhalb der EU sollten die Länder die Kurse finanzieren, was de facto nicht passiert“ (IK1062, S. 3, Z. 34ff).

#### Sonstige Projekte - Sprache lernen und gemeinsames Kochen

In Rahmen der ersten Interviewdurchführungen wurde von zwei Koordinatorinnen der Wunsch an einem gemeinsamen Projekt für Mütter zum Erlernen der italienischen Sprache im Rahmen gemeinsamer Kochabende angesprochen. Wie die Koordinatorinnen in der zweiten Interviewrunde berichten, sei dieses Projekt an fehlenden Möglichkeiten der Finanzierung gescheitert. Dem Kompetenzzentrum stünden zur Organisation solcher Projekte keine Ressourcen zur Verfügung. Auf Anfrage bei anderen öffentlichen Institutionen hingegen äußerte man bezüglich der Effizienz eines solchen Projektes Zweifel, so dass auch hier keine Finanzierung zustande kam (vgl. IK1042, IK1052).

„Ähm das Amt für Zweisprachigkeit hat gesagt, >>nein, wir finanzieren nur die Kurse, die schon funktionieren. Die eine gewisse Erfahrung haben.<<<“ (IK1042, S. 6, Z. 37ff).

#### Gesamtüberblick der bestehenden Netzwerke und Kursangebote der Sprachenzentren zum Zeitpunkt der zweiten Interviewdurchführung

In allen Sprachenzentren konnten Netzwerke organisiert werden, welche zumindest den minimalen Förderbedarf abdecken (vgl. IK1012).

„(...) er<sup>19</sup> wäre abgedeckt, wenn ich mindestens ein Drittel mehr Sprachenlehrerstunden hätte. Es ist ähm das Minimum. (...) Abgedeckt hieße für mich jeden Tag eine Stunde“ (IK1012, S. 12, Z. 11ff).

---

<sup>19</sup> Die Koordinatorin bezieht sich hier auf den gesamten Förderbedarf ihres Bezirkes.

Je nach Anzahl der Schülerinnen und Schüler konnten sowohl Kurse aller Niveaustufen angeboten sowie die Kurse teilweise in Form von Modulen organisiert werden (IK1022, IK1042, IK1052).

Zufolge der Aussagen der Koordinatorinnen konnten auch einige Sprachkurse in der Erstsprache der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund organisiert werden. So bestanden zum Zeitpunkt der Interviews bereits Muttersprachkurse für Albanisch und Arabisch in Meran, ein Serbischkurs in Bruneck sowie Urdu und Albanisch im Bezirk Bozen. Zudem ist im Bezirk Schlanders ein Arabischkurs und im Bezirk Brixen eine Sprachförderung für Urdu und Arabisch geplant. Allerdings sei die Nachfrage an muttersprachlichem Unterricht nicht besonders groß und auch die Schulen würden hier selten die Initiative ergreifen (vgl. IK1012, IK1032, IK1052).

Was Sprachkurse für Mütter bzw. Eltern betrifft, so sind auch hier in jedem Bezirk Kurse organisiert worden, soweit dies nicht komplett von anderen Institutionen übernommen wurde. Nach Aussagen der Koordinatorinnen besteht hier durchaus eine hohe Nachfrage. Allerdings seien die Sprachkurse auch durch eine hohe Fluktuation gekennzeichnet, so dass ein nur langsames Fortschreiten möglich sei (vgl. IK1022).

„Also äh bei den Fortgeschrittenen habe ich einige, die schon das dritte Jahr den Kurs besuchen. Die haben den Anfängerkurs vor drei Jahren und die sind kontinuierlich dabei. (...) So ungefähr so zehn bis zwölf sind bei den jeweiligen Treffen. Manche eben auch sehr kontinuierlich und andere halt so ein bisschen sporadisch. Und da muss man halt auch dann vom Unterricht her einfach viel wiederholen“ (IK1022, S. 15, Z. 6ff)

## **1.2.2. Die Sommersprachkurse 2009**

### **1.2.2.1. Beurteilung aus Sicht der Koordinatorinnen**

Im Sommer 2009 wurden zum zweiten Mal die sogenannten Sommersprachkurse für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund durchgeführt. Mit dem Verlauf der Kurse sind die Koordinatorinnen insgesamt zufrieden. Man habe bei der Planung insbesondere darauf Wert gelegt, auch die Schulen mit einzubeziehen. Die Zusammenarbeit habe hier gut funktioniert und auch die Rückmeldungen von Seiten der Schulen seien durchaus positiv gewesen. Auch sei die Nachfrage und Inanspruchnahme der Sprachkurse im Vergleich zum Vorjahr in manchen Bezirken nahezu konstant geblieben, in anderen Bezirken hingegen noch angestiegen. Dies sei insbesondere auf den

steigenden Bekanntheitsgrad dieses Sommerangebotes zurückzuführen (vgl. IK1022, IK1032, IK1042, IK1062).

„Es sind sehr viele Kinder gewesen, die da involviert waren (...) Das äh hat zugenommen vom ersten Jahr jetzt auf's zweite (...). Ich glaube, einmal ist es bekannter (...) sowohl bei den Familien als auch bei den Schulen, bei den Lehrpersonen. (...) Das halt ich überhaupt für ganz wichtig, dass die Schule da wirklich auch aktiv involviert ist. (...) Und vielleicht eben haben wir auch die Informationen diesmal so hinausgegeben, dass wir viele erreicht haben“ (IK1062, S. 6, Z. 29ff).

Der Ablauf der Sommersprachkurse wurde nach Aussagen der Koordinatorinnen problemlos durchgeführt. Was die Anwesenheit der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler betrifft, so seien hier keine besonderen Probleme aufgetreten. Wie eine Koordinatorin in diesem Zusammenhang berichtet, hänge die Anwesenheitsquote insbesondere vom Kurszeitpunkt ab (vgl. IK1012, IK1032, IK1052). Nach Möglichkeit habe man sich in diesem Zusammenhang bemüht, Zweit- und Drittsprachkurse getrennt zu organisieren. Wo dies nicht möglich war, wurden die Kinder und Jugendlichen in einer Gruppe zusammengefasst, so dass die einen die Sprache als Zweitsprache, die anderen sie hingegen als Drittsprache lernten (vgl. IK1062).

Gegenüber ihrer persönlichen Einschätzung über den Verlauf der zweiten Sommersprachkurse wurden die Koordinatorinnen darüber hinaus auch über die erhaltenen Rückmeldungen von Seiten der Sprachlehrpersonen befragt. Die Lehrpersonen seien insgesamt mit dem Verlauf der Kurse sehr zufrieden gewesen (vgl. IK1032, IK1052). Die Kurse seien gut besucht worden und auch über die Motivation der Schülerinnen und Schüler sei positiv berichtet worden. Auch in Bezug auf die Schulen bzw. die Räumlichkeiten habe es insgesamt weniger Probleme gegeben (vgl. IK1052, IK1062). Einziger Kritikpunkt, welcher laut Aussagen einer Koordinatorin angesprochen wurde, betraf den Kurszeitpunkt in Überschneidung mit dem offiziellen Beginn des Schuldienstes für Lehrpersonen<sup>20</sup> (vgl. IK1032).

Vorbereitet wurden die Sommersprachkurse nach Aussagen der Koordinatorinnen gemeinsam mit dem Kompetenzzentrum in Bozen. In den gemeinsamen Sitzungen wurden organisatorische Angelegenheiten, die alle Sprachenzentren gleichermaßen betreffen, gemeinsam vorbereitet. Die Verschickung allgemeiner Informationen über die

---

<sup>20</sup> Dieser Punkt wird nochmals an anderer Stelle intensiver aufgegriffen und erläutert.



Sommersprachkurse an die Schulen ist daher vom Kompetenzzentrum übernommen worden. Für alles, was die direkte Kursplanung vor Ort betraf, waren die einzelnen Sprachzentren hingegen selbst verantwortlich. Hierzu zählt insbesondere die Kurs- bzw. Gruppeneinteilung, die Verschickung schriftlicher Informationen über die Kurszeiten etc. an die Eltern, die Schulen und die Lehrpersonen sowie die Vor- bzw. Nachbereitung mit den Sprachlehrpersonen (vgl. IK1022, IK1052, IK1062).

„Es wird auch zusammen vorbereitet. (...) Die allgemeinen Informationen sendet das Kompetenzzentrum an alle Schulen. Die Daten, die innerhalb 30. März- macht alles das Kompetenzzentrum. So ist alles gleich für alle. Und wir bekommen dann von den Schulen die Antworten und äh stellen die Gruppen, die Kurse, äh Stundenpläne (zusammen) und dann suchen wir die Lehrpersonen“ (IK1052, S. 8, Z. 17ff).

Die Anstellung der Sprachlehrpersonen hingegen fällt wiederum in den Zuständigkeitsbereich des Kompetenzzentrums. Die Sprachlehrpersonen, die auch unter dem Schuljahr für die Sprachförderung der Sprachzentren zuständig sind, übernehmen einen Teil der Sommersprachkurse. Zudem muss man auch auf Lehrpersonen, die bereit sind, einen Sommerkurs durchzuführen, zurückgreifen. Vorausgesetzt wird hier hingegen eine gewisse Unterrichtserfahrung (vgl. IK1022, IK1042, IK1062). Vorbereitet werden die Sprachlehrpersonen von den jeweiligen Koordinatorinnen der Sprachzentren. Hier fand in der Regel ein Vorgespräch statt mit gemeinsamer Vorbereitung auf die Durchführung der Sommersprachkurse (vgl. IK1022, IK1052).

Fragt man die Koordinatorinnen danach, was sich im Vergleich zu der ersten Durchführung der Sommerkurse verändert habe, so erwähnen sie unter anderem eine Vereinheitlichung der Formalitätsangelegenheiten. Man habe insbesondere aufgrund der Feedback-Bögen der letzten Kurse die von den Schulen, Lehrkörpern oder Eltern auszufüllenden Formulare verbessert und einheitlich gestaltet. Verbessert habe sich nach Aussagen zweier Koordinatorinnen auch die Anwesenheit insgesamt zu Kursbeginn. Im einen Fall sind aufgrund der Erfahrungen gegenüber dem Vorjahr vor Kursbeginn nochmals alle Eltern persönlich kontaktiert worden. In dem anderen Fall wird die hohe Anwesenheitsfrequenz auf den Zeitpunkt des Kurses zurückgeführt. Hier haben die Sommersprachkurse in den ersten beiden Septemberwochen stattgefunden, wo aufgrund der Erfahrung der Koordinatorin die Familien mit ihren Kindern nach häufigem Aufenthalt im Herkunftsland über die Sommermonate wieder zurück in Südtirol sind (vgl. IK1022, IK1052).

„(...) und äh die andern Kurse, (...), die waren eigentlich recht gut besucht. Ich habe allerdings alle Eltern noch in der Woche vor dem Kurs entweder telefonisch oder schriftlich informiert, (...) und dann sind die meisten gekommen“ (IK1022, S. 7, Z. 13ff).

„In diesem Bezirk haben wir ähm die Sommerkurse am äh 30. August angefangen. Später. Bis an den Anfang des Schuljahres. Und das hat gut geklappt, weil die Familien wirklich am 1. September kommen. Alle sind hier. Also als Zeitplan ist das der richtige Zeitplan“ (IK1052, S. 7, Z. 26ff).

Überlegenswert sei in diesem Zusammenhang auch die Aufsetzung eines Standardbriefes für alle Sprachzentren, welcher die Eltern nochmals an den Beginn der Sommersprachkurse erinnert. Was die Kursplanung an sich anbelangt, so hat man auch hier aus den Erfahrungen der ersten Durchführung der Sommersprachkurse Konsequenzen gezogen. So verzichtete eine Koordinatorin in ihrem Bezirk auf die Organisation von Sprachkursen für Oberschüler während des Sommers komplett. Besagter Kurs wurde im vorigen Jahr aufgrund sechs oder sieben eingeschriebener Schülerinnen und Schüler organisiert, wobei letztendlich zu Kursbeginn nur zwei Eingeschriebene erschienen sind (vgl. IK1022). Auch mit den Schulen, die die Räumlichkeiten für die Sommersprachkurse zur Verfügung stellen, gab es bei der zweiten Durchführung keine Probleme, wie eine Koordinatorin berichtet. Sie habe intensive Rücksprachen mit den zuständigen Schulen gehalten. Zudem habe sie sich mit jeder Sprachlehrerin zusammengesetzt, um auch hier den Kursablauf zu besprechen und Materialien für die Kurse zur Verfügung zu stellen:

„Mit den Schulen ist es einfach notwendig, die nötigen Rücksprachen von mir aus auch zweimal zu halten. Ja. Und bei den Materialien haben wir es diesmal so gemacht, dass die Lehrpersonen äh hergekommen sind zu Einzelbesprechungen (...) und äh bei der Gelegenheit hab ich ihnen dann auch das Material mitgegeben und sie konnten eben auch aus der Bibliothek ausleihen, was sie brauchten“ (IK1062, S. 7f, Z. 47ff).

Eine weitere Neuerung im Zusammenhang mit den Sommersprachkursen bestand nach Aussagen der Koordinatorinnen in der Einführung eines Bewertungsbogens über die zweiwöchige Kurszeit (vgl. IK1052). Hierzu soll jedoch an anderer Stelle ausführlicher eingegangen werden.

### 1.2.2.2. Beurteilung aus Sicht der Sprachlehrpersonen

Fragt man die Sprachlehrerinnen nach ihrem spontanen Eindruck über die Durchführung der zweiten Sommersprachkurse, so sind diese recht unterschiedlich. Diejenigen Lehrpersonen, welche bereits 2008 die Kurse durchgeführt haben, haben insgesamt nur wenige Veränderungen wahrgenommen. Es ist zwar der Eindruck entstanden, dass eine stärkere Orientierung an einem Konzept stattgefunden habe, eindeutige Zielsetzungen sowie der eigentliche Sinn der Sommersprachkurse blieben jedoch nach Aussagen einiger Lehrpersonen weiterhin unklar.

„Also die zweite Runde war für mich dann auch etwas einfacher, weil ich einfach schon wusste, wie ich es selbst am besten angehe. Und äh von der Organisation, vom Hintergrund, also vom Sprachenzentrum wurde mir diesmal schon auch ein bisschen mehr System geboten. Unterstützung“ (ISP09625, S. 1, Z. 5ff).

„Also ich hab mich schon voriges Jahr ein bisschen nach der Sinnhaftigkeit des Ganzen so- (...) Aber das System ist irgendwie nicht richtig überdacht. (...) Ich glaub, für den Aufwand, der betrieben wird, ist wenig äh-“ (ISP09222, S. 7, Z. 42ff).

Das System an sich – die Sommersprachkurse betreffend – sei insgesamt schlecht überdacht, die Arbeit der Sprachenzentren noch nicht völlig ausgereift (vgl. ISP09222, ISP09625, ISP09623).

„Es ist ein bisschen mehr geworden, mehr bürokratisch ist es geworden“ (ISP09623, S. 45ff).

[...]

„und ich hab schon den Eindruck, also dass alles ein bisschen noch in den Kinderstühlen sitzt“ (ISP09623, S. 4, Z. 10f).

Im Unterschied zum Vorjahr erwähnen die Sprachlehrpersonen, dass bei der zweiten Durchführung 2009 die Gruppen insgesamt kleiner und dadurch homogener gewesen seien. Dennoch bleibe die Organisation sowohl leistungs- als auch altershomogener Gruppen aufgrund der notwendigen Mindestteilnehmerzahl weiterhin schwer umsetzbar (vgl. ISP09222, ISP09625, ISP09623, ISP093210).

„Also vor zwei Jahren muss ich sagen, da hatte ich eine Gruppe, wo praktisch sehr viele Niveaus zusammengekommen sind. Und auch sehr viele Altersstufen. Während sie jetzt letztes Jahr wahrscheinlich schon daraus gelernt haben, die Niveaus schon getrennt haben. Also es war eine homogenere Gruppe. (...) Kleinere Gruppen und homogene Gruppe. Sei es vom Alter als auch vom Niveau her“ (ISP093210, S. 1f, Z. 42ff).

„Zum 31. August hab ich angefangen, weil äh ich hab dann auch gefragt, ob es in Ordnung geht, weil ich ja hier in der Schule meine Verpflichtungen habe. (...) Wir haben dann den Stundenplan erstellt, (...) das war ganz unterschiedlich. Es hat Tage gegeben, wo es keine Kurse gab und es hat Tage gegeben, wo der Kurs am Vormittag und am Nachmittag abgelaufen ist. (...) Auch die Stunden haben sich stark erhöht. Also sie hat schon zu mir gesagt, ich muss jetzt nicht die 27 Stunden machen, ich kann auch 25 machen. Wenn's nicht anders geht“ (ISP09222, S. 3, Z. 15ff).

Eine Neuerung, die im Vergleich zu 2008 stattgefunden hat, war die Einführung eines Bewertungsbogens. Dieses Dokument wird den Schülerakten der Kinder und Jugendlichen beigelegt, bedeutete jedoch für die Sprachlehrpersonen ein gewisses Maß an Mehrarbeit, wollte man den Bewertungsbogen gewissenhaft ausfüllen.

„Sie bekamen ein kleines Diplom (...) Das Diplom musste man ja selbst auch schreiben, (...) und das musste man auch zusätzlich in der Freizeit machen“ (ISP09623, S. 1, Z. 45ff).

Positiv sei in diesem Zusammenhang jedoch anzumerken, dass durch die Einführung eines ‚Diploms‘ auch Klasselehrerinnen und Klassenlehrer jeweils eine Rückmeldung bezüglich der Leistungen bzw. des Bemühens um das Aufholen von Lücken seitens ihrer Schülerinnen und Schüler erhalten. Zudem entstand auch der Eindruck, dass einige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dieses Mal durch die Direktionen zur Teilnahme an den Sommersprachkursen verpflichtet wurden, was sich nach Aussagen der Sprachlehrpersonen erschwerend auf den Unterricht ausgewirkt hat. Andererseits bestehe auch die Notwendigkeit, dass zusätzliche Angebote von den Schülerinnen und Schülern, die Förderbedarf haben, genutzt werden (vgl. ISP09222, ISP09625, ISP09623).

„Also, was sich jetzt geändert hat dieses Jahr, das war, dass einige Schüler von der Schule aus verpflichtet wurden (...), den Kurs zu besuchen“ (ISP09222, S. 1, Z. 4ff).

„Äh es sind einige gewesen, die vielleicht weniger Lust hatten, andere, die haben wirklich mich ausgepowert (...) Ja sie sind sicher gezwungen geworden (...) weil eine Kopie geht an die Schüler und eine äh Kopie (...) geht an die Lehrer direkt. Also äh nicht etwas, was sie einfach verstecken können. Und dass das natürlich ihnen gesagt wurde, das würde mit einfließen in die nächste Note, das ist vielleicht eine positive Sache gewesen“ (ISP09623, S. 3, Z. 34ff).

Erschwerend komme im Zusammenhang mit der Verpflichtung zum Kursbesuch hinzu, dass insbesondere Jugendliche häufig nicht freiwillig nach Südtirol kommen, sondern aufgrund der elterlichen Entscheidung zur Auswanderung in Südtirol leben. Hier sei die Motivation zum Erlernen der Landessprachen unter Umständen von vornherein nicht besonders hoch. Werden diese Jugendlichen zudem zu einem zusätzlichen Angebot verpflichtet, seien sie nur äußerst schwer zum Lernen zu motivieren (vgl. ISP09629).

„Ich war am ersten Tag absolut schockiert. (...) einer aus Montenegro und alle andere aus Kosovo. Das heißt, die waren alle den Sommer über dort zu Hause und sind jetzt wieder hierher gekommen und hatten natürlich die souveräne Art äh >>Kosovo ist alles, Kosovo ist gut, Südtirol ist Scheiße. (...) Ich brauch hier überhaupt nichts machen, ich lerne nichts. Wozu soll ich überhaupt hier sein. (...)<< vom ersten Moment an. (...) weil ich drauf gekommen bin, dass die eigentlich fast dazu gezwungen wurden. Das heißt, von der Schule selbst, (...) und sie eigentlich gar keine Lust hatten“ (ISP09629, S. 3, Z. 31ff).

Aus den Interviews geht insgesamt hervor, dass die Sprachlehrpersonen sich im Vergleich zu den Sommersprachkursen 2008 dieses Mal durch die Koordinatorinnen besser betreut fühlten. Auch bezüglich der Vorstellung von Materialien sowie der Zurverfügungstellung dieser schien man sich mehr bemüht zu haben. Die Organisation insgesamt habe sich eindeutig verbessert und zeige hier einen deutlichen Erfahrungszuwachs von Seiten der Koordinatorinnen (vgl. ISP093210, ISP09625, ISP09623).

Eine Schwierigkeit, die den Kursbesuch der Schülerinnen und Schüler anbelangt, betrifft nach Aussagen der Sprachlehrpersonen das Transportproblem je nach Wohnort der Kinder. Die Organisation eines Transportes für alle Schülerinnen und Schüler, die außerhalb wohnen und schlecht ans Verkehrsnetz angeschlossen sind, wird durch die Sprachenzentren nicht organisiert. Auch sind die Sprachlehrerinnen, welche bei Möglichkeit eine Mitfahrgelegenheit anbieten würden, aus versicherungstechnischen Gründen hierzu nicht befugt. So komme es vor, dass einige Kinder, die auch von einem Elternteil nicht begleitet werden können, nicht an den Sommersprachkursen teilnehmen könnten (vgl. ISP09628).

„(...) wären auch noch Kinder (...) gewesen, die teilnehmen wollten, (...), aber die konnten eben nicht kommen, weil die Eltern arbeiten, weil's kein Transport gab. (...) also dass die Kinder einfach nicht kommen konnten, weil das nicht organisiert werden konnte. (...) Ich hätte sie auch mitgenommen, (...), aber das durfte ich dann nicht, weil das dann versicherungstechnisch ein Problem ist. Also ich find, da müsste

dann ne Lösung gefunden werden einfach. Weil das ist natürlich schade“ (ISP09628, S. 5, Z. 21ff).

Eine andere Sprachlehrperson berichtet in diesem Zusammenhang, dass in ihrem Bezirk in Zusammenarbeit mit dem Sozialsprengel ein Schülertransport organisiert werden konnte. Dies habe sich auch auf die Regelmäßigkeit des Kursbesuches positiv ausgewirkt, da je nach Wohnort und fehlenden Transportmitteln die Kurse im Vorjahr von den betroffenen Schülerinnen und Schülern nur sehr unregelmäßig besucht worden seien (vgl. ISP093210).

### **Gruppenzusammensetzung**

Über die Gruppenzusammensetzungen der Sommersprachkurse 2009 äußern sich die Sprachlehrpersonen überwiegend positiv. Insgesamt habe eine gute Gruppendynamik bestanden. Auf gegenseitiges Kennenlernen zu Beginn des Kurses sei zu diesem Zweck Wert gelegt worden. Auch sei es von Vorteil gewesen, dass die Gruppen im Vergleich zum Vorjahr deutlich kleiner waren (ISP09623, ISP09628, ISP09226, ISP09625).

„Na, die waren einfach ganz locker hier, ganz nett untereinander, ganz ganz lieb“ (ISP09625, S. 2, Z. 5f).

Die meisten Lehrpersonen berichten über keinerlei Anwesenheitsprobleme und einen überwiegend regelmäßigen Kursbesuch. Dies sei insbesondere darauf zurückzuführen, dass in den meisten Fällen die Eltern der eingeschriebenen Kinder und Jugendlichen sei es telefonisch oder schriftlich vor Kursbeginn noch einmal von den Schuldirektionen oder den Koordinatorinnen selbst an den Sommersprachkurs erinnert wurden (vgl. ISP09226, ISP09625, ISP09628, ISP09527, ISP093210).

„Letztes Jahr (...) war es so, dass das Einzugsgebiet viel größer war. (...) Und die von auswärts hab ich gemerkt, die sind dann auch nicht so äh regelmäßig gekommen (...) heuer haben sie über den Sozialsprengel angesucht und jetzt haben auch die diesen Transport“ (ISP093210, S. 4, Z. 4ff).

Wurde der Kurs unregelmäßig besucht, so handelte es sich laut Interviews meist um Schülerinnen und Schüler, welche zur Kursteilnahme verpflichtet wurden. Aber auch mangelndes Verbindlichkeitsgefühl habe nach Aussagen einer Sprachlehrperson zu häufigen Absenzen geführt. Selbe Lehrerin hätte sich im Fall der Notwendigkeit telefonischer Kontaktaufnahme mit den Familien im Falle eines Nichterscheinens

allerdings mehr Hilfe von Seiten ihrer Koordinatorin gewünscht (vgl. ISP09222, ISP09623).

„Manche Schüler kommen nicht rechtzeitig zu Kursbeginn, die kommen ein paar Tage später (...) und es gibt auch immer wieder die, die dann vier Tage oder drei Tage früher aufhören. (...) Und am ersten Tag waren aber diesmal verhältnismäßig mehr da als im Vergleich zu letztem Jahr (...) bis auf die, die eben in Verspätung gekommen sind (...) obwohl auch genau speziell bei diesen Schülern der Anspruch von der Schule da war, dass die da sein müssen (...) und die sind dann halt irgendwann aufgetaucht“ (ISP09222, S. 2, Z. 23ff).

„und äh wir sollten anrufen. Äh das hat mich deutlich gestört, geärgert auch, weil ich hab gesagt, >>Ja, wie komm ich dazu.<<“ (ISP09623, S. 2, Z. 24f).

In Bezug auf die Gruppeneinteilungen wurde bereits erwähnt, dass diese im Vergleich zum Vorjahr deutlich homogener waren. Aber auch dort, wo aus organisatorischen Gründen stark heterogene Gruppen gebildet werden mussten, erinnern sich die Sprachlehrpersonen, dass es auch in Anbetracht dessen, dass die Kurse nur zwei Wochen dauerten, in der Regel keinerlei Probleme gab. Allerdings war es dennoch notwendig, aufgrund der Alters- und Leistungsunterschiede den Unterricht stark zu differenzieren (vgl. ISP09222, ISP09527, ISP09226, ISP093210).

„Es waren zum Beispiel Kinder da, die schon seit ähm fast ihrer Geburt, seit dem Kindergartenalter da sind, aber erst die zweite, dritte Klasse besuchen, aber relativ gute Kenntnisse haben, aber einfach von ihrem Leistungsstand her nicht imstande sind, bestimmte Übungen zu machen und andere, die vielleicht die zweite Klasse Mittelschule besuchen, vielleicht erst das zweite Jahr hier sind, ganz einen anderen Stand haben (...) man musste in dem Moment ganz stark differenzieren“ (ISP09222, S. 1. Z. 36ff).

Der Leistungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler war individuell sehr unterschiedlich. Insgesamt waren bei fast allen Kindern oder Jugendlichen bereits Grundkenntnisse der Sprache vorhanden. Eine einfache Kommunikation war mehr oder weniger überall möglich, so die Sprachlehrpersonen. Auch bei den älteren Schülerinnen und Schüler habe es in Bezug auf die kommunikative Sprache kaum Probleme gegeben. Hingegen sei im schriftlichen Bereich dringend Förderung notwendig.

„war fortgeschritten. (...) Also sprachlich kein Problem. Schriftlich ein großes Problem (...)“ (ISP09629, S. 4, Z. 9f).

Was die Informationen über die Leistungsniveaus vor Kursbeginn betrifft, so wurde hier teilweise angemerkt, dass man zuvor keine befriedigenden Informationen erhalten habe. Oder aber es sei vorgekommen, dass die zuvor angegebenen Sprachniveaus mit dem tatsächlichen Niveau der Kinder und Jugendlichen nicht übereinstimmten. Eine Sprachlehrperson bemängelt in diesem Zusammenhang auch, dass sie in ihrem Fall nicht darüber informiert wurde, dass es sich bei einem Kurs ausschließlich um Grundschulkinder der italienischsprachigen Schulen handelte, da hier das Niveau nochmals deutlich niedriger war. In anderen Fällen hingegen hat die Sprachlehrperson die Gruppen allein – wenn sie die Kinder bereits kannte – oder gemeinsam mit der Koordinatorin eingeteilt (vgl. ISP09222, ISP09625, ISP09629).

„Ich hab mich vorbereitet, allerdings konnte ich das alles fallen lassen in dem Moment, wo ich in die Klasse gekommen bin, weil ich mich beim ersten Kurs (...) für leicht Fortgeschrittene äh vorbereitet habe, wobei ich dann auf fast Anfängerniveau zurückgreifen musste (...)“ (ISP09629, S. 5, Z. 47ff).

### **Lernmotivation**

Über die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler äußern sich die Sprachlehrerinnen insgesamt eher positiv. Die Kinder hätten teilweise sehr schnell Vertrauen zu den Lehrerinnen/Lehrern gefasst, die Orientierung des ‚Unterrichts‘ an der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder habe die Lernmotivation positiv beeinflusst. Erwähnt wird in diesem Zusammenhang, dass der zweiwöchige Sommersprachkurs für viele Kinder und Jugendliche aufgrund der langen Sommerferien auch Beschäftigung und Abwechslung bedeute (vgl. ISP09628, ISP093210, ISP09226, ISP09527).

„Also die Schüler, die ich im Sommer hatte, die waren alle hochmotiviert. (...) Bei den Mittelschülern hatte ich ähm das Gefühl nicht so sehr, dass sie jetzt unbedingt wollen Deutsch lernen, aber die haben sich zu Hause zum Teil gelangweilt (...)“ (ISP093210, S. 3, Z. 7ff).

Die Motivation der Schülerinnen und Schüler sei jedoch auch insgesamt von der Haltung gegenüber der Schule als Institution abhängig und verschlechtere sich zudem, wenn die Jugendlichen durch die Schule zum Kursbesuch ‚verpflichtet‘ würden. In diesem Fall seien sie meist eher desinteressiert:

„Die Haltung. (...) Ich glaub durch die Kinder, die es von ihren Eltern halt irgendwie vorgelebt bekommen. (...) Einer dieser Schüler ist auch hier in der Schule und die Haltung zieht sich durch seinen ganzen Schulalltag“ (ISP09222, S. 2, Z. 46ff).



## **Lernfortschritte**

Fragt man die Sprachlehrerinnen danach, welche Lernfortschritte ihre Schülerinnen und Schüler in den Sommerkursen erzielt haben, so wird zunächst betont, dass ein zweiwöchiger Kurs für sichtbare Fortschritte in der Sprache zu kurz sei. Daher war auch die Einführung eines Beurteilungsbogens aus Sicht der Sprachenlehrerinnen problematisch. Dieser konnte somit nur allgemein und sehr oberflächlich ausgefüllt werden, da man im Sinne der Schülerinnen und Schüler keine falschen, weil voreiligen Beurteilungen fällen wollte. In erster Linie wurden die Sprachkenntnisse, soweit bereits welche vorhanden waren, aufgefrischt und die Kinder und Jugendlichen wieder an die deutsche Sprache gewöhnt. (vgl. ISP09222, ISP093210, ISP09222, ISP09628).

„Ich find das ziemlich einen hohen Anspruch, also es waren fünfzehn Stunden (...) da stand ja eben auch drauf, Erfolge oder Fortschritte stand drauf und ich find, in fünfzehn Stunden messbare Fortschritte zu erzielen (...) ist sinnlos“ (ISP09628, S. 3, Z. 9ff).

Insbesondere konnten die Kinder ihren Wortschatz erweitern sowie einfache Satzstrukturen festigen. Hier konnte eine Sprachlehrperson durchaus Fortschritte beobachten.

„Also ich kann jetzt nur sagen, äh ein bisschen Wortschatzarbeit hat man da geleistet. Einfach den Wortschatz ein bisschen erweitern. Und da hab ich eben Unterschiede gesehen“ (ISP09226, S. 3, Z. 5ff).

Insgesamt waren die Lernfortschritte je nach sprachlichem Ausgangsniveau jedoch individuell sehr unterschiedlich. Jene Kinder, welche von italienischsprachigen Schulen kamen, waren sprachlich überfordert.

„Und es war thematisch auch richtig schwierig, weil ich einfach gesehen habe, dass das Niveau einfach niedrig ist (...) die haben untereinander immer Italienisch gesprochen und es war sehr schwierig für sie, mir gegenüber Deutsch zu sprechen“ (ISP09629, S. 2, Z. 15ff).

Die befragten Lehrpersonen sind sich jedoch darin einig, dass das Ziel der Wiedereingewöhnung und Eingliederung in den Schulalltag sicherlich bei allen Schülerinnen und Schüler, insbesondere bei jüngeren Kindern, erreicht wurde (vgl. ISP09222, ISP09226, ISP09627, ISP09629, ISP09625). Für Schülerinnen und Schüler im Jugendalter hingegen diente der Kurs durchaus auch dazu, vorhandene sprachliche

Lücken aufzuholen sowie auch in der eigenen Sprachkenntnis bestätigt zu werden (vgl. ISP09623).

„Also was jetzt Deutsch anbelangt, keine (...) dass sie mal jemand anderen vor sich hatten, in dem Moment wirklich, der anders war. Im Sinne, dass ich schon wirklich glaube dass ich am Ende eine andere Beziehung zu denen aufgebaut habe (...) dass sie jemand hatten, der sich direkt mit ihnen befasst hat (...) und ich glaub, dass es in die Richtung schon was gebracht hat“ (ISP09629, S. 7f, Z. 51ff).

### **Persönliche Unterrichtsvorbereitung - Kursinhalte**

Fragt man die Lehrerinnen danach, wie sie sich auf die Kurse vorbereitet bzw. wie sie den Unterricht gestaltet haben, so standen laut Interviews insbesondere die mündlichen Sprachfertigkeiten im Vordergrund. Anhand eines themenorientierten Unterrichts unter Berücksichtigung der kindlichen Erfahrungswelt sollten die Schülerinnen und Schüler vor allem ihren Wortschatz erweitern (vgl. ISP09226, ISP09527, ISP09625, ISP09629).

„(...) schriftlich sowieso nicht. Also ganz ganz einfache Sachen (...) wirklich nur ganz so vom Wortschatz ein bisschen etwas (...) wir sind dann auch zweimal in die Bibliothek gegangen. Das hat ihnen ganz gut gepasst“ (ISP09226, S. 3, Z. 11ff).

Je kleiner die Kinder waren, desto spielerischer wurde gearbeitet und weitestgehend auf grammatikalische Inhalte verzichtet. Waren die Schülerinnen und Schüler bereits älter und/oder besaßen bereits gute Sprachkenntnisse, wurden nach Aussagen der Sprachlehrerinnen auch einfache grammatikalische Satzstrukturen sowie schriftliche Übungen in den Unterricht mit eingebaut, sowie auch die Lesefertigkeit trainiert (vgl. ISP093210, ISP09222, ISP09615).

„(...) dass sie lernen, angstfrei zu sprechen. (...) dass sie ein bisschen die Lesekompetenz oder Lesefertigkeit wecken. So. Hat geklappt. Ich hatte dieses Jahr ganz einen klaren Plan. Die Kinder wussten genau, am Anfang wird ein gemeinsames Spiel-, dann kommt der äh Block ‚mit Wörtern arbeiten‘ und dann kommt ein Block ‚kleine Pause‘ und äh es war ein Block ‚Lesen‘. Also wirklich, ich hab für jedes Kind eine Lektüre gesucht. Sie hatten auch einen Leseplan. (...)“ (ISP09625, S. 3, Z. 21ff).

Zudem betonen einige Sprachlehrerinnen, dass sie zwar nach einem eigens erstellten Konzept gearbeitet, jedoch den Unterricht je nach Bedarf sehr flexibel gestaltet haben.

„Ich hatte schon ein Konzept immer, für zwei, drei Tage voraus, aber dann, wenn ich gesehen habe, eben das passt jetzt nicht, wenn ich so weitergeh, dann hab ich

einfach was eingeschoben und hab mir dann wieder für den nächsten Tag einfach irgend sowas dann äh ausgedacht“ (ISP09226, S. 5, Z. 31ff).

Auch habe teilweise (wenn die Möglichkeit bestand) eine Rücksprache mit den Lehrpersonen der Schülerinnen und Schüler stattgefunden, um sich ein besseres Bild über die einzelnen Bedürfnisse machen zu können (vgl. ISP09222, ISP09625, ISP09226, ISP09628). Eine Lehrperson hat sich hingegen dafür entschieden, mit den Kindern zwei Wochen naturwissenschaftlich zu experimentieren. Diese Entscheidung habe sie ganz bewusst gefällt, da diese Methode besonders bei stark heterogenen Gruppen gut durchzuführen sei. Außerdem wollte sie „die Kinder nicht dafür bestrafen, dass sie kommen, sondern sie sollen was Schönes machen“ (ISP09628, S. 2, Z. 43ff), mit dem Ziel der unbewussten Anwendung von Sprache während der Durchführung von Experimenten:

„Ich hab da mit ähm Experimenten viel gearbeitet. (...) Hab da so’n Heftchen gemalt. (...) Jeden Tag haben die Kinder verschiedene Experimente gemacht (...) zu zweit ein Experiment (...) dann haben sie selber ausgewählt, was sie brauchen und so gut es ging, die Experimente alleine gemacht und danach sollten sie’s aber auch zeichnen eben in dem Büchlein und beschreiben und den andern auch erzählen, was sie gemacht haben“ (ISP09628, S. 1, Z. 28ff).

Der Umgang mit bzw. die Verwendung von didaktischen Materialien wurde von den Sprachlehrpersonen sehr unterschiedlich gehandhabt, wie aus den Interviews ersichtlich wird. Einige Lehrerinnen haben auf spezifische Materialien für Deutsch als Zweitsprache, die vom Sprachenzentrum zur Verfügung gestellt werden, zurückgegriffen (vgl. ISP09222, ISP093210, ISP09527).

„Ja, ich kenne die DaZ-Materialien, die alle sehr gut sind. Ja und auch verschiedene andere, also (...) Bildmaterial zum Sprechen und äh Lernspiele und da haben wir hier bei uns wirklich eine riesengroße Auswahl“ (ISP093210, S. 2, Z. 14ff).

Anderen Lehrpersonen erschienen hingegen die Materialien der Sprachenzentren für ihre Kursgruppe ungeeignet und sie griffen daher auf eigene Materialien zurück, welche je nach Zweck und Ziel zu Zweitsprachmaterialien umfunktioniert wurden (vgl. ISP09226, ISP09527).

„Also ich hab eher so Grundschul- und Kindergartenzeug von mir so ein bisschen zusammengesucht, wo eher illustriert ist (...) Ich habe mir auch vom Sprachenzentrum selbst was mitgenommen gehabt, aber das hab ich dann für

diesen Kurs nicht so verwenden können, weil das eher schon schulisch aufgebaut ist (...) deswegen habe ich mehr so von mir Materialien genommen“ (ISP09226, S. 5, Z. 4ff).

Angemerkt wird an dieser Stelle auch, dass die Sprachlehrerinnen gebeten wurden, die Sprachenzentren über verwendete und auch bewährte Materialien zu informieren mit dem vermutlichen Ziel einer Publikation zum Thema ‚Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund‘ durch das Kompetenzzentrum (vgl. ISP09623).

„also wir sollten die Sachen, die wir machen natürlich, wäre gut, alles- also jede Fotokopie, die wir machen, sollten wir eine Kopie für das Institut machen (...) da wird bestimmt herumgeschnipselt und (...) ein Buch heraus(ge)geben“ (ISP09623, S. 3, Z. 7ff).

### **Planung bzw. Vorbereitung der Sprachlehrpersonen durch die Koordinatorinnen**

Auf die Frage, inwieweit die Sprachlehrerinnen/Sprachlehrer durch die Koordinatorinnen auf die Sommersprachkurse vorbereitet wurden, lauten die Antworten sehr unterschiedlich: Einige berichten, dass es keine direkte Vorbereitung gab. Sie konnten jedoch auf ihre Erfahrungen der ersten Durchführung der Sommersprachkurse zurückgreifen, so dass persönlich das Bedürfnis nach einer intensiven Vorbereitung nicht sehr dringlich war. Was die Unterrichtsplanung anbelangt, so sei eine gemeinsame Vorbereitung aufgrund der unterschiedlichsten Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen nicht möglich.

„Auf die Sommersprachkurse bin ich nicht vorbereitet worden, aber das brauch ich auch nicht. Weil ich eigentlich nen Plan hab (...) also so ein Treffen hat’s glaub ich letztes Jahr mal gegeben, das wir uns vorher alle mal zusammengesetzt haben, dieses Jahr nicht (...)“ (ISP09628, S. 1f, Z. 52ff).

Außerdem werde nach Aussagen einer Sprachlehrerin ein gewisses Maß an Unterrichtserfahrung vorausgesetzt (vgl. ISP093210, ISP09625, ISP09628): „Äh die Sprachenzentren gehen davon aus, dass man die Arbeit kann (...)“ (ISP093210, S. 1. Z. 19).

Andere wiederum berichten über ein gemeinsames Treffen – meist nach individueller Vereinbarung – mit der zuständigen Koordinatorin. Hier ging es in erster Linie um den organisatorischen Ablauf der Sommersprachkurse sowie um Informationen über didaktische Materialien. Zudem erhielten die Sprachlehrpersonen Informationen über ihre

Kursgruppen und die Leistungsniveaus der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler (vgl. ISP09226, ISP09629, ISP093210, ISP09623).

„Da war ein Treffen mit den Sprachlehrerinnen und mit der Koordinatorin. Und sie hat uns eben alle Lehrmittel vorgestellt (...) da wurde auch alles besprochen. Jetzt nicht so sehr auf Praxis, was mache ich“ (ISP093210, S. 1, Z. 33ff).

Erwähnt wird auch ein schriftliches Informationsblatt, was den Sprachlehrpersonen ausgehändigt wurde. Wie sich eine Lehrperson erinnert, waren die organisatorischen, aber auch pädagogisch-didaktischen Aspekte, die Kurse betreffend, klar verständlich und boten ausreichende Informationen (vgl. ISP09226, ISP09527).

„und sie hat mir auch also wirklich vom ähm von den Zetteln her alles gegeben, wo's genau drauf stand. Wie viel Stunden ich machen muss, die Daten, was ich mehr oder weniger machen muss (...) Also ich konnte mir wirklich vorstellen, das und das muss ich mehr oder weniger machen und das Ziel soll jenes sein. Also das war für mich ganz klar“ (ISP09527, S. 1, Z. 31ff).

### **Elternkontakt**

Eine Interviewfrage sprach auch die Zusammenarbeit bzw. den Kontakt mit den Eltern der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler an. Hier berichten die Sprachlehrpersonen, dass teilweise insbesondere zu Kursbeginn kurze Gespräche mit einigen Eltern stattgefunden haben.

„(...) am ersten Tag waren schon zwei oder drei Mütter dabei, aber wirklich nur, um da die Kinder hinzubringen, es gab da keine Schwierigkeiten (...) es wurde eigentlich nur Organisatorisches besprochen“ (ISP09226, S. 2, Z. 14ff).

„Ja. Gab's am Anfang Kontakt, das erste Mal kamen sie alle (...) alle Eltern haben die Kinder selbst vorbei gebracht (...) das Interesse war da von Seiten der Eltern (...)“ (ISP09629, S. 2, Z. 35ff).

Es ging insbesondere um einen Informationsaustausch, was das Organisatorische der Sommersprachkurse betraf. Handelte es sich jedoch bereits um Jugendliche, die selbständig zu den Kursen erschienen sind, habe man die Eltern hingegen nicht kennengelernt (vgl. ISP09226, ISP09629).

Insgesamt haben die Sprachlehrpersonen den Eindruck erhalten, dass die Eltern sehr interessiert sind an der Sprachförderung ihrer Kinder. Viele Eltern hätten hohe Erwartungen an die Bildungskarriere ihrer eigenen Kinder (vgl. ISP093210, ISP09625, ISP527, ISP09629).

„Sehr groß (...) In der Regel sind sie sehr interessiert und die meisten kommen auch zu uns her, damit's ihren Kindern dann besser geht, damit sie beruflich Chancen haben und sie legen schon Wert darauf, dass ihre Ausbildung gut ist“ (ISP093210, S. 3, Z. 33).

Dort, wo von Seiten der Eltern viel Unterstützung und Interesse bezüglich der Sprachförderung bestehe, sei auch die Verbindlichkeit zum Kursbesuch eingehalten worden und die Schülerinnen und Schüler besuchten die Kurse sehr regelmäßig. Aber nicht von allen Eltern würden die zusätzlichen Förderangebote gleichermaßen wertgeschätzt und ernst genommen. Diese Haltung übertrage sich dementsprechend auch auf die allgemeine Haltung ihrer Kinder gegenüber Schule und allgemein Förderinstitutionen. Der Erfolg einer Förderung sei folglich stark abhängig von den elterlichen Einstellungen und Überzeugungen (vgl. ISP09527, ISP09222, ISP09226).

„Am ersten Tag waren einige da (...) und ich hab ihnen auch gesagt, dass sie die Kinder äh einfach entschuldigen müssen auch schriftlich, wenn sie sie nicht zum Kurs schicken, mmh. Das funktioniert dann zu Beginn und am Ende, wenn die dann irgendwann nicht mehr kommen, funktioniert das auch nicht mehr (...)“ (ISP09222, S. 6, Z. 12ff).

Besonders wichtig sei in diesem Zusammenhang das Schaffen einer Vertrauensbasis zwischen Elternhaus und Institution mit einem regelmäßig stattfindenden Informationsaustausch. Schwierigkeiten und/oder Missverständnisse entstünden hingegen aufgrund von Kommunikationsproblemen, abweichenden Schulrealitäten im Herkunftsland der Eltern sowie teilweise einer schwierigen sozialen Situation der Familie im Aufnahmeland (vgl. ISP09625, ISP09629, ISP09628).

„(...) Aber das ist natürlich immer verschieden. Es gibt ja auch einfach Kommunikationsprobleme (...) aber es sind ja auch immer die äußeren Umstände, also wer im Herkunftsland studiert hat und ne Position hatte und hier aber dann- (...) wenn beide so viel arbeiten müssen, weil sie jetzt höhere Miete haben und so weiter, dass sie einfach nicht die Zeit haben, sich drum zu kümmern. Dass sie's nicht schaffen (...) aber das ist auch kulturell verschieden (...) in der ehemaligen Sowjetunion ist die Schule heute noch super streng (...) und hier funktioniert es ganz anders (...)“ (ISP09628, S. 4, Z. 2ff).

### **Betreuung durch das Sprachzentrum**

Fragt man die Sprachlehrpersonen, wie sie die Betreuung während der Sommersprachkurse durch die Koordinatorinnen empfunden haben, so gehen die Meinungen hier auseinander. Einerseits wurde von guter und auch professioneller

Betreuung von Seiten des zuständigen Sprachenzentrums gesprochen. Man habe auch Interesse und Bemühen der Koordinatorinnen in Bezug auf die Kurse wahrgenommen. So berichtet eine Sprachlehrperson, dass man besonders auf eine Rückmeldung von Seiten der Lehrpersonen (nach Möglichkeit in Form eines persönlichen Treffens) Wert gelegt habe. Zudem tausche man sich auch unter dem Schuljahr regelmäßig aus (vgl. ISP09222, ISP09527, ISP09625, ISP09623).

„Also alles hat ganz super geklappt. Äh wenn es Fragen gab, (...) die Frau ‚X‘ war immer da, wenn’s irgendwas gab (...) am ersten Tag, wo ich äh es abgehalten hab, da hat sie mich gleich angerufen und gefragt >>Ja, wie hat’s funktioniert?<<, also das fand ich ganz nett (...) und auch so einfach kam mir vor, ja dieser Kurs, der wird wirklich also ernst genommen und da wird schon geschaut, dass da auch alles funktioniert“ (ISP09527, S. 5, Z. 8ff).

Auf der anderen Seite hätten sich andere Lehrpersonen durchaus mehr Unterstützung von Seiten der Koordinatorinnen gewünscht. Auch wurde in den Interviews teilweise kritisiert, dass bei fehlender Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler zu Kursbeginn die Sprachlehrpersonen gebeten wurden, die Eltern zu kontaktieren. Dies falle nach Ansicht einer Sprachlehrperson nicht in ihren Zuständigkeitsbereich (vgl. ISP09623, ISP09629).

„Ja man wurde besser betreut, das heißt äh, was das Material betraf und so (...) sollte es Probleme gegeben haben, hatte man eine Bezugsperson. Obwohl man im Endeffekt doch alleine dastand (...)“ (ISP09623, S. 1, Z. 10ff).

### **Konzeptvorgabe durch die Sprachenzentren**

Ein ausgearbeitetes Konzept über die Sommersprachkurse bzw. inhaltlichen Vorgaben oder Zielsetzungen hätten nach Aussagen der Sprachlehrpersonen nicht existiert. Absprachen wurden in Bezug auf die organisatorischen Rahmenbedingungen getroffen. Was den Unterricht betrifft, so sei man von der Koordinatorin ‚lediglich‘ darauf hingewiesen worden, „es sollte möglichst mündlich passieren und es sollte eben nicht so tierisch ernst werden“ (ISP09226, S. 2, Z. 26f). Was die Zielsetzungen der Sommerkurse angeht, so sollten die Kurse in erster Linie den Wiedereinstieg in die Schule erleichtern sowie die Kinder und Jugendlichen wieder an die deutsche Sprache gewöhnen und ihre bisherigen Sprachkenntnisse auffrischen und verfestigen (vgl. ISP09625, ISP09629, ISP09226, ISP09527, ISP09222, ISP09628). Es gehe insbesondere um Hören und Sprechen im Rahmen eines möglichst spielerisch aufgebauten und themenorientierten Unterrichts (ISP093210, ISP09623, ISP09527).

„Wichtig ist, dass die Kinder Gelegenheit haben, zu sprechen. Und dass sie sich mündlich ausdrücken, dass sie da Fortschritte erzielen. Natürlich auch Hörverstehen und ein bisschen was schreiben (...) je kleiner sie sind, desto spielerischer wird der Unterricht gestaltet“ (ISP093210, S. 2, Z. 7ff).

Allerdings äußern zwei Sprachlehrpersonen auch Zweifel bezüglich der Sinnhaftigkeit der Sommersprachkurse. Für sprachliche Fortschritte seien zwei Wochen eindeutig eine zu kurze Zeit. Zielsetzungen wie Sprachauffrischung und Wiederankommen hingegen seien selbstverständliche Ziele und relativ vage formuliert (vgl. ISP09222, ISP09629).

„(...) ich glaube, ich hab auch voriges Jahr schon mal so angedacht, dass man sich einmal zuerst klarmachen müsste, was will ich denn erreichen überhaupt damit“ (ISP09222, S. 9, Z. 23ff).

„(...) eigentlich nicht. Also klar, irgendwie selbstverständlich (...) ich hab's mir halt mehr so also selbst zusammengereimt (...)“ (ISP09629, S. 6, Z. 40ff).

### **Räumlichkeiten**

Die Mehrzahl der Sprachlehrerinnen erwähnt, dass es keinerlei räumliche Probleme gab (vgl. ISP093210, ISP09527, ISP09628, ISP09623). Auch berichtet eine Sprachlehrperson, dass ihr im Vergleich zum Vorjahr insgesamt wesentlich bessere Räume zur Verfügung standen, die ein gutes, ungestörtes Arbeiten ermöglichten. Zudem wurde von einer Lehrerin besonders die Möglichkeit geschätzt, auf Literatur der schuleigenen Bibliothek zurückgreifen zu können (vgl. ISP09222, ISP09226).

„Voriges Jahr was es in der Grundschule und heuer hab eben ich angefragt, ob ich's hier machen kann, weil ich hier auch bin und äh die Räumlichkeiten kenne (...) wenn ich hier war, war ja nichts in der Schule. Also da war die Schule leer. Also dann hatte man auch Platz (...) weil oben natürlich die Grundschullehrer dann die Vorbereitungsarbeit gemacht haben“ (ISP09222, S. 5, Z. 45ff).

„in der Grundschule. Das war ein großer Vorteil auch wegen den Büchern. Wir waren da in einem Ausweichraum, wo auch ganz so eine kleine Bibliothek war mit vielen Sachbüchern (...)“ (ISP09226, S. 5, Z. 46ff).



### **1.2.2.3. Abschließende Bewertung der Sommersprachkurse durch die Sprachlehrpersonen**

#### **Lernen aus Fehlern**

Bei den Interviews über die zweite Durchführung der Sommersprachkurse wurden Lehrpersonen, die bereits 2008 Sommersprachkurse geleitet hatten, über ihren Eindruck befragt, ob die Sprachenzentren aus ‚Fehlern‘ bei der Organisation der ersten Sommersprachkurse gelernt und Konsequenzen hieraus gezogen hätten. Aus Sicht der Sprachlehrerinnen sei ein Bemühen der Koordinatorinnen sowie ein Fortschreiten der Sprachenzentren durchaus sichtbar. Es lasse sich eine langsam wachsende Kontinuität feststellen. Zudem scheine man sich verstärkt an Konzepten zu orientieren (vgl. ISP09625, ISP09623).

„Das Sprachenzentrum hat schon äh ihre Konzepte einfach ein bisschen- Es sind Konzepte da. Ja. ich denke schon, dass sie wirklich auch dazu gelernt haben“ (ISP09625, S. 6, Z. 27ff).

Was das ‚Lernen aus Fehlern‘ betrifft, so haben die Sprachlehrpersonen überwiegend den Eindruck, dass man hier nur teilweise Konsequenzen gezogen habe. So wurde beispielsweise auch für die zweite Durchführung der Sommersprachkurse noch kein schriftliches Skriptum in Bezug auf inhaltliche Schwerpunkte erstellt. Auf der anderen Seite erwähnt eine Lehrerin, dass man sich sehr wohl um Verbesserungen bemühe, wie beispielsweise die Organisation eines Schülertransportes oder auch die kleineren und homogeneren Gruppen zeigen (vgl. ISP093210, ISP09623).

„Ich habe das Gefühl, dass der Einsatz schon dahingeht, Dinge zu verbessern, (...). Nehmen wir an, dieser Schülertransport. Man hat gemerkt, die kommen nicht, also hat man den Transport organisiert“ (ISP093210, S. 4, Z. 25ff).

In diesem Zusammenhang räumen die Lehrpersonen auch ein, dass es sich um eine äußerst schwierige und brisante Thematik handele. Die große Unzufriedenheit von Seiten der Schulen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen sowie der Mangel an ausreichenden Ressourcen erschwere den Koordinatorinnen ihre Arbeit (vgl. ISP09222, ISP09625).

#### **Beurteilung der Kurse**

Die Sprachlehrpersonen beurteilen die Sommersprachkurse trotz angesprochener Kritikpunkte insgesamt überwiegend als eine gute Initiative. Da viele Kinder und Jugendliche die Sommermonate in ihren Herkunftsländern verbringen und somit nur

wenig bis gar keinen Kontakt mit der deutschen (oder italienischen und ladinischen) Sprache haben, seien die Kurse kurz vor Schulbeginn besonders sinnvoll, da sie hier ihre Sprachkenntnisse erneut auffrischen könnten und zugleich wieder langsam an den Schulalltag gewöhnt würden (vgl. ISP09625, ISP09527, ISP093210).

„Ich denke, dass es sinnvoll ist (...) Du, das ist einfach gelebte, gesprochene Sprache. Und das ist es schon, was ihnen oft fehlt. Wenn sie unter dem ganzen Sommer im Herkunftsland oder mit der Mama (...) den ganzen Sommer in der Wohnung sind. Dann kommen die oft wirklich ganz blockiert“ (ISP09625, S. 8, Z. 23ff).

„Sicher kann man drauf verzichten, aber ich denke schon, eben wie wir vorher schon gesagt haben, dass diese zwei Wochen vor Schulbeginn schon wertvoll sind und eine Möglichkeit ähm darstellen, dass sie wieder ein bisschen wieder Deutsch sprechen. Und sich ein bisschen einstimmen auf das, was sie dann erwartet“ (ISP093210, S. 8, Z. 12ff).

Auch die Organisation der Sommersprachkurse sowie die flexible Handhabung bei der Erstellung des Stundenplans werden von einigen Sprachlehrpersonen als sehr positiv beurteilt. Die Effizienz der Sprachkurse hänge hingegen von vielen Faktoren ab. So sollten die Kurse Schülerinnen und Schülern nach Möglichkeit nicht aufgezwungen werden, sondern auf einem freiwilligen Besuch beruhen. Außerdem sollten an die Kurse nicht zu hohe Erwartungen gestellt, sondern auch das ‚Lernen in kleinen Schritten‘ wertgeschätzt werden. Von anderen Lehrerinnen wird insbesondere die Arbeitsatmosphäre innerhalb der Gruppe sowie die gesamte Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler besonders positiv erwähnt (vgl. ISP09629, ISP09226, ISP09527).

„Ich halt’s schon für sinnvoll. Wenn’s wirklich eben so aufgebaut wird, dass die Kinder das nicht als Last empfinden und dass sie gerne kommen, dann finde ich es sinnvoll (...) wenn’s auch nur ganz kleine Schritte sind, die die Kinder machen. Aber ich glaube, es bringt ihnen schon was“ (ISP09226, S. 6f, Z. 52ff).

„die sind ja alle erst von den Ferien gekommen. (...) Obwohl wiegesagt, die haben wirklich vom ersten Tag an nett mitgemacht (...) einfach auch so, dass die sich wieder so langsam an den Schulalltag oder Kinderalltag gewöhnen (...) ich hab mir schon gedacht, das ist nicht so für die Katz“ (ISP09527, S. 5, Z. 27ff).

## **Anliegen der Sprachlehrpersonen**

Fragt man die Sprachlehrpersonen, was sich für die nächste Durchführung von Sommersprachkursen verändern müsse, so kommen in den Interviews mehrere Punkte zur Sprache: Allem voran sollten die Sprachzentren in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum eine klares Konzept für die Sommersprachkurse erstellen. Insbesondere müssten eindeutige Zielsetzungen sowie der eigentliche Zweck dieses Sommerangebotes geklärt werden. Hier sollte man außerdem auch Vorschläge von Lehrerinnen und Lehrern sowie anderen Personen aus der direkten Praxis annehmen und in die Konzeption mit einbeziehen (vgl. ISP09222, ISP09623).

„Einfach ein bisschen ähm klare Konzepte an der Front. (...) Auf der einen Seite ist es ganz toll, wenn man viel kann selbst machen, aber also professionell ist das nicht. (...) Die Organisation fehlt sehr stark (...)“ (ISP09623, S. 5, Z. 23ff).

Zudem könnten aus Sicht der Sprachlehrerinnen auch der organisatorische Rahmen und der Ablauf bürokratischer Angelegenheiten weiter verbessert werden. So sollten mit den Schulen, die die Räumlichkeiten zur Verfügung stellen, klare Rücksprachen getroffen werden. Auch sei es unbedingt erforderlich, dass die Eltern der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler vor Kursbeginn nochmals telefonisch kontaktiert werden, um die Anwesenheit der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer auch in den ersten Kurstagen zu gewährleisten.

„Ich würd ähm vielleicht so machen, dass äh die Leute, die das so organisieren, kurz bevor die Kurse losgehen, einfach nochmal mit den Schulen sprechen. (...) Was ich auch vielleicht machen würde, ist einfach die Schüler anrufen. (...) dass das vielleicht auch das Sprachenzentrum zwei Tage früher, also vorher machen könnte, dass die Kinder dann an dem Tag alle erscheinen“ (ISP09629, S. 8, Z. 24ff).

Nach Ende der Sommersprachkurse könne es hingegen für Lehrpersonen als auch für die Koordinatorinnen sinnvoll sein, ein gemeinsames Nachtreffen für einen konstruktiven Austausch zu organisieren (vgl. ISP09629, ISP09625, ISP09623). Was die Kurszeiten anbelangt, so würden sich einige Sprachlehrpersonen einen anderen Zeitpunkt wünschen, welcher sich mit der ersten Septemberwoche und den Konferenzen an der Schule nicht überschneidet.

„Ich denke mal, der Zeitrahmen ist nicht ideal. Also 1. September“ (ISP09222, S. 10, Z. 15f).

Zu guter Letzt wird von vielen Sprachlehrpersonen nochmals darauf hingewiesen, dass homogene Gruppen, sowohl auf das Alter als auch auf den Leistungsstand bezogen, den Unterricht effektiver machten und dieser besser gestaltbar sei. Allerdings seien sich die Lehrerinnen auch bewusst, dass heterogene Gruppen nie gänzlich zu vermeiden und in Anbetracht der erforderlichen Mindestanzahl nicht umsetzbar seien. Daher bleibe die Notwendigkeit der Differenzierung weiterhin eine Herausforderung, der sich die Lehrerinnen und Lehrer stellen müssten (vgl. ISP093210, ISP09625, ISP09625).

#### **1.2.2.4. Stellungnahme der Koordinatorinnen gegenüber angesprochenen Kritikpunkten durch die Sprachlehrpersonen**

##### **Anwesenheitsproblem**

Nach Aussagen der Koordinatorinnen habe es bezüglich der Anwesenheit der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler keine besonderen Probleme gegeben (vgl. IK1012, IK1042, IK1052).

„Nein, das war kein Problem. Also sowas ist nicht vorgekommen. (...) Es hat einen Kurs gegeben, wo's erste Mal nur zwei da waren, aber da hat der Informationsfluss irgendwie nicht funktioniert. (...) Sonst hat das sehr gut funktioniert“ (IK1012, S. 10, Z. 6ff).

Die Schulen seien vor Kursbeginn nochmals durch das Sprachenzentrum an das Stattfinden der Kurse erinnert worden. Die Schülerinnen und Schüler hingegen würden nach Möglichkeit durch die Schulen selbst, ansonsten ebenfalls durch die Koordinatorinnen an den Kurs erinnert. Bleiben trotz vorheriger Kontaktaufnahmen einige Kinder oder Jugendliche den Kursen fern, so seien die Lehrpersonen darüber informiert worden, was in diesem Falle zu tun ist, nämlich „nach Hause zu telefonieren“ (IK1052, S. 9, Z. 11). Sei dies nicht möglich oder bringe es nicht den gewünschten Erfolg, so sollten die Koordinatorinnen informiert werden und versuchen, mit den Eltern der fehlenden Kinder oder Jugendlichen Kontakt aufzunehmen. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang, dass das Zustandekommen eines persönlichen Kontaktes besonders wichtig sei und sich positiv auf die Anwesenheit auswirke (vgl. IK1042, IK1052, IK1062).

„Also wir haben alles Ende Mai gemacht. Alles organisiert, alles den Schulen mitgeteilt, die Schule hat äh die Familie informiert (...) und nach den Ferien im August habe ich nochmal die Schule erinnert (...). Die Schüler werden nochmals von der Schule informiert. (...) Man sollte wirklich die äh Personen, die ein bisschen

vergesslich sind oder so persönlich kontaktieren. (...) und dann funktioniert es“ (IK1042, S. 8f, Z. 40ff).

### **Nachbereitung mit Erstellung eines Skriptums**

In der ersten Interviewrunde mit den Sprachlehrerinnen der Sommersprachkurse äußerten diese den Wunsch, nach Kursende ein gemeinsames Nachtreffen zum gegenseitigen Austausch stattfinden zu lassen. Fragt man die Koordinatorinnen, ob nach der zweiten Durchführung ein solches Treffen stattgefunden habe, so wird dies verneint. Es seien eher inoffizielle Gespräche geführt worden, bei denen die Sprachlehrpersonen den Koordinatorinnen eine Rückmeldung gegeben haben (vgl. IK1012, IK1022).

„Nachbereitung jetzt nicht äh offiziell, aber natürlich hab ich gefragt, >>wie ist es gegangen?<< Wir haben ja auch dann die evaluiert, die Anwesenheit und auch ein bisschen so ein Fragebogen an die Lehrer, so einen Evaluationsbogen und halt ein Gespräch“ (IK1022, S. 8, Z. 37ff).

Zudem wurden sowohl die Lehrerinnen/Lehrer als auch die Schulen und Familien um das Ausfüllen eines Feedback-Bogens gebeten. Diesen nehme man sehr ernst, er werde durch die Koordinatorinnen ausgewertet und die Ergebnisse würden schließlich reflektiert (vgl. IK1042). Um den Lehrpersonen zukünftig den Kursstart ein wenig zu erleichtern, werde außerdem von einer Koordinatorin eine Bibliographieliste mit Literaturhinweisen zum Unterricht der zweiten bzw. dritten Sprache ausgearbeitet (vgl. IK1032).

„Ich habe mit allen Sprachenlehrerinnen ein Gespräch geführt. Also ich habe sie alle eingeladen und sie sind dann auch gekommen. (...) und ähm da gibt's die Koordinatorin ‚X‘, (...) und sie hat zum Beispiel auch so ne Bibliographieliste so als Erste-Hilfe-Paket vorbereitet“ (IK1032, S. 8, Z. 4ff).

### **Ausarbeitung eines schriftlichen Konzeptes**

Auf den Wunsch der Sprachlehrpersonen zur Erstellung eines schriftlichen Konzeptes für die Sommersprachkurse entgegnet die Koordinatorinnen, dass ein schriftliches Informationsblatt bereits vorhanden gewesen und auch ausgehändigt worden sei (vgl. IK1022, IK1042, IK1052, IK1062). Was die Erarbeitung eines schriftlichen Konzeptes bzw. einer Handreichung betrifft, so werde auch dies in den gemeinsamen Sitzungen thematisiert und sei bereits in Planung (vgl. IK1012, IK1022).

„Äh da denk ich schon auch, dass das etwas wäre, was wir erarbeiten sollten. Auch so ein bisschen eine Art Handreichung, was können Lehrer in diesen zwei Wochen äh machen. (...) Wir haben so ein Informationsblatt zusammengestellt letztes Jahr“ (IK1022, S. 9, Z. 1ff).

Der Wunsch der Sprachlehrpersonen sei aus Sicht der Koordinatorinnen durchaus berechtigt. So mangle es zugegebenermaßen an einer klaren Definition von Zielsetzungen. Lehrpersonen hätten hingegen jedoch häufig zu hohe Erwartungen, was die Ziele der zweiwöchigen Kurse anbelangt (vgl. IK1032, IK1052).

„Ich glaube, dass es ähm für manche Lehrpersonen nicht ganz klar ist, dass es ein Sommerkurs ist und nur zwanzig Stunden. (...) Vielleicht müssen wir das klären mit den Lehrpersonen. Sie glauben, Deutschkurs ist Schreiben, Lesen, Grammatik. (...) Für uns ist es nicht so“ (IK1052, S. 9, Z. 37ff).

Des Weiteren sei von Lehrpersonen, welche eventuell noch keinerlei Erfahrungen mit dem Sprachenzentrum gemacht haben, der Wunsch nach einem schriftlichen Konzept nachzuempfinden. Allerdings wird in diesem Zusammenhang angemerkt, dass die Koordinatorinnen eine selbständige Unterrichtsplanung durch die Lehrpersonen voraussetzen (vgl. IK1012, IK1042).

Fragt man die Koordinatorinnen nach dem eigentlichen Ziel der Sommersprachkurse, so nennen sie hier an oberster Stelle vor allem die Auffrischung der bereits erworbenen Sprachkenntnisse. Zum anderen sollen die zweiwöchigen Kurse die Schülerinnen und Schüler langsam wieder an den Schulalltag gewöhnen und ihnen somit den Schulbeginn etwas erleichtern (vgl. IK1012, IK1022, IK1042, IK1062).

„Also ich denke mal, für die, die schon im Schulsystem sind, eine Wiederholung, ein Auffrischen, ein Wiederhineinkommen auf alle Fälle. Und für Neuankömmlinge, die im Frühjahr erst angekommen sind, wirklich eine Hilfe vor dem Einstieg. Also ich glaub, (...) das ist eine große Hilfe“ (IK1012, S. 8, Z. 42ff).

Inhaltlich stünde insbesondere die mündliche Kommunikation in Alltagssituationen im Vordergrund. In den Anfängerkursen sollten auf diese Weise erste Sprachkenntnisse in der zukünftigen Unterrichtssprache vermittelt werden. Hier seien nach Aussagen der Koordinatorinnen die größten Missverständnisse vorhanden. Lehrpersonen hätten häufig zu hohe Erwartungen an die zweiwöchigen Sprachkurse. Dass es sich vordergründig um den alltäglichen Sprachgebrauch zur Vorbereitung auf den schulischen Alltag handelt, scheint vielen Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern der Sommersprachkurse unklar zu sein. Handelt es sich hingegen um Fortgeschrittenenkurse, so dürfe eine gewisse Sprachfertigkeit bereits vorausgesetzt werden und je nach Gruppenniveau könne die

Kommunikation auf einer Ebene geführt werden, die bereits über den Alltags Sprachgebrauch hinausgeht. Vorrangiges Ziel bleibe jedoch der mündliche Sprachgebrauch (vgl. IK1022, IK1052).

„(...), dass sie einfach sich wieder einhören in die Sprache und äh auch ein bisschen sich wieder an Schule gewöhnen (...) wir haben auch Anfängerkurse, (...), dann geht's natürlich auch darum schon, erste Sprachkenntnisse zu vermitteln, wobei das natürlich in zwei Wochen so marginal nur passieren kann. (...) und wo's einfach mehr dann auch ums Mündliche auch geht“ (IK1022, S. 9, Z. 21ff).

„Das Ziel ist die Kommunikation. (...) Als erster Schritt Kommunikation. Natürlich, wenn es sich um einen fortgeschrittenen Kurs handelt, ist es auch immer Kommunikation, aber eine richtige sozusagen. Eine bessere Kommunikation. Aber für Anfänger ist wichtig, dass die Kinder kommunizieren“ (IK1052, S. 9f, Z. 45ff).

Demnach müsse je nach Leistungsstand der Gruppe sowie nach Alter der Kinder oder Jugendlichen der Unterricht entsprechend gestaltet werden. Es sei jedoch durchaus denkbar, konkrete Inhalte und Ziele von Seiten der Sprachzentren festzulegen, um den Lehrerinnen/Lehrern einen Anhaltspunkt für ihre Unterrichtsplanung zu bieten (vgl. IK1062).

„(...) und in den zwanzig Stunden, (...), haben wir gesagt, die sind am besten investiert, wenn wir da die Schüler einfach abholen, wo sie stehen und das nochmal aktivieren. (...) Das ist ein abstraktes Ziel. Dann muss die Lehrperson natürlich sehen, wo stehen denn die Kinder? (...) und ich denke mir, dass wir hier durchaus uns überlegen können für die Zukunft ähm festzulegen, was sollen die konkreten Inhalte, die Ziele sein“ (IK1062, S. 9, Z. 8ff).

### **Kurszeitpunkt**

Häufig kritisiert wurde von den Sprachlehrpersonen der Zeitpunkt der Sommersprachkurse, da sich dieser mit dem Dienstantritt der Lehrerinnen und Lehrer überschneidet. Dieses Problem sei den Koordinatorinnen durchaus bewusst und es werde in den gemeinsamen Sitzungen thematisiert, wie aus den Interviews hervorgeht. Eine zufriedenstellende Lösung sei allerdings schwierig zu finden.

„Die Frage ist äh, machen wir's direkt nach Schulschluss? Dann ist halt nicht die Funktion das Auffrischen. Letztes Jahr haben wir uns ja den Rahmen so gesteckt, (...), entweder schon im August beginnen lassen oder erst im September. Die Freiheit hab ich gut gefunden“ (IK1062, S. 10f, Z. 46ff).

So ist nach Aussagen der Koordinatorinnen kein früherer Beginn der Sommersprachkurse denkbar, da zu diesem Zeitpunkt die meisten Familien noch im Urlaub bzw. in ihren Herkunftsländern sind.

„Das ist für Lehrpersonen, die im Dienst sind, ungeschickt. Das stimmt. Für die Familien ist es nicht schlecht, denn viele Familien sind in der Zeit um Ferragosto nicht da“ (IK1062, S. 10, Z. 40ff).

Um die Schwierigkeiten für die Lehrerinnen und Lehrer zu umgehen, hält eine Koordinatorin es für überlegenswert, die Kurse während der ersten Septemberwoche von Sprachlehrpersonen, die direkt am Sprachenzentrum angestellt sind, abzudecken (vgl. IK1012, IK1062).

„Wir haben dann den Vorschlag gemacht, vielleicht gelingt es uns ähm mit unseren Sprachlehrern diese Zeit abzudecken und die anderen weiter nach hinten zu versetzen, wobei ich nicht weiß, ob das überhaupt organisatorisch schon geht. Das ist eine Schwierigkeit“ (IK1012, S. 9, Z. 14ff).

Andere Koordinatorinnen betonen in diesem Zusammenhang, dass man den Kurszeitplan relativ flexibel gestalten könne. In gemeinsamer Planung mit betroffenen Lehrpersonen könne man den Stundenplan so umstellen, dass die Lehrperson zudem an den verpflichtenden Konferenzen der Schule teilnehmen könnten (vgl. IK1052, IK1062). Wieder andere Koordinatorinnen sind von diesem Problem gar nicht betroffen, da es sich bei ihren Lehrpersonen einerseits um die eigenen, am Sprachenzentrum angestellten Sprachlehrerinnen und andererseits um pensionierte oder freiberufliche Lehrerinnen und Lehrer handele (vgl. IK1042, IK1052).

### **Gruppeneinteilung**

Die Gruppeneinteilung der Kurse werde nach Möglichkeit in Kooperation mit den Lehrkörpern der Schulen, welche die eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler unterrichten, und den Sprachlehrpersonen organisiert (vgl. IK1052). Man bemühe sich um alters- und leistungshomogene sowie nicht allzu große Gruppen. Die Gruppengrößen seien jedoch stark ressourcenabhängig, sollten aber zwölf Schülerinnen und Schüler nicht überschreiten. Ansonsten werde die Gruppe halbiert (vgl. IK1042).

„Wenn wir genügend Ressourcen äh haben, zehn, zwölf? Nicht mehr. Wenn äh vierzehn Schüler in einer Gruppe sind, teilen wir“ (IK1042, S. 8, Z. 17f).



Sind genügend Einschreibungen vorhanden, versuche man außerdem Kurse für Kindergartenkinder und Kurse für Grundschul Kinder getrennt zu organisieren. Allgemein bei Anfängerkursen sei es hingegen schwierig, eine homogene Gruppeneinteilung vorzunehmen. Hier sei es aus Sicht der Koordinatorinnen sinnvoll, nochmals eine Differenzierung vorzunehmen und zwischen Kindern und Jugendlichen, die noch gar keinen Kontakt mit der Sprache hatten und Schülerinnen und Schülern, die zwar ebenfalls als Anfänger eingestuft werden, hingegen jedoch bereits minimal in Sprachkontakt standen bzw. stehen, zu unterscheiden (vgl. IK1052, IK1062).

„Nicht homogen war auch der Kurs für Anfänger (...). In diesem Anfängerkurs waren äh Schüler drinnen, die ähm im Frühling des letzten Schuljahres gekommen sind, (...) und es waren Schüler drinnen, die während des Sommers gekommen sind. (...) Ich überlege und das werde ich auch vorschlagen bei der Planung der nächsten Kurse, dass wir auf alle Fälle Schüler, die wirklich auf Null-Niveau sind (...) in einen eigenen Kurs hineintun. Es ist immer eine Frage auch der Zahlen. Aber ich glaube, da sollten wir durchaus auch einen Kurs mit vier Leuten organisieren können“ (IK1062, S. 9, Z. 33ff).

### **Verpflichtung zum Kursbesuch**

Was den Eindruck vieler Sprachlehrpersonen in Bezug auf eine Verpflichtung von einzelnen Schülerinnen und Schülern betrifft, so sind alle Koordinatorinnen grundsätzlich der Meinung, dass eine Verpflichtung von Seiten der Lehrpersonen bzw. das Ausüben leichten Druckes zum Kursbesuch insbesondere bei Jugendlichen durchaus notwendig sei. So erwähnt eine Koordinatorin beispielweise, dass die fortgeschrittenen Kurse für Oberschülerinnen und Oberschüler insgesamt nur sehr unregelmäßig besucht würden. Besteht jedoch in einer Sprache Förderbedarf, so sollten bzw. müssten die vorhandenen Angebote von Seiten der Schülerinnen und Schüler auch genutzt werden (vgl. IK1022, IK1062).

„Ja, das kann schon möglich sein, denn wie gesagt, die Anmeldungen sind über die Schulen gelaufen und das ist auch gut so. (...) und wenn dann die eine oder andere Lehrperson einem Schüler das ans Herz legt, dann passt das schon“ (IK1062, S. 11, Z. 32ff).

„Natürlich, wenn jemand nicht motiviert ist, wird der Lernerfolg nicht so gut sein. Auf der andern Seite sage ich, ich weiß nicht, ob wir es freistellen können, wenn wir äh Ressourcen zur Verfügung stellen, dann irgendwo müssen die Leute auch das Angebot nutzen“ (IK1022, S. 12, Z. 1ff).

Die Art der Verpflichtung zum Kursbesuch könne allerdings nicht von den Sprachzentren ausgehen, sondern müsse durch die Lehrpersonen erfolgen. Allerdings werde in diesem Zusammenhang großen Wert auf eine enge Zusammenarbeit mit der Schule und dem Elternhaus gelegt. Ein regelmäßiger Kursbesuch könne vor allem dann positiv beeinflusst werden, wenn die Inanspruchnahme der Angebote auch von Seiten der Eltern Wertschätzung erfährt und unterstützt wird. Zudem motiviere ein gut aufgebauter und angemessener Unterricht die Kinder und Jugendlichen zusätzlich zum Kursbesuch (vgl. IK1012, IK1022, IK1052).

„Aber äh da braucht's vielleicht auch so langsam langsam ein bisschen, dass einfach dann auch für die Eltern klar ist, für unsere Schüler, die eben diese Defizite haben, ist das halt Unterricht. (...) Und die Eltern natürlich schätzen's ja meistens auch. (...) Ein bisschen kann man's natürlich lösen mit der Art, wie man den Unterricht gestaltet“ (IK1022, S. 12, Z. 11ff).

„Es gibt Lehrer und Schulen, (...), die sagen, >>Du musst gehen. (...)<< (...) und jetzt hängt's davon ab, wie sehr die Eltern dahinter stehen, dass das dann läuft. (...) einen gewissen Druck muss man schon machen. Auch von Seiten der Schule. (...) und in zwei, drei Extremfällen haben wir jemanden auch ganz ausgeschlossen. (...) im Bewertungsbogen ist das auch drinnen gestanden“ (IK1012, S. 9, Z. 28ff).

### **Bewertungsbogen**

In der zweiten Durchführung der Sommersprachkurse wurde eine Art Bewertungsbogen für die Schülerinnen und Schüler eingeführt. Hier scheint es unter den Sprachlehrpersonen viele Unklarheiten in Bezug auf dessen Zweck und Bedeutung gegeben zu haben. Laut Aussagen der Koordinatorinnen handelt es sich hierbei lediglich um „eine Empfehlung oder Hilfe auch für den Klassenrat“ (IK1042, S. 8, Z. 28).

„Also wir haben den Bewertungsbogen einmal mehr einfach, um festzuhalten, dass die Kinder den Kurs besucht haben, wo einfach die Stundenzahl drauf ist. Die Schulen machen damit im Grunde, was sie wollen. Es kommt in die Akte des Schülers und es ist eine Rückmeldung (...)“ (IK1022, S. 10, Z. 42ff).

Es solle eine Bewertungshilfe für die Lehrpersonen darstellen, allerdings keine Bewertung der Leistungen und Fortschritte der Schülerin bzw. des Schülers während des Kurses. Für eine Beurteilung der Fortschritte seien zwei Wochen zu kurz. Die Koordinatorinnen räumen ein, dass die Formulierungen nochmals zu überdenken seien.

Es handele sich im Grunde weniger um eine Bewertung als vielmehr um einen Nachweis zur Teilnahme an einem Sommersprachkurs (vgl. IK1022, IK1062).

„Bewertung in dem Sinne jetzt eigentlich nicht. Also das war eine Teilnahmebestätigung. Diese Teilnahmebestätigung bekam äh die Schule und der Schüler. Also es steht drinnen, wie viele Stunden insgesamt äh gemacht worden sind, Motivation und Interesse, die Mitarbeit und die Fortschritte. (...) Das äh führt natürlich zu Missverständnissen, denn wenn wir von vornherein sagen, die Ziele des Kurses sind Auffrischen und dann hier Fortschritte drinnen haben, das passt nicht wirklich. (...) Das ist zu überdenken“ (IK1062, S. 10, Z. 2ff).

Auch von Seiten der Koordinatorinnen werden Zweifel bezüglich der Funktion des eingeführten Bewertungsbogens geäußert. Es sei insbesondere notwendig, Sinn und Funktion dieses Zertifikates in einem gemeinsamen Vorgespräch mit den Lehrpersonen zu besprechen und zu klären (vgl. IK1012, IK1032).

„Ich kann mir vorstellen, mit einem gemeinsamen Vorgespräch, einer Abklärung müsste man das eigentlich lösen können“ (IK1012, S. 9, Z. 8f).

### **Transportproblem**

Was das von den Sprachlehrpersonen angesprochene Transportproblem betrifft, so weisen die Koordinatorinnen darauf hin, dass bei der Organisation der Sprachkurse die Fahrpläne der öffentlichen Verkehrsmittel stark berücksichtigt würden (vgl. IK1052).

„Ich und äh einige Lehrpersonen, die mir ein bisschen helfen, wir machen so eine große Planung. Wir schauen uns ganz gut den Fahrplan an. Kommt der Bus um acht Uhr fünfzehn, startet der Kurs also um acht Uhr zwanzig“ (IK1052, S. 10, Z. 38ff).

Die Sprachzentren selbst übernehmen keine Transportorganisation. Dies bedeute einen zu hohen Aufwand, werde jedoch in manchen Bezirken vom Sozialdienst übernommen. Ansonsten müssten die Familien intern eine Lösung finden und ihre Kinder zu den Kursen begleiten, was in der Regel auch geschehe (vgl. IK1022, IK1042, IK1052).

„Aber ich habe gesehen, dass diese Mütter oder Väter die Kinder auch zum Kurs begleiten, warten diese zwei Stunden (...)“ (IK1052, S. 10, Z. 44f).

[...]

„Das Transportproblem ist nicht so groß. Jetzt gibt es auch diese kleinen Citybusse. Das Problem ist, dass die Kinder zu klein sind. Sie können nicht alleine fahren. (...) Da löst die Familie es selber. In der Mittelschule kommen sie auch alleine“ (IK1052, S. 11, Z. 13ff).

### **1.2.3. Beurteilung der Sprachzentren**

#### **1.2.3.1. Beurteilung aus Sicht der Koordinatorinnen**

Fragt man die Koordinatorinnen danach, was sich bei ihrer Arbeit verändert bzw. verbessert habe, so kommen in diesem Zusammenhang verschiedene Aspekte zur Diskussion. Zunächst einmal nennen einige Koordinatorinnen die zuvor bereits erwähnte Sprachförderung in Form von Modulen. Diese Änderung sei teils aus organisatorischen Gründen teils auf Wunsch der Schulen vorgenommen worden. Anders als bei der durchgehenden Sprachförderung in Netzwerken werden die Sprachmodule semesterbegleitend in drei Einheiten durchgeführt. Hierdurch sei eine bessere curriculare Koordinierung möglich. Es ermögliche die Erstellung von Richtlinien mit inhaltlichen Themenschwerpunkten sowie festgesetzte Zielsetzungen, die am Ende eines Kursmoduls dem Niveau entsprechend erreicht werden sollten (vgl. IK1012, IK1032, IK1062).

„(...) also wir haben Kursmodule. Wir sollten Kursmodule einsetzen und nicht fortlaufende äh Unterrichtsstunden über ein ganzes Jahr. (...) Es wird ja auch notwendig sein, äh so genannte Lehrpläne, Curricula zu erstellen für bestimmte Kurseinheiten. (...) und das kann man nur machen, wenn man die Kursmodule dazu hat. (...) also dass etwas, was das ganze Jahr läuft, (...), aber es ist eingeteilt in zwei oder drei Module, mit Anfang, mit Ende. Äh man kann sich auch an Richtlinien, an Inhalte, an vorgeschriebene Ziele, zu erreichende Ziele halten dann“ (IK1012, S. 1, Z. 25ff).

Nach Aussagen der Koordinatorinnen befindet sich dieses Modell noch in der Erprobungsphase und soll am Ende des Schuljahres evaluiert werden, um seine Effizienz zu erfassen. Die ersten Eindrücke seien jedoch recht positiv, trotzdem es für die Koordinatorinnen mehr Aufwand mit sich bringe, da ein hohes Maß an Koordinierung zur Erstellung des Stundenplanes in Absprache mit den Schulen erforderlich sei. Auch die ersten Rückmeldungen der Schulen über diese Organisation der Sprachförderung seien positiv. Geschätzt werde insbesondere, dass die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtsstunden, in welchen parallel die Sprachförderung stattfindet, nicht das gesamte Semester abwesend sind, sondern nach Ende eines Moduls für eine gewisse Zeit wieder im Unterricht teilnehmen können (vgl. IK1062).

„Für heuer wiegesagt sind wir jetzt bei diesem Modell und wir werden's am Ende vom Jahr evaluieren (...). Also der Eindruck bis jetzt, mit diesen drei Modulen ist recht gut. (...) Äh es ist natürlich ein größerer organisatorischer Aufwand, weil diese Stundenpläne ja immer auch mit den Schulen abzustimmen sind. (...) Äh die Feedbacks im Moment von den Schulen sind recht gut. Gerade von der

Oberschule, die schätzt es, dass die Schüler eben von September bis Dezember den Kurs besucht haben und dann im Jänner in gewissen Stunden in den Klassen wieder drin waren“ (IK1062, S. 1, Z. 19ff).

Die Koordinatorinnen weisen jedoch auch darauf hin, dass die Sprachförderung in Netzwerken, dort, wo sie organisatorisch möglich ist, weiterhin bestehe.

Was die Schulen insgesamt anbelangt, so habe sich auch hier der Umgang untereinander zum Positiven weiterentwickelt. Erwähnt wird zunehmender Kontakt mit den einzelnen Schulen und Direktionen. Die Arbeit der Sprachzentren scheint für die Schulen zunehmend präsenter und auch transparenter zu werden. Zudem sei auch an den Schulen selbst eine wachsende Professionalität im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beobachten. Dennoch werde auch weiterhin auf einen konstruktiven Austausch mit den Direktionen zur Weiterentwicklung des Konzeptes und der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Wert gelegt (vgl. IK1012, IK1032, IK1042, IK1052).

Auch zur Situation innerhalb der Sprachzentren äußern sich die Koordinatorinnen positiv. Organisatorisch habe sich beispielsweise in Form von Vereinfachung bürokratischer Angelegenheiten einiges verbessert. Auch hätten die Sprachzentren gemeinsam mit dem Kompetenzzentrum einheitliche Dokumente oder auch Formulare erarbeitet, die den Koordinatorinnen die Arbeit wesentlich erleichtere (vgl. IK1022, IK1042, IK1052).

„Also die Organisation im Sprachzentrum hat sich sehr verbessert. Wir haben bestimmte Formulare, wir haben eine bestimmte Organisation für die Sprachkurse während des Schuljahres“ (IK1042, S. 4, Z. 43ff).

Aber auch, was die konkrete Arbeit der Koordinatorinnen betrifft, so seien insbesondere für neu hinzugekommene Kolleginnen viele Bereiche bedeutend klarer und man erfülle die Aufgaben mit deutlich mehr Sicherheit. Insgesamt habe sich die eigene Rolle als Koordinatorin verfestigt. Dies ermögliche wiederum eine bewusstere Rollenwahrnehmung und –ausübung. Aber auch die Koordinatorinnen, die bereits seit der Errichtung der Sprachzentren dabei sind, erwähnen einen enormen Erfahrungszuwachs, der ihnen für ihre Arbeit mehr Klarheit, Routine und Professionalität verschafft habe (vgl. IK1022, IK1042, IK1052, IK1062).

„(...), dass einfach manches jetzt routinierter und auch professioneller vielleicht läuft. (...) und natürlich auch insgesamt, weil wir einfach vieles, eben

Dokumente, die wir inzwischen haben und viele Fragen, die ich jetzt sofort beantworten kann (...)“ (IK1022, S. 4, Z. 12ff).

Positive Wertschätzung erfährt zudem sowohl die Organisation von sowie die Teilnahme an Fortbildungen und die Schaffung von Arbeitsgruppen innerhalb der Sprachzentren und des Kompetenzzentrums. Hier stehe insbesondere der didaktische Aspekt im Vordergrund, wie beispielsweise das Erstellen von Beispielen zur Textvereinfachung für Lehrkörper und ihren Unterricht (vgl. IK1042, IK1052).

„Wir sind auch (...) sehr tief auf die didaktische Problematik eingegangen. (...) Zum Beispiel haben wir jetzt eine Arbeitsgruppe. Wir werden Materialien (...), Texte für Migrantenkinder vereinfachen“ (IK1052, S. 4, Z. 9ff).

Zu guter Letzt werden die differenzierte Organisation der Sprachförderung für Anfänger und für Fortgeschrittene in Netzwerken einerseits und die Arbeit mit interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren andererseits als Inhalte des Konzeptes genannt, die sich bereits ausreichend bewährt hätten (vgl. IK1062).

„Äh es hat sich bewährt äh bei den Kursen für die Anfänger, Stunden während der Unterrichtszeit zu machen und die Module dort oder die Stundenanzahl relativ groß zu halten. Bei den Fortgeschrittenen alles außerhalb der Unterrichtszeit zu machen. Das läuft recht gut. (...) Dann ähm die Zusammenarbeit mit den interkulturellen Mediatoren, auch das läuft immer besser hab ich den Eindruck“ (IK1062, S. 1, Z. 34ff).

Fragt man die Koordinatorinnen nach Aufgabenbereichen, welche möglicherweise noch Entwicklungsbedarf haben, so kristallisieren sich hier folgende Punkte heraus: Zunächst erwähnen einige Koordinatorinnen, dass die Organisation von Sprachkursen noch verbesserungsfähig sei (vgl. IK1022, IK1052, IK1062). Beispielsweise müsse an der Kursorganisation während des Schuljahres für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund weiter gefeilt werden. Geäußert werden in diesem Zusammenhang auch Zweifel bezüglich der Effizienz der Sprachförderung in Netzwerken je nach Alter der zu fördernden Kinder und Jugendlichen. Während die Förderung in Netzwerken für ältere Schülerinnen und Schüler der Mittel- und Oberschulen durchaus sinnvoll sei, gebe es bei Kindern im Grundschulalter rechtliche und versicherungstechnische Probleme, da die Schülerinnen und Schüler ohne Begleitung eines Erwachsenen zur Sprachförderung gehen müssten. Hier sei es daher vorzuziehen, nach Möglichkeit die Sprachförderung direkt an den Schulen stattfinden zu lassen.

„Ich bin nicht ganz überzeugt, ob das Konzept, das wir haben, immer so fruchtbringend ist. (...) Diese Netzwerke sind bei Jugendlichen sicher sinnvoll und auch ähm machbar. Wenn's jüngere Kinder sind und äh wo einfach auch die Aufsichtspflicht mit Begleitung hin und her, da stellt sich für mich schon die Frage, ob man das nicht grundsätzlich anders organisiert, dass es an der Schule bleibt“ (IK1022, S. 4, Z. 29ff).

Aber nicht nur im Zusammenhang mit der Sprachförderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gebe es noch einige Mängel. Auch die Kursorganisation für Erwachsene sei noch verbesserungsfähig. Diese würden in Zusammenarbeit mit anderen Vereinen durchgeführt. Problematisch sei allerdings, dass jede Institution bzw. jeder Verein anders organisiert sei und andere Richtlinien befolge. Hier bedürfe es einer besseren Koordinierung unter den Vereinen selbst und mit den Sprachzentren sowie der Erstellung einheitlicher Kriterien, was die Organisation von Sprachkursen anbelangt.

„Einige Mängel habe ich äh in den Kursen für Erwachsene. (...) Es sind verschiedene Vereine, die diese Kurse anbieten. (...) Dort sollte man, glaube ich, eine bessere Koordinierung und gemeinsame Kriterien schaffen“ (IK1052, S. 4, Z. 26ff).

Des Weiteren äußern sich die Koordinatorinnen auch über das Gesamtkonzept der Sprachzentren. Die Inhalte des Konzeptes sollen kritisch überprüft und nach Möglichkeit Schwerpunkte gesetzt werden. Ansonsten liefen die Sprachzentren Gefahr, in eine Lückenbüßerfunktion hineinzurutschen, indem die Schulen den Weg ins Sprachzentrum erst suchen könnten, wenn ihre eigenen schulinternen Ressourcen aufgebraucht sind.

„Also die Schulen können am Schulamt ansuchen um zusätzliche Unterrichtsstunden, diese internen Ressourcen der Schulen. Und das ist so viel mehr als wir als Sprachzentren haben, dass wir oft nur Lückenbüßer oder nur mehr die Lückenbüßer sind an den einzelnen Schulen. Und ich denke, dass man da noch am Konzept arbeiten muss“ (IK1012, S. 6, Z. 39ff).

Auch gewinnen die Koordinatorinnen immer wieder den Eindruck, dass sich in Form der Sprachzentren und der Schulen zwei Institutionen gegenüberstehen, die teilweise aus Sicht einiger Direktionen in Konkurrenz zueinander stünden. Stattdessen müsse hier ein Umdenken stattfinden mit dem Ziel einer konstruktiven Zusammenarbeit (vgl. IK1012, IK1032, IK1062).

„Äh Mängel liegen darin, äh dass wir uns gegenseitig akzeptieren ähm in der Zusammenarbeit. (...), dass wir uns absprechen, dass wir nicht als Sprachenzentrum so als Gegnerschaft angesehen werden, sondern wirklich als äh als zusätzliche Hilfe und äh Unterstützung“ (IK1032, S. 4, Z. 27ff).

In den Interviews wurde außerdem Bezug genommen auf die vertragsrechtliche Situation der Koordinatorinnen. Zum einen gefährde ein Personalwechsel mit fehlender Einarbeitungszeit bzw. einer fehlenden organisierten Übergabe die Kontinuität der Sprachenzentren. Da im Falle eines Wechsels der Koordinatorinnen dieser in der Regel zu Beginn eines neuen Schuljahres stattfindet und die neue Koordinatorin sich erst eine Übersicht über die ihr anvertrauten Aufgabenbereiche verschaffen müsse, beeinflusse dies die Beratungs- und Unterstützungsfunktion für die Schulen, die besonders zu Beginn eines Schuljahres notwendig sei. Dies könne sich unter Umständen negativ auf die Zusammenarbeit mit den Schulen auswirken. Andererseits wird in diesem Zusammenhang auch kritisiert, dass lediglich Ein-Jahres-Verträge abgeschlossen würden. Sinnvoller erscheine es hingegen für alle Beteiligten, wenn man sich für einen längeren Zeitraum verpflichten müsse, so dass die Kontinuität nicht gefährdet werde (vgl. IK1032).

„Mängel liegen vielleicht auch ein bisschen darin, dass wir ja abkommandiert sind. Also abkommandiert bedeutet ja, dass wir vom Schuldienst kommen und äh es bräuchte da auch so eine Kontinuität. (...) Also ein Jahr abkommandiert sein (...), ähm das ist aus meiner Sicht wenig. (...) also ich fände es besser, wenn die sagen, >>machen wir drei Jahre.<< (...) und es gibt dann keine Einarbeitungsphase für die Neue. Darunter hab ich sehr gelitten“ (IK1032, S. 4, Z. 27ff).

Eine weitere Schwierigkeit, die im Zusammenhang mit der Beratungstätigkeit für Familien mit Migrationshintergrund erwähnt wurde, liegt in der Wahl einer geeigneten Schule. Viele Jugendliche, die im Alter von 16, 17 Jahren nach Südtirol kommen, seien an einer Berufsschule gut aufgehoben. Voraussetzung hierfür stellt allerdings der Mittelschulabschluss dar, den die Jugendlichen häufig nicht vorweisen können. Alternativ könne man für die Jugendlichen eine geeignete Oberschule finden, wo sie altersgemäß unter Umständen bereits in die dritte oder vierte Oberschlussklasse eingestuft würden. Hier bestehe die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler die Lücken bis zum Abitur nicht aufholen und den Abschluss unter Umständen nicht erreichten. Angesichts dieser



Problematik sei es auch für die Koordinatorinnen nicht immer leicht, die Beratungstätigkeit zur Wahl der richtigen Schule auszuführen (vgl. IK1052).

### **Handelt es sich bei den Sprachenzentren um eine funktionierende Institution?**

In den Interviews wurde den Koordinatorinnen die Frage gestellt, inwieweit es sich bei den Sprachenzentren nun um eine funktionierende Institution handelt. Grundsätzlich sind sich alle Koordinatorinnen darüber einig, dass die Sprachenzentren mittlerweile einigermaßen funktionierten (vgl. IK1012, IK1022, IK1042, IK1062).

„Funktionieren tut sie ja. Auf alle Fälle. Es sind viele Schüler, die wir äh begleiten, betreuen. Es sind Schulen, die wir unterstützen, sind Lehrpersonen, die herkommen, um sich Rat zu holen oder ein paar Tipps für den Unterricht oder auch Medien auszuleihen. Also funktionieren tun sie schon“ (IK1062, S. 5, Z. 23ff).

Allerdings sind sich die Koordinatorinnen ebenso einig darüber, dass sich die Sprachenzentren weiterhin in einer Entwicklungsphase befänden. Es handle sich um ein stetiges Fortschreiten und auf der Basis der bisherigen Erfahrungen im Rahmen dieser Tätigkeit bestehe weiterhin der Wunsch, aber auch die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung und Optimierung der Sprachenzentren als Institution (vgl. IK1012, IK1022, IK1032, IK1062).

„Dass sie Entwicklungspotenzial haben und auch die Notwendigkeit besteht, weiterzugehen, das steht gar nicht in Zweifel“ (IK1062, S. 5, Z. 26ff).

„Ich würde schon noch uns in der Aufbauphase sehen. Das schon, aber wir sind dabei, sagen wir schon Richtung doch einer einigermaßen funktionierenden Institution (...) langsam- Aber natürlich ist noch vieles äh verbesserungswürdig“ (IK1022, S. 5, Z. 24ff).

In diesem Zusammenhang wird allerdings angemerkt, dass in den gemeinsamen Treffen mit dem Kompetenzzentrum häufig die Zeit fehle, über die Effizienz der Sprachenzentren zu reflektieren. Eine Koordinatorin differenziert daher nach einer nach außen hin funktionierenden Institution, die sich intern jedoch weiterhin im Aufbau befinde. Dass die Sprachenzentren nach außen hin bereits funktionsfähig sind, werde insbesondere durch die positiven Rückmeldungen sowie durch die steigende Inanspruchnahme und Anerkennung seitens der Schulen sichtbar (vgl. IK1012, IK1052, IK1062).

„Äh teils teils. Im Aufbau, weil wir noch etwas verbessern können, sollten, müssten. Aber jetzt sind die Sprachenzentren, meiner Meinung nach, werden sie

anerkannt von der Schule. (...) Und das heißt, diese Institution sozusagen beginnt“ (IK1052, S. 5, Z. 20ff).

„Wir sind noch auf dem Weg, aber es funktioniert. Und die Rückmeldungen dort, von den Schulen, wo es gut funktioniert, wo viel Kontakt ist, sind auch durchweg positiv“ (IK1012, S. 7, Z. 2ff).

### **Arbeitszufriedenheit der Koordinatorinnen**

Die Koordinatorinnen wurden in den Interviews zudem nach ihrer persönlichen Zufriedenheit mit ihrer Tätigkeit an den Sprachenzentren befragt. Hier stellt sich heraus, dass alle Koordinatorinnen mit ihrer jetzigen Tätigkeit überaus zufrieden sind. Die Aufgabenbereiche seien sehr vielfältig und fordern viel Kreativität.

„Ich bin zufrieden mit meiner Arbeit und ähm hab eigentlich wirklich jeden Tag aufs Neue Lust, die Arbeit zu machen“ (IK1062, S. 14, Z. 38f).

„Zufrieden. Ja. Ja. Es gefällt mir und äh wie ich Dir schon gesagt habe, ich glaube, ich könnte auch mehr machen. Und ich habe gewisse Ideen“ (IK1042, S. 11, Z. 23f).

Zudem handele es sich um ein sehr interessantes Tätigkeitsfeld und die Arbeit verschaffe Befriedigung. Auch könne man relativ autonom arbeiten.

„Ansonsten find ich die Tätigkeit äußerst vielfältig. Also ich kann wirklich sehr autonom arbeiten und äh ich persönlich bin äh sehr motiviert“ (IK1032, S. 12, Z. 3f).

„(...) Äh immerhin so zufrieden, dass ich für nächstes Jahr wieder fest zugesagt habe. (...) Unser Chef gibt uns viele Freiheiten, wir können viel, auch Dinge machen, die uns einfach gefallen, die wir gerne machen. Das ist schon das Schöne an der Arbeit. Man kann wirklich, denk ich, gestalten“ (IK1022, S. 16, Z. 8ff).

Die Koordinatorinnen, die im zweiten Jahr ihren Dienst angetreten haben, berichten zudem über eine spürbare Verbesserung, was die Zufriedenheit angeht. Auch die Koordinatorinnen, die im dritten Jahr dazu gestoßen sind, berichten nach anfänglichen Startschwierigkeiten von zunehmender Zufriedenheit im neuen Tätigkeitsfeld der Sprachenzentren.

„Heuer geht's besser als voriges Jahr. Geht's mir besser. Ja. Ich bin ziemlich zufrieden. Die Arbeit ist interessant. Heuer ist interessanter geworden. Ja. Ich bin zufrieden mit der Arbeit“ (IK1052, S. 13, Z. 27ff).

„Äh es macht mir viel Spaß. Also es hat am Anfang sehr viel Auf und Ab gegeben. (...) Es war ganz schwierig am Anfang äh mit der Situation. (...) Es macht viel Spaß“ (IK1012, S. 12, Z. 38ff).

### **1.2.3.2. Beurteilung aus Sicht der Sprachlehrpersonen**

Die Sprachlehrpersonen der Sommersprachkurse 2009 bezeichnen die Grundidee sowie die Ansätze der Sprachenzentren zunächst als sehr positiv. Bemühen und Engagement von Seiten der Koordinatorinnen sowie eine langsame Professionalisierung und Erfahrungszuwachs seien sichtbar (vgl. ISP09222, ISP093210, ISP09628, ISP09625, ISP09629). Die Entwicklung der Sprachenzentren in eine weiterhin positive Richtung hänge insbesondere von der Art der Einarbeitung der Koordinatorinnen bzw. neuer Kolleginnen und Kollegen und der Art und Weise zur Bewältigung von Hindernissen ab.

„Ich seh's auf jeden Fall positiv. (...) Ich mein, wenn ne Struktur geschaffen wird, wo erst mal nicht so wirklich klar ist, um was es eigentlich gehen soll (...) und dann fangen Leute an, sich zu beschäftigen, (...) denk ich, ist es einfach ein Fortschreiten“ (ISP09628, S. 6, Z. 11ff).

Die Sprachenzentren als beratende Institution kämen insbesondere Lehrerinnen und Lehrern, die noch keine Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben, sehr zugute. Auch sei die Errichtung der Sprachenzentren vor allem für Schulen mit einem sehr hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sinnvoll, da hier ein besonders hoher Bedarf an Ressourcen bestehe.

„Ja schon sinnvoll, eben einfach äh die Ressourcen, denk ich mir, werden (...) in diesen Gegenden, wo einfach mehr Zuwanderung ist, da werden sie sicher mehr gebraucht werden als bei uns hier. Aber es ist auch hier Bedarf“ (ISP09226, S. 8, Z. 28ff).

Demgegenüber bezweifelt eine Sprachlehrerin hingegen den effizienten Nutzen für die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund selbst. Laut ihrer Aussage nützen die durch das Sprachenzentrum organisierten Angebote lediglich einer kleinen Zahl der gesamten Schülerzahl ausländischer Herkunft (vgl. ISP09628, ISP09222, ISP09226).

„Und ich glaub, also wenn jetzt in Bozen das PI entscheidet, dass sowas gemacht wird, dann haben die nen guten Willen (...) Ob das jetzt von diesen hundert Kindern, die vielleicht landesweit das besuchen, fünf was bringt oder zehn was bringt, das ist schwammig“ (ISP09222, S. 11, Z. 23ff).

Kritisch beurteilt wird auch durch die Sprachlehrpersonen die interne Strukturierung der Sprachenzentren. Häufig angesprochen werden insbesondere die Zuständigkeitsbereiche der Sprachenzentren gegenüber denen des Kompetenzzentrums in Bozen. Es entstehe hier der Eindruck mangelnder Kommunikation untereinander als auch fehlende Organisation und Koordinierung sowie bürokratische Blockaden.

„Also Sprachenzentren generell einfach erstens, sie sind schlecht organisiert, sie haben einfach keine Koordination intern, wie sie keine Kommunikation haben. (...) Ich find die Idee sehr sehr gut. Ich glaub auch, dass sie wiegesagt ähm politisch nicht funktionieren. (...) Es gelangt nicht höher, weil ähm das, was im oberen Bereich ist, nicht funktioniert. Weil's blockiert wird, weil sie nicht mitdenken vielleicht, nicht auf dem schulischen Hintergrund. Aber da bleibt's stecken“ (ISP09629, S. 14, Z. 6ff).

Es wird außerdem befürchtet, dass durch die Personalwechsel die Kontinuität der Arbeit der Sprachenzentren gefährdet werden könne. Auch habe man den Eindruck, dass die Koordinatorinnen mit den ihnen anvertrauten Aufgaben teilweise überfordert seien. Nach Ansicht einer Sprachlehrperson seien die Sprachenzentren zu stark vom Kompetenzzentrum in Bozen abhängig. Die Koordinatorinnen selbst hätten nur wenig Einfluss, was die Umsetzung von Fördermaßnahmen und Projekten anbelangt und benötigten daher mehr Entscheidungsgewalt. Erwähnt wird in diesem Zusammenhang auch, dass die finanziellen Mittel, die zur Förderung von Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen, oft nicht ausreichen bzw. für andere Zwecke benötigt würden.

„Also ich bin froh, wenn sie es schaffen äh die finanziellen Mittel zu stellen (...) aber letztendlich die Geldmittel werden in Bozen verteilt, verwaltet. (...) Und oft fehlt es da wirklich an der Kommunikation. (...) ich bin der Meinung, die Geldmittel sollen wirklich den Kindern zugute kommen. (...) Entscheidungsgewalt, da fehlt es. (...) das Beste wäre, wenn sie vertrauen und wirklich delegieren und lassen. Arbeiten lassen“ (ISP09625, S. 6ff, Z.40ff).

Auch gestalte sich die Vermittlung von interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren nach Aussagen einer Sprachlehrerin äußerst schwierig, was sie auf eine schlechte Organisation innerhalb des Kompetenzzentrums zurückführt. Schließlich erwähnt eine weitere Sprachlehrerin, dass insgesamt zu viele Reformen und Neuerungen eingeführt würden. Dies könne jedoch nicht den Sprachenzentren oder dem Kompetenzzentrum angelastet werden. Jedoch sei die Kontinuität durch zu häufige Neuorientierungen aufgrund neuer Regelungen äußerst gefährdet (ISP09625, ISP09629, ISP09623).

„Das Einzige, was ich blöd finde, aber liegt jetzt überhaupt nicht an dem Sprachenzentrum, sondern eher an Südtirol oder wie auch immer, dass eben die Voraussetzungen immer schnell geändert werden. (...) die Verwaltung, auf jeden Fall, also die ist, find ich, zu kritisieren (ISP09628, S. 6, Z. 19ff).

Die Sprachlehrpersonen erwähnen in den Interviews außerdem, die Sprachzentren arbeiteten scheinbar teilweise ohne klare Konzepte. Zudem fehle den Koordinatorinnen und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kompetenzzentrums die nötige Nähe zur Praxis, um die Bedürfnisse der Schulen angemessen abzudecken (vgl. ISP09222, ISP09629).

„sie haben vielleicht gute Ansätze, aber äh sind zu wenige Praktiker, um das äh irgendwie dann nachvollziehen zu können, was das dann jetzt in der Praxis effektiv wie das dann abläuft“ (ISP09222, S. 10, Z. 9ff).

„das Sprachenzentrum wurde ja eigentlich von den zwei Pädagogischen Instituten gemacht. Nicht? Und wenn ich schon mal ein Pädagogisches Institut habe, dann hat das irgendwas mit Pädagogik bei mir zu tun (...) die Ebene darüber hat nichts mehr mit Pädagogik zu tun“ (ISP09629, S. 13, Z. 43ff).

### **1.2.3.3. Stellungnahme der Koordinatorinnen gegenüber angesprochenen Kritikpunkten durch die Sprachlehrpersonen**

#### **Fehlende Konzepte**

In den Interviews mit den Sprachlehrpersonen wurde häufig erwähnt, es entstehe der Eindruck, dass den Sprachzentren ausgearbeitete Konzepte fehlten. Dies wird von den Koordinatorinnen teilweise mit mangelnder Erfahrung im Bereich ‚Migration und Schule‘ in Südtirol begründet. Es seien nicht vordergründig Konzepte, die fehlen, sondern vielmehr die konkrete Umsetzung, welche sich teilweise als schwierig erweise, da man erst Erfahrung sammeln müsse. Erschwerend komme hinzu, dass die Sprachzentren ohne eine konkrete Vorstellung bezüglich der Umsetzung von Konzepten durch die Politik errichtet wurden. Die Koordinatorinnen nahmen ihre Tätigkeiten auf, ohne dabei jedoch auf bereits bestehende Erfahrungen – abgesehen von Erfahrungen anderer Länder – zurückgreifen zu können (vgl. IK1012, IK1022, IK1062).

„Der Fehler ist nicht von den Sprachzentren oder Kompetenzzentrum oder PI oder Schulamt. Das ist einfach, dass die Politik irgendwas übergestülpt hat, (...) anstatt das längerfristig zu planen“ (IK1012, S. 10, Z. 27ff).

„(...) in manchen Bereichen wissen wir auch noch nicht, wie wir beraten sollen, weil einfach die Erfahrungen fehlen. Das ist ganz klar“ (IK1022, S. 12, Z. 30f).

Die Tatsache, dass Lehrpersonen den Eindruck haben, es seien keine Konzepte vorhanden, ist aus Sicht einer Koordinatorin teilweise verständlich (vgl. IK1022, IK1032). Allerdings wird in diesem Zusammenhang auch angemerkt, dass Lehrkörper häufig zu hohe Erwartungen und Ansprüche stellen, wie eine Koordinatorin folgendermaßen formuliert:

„Ja das kann ich mir schon vorstellen, weil sie uns tatsächlich oft vielleicht fehlen. Nicht die Konzepte, aber die Lehrer erwarten sich vielleicht Rezepte. Weil Rezepte, das können wir oft nicht geben, aber das kann oft niemand geben. (...) Man würde sich halt oft wünschen, äh man geht irgendwo hin und dann weiß man, wie man das endlich hinkriegt“ (IK1022, S. 12, Z. 23ff).

Es wird jedoch von den Koordinatorinnen eingeräumt, dass sich die Umsetzung des Konzeptes langsam verbessere. Außerdem nehme man sich in diesem Zusammenhang auch vor, die Konzepte der Sommersprachkurse weiterzuentwickeln und zu verbessern (vgl. IK1062).

„Das kann ich schon nachvollziehen und denke, da kann man sicher am Konzept feilen, das kann man genauer machen. (...) und dass wir in der Umsetzung dieses Konzepts einfach Schritt für Schritt vorwärts gehen müssen. Dass wir äh ausbauen müssen. Das ist ja ganz ohne Zweifel“ (IK1062, S. 12, Z. 15ff).

### **Fehlende Präsenz an den Schulen und mangelnder Austausch mit Personen aus der Praxis?**

Im Zusammenhang mit den Sprachzentren kritisierten einige Sprachlehrpersonen die fehlende Präsenz zur Unterstützung direkt an den Schulen. Hier merken die Koordinatorinnen an, dass eine Zusammenarbeit mit den Schulen sehr wohl stattfindet. Unter anderem nehme man an schulischen Sitzungen teil. Ein direktes Erscheinen vor Ort in Person der Koordinatorin, beispielsweise zur Unterrichtsbegleitung und/oder -beratung, finde hingegen auf direkte Anfrage von Schulen oder Lehrkörpern statt (vgl. IK1032, IK1062).

„(...) und äh wenn es Klassenratssitzungen gibt, wo's um die Schüler geht, die Schwierigkeiten haben, dann werden wir kontaktiert und wir kommen in die Klassenratssitzungen. (...) Vielleicht sollten wir das nicht nur in dem Moment machen, wo Probleme auftauchen (...) eben haben wir jetzt solche Möglichkeiten des

Informationsaustausch, wie wir's im Moment haben. (...) Können sicher noch andere werden“ (IK1062, S. 13, Z. 4ff).

„Ich gehe an die Schulen, wenn ich gerufen werde. (...) Das stimmt. Da geh ich auch nicht so hin. Also äh ich geh nicht an den Schulen vorbei und sage, >>Hallo, da bin ich<< (IK1032, S. 10, Z. 33ff).

Allerdings stellten auch die Sprachlehrerinnen der unterrichtsbegleitenden Sprachförderung eine Art Bindeglied zwischen der Schule und den Sprachzentren dar und dienten als Ansprechpersonen. Sie stünden zudem immer in Kontakt mit dem Klassenrat. Allerdings gestehe man ein, dass nicht an jeder Schule die Sprachlehrperson als direkte Ansprechperson zur Verfügung stehe, da die Sprachförderung aufgrund der Organisation in Netzwerken an einer zentralen Schule stattfindet. Jeder Schule hingegen eine eigene Sprachlehrperson zur Verfügung zu stellen, sei aufgrund mangelnder Ressourcen nicht umsetzbar. Allerdings wird auch angemerkt, dass den Schulen durch eigene Ressourcen zusätzliche Lehrpersonen für die Sprachförderung direkt an der Schule zur Verfügung gestellt würden. Hier müsste auch für die Zukunft aus Sicht der Koordinatorinnen der Einsatz der Ressourcen der Sprachzentren und der schulinternen Ressourcen besser aufeinander abgestimmt werden (IK1012, IK1062).

„Die Kurse, die direkt an der Schule sind, dort äh läuft einfach die Kommunikation mit der Schule leichter und besser. (...) das Sprachzentrum ist ja nicht die Koordinatorin allein. Zum Sprachzentrum gehören auch die Lehrpersonen. (...) Und dann gibt es noch die Lehrpersonen, die der Schule direkt zur Verfügung gestellt werden. (...) Es sind zwei Systeme, die da ineinandergreifen und was wir sicher ins Auge fassen müssen, ist (...) eine gute Koordination zwischen Ressourcen, die die Schule selber einsetzt und den Ressourcen, die wir einsetzen“ (IK1062, S. 13, Z. 17ff).

Zudem regt eine Koordinatorin in diesem Zusammenhang die Organisation gemeinsamer Treffen zu einem gegenseitigen Austausch an. Allerdings sei hier die Erfahrung, dass die Bereitschaft der Lehrpersonen für eine solche Zeitinvestition relativ gering ist (vgl. IK1032).

„Ich hab oft den Eindruck, dass die das wohl wollen, aber dann äh wird's ihnen dann gleich zu viel“ (IK1032, S. 11, Z. 2f).

### **Personalwechsel versus Kontinuität?**

Aus Sicht der Koordinatorinnen bestehe keine Gefahr, dass durch den Personalwechsel unter den Koordinatorinnen die Kontinuität bezüglich des organisatorischen Ablaufs und der Qualität der Arbeit gefährdet werde (vgl. IK1012, IK1042, IK1052).

„Hab ich nicht den Eindruck. Nein. (...) Natürlich ist das immer ein Unsicherheitsfaktor. Es ändert sich etwas, wenn eine Person wechselt. (..) Aber ich denke, äh Ablauf und Fortlauf und Qualität, glaub ich nicht, dass das gelitten hat“ (IK1012, S. 10, Z. 39ff).

Es wird auch eingeräumt, dass ein gewisses Maß an Kontinuität sowie Erfahrungszuwachs bei den Koordinatorinnen wichtig sei. Bei einem Wechsel der Koordinatorinnen gehe hingegen ein großer Teil persönlicher Erfahrungen mit verloren (IK1022, IK1062).

„Ja klar. Ich denke, jeder, der neu anfängt, muss sich neu einarbeiten (...) in dem Moment, wo jemand aussteigt, äh nimmt er die Erfahrungen ja oft auch mit, die dann halt nicht mehr zur Verfügung stehen, bis jemand wieder neu eingearbeitet ist“ (IK1022, S. 13, Z. 25ff).

Der einzige Gesichtspunkt, der nach Aussagen der Koordinatorinnen in diesem Zusammenhang noch geregelt werden müsse, betrifft die Organisation einer professionellen Übergabe und Einarbeitungsphase der neuen Kolleginnen und Kollegen. Man erhalte zwar in der Anfangsphase große Unterstützung von Seiten des Kompetenzzentrums. In dieser Zeit stehe allerdings die Phase der Einarbeitung dem Anspruch an Kontinuität professioneller Arbeit gegenüber (vgl. IK1012, IK1022).

„Was natürlich auch jetzt äh bei uns wahrscheinlich erst erarbeitet werden muss, wie gestaltet man (...) äh diese Übergabe. (...) Da haben wir auch noch keine Erfahrung. (...) Ich denke, wenn ein Betrieb dann einmal wirklich eine Institution ist, eine solide Institution, die professionell arbeitet, muss auch das funktionieren“ (IK1022, S. 13f, Z. 31ff).

An dieser Stelle erwähnt eine Koordinatorin, dass vom Schuljahr 2009/2010, in welchem die zweite Interviewrunde stattgefunden hat, zum Schuljahr 2010/2011 kein Wechsel der Koordinatorinnen anstehe (vgl. IK1042, IK1052). Zudem wird nochmals darauf hingewiesen, dass sich ein längerfristiger Vertragsabschluss mit den Koordinatorinnen ebenfalls positiv auf die Kontinuität der Arbeit der Sprachenzentren auswirken würde (vgl. IK1012, IK1032).



„Ideal wäre (...), dass man sich drei Jahre verpflichten müsste zum Beispiel. Dass es verpflichtend sein müsste und wenn dann eine Übergabe ansteht, zu organisieren“ (IK1012, S. 11, Z. 31ff).

### **Fehlende Autonomie der Sprachenzentren?**

In den Interviews mit den Sprachlehrpersonen kam zur Ansprache, dass der Handlungsspielraum der Koordinatorinnen aufgrund fehlender Autonomie gegenüber dem Kompetenzzentrum eingeschränkt sei. Diese Ansicht teilt keine der sechs Koordinatorinnen. Es bestehe absolut kein Bedarf an mehr Autonomie. Der Handlungsspielraum sowie die Entscheidungsbefugnisse seien aus Sicht der Koordinatorinnen vollkommen ausreichend. Im Gegenteil sei eine gewisse ‚Abhängigkeit‘ vom Kompetenzzentrum durchaus positiv. So bleibe der Austausch untereinander immer aufrechterhalten. Absprachen mit dem Kompetenzzentrum gewährleisteten den Koordinatorinnen zudem ein gewisses Maß an Sicherheit bezüglich ihres Handelns. Die Aufteilung zwischen Vorgaben und Freiheiten sei somit optimal. Zudem bedürfe es bestimmter Vorgaben durch das Kompetenzzentrum als übergeordnete Koordinierungsstelle, damit ein einheitliches Vorgehen unter den Sprachenzentren gewährleistet werde (vgl. IK1012, IK1042).

„(...) und ich bin auch froh, wenn ich bei meinen Entscheidungen Unterstützung vom Kompetenzzentrum habe. Weil es ist im Ganzen alles neu für alle. Und äh ich bräuchte auch (...) den Austausch (...)“ (IK1052, S. 12, Z. 20ff).

„(...) in einigen Dingen müsste man sogar noch einheitlicher vielleicht sein, aber das entwickelt sich auch in die Richtung, dass wir alle gleich tun auf bestimmter Ebene. (...) Aber ich hab eigentlich alles durchsetzen können, wo ich der Meinung war, so da muss man jetzt in der Peripherie anders tun“ (IK1012, S. 13, Z. 16ff).

### **Anliegen der Koordinatorinnen**

In der zweiten Interviewdurchführung wurden die Koordinatorinnen am Ende danach gefragt, was sie sich für die Zukunft der Sprachenzentren wünschen würden bzw. wo noch wünschenswerte Veränderungen stattfinden müssten. An oberster Stelle steht der Bedarf an mehr personellen und finanziellen Ressourcen. Auch sei eine Bereitstellung von Ressourcen zur Durchführung von Projekten durchaus wünschenswert (vgl. IK1022, IK1042, IK1052, IK1062).

„Ja mehr Lehrpersonen brauchen wir, mehr Ressourcen brauchen wir (...)“ (IK1052, S. 13, Z. 38).

„Wir brauchen finanzielle Ressourcen (...) und äh personelle Ressourcen brauchen wir. Wenn wir mehrere Ressourcen hätten, könnten wir den Schulen mehr helfen. Und äh vielleicht äh wären die Schulen zufriedener“ (IK1042, S. 11, Z. 40ff).

Außerdem wünscht man sich im Hinblick auf die Zuständigkeitsbereiche der einzelnen Institutionen in Bezug auf die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund klare, einheitliche politische Entscheidungen. Auch die Ausarbeitung eines Leitfadens über die Zuständigkeiten bzw. das Vorgehen bei neu eingeschriebenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund für die Schulen sei sinnvoll (vgl. IK1022, IK1052).

„Ich würde mir wünschen, dass die Politik entscheidet. Und dann wie es ist, ist es. (...) dass es irgendwo auch auf der Ebene da oben geklärt wird und dass man sagt, >>Ok, jetzt haben wir uns für dieses System entschieden und das ist es.<< Und nicht ein System und äh die einen, die dann das System nicht nutzen, aber dafür Ressourcen wollen“ (IK1022, S. 17, Z. 4ff).

Zu guter Letzt wurde in den Interviews der Wunsch nach mehr Flexibilität im Umgang mit Neuankömmlingen, sowie der Wunsch nach gemeinsamen Räumlichkeiten aller Beratungszentren (falls noch nicht vorhanden) erwähnt (IK1022, IK1062).

„(...) gute Zusammenarbeit in unserem Team (...) Also es kommen immer im Laufe des zweiten Semesters Schüler mit Null Sprachkenntnissen und ich hab jetzt im Moment keine Möglichkeiten, für die etwas Eigenes auf die Füße zu stellen. (...) Also da ein möglichst flexibles System, um auf solche neuen Situationen schnell reagieren zu können“ (IK1062, S. 14f, Z. 46ff).

„Vielleicht ein bisschen bessere Räumlichkeiten? (...) Es sollen ja alle Dienste eigentlich an einer Stelle sein (...) Alle Beratungsdienste sind zerstreut, weil es keine Räumlichkeiten gibt“ (IK1022, S. 16, Z. 37ff).

## **2. Ergebnisse der schriftlichen Befragung**

### **2.1. Befragung der Direktorinnen/Direktoren**

#### **Stichprobe und allgemeine Informationen**

Insgesamt haben 14 Direktorinnen und Direktoren den Fragebogen ausgefüllt. Darunter befinden sich 10 Direktorinnen (71,4%) und 4 Direktoren (28,6%). Das Alter reicht von 35 bis 57 Jahre und beträgt im Durchschnitt 48,9. Die Zugehörigkeit zu den einzelnen Sprachenzentren der befragten Schuldirektionen verteilt sich folgendermaßen: 3 Schuldirektionen werden vom Sprachenzentrum Bozen betreut, 1 Schuldirektion von Neumarkt und insgesamt 4 Direktionen gehören dem Sprachenzentrum Brixen an. Bruneck, Meran und Schlanders betreuen laut Fragebögen jeweils 2 Schuldirektionen.

#### **Wie haben Sie von den Sprachenzentren erfahren?**

Auf die Frage hin, wie die Direktorinnen und Direktoren von der Existenz der Sprachenzentren erfahren haben, antworten 6 der Befragten, dass sie durch die Medien informiert wurden. Außerdem hat bei 11 Direktorinnen/Direktoren ein persönlicher Besuch der zuständigen Koordinatorin stattgefunden. Zudem geben 5 der 14 Direktionen an, dass sie aufgrund der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von der Errichtung der Sprachenzentren erfahren haben (vgl. Abbildung 3, S. 186).

Als weitere Informationsquellen werden von jeweils einer Direktion außerdem das Schulamt bzw. der Beschluss der Landesregierung sowie ein bestehendes Netzwerk ‚Migration‘ angegeben.

#### **Inanspruchnahme der Sprachenzentren durch die Direktionen**

12 der 14 Direktionen geben an, die Dienste der Sprachenzentren in Anspruch zu nehmen. Diese 12 Schuldirektionen werden in folgenden Bereichen unterstützt: Unterstützung zur Sprachförderung nehmen insgesamt 9 Direktorinnen/Direktoren in Anspruch, Unterstützung in Form von allgemeiner Beratung durch die Koordinatorinnen hingegen 8. 6 Schuldirektionen lassen sich außerdem zur Wahl geeigneter Unterrichtsmaterialien beraten und 2 Direktionen geben an, vom Sprachenzentrum im Rahmen von Projektdurchführungen Unterstützung zu erhalten (vgl. Abbildung 4, S. 186).

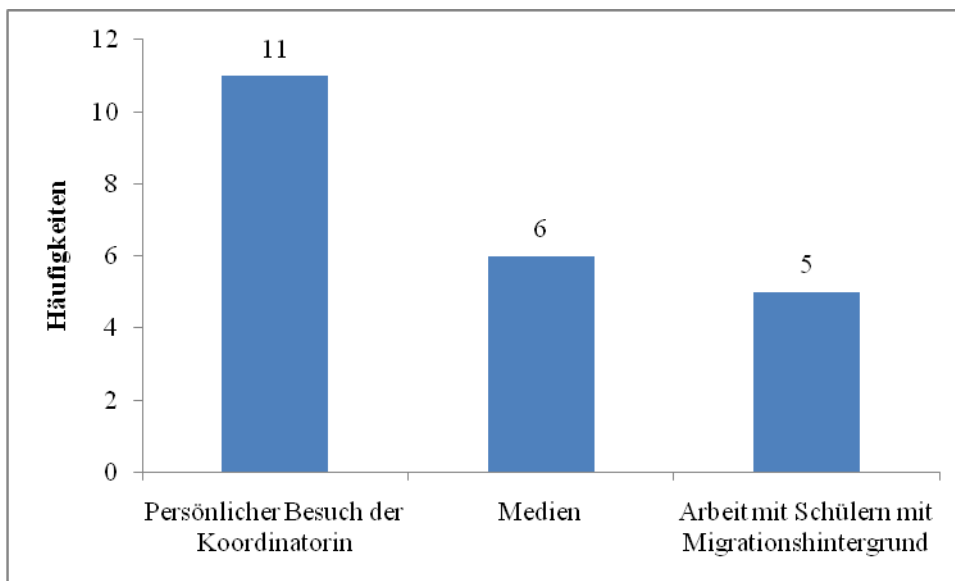


Abbildung 3: Informationsquellen über die Errichtung der Sprachzentren (Direktionen)

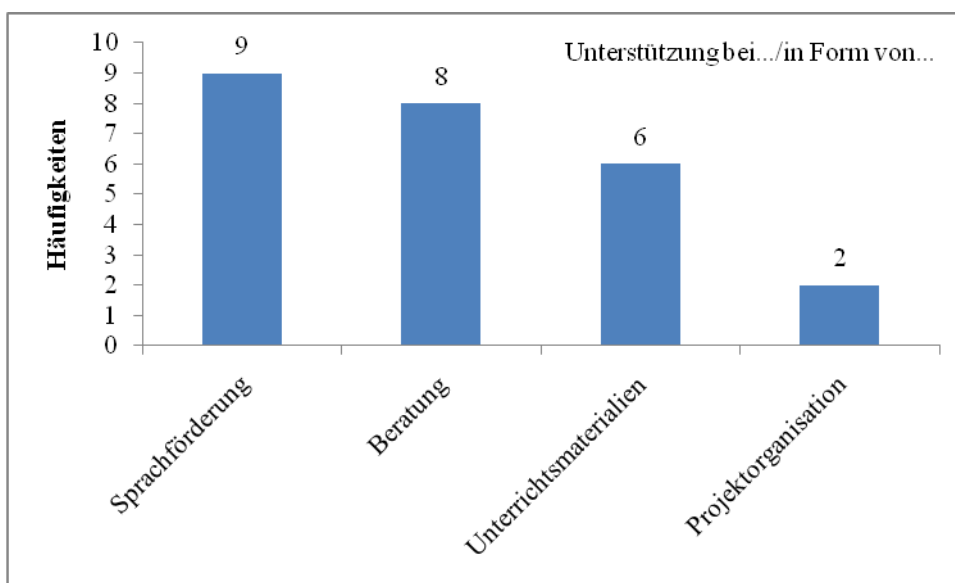


Abbildung 4: Art der Unterstützung durch die Sprachzentren (Direktionen)

Was den Bereich der Sprachstandserhebungen betrifft, so geben alle 12 Direktionen an, dieses Angebot nicht in Anspruch zu nehmen. 2 Direktionen geben außerdem an, die Sprachzentren im Rahmen der Ansuchen um Ressourcen sowie zur Aus- bzw. Fortbildung schuleigener Koordinatorinnen in Anspruch zu nehmen.

### Wann werden die Dienste der Sprachzentren in Anspruch genommen

Von insgesamt 11 gültigen Antworten geben 5 Direktionen (45,5%) an, die Sprachzentren sowohl bei Ankunft bzw. Neueinschreibung einer neuen Schülerin/eines neuen Schülers mit Migrationshintergrund als auch während des gesamten Schuljahres in Anspruch zu nehmen. 1 Direktion gibt außerdem an, sich an die Sprachzentren zu wenden, falls die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen (vgl. Abbildung 5).

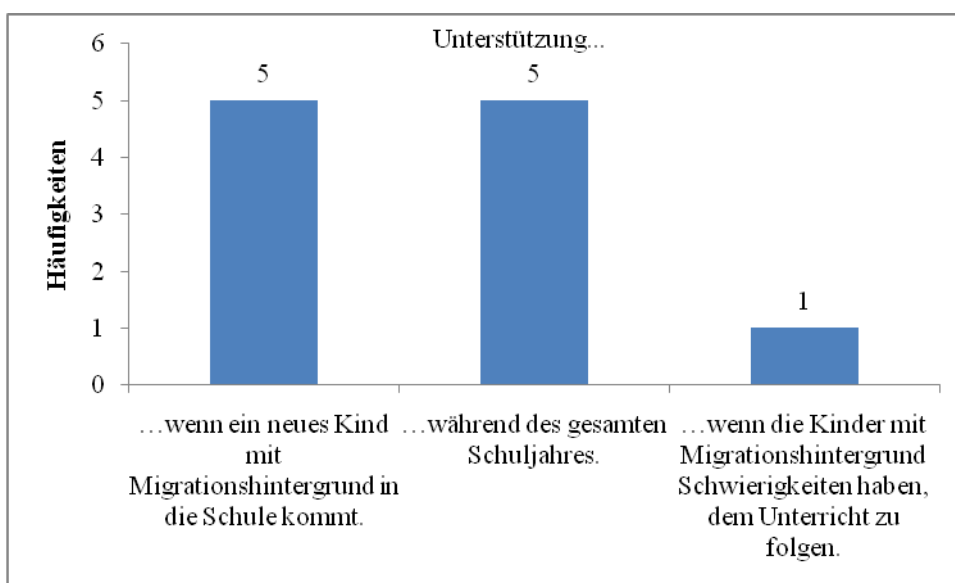


Abbildung 5: Zeitpunkt der Inanspruchnahme der Sprachzentren (Direktionen)

Soziale Schwierigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund als Grund für die Inanspruchnahme der Sprachzentren werden hingegen von allen 11 Direktionen verneint. Allerdings erwähnt 1 Direktion die Sprachzentren im Falle allgemeiner Probleme in Anspruch zu nehmen. Eine weitere Direktion erwähnt in diesem Zusammenhang aufgrund der Stundenzuweisungen interkultureller Mediation durch die Sprachzentren mit diesen in Kontakt zu treten. 2 Direktionen geben hingegen an, sich nur bei vorhandenem Bedarf an die Sprachzentren zu wenden.

### Keine Inanspruchnahme

Von den 3 Schuldirektionen, die die Sprachzentren nicht in Anspruch nehmen, begründen dies 2 Direktionen unter anderem dadurch, dass die Koordinatorin selber noch wenig Erfahrung habe. 1 Direktorin/Direktor gibt hingegen an, dass kein Bedarf zur Unterstützung von Seiten der Sprachzentren besteht. Keine dieser 3 Schuldirektionen

gibt für die Nicht-Inanspruchnahme der Sprachenzentren die Begründungen an, dass die schulinternen Ressourcen bereits ausreichend sind oder dass die Koordinatorin wenig Zeit hat.

### Beurteilung der Sprachenzentren

Auf die Frage hin, wie die Befragten die Sprachenzentren beurteilen, wurden 11 gültige und 3 fehlende Antworten gezählt. Von diesen 11 Direktionen sind insgesamt 7 der Ansicht, dass die Sprachenzentren zwar hilfreich seien, aber nicht ausreichen. 3 Direktorinnen/Direktoren sehen in der Institution der Sprachenzentren eine große Hilfe und 1 Schuldirektion gibt an, dass die Zentren gar nichts nützen (vgl. Abbildung 6).

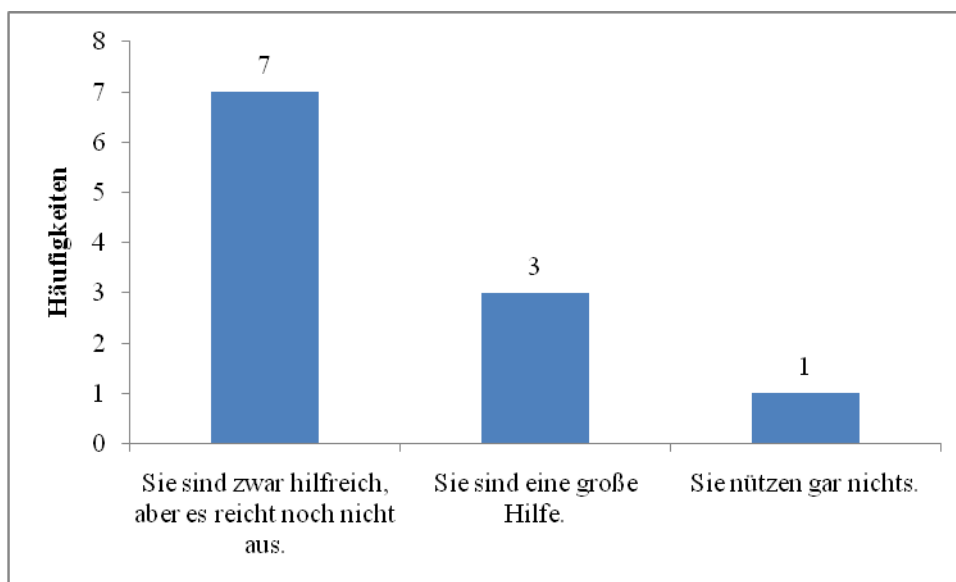


Abbildung 6: Beurteilung der Sprachenzentren (Direktionen)

Auf die Frage, was aus Sicht der Direktionen wünschenswerte Veränderungen sein könnten, kommen folgende Aspekte zur Ansprache: Von insgesamt 8 Schuldirektionen, die hier Stellung genommen haben, bemängeln 6, dass die Ressourcen nicht ausreichen. 2 Direktorinnen/Direktoren sind außerdem der Ansicht, dass zum einen die direkte Problemlösung vor Ort fehle und zum anderen die gesamte Koordination durch die Sprachenzentren zu verbessern sei. Des Weiteren gibt jeweils 1 Direktion folgende Beurteilungen ab: Die Sprachenzentren hätten lediglich eine Alibi-Funktion inne (1), die Sprachenzentren befänden sich noch immer in der Aufbauphase (2), bei den Sprachenzentren handle es sich um eine überflüssige, zwischengestaltete Instanz (3) und schließlich hinkten die Sprachenzentren häufig einen Schritt hinterher (4).

### Separate Vorklassen

Auf die Frage hin, ob es die Direktorinnen und Direktoren begrüßen würden, wenn alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Beginn zumindest vorübergehend oder zeitweise separat in einer Gruppe unterrichtet würden, bis sie ein bestimmtes Niveau der deutschen Sprache erreicht haben, äußern sich insgesamt 13 Schuldirektionen. 1 Direktion macht hierzu keine Angaben. Von den 13 Direktorinnen und Direktoren stimmen 6 für die sogenannten ‚Ausländerklassen‘ und 5 dagegen. 2 Schuldirektionen entscheiden sich für die Antwort „Ich weiß es nicht“ (vgl. Abbildung 7).

Die 6 Direktorinnen und Direktoren, die eine (vorläufig) separate Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ablehnen, nennen hierfür folgende Begründungen: 2 Direktionen merken an, dass der Spracherwerb der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem durch sozialen Kontakt mit den Mitschülerinnen und Mitschülern gefördert werde. 2 weitere Direktionen erwähnen außerdem, dass sowohl der Spracherwerb als auch die Integration der ausländischen Schülerinnen und Schüler an ihrer Schule unproblematisch verlaufe. 1 Schuldirektion befürwortet Sprachförderung nur als Begleitmaßnahme zum Regelunterricht und 1 Direktion plädiert hingegen für die Notwendigkeit der sofortigen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in die Klassengemeinschaft.

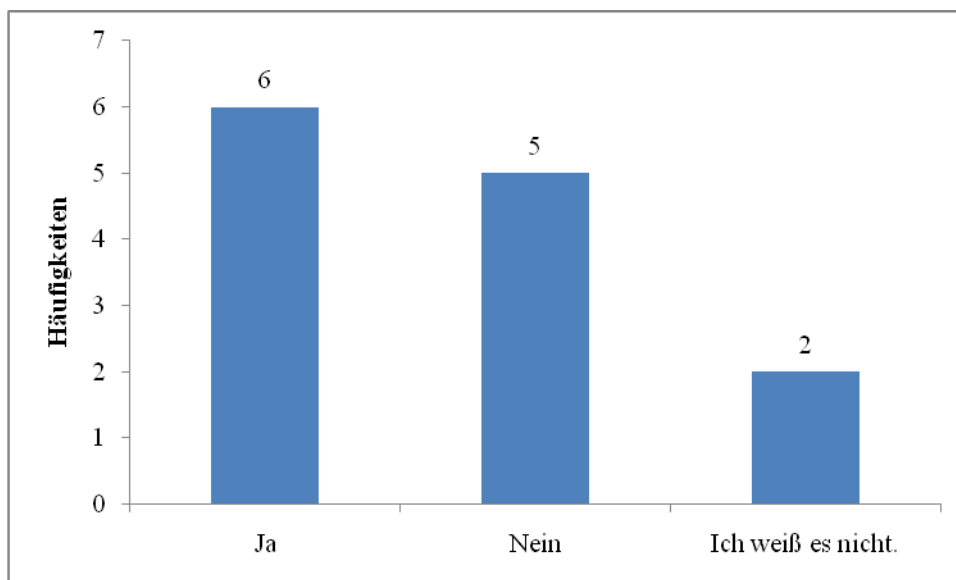


Abbildung 7: Befürwortung bzw. Ablehnung von separaten ‚Vorklassen‘ (Direktionen)

Von den 6 Schuldirektionen, welche hingegen die vorläufig separate Unterrichtung befürworten, geben 4 Direktionen hierfür 4 unterschiedliche Begründungen an: 1) Durch ‚Ausländerklassen‘ würden Ressourcen gekoppelt. 2) Ein Minimum an Sprachverständnis

sei für die Integration notwendig. 3) Das Prinzip der separaten Unterrichtung werde an der eigenen Schule bereits praktiziert und 4) seien ‚Ausländerklassen‘ zeitlich begrenzt für das Erlernen der Grundinstrumente der Sprache durchaus sinnvoll und notwendig.

### Organisation der separaten Unterrichtung

Fragt man die 6 Direktorinnen/Direktoren, die für eine vorläufig separate Unterrichtung stimmen, danach, wie lange die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in dieser Form unterrichtet werden sollten, so gibt 1 Direktion ein Semester, 1 weitere Direktion ein Schuljahr an und 2 Direktionen erwähnen, dass dies individuell abhängig ist vom Kind selbst sowie seinem Alter. 2 Direktorinnen/Direktoren machen hierzu keine Angaben.

Auf die Frage, wo der Unterricht stattfinden sollte, geben 3 Direktionen die Schule bzw. eine Mittelpunktschule an. 1 Direktion gibt an, dass der Unterricht innerhalb eines bestehenden Netzwerkes ‚Migration‘ stattfinden sollte und 1 Direktorin/Direktor macht die Angabe, dass der Unterricht möglichst nahe am Wohnort der Schülerinnen und Schüler stattfinden sollte. 1 der 6 Direktionen hat zu dieser Frage keine Angaben gemacht.

5 der 6 Direktionen, die eine vorläufig separate Unterrichtung vorziehen, sind der Ansicht, dass der Unterricht von einer Lehrperson mit einer speziellen DaF-/DaZ-Ausbildung durchgeführt werden sollte. 1 Direktion hingegen gibt auch die Klassenlehrerin als mögliche Lehrperson zur Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an (vgl. Abbildung 8).

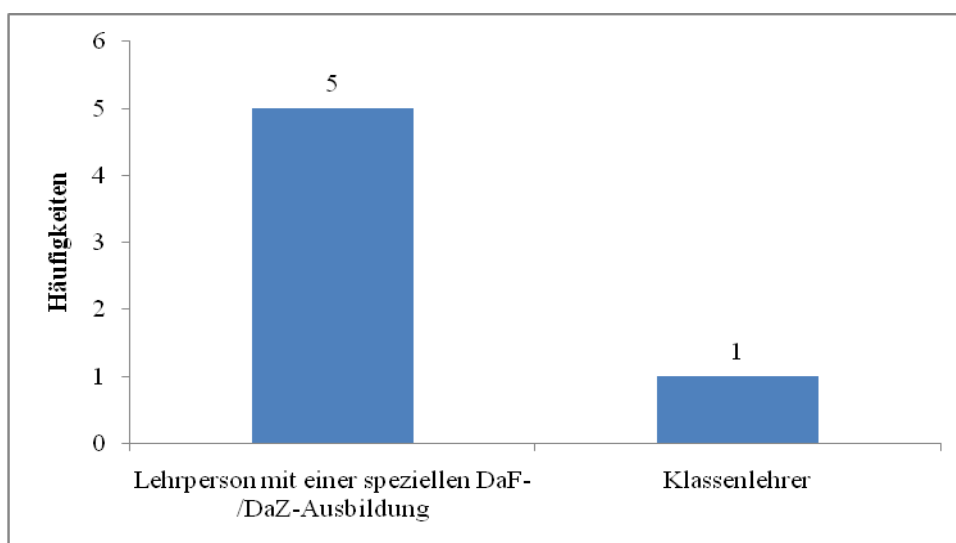


Abbildung 8: gewünschte Lehrperson für die separate Unterrichtung der ‚Vorklassen‘ (Direktionen)



3 Schuldirektionen sind der Ansicht, dass inhaltlich ausschließlich Sprachunterricht abgehalten werden sollte, die übrigen 3 Schuldirektionen plädieren hingegen für eine Kombination aus Sprachunterricht und Fachunterricht. 1 Direktorin/Direktor erwähnt zusätzlich, dass auch muttersprachlicher Unterricht für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Berücksichtigung finden sollte.

## **2.2. Befragung der Lehrkörper**

### **Stichprobe und allgemeine Informationen**

Die Anzahl der befragten Lehrerinnen und Lehrer beträgt insgesamt 258. Davon sind 237 Personen (91,9%) weiblichen Geschlechts und 20 Personen (7,8%) männlich. Eine Lehrperson macht keine Angabe zum Geschlecht. Insgesamt sind die Lehrkörper im Alter zwischen 22 und 59. Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 40,09. Insgesamt verfügen 80 Lehrerinnen und Lehrer (31,0%) über eine universitäre Ausbildung. 174 Lehrpersonen (67,4%) besitzen keinen Hochschulabschluss und 4 (1,6%) machen hierzu keine Angaben. Was Fortbildungen zu interkultureller Pädagogik anbelangt, so geben von insgesamt 201 gültigen Antworten 35 Personen (17,4%) an, dass sie bereits Fortbildungen zu dieser Thematik besucht haben. 166 Lehrpersonen (82,6%) verneinen diese Frage. Fortbildungen im Bereich Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache besuchten hingegen von insgesamt 211 gültigen Antworten 47 Personen (22,3%). 164 Lehrerinnen/Lehrer (77,7%) verneinen auch diese Frage.

### **Bezirke**

Was die Zugehörigkeit der Lehrkörper bzw. ihrer Schulen zu den einzelnen Bezirken der Sprachenzentren betrifft, so ergibt sich folgende Aufteilung: 55 Lehrpersonen (21,3%) geben an, dem Sprachenzentrum Bozen anzugehören. 22 Lehrerinnen/Lehrer (8,5%) werden vom Sprachenzentrum Neumarkt und 54 (20,9%) vom Sprachenzentrum Brixen betreut. Dem Sprachenzentrum Bruneck gehören 9 der Befragten (3,5%) an, das Sprachenzentrum Meran betreut 89 der befragten Lehrpersonen und Schlanders 14 (5,4%). 14 Lehrerinnen und Lehrer (5,4%) geben an, nicht zu wissen, welchem Sprachenzentrum sie angehören und 1 Lehrperson entzog sich der Antwort.

### Wie haben sie von den Sprachzentren erfahren?

Auf die Frage hin, wie die Lehrerinnen und Lehrer von der Existenz der Sprachzentren erfahren haben, erhält man von insgesamt 258 Befragten 242 gültige und 16 fehlende Antworten (6,2%). 129 Lehrkörper (50,0%) wurden den Fragebögen zufolge von der eigenen Schuldirektion über die Existenz der Sprachzentren informiert. 102 Befragte (39,5%) – gemessen an der Gesamtzahl der Lehrpersonen – geben an, durch die Medien von den Sprachzentren erfahren zu haben. Durch einen persönlichen Besuch der Koordinatorin sind laut Angaben 35 Lehrpersonen (13,6%) über die Sprachzentren informiert worden und 39 Lehrerinnen und Lehrer (15,1%) geben an, über die eigene Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von den Sprachzentren erfahren zu haben (vgl. Abbildung 9).

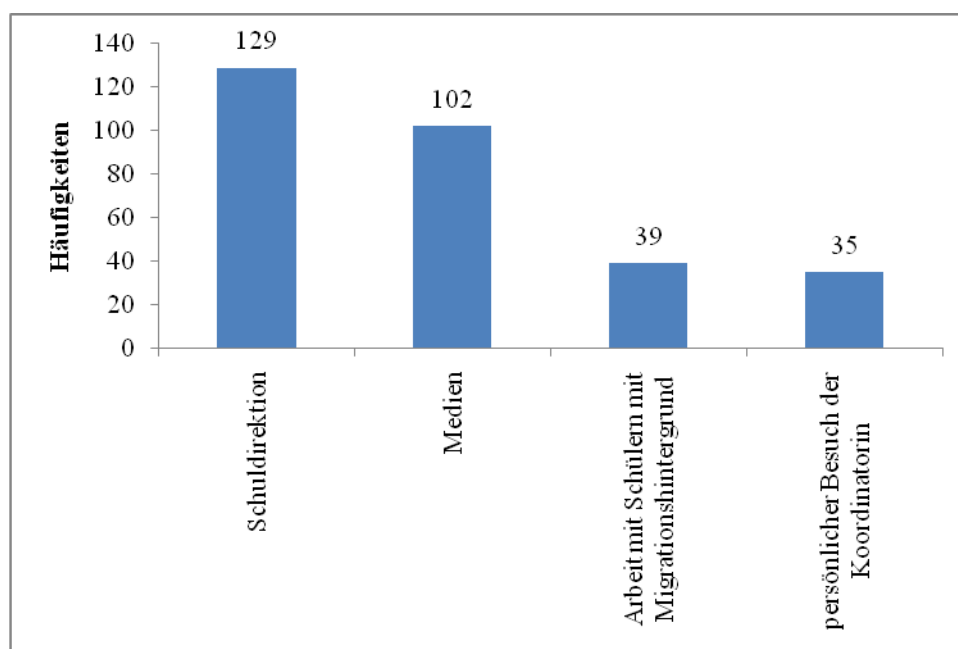


Abbildung 9: Informationsquellen über die Errichtung der Sprachzentren (Lehrpersonen)

Aber auch andere, nicht vorgegebene Informationsquellen, werden von insgesamt 18 Lehrkörpern genannt. So geben beispielsweise 5 der 18 (27,8%) an, aufgrund ihrer eigenen Tätigkeit als Koordinatorin für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Schule von der Existenz der Sprachzentren unterrichtet gewesen zu sein. 4 Lehrpersonen (22,2%) erwähnen, dass sie durch andere Kolleginnen/Kollegen und 2 weitere (11,1%) aufgrund persönlichen Interesses über die Beratungsstellen informiert worden seien.

### **Inanspruchnahme der Sprachenzentren durch die Lehrpersonen**

Zur Frage, ob die Lehrerinnen und Lehrer die Angebote der Sprachenzentren in Anspruch nehmen, äußern sich von insgesamt 258 Befragten 249 Lehrerinnen und Lehrer. Unter diesen geben 59 Lehrpersonen (23,7%) an, die Hilfe der Sprachenzentren in Anspruch zu nehmen, 190 Lehrpersonen (76,3%) verneinen dies (vgl. Abbildung 10).

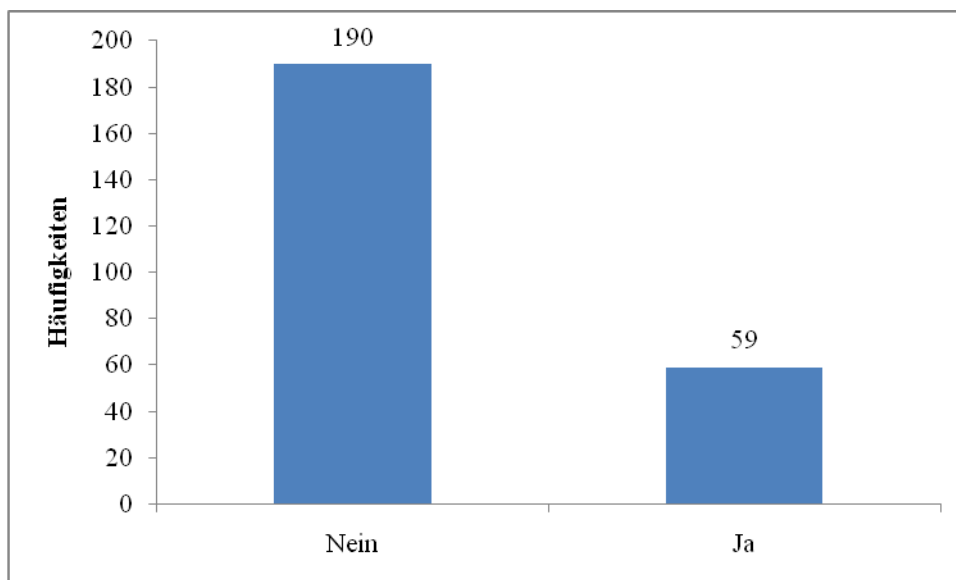


Abbildung 10: Inanspruchnahme der Sprachenzentren (Lehrpersonen)

Unter den Lehrerinnen und Lehrern, die angeben, die Sprachenzentren nicht in Anspruch zu nehmen, haben 126 (66,7%) zum Zeitpunkt der Befragung Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrer Klasse. 26 Lehrkörper (13,8%) hatten bereits Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihrem Unterricht und 37 (19,6%) geben an, noch nie ausländische Schülerinnen und Schüler unterrichtet zu haben (vgl. Abbildung 11, S. 194).

Zudem geben von jenen Lehrerinnen und Lehrern, die die Inanspruchnahme der Sprachenzentren verneinen, 27 (17,9%) an, dass die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund den Unterricht erschwere und 83 Lehrkörper (55%) sehen immerhin eine teilweise Erschwerung des Unterrichts (vgl. Abbildung 12, S. 194).

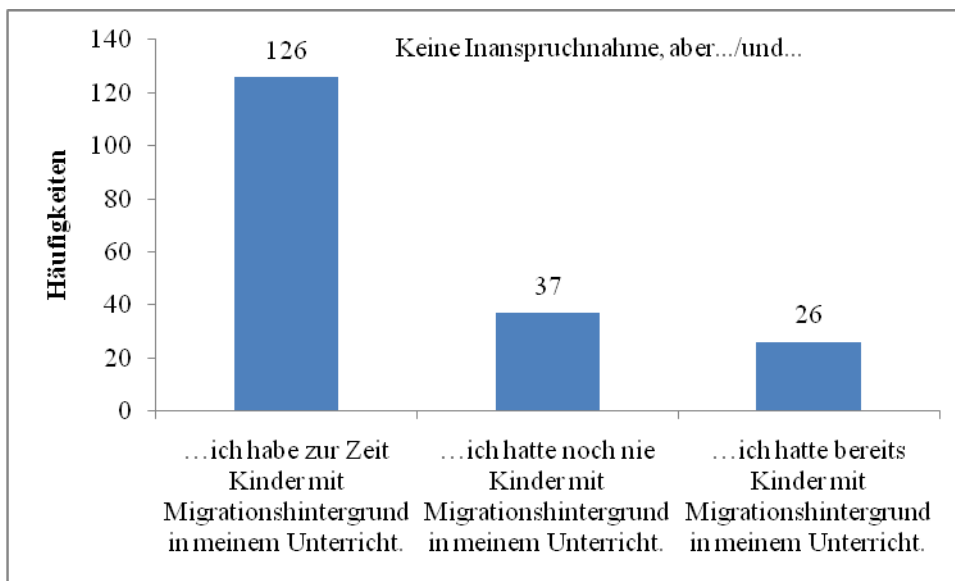


Abbildung 11: Erfahrung der Lehrerinnen/Lehrer, die die Sprachzentren nicht in Anspruch nehmen, mit Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund

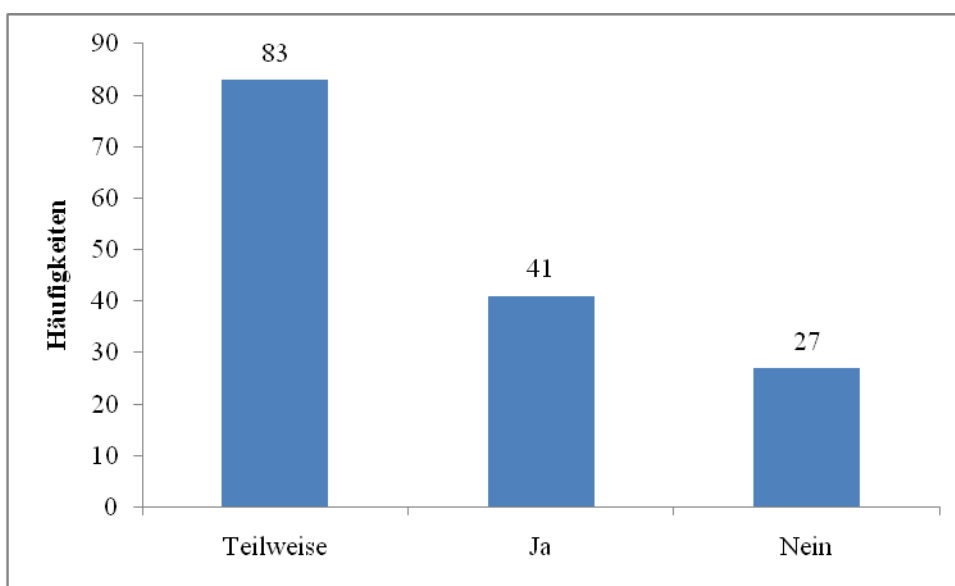


Abbildung 12: Erschwerung des Unterrichts durch Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund für Lehrpersonen, die die Sprachzentren nicht in Anspruch nehmen

Unter den Lehrpersonen (59), die die Sprachzentren hingegen in Anspruch nehmen, lassen sich insgesamt 26 Lehrerinnen und Lehrer (44,8%) bei der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unterstützen. 24 dieser 59 Lehrpersonen (41,4%) geben an, sich bei der Wahl von Unterrichtsmaterialien unterstützen bzw. in allgemeinen Fragen beraten zu lassen. Laut Fragebogen erhalten 6 Lehrkörper (10,3%) außerdem Unterstützung im Rahmen von Projektorganisationen und

1 Lehrerin/Lehrer gibt an, das Angebot der Sprachstandserhebung durch die Sprachenzentren zu nutzen (vgl. Abbildung 13, S. 196).

Zusätzlich haben 8 der 258 Lehrpersonen (3,1%) unter der Kategorie ‚andere Art der Unterstützung‘ folgende Angaben gemacht: Insgesamt 5 Lehrerinnen/Lehrer (1,9%) – gemessen an der Gesamtzahl der Lehrerinnen und Lehrer mit 258 – geben an, die Sprachenzentren auch für Übersetzungen von schriftlichen Mitteilungen sowie bei Elterngesprächen in Anspruch zu nehmen. Jeweils 1 Lehrkörper (0,4%) erwähnt beratende Unterstützung im Rahmen der Leistungsbewertungen durch die Koordinatorinnen sowie Unterrichtsberatung. 1 Lehrperson (0,4%) gibt außerdem an, dass sie im Rahmen der interkulturellen Mediation die Dienstleistungen der Sprachenzentren nutzt.

### **Wann werden die Dienste der Sprachenzentren in Anspruch genommen**

Von den insgesamt 59 Lehrkörpern, die angeben, dass sie die Sprachenzentren in Anspruch nehmen, geben 55 folgende Formen bzw. Zeitpunkte der Unterstützung an: 29 Lehrerinnen und Lehrer (54,7%) arbeiten während des gesamten Schuljahres mit dem Sprachenzentrum zusammen. 27 Lehrerinnen und Lehrer (49,1%) wenden sich hingegen an die Sprachenzentren, wenn ein neues Kind mit Migrationshintergrund in die Schule eingeschrieben wird. 17 Befragte (30,9%) holen sich Hilfe beim Sprachenzentrum, wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen und 9 Lehrpersonen (16,4%) wenden sich auch bei sozialen Schwierigkeiten des Kindes mit Migrationshintergrund ans Sprachenzentrum (vgl. Abbildung 14, S. 196).

Unter der Kategorie ‚andere Art der Inanspruchnahme‘ erwähnt jeweils 1 Lehrperson, dass sie die Sprachenzentren nur bei Bedarf bzw. bei zu führenden Elterngesprächen kontaktieren.

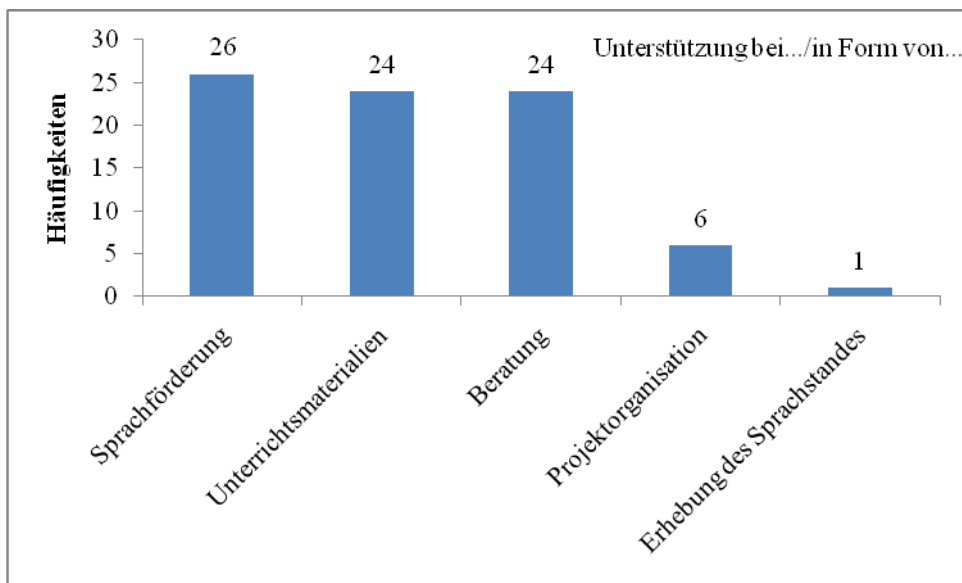


Abbildung 13: Art der Unterstützung durch die Sprachzentren (Lehrpersonen)

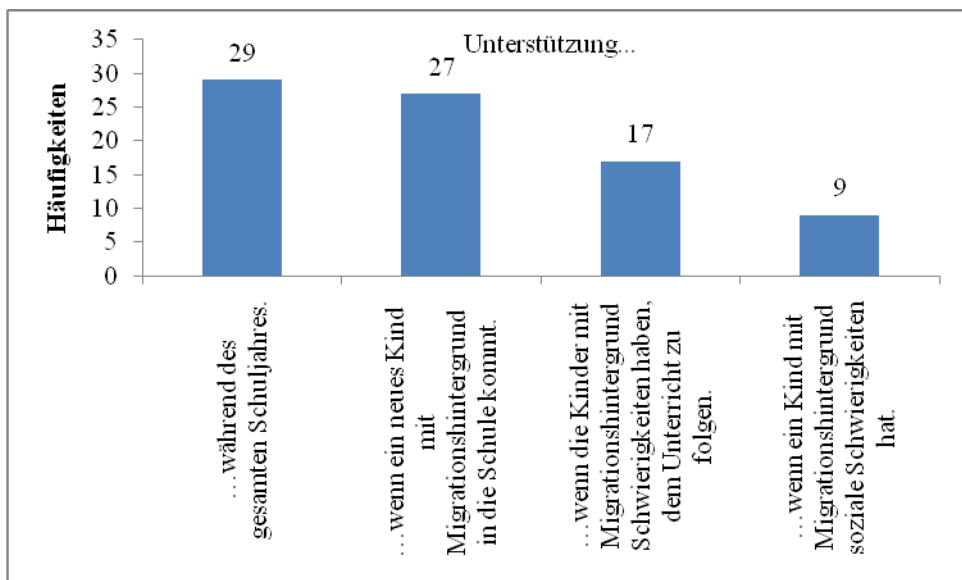


Abbildung 14: Zeitpunkt der Inanspruchnahme der Sprachzentren (Lehrpersonen)

### Keine Inanspruchnahme

Von den 190 Lehrerinnen und Lehrern, die die Sprachzentren nicht in Anspruch nehmen, geben 167 folgende Begründungen an: An erster Stelle wird mit 105 positiven Antworten (62,9%) die Nicht-Inanspruchnahme damit begründet, dass hierzu kein Bedarf bestehe. 30 Lehrerinnen und Lehrer (18,1%) geben außerdem an, dass die schulinternen Ressourcen zur Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausreichend seien. 7 Lehrkörper (4,2%) entscheiden sich für die

Begründung, dass die zuständige Koordinatorin wenig Zeit habe und weitere 4 (2,4%) sind der Meinung, dass die Koordinatorin selbst noch wenig Erfahrung habe (vgl. Abbildung 15).

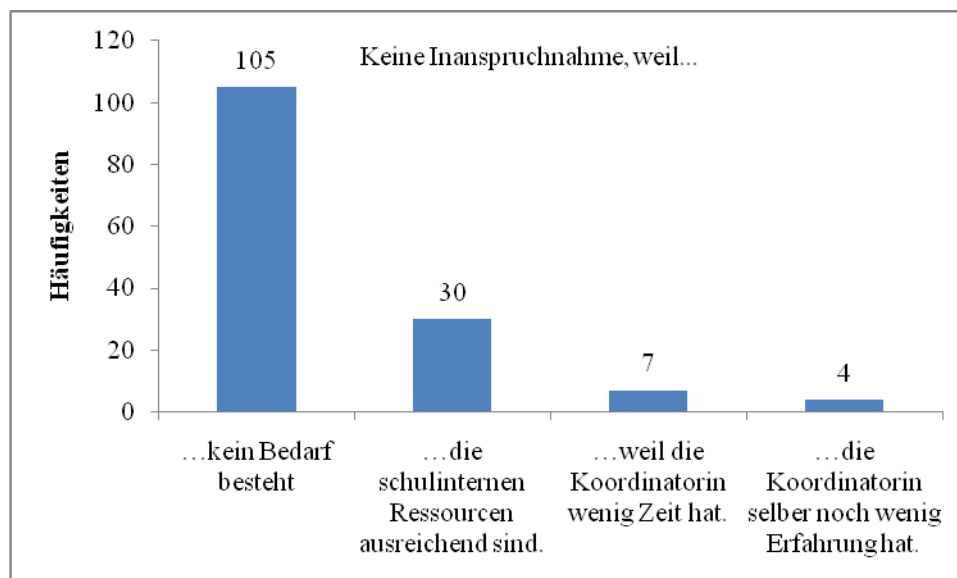


Abbildung 15: Begründungen für ‚keine Inanspruchnahme‘ der Sprachenzentren (Lehrpersonen)

Auch hier werden von insgesamt 31 Lehrkörpern (12,0%) der insgesamt 258 weitere zusätzliche Gründe für eine Nicht-Inanspruchnahme der Sprachenzentren genannt, die sich wie folgt aufteilen: Insgesamt 15 (5,8%) der 258 Lehrpersonen geben an, dass sie gar keine bis wenig Informationen über das Sprachenzentrum erhalten hätten. Gemessen an den 31 Lehrpersonen, die zusätzliche Gründe anführen, macht dies 48,4% aus. Jeweils 3 Lehrerinnen/Lehrer (1,2%) geben zudem folgende Gründe an, warum sie die Sprachenzentren nicht in Anspruch nehmen: 1) Es fehle die Zeit. 2) Die eigene Koordinatorin an der Schule sei ausreichend. 3) Es seien keine Sprach- und Integrationsprobleme vorhanden und 4) habe man noch keine Möglichkeit gehabt, mit dem Sprachenzentrum Kontakt aufzunehmen. 2 Lehrpersonen der 258 geben an, an ein eigenes Netzwerk ‚Migration‘ angeschlossen zu sein, so dass die Hilfe der Sprachenzentren nicht notwendig sei und weitere 2 Lehrpersonen (0,8%) geben Gründe an, die unter der Kategorie ‚anderes‘ einzuordnen sind.

Unter den Lehrerinnen und Lehrern, die angeben, dass sie keinen Bedarf an Unterstützung durch die Sprachenzentren haben, haben immerhin 56 (55,3%) Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihrem Unterricht und 17 (16,2%) haben bereits in der Vergangenheit Erfahrungen mit ausländischen Schülerinnen und

Schülern gemacht. 32 Lehrpersonen (30,5%), die keinen Bedarf haben, haben keine Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrem Unterricht (vgl. Abbildung 16).

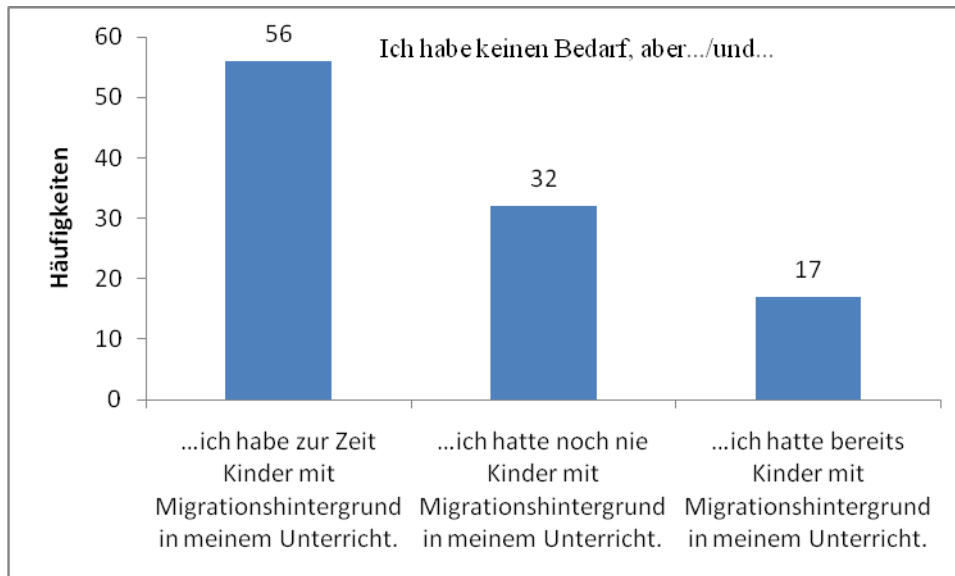


Abbildung 16: Erfahrung mit Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund der Lehrpersonen, die keinen Bedarf an Unterstützung durch die Sprachenzentren haben.

### Beurteilung der Sprachenzentren

Zur Frage nach der Beurteilung der Sprachenzentren liegen von insgesamt 258 Befragten 205 gültige Antworten vor. 53 Fälle sind hier nicht verwertbar. 92 Lehrkörper (44,9%) der 205 geben im Rahmen einer Beurteilung die Antwort „Ich weiß es nicht“. 48 Lehrerinnen und Lehrer (23,4%) sehen in den Sprachenzentren eine große Hilfe und 39 (19,0%) sind der Ansicht, dass sie zwar hilfreich seien, aber noch nicht ausreichen. 20 der Befragten (9,8%) sind der Meinung, dass die Unterstützung der Sprachenzentren die eigene Schule nicht erreiche und 6 Lehrpersonen (2,9%) geben an, dass die Sprachenzentren gar nichts nützten (vgl. Abbildung 17, S. 199).



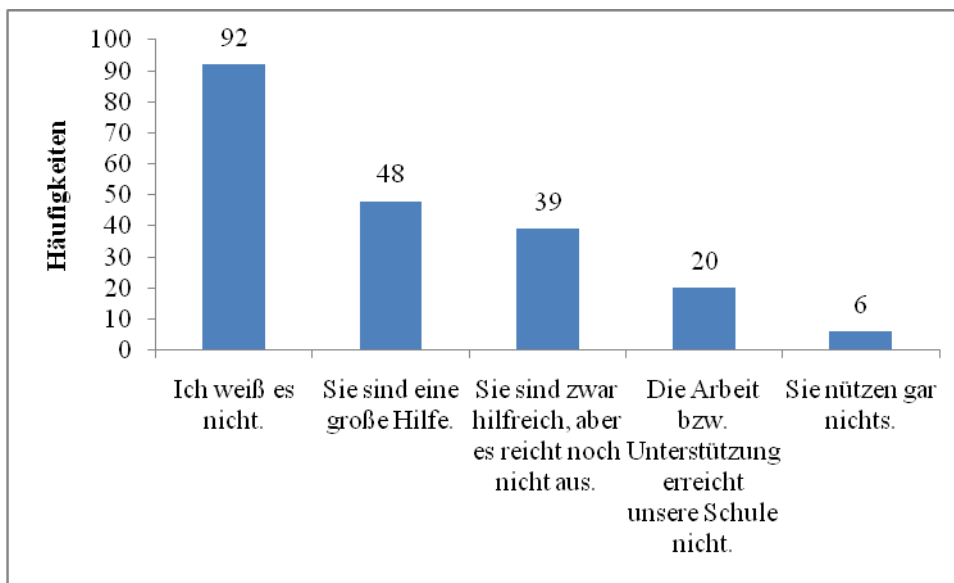


Abbildung 17: Beurteilung der Sprachenzentren (Lehrpersonen)

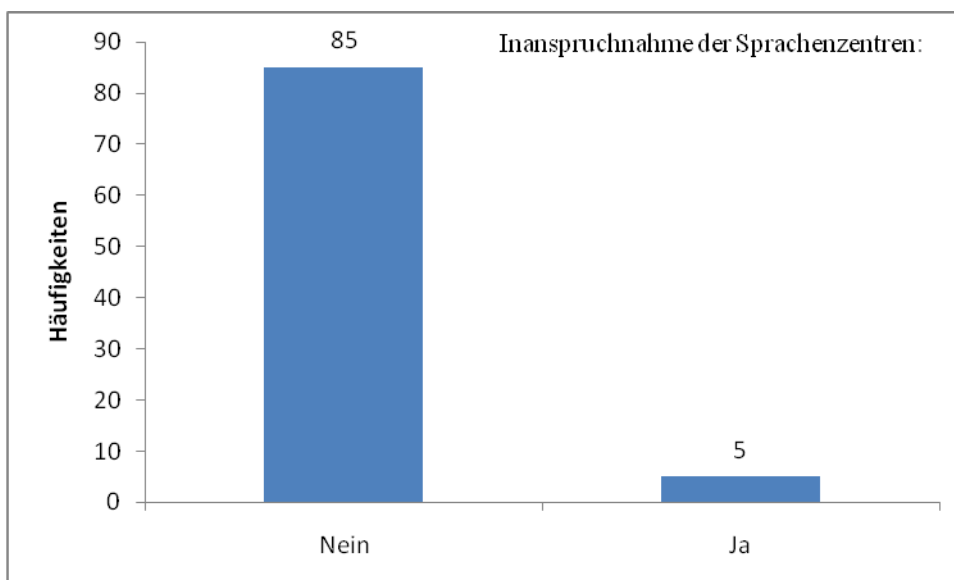


Abbildung 18: Inanspruchnahme durch die Lehrpersonen, die bei der Bewertung „Ich weiß es nicht“ gewählt haben

Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass von den insgesamt 92 Lehrerinnen und Lehrern, die bei der Beurteilung der Sprachenzentren „Ich weiß es nicht“ gewählt haben, 85 Lehrkörper (94,4%) angeben, die Sprachenzentren auch nicht in Anspruch zu nehmen (vgl. Abbildung 18).

Betrachtet man hingegen nur die Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern (insgesamt 59), welche zuvor angegeben haben, dass sie die Dienste der Sprachenzentren in Anspruch nehmen, so geben hier 27 Lehrkörper (49,1%) an, dass die Sprachenzentren sehr hilfreich

seien und 21 (38,2%), dass sie zwar hilfreich seien, aber noch nicht ausreichen. 5 Lehrpersonen (9,1%) wissen nicht, wie die Sprachenzentren zu beurteilen sind und 2 Lehrerinnen/Lehrer (3,6%) sind der Ansicht, dass die Arbeit der Sprachenzentren die eigene Schule nicht erreiche (vgl. Abbildung 19).

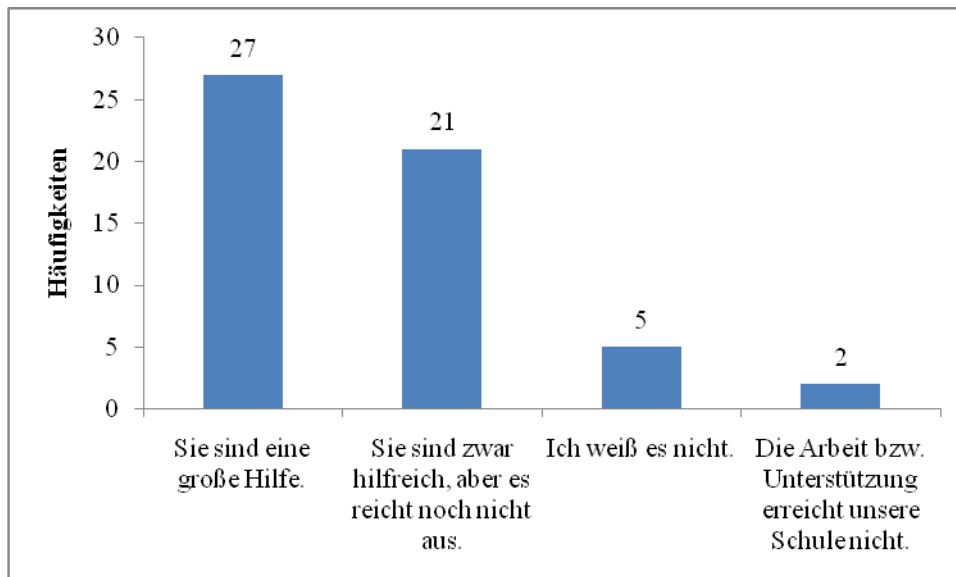


Abbildung 19: Bewertung der Sprachenzentren durch Lehrpersonen, die die Sprachenzentren in Anspruch nehmen

Von den 205 Lehrpersonen, die eine Beurteilung abgegeben haben, führen 30 Lehrerinnen/Lehrer folgende Kritikpunkte an: 8 der 30 Lehrpersonen (26,7%) erwähnen, es werde in Bezug auf die Aufgaben der Sprachenzentren zu wenig informiert. 5 Lehrerinnen und Lehrer (16,7%) sind der Ansicht, dass einerseits Zusammenarbeit (im Sinne von Kommunikation und Kontaktaufnahme) fehle. Andererseits mangle es an Erfahrung der Koordinatorinnen und auch das Konzept der Sprachenzentren sei verbesserungswürdig. Jeweils 4 Lehrpersonen (13,3%) kritisieren fehlende personelle und finanzielle Ressourcen sowie Zeitmangel und schwierige Kontaktaufnahme mit der zuständigen Koordinatorin. 3 Lehrerinnen/Lehrer (10,0%) wünschen sich auch während des Schuljahres eine Organisation von Sprachkursen durch die Koordinatorinnen und 1 Lehrperson wünscht sich von Seiten der Sprachenzentren eine Verpflichtung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu einem Sprachkurs vor der Einschulung. 5 Antworten (16,7%) werden zudem der Kategorie ‚anderes‘ zugeordnet.

### Separate Vorklassen

Auf die Frage hin, ob die Lehrkörper die zeitweise separate Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund befürworten, erhält man von den insgesamt 258 Befragten 246 gültige Antworten (95,3%). Die restlichen 12 (4,7%) machen hierzu keine Angaben. Von den 246 Lehrpersonen sprechen sich 169 (68,7%) für sogenannte ‚Ausländerklassen‘ aus, 41 Lehrpersonen (16,7%) sind dagegen. 36 Lehrerinnen und Lehrer (14,6%) geben hingegen an, es nicht zu wissen (vgl. Abbildung 20).

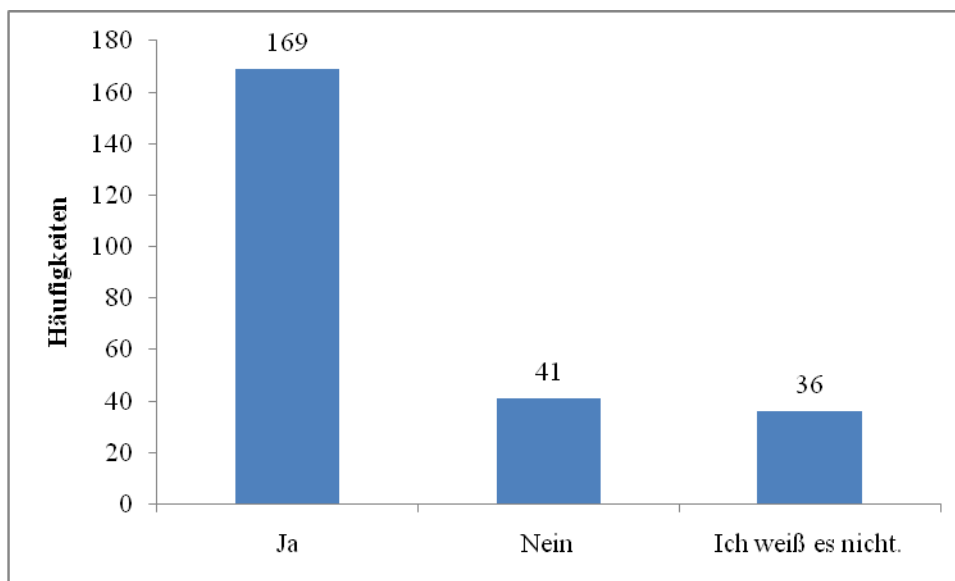


Abbildung 20: Befürwortung oder Ablehnung von separaten ‚Vorklassen‘ (Lehrpersonen)

### Begründungen gegen die separaten Vorklassen

Von den insgesamt 41 Lehrerinnen/Lehrern, die gegen eine vorläufig separate Unterrichtung von Migrantinnen und Migranten sind, geben wiederum 34 Begründungen für ihre Antwort an. 17 der 34 (50,0%) sprechen sich gegen sogenannte Vorklassen aus, da der Spracherwerb vor allem durch soziale Kontakte zu den Mitschülerinnen und Mitschülern erfolge. 9 Lehrpersonen (26,5%) weisen darauf hin, dass separate Klassen dem Integrationsprinzip widersprüchen und 3 Lehrerinnen und Lehrer (8,8%) sehen in den Vorklassen die Gefahr einer Ghettoisierung und Aussonderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. 1 Lehrperson begründet ihre Antwort schließlich damit, dass das Prinzip der Vorschulklassen organisatorisch nicht möglich sei und 4 Antworten (11,8%) sind der Kategorie ‚anderes‘ zuzuordnen (vgl. Abbildung 21, S. 202).

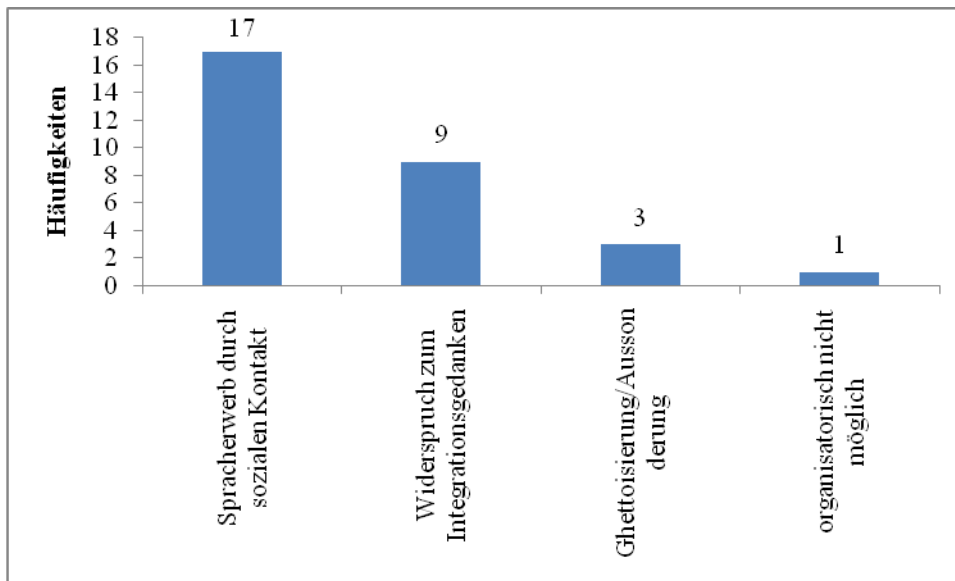


Abbildung 21: Begründungen gegen separate 'Vorklassen' (Lehrpersonen)

### **Begründungen für die separaten Vorklassen**

Von den 169 Lehrerinnen und Lehrern, die separate ‚Vorklassen‘ befürworten, geben insgesamt 148 Lehrerinnen und Lehrer folgende Begründungen an: Jeweils 46 der 148 Lehrpersonen (31,1%) sind der Ansicht, dass einerseits die ‚Vorklassen‘ den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Teilhabe am Unterricht wesentlich erleichtere, andererseits müsse zur Eingliederung in die Regelklassen eine gewisse sprachliche Basis (der Unterrichtssprache) bereits vorhanden sein. 26 Lehrerinnen und Lehrer (17,6%) vertreten außerdem den Standpunkt, dass eine vorläufig separate Unterrichtung zum Erlernen der Grundkenntnisse der Unterrichtssprache die anschließende Integration in die Regelklasse wesentlich erleichtere. 19 der 148 Befragten (12,8%) sehen in Vorklassen die Möglichkeit gezielterer Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und 17 Lehrpersonen (11,5%) erhoffen sich dadurch eine Erleichterung des Regelunterrichts. Außerdem erwähnen weitere 4 Lehrpersonen (2,7%), dass durch ‚Vorklassen‘ das Gesamtniveau der Klasse nicht gefährdet würde bzw. erhalten bliebe. 14 Lehrerinnen und Lehrer (9,5%) erwähnen weitere Begründungen, die jedoch der Kategorie ‚anderes‘ zugeordnet werden (vgl. Abbildung 22, S. 203).

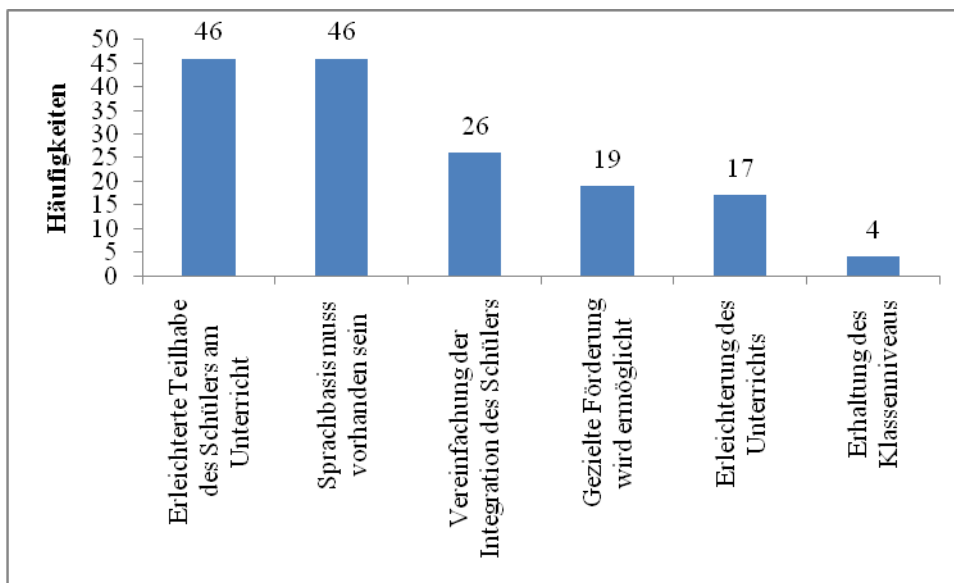


Abbildung 22: Begründungen für separate 'Vorklassen' (Lehrpersonen)

### **Organisation der separaten Unterrichtung**

#### Wie lange und wo sollten die Schülerinnen/Schüler unterrichtet werden?

Die Lehrerinnen/Lehrer, die eine vorläufig separate Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund befürworten, werden im Rahmen des Fragebogens zudem darum gebeten, anzugeben, wie sie sich die Organisation solcher Vorklassen vorstellen. Was die Dauer des getrennten Unterrichts betrifft, so machen hier insgesamt 122 Lehrpersonen folgende Angaben: 29 der 122 Lehrpersonen (23,8%) geben an, dass die Dauer des Verweilens in einer Vorklasse je nach Schülerin/Schüler mit Migrationshintergrund individuell unterschiedlich, also je nach Bedarf der einzelnen Kinder und Jugendlichen bemessen werden sollte. 24 Lehrkörper (19,7%) geben an, dass die Schülerinnen und Schüler solange separat unterrichtet werden sollten, bis Grundkenntnisse in der Unterrichtssprache bzw. ein vorab festgelegtes Mindestniveau erworben ist. 1 Lehrperson erwähnt in diesem Zusammenhang, dass für die Eingliederung in die Regelklasse zunächst ein Deutschtest bestanden werden müsse, weitere 10 Lehrerinnen und Lehrer (8,2%) setzen zur Eingliederung voraus, die Schülerinnen und Schüler müssten die Sprache beherrschen und dem Unterricht folgen können. 13 Lehrpersonen (10,7%) sind der Meinung, dass es ausreichend ist, wenn den Schülerinnen und Schülern eine einfache Verständigung in der Unterrichtssprache möglich ist und sie Anweisungen von Seiten der Lehrpersonen verstehen können. Andere Lehrerinnen und Lehrer machen hingegen in diesem Zusammenhang konkrete Zeitangaben. So sind 15 der

122 Lehrpersonen (12,3%) der Ansicht, dass die Schülerinnen und Schüler 1 bis 2 Schuljahre in den Vorklassen verweilen sollten, 7 Lehrpersonen (5,7%) halten bereits 6 bis 12 Monate für ausreichend und 11 der Befragten (9,0%) sind der Meinung, dass die separate Unterrichtung den Zeitraum von 6 Monaten nicht überschreiten sollte.

Auch werden die Lehrpersonen danach gefragt, wo der Unterricht der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stattfinden sollte. Hierzu machen 89 Personen Angaben. 57 der 89 Lehrpersonen (64,0%) geben die Schule bzw. eine zentral gelegene Mittelpunktschule als idealen Unterrichtsort an. 13 Lehrpersonen (14,6%) ziehen hingegen die Sprachenzentren selbst als Unterrichtsort vor. 5 Lehrerinnen und Lehrer (5,6%) geben als Ort den Bezirk bzw. die Gemeinde an und 4 Lehrerinnen und Lehrer (4,5%) sind der Meinung, dass der Unterricht im Wohnort der Schülerinnen und Schüler stattfinden sollte. Jeweils 3 Lehrpersonen (3,4%) geben an, dass der Unterricht außerhalb der eigenen Regelklasse bzw. außerhalb der Schule stattfinden sollte. 1 Lehrpersonen macht die Angabe, dass der Ort möglichst zentral gelegen sein sollte und weitere 3 Antworten (3,4%) werden der Kategorie ‚anderes‘ zugeordnet.

#### Wer sollte die Vorklassen unterrichten?

Zur Frage, von wem die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unterrichtet werden sollten, machen insgesamt 149 Lehrpersonen folgende Angaben: 137 Lehrerinnen und Lehrer (91,9%) geben an, dass der Unterricht von einer Lehrperson mit einer speziellen DaF-/DaZ-Ausbildung durchgeführt werden sollte. Jeweils 6 der Befragten (4,0%) sind der Meinung, dass auch der Klassenlehrer oder die Zweitsprachlehrerin der Schule den Unterricht der Migrantenkinder übernehmen könne (vgl. Abbildung 23, S. 205).

12 Befragte machen außerdem zusätzliche Angaben zu möglichen Lehrpersonen: So sind 7 der 12 (58,3%) der Ansicht, dass jede Lehrerin/jeder Lehrer den Unterricht der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchführen könne. Jeweils 2 Lehrpersonen (16,7%) geben einerseits Fachlehrpersonen für Deutsch, andererseits Lehrerinnen/Lehrer mit einer kulturspezifischen Ausbildung an. 1 Lehrperson hält hingegen eine Person, die zum einen die Unterrichtssprache und zum anderen die Muttersprache der Kinder und Jugendlichen beherrscht, als geeignet, den Unterricht in den ‚Vorklassen‘ durchzuführen.

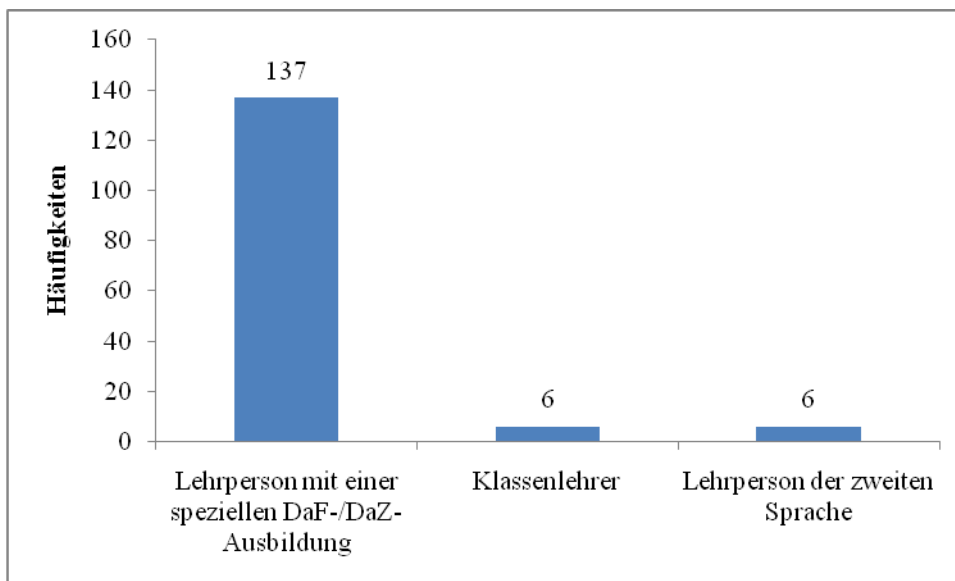


Abbildung 23: gewünschte Lehrperson für die separate Unterrichtung der ‚Vorklassen‘ (Lehrpersonen)

Welche Unterrichtsinhalte sollten in den Vorklassen behandelt werden?

Zu den Inhalten, die der Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund behandeln sollte, äußern sich insgesamt 164 Lehrpersonen. 85 Lehrerinnen und Lehrer (51,8%) entscheiden sich hier ausschließlich für Sprachunterricht. 79 Personen (48,2%) halten eine Kombination aus Sprach- und Fachunterricht für notwendig und 17 Lehrpersonen (10,4%) sind der Ansicht, dass auch muttersprachlicher Unterricht für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angeboten werden sollte.

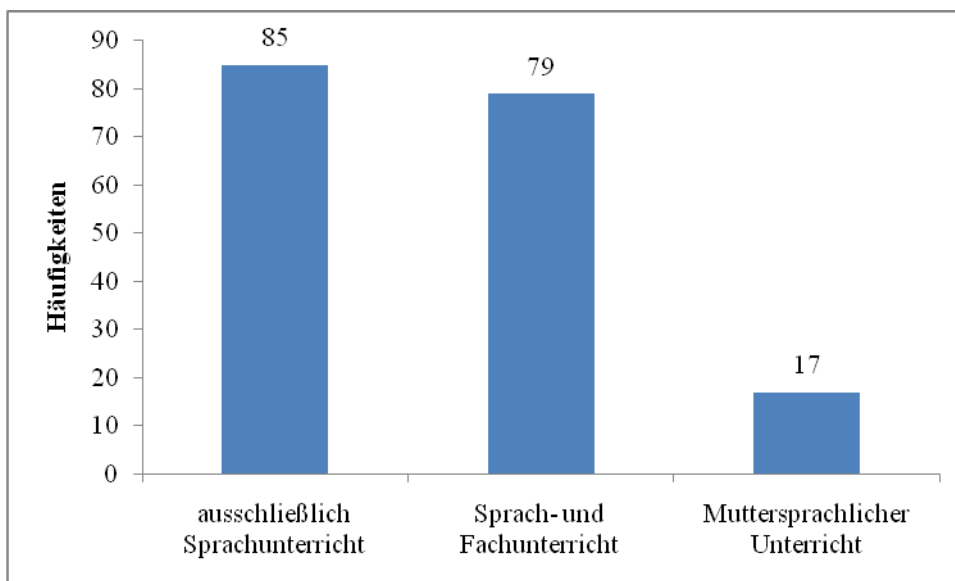


Abbildung 24: Inhalte der separaten Unterrichtung in ‚Vorklassen‘ (Lehrpersonen)

Auch bezüglich der Unterrichtsinhalte werden von 6 Lehrerinnen/Lehrern zusätzliche Vorschläge gemacht. So geben hier 3 der 6 Lehrerinnen/Lehrer an, dass auch die einheimische Kultur im Unterricht berücksichtigt werden müsse. 1 Lehrperson erwähnt in diesem Zusammenhang, dass vor allem die Geschichte und Kultur Südtirols im Unterricht der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vermittelt werden müsse. Außerdem werden von jeweils 1 Lehrperson auch die Eingewöhnung an das neue Umfeld der Kinder und Jugendlichen sowie Arbeitstechniken, Textverständnis und Leseförderung als notwendige Thematiken des Unterrichts der ‚Vorklassen‘ genannt.

### **Anliegen der Lehrerinnen/Lehrer**

Auch die Lehrpersonen wurden abschließend danach gefragt, was sie sich von ihrem Sprachzentrum bzw. allgemein zur Thematik ‚Migration und Schule‘ wünschen würden. Hier machen insgesamt 87 der 258 Befragten (33,7%) Angaben, die im Folgenden in absteigender Folge der Nennungen aufgelistet werden:

- Mehr Informationen, Aufklärung und Fortbildungen sowie eine persönliche Vorstellung der Koordinatorin an der Schule: 31 (35,6%) von 87;
- Gute Betreuung der und Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: 18 (20,7%) von 87;
- Guter Austausch und Kontakt mit der Koordinatorin sowie eine positive Weiterentwicklung der Sprachzentren: 17 (19,5%) von 87;
- Elternarbeit: gute Betreuung, Vermittlung zwischen Schule und Elternhaus sowie Sprachkurse für Eltern bzw. Mütter mit Migrationshintergrund: 15 (17,2%) von 87;
- Beratung bezüglich didaktischer Materialien für den Unterricht sowie Unterrichtsbesuche der Koordinatorinnen: 14 (16,1%) von 87;
- Betreuung der Lehrpersonen besonders in didaktischer Hinsicht: 13 (14,9%) von 87;
- Mehr finanzielle und personelle Ressourcen sowie politische Unterstützung: 10 (11,5%) von 87;
- Definitive und schnelle Lösungsvorschläge in Bezug auf den Schulalltag sowie Bürokratieabbau: 8 (9,2%) von 87;
- (Verpflichtende) Sprachkurse und/oder Sprachtests vor Schuleintritt: 3 (3,4%) von 87;
- Mehr Transparenz: 3 (3,4%) von 87;



- Verbesserte Organisation der Sommersprachkurse (längerer Zeitraum, Anmeldungen über die Eltern statt über die Lehrpersonen, Elternarbeit bezüglich der Wichtigkeit der Sommersprachkurse): 3 (3,4%) von 87;
- Eine eigene Koordinatorin an der Schule: 2 (2,3%) von 87;
- Muttersprachkurse für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: 2 (2,3%) von 87;
- Verpflichtung zur Teilnahme an den Sommersprachkursen: 2 (2,3%) von 87;
- Einführen von Ausländerklassen: 1 (1,1%) von 87.

### **3. Zusammenfassung der Ergebnisse**

#### **3.1. Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Interviewdurchführung**

Die Sprachenzentren sind aufgrund der steigenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Südtirols Schulen und durch den daraus resultierenden Handlungsbedarf von Seiten der Politik errichtet worden. Die Anfangsphase gestaltete sich entsprechend der Ergebnisse der Interviews nicht optimal. Insbesondere eine mangelnde Vorbereitung, organisatorischer Aufbau und anfängliche Unsicherheit der Koordinatorinnen standen der hohen Erwartung einer funktionierenden Institution gegenüber.

Während der Anfangsphase wurde zunächst mit den Schulen, den interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren sowie öffentlichen Institutionen Kontakt aufgenommen. Um den Koordinatorinnen die Einarbeitung in das neue Aufgabenfeld zu erleichtern, wurde anfangs besonders Wert auf Fortbildungsbesuche gelegt. Aber auch die neu errichteten Sprachenzentren leisteten durch Organisation von Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen für das pädagogische Personal im Hinblick auf die Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche der neuen Institution ‚Sprachenzentren‘ Aufklärungsarbeit.

Im ersten Tätigkeitsjahr fanden außerdem wöchentliche Treffen mit dem Kompetenzzentrum in Bozen statt. Hier wurden anfällige Probleme und Angelegenheiten besprochen sowie ein Umsetzungskonzept erarbeitet. Die Ziele, die mit der Ausarbeitung eines Konzeptes verbunden sind, stellen zum einen die erfolgreiche Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schulsystem und der Aufnahmegesellschaft dar. Zum anderen sollen mittels des Konzeptes Wege und Möglichkeiten zur Sprachförderung gefunden werden, welche nach Aussagen der Koordinatorinnen gleichzeitig auch Ressourcen einsparen.

Das Umsetzungskonzept basiert auf dem Gedanken der sofortigen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in die Schulen. Es lässt sich daher nicht mit den ebenfalls diskutierten separaten ‚Vorklassen‘ vereinbaren. Dieser Integrationsgedanke galt für einige Koordinatorinnen auch als Bedingung für ihre Zusage für eine Tätigkeit an den Sprachenzentren.

### **Inhaltliche Schwerpunkte des Konzeptes und ihre Umsetzung**

Elternarbeit: Der Elternarbeit wird große Bedeutung beigemessen. Häufig werde besonders von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer fehlender Kontakt – meist aufgrund von Kommunikationsschwierigkeiten – zwischen der Schule und dem Elternhaus beklagt. Die Ursache hierfür seien meist Kommunikationsschwierigkeiten. Die Koordinatorinnen bemühen sich hierbei durch Beratung und Aufklärung um einen guten Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus. Das Interesse der Eltern am schulischen Alltag ihrer Kinder sei nach Aussagen der Koordinatorinnen durchaus vorhanden. Allerdings müsse die Schule den ersten Schritt in Richtung eines Austausches machen, auf die oft verunsicherten Eltern zugehen und sich um eine Vertrauensbasis bemühen. Im Zusammenhang mit der Elternarbeit erwähnen die Koordinatorinnen viel Dankbarkeit von Seiten der Eltern. Insbesondere die zusätzlichen Förderangebote durch die Sprachenzentren erfreuten sich hoher Wertschätzung. Um aber auch die Eltern zu erreichen, welche aufgrund sprachlicher Barrieren bisher den Weg ins Sprachenzentrum gescheut haben, planen die Koordinatorinnen die Ausarbeitung eines mehrsprachigen Informationsfolder über die zentralen Aufgaben und die Bedeutung der Sprachenzentren.

Interkulturelle Mediation: Die Zuweisung interkultureller Mediatorinnen/Mediatoren an die Schulen fällt ebenfalls in den Aufgabenbereich der Koordinatorinnen. In der Anfangsphase bemühte man sich daher um die Kontaktaufnahme der im jeweiligen Bezirk tätigen interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren. Wie die Koordinatorinnen in den Interviews berichten, herrsche zwischen den Schulen, den Mediatorinnen/Mediatoren und den Koordinatorinnen ein überwiegend guter Kontakt und gute Zusammenarbeit. Lediglich die oft schwierigen Arbeitsbedingungen der interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren könnten hier und da eine schnelle Zuweisung an eine Schule erschweren. Je nach geographischer Lage der Schulen, aber auch je nach Bedarf an bestimmten Sprachgruppen müsse man manchmal auch auf Personen ohne spezifische Ausbildungen zurückgreifen. Zudem bemühen sich die Koordinatorinnen wegen bestehender Unklarheiten um Klärung bezüglich der Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche der interkulturellen Mediation.

Interkulturelle Bibliothek: Im Laufe des ersten Tätigkeitsjahres bemühten sich die Koordinatorinnen um die Erstellung einer interkulturellen Bibliothek mit kulturspezifischer und interkultureller Literatur sowie Angeboten zu didaktisch-

methodischen Unterrichtsmaterialien zur Sprachförderung. Am Ende des ersten Jahres war bereits eine große Auswahl an deutschsprachiger Literatur vorhanden. Nachdem im zweiten Jahr zwei italienischsprachige Kolleginnen in das Team der Koordinatorinnen hinzukamen, wurde auch das Angebot an italienischsprachiger Literatur aufgestockt.

Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Wie bereits erwähnt, arbeiten die Sprachzentren im Sinne des Integrationsprinzips. Dieses sieht eine vorläufig separate Unterrichtung der ausländischen Schülerinnen und Schülern in sogenannten Vorklassen nicht vor. Auch das italienische Gesetz schreibt eine sofortige altersgemäße Einstufung in die Regelklassen der Schülerinnen und Schüler - plus/minus 1 Jahr - vor. Nach Aussagen der Koordinatorinnen sei bei den zugewanderten Kindern und Jugendlichen in der Regel Integrationswille und -motivation ausreichend vorhanden. Der Erfolg des Integrationsprozesses hingegen hinge allerdings insbesondere vom Alter des neu zugewanderten Kindes bzw. Jugendlichen sowie vom sozialen Umfeld seiner Familie ab. Die Koordinatorinnen bemühen sich, hier Integrationshilfen bereitzustellen. Vor allem in der Anfangsphase müsse man sich um einen vertrauensserweckenden Kontakt bemühen. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler und deren Eltern vom Sprachzentrum über das hiesige Schulsystem informiert. Auch bei der Wahl einer geeigneten Schule sind die Koordinatorinnen behilflich. Hier gelte es zum einen, für das Kind bzw. den Jugendlichen den geeigneten Schultyp zu finden. Zum anderen müsse auch abgewogen werden, ob die Schülerin/der Schüler in einer deutschsprachigen oder italienischsprachigen Schule besser integriert werden könne. In diesem Zusammenhang erwähnen die Koordinatorinnen, dass Eltern ihre Kinder häufig in die Berufsschulen einschreiben, was mit einer deutlichen Überrepräsentanz ausländischer Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen einhergeht. Zum anderen beobachten die Koordinatorinnen, dass sich ausländische Eltern nunmehr zunehmend für deutschsprachige Schulen entscheiden, nachdem lange Zeit italienischsprachigen Schulen der Vorzug gegeben wurde.

Sprachförderung: Ein zentraler Aufgabenbereich des ersten Tätigkeitsjahres der Koordinatorinnen galt der Organisation der Sprachförderung in Netzwerken. Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf sollten nach Möglichkeit in ein bestehendes Netzwerk eingegliedert werden. Wo dies nicht möglich ist, erfolge die Sprachförderung durch Zuweisung festgelegter Stundenkontingente an die Schulen. Die

Sprachförderung in Netzwerken findet vormittags verpflichtend und nachmittags als Option statt. Bei mangelnden Ressourcen für die Sprachförderung haben ‚Neuankömmlinge‘ Vorrang. Die Netzwerke sehen vier Niveaustufen zur Sprachförderung vor: Anfängerkurse, Kurse für leicht Fortgeschrittene, Kurse für Fortgeschrittene und Bildungssprachkurse. Primäres Ziel stellen zunächst die Kommunikation und der Aufbau eines Grundwortschatzes dar. Inhaltlich gebe es keine direkten Vorgaben. Es sollten schulische und außerschulische Alltagsthemen behandelt sowie möglichst auch ein Bezug zu aktuellen Unterrichtsinhalten hergestellt werden. Auf eine regelmäßige Teilnahme an den Kursen wird von Seiten der Sprachenzentren großen Wert gelegt. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Schülerin/der Schüler selbst erhalten am Ende eines Kurses eine kurze Rückmeldung. Diese kann den Lehrkörpern unter Umständen als Bewertungshilfe dienen. Auch wird der Besuch eines Sprachkurses im Personenbezogenen Lehrplan (PLP) vermerkt.

Zweite Unterrichtssprache: Die Sprachförderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfolgt zu Beginn in der Regel ausschließlich in der ersten Unterrichtssprache. Ab dem zweiten Semester müssen die Kinder und Jugendlichen auch in der zweiten Unterrichtssprache bewertet werden. Ob die Sprachförderung der zweiten (bzw. dritten) Sprache versetzt beginnt, liegt jedoch im Ermessen der Direktorin/des Direktors. Die Koordinatorinnen bemühen sich bei der Organisation der Sprachkurse darum, den Schülerinnen und Schülern den Besuch der Sprachkurse in beiden Sprachen von vornherein zu ermöglichen.

Seiteneinsteiger: Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, welche während des Schuljahrs in die Schule eingeschrieben werden, gilt ebenfalls die sofortige Eingliederung in die Klassengemeinschaft - plus/minus 1 Jahr -. Sie werden nach Möglichkeit sofort in die bestehenden Netzwerke eingegliedert. Unter Umständen kann die Sprachlehrperson hier zugunsten der neuen Schülerin/des neuen Schülers den Stundenplan zeitweise relativ flexibel umstellen.

Sprachstandserhebungen: Sprachstandserhebungen wurden nach Aussagen der Koordinatorinnen zum Zeitpunkt der ersten Interviewrunde nicht durchgeführt. Lediglich interne Erhebungen zur Gruppeneinteilung der Sprachkurse wurden durchgeführt. Begründet wird dies mit mangelnder Ausbildung und Erfahrung in diesem Bereich.

Zudem bestünde von Seiten der Schulen kein Bedarf an Sprachstandserhebungen. Auch wurde im Rahmen der Interviews die Effizienz der Durchführung standardisierter Tests bezweifelt. Dennoch seien für das zweite Jahr auch Fortbildungen in diesem Bereich geplant.

Muttersprachlicher Unterricht: Die Organisation von Sprachförderung in der Erstsprache der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrachten die Koordinatorinnen als einen sehr wichtigen Bereich, wie aus den Interviews hervorgeht. So habe jedes Kind bzw. jeder Jugendliche das Recht auf den Erwerb seiner Muttersprache. Durch Ausschreibungen durch die Sprachenzentren und Anfragen von Eltern und/oder Schulen konnten in den meisten Bezirken für stark vertretene Sprachgruppen Muttersprachkurse organisiert werden. Die Koordinatorinnen erwähnen jedoch in diesem Zusammenhang, dass die Organisation dieser Kurse häufig an mangelnder Nachfrage und der vorgegebenen Mindestteilnehmerzahl scheitere. Auch stünden gewisse Parteien muttersprachlichem Unterricht kritisch gegenüber, was die Arbeit der Koordinatorinnen deutlich erschweren könne. Die Koordinatorinnen bemühen sich daher um Sensibilisierung und Aufklärungsarbeit in Bezug auf die Bedeutung der Erstsprache besonders im Hinblick auf den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb.

Eltern- bzw. Mütterkurse: Wie aus den Interviews hervorgeht, konnten im ersten Tätigkeitsjahr auf Initiativen der Sprachenzentren insbesondere Sprachkurse für Mütter organisiert werden. Hier wird besonders auf die Wichtigkeit des Erlernens der Landessprache für eine erfolgreiche Integration der Frauen und Mütter im Aufnahmeland hingewiesen. Wie die Koordinatorinnen berichten, so bestünde durchaus eine hohe Nachfrage an Sprachkursen für Erwachsene. Allerdings erschwerten die Mindestteilnehmerzahl sowie teilweise mangelnde Ressourcen die Organisation solcher Sprachkurse.

Sonstige Projekte: Für zusätzliche Projekte oder Angebote fehlten nach Aussagen der Koordinatorinnen häufig ausreichende Ressourcen. Interkulturelle Projekte würden meist durch die Schulen selbst in Zusammenarbeit mit Vereinen organisiert. In den ersten beiden Tätigkeitsjahren konnten die Koordinatorinnen jedoch eine Reihe von Fortbildungsveranstaltungen organisieren. Auch regelmäßige Treffen zum konstruktiven

Erfahrungsaustausch zwischen Lehrerinnen/Lehrern und mit Schulführungskräften bzw. Direktorinnen/Direktoren wurden in manchen Bezirken angeboten.

Geplante Projekte: Fragt man die Koordinatorinnen über geplante Vorhaben für die Zukunft, so wird vor allem gewünscht, die Erstsprachkurse sowie die Sprachkurse für Eltern bzw. Mütter weiterführen und ausbauen zu können. Auch hoffe man, finanzielle Mittel zur Umsetzung interkultureller Projekte, sei es für Schülerinnen und Schüler als auch für Erwachsene, zu erhalten.

### **Beurteilung der Sommersprachkurse 2008 aus Sicht der Koordinatorinnen**

Im Sommer 2008 wurden erstmalig in allen Bezirken der Sprachenzentren zahlreiche Sommersprachkurse in allen zwei bzw. drei Landessprachen organisiert und angeboten. Ziele sind die Auffrischung der Sprachkenntnisse vor Schulbeginn bzw. der Erwerb erster Sprachkenntnisse in Anfängerkursen sowie die Wiedereingewöhnung an den Schulalltag. Nach Aussagen der Koordinatorinnen bestand zwar eine relativ große Nachfrage an diesen Kursen. Jedoch sei es dann zu Kursbeginn aufgrund der häufigen Abwesenheit der Familien während der Sommermonate oder sprachlicher Verständigungsprobleme oder einfach, weil es teilweise vergessen wurde, diese Angebote wahrzunehmen, zu großen Anwesenheitsproblemen gekommen. Häufig mussten die Eltern nach Kursbeginn durch die Sprachlehrerinnen oder die Koordinatorinnen erneut kontaktiert und an den Sprachkurs erinnert werden. Da es sich um die erste Durchführung von Sommersprachkursen handelte, wurden von Seiten der Eltern, Schulen und Sprachlehrpersonen Rückmeldungen in Form eines Feedback-Bogens eingeholt.

### **Beurteilung der Sommersprachkurse 2008 aus Sicht der Sprachlehrpersonen**

Die Sprachlehrerinnen erinnern sich in den Interviews, dass sie teilweise zu hohe Erwartungen und unklare Vorstellungen bezüglich der Sommersprachkurse hatten. Nach Aussagen der Lehrpersonen entstand innerhalb der Gruppen eine sehr gute Lern- und Arbeitsatmosphäre. Die Schülerinnen und Schüler waren in der Regel sehr motiviert. Bemängelt wurde hingegen die Gruppeneinteilung, die durch eine starke leistungs- und altersheterogene Zusammensetzung gekennzeichnet war. Auch stimmte häufig das angegebene Leistungsniveau mit dem tatsächlichen Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen nicht überein.

Vor Kursbeginn habe ein Treffen mit den Sprachlehrpersonen stattgefunden. Hier wurden nach Aussagen der befragten Lehrkörper organisatorische Rahmenbedingungen besprochen. Eine direkte gemeinsame Planung habe nicht stattgefunden. Die Informationen bezüglich der Zielsetzungen seien sehr dürftig ausgefallen. Was die Inhalte der Sprachkurse betrifft, so geht aus den Interviews mit den Sprachlehrpersonen hervor, dass es keine direkten Vorgaben gegeben hat. Überwiegend wurde themenorientiert gearbeitet. Im Vordergrund stand weniger der grammatikalische Aspekt der Sprache, sondern vielmehr die Kommunikation, das Sprachverständnis und der Aufbau bzw. Ausbau eines Grundwortschatzes. Sprachliche Fortschritte seien somit in zwei Wochen kaum sichtbar geworden. Allerdings erwähnen die Sprachlehrpersonen, dass das Ziel der Sprachauffrischung und Wiedereingewöhnung in die Schule durchaus erreicht worden sei.

Kritisiert wird von Seiten der Sprachlehrpersonen die Organisation der Räumlichkeiten. Hier habe der Informationsaustausch zwischen Schulen und Sprachzentren nicht optimal funktioniert.

Die Sprachlehrpersonen äußern sich sehr positiv über den Ansatz des Konzeptes der Sommersprachkurse. Allerdings seien organisatorische Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die Organisation der Räumlichkeiten oder die Einteilung der Gruppen, noch verbesserungswürdig. Hilfreich könne außerdem das Erstellen eines schriftlichen Konzeptes mit klarer Definition der Zielsetzungen sowie eine gemeinsame didaktisch-methodische Planung der Sommersprachkurse mit den Sprachlehrpersonen sein.

Sehr kritisch äußerten sich die Lehrpersonen bezüglich des Kurszeitpunktes. Dieser überschneidet sich mit dem Dienstbeginn der Lehrerinnen und Lehrer ab dem 1. September. Ein anderer Zeitpunkt der Sommersprachkurse sei daher aus Sicht der Lehrpersonen überlegenswert. Darüber hinaus erwähnen die Sprachlehrerinnen und -lehrer in den Interviews jedoch auch, dass es sich um die erste Durchführung von Kursen dieser Art gehandelt habe und es somit verständlich sei, dass organisatorische Lücken aufgetreten seien. Man müsse jedoch die Erfahrungen zur Verbesserung der zweiten Sommersprachkurse nutzen und umsetzen.

### **Bilanz der ersten beiden Tätigkeitsjahre aus Sicht der Koordinatorinnen**

Die Koordinatorinnen erwähnen, dass sie durch die ersten beiden Tätigkeitsjahre einen enormen Zuwachs an Erfahrung gewonnen hätten, der ihnen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mehr Sicherheit und Klarheit verschafft habe. Von Seiten der Lehrpersonen an



den Schulen erfahre man zunehmend Dankbarkeit für die Unterstützung durch die Sprachenzentren. Aufgrund zunehmender Ressourcenknappheit werde die Arbeit der Koordinatorinnen jedoch erschwert und man könne nicht den gesamten Bedarf aller Schulen zufriedenstellend abdecken.

### **Bilanz der ersten beiden Tätigkeitsjahre aus Sicht der Sprachlehrpersonen**

Die Sprachlehrpersonen bemängeln in den Interviews die ungünstigen Startvoraussetzungen für die Koordinatorinnen. Die Sprachenzentren seien politisch gewünscht und errichtet worden, ohne die Koordinatorinnen zuvor auf ihre neuen Aufgabenbereiche angemessen vorzubereiten. Daher habe es insbesondere zu Tätigkeitsbeginn der Sprachenzentren an notwendiger Professionalität für eine funktionierende Institution gefehlt. Der theoretische Ansatz der Sprachenzentren wird von allen Sprachlehrerinnen positiv bewertet. Man sei zuversichtlich, dass sich die Sprachenzentren in Richtung einer professionell arbeitenden Institution hin entwickeln werden.

### **3.2. Zusammenfassung der Ergebnisse der zweiten Interviewdurchführung**

Umsetzungskonzept: Nach Aussagen der Koordinatorinnen sind keine inhaltlichen Veränderungen bzw. Anpassungen am Konzept vorgenommen worden, wohl jedoch kleine Verfeinerungen, die zur Klärung einzelner Aufgabenbereiche dienen, wie beispielsweise ein Leitfaden über die Funktionen und Aufgabenbereiche interkultureller Mediatorinnen/Mediatoren oder ein Syllabus mit Leitlinien für Zweitsprachlehrpersonen für Italienisch. Im Zusammenhang mit dem Umsetzungskonzept liege das Augenmerk weniger auf dessen Veränderung als vielmehr auf der bestmöglichen Umsetzung in die Praxis. So werde insbesondere nach Wegen gesucht, die eine noch effizientere Organisation der Sprachfördermaßnahmen ermöglichen. In diesem Sinne erprobe man neben den bereits bestehenden Netzwerken die Organisation der Sprachförderung in einzelnen semesterbegleitenden Modulen. Auch arbeite man an einer Verbesserung des Konzeptes der Sommersprachkurse. Um die Effizienz der Sprachförderung sowie ganz allgemein die Arbeitsweise der Sprachenzentren besser beurteilen zu können, fasse man außerdem eine Selbstevaluation, unter Umständen unter Einbeziehung des Schulpersonals ins Auge.

Politische Unterstützung: Laut Aussagen der Koordinatorinnen sei Unterstützung verbaler und moralischer Art durchaus vorhanden. Auch auf lokal-politischer Ebene werde in einigen Bezirken viel getan. Andernorts wiederum lasse die Wahrnehmung und Thematisierung des Themenbereichs ‚Migration‘ zu wünschen übrig. Auch was die Bereitstellung von Ressourcen angeht, so sehe man hier keine große Unterstützung. Gelder zur Erfüllung der wichtigsten Aufgabenbereiche – insbesondere der Sprachförderung und interkulturellen Mediation – stünden nach Aussagen der Koordinatorinnen ausreichend zur Verfügung. Die personellen Ressourcen reichten jedoch häufig nicht aus, um den gesamten Förderbedarf effizient abzudecken. Erwähnt wird zudem, dass der Eindruck entstände, die Sprachzentren seien errichtet worden, um Kritiker zu beruhigen. Zudem fehle es aufgrund zu großer juristischer Interpretationsspielräume häufig an eindeutigen gesetzlichen Regelungen, was den Koordinatorinnen das Treffen von Entscheidungen teilweise erschwere.

Kooperation Kompetenzzentrum – Sprachzentren: Zwischen dem Kompetenzzentrum und den einzelnen Sprachzentren herrscht nach Ansicht der Koordinatorinnen eine sehr gute Kooperation mit regelmäßigem Austausch. Auch mit den neuen Kolleginnen finde eine gute Zusammenarbeit statt.

Sprachstandserhebungen: Sprachstandserhebungen werden aufgrund mangelnder Erfahrung und Ausbildung nicht durchgeführt. Es hat allerdings eine Fortbildung zu dieser Thematik stattgefunden. Eine Koordinatorin hat sich außerdem durch den Erwerb des CELI-Zertifikates an der Universität Perugia für die Durchführung von Sprachstandserhebungen qualifiziert und könne diese im Bedarfsfall durchführen. Allerdings bestünde nach Aussagen der Koordinatorinnen kein Bedarf an Sprachstandserhebungen an den Schulen. Zudem müsse man den hohen Aufwand der Durchführung standardisierter Tests gegenüber einer relativ geringen Effizienz dieser Erhebungen abwägen, so eine Koordinatorin. Durchgeführt würden lediglich interne Erhebungen, welche der Gruppen- bzw. Kurseinteilungen für die Sprachförderung dienen. Es sei überhaupt zu überdenken, den Punkt der Sprachstandserhebungen komplett aus dem Konzept zu streichen. Andernfalls müsse man sich Gedanken machen, wie man auch diesen Aufgabenbereich im Bedarfsfall für die Zukunft kompetent erfüllen könne.

Kooperation mit der Schule: Über die Kooperation und Zusammenarbeit mit den einzelnen Schulen äußern sich die Koordinatorinnen überwiegend positiv. Man nehme eine langsame Etablierung der Sprachenzentren als Institution wahr, die dementsprechend mit einer vermehrten Inanspruchnahme durch das Lehrpersonal einhergehe. Die Arbeit der Koordinatorinnen erfahre zunehmend an Wertschätzung und Akzeptanz. Dennoch hänge die Bereitschaft zur Inanspruchnahme der Dienste der Sprachenzentren stark von der persönlichen Einstellung gegenüber dem Themenbereich ‚Migration und Schule‘ ab sowie auch von der zuverlässigen Weitergabe von Informationen und positiver Grundhaltungen durch die Direktionen. Die Koordinatorinnen bemühen sich daher weiterhin um Aufklärungsarbeit und die Organisation von Fortbildungsreihen für die Lehrkörper.

Interkulturelle Mediation: Die interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren haben sich seit dem Schuljahr 2009/2010 in Genossenschaften zusammengeschlossen. Die Zuweisung bzw. Genehmigung von ‚Stundenpaketen‘ für interkulturelle Mediation an eine Schule erfolgt jedoch weiterhin durch die Sprachenzentren. Nach anfänglichen Schwierigkeiten bezüglich der Organisierung in Genossenschaften in einigen Bezirken bestehe nun eine gute Zusammenarbeit zwischen Sprachenzentren, interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren und Genossenschaften. Auch bedeute die Neuorganisierung Erleichterung bürokratischen Aufwandes für die Koordinatorinnen. Die Zuweisung durch die Sprachenzentren erfolge weiterhin rasch und problemlos. Allerdings erwähnen die Koordinatorinnen, dass je nach Bedarf einer bestimmten Sprachgruppe Mediatorinnen und Mediatoren fehlten, bzw. dass sich die Zuweisung interkultureller Mediatorinnen/Mediatoren an Schulen in abgelegeneren Ortschaften oft als schwierig erweise. Hier müsse man im Notfall auf Personen ohne spezifische Ausbildung zurückgreifen.

Sprachförderung: Die Sprachförderung der Unterrichtssprachen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird in Netzwerken und Modulkursen organisiert. Kritisch angemerkt wird in diesem Zusammenhang, dass aufgrund knapper personeller Ressourcen durch große Gruppen von Kindern und Jugendlichen das Prinzip der individuellen Förderung nicht immer gewährleistet werden könne. Im Zusammenhang mit der Sprachförderung wird zudem angemerkt, dass die Bedeutung der Kurse für die Bildungssprache von vielen Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie auch den

Lehrpersonen deutlich unterschätzt und diese Kurse daher wenig in Anspruch genommen würden. Auch die Förderung der zweiten (unter Umständen dritten) Landessprache trete häufig zugunsten der Förderung der Unterrichtssprache in den Hintergrund. Hier sei aus Sicht der Koordinatorinnen noch Aufklärungsarbeit notwendig. Die Koordinatorinnen meinen, dass weiterhin überall dort, wo es möglich ist, Netzwerke zum Erlernen der Sprache organisiert werden sollten. Angemerkt wird in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Sprachförderung in Netzwerken lediglich den minimalen Gesamtförderbedarf abdecken könne.

Muttersprachlicher Unterricht: Die Koordinatorinnen sind weiterhin darum bemüht, den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Unterricht in ihrer Erstsprache zu ermöglichen. Ein Problem sei hier jedoch häufig die relativ geringe Nachfrage seitens der Eltern oder der Schule sowie die notwendige Mindestteilnehmerzahl für das Zustandekommen eines Kurses. In diesem Zusammenhang erwähnt eine Koordinatorin, dass sie es für wünschenswert halte, Sprachkurse der Erstsprache der ausländischen Schülerinnen und Schüler auch für einheimische interessierte Kinder und Jugendliche anzubieten. Erwähnt wird in den Interviews zudem, dass die Koordinatorinnen zwar bei vorhandener Nachfrage Muttersprachkurse organisieren könnten. Aufgrund der Ressourcenknappheit sollte man jedoch auf Kursausschreibungen durch die Initiative der Koordinatorinnen nach Möglichkeit verzichten.

Sprachkurse für Eltern bzw. Mütter: Die Organisation der Elternkurse hat sich leicht verändert. Die Finanzierung erfolgt hier nun – mit Ausnahme der Elternkurse für die italienische Sprache – nicht mehr über die Sprachzentren bzw. das Kompetenzzentrum, sondern wurde vom Amt für Weiterbildung übernommen. Die Planung und Organisation der Kurse erfolgt hingegen in gemeinsamer Zusammenarbeit zwischen den Koordinatorinnen, dem Amt für Weiterbildung und den einzelnen Sprachschulen. Wünschenswert sei hier aus Sicht einiger Koordinatorinnen das Erstellen einheitlicher Kriterien und Richtlinien der einzelnen Organisationen, Vereine und Sprachschulen für die angebotenen Sprachkurse für Eltern bzw. Mütter. In jedem Bezirk konnten Elternkurse organisiert werden. Auch bestehe weiterhin eine hohe Nachfrage.

Sonstige Projekte: Das von zwei Koordinatorinnen geplante Projekt für ein interkulturelles Treffen für Mütter zum Erlernen der italienischen Sprache im Rahmen

gemeinsamer Kochabende ist aufgrund mangelnder Ressourcen bzw. Finanzierungsmöglichkeiten gescheitert.

### **Beurteilung der Sommersprachkurse 2009 aus Sicht der Koordinatorinnen**

Nach Einschätzung der Koordinatorinnen hat die Zusammenarbeit mit den Schulen gut funktioniert. Man habe insgesamt positive Rückmeldungen erhalten. Auch sei im Vergleich zum Vorjahr die Nachfrage an den Sommersprachkursen leicht gestiegen. Was den Ablauf der Sommerkurse betrifft, so konnten auch diese problemlos durchgeführt werden. Die Teilnahme an den Kursen sei im Vergleich zum Vorjahr deutlich besser gewesen, auch sei das Problem der Anwesenheit in den Unterrichtsstunden seltener bis gar nicht aufgetreten. Im Hinblick auf die Organisation sei es den Schülerinnen und Schülern möglich gewesen, zwischen der Förderung der ersten und der zweiten Landessprache, also zwischen Zweit- und Drittsprachförderung, zu wählen.

Die Sommersprachkurse sind bereits im Frühjahr gemeinsam mit dem Kompetenzzentrum geplant und grob organisiert worden. Die konkrete Planung bezüglich der Kursangebote und Gruppeneinteilungen erfolgte in den jeweiligen Bezirken hingegen durch jede Koordinatorin selbständig. Sowohl fest angestellte Sprachlehrpersonen der Sprachenzentren als auch allgemeine Lehrkörper der Schulen haben die Sommersprachkurse durchgeführt. Hier wurde von den Koordinatorinnen bereits Erfahrung bezüglich der Unterrichtsgestaltung und auch des Umgangs mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorausgesetzt.

Die Lehrpersonen, die die Sommersprachkurse durchgeführt haben, seien überwiegend zufrieden gewesen. Insbesondere der gute Kursbesuch sowie die hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler wurden positiv erwähnt. Im Vergleich zur ersten Durchführung haben die Sprachlehrpersonen eine verbesserte Organisation – beispielsweise in Bezug auf die Räumlichkeiten – wahrgenommen. Einziger Kritikpunkt sei weiterhin der für Lehrpersonen ungünstige Zeitpunkt der ersten Septemberwoche.

In Zusammenhang mit Veränderungen zum Vorjahr erwähnen die Koordinatorinnen insbesondere eine Vereinheitlichung und auch Vereinfachung bürokratischer Abläufe und der Formalitäten. Wegen der Anwesenheitsprobleme bei der ersten Durchführung der Sommerkurse habe man 2009 auf eine Kontaktierung der Eltern kurz vor Kursbeginn Wert gelegt. Zudem wird in den Interviews erwähnt, dass bei der zweiten Durchführung der Kurse eine Art ‚Bewertungsbogen‘ bzw. Teilnahmebestätigung eingeführt wurde.

### **Beurteilung der Sommersprachkurse 2009 aus Sicht der Sprachlehrpersonen**

Die Sprachlehrpersonen erwähnen in den Interviews, dass sie insgesamt keine großen Veränderungen im Vergleich zum Vorjahr beobachtet hätten. Es bestand durchaus der Eindruck, dass die Koordinatorinnen sich verstärkt an einem Konzept zur Durchführung der Sommerkurse orientiert hätten. Details, die Bezug auf die konkreten Zielsetzungen der Sommersprachkurse genommen haben, fehlten jedoch nach Beurteilung der Sprachlehrpersonen weiterhin. In diesem Zusammenhang wurde jedoch während der gemeinsamen Treffen mit den Koordinatorinnen darauf hingewiesen, dass der Unterricht nach Möglichkeit mündlich gestaltet werden sollte und damit den Schülerinnen und Schülern deren Wiedereinstieg in die Schule erleichtert sowie die Sprachkenntnisse aufgefrischt werden sollten. In diesem Zusammenhang wurden von einigen Lehrpersonen Zweifel bezüglich der Effizienz der Kurse in Anbetracht der kurzen Zeitdauer von 2 Wochen geäußert.

Positiv erwähnt wurde hingegen, dass insgesamt kleinere und homogenere Gruppen gebildet wurden. Insgesamt habe man den Eindruck, dass die Sommersprachkurse jetzt besser organisiert worden seien als im Vergleich zum Vorjahr. Auch sei ein Erfahrungszuwachs bei den Koordinatorinnen durchaus spürbar. Als wichtige Veränderung im Vergleich zum vorherigen Sommersprachkurs sei die Einführung eines Bewertungsbogens über die Leistungen und Fortschritte der Schülerinnen und Schüler der Sommerkurse zu nennen. Dieser wurde von den Sprachlehrpersonen ausgefüllt und gilt als Rückmeldung für die Lehrkörper, aber auch die Schülerinnen und Schüler selbst. Die Sprachlehrerinnen/-lehrer beurteilen die Funktion des Bewertungsbogens als Rückmeldung über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler durchaus als sinnvoll und positiv.

Zudem hatten viele Sprachlehrpersonen den Eindruck, dass 2009 viele Schülerinnen und Schüler durch die Schulen indirekt zur Teilnahme an den Sommersprachkursen verpflichtet wurden. Dies habe die Durchführung des Unterrichts teilweise etwas erschwert. Kritisiert wurde von einigen Sprachlehrpersonen das Transportproblem. Je nach Wohnort (und Alter) der Schülerinnen und Schüler sei es einigen aufgrund fehlender Transportmöglichkeiten nicht möglich gewesen, an den Sommersprachkursen teilzunehmen.

Die Sprachlehrpersonen äußern sich in den Interviews über die Lern- und Arbeitsatmosphäre während der zweiwöchigen Kurse sehr positiv. Die Lernmotivation

der Schülerinnen und Schüler sei insgesamt sehr hoch gewesen. Auch habe es keine großen, nennenswerten Anwesenheitsprobleme gegeben.

Sprachlich gesehen ließen sich nach Einschätzung der Sprachlehrpersonen keine großen Fortschritte beobachten. Die Ziele der Auffrischung der bereits erworbenen Sprachkenntnisse sowie Wortschatzerweiterung seien hingegen durchaus erreicht worden. Auch seien die Schülerinnen und Schüler durch die zweiwöchigen Kurse wieder langsam an den bevorstehenden Schulalltag gewöhnt worden.

Bei allen Schülerinnen und Schülern seien - abgesehen von Anfängerkursen -, bereits gewisse Grundkenntnisse vorhanden gewesen, so dass eine Kommunikation überall möglich war. Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang lediglich, dass die Lehrerinnen/Lehrer vor Kursbeginn nur sehr dürftige Informationen über die Niveaustufen der Schülerinnen und Schüler erhalten hätten. Dieses habe die Planung des Unterrichts vor Kursbeginn etwas erschwert.

Eine direkte Vorbereitung auf die Sommersprachkurse hat nach Aussagen der Lehrpersonen nicht stattgefunden. In der Regel habe es ein gemeinsames Treffen mit der Koordinatorin gegeben, bei welchem die wichtigsten organisatorischen Angelegenheiten besprochen wurden. Einige Lehrpersonen erwähnen zudem ein schriftliches Informationsblatt mit einer kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Punkte bezüglich der Durchführung der Sommersprachkurse.

Die Betreuung der Lehrpersonen durch die Koordinatorinnen ist überwiegend positiv erwähnt worden. Insbesondere habe man Interesse und ein Bemühtsein durch die Koordinatorinnen positiv wahrgenommen.

Bezüglich der Räumlichkeiten seien bei der zweiten Durchführung keine nennenswerten Probleme aufgetreten. Gab es Schwierigkeiten, so seien diese eher auf mangelnde Organisation innerhalb der Schule bzw. des Schulpersonals zurückzuführen gewesen.

### **Abschließende Bewertung der Sommersprachkurse 2009 durch die Sprachlehrpersonen**

Lernen aus Fehlern: Nach Beurteilung der Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer ist bei den Koordinatorinnen ein Bemühen bzw. eine Tendenz erkennbar, aus den Erfahrungen des vergangenen Kurses zu lernen. So hätten sich insbesondere die Organisation der Räumlichkeiten sowie die Einteilung der Gruppen stark verbessert. Ein schriftliches Konzept, insbesondere mit konkreten Zielsetzungen bezüglich der Sommersprachkurse, fehle hingegen weiterhin.

Beurteilung der Kurse: Die Sommersprachkurse werden von allen Sprachlehrpersonen als eine gute Initiative beschrieben. Sinnvoll seien sie insbesondere, da viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund während der Sommermonate wenig bis keinen Kontakt zur deutschen bzw. italienischen Sprache hätten. Die Organisation insgesamt, die recht flexible Handhabung bei der Erstellung der Kurspläne und der Unterrichtsgestaltung sowie die hohe Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler und das gute Arbeitsklima innerhalb der Gruppen wurden positiv hervorgehoben.

Anliegen: Von allen Lehrpersonen wird der Wunsch geäußert, ein schriftliches Konzept mit konkreten Zielsetzungen sowie didaktischen Hinweisen für die Unterrichtsplanung zu erstellen. Des Weiteren könne nach Aussagen einiger Lehrpersonen der organisatorische Rahmen sowie die Organisation bürokratischer Angelegenheiten weiter verbessert werden. Zudem sei es unbedingt notwendig, alle Eltern der eingeschriebenen Schülerinnen und Schüler vor Kursbeginn erneut zu kontaktieren, um die Anwesenheit aller Eingeschriebenen bereits am ersten Kurstag zu gewährleisten. Angesprochen wird außerdem von einigen Lehrerinnen der Wunsch nach einem gemeinsamen Nachtreffen mit einem konstruktiven Erfahrungsaustausch der Lehrpersonen und Koordinatorinnen untereinander. Die große Mehrheit der Lehrpersonen wünscht zudem einen anderen Kurszeitpunkt außerhalb der ersten Septemberwoche. Schließlich wird von einzelnen Lehrerinnen der Wunsch nach homogeneren Gruppen geäußert.

### **Stellungnahme der Koordinatorinnen gegenüber angesprochenen Kritikpunkten durch die Sprachlehrpersonen**

Anwesenheitsproblem: Bezüglich der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler berichten die Koordinatorinnen, dass es diesbezüglich keine Probleme gegeben habe. Es wurde insbesondere darauf Wert gelegt, dass die Eltern vor Kursbeginn noch einmal durch die Schulen oder die Koordinatorinnen selbst an die Sommersprachkurse erinnert wurden. Sollte es dennoch zu Problemen bei der Anwesenheit gekommen sein, so seien die Lehrpersonen darüber informiert worden, wie sie sich in einem solchen Falle verhalten sollten: Zunächst sollten sie selbständig die Familien kontaktieren. Wenn die Kinder und Jugendlichen weiterhin nicht zum Kurs erscheinen, wurden die Lehrerinnen und Lehrer gebeten, die Koordinatorinnen selbst zu informieren.



Nachbereitung und Erstellung eines Skriptums: Eine direkte Nachbereitung hat es nach Aussagen der Koordinatorinnen nicht gegeben. Stattdessen haben die Koordinatorinnen mit den Lehrpersonen inoffizielle Gespräche geführt. Zudem wurden die Lehrerinnen und Lehrer um das Ausfüllen eines Feedbackbogens gebeten, der ausgewertet werden und als Basis für Verbesserungen der Sommersprachkurse dienen soll.

Schriftliches Konzept: Nach Angaben der Koordinatorinnen hatten die Lehrpersonen ein schriftliches Informationsblatt über die wichtigsten Details der Sommersprachkurse erhalten. Man sei sich bewusst, dass bezüglich der Zielsetzung der Sommerkurse noch keine klaren Definitionen bestünden. Ein schriftliches Konzept sei daher bereits in Planung. Zudem werde eine Bibliographieliste zum Thema ‚Zweitspracherwerb von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund‘ als Handreichung für die Unterrichtsplanung erstellt. Eine selbständige Unterrichtsplanung sowie –erfahrung werde jedoch vorausgesetzt.

Zielsetzungen: Ziel der Sommersprachkurse sei einerseits, die Sprachkenntnisse aufzufrischen und bereits Erworbenes zu wiederholen, andererseits die Schülerinnen und Schüler wieder an den Schulalltag zu gewöhnen. Bei Anfängerinnen und Anfängern hingegen sollten hierbei erste Sprachkenntnisse erworben werden. Dabei stehe immer die Kommunikation in der zu erlernenden Sprache im Mittelpunkt. Nach Einschätzung der Koordinatorinnen stellten Lehrpersonen hingegen zu häufig zu hohe Erwartungen an die Sommersprachkurse. Allerdings sei eine Festlegung konkreter Inhalte und zu erreichender Ziele für die Lehrpersonen als Anhaltspunkte für die Unterrichtsplanung durchaus überlegenswert, so eine Koordinatorin.

Kurszeitpunkt: Im Zusammenhang mit dem Kurszeitpunkt der Sommersprachkurse räumen die Koordinatorinnen ein, dass sie sich des Problems bezüglich der Überschneidung mit dem Dienstantritt der Lehrerinnen und Lehrer zum 1. September bewusst sind. Allerdings erweise es sich als sehr schwierig, eine optimale Lösung zu finden, da die meisten Eltern mit ihren Familien in der Regel nicht zu einem früheren Zeitpunkt aus den Ferien, die sie gewöhnlich in ihren Herkunftsländern verbringen, zurückkehrten. Alternativ müsse man den Lehrpersonen bei der Erstellung der Stundenpläne ein hohes Maß an Flexibilität zugestehen.

Gruppeneinteilung: Die Koordinatorinnen bemühten sich um alters- und leistungshomogene Gruppen. Auch wird eingeräumt, dass insbesondere für Anfängerkurse eine Herabsetzung der Mindestteilnehmerzahl vorteilhaft und überlegenswert sei.

Verpflichtung zum Kursbesuch: Auf die Kritik seitens der Sprachlehrpersonen bezüglich der Verpflichtung einiger Schülerinnen und Schüler zum Kursbesuch gingen die Koordinatorinnen ein und hoben hervor, dass eine Verpflichtung seitens der Sprachzentren nicht erfolge. Häufig sei ‚sanfter Druck‘ durch die Schulen jedoch durchaus sinnvoll, damit die Schülerinnen und Schüler die zur Verfügung stehenden Angebote zur Sprachförderung bei Bedarf auch nutzen.

Bewertungsbogen: Die Koordinatorinnen betonen, dass es sich bei dem Bewertungsbogen in erster Linie um eine Teilnahmebestätigung zur Rückmeldung an die Lehrpersonen der Schulen und an die Schülerinnen und Schüler selbst handelt. Sie räumen in diesem Zusammenhang jedoch ein, dass gewisse Formulierungen zu hoch gegriffen seien und überdacht werden sollten, so beispielsweise die Beurteilung des Fortschrittes der einzelnen Kinder und Jugendlichen.

Transportproblem: Im Zusammenhang mit dem von den Lehrpersonen angesprochenen Transportproblem weisen die Koordinatorinnen darauf hin, dass die Kursplanungen immer unter Berücksichtigung der Fahrpläne öffentlicher Verkehrsmittel erfolgten. Transportmittel würden von den Sprachzentren hingegen nicht organisiert.

### **Beurteilung der Sprachzentren aus Sicht der Koordinatorinnen**

Veränderungen, Verbesserungen: Wie aus den Interviews hervorgeht, wird die Sprachförderung neben der Organisation in Netzwerken nun auch in Modulen durchgeführt. Dies ermögliche eine bessere curriculare Koordinierung mit festgelegten Richtlinien bezüglich der inhaltlichen Schwerpunkte und der zu erreichenden Ziele am Ende eines Moduls, so die Koordinatorinnen. Dieses Modell der Sprachförderung befinde sich noch in der Erprobungsphase und werde am Ende des Schuljahres evaluiert. Die bisher erhaltenen Rückmeldungen von Seiten der Schulen seien insgesamt überwiegend positiv. Auch erwähnen die Koordinatorinnen allgemein einen zunehmenden Kontakt sowie zunehmende Zusammenarbeit mit den Schulen. Genannt wird hier insbesondere

mehr Präsenz und Transparenz der Arbeit der Sprachzentren. Vereinfacht habe sich zudem auch das bürokratische Prozedere. Auch die Rolle als Koordinatorin habe sich inzwischen verfestigt. Zunehmende Routine und Professionalität zeichne die Rolle der Koordinatorin aus. Auch trete nun die didaktische Arbeit der Koordinatorinnen durch die Bildung von Arbeitsgruppen immer mehr in den Vordergrund. Was die Sprachförderung in Netzwerken und die interkulturelle Mediation an den Schulen angeht, so erwähnen sie, dass diese Bereiche sich bereits in der Praxis bewährt hätten.

Noch bestehende Mängel: Obgleich die Netzwerkförderung relativ gut funktioniere, erwähnen einige Koordinatorinnen, dass weiterhin an einer Verbesserung der Organisation der Sprachkurse gearbeitet werden müsse. Auch was die Organisation von Elternkursen anbelangt, so fehlten hier noch einheitliche Richtlinien und Kriterien. Auch in Bezug auf die Schulen sei es notwendig, die einzelnen Zuständigkeitsbereiche der Schulen und der Sprachzentren klar aufzuteilen und klar zu definieren, um ein mögliches Konkurrenzdenken zwischen den beiden Institutionen und auch Überschneidungen bezüglich der Organisation zusätzlicher Angebote auszuschließen. Im Hinblick auf die Beratungstätigkeit geht aus den Interviews hervor, dass hier je nach Bedürfnis der Eltern und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mehr Sicherheit und ausführlichere Beratung bei der Schulwahl notwendig sei. Was die Kontinuität der Sprachzentren anbelangt, so erwähnen einige Koordinatorinnen, dass sich längere Vertragslaufzeiten und damit Vermeidung von zu hoher Fluktuation positiv auf die Qualität der Arbeit der Sprachzentren auswirken könnten.

Sprachzentrum = funktionierende Institution? Alle Koordinatorinnen sind der Ansicht, dass die Sprachzentren durchaus funktionierten. Allerdings wird darauf aufmerksam gemacht, dass sie sich auch weiterhin in einer Entwicklungsphase befänden und noch ausbau- und verbesserungsfähig seien.

### **Beurteilung aus Sicht der Sprachlehrpersonen**

Nach Ansicht der Sprachlehrpersonen der Sommersprachkurse sei eine gewisse Professionalität und ein Erfahrungszuwachs der Koordinatorinnen vermehrt feststellbar. Die Sprachzentren an sich stellten eine gute Einrichtung dar, die besonders für Lehrpersonen sehr hilfreich sei. Was die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund betrifft, so äußert sich eine Sprachlehrperson hingegen kritisch.

Die Angebote durch die Sprachzentren kämen meistens nur einem geringen Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugute. Was die Sprachzentren als Institution angeht, so haben einige Sprachlehrpersonen den Eindruck, dass die interne Organisation zwischen den Sprachzentren und dem Kompetenzzentrum noch nicht einwandfrei funktioniere. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang insbesondere eine zu starke Abhängigkeit der Sprachzentren vom Kompetenzzentrum. Auch wirke sich der häufige Personalwechsel negativ auf die Qualität und Kontinuität der Arbeit der Sprachzentren aus. Außerdem mangle es den Sprachzentren an ausreichenden Ressourcen. Darüber hinaus werden von manchen Lehrpersonen fehlende Konzepte und mangelnde Praxisnähe genannt.

### **Stellungnahme der Koordinatorinnen gegenüber den angesprochenen Kritikpunkten durch die Sprachlehrpersonen**

Fehlende Konzepte: Die Koordinatorinnen merken an, dass es nicht vordergründig die Konzepte seien, die ihrer Arbeit fehlten, sondern vielmehr die konkrete Umsetzung, die sich als schwierig erweise, da man noch nicht auf Erfahrungen aufbauen könne. Allerdings wurde in diesem Zusammenhang auch angemerkt, dass Lehrpersonen häufig zu hohe Erwartungen und Ansprüche an die (neuen) Sprachzentren stellten, die nicht umsetzbar seien.

Fehlende Präsenz an den Schulen und Austausch mit Personen aus der Praxis: Eine Zusammenarbeit mit den Schulen finde nach Aussagen der Koordinatorinnen durchaus statt. Man nehme an schulischen Sitzungen teil, die das Thema ‚Migration‘ tangieren. Ein direktes Erscheinen vor Ort, beispielsweise zur Unterrichtsbegleitung oder –beratung, finde hingegen auf direkte Anfrage von Schulen oder Lehrpersonen statt. Zudem stellten auch die Sprachlehrpersonen der unterrichtsbegleitenden Sprachförderung ein Bindeglied zwischen der Schule und den Sprachzentren dar und dienten als Ansprechpersonen. Was gemeinsame Treffen mit Lehrpersonen zu einem konstruktiven Austausch betrifft, so merkt eine Koordinatorin zudem an, dass hier die Erfahrung vorherrsche, dass die Bereitschaft seitens der Lehrpersonen für eine zusätzliche Zeitinvestition relativ gering sei.

Personalwechsel versus Kontinuität: Aus Sicht der Koordinatorinnen bestehe durch einen Personalwechsel keine Gefahr, dass die Kontinuität bezüglich des organisatorischen

Ablaufs und der Qualität der Arbeit gefährdet werde. Bei einem Wechsel ginge allerdings ein gewisser Teil persönlicher Erfahrungen verloren. Der einzige Gesichtspunkt, der noch geregelt werden müsse, betreffe die Organisation einer professionellen Übergabe und Einarbeitungsphase neuer Kolleginnen und Kollegen. Zum Schuljahr 2010/2011 stehe nach Aussagen der Koordinatorinnen voraussichtlich jedoch kein Personalwechsel an.

Fehlende Autonomie der Sprachenzentren? Nach Ansicht der Koordinatorinnen bestehe kein Bedarf an mehr Autonomie. Der Handlungsspielraum sowie die Entscheidungsbefugnisse seien vollkommen ausreichend. Die Aufteilung zwischen Vorgaben und Freiheiten sei optimal organisiert. Zudem bedürfe es bestimmter Vorgaben durch das Kompetenzzentrum, damit ein einheitliches Vorgehen unter den Sprachenzentren gewährleistet sei.

Anliegen der Koordinatorinnen: Wie die Interviews belegen, bestehe ein deutlicher Bedarf an mehr personellen und finanziellen Ressourcen, sowie Ressourcen zur Durchführung von Projekten. Außerdem wünsche man sich im Hinblick auf die Zuständigkeitsbereiche der einzelnen Institutionen klare, einheitliche politische Entscheidungen, die jeder zu akzeptieren habe. Auch die Ausarbeitung eines Leitfadens über die Zuständigkeiten bzw. das Vorgehen bei neu eingeschriebenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund für die Schulen sei sinnvoll. Abschließend wird von einer Koordinatorin noch der Wunsch nach mehr Flexibilität im Umgang mit neu angekommenen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geäußert.

### **3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse der schriftlichen Befragung**

#### **Befragung der Direktorinnen/Direktoren**

An der schriftlichen Befragung haben insgesamt 14 Direktorinnen und Direktoren teilgenommen. Jedes der sechs Sprachenzentren betreut mindestens 1 der 14 Direktionen. Über die Existenz der Sprachenzentren wurde der mehrheitliche Teil der Direktorinnen/Direktoren durch einen persönlichen Besuch durch die zuständige Koordinatorin informiert. Aber auch durch die Medien und die direkte Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund an der Schule wurden die Direktionen auf die Sprachenzentren aufmerksam. 12 der 14 Direktionen geben an, die Sprachenzentren in Anspruch zu nehmen. Genutzt wird insbesondere die Unterstützung bei der Sprachförderung sowie das

Angebot der allgemeinen und auch didaktischen Beratung. Auch im Rahmen der Unterstützung bei Projektorganisationen sowie im Rahmen von Fortbildungen werden die Sprachzentren in Anspruch genommen. Das Angebot der Sprachstandserhebungen wird von keiner der Direktionen genutzt. Die Direktorinnen und Direktoren geben mehrheitlich an, während des gesamten Schuljahres sowie bei der Einschreibung neuer Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund mit den Sprachzentren zusammenzuarbeiten. Auch bei Verständnisschwierigkeiten im Rahmen des Unterrichts oder allgemeinen Problemen einzelner Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie bei Bedarf an interkultureller Mediation wird Kontakt mit den Sprachzentren aufgenommen. Eine Nicht-Inanspruchnahme der Sprachzentren wird hingegen insbesondere mit noch mangelnder Erfahrung der Koordinatorin sowie mit fehlendem Bedarf begründet. Was die Beurteilung der Sprachzentren betrifft, so tendiert die Mehrheit der Direktionen zu einer positiven Einschätzung, jedoch mit kritischen Anmerkungen. Im Rahmen der Beurteilung ist ein Großteil der Direktorinnen/Direktoren der Ansicht, dass weitere Ressourcen benötigt würden. Zudem wird erwähnt, dass eine direkte Problemlösung vor Ort fehle und die gesamte Koordination verbesserungswürdig sei. Kritisiert wird außerdem von einigen wenigen Direktionen, dass sich die Sprachzentren noch immer im Aufbau befänden, eine Alibi-Funktion erfüllten und es sich um eine überflüssige Zwischeninstanz handele.

#### Vorklassen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Die vorläufig separate Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Vorklassen wird von einer knappen Mehrheit der Direktorinnen und Direktoren begrüßt. Was die Dauer der separaten Unterrichtung betrifft, so reichen die Antworten hier von 1 Semester über 1 Schuljahr bis hin zu individuell unterschiedlichen Zeitintervallen. Bezüglich des Unterrichtsortes der separaten Unterrichtung werden die Schule, Nähe des Wohnortes der Schülerinnen und Schüler sowie allgemein ein Netzwerk ‚Migration‘ angegeben. Als Lehrperson der Vorklassen wird von der Mehrheit der befürwortenden Direktionen eine Lehrperson mit einer spezifischen DaF-/DaZ-Ausbildung genannt. Inhaltlich gesehen wünscht sich der mehrheitliche Teil zum einen ausschließlich Sprachunterricht, zum anderen Sprach- als auch Fachunterricht.

Die Direktionen, welche die Einführung von Vorklassen ablehnen, begründen dies vor allem damit, dass der Spracherwerb insbesondere durch sozialen Kontakt zu den

Mitschülerinnen/Mitschülern stattfinden und eine sofortige Integration in die Klassengemeinschaft notwendig sei.

### Anliegen

Was die (Zusammen-)Arbeit mit den Sprachzentren anbelangt, so wünschen sich die Direktorinnen/Direktoren insbesondere mehr Unterstützung und Kompetenz durch die Sprachzentren. Auch ist einigen eine bessere allgemeine Koordinierung sowie die Bereitstellung von mehr Ressourcen ein besonderes Anliegen. Zudem wird auch Flexibilität, Bürokratieabbau, mehr Transparenz und gute Mitarbeit von einzelnen Direktionen genannt.

### **Befragung der Lehrpersonen**

An der schriftlichen Befragung nahmen insgesamt 258 Lehrpersonen teil. Circa ein Drittel verfügt über einen Hochschulabschluss. 35 der Befragten haben bereits Fortbildungen über interkulturelle Pädagogik und 47 über Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache besucht.

Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen ist durch die eigene Schuldirektion und/oder durch die Medien über die Existenz der Sprachzentren informiert worden. Etwas weniger als ein Viertel aller Lehrerinnen und Lehrer nehmen die Sprachzentren in Anspruch. Die Mehrheit der Lehrkörper, welche die Dienste der Sprachzentren in Anspruch nimmt, lässt sich bei der Sprachförderung sowie durch allgemeine und didaktische Beratung unterstützen. Unterstützung bei Projektorganisationen und Übersetzungen im Rahmen schriftlicher Mitteilungen sowie bei Elterngesprächen wird auch von einigen wenigen Lehrpersonen genannt. In Bezug auf die Dauer der Unterstützung gibt die Mehrheit der Lehrerinnen/Lehrer an, die Sprachzentren während des gesamten Schuljahres sowie bei der Einschreibung neuer Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Anspruch zu nehmen. Ein kleinerer Teil der Lehrpersonen wendet sich außerdem ans Sprachzentren, wenn das Kind/der Jugendliche dem Unterricht nicht folgen kann und/oder soziale Schwierigkeiten auftreten. Von den Lehrkörpern, die die Sprachzentren hingegen nicht in Anspruch nehmen, begründet dies die Mehrzahl damit, dass kein Bedarf besteht oder die schulinternen Ressourcen ausreichen. Unter ‚zusätzlichen Gründen‘ führen außerdem 5,8% der Lehrpersonen an, dass sie bisher noch keine bis nur wenige Informationen über das Sprachzentren erhalten haben. Im Rahmen der Beurteilung der Sprachzentren entscheiden sich

insgesamt ein knappes Drittel für die Antwort ‚Ich weiß es nicht‘. Etwa ein Fünftel macht keine Angaben. Unter den restlichen tendiert die Mehrheit zu positiven bis teilweise positiven Antworten. Beklagt werden insbesondere mangelnde Informationen über die Sprachenzentren.

#### Vorklassen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Die große Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer spricht sich mit 65,5% für separate Vorklassen aus. Begründet wird dies insbesondere damit, dass hierdurch den Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am Unterricht erleichtert werde und zudem sprachliche Grundkenntnisse zur Eingliederung in die Regelklasse erforderlich seien. Was den Zeitraum der separaten Unterrichtung betrifft, so gibt die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer an, dass dies jeweils individuell festgelegt bzw. ein festgelegtes Mindestniveau der Unterrichtssprache erreicht werden müsse. Etwa ein Drittel der befürwortenden Lehrpersonen gibt eine (Mittelpunkt-)Schule als idealen Ort für die separate Unterrichtung an. Auch die Sprachenzentren werden vermehrt als möglicher Unterrichtsort erwähnt. 91,9% der Lehrpersonen, die ‚Ausländerklassen‘ befürworten, geben an, dass eine ausgebildete DaF-/DaZ-Lehrperson den Unterricht der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund durchführen sollte. Inhaltlich gesehen wünscht sich die große Mehrheit der Lehrpersonen ausschließlich Sprachunterricht. Darauf folgt eine nicht wesentlich geringere Gruppe von Lehrpersonen, welche sich neben Sprachunterricht auch für Fachunterricht ausspricht. Lediglich eine Minderheit wünscht sich zudem auch muttersprachlichen Unterricht.

Die 41 Lehrkörper, die sich gegen separate Vorklassen aussprechen, begründen ihre Antwort insbesondere damit, dass der Spracherwerb ausländischer Schülerinnen und Schüler durch sozialen Kontakt gefördert werde. Auch Ghettoisierungsgefahr bzw. Aussonderung sowie das Grundprinzip der Integration sprechen für diese Lehrpersonen gegen die separate Unterrichtung.

#### Anliegen

Wünschenswert ist aus Sicht eines Großteils der Lehrerinnen/Lehrer eine bessere Aufklärung über die Funktion der Sprachenzentren sowie eine persönliche Vorstellung der Koordinatorin an der Schule mit gleichzeitig hohem Austauschpotenzial. Auch Unterstützung im Rahmen der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und bei der Elternarbeit sowie allgemeine und didaktische



Beratung durch die Sprachenzentren ist den Lehrpersonen ein besonderes Anliegen. Zudem werden nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer mehr finanzielle und personelle Ressourcen benötigt. Auch erwarte man sich konkrete Lösungsvorschläge der Probleme an den Schulen vor Ort durch die Koordinatorinnen.

#### **4. Diskussion der Ergebnisse**

Nachdem die Interviews und die schriftliche Befragung ausgewertet sind, sollen im Folgenden die Ergebnisse interpretiert bzw. diskutiert werden. In einem ersten Schritt soll anhand der Ergebnisse verdeutlicht werden, inwieweit und in welcher Form das Konzept der Sprachenzentren bereits in die Praxis umgesetzt wurde. Dies bildet die erste Grundlage für eine abschließende Bewertung der Sprachenzentren und ihrer Konzeption. Außerdem soll mithilfe des Schaubildes auf Seite 25 verdeutlicht werden, welche Auswirkungen das Konzept der Sprachenzentren auf seine Umwelt hat bzw. inwieweit es sich diese zunutze macht. Im dritten Teil der Diskussion soll besonders die Arbeitsweise der an der Umsetzung des Konzeptes mitwirkenden Personen herausgestellt werden. Ihr Handeln soll auf der Grundlage des akteurzentrierten Institutionalismus nach Fend (2008) interpretiert werden.

Es folgt dann eine abschließende Bewertung der Konzeption der Sprachenzentren sowie die konkrete Beantwortung der Fragestellungen, die zu Beginn dieser Arbeit formuliert wurden: 1) Werden die Aktivitäten wie geplant umgesetzt? 2) Werden die Zielgruppen (Schülerinnen mit Migrationshintergrund, Lehrkörper etc.) erreicht? 3) Können gesetzte Ziele auf diesem Weg erreicht werden? 4) Existieren günstige bzw. hinderliche Faktoren? 5) Gibt es Abweichungen vom ursprünglichen Konzept? 6) Bewährt sich die Konzeption der Sprachenzentren in der Praxis?

##### **4.1. Die Konzeption der Sprachenzentren und ihre Umsetzung**

Zum Zeitpunkt der Tätigkeitsaufnahme der Sprachenzentren lag noch kein schriftlich ausgearbeitetes Konzept vor. Politische Vorgaben einerseits sowie ein theoretischer Rahmen auf der Basis des Grundgedankens einer integrativen Schule waren hingegen vorhanden. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen arbeiteten die Koordinatorinnen/Koordinatoren gemeinsam mit dem Kompetenzzentrum ein integratives Konzept aus, welches Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Integration bestmöglichst unterstützen soll. Die Anfangsphase der Arbeit der Sprachenzentren gestaltete sich demnach in Hinblick auf die organisatorischen Bedingungen nicht einfach. Dennoch bemühten sich die Koordinatorinnen zugleich um den Aufbau eines Netzwerkes mit anderen Institutionen, wie mit Schulen oder öffentlichen Einrichtungen, sowie mit den einzelnen Personengruppen (Lehrpersonen, Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund, Eltern, Interkulturelle

Mediatorinnen/Mediatoren etc.), mit denen direkt oder indirekt eine Zusammenarbeit stattfinden müsste. In der Anfangsphase galt ein besonderes Augenmerk insbesondere der Aufklärungsarbeit bezüglich der Aufgabenbereiche der Sprachenzentren und möglicher Arten der Zusammenarbeit mit allen beteiligten Personengruppen. Auch nutzten die Koordinatorinnen selbst im Rahmen ihres Handlungsspielraums Angebote zu Fortbildungen im Hinblick auf ihre Tätigkeiten. Nachdem ein Konzept ausgearbeitet war, wurde unverzüglich mit der konkreten Umsetzung begonnen.

Der theoretische Hintergrund der Konzeption der Sprachenzentren basiert auf der sofortigen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den Klassenverband. Die Interviews zeigen, dass dieser integrative Grundgedanke für die Koordinatorinnen von entscheidender Bedeutung ist. Auch die Gruppe der (interviewten) Sprachlehrpersonen bewertet den theoretischen Ansatz bzw. die Grundidee der Sprachenzentren positiv. Anders sieht es hingegen bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern aus. Die Mehrheit der Lehrpersonen spricht sich mit 65,5% für vorläufige, separate ‚Vorklassen‘ für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus. Auch 6 der 14 befragten Schuldirektionen äußern sich in diesem Sinne. Sprachliche Grund- bzw. Mindestvoraussetzungen für die erfolgreiche Teilhabe am Unterrichtsgeschehen sind hier die meist genannten Gründe. Das Konzept der Sprachenzentren geht hingegen von der Annahme aus, dass der Spracherwerb insbesondere durch den sozialen Kontakt zu einheimischen Mitschülerinnen/Mitschülern erfolgt. Zudem wird in den Interviews mit den Koordinatorinnen darauf verwiesen, dass auch das italienische Schulsystem auf Integration aufbaut und es für die Einführung von ‚Vorklassen‘ somit keine gesetzliche Grundlage gibt. Auch die Lehrpersonen, die diese Form der Unterrichtsorganisation ablehnen, argumentieren auf der Grundlage des Integrationsprinzips und der Bedeutung sozialer Kontakte zu einheimischen Kindern und Jugendlichen für das Erlernen der Unterrichtssprache. Eine vorläufige separate Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bedeutet aus Sicht dieser Lehrpersonen und auch der Koordinatorinnen Aussonderung und Ghettoisierung.

Festzuhalten bleibt demnach, dass die Konzeption der Sprachenzentren die sofortige Eingliederung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in die Klassengemeinschaft unterstützt und sich innerhalb dieses Rahmens für eine bestmögliche Integration der Kinder und Jugendlichen einsetzt. Die schriftliche Umfrage zeigt dagegen jedoch, dass die große Mehrheit der befragten Lehrpersonen der sofortigen

Eingliederung in den Regelunterricht kritisch gegenüber steht und für eine vorläufige, separate Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zum Erlernen von Grundkenntnissen der Unterrichtssprache plädiert.

Im Folgenden soll die konkrete praktische Umsetzung der einzelnen Inhalte des Konzeptes näher betrachtet werden:

### **Beratungstätigkeit**

#### a) Beratung der Eltern von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund

Wie aus den Interviews mit den Koordinatorinnen hervorgeht, nimmt die Elternarbeit einen besonderen Stellenwert im Rahmen des Umsetzungskonzeptes ein. Die Eltern stellen eine wichtige Adressatengruppe für die Angebote und Dienste der Sprachenzentren dar. Hier geht es insbesondere um Aufklärungsarbeit über das italienische Schulsystem, Beratung bezüglich der Schulwahl für die betreffenden Kinder sowie Informationsweitergabe über Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendliche als auch über Sprachkurse für Eltern. Die Erfahrung der Koordinatorinnen im Rahmen der Arbeit mit den Eltern mit Migrationshintergrund ist positiv. Das Beratungsangebot sowie die Fördermaßnahmen werden von Seiten der Eltern zunehmend angenommen und wertgeschätzt. Um möglichst viele Eltern zu erreichen sowie angesichts der Erfahrung, dass Eltern mit Migrationshintergrund, besonders Mütter, der Landessprache nicht ausreichend mächtig sind, um schriftliche Informationen sinngemäß zu erfassen, wurde ein schriftlicher Informationsfolder in den meist gesprochenen Sprachen der Migrantinnen/Migranten verfasst. Hier werden die wichtigsten Aufgabenbereiche der Sprachenzentren erläutert.

Elternarbeit besteht nicht nur in direkter Kontaktaufnahme zwischen den Koordinatorinnen und den Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Sprachenzentren betreuen ebenso die Institution Schule, in welcher Elternarbeit eine wichtige Rolle spielt. Wie aus den Interviews hervorgeht, beklagen Lehrpersonen häufig aufgrund von Kommunikationsschwierigkeiten einen mangelnden Kontakt zu den Eltern der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Auch hier beraten die Koordinatorinnen das Lehrpersonal und informieren über mögliche Lösungswege, wie beispielsweise die Möglichkeit der Präsenz eines interkulturellen Mediators während der Elterngespräche. Wie die schriftliche Befragung der Lehrpersonen zeigt, so beurteilen tatsächlich nur 30% der Befragten den

Kontakt zu den Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund als eindeutig positiv. Die große Mehrheit macht hier mit knapp 60% eine Einschränkung zu „teilweise gutem Elternkontakt“ und circa 12% entscheiden sich eindeutig für „nein“. Positiv wird der Elternkontakt - sowohl von Lehrpersonen als auch von Direktionen - besonders dann bewertet, wenn die Eltern mit Migrationshintergrund an Elternsprechtagen und Elternabenden teilnehmen sowie selbständig den Kontakt zur Schule suchen. Mangelte es hingegen an einem regen Austausch zwischen Elternhaus und Schule, so sieht die Mehrheit der Lehrpersonen die Ursache hierfür eindeutig bei sprachlichen Schwierigkeiten bzw. Verständigungsproblemen, wie es ebenfalls in den Interviews mit den Koordinatorinnen bereits angeklungen ist. Mangelndes Interesse der Eltern an schulischen Angelegenheiten wird hingegen sowohl in den Interviews als auch in der schriftlichen Befragung grundsätzlich verneint. Vielmehr überwiegt die Erfahrung, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufig ein anderes Verständnis von Schule und ihren Aufgaben haben. Aus den Interviews geht hervor, dass vielen Eltern der hierzulande enge Kontakt zwischen Schule und Elternhaus zunächst einmal fremd ist. Grundsätzlich besteht allerdings großes Interesse der Eltern am schulischen Alltag ihrer Kinder, so die Koordinatorinnen.

Die Koordinatorinnen schätzen also den Bereich der Elternarbeit hoch und bemühen sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten darum, diese Gruppe von Adressaten nach besten Möglichkeiten zu erreichen und zu unterstützen. Die Eltern selbst nehmen die Dienste der Sprachenzentren vermehrt an und zeigen hier großes Interesse und Nachfrage.

#### b) Beratung der Schulführungskräfte und des Lehrpersonals

Die Interviews zeigen, dass die Koordinatorinnen von Anfang an darum bemüht waren, im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen und persönlicher Kontaktaufnahme mit den Schuldirektionen an den Schulen als unterstützende Institution Fuß zu fassen. Dies belegt die schriftliche Umfrage: Hier geben 11 der 14 Direktorinnen/Direktoren an, dass ein persönlicher Besuch der zuständigen Koordinatorinnen stattgefunden hat. Was die Inanspruchnahme der Sprachenzentren betrifft, so beobachten die Koordinatorinnen eine positive Entwicklung. Die Kontaktaufnahme zu den Sprachenzentren bei Neueinschreibungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund entwickelte sich zu einer Selbstverständlichkeit. So geben auch 12 der 14 Direktionen an, die Dienste der Sprachenzentren in Anspruch zu nehmen. Sie nehmen insbesondere bei Neueinschreibungen Kontakt mit den Zentren auf, aber auch während des gesamten

Schuljahres besteht eine enge Zusammenarbeit. Unterstützt werden sie hauptsächlich im Rahmen der Sprachförderung und durch Beratungstätigkeit.

Was die Lehrpersonen betrifft, so erwähnen auch hier die Koordinatorinnen eine vermehrte Inanspruchnahme der Angebote. Die schriftliche Umfrage ergibt allerdings, dass lediglich nur eine geringe Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern (23,7%) die Sprachzentren tatsächlich in Anspruch nimmt. Die Mehrheit der Lehrpersonen berichten, dass sie keinen Unterstützungsbedarf haben. Immerhin erwähnen circa 6% der Lehrpersonen, dass sie zu wenige oder sogar überhaupt keine Informationen über die Existenz oder Funktionen der Sprachzentren erhalten haben. In diesem Zusammenhang erwähnen die Koordinatorinnen, dass die Informationen je nach Grundhaltung der Direktionen selbst nicht immer bis an die Basis gelangen. Aber auch die persönlichen Einstellungen bezüglich der Thematik ‚Migration und Schule‘ sowie mangelnde Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungen tragen nach Ansicht der Koordinatorinnen dazu bei, dass vorhandene Informationen versanden und möglicherweise nicht wahrgenommen werden. So belegen die Interviews, dass erfahrungsgemäß die Bereitschaft der Lehrpersonen, an zusätzlichen Fortbildungen bzw. informativen Austauschtreffen teilzunehmen, aufgrund zusätzlicher Zeitinvestitionen relativ gering ist. Andererseits zeigt jedoch die Erfahrung der Koordinatorinnen, dass die Existenz der Sprachzentren in ihrer unterstützenden Funktion auch unter Lehrpersonen immer mehr wahrgenommen wird. Hier wird besonders die Beratungstätigkeit der Sprachzentren in Anspruch genommen. Die Lehrpersonen zeigen durchaus Dankbarkeit und Wertschätzung bezüglich der Zusammenarbeit mit den Koordinatorinnen. Dies spiegelt sich auch in der schriftlichen Befragung wider. Es zeigt sich, dass die Lehrpersonen, die die Sprachzentren bereits in Anspruch nehmen, die Angebote als hilfreich empfinden. Diese Ansicht vertreten auch die interviewten Sprachlehrpersonen. Sie merken an, dass die Unterstützung und Beratungstätigkeit durch die Sprachzentren besonders für Lehrpersonen eine große Hilfe darstellen. Angeregt wird hier jedoch auch, dass die Koordinatorinnen mehr direkte Präsenz an den Schulen zeigen sollten. In diesem Zusammenhang verweisen die Koordinatorinnen darauf, dass ein persönliches Erscheinen vor Ort auf direkte Anfragen durch die Lehrpersonen erfolgt. Zudem unterstreichen die Koordinatorinnen, dass die Sprachzentren nicht allein durch die Person der Koordinatorin repräsentiert wird. Vielmehr stellt für die Lehrpersonen an den Schulen auch die Sprachlehrperson des Sprachenzentrums eine direkte Ansprechperson und Repräsentantin des Sprachenzentrums dar. So nimmt entweder die Koordinatorin selbst

oder die zuständige Sprachlehrperson auch an Schul- und Klassenratssitzungen teil, in welchen allgemeine und individuelle Fördermaßnahmen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert und/oder in Bezug auf Leistungsfortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler beurteilt werden.

Es zeigt sich also, dass die Koordinatorinnen um Zusammenarbeit mit Schuldirektionen und Lehrpersonen bemüht sind. Es besteht hier allerdings auch weiterhin noch Aufklärungsbedarf. Es ist dabei von besonderer Bedeutung, die Sprachenzentren nicht auf die ‚leitende‘ Person der Koordinatorin zu beschränken, sondern vielmehr alle Personen, die direkt oder indirekt für die Sprachenzentren arbeiten, als direkte Ansprechpersonen wahrzunehmen. Eine vermehrte Inanspruchnahme mit überwiegend positiven Rückmeldungen lässt sich bereits verzeichnen. Dennoch handelt es sich zumindest bei der Gruppe der Lehrpersonen noch um eine relativ kleine Gruppe, die die Angebote der Sprachenzentren aktiv nutzen.

### **Erhebung des Sprachstandes**

Die Sprachstandserhebungen sind Gegenstand des Umsetzungskonzeptes und haben offensichtlich bisher nur wenig Beachtung erfahren. Nach Berichten der Koordinatorinnen wurden sie zum Zeitpunkt der Interviewdurchführungen nicht durchgeführt. Lediglich interne Sprachstandsbeurteilungen zur Bedarfsklärung im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen werden hier genannt. Fortbildungen zur Thematik von Sprachstandserhebungen fanden durchaus statt, jedoch fehlt es nach Meinung der Koordinatorinnen noch an Qualifikation und Kompetenz zur Durchführung wissenschaftlich standardisierter Erhebungen. Den Berichten zufolge hat eine Koordinatorin eine solche Qualifikation im Rahmen der Fortbildungsmöglichkeiten erlangt und ist im Bedarfsfall bezirksübergreifend für die Durchführungen unterstützend zuständig. Alle Koordinatorinnen merken jedoch an, dass von Seiten der Schulen kein Bedarf an Sprachstandserhebungen angemeldet werde und zudem das Erstellen individueller Förderpläne ohne kategoriale Zuweisungen aufgrund eines Testergebnisses sinnvoller erscheinen.

Bei den Sprachstandserhebungen handelt es sich demnach aufgrund verschiedener Ursachen noch nicht um einen vollkommen etablierten Gegenstand innerhalb der Aufgabenbereiche der Sprachenzentren. Die Anpassung des Konzeptes in Form der Streichung dieses Punktes sei nach Aussagen der Koordinatorinnen durchaus diskutabel, allerdings problematisch, da es bereits offiziell auf politischer Ebene in dieser Form

verabschiedet wurde. Umso wichtiger erscheint es den Koordinatorinnen, nach bestmöglichen Umsetzungsmöglichkeiten zu suchen und diese aktiv anzugehen, auch wenn der Bedarf effektiv sehr gering ist.

### **Sprachfördermaßnahmen**

#### a) allgemeine Organisation der Sprachfördermaßnahmen

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden altersgemäß (plus/minus ein Jahr) in die Regelklassen eingegliedert und erhalten zusätzliche Angebote zur Sprachförderung. Wie die Interviews zeigen, wird die Sprachförderung größtenteils flächendeckend in Netzwerken (vormittags verpflichtend und nachmittags als zusätzliches Angebot) organisiert und durchgeführt. Wo dies nicht möglich ist, werden einzelnen Schulen zusätzliche Stundenkontingente durch die Sprachzentren zugewiesen. Auch für Schülerinnen und Schüler, die im Laufe des Schuljahres nach Südtirol kommen, gilt diese Vorgehensweise. Hier haben die Sprachlehrpersonen einen relativ flexiblen Handlungsspielraum bezüglich der Unterrichtsgestaltung und Stundenplanerstellung zugunsten von ‚Neuankömmlingen‘. Was die organisatorischen Aspekte betrifft, so bemühen sich die Koordinatorinnen des Weiteren darum, den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die Förderung in beiden Landessprachen zu gewährleisten. Direkte inhaltliche Vorgaben gibt es bei der Sprachförderung in Netzwerken nicht. Hierzu erwähnen die Koordinatorinnen, dass die vom Sprachzentrum angestellten Sprachlehrpersonen Erfahrungen im Bereich der Zweitsprachdidaktik vorweisen können und somit im Rahmen ihres Handlungsspielraums den Unterricht selbständig gestalten. Wert gelegt wird allerdings auf eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schule als Institution, den einzelnen Lehrpersonen und der zuständigen Sprachlehrperson des Sprachenzentrums. So sollen auch der Besuch der Sprachkurse und die dort erreichten Fortschritte mit in die Gesamtbewertung der Schülerin bzw. des Schülers einfließen.

Nach Meinung der Koordinatorinnen handelt es sich bei der Organisation der Sprachförderung in Netzwerken um eine Methode, die sich insbesondere bei Jugendlichen bereits in der Praxis relativ gut bewährt habe. Überdacht werden müsse hingegen insbesondere die Organisation der Sprachförderung an den Grundschulen. Hier ist es vor allem aufgrund des Alters der Kinder als auch durch versicherungstechnische Gründe nur schwer möglich, die unterrichtsbegleitende Sprachförderung im Sinne der Netzwerke an einer zentralen Mittelpunktschule angesichts der Notwendigkeit einer



Begleitperson durchzuführen. Auch was die Angebote bezüglich der unterschiedlichen Niveaustufen betrifft, wird die Förderung der Bildungssprache sowohl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, ihren Eltern sowie auch von den Lehrpersonen noch nicht in ausreichendem Maße genutzt. Hier ist von den Koordinatorinnen noch weitere Aufklärungsarbeit zu leisten.

Neben der Sprachförderung in Form von semesterbegleitenden Netzwerken existiert seit dem Schuljahr 2009/2010 auch die Sprachförderung in Form von Modulen. Dieses Modell ist ebenfalls in der Konzeption der Sprachzentren verankert. Wie die Interviews zeigen, trifft diese Organisationsform auch an den Schulen auf eine positive Resonanz, da eine curriculare Koordinierung der Unterrichtsinhalte und die Festlegung konkreter Zielsetzungen am Ende eines Moduls möglich sind.

Welch zentrale Rolle das Angebot von Sprachfördermaßnahmen einnimmt, zeigt auch die schriftliche Befragung. Sowohl die Direktorinnen und Direktoren als auch die Lehrerinnen und Lehrer geben an, vor allem in Bezug auf die Sprachförderung die Sprachzentren in Anspruch zu nehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Sprachförderung, wie sie im Umsetzungskonzept vorgesehen ist, flächendeckend in die Praxis umgesetzt wird. Es handelt sich um den Bereich, der von den Schulen im höchsten Maße genutzt wird. Darüber hinaus wird weiterhin an organisatorischen Verbesserungen gefeilt, um zum einen die Förderung effizienter zu gestalten und zum anderen auch auf die Bedürfnisse der einzelnen Schulen einzugehen, wie es beispielsweise die Organisation in Modulen zeigt.

#### b) Sommersprachkurse

Die Interviews mit den Koordinatorinnen haben ergeben, dass im Rahmen der Sprachförderung bereits im ersten Tätigkeitsjahr in allen Bezirken zahlreiche Sommersprachkurse durchgeführt wurden. Die Durchführung der Sommerkurse basiert auf einer institutionsübergreifenden Zusammenarbeit der Sprachzentren, des Kompetenzzentrums und der Schulen. Geplant werden die Kurse von den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern der Sprachzentren und des Kompetenzzentrums als übergeordnete Koordinierungsstelle. Um die Kurse effektiv durchführen zu können, bedarf es zusätzlich der Kooperation mit den Schulen. Zum einen erfolgt die Anmeldung zu den Kursen – abgesehen durch die Eltern der Schülerinnen/Schüler in letzter Instanz – über die Lehrpersonen der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund, die über den

effektiven Förderbedarf informiert sind. Zusätzlich stellen die Schulen die Räumlichkeiten für die Kurse zur Verfügung, so dass auch hier ein gemeinsamer Austausch stattfinden muss.

Bei den Sommersprachkursen handelt es sich um ein zusätzliches außerschulisches Sprachförderangebot mit dem Ziel, Schülerinnen und Schüler erste Sprachkenntnisse (im Falle von Anfängerinnen/Anfängern) zu vermitteln, aber auch bereits vorhandene Sprachkenntnisse vor Schulbeginn wieder aufzufrischen. Zudem dienen die Kurse der Wiedereingewöhnung in den bevorstehenden Schulalltag. Der hier zugrundeliegende Ansatz wird von den Sprachlehrpersonen, welche die Sommersprachkurse durchgeführt haben, sehr positiv empfunden und erfüllt aus ihrer Sicht die genannten Zielsetzungen. Erläuterungen zu den Hintergründen der Sommerkurse spiegeln sich im Umsetzungskonzept wider. Für die Gruppe der Sprachlehrpersonen besteht dabei die Notwendigkeit, ein ausführliches und eigenständiges Konzept der Sommersprachkurse, inklusive methodischer Hinweise auszuarbeiten. Dieses wird, wie die Interviews zeigen, auch nach der zweiten Durchführung der Kurse weiterhin von den interviewten Lehrpersonen kritisiert. Um die Erstellung eines Arbeitskonzeptes zu erleichtern, wird jetzt von Seiten der Sprachenzentren ein schriftliches Informationsblatt mit den grundlegendsten Hinweisen bezüglich der Organisation sowie der Zielsetzungen zur Verfügung gestellt. Auch ist anzumerken, dass die Koordinatorinnen nach jeder Durchführung der Sommersprachkurse Rückmeldungen von allen beteiligten Personengruppen (Eltern, Sprachlehrpersonen etc.) einholen, um die Konzeption der Kurse weiterhin zu verbessern.

An den Sommersprachkursen sind neben den Koordinatorinnen selbst direkt oder indirekt die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie die Sprachlehrpersonen als Leiterinnen/Leiter der Kurse beteiligt. Aber auch Eltern sowie Lehrpersonen der Kinder und Jugendlichen an den Schulen werden für die Organisation und das Funktionieren der Kurse direkt oder indirekt eingebunden. In Bezug auf die Betreuung durch die Koordinatorinnen während der Sommerkurse äußern sich die Sprachlehrpersonen überwiegend positiv. Auch wird im Vergleich zur ersten Durchführung der Sommersprachkurse ein deutlicher Erfahrungszuwachs bei den Koordinatorinnen beobachtet. Die Koordinatorinnen beobachten bei den Eltern der Schülerinnen und Schülern ein großes Interesse an den Kursen. Dies bestätigt die hohe Nachfrage, die zum Zeitpunkt der zweiten Kursdurchführung gegenüber der ersten in einigen Bezirken noch weiter gestiegen ist. Auch die Lehrpersonen scheinen diese Art des

Förderangebots wertzuschätzen. Im Rahmen der Interviews wird deutlich, dass einige Lehrpersonen bzw. Direktionen die Schülerinnen und Schüler indirekt zum Kursbesuch ‚verpflichtet‘ haben. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Initiative der Sommersprachkurse durchaus dem Bedarf des Lehrpersonals als auch der Eltern entspricht. Über die Schülerinnen und Schüler der Sommersprachkurse äußern sich die Sprachlehrpersonen durchweg positiv. Besonders die hohe Lernmotivation und ein verbesserter, kontinuierlicher Kursbesuch während der zweiten Durchführung werden hier lobend erwähnt. Dies stimmt auch mit den Aussagen der Koordinatorinnen bezüglich der Rückmeldungen der Sprachlehrpersonen überein, die sich hierbei überwiegend positiv über die Schülerinnen und Schüler äußerten. Im Hinblick auf die Zielsetzung der Kurse und deren Effizienz kamen in den Interviews mit den Sprachlehrpersonen hingegen einige Zweifel auf. Erwähnt werden hier teilweise zu hohe persönliche Erwartungen und oft falsche Vorstellungen. Dies bestätigen auch die Koordinatorinnen. Die Erwartungen an einen zweiwöchigen Kurs dürfen nicht zu hoch angesetzt werden, übermäßige Sprachfortschritte sollten dabei nicht erwartet werden.

Die Organisation der Sommersprachkurse zeigt nach Ausweis der Interviews Veränderungen. Insgesamt wird von den Sprachlehrpersonen eine allgemein bessere Organisation und von Seiten der Koordinatorinnen ein reibungsloserer Ablauf genannt. Wurden nach der ersten Durchführung insbesondere das Anwesenheitsproblem der Schülerinnen/Schüler zu Kursbeginn sowie die aus Sicht der Sprachlehrpersonen sehr heterogenen Gruppeneinteilungen kritisiert, so zeigen die Interviews nach der zweiten Durchführung, dass diese Schwierigkeiten deutlich seltener oder gar nicht aufgetreten sind. Die Koordinatorinnen haben sich nach ihren Aussagen in diesen Bereichen aktiv um Verbesserungen bemüht. Dies wurde auch von den Sprachlehrpersonen durchaus wahrgenommen. So werden beispielsweise vor Kursbeginn die Eltern der teilnehmenden Schülerinnen/Schüler nochmals durch die Schulen oder die Sprachenzentren kontaktiert. Dies entspricht auch eindeutig dem Wunsch der Sprachlehrpersonen. Auch was die Organisation der Räumlichkeiten anbelangt, so gab es im Vergleich zu den ersten Sommersprachkursen während der zweiten Durchführung deutlich weniger Schwierigkeiten. Dies wurde sowohl von den Koordinatorinnen als auch den Sprachlehrpersonen positiv wahrgenommen. Von beiden Seiten überwiegend lobend erwähnt wurde auch die Einführung des Bewertungsbogens bzw. der Teilnahmebestätigung. Da es sich hier einerseits um eine Rückmeldung für die Schülerinnen/Schüler und die Lehrpersonen, aber auch um eine Bewertungshilfe für die

Lehrerinnen und Lehrer handelt, können die Koordinatorinnen hier auch auf Bedürfnisse dieser beiden Personengruppen gezielt eingehen.

Trotz der Verbesserungen gibt es aber weiterhin einige Punkte, die aus Sicht der Sprachlehrpersonen noch nicht optimiert wurden. Besonders stark wurde sowohl nach der ersten als auch nach der zweiten Durchführung der Kurse die aus Sicht der Sprachlehrpersonen mangelnde Vorbereitung sowie der ungünstige Kurszeitpunkt thematisiert. Was die Vorbereitung betrifft, so geht aus den Interviews hervor, dass in jedem Sprachenzentrum ein gemeinsames Treffen mit den Sprachlehrpersonen stattgefunden hat. Aufgrund der Tatsache, dass keine direkten inhaltlichen und didaktisch-methodischen Vorgaben von Seiten der Koordinatorinnen gemacht wurden, wird den Lehrpersonen ein gewisses Maß an Eigenverantwortung sowie eigene Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten geboten. Manchen Sprachlehrpersonen scheint aber bezüglich dieser Entscheidungsfreiheiten Orientierung zu fehlen. Sie würden klare Vorgaben und – wenn möglich – gemeinsam geplante Unterrichtseinheiten bevorzugen. Teilweise trifft dies auf Verständnis bei den Koordinatorinnen. Sie reagieren hierauf beispielweise, indem sie den Lehrpersonen Bibliographiehinweise und Ratschläge in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien anbieten. Auch das Erstellen einer Materialsammlung als Handreichung für die Sprachlehrerinnen/Sprachlehrer ist aus Sicht der Koordinatorinnen durchaus denkbar. Da es sich bei den Sprachlehrpersonen allerdings um erfahrene Lehrerinnen und Lehrer handelt, setzen die Koordinatorinnen ganz klar die Fähigkeit zur eigenständigen Unterrichtsgestaltung voraus.

Anders sieht es bei der zeitlichen Organisation der Kurse aus. Den Koordinatorinnen ist durchaus bewusst, dass der Kurszeitpunkt für Lehrpersonen im Dienst ungünstig ist. Einige Koordinatorinnen greifen daher auf teilweise pensionierte Lehrpersonen zurück, so dass hier keine derartigen Termin-Probleme entstehen. Wo dies jedoch nicht möglich ist, erwähnen die Koordinatorinnen, dass kein großer Handlungsspielraum besteht, da ansonsten die Eltern und Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund nicht ausreichend erreicht werden. Dennoch bemühen sich die Koordinatorinnen, auch auf diese Bedürfnisse der Lehrpersonen angemessen bzw. in bestmöglicher Form zu reagieren. Es wird demnach den Lehrpersonen eine flexible Handhabung bei der Erstellung des Stundenplans zugestanden, was auch von Seiten der Sprachlehrpersonen geschätzt wird.

Die Umsetzung der Durchführung der Sommersprachkurse findet also bereits seit dem ersten Jahr statt. Hier wird einerseits mit verschiedenen Institutionen, andererseits mit

unterschiedlichen Personengruppen interagiert. Die Kritikpunkte, insbesondere von Seiten der Sprachlehrpersonen beziehen sich vor allem auf organisatorische Bedingungen. Hier lassen sich jedoch deutliche Veränderungen bzw. Verbesserungen feststellen. Die Koordinatorinnen scheinen bemüht zu sein, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der beteiligten Personengruppen im Rahmen ihrer Möglichkeiten angemessen zu reagieren. Die Konzeption der Sommersprachkurse wird von den direkt oder indirekt beteiligten Personen durchaus als positiv bewertet. Somit entspricht sie klar den Bedürfnissen von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund, ihren Eltern und den Lehrpersonen bzw. der Schule.

#### c) Muttersprachlicher Unterricht

Die Förderung der Erstsprache bzw. der Muttersprache der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist ein wichtiger Teilaspekt der gesamten Sprachfördermaßnahmen. Er basiert auf der Grundüberzeugung, dass jedes Kind bzw. jeder Jugendliche das Recht auf den Erwerb seiner Muttersprache besitzt. Die Interviews mit den Koordinatorinnen zeigen, dass in jedem Bezirk muttersprachlicher Unterricht für größer vertretene Sprachgruppen organisiert wird. In den ersten beiden Jahren der Tätigkeit der Sprachenzentren wurden Muttersprachkurse für stärker vertretene Sprachgruppen durch die Koordinatorinnen ausgeschrieben sowie auf direkte Anfragen von Seiten der Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund organisiert. Seit dem dritten Tätigkeitsjahr werden die muttersprachlichen Kurse in der Regel nicht mehr offiziell ausgeschrieben, sondern durch Anfragen der Eltern und Schulen organisiert. Hierbei handelt es sich um eine Reaktion auf die äußeren Gegebenheiten im Sinne eng bemessener finanzieller Ressourcen. Die Koordinatorinnen merken jedoch an, dass bei ausreichend vorhandener Nachfrage Ressourcen für Muttersprachkurse bereitgestellt werden. Häufig scheitern die Kurse hingegen an mangelnder Nachfrage oder vorgegebener Mindestteilnehmerzahl. Bezüglich dieser Problematik ist es für die Koordinatorinnen durchaus denkbar, die Kurse der Erstsprache der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch für interessierte einheimische Kinder und Jugendliche zu öffnen. Dies ist hingegen vom Konzept her nicht vorgesehen.

Ein weiterer Punkt, der von den Koordinatorinnen in diesem Zusammenhang angesprochen wird, betrifft die Wichtigkeit des Mutterspracherwerbs auch für den Zweitspracherwerb, auf dessen Grundüberzeugung das Umsetzungskonzept basiert: „Für die kognitive und emotionale Entwicklung des Kindes ist die Festigung der Erstsprache

unerlässlich. Erstsprachkompetenz (auch im Schriftlichen) bildet eine wichtige Grundlage sowohl für den Erwerb der Zweitsprache und für weitere Sprachen als auch für schulische Kompetenzen“ (Umsetzungskonzept 2008, S. 11). Hier sind Eltern sowie Lehrpersonen, aber auch politische Lager nach Aussagen der Koordinatorinnen teilweise nicht ausreichend informiert und/oder teilen diese Auffassung nicht. Die schriftliche Umfrage zeigt in diesem Zusammenhang, dass sich beispielsweise von den Lehrpersonen, die der Organisation von separaten ‚Vorbereitungsklassen‘ zustimmen, hier nur lediglich 10,4% für muttersprachlichen Unterricht aussprechen. Zusätzlich erwähnen lediglich 2 von 87 Lehrerinnen/Lehrer in Bezug auf die Notwendigkeit zusätzlicher Sprachförderangebote durch die Sprachenzentren explizit die Organisation von Muttersprachkursen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Es kann somit festgestellt werden, dass die Umsetzung der Organisation muttersprachlichen Unterrichts von Beginn an erfolgte. Die Umsetzung stößt allerdings im Zusammenhang mit den äußeren Gegebenheiten, wie sachbezogene Bedingungen in Form finanzieller und personeller Ressourcen als auch aufgrund mangelnder Nachfrage bzw. fehlender Wertschätzung der Bedeutung muttersprachlichen Unterrichts, an ihre Grenzen.

### **Koordination der personellen und didaktischen Ressourcen**

Ein Aufgabenbereich der Sprachenzentren betrifft die personellen und didaktischen Ressourcen. Im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen bedeutet dies, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Sprachkurse von den Sprachenzentren gestellt werden. Zudem heißt es im Umsetzungskonzept (2008, S. 13), dass „die Sprachenzentren Initiativen zur Qualifizierung des gesamten pädagogischen Personals im interkulturellen Bereich unterstützen“ und auch didaktische Materialien zur Verfügung stellen.

Was die Koordinierung der Ressourcen betrifft, so zeigen die Interviews mit den Koordinatorinnen, dass insbesondere im Rahmen der finanziellen und personellen Ressourcen der Handlungsspielraum begrenzt ist. Bezüglich der Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen bestand von politischer Seite der Auftrag der Ressourceneinsparung. Dies wurde in Form der Sprachförderung in Netzwerken in jedem Sprachenzentrum umgesetzt. Wo dies aufgrund der regionalen Lage nicht möglich ist, werden den Schulen zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt. Außerdem werden auch für zusätzliche Kursangebote die Ressourcen durch die Koordinatorinnen verwaltet. Die Koordinatorinnen unterstreichen in den Interviews, dass für Kurse mit hoher

Nachfrage immer ausreichende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Stundenaufteilung sieht in der Regel wie folgt aus: Sprachkurse in Netzwerken werden ganzjährig und durchgängig durchgeführt, für Modulkurse sind für jeweils ein Modul 100 Stunden, verteilt auf drei Monate vorgesehen. Die Sommersprachkurse finden zwei Wochen lang mit circa 20-30 Stunden statt. Für Muttersprachkurse sind für jedes Modul 30 Stunden vorgesehen und die interkulturelle Mediation wird in der Regel für ein Semester zu je 30 Stunden pro Schülerin/Schüler angeboten bzw. zugewiesen. Je nach Bedarf sind hier Abweichungen möglich (vgl. Umsetzungskonzept 2008). Gleichzeitig wird jedoch darauf hingewiesen, dass mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht der gesamte Förderbedarf – auch an den Schulen nicht – abgedeckt werden kann. Insbesondere personelle Ressourcen sind für eine gezielte und möglichst individuelle Förderung oft nicht ausreichend. Die Folgen sind unter Umständen relativ große Kursgruppen und Sprachförderung in Form von Blockunterricht. Im Rahmen der Sommersprachkurse müssen zusätzliche Lehrkräfte eingestellt werden, da die am Sprachenzentrum angestellten Sprachlehrpersonen nur einen sehr geringen Anteil der Kurse übernehmen können. Auch müssen die Koordinatorinnen Prioritäten bei der Koordinierung der Ressourcen setzen. Hier gilt insbesondere, dass neu angekommene Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Vorrang bei der Nutzung von Sprachfördermaßnahmen haben.

Auch die Sprachlehrpersonen erwähnen in den Interviews das Problem der Ressourcenknappheit. Sie fordern mehr Bereitstellung von Ressourcen, um den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund abdecken zu können. Angemerkt wird, dass die Förderung zurzeit lediglich nur einem geringen Teil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugutekommt.

Betrachtet man die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Direktionen und Lehrpersonen, so kommt auch hier das Thema der knappen Ressourcen – wenn auch in geringerem Ausmaß - zur Sprache. So wünschen sich 2 von 7 Direktionen und 10 von 87 (11,5%) Lehrpersonen mehr finanzielle und personelle Ressourcen sowie deren verbesserte Koordinierung.

Was die didaktischen Ressourcen anbelangt, so ist zu erwähnen, dass die Koordinatorinnen bereits im ersten Tätigkeitsjahr mit der Erstellung einer interkulturellen Bibliothek begonnen haben. Neben allgemeiner Literatur zur Thematik ‚Migration‘ und ‚interkultureller Pädagogik‘ handelt es sich besonders um eine Sammlung didaktischer Materialien für den Bereich der Zweitsprachdidaktik für Italienisch und Deutsch, die vor

allen den Lehrpersonen offensteht. Aber auch im Rahmen von Fortbildungsreihen<sup>21</sup>, die die Sprachenzentren für Pädagogisches Personal organisieren, sowie Unterrichtsbesuchen und Unterrichtsberatung auf Anfrage von Lehrpersonen als auch im Rahmen von Unterrichtsplanungen durch Arbeitsgruppen, werden diese didaktischen Ressourcen bereitgestellt. Für die Organisation zusätzlicher Projekte hingegen mangelt es nach Aussagen der Koordinatorinnen an Finanzierungsmöglichkeiten.

Aufgrund der geschilderten Sachlage ist der Handlungsspielraum der Koordinatorinnen deutlich eingeschränkt. Allerdings bemühen sie sich innerhalb ihrer Möglichkeiten um kreative, sachgerechte Lösungen. Genannt wird hier insbesondere die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit Sprachschulen, Vereinen und anderen Institutionen sowie die Inanspruchnahme ehrenamtlicher Tätigkeiten. Hingewiesen wird außerdem auch auf die schulinternen Ressourcen, die jede Schule selbst verwaltet. Diese können teilweise zur Organisation von interkulturellen Projekten verwendet werden. Zum anderen stehen auch schulintern eigene Ressourcen zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zur Verfügung.

Es lässt sich somit sagen, dass im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel ein höchstes Maß an Fingerspitzengefühl für die Koordinierung und Verteilung der Ressourcen erforderlich ist, um den Gesamtbedarf zumindest minimal bedienen zu können. Dass keine unbegrenzte Verfügung über Ressourcen möglich ist, ist allen Befragten durchaus bewusst. Dennoch wird eine erhöhte Zurverfügungstellung an Mitteln von allen befragten Personengruppen gewünscht. Zusätzlich bemühen sich die Koordinatorinnen um alternative Lösungen innerhalb ihrer Handlungsmöglichkeiten.

### **Zusammenarbeit mit Bezirksgemeinschaften, Sozialverbänden und privaten Vereinigungen/Einrichtungen**

Das Konzept der Sprachenzentren widmet der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Institutionen große Bedeutung zu. Bezug genommen wird in diesem Zusammenhang besonders auf die Unterstützung der Bildungsinstitutionen bei der Planung und Durchführung interkultureller Projekte in Kooperation mit Institutionen und

---

<sup>21</sup> Unter anderem wurden Fortbildungsveranstaltungen der Sprachenzentren mit den Titeln „Auseinandersetzung mit dem Anderen“ (mehrere Fortbildungsreihen zu unterschiedlichen Kulturen), „Interkulturelle Mediation“ oder „Spracherwerb zwischen Wissen und Können“ sowie die jährliche Tagung „Interculturalmente“ (organisiert vom Pädagogischen Institut der italienischen Sprache) durchgeführt.



Vereinen, insbesondere auch mit interkulturellen Mediatorinnen und Mediatoren (vgl. Umsetzungskonzept 2008). Ziel ist die Vernetzung der Sprachenzentren mit ihrem sozialen Umfeld. „Die Kooperation mit den verschiedenen Institutionen, Verbänden und Vereinen vor Ort wird gesucht. Dies geschieht z.B. bei der Organisation der Elternkurse (Zusammenarbeit mit dem Amt für Weiterbildung) (...), beim Einsatz der Interkulturellen Mediation (Zusammenarbeit mit dem Sozialsprengel (...), bei der Zusammenarbeit mit der Caritas usw.“ (Jahresbericht des Kompetenzzentrums zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund 2008).

Wie die Interviews mit den Koordinatorinnen zeigen, findet auch Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Einrichtungen statt. Besonderes Augenmerk gilt hierbei der Kooperation mit interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren, die seit 2009 in Genossenschaften organisiert sind. Es besteht aus Sicht der Koordinatorinnen eine gute Zusammenarbeit mit den Genossenschaften als auch mit den interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren selbst. Anfragen der Schulen werden generell genehmigt und die Zuweisung erfolgt schnell. Allerdings besteht ein Ungleichgewicht zwischen Vertreterinnen/Vertretern einzelner Sprachgruppen. Hier sind die Koordinatorinnen unter Umständen auch auf nicht ausgebildetes Personal angewiesen.

Neben der Zusammenarbeit mit interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren arbeiten die Koordinatorinnen im Rahmen der Kursangebote auch mit dem Amt für Weiterbildung sowie diversen Sprachschulen zusammen. Angemerkt wird in diesem Zusammenhang jedoch, dass noch Bedarf an einheitlichen Rahmenrichtlinien besteht, damit ein einheitliches Vorgehen aller Beteiligten gewährleistet werden kann.

Zudem ist in einigen Interviews angeklungen, dass auch auf lokalpolitischer Ebene Kooperationen stattfinden sowie mit den zuständigen Sozialdiensten zusammengearbeitet wird. Die Art der Zusammenarbeit kann allerdings nach Einschätzung der Koordinatorinnen noch deutlich intensiviert und verbessert werden.

Nicht angesprochen wurde hingegen von Seiten der Koordinatorinnen die Zusammenarbeit mit Freizeit-Vereinen für außerschulische Aktivitäten, wie beispielsweise Sport- und Musikvereinen.

Die Kooperation zwischen den Sprachenzentren und anderen Institutionen und Einrichtungen findet folglich statt und die Koordinatorinnen ergreifen innerhalb ihrer Möglichkeiten Initiativen. Sie stimmen darin überein, dass diese Art der Zusammenarbeit durchaus ausbaufähig ist.

### **Planung von Sprachkursen für die Eltern**

Bereits im ersten Tätigkeitsjahr konnten die Koordinatorinnen Sprachkurse insbesondere für Mütter organisieren. Diese wurden teilweise von den Koordinatorinnen selbst durchgeführt. Von Beginn an bemühte man sich hier um die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, wie beispielsweise der Caritas oder dem Amt für Weiterbildung, um möglichst viele Frauen anzusprechen, damit die vorgegebene Mindestteilnehmerzahl erreicht wird. Einerseits wirkte sich hier für die Organisation von Sprachkursen für Mütter bzw. Eltern die geforderte Mindestteilnehmerzahl von 10 Personen erschwerend aus. Zum anderen waren die Ressourcen oft zu knapp. Seit dem dritten Tätigkeitsjahr der Koordinatorinnen werden diese Kurse nun vom Amt für Weiterbildung finanziert und in gemeinsamer Zusammenarbeit mit den Sprachzentren und den Sprachschulen organisiert.

Die eminente Bedeutung von Sprachkursen für Eltern und hier vor allem der Mütter zeigt sich besonders in der schriftlichen Umfrage: 69 der insgesamt 258 befragten Lehrpersonen, (26,7%), aber nur 2 der 14 Direktionen (14,3%) geben an, dass der Kontakt zwischen Elternhaus und Schule vor allem durch Kommunikationsschwierigkeiten erschwert wird. Demzufolge wünschen sich 15 von 87 Lehrpersonen (17,2%), die hierzu Stellung genommen haben, dass sich die Sprachzentren in der Elternarbeit stärker engagieren sollten und hier besonders aber in der Organisation von Sprachkursen für Mütter.

Seit Beginn der Existenz der Sprachzentren werden folglich Sprachkurse für Eltern bzw. Mütter angeboten und durchgeführt. Die Wichtigkeit von Elternkursen wird auch von einem Teil der Lehrpersonen angesprochen. Somit entsprechen die Kurse der Sprachzentren zumindest einem teilweise geforderten Wunsch der Lehrpersonen.

## **4.2 Zusammenhang zwischen Konzeption und äußeren Bedingungen**

Oben wurde die Umsetzung des Konzeptes der Sprachzentren anhand der einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte dargestellt. Anhand der Abbildung 2 (S. 25) sollen nochmals weitere Erläuterungen gegeben und mögliche Schlussfolgerungen gezogen werden.

### **a) Die Konzeption**

Es wurde bereits mehrfach erwähnt, dass der theoretische Ansatz der Sprachzentren auf einem integrativen (Schul-)Modell aufbaut. Innerhalb dieses Rahmens sollen

unterstützend zusätzliche (Sprach-)Fördermaßnahmen als Integrationshilfen bereitgestellt werden. Hierbei bilden sich bereits unterschiedliche Positionen heraus. Während die Koordinatorinnen selbst sowie auch die interviewten Sprachlehrpersonen dem Prinzip der sofortigen Eingliederung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zustimmen, plädiert die Mehrheit der befragten Lehrpersonen für eine Organisation in Form vorläufig separater ‚Vorklassen‘ für die ausländischen Kinder und Jugendlichen. Diese Forderung lässt sich jedoch mit dem derzeitigen Ansatz der Sprachzentren nicht (oder nur äußerst schwer) vereinen, da sie grundlegend andere Organisationen der Fördermaßnahmen fordert. Die Sprachzentren sollen neben der direkten Förderung der Schülerinnen und Schüler auch die Lehrpersonen an den Schulen unterstützen und entlasten. Sie müssen somit auch auf die Bedürfnisse des Lehrpersonals eingehen. Die Sprachzentren an sich sind wiederum in ein Schulkonzept eingebunden, welches die sofortige Eingliederung ausländischer Schülerinnen/Schüler in die Regelklassen fordert. Ein Konzept, welches ‚ausländische Vorklassen‘ vorsieht, ist demnach gesetzlich nicht möglich. Vielmehr muss versucht werden, im Rahmen des integrativen Modells ein Konzept zu entwickeln, welches sowohl die Bedürfnisse der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund und deren Eltern als auch die Bedürfnisse der Lehrpersonen berücksichtigt. Hier kommen nun äußere Faktoren zum Tragen, welche das ‚Wie‘ und das ‚Was‘ in der konkreten Umsetzung direkt berühren.

#### **b) Organisatorische Bedingungen**

Die organisatorischen Bedingungen betreffen zunächst die direkte Umsetzung des Konzeptes der Sprachzentren in die Praxis. Es zeigt sich, dass mit Ausnahme der Durchführung von Sprachstandserhebungen alle inhaltlichen Punkte des Konzeptes der Sprachzentren umgesetzt wurden. Die Organisation der umzusetzenden Maßnahmen und die Art ihrer Umsetzung liegen im Kompetenzbereich der Koordinatorinnen. Hier ist es notwendig, den zur Verfügung stehenden Handlungsspielraum auszunutzen und nach möglichst effizienten Organisationsformen zu suchen.

Besonders im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen zeigt sich, dass hier von Seiten der Koordinatorinnen unterschiedliche Organisationsformen (Netzwerkförderung, Module, Sommersprachkurse) angeboten und erprobt werden. Aber auch der muttersprachliche Unterricht sowie Sprachkurse für Mütter bzw. Eltern werden bereits seit dem ersten Tätigkeitsjahr organisiert und durchgeführt.

Im Rahmen der Organisation der durch die Sprachzentren angebotenen Dienstleistungen zeigt sich, dass die Koordinatorinnen durchaus um Verbesserungen bemüht sind und Anregungen ernst nehmen. Dies wird beispielsweise bei den Sommersprachkursen deutlich. Auch sind sie offen für Veränderungen, soweit dies innerhalb ihres Handlungsspielraums möglich ist. Es zeigt sich auch, dass bezüglich der organisatorischen Umsetzung die Bedürfnisse aller beteiligten Personengruppen berücksichtigt werden. Von Seiten der Koordinatorinnen wird eine gemeinsame Planung der Sprachfördermaßnahmen insbesondere mit den Schulen gewünscht und gefordert.

Man kann also zusammenfassen, dass die Koordinatorinnen bezüglich der organisatorischen Bedingungen auf unterschiedliche Umsetzungsformen zurückgreifen. Die Sprachförderung in Netzwerken hat sich nach Aussagen der Koordinatorinnen in der Praxis bereits relativ gut bewährt. Letztendlich müssen Erprobungsphasen sowie Erfahrungszuwachs in Bezug auf weitere Organisationsformen zeigen, welche Umsetzungsmodelle letztendlich für die Praxis am effektivsten sein werden.

### **c) Sachbezogene Bedingungen**

Was die materiellen Bedingungen angeht, muss man hierbei zwischen finanziellen und personellen Ressourcen einerseits und didaktischen Ressourcen andererseits unterscheiden. Die Verfügbarkeit an finanziellen und personellen Ressourcen ist nicht unbegrenzt und erfordert ein hohes Maß an Koordinierungsarbeit. Es ist deutlich geworden, dass mit Hilfe der zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Möglichkeiten nicht der gesamte Förderbedarf an Südtirols Schulen abgedeckt werden kann. Auch legen die zur Verfügung stehenden Mittel klare Grenzen fest in Bezug auf die Handlungsfähigkeit der Koordinatorinnen bei der Umsetzung ihrer Aufgabenbereiche. Dies nehmen auch Personengruppen wahr, die direkt oder indirekt von der Verteilung der Ressourcen betroffen sind, wie beispielsweise Sprachlehrpersonen und die Schulen. Anzumerken ist jedoch, dass die Sprachzentren als Institution nicht den Gesamtbedarf der Schulen abdecken müssen oder können. Es handelt sich bei den Fördermaßnahmen durch die Sprachzentren vielmehr um zusätzliche, unterstützende Angebote, die insbesondere den Schulen über die schulinternen Ressourcen hinaus zur Verfügung gestellt werden.

Etwas anders sieht es hingegen bei den didaktischen Ressourcen aus. Hier verfügt jedes Sprachzentrum über eine eigene ‚Bibliothek‘, die sowohl den am Sprachzentrum angestellten Sprachlehrpersonen als auch dem Lehrpersonal der Schulen zur Verfügung

steht. Sie bietet insbesondere eine Auswahl an Materialien für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Zudem bieten die Koordinatorinnen didaktisch-methodische Beratung für Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit ausländischen Schülerinnen und Schülern an und stellen auch hier auf Wunsch Materialien zur Verfügung. Auch haben die Interviews gezeigt, dass die Koordinatorinnen selbst in zunehmendem Maße in Form von Arbeitsgruppen didaktisch tätig sind und konkrete praxisbezogene Handreichungen<sup>22</sup> für Lehrpersonen, die Kinder und Jugendliche unterrichten, ausarbeiten.

Auf der Basis finanzieller und personeller Ressourcen stößt der Handlungsspielraum der Koordinatorinnen somit an enge Grenzen. Dennoch stehen ausreichende Ressourcen zur Verfügung, um einerseits Schülerinnen und Schülern zusätzliche Fördermaßnahmen anbieten zu können und den Schulen personell und finanziell, aber insbesondere didaktisch in diesem Rahmen unterstützend zur Seite stehen zu können.

#### **d) Institutionelle Bedingungen**

Bezüglich der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Einrichtungen interagieren die Sprachzentren hier auf unterschiedlichen Ebenen. So besteht eine enge Kooperation zwischen den Sprachzentren untereinander und dem Kompetenzzentrum als übergeordneter Koordinierungsstelle. Geht es um die konkrete Umsetzung der konzeptionellen Inhalte so wird insbesondere im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen eine gute und enge Zusammenarbeit mit den Schulen angestrebt. Mit den Sprachzentren wurde den Schulen eine externe Institution gegenübergestellt, die sich erst etablieren musste, um akzeptiert zu werden. Wie die Interviews zeigen, lassen sich hier positive Veränderungen wahrnehmen: Konkurrenzdenken von Seiten der Schulen schwindet zugunsten zunehmender Wertschätzung und Akzeptanz. Aber nicht ausschließlich eine gute Zusammenarbeit mit den Schulen ist für eine effiziente Arbeit der Sprachzentren notwendig. Im Rahmen der Organisation weiterer Angebote sind die Sprachzentren auf zusätzliche Hilfe angewiesen: So wird der muttersprachliche Unterricht – nach Möglichkeit – von interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren durchgeführt. Diese wiederum sind in Genossenschaften zusammengeschlossen. Im Rahmen der Sprachkurse für Eltern bzw. Mütter arbeiten die Koordinatorinnen mit dem

---

<sup>22</sup> Hinweise zur Unterrichtsgestaltung mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind auf der Homepage der Sprachzentren für alle Lehrpersonen und Interessierte zugänglich (vgl. [http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v\\_sprachzentren.htm](http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/v_sprachzentren.htm)).

Amt für Weiterbildung und diversen Sprachschulen zusammen. Auch mit den Sozialdiensten, welche Familien mit Migrationshintergrund betreuen, stehen sie in Kontakt.

Ohne diese Art der Zusammenarbeit und der Bildung von (institutionellen) Netzwerken wäre eine erfolgreiche und effiziente Umsetzung des Konzeptes der Sprachzentren nicht möglich. Die Interviews zeigen, dass hier bereits große Fortschritte erzielt wurden, die Zusammenarbeit jedoch weiter intensiviert werden muss, um im Rahmen der Förderung und Integration von Schülerinnen und Schülern alle Möglichkeiten, vor allem bisher noch ungenutzte Möglichkeiten, auszuschöpfen

#### **e) Personenbezogene Bedingungen**

Einen besonders großen Raum nehmen die Personenbezogenen Bedingungen ein. Die Sprachzentren interagieren auch hier auf unterschiedlichen Ebenen. Auf der Seite der Angebotsebene sind insbesondere die Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter des Kompetenzzentrums sowie Sprachlehrpersonen und Interkulturelle Mediatorinnen/Mediatoren zu nennen. Diese Ebene kann bei der folgenden Beurteilung jedoch vernachlässigt werden. Es interessiert in diesem Kontext besonders der Adressatenkreis der Sprachzentren. Zu nennen sind hier vor allem die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern einerseits sowie die Schuldirektorinnen/Schuldirektoren und Lehrpersonen andererseits. Was die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als auch die Eltern betrifft, so zeigen die Äußerungen der Koordinatorinnen, dass die Angebote der Sprachzentren von diesen Adressatengruppen (Schüler und Eltern) in zunehmenden Maße in Anspruch genommen werden. Sowohl bei Sprachfördermaßnahmen für die Kinder und Jugendlichen als auch bei Sprachkursen sowie Beratungsangeboten für Eltern beobachten sie Interesse und steigende Nachfrage. Diese ‚Dienste‘ werden in der Regel dankend angenommen. Dies erlaubt den Schluss, dass die Sprachzentren den Adressatenkreis der zugewanderten Schülerinnen/Schüler und ihrer Eltern erreichen und ihre Angebote deren Bedürfnissen entsprechen.

Betrachtet man die zweite Adressatengruppe, so ist hier zwischen den Direktorinnen und Direktoren einerseits und den einzelnen Lehrpersonen andererseits zu unterscheiden. Wie sowohl die Interviews der Koordinatorinnen als auch die schriftliche Umfrage belegen, hat sich im Rahmen der ersten Tätigkeitsjahre eine engere Kooperation, aufbauend auf gegenseitiger Akzeptanz, entwickelt. Die Koordinatorinnen nahmen zu Beginn ihrer

Tätigkeit nach Möglichkeit mit den einzelnen Direktionen persönlich Kontakt auf. Dies bestätigt auch die schriftliche Umfrage. Die Dienste der Sprachzentren werden insbesondere bei Neueinschreibungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sowie auch während des gesamten Schuljahres vor allem im Bereich der Sprachförderung sowie in Form von Beratung in Anspruch genommen.

Bei Betrachtung der Gruppe der Lehrpersonen verzeichnen die Koordinatorinnen auch hier eine zunehmende Inanspruchnahme, wenngleich allerdings die Auswertung der schriftlichen Befragung ergibt, dass nur ein geringer Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer die Sprachzentren tatsächlich in Anspruch nehmen. Ein Großteil der Lehrpersonen, die die Sprachzentren hingegen nicht nutzen, hat dennoch Kinder mit Migrationshintergrund in ihrem Unterricht. Auch sind sie der Ansicht, dass die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund den Unterricht zumindest teilweise erschwert. Hier stellt sich nun die Frage, weshalb dennoch ein nur relativ geringer Prozentsatz der befragten Lehrpersonen die Sprachzentren in Anspruch nimmt. Begründet wird die Nicht-Inanspruchnahme vor allem damit, dass kein Unterstützungsbedarf vorherrsche. Dem gegenüber steht jedoch die zuvor erwähnte (zumindest teilweise) empfundene Erschwerung des Unterrichts sowie die Tatsache, dass sich die Lehrpersonen vermehrt für separate ‚Vorklassen‘ aussprechen. Dass sich dieses Konzept mit dem Ansatz der Sprachzentren nicht vereinen lässt, ist offensichtlich. Offensichtlich ist aber auch, dass ein Großteil der Lehrpersonen mit der aktuellen Situation an den Schulen durch die steigende Präsenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zumindest teilweise unzufrieden ist. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, die Lehrerinnen und Lehrer in verstärktem Maße aktiv im Rahmen von Diskussionsrunden über Möglichkeiten für eine erfolgreiche Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern einzubinden und sie auch ausreichend darüber zu informieren, welche unterstützenden Hilfsangebote ihnen zur Verfügung stehen. Informationsträger hierfür sind vor allem die Sprachzentren selbst, aber auch die Schuldirektionen als direkte Verbindungsstelle zu den einzelnen Lehrpersonen. Die Koordinatorinnen haben die Direktionen nach Möglichkeit persönlich aufgesucht und über ihre Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche informiert. Die Lehrpersonen bemängeln hingegen im Rahmen der schriftlichen Befragung unzureichende Informationen über die Sprachzentren sowie fehlende Kontaktaufnahme und Kommunikation. Dies weist darauf hin, dass zum einen die Weitergabe von Informationen durch die Schuldirektionen möglicherweise nicht immer einwandfrei funktioniert. Andererseits müssen die

Sprachenzentren Wege finden, um möglichst viele Lehrpersonen direkt erreichen zu können. Ein direktes Bindeglied zwischen den Sprachenzentren und den Schulen stellen die Sprachlehrpersonen dar. Die Erfahrung der Koordinatorinnen belegt teilweise, dass die Sprachlehrerinnen/Sprachlehrer nicht ausreichend als direkte Ansprechpartner wahrgenommen werden. Ein anderer Weg, direkt mit den Lehrerinnen und Lehrern in Kontakt zu treten, besteht in der Organisation von Seminaren, wie sie von einigen Koordinatorinnen initiiert wurden. Sie dienen zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch. Dabei zeigt es sich jedoch die, dass die Bereitschaft zu zusätzlichem Zeitaufwand von Seiten der Lehrpersonen eng begrenzt ist.

Es zeigt sich also, dass die Koordinatorinnen durchaus im Rahmen ihrer Möglichkeiten aktiv werden und im Rahmen ihrer Angebote auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen reagieren. Dies zeigt sich insbesondere in der überwiegend positiven Beurteilung der Lehrpersonen, die die Sprachenzentren in Anspruch nehmen. Die Sprachenzentren können somit zur Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Andererseits muss aber auch von den Lehrpersonen die Bereitschaft gefordert werden, unterstützende Angebote wahrzunehmen.

#### **4.3 Analyse auf der Basis der Theorie des akteurzentrierten Institutionalismus nach Helmut Fend**

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich in erster Linie darauf, wie das Konzept der Sprachenzentren in der Praxis umgesetzt wird. Sodann wurde herausgearbeitet, welche Faktoren bei der Umsetzung zu beachten sind und welche Wirkung sie auf die Umsetzung haben, bzw. wie sich die Umsetzung des Konzeptes auf die äußeren Bedingungen auswirkt. Diese Wechselwirkungen wurde anhand der Abbildung 2(S. 25) erklärt. Im folgenden Abschnitt soll nun im Rahmen der Schultheorie nach Fend (2008) untersucht werden, inwieweit die einzelnen, an der Umsetzung beteiligten Personen im Sinne des akteurzentrierten Institutionalismus ihre Handlungsspielräume nutzen und somit Einfluss auf die Umsetzung des Konzeptes bzw. auf das Konzept selbst ausüben.

Nach Fend sind Systeme und Institutionen als institutionelle Akteure zu verstehen. Ausgehend vom Schulsystem lässt sich zunächst feststellen, dass das italienische Schulsystem als zentralistischer Akteur im Rahmen der Theorie einer inklusiven/integrativen Schule handelt. Auch die einzelnen Institutionen innerhalb des Schulsystems, wie die Schulen oder in diesem Fall die Sprachenzentren, handeln als



institutionelle Akteure. Das inklusive Schulsystem bildet aus seinem Verständnis heraus grundlegende Rahmenbedingungen, innerhalb derer die einzelnen Institutionen agieren. In diesem Sinne arbeiten die Sprachzentren als Institutionen auf der Grundlage eines integrativen Konzeptes. Auf der Basis der sofortigen und altersgemäßen Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in die Regelklassen sieht das Programm zusätzliche Unterstützungs- und Förderangebote vor. Es erfüllt somit die durch das Schulsystem vorgegebenen und festgelegten Bedingungen einer integrativen Schule. Die konzeptionelle und detaillierte Ausgestaltung liegt im Ermessen der Sprachzentren als institutionelle Akteure. Im Rahmen der Umsetzung treffen die Sprachzentren auf unterschiedliche soziale Realitäten. Das Konzept selbst ist nach Fend als normatives Regelwerk zu verstehen. Das Programm sieht inhaltliche Schwerpunkte vor, die zum einen die Schulen selbst, zum anderen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie deren Eltern bei der Integration unterstützen sollen. Die praktische Umsetzung der Inhalte ist hingegen durch Gestaltungsvielfalten und Interaktionen zwischen Institutionen und Personen geprägt. Es stellt sich also somit die Frage, inwieweit die an einer erfolgreichen Programmumsetzung aktiv oder passiv beteiligten Personen ihren Gestaltungs- und Handlungsspielraum nutzen. Hierzu sollen nun erneut die einzelnen Personengruppen, auf die bereits zuvor im Rahmen der Personenbezogenen Bedingungen Bezug genommen wurde, näher betrachtet und ihr Handeln im Sinne der Theorie des „individuellen Akteurs“ verdeutlicht werden.

Zunächst soll die Seite der Angebotsebene betrachtet werden. Hier agieren in erster Linie die Koordinatorinnen als Leiterinnen der Sprachzentren. Es wurde oben bereits dargestellt, dass sie entsprechend den Inhalten des Programms zahlreiche Unterstützungs- und Förderangebote ausarbeiten und anbieten. Insbesondere die Beratungsangebote für Lehrpersonen und Direktionen, aber auch für die Eltern der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund sowie die Sprachfördermaßnahmen nehmen hier einen zentralen Raum ein. Die Umsetzung erfolgt besonders bei den Sprachfördermaßnahmen in unterschiedlichen Organisationsformen. Hier wird auch auf die Bedürfnisse der Schulen eingegangen, wie die Organisation der Modulkurse zeigt. Auch bemühen sich die Koordinatorinnen durch das Einholen von Rückmeldungen bezüglich der angebotenen Leistungen um Verbesserungen der Organisationsformen. Hier sei insbesondere auf die Sommersprachkurse hingewiesen.

Die Interviews mit den Koordinatorinnen zeigen, dass auf gute Zusammenarbeit und einen konstruktiven Austausch mit den einzelnen Personengruppen, aber auch mit öffentlichen Institutionen großer Wert gelegt wird. Auch geht aus den Interviews hervor, dass die Koordinatorinnen bemüht sind, auf die individuellen Bedürfnisse der Beteiligten einzugehen.

Zu nennen sind hier insbesondere die Erstellung eines mehrsprachigen Informationsfolders vor allem für Eltern mit Migrationshintergrund, Kontaktaufnahmen und Kooperationsaufbau mit den Schuldirektionen sowie Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkörper. An dieser Stelle besitzen die interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren eine wichtige Rolle. Im Rahmen der Fortbildungen treten sie häufig als Experten ihrer Herkunftskultur und in der Rolle eines Kulturmittlers aktiv als Referenten auf. Die Koordinatorinnen nutzen also auch hier die Möglichkeiten, welche die interkulturelle Mediation bietet, um einen interkulturellen Dialog stattfinden zu lassen und aufrechtzuerhalten.

Die Koordinatorinnen schöpfen also als „individuelle Akteure“ ihre Handlungsspielräume bereits vielseitig aus. Sie ergreifen Initiativen und reagieren in ihrem Handeln auf die unterschiedlichen sozialen Realitäten durch Anpassungs-, Intensivierungs- oder auch Veränderungsprozesse. Sie sind somit im Sinne der Schultheorie nach Fend individuelle Handlungsträger und gestalten auf Grundlage eigener Vorstellungen und persönlicher Ressourcen ihre Umwelt. Die Interviews zeigen allerdings auch, dass den Handlungsspielräumen der Koordinatorinnen nicht nur durch die Konzeption selbst, sondern auch durch äußere Bedingungen, wie finanzielle und personelle Ressourcen, Grenzen gesetzt sind. In diesem Zusammenhang bedeutet das Handeln der Koordinatorinnen im Rahmen der eigenen Institution der Sprachenzentren ein geregeltes Handeln innerhalb einer sozialen Ordnung. Sie müssen einerseits die theoretischen Vorgaben (das Konzept) auf die unterschiedlichen Bedingungen ihrer „Umwelt“/ihres Ambiente anpassen (Rekontextualisierung), während andererseits „das Auftragshandeln auch bei einer individuellen Ausgestaltung“ weiterhin durch die theoretischen Rahmenbedingungen geleitet wird (vgl. Fend 2008, S. 175).

Neben der Gruppe der Koordinatorinnen als agierende Personen auf der Seite der Angebotsebene verfügt jedes Sprachenzentrum im Rahmen der personellen Ressourcen auch über eigene Sprachlehrpersonen für die zusätzlichen Sprachförderangebote. Insbesondere die Sommersprachkurse besitzen hier eine zentrale Rolle. Neben den direkt

am Sprachenzentrum angestellten Sprachlehrerinnen/Sprachlehrern führen hier auch zusätzliche, erfahrene ‚externe‘ Lehrerinnen und Lehrer zahlreiche Kurse durch. Der Handlungsspielraum dieser Lehrpersonen betrifft insbesondere den didaktisch-methodischen Aspekt der Kursdurchführungen. Hier steht den Lehrpersonen ein relativ großer Gestaltungsspielraum zur Verfügung. Die Interviews haben jedoch gezeigt, dass besonders in diesem Zusammenhang viel Kritik von Seiten der Sprachlehrerinnen/Sprachlehrer geäußert wurde. Sie fordern klarere, also enger gesteckte Zieldefinitionen sowie methodisch-didaktische Handreichungen mit Hinweisen zu den Unterrichtsinhalten. Teilweises Verständnis für derartige Wünsche ist bei den Koordinatorinnen durchaus vorhanden. Dennoch wird Unterrichtserfahrung und eine selbständige Unterrichtsplanung vorausgesetzt. Hier treffen also zwei Positionen aufeinander, die sich zumindest nicht flächendeckend vereinen lassen. Den Lehrpersonen wird von Seiten der Koordinatorinnen ein relativ großer Handlungsspielraum zugestanden. Dieser wird, sei es aufgrund von Orientierungslosigkeit, Hilflosigkeit oder auch mangelnder Motivation, nicht von allen Lehrerinnen und Lehrern als positiv empfunden und/oder vollkommen ausgeschöpft. Im Sinne der Akteurtheorie nach Helmut Fend ist Lehrerhandeln zunächst einmal als Auftragshandeln zu verstehen. Der Auftrag entspringt dem theoretischen Konzept selbst und wird durch die Koordinatorinnen weitergegeben. „Die institutionellen Regelungen (gehören) zu den wichtigsten ‚Umwelten‘ der Aufgabenerfüllung“ (Fend 2008, S. 175). Dennoch handeln die Lehrkörper in ihnen als selbstverantwortliche Akteure mit eigenen Handlungsressourcen. Zentrales Augenmerk gilt hier der Lehrmethode, ist dies doch der Bereich, in welchem die Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer kreativ handeln können. Lehrmethoden sind nach Fend (2008, S. 182) „Erfindungen“, welche erst durch das Handeln selbst entstehen und Erfahrungen erzeugen, auf die sich die Akteure schließlich in ihrem weiteren Handeln berufen können. Im Falle der Sommersprachkurse konnten die meisten Lehrerinnen und Lehrer noch nicht auf vorherige Erfahrungen zurückgreifen. Sie mussten also zunächst einmal eigene Lehrmethoden „erfinden“, welche einem zweiwöchigen Kurs gerecht werden. Zudem verfügten nicht alle Lehrpersonen über die gleichen professionellen Handlungsressourcen, da auch allgemeine Lehrerinnen und Lehrer der Schulen, ohne spezifische DaF-DaZ-Ausbildung die Sommersprachkurse durchführten. Unter diesen Umständen kann ein zu großer Handlungsspielraum durchaus zu vermeintlicher Orientierungslosigkeit führen und das eigene kreative und selbstständige Handeln einschränken.

Anders sieht es hingegen bei der Zurverfügungstellung didaktischer Unterrichtsmaterialien aus. Hier zeigen die Interviews, dass die Sprachlehrpersonen dieses Angebot in Form von Beratung und der Verwendung von Unterrichtsmaterialien der Sprachenzentren durchaus dankend angenommen haben. Was den organisatorischen Handlungsspielraum betrifft, so geht aus den Interviews hervor, dass dieser im Falle der Notwendigkeit (z.B. angesichts des für Lehrpersonen ungünstigen Kurszeitpunktes) durchaus in Anspruch genommen wurde. Die Sprachlehrerinnen/Sprachlehrer haben gemeinsam mit den Koordinatorinnen - angepasst an die individuelle Situation der Lehrkörper - einen flexiblen Kurszeitplan erstellt. Hier zeigt sich, dass die Sprachlehrpersonen gestaltend auf die organisatorischen Bedingungen einwirken. Sie verändern bei Bedarf und im Rahmen ihrer Möglichkeiten die „situativen Handlungsbedingungen“, indem sie sich in dem einen Fall didaktische Unterrichtshilfen beschaffen und im anderen Fall aktiv an der Zeitplanung mitwirken (Fend 2008, S. 183). Es lässt sich zusammenfassen, dass die Sprachlehrpersonen im Rahmen der Durchführung der Sommersprachkurse ihre Handlungsspielräume nur teilweise aktiv wahrnehmen und ausnutzen. Im Rahmen der Sachleistungen, die von den Sprachenzentren zur Verfügung gestellt werden sowie bei der individuell flexibel gestaltbaren Stundenplanerstellung handeln die Sprachlehrpersonen aktiv. Was die Durchführung der Kurse betrifft, so nehmen sie hier ihren Handlungsspielraum deutlich weniger wahr. Vielmehr scheint hier tendenziell der Wunsch nach mehr Rahmenrichtlinien und Anleitungen durch die Koordinatorinnen zu überwiegen.

Betrachtet man dagegen die agierenden Personen auf der Seite der Adressatengruppen, sind hier zunächst die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu nennen. Ihnen werden insbesondere durch die Sprachfördermaßnahmen, aber auch durch die interkulturelle Mediation Integrationshilfen durch die Sprachenzentren bereitgestellt. Da die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ebenso wie die Gruppe der Eltern selbst nicht Gegenstand der Befragungen im Rahmen dieses Forschungsprojektes waren, lassen sich hier nur indirekt auf der Grundlage der Äußerungen der Koordinatorinnen und Sprachlehrpersonen Handlungstendenzen in Bezug auf die Nutzung der Förderangebote beschreiben.

Aus den Interviews mit den Koordinatorinnen geht hervor, dass bei den Kindern und Jugendlichen in der Regel eine hohe Integrations- und auch Lernbereitschaft vorhanden

ist. Dies bestätigen auch die Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer der Sommersprachkurse. Die hohe Lernmotivation wird hier besonders positiv erwähnt.

Bei der Inanspruchnahme der Sprachfördermaßnahmen können die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund jedoch nicht als vollkommen selbständig handelnde Akteure betrachtet werden. Dies träge in erster Linie auf die konkrete Unterrichtssituation selbst zu, in welcher eine direkte Interaktion zwischen Lehrkörper und Schülerin/Schüler stattfindet. So stellt die Schule an sich die Summe des Handelns der Lehrkräfte und des Handelns der Schülerinnen und Schüler dar (vgl. Fend 2008). Bei der Entscheidung für die Nutzung der Sprachförderangebote sind allerdings maßgeblich die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern der Kinder und Jugendlichen beteiligt. Auf die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer wird an anderer Stelle noch ausführlich eingegangen. Was die Eltern betrifft, so besitzen sie bezüglich der Inanspruchnahme zusätzlicher, also außerschulischer Fördermaßnahmen die eigentliche Entscheidungsgewalt. Mit Hilfe der Interviews mit den Koordinatorinnen lässt sich feststellen, dass die Eltern die Sprachfördermaßnahmen für ihre Kinder dankend annehmen und dies auch in steigendem Maße tun. Die Erfahrungen der Koordinatorinnen besagen zudem, dass die Eltern in der Regel großes Interesse daran haben, ihren Kindern durch das Erlernen der Landessprachen eine gute Schullaufbahn zu ermöglichen. Nach Aussagen der Koordinatorinnen hat das Erlernen der Landessprachen Deutsch oder Italienisch (und gegebenenfalls Ladinisch) für Eltern mit Migrationshintergrund häufig Vorrang vor der Förderung in der Muttersprache. Demzufolge ist das Interesse an muttersprachlichen Kursen, die durch die Sprachzentren organisiert werden, deutlich geringer als das Interesse an zusätzlichen Sprachförderangeboten in den Unterrichtssprachen.

Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls die Gruppe der Eltern der Schülerinnen/Schüler mit Migrationshintergrund betrifft, stellt das Beratungs- und Sprachkursangebot für Eltern dar. Auch hier zeigt sich nach den Aussagen der Koordinatorinnen eine steigende Tendenz der Inanspruchnahme. Eltern lassen sich in Bezug auf das Schulsystem allgemein und die Schulwahl ihrer Kinder durch die Koordinatorinnen beraten. Auch bezüglich der Elternsprachkurse besteht zunehmende Nachfrage. Wie aus den Interviews hervorgeht, sind insbesondere die für Mütter organisierten Sprachkurse gut angenommen worden.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen also die Sprachförderangebote sowohl unterrichtsbegleitend und somit verpflichtend als auch außerschulisch in Anspruch. Die Eltern sind hier maßgeblich beteiligt und nutzen die Angebote, sei es für ihre Kinder, sei

es für sie selbst in zunehmenden Maße. Fend (2008, S. 150) weist in seiner Theorie des akteurzentrierten Institutionalismus in Bezug auf das Handeln der individuellen Akteure auf das „Rational-Choice-Modell“ hin. Dies besagt, dass das Handeln der Akteure von Nutzenüberlegungen geleitet wird. Der Akteur handelt nicht, „weil er *muss* (...), sondern weil er *will*, weil er z.B. unter verfügbaren Alternativen jene wählt, die das beste Verhältnis von Nutzen und Kosten repräsentiert“ (Fend 2008, S. 150). Die Eltern, die zur Gruppe der Rezipienten von Bildungsinstitutionen zählen (vgl. Fend 2008), haben die Möglichkeit, unterschiedlichste Angebote durch die Sprachenzentren für ihre Kinder, aber auch für sich selbst, in Anspruch zu nehmen. Hier kommen die zuvor erwähnten Nutzenüberlegungen zum Tragen, welche dazu führen, zusätzliche, nützlich erscheinende Angebotsstrukturen aus eigenem Willen anzunehmen und andere, weniger dringlich erscheinende abzulehnen, wie beispielsweise muttersprachlicher Unterricht.

Nicht allein die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und ihre Eltern stehen auf der Seite der Adressaten der Angebote der Sprachenzentren. Auch die Schuldirektionen und Lehrpersonen sollen durch die Institution der Sprachenzentren im Rahmen der Förderung der ausländischen Schülerschaft unterstützt und entlastet werden. An erster Stelle sind hier zunächst die einzelnen Direktorinnen/Direktoren der Schulen zu nennen. Die Ergebnisse der Interviews und der schriftlichen Befragung belegen, dass die Schuldirektionen als erste Ansprechpartner im Rahmen der Schule über die Funktionen der Sprachenzentren informiert werden. Im Hinblick auf die Kooperationsbereitschaft mussten die Koordinatorinnen besonders zu Beginn der Tätigkeitsaufnahme feststellen, dass sehr unterschiedliche Reaktionen auf die Errichtung der Sprachenzentren erfolgten. Mit der Errichtung der Sprachenzentren wurde den Schulen eine zusätzliche, externe Institution gegenübergestellt, welche direkt und indirekt den Schulalltag besonders in Form der Sprachförderung beeinflusst. Der Handlungsspielraum der Schuldirektionen wurde demnach durch die Möglichkeiten der Inanspruchnahme zusätzlicher Angebote durch die Sprachenzentren erweitert. Nach Aussagen der Koordinatorinnen wurde diese neue Form der Unterstützung, sei es aufgrund mangelnder Offenheit gegenüber strukturellen Veränderungen aber auch gegenüber der Thematik ‚Migration und Schule‘ oder sei es aufgrund von teilweise konkurrierenden Denkweisen gegenüber der neuen Institution Sprachenzentrum, nicht von allen Direktionen zu Beginn gleichermaßen genutzt. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass sich durch die Errichtung einer neuen Institution, die der Schule an die Seite gestellt wird, auch die Rollen der

Direktorinnen und Direktoren verändern. Zunächst sind die Schuldirektorinnen und Schuldirektoren im Rahmen des Bildungssystems „interne Akteure der Angebotsgestaltung“ innerhalb der Schule (Fend 2008, S. 170). In Bezug auf die Sprachenzentren nehmen sie nun zusätzlich auch die Rolle des Rezipienten ein. Ihnen stehen damit neue Angebotsstrukturen durch die Sprachenzentren zur Verfügung. Hier gilt es zunächst vor allem, ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen der Rolle des Schulleiters und der Rolle des Rezipienten herzustellen.

Im Rahmen gemeinsamer informativer Diskussionsrunden stellten die Koordinatorinnen durchaus eine hohe Bereitschaft der Direktionen zu einem konstruktiven Austausch fest. Die Informationsangebote wurden in der Regel von den Direktionen angenommen. Bezüglich der Inanspruchnahme der Dienste der Sprachenzentren erwähnen sie, dass insbesondere im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen, aber auch im Rahmen der interkulturellen Mediation von Beginn an Zusammenarbeit stattgefunden hat. Diese Unterstützungsformen scheinen somit bei den Schuldirektionen positiven Anklang gefunden zu haben. Im Bezug auf die beratende Funktion der Sprachenzentren hat sich hier eine langsame Annäherung zwischen beiden Institutionen in diesem Bereich zunehmend etabliert. Die Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren insbesondere bei Neueinschreibungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund hat sich nach Einschätzung der Koordinatorinnen zunehmend zu einer Selbstverständlichkeit entwickelt. Hieraus lässt sich ableiten, die Direktorinnen und Direktoren nehmen in zunehmenden Maße die Möglichkeiten zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch. Dies zeigt sich auch in der schriftlichen Befragung. Hier geben 12 der 14 Direktionen an, die Angebote der Sprachenzentren in Anspruch zu nehmen. Die am meisten genannten Bereiche sind hierbei die Sprachförderung, die allgemeine Beratungstätigkeit sowie Beratung bezüglich der Unterrichtsmaterialien. Die Schulleitung tritt hier also als mitgestaltender Akteur auf. Innerhalb der eigenen Schule reorganisiert sie (neues) Wissen und verändert somit die situativen Handlungsbedingungen für sich selbst und für die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Fend 2008).

Die Befragung zeigt aber auch, dass 6 der insgesamt 14 Direktionen sich grundsätzlich für eine Organisation in Form vorläufig separater Vorklassen aussprechen. Trotz dieses dem Konzept der Sprachenzentren widersprechenden Wunsches kann festgestellt werden, dass die zur Verfügung stehenden Fördermittel durch die Direktionen genutzt werden. Die Direktorinnen und Direktoren nehmen in Bezug auf die Konzeption der Sprachenzentren Adaptionen vor, welche der spezifischen Umwelt, also in diesem

Fall der bestehenden Schulrealität, Rechnung tragen. Dieses Handeln wird dabei durch Kosten-Nutzen-Denken („Rational Choice“) beeinflusst (Fend 2008, S. 181).

Die Direktionen stellen die erste Instanz zwischen Sprachenzentren und Schulen dar. Die Dienste der Sprachenzentren sollen hingegen nicht nur den Schuldirektionen selbst, sondern insbesondere den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern zugutekommen. Hierbei ist es von fundamentaler Bedeutung, die Lehrerinnen und Lehrer durch die Schuldirektionen über neue Handlungsmöglichkeiten zu unterrichten. Die schriftliche Befragung zeigt hier, dass 50% der Lehrkörper durch die eigene Schuldirektion über die Sprachenzentren informiert wurden. Demnach hat die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer entweder keine ausreichenden Informationen durch die Direktorin/den Direktor erhalten oder aber, diese Informationen wurden von den betroffenen Lehrpersonen nicht wahrgenommen. Diese Frage lässt sich an dieser Stelle jedoch nicht klären, da die schriftliche Befragung hierüber keine Auskünfte gibt. Mehr Einblicke erhält man jedoch in Bezug auf das individuelle Agieren der einzelnen Lehrpersonen bezüglich der Nutzung zusätzlicher Fördermaßnahmen. Die Koordinatorinnen erwähnen in den Interviews durchaus eine vermehrte Inanspruchnahme der Dienste durch die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer. Die schriftliche Befragung zeigt jedoch, dass die Lehrpersonen als „individuelle Akteure“ der Schulen im Rahmen der Angebotsstrukturen der Sprachenzentren auf niedrigem Niveau handeln. Nur ein knappes Viertel aller befragten Lehrkörper nutzen die Angebote der Sprachenzentren aktiv. Bei dieser Gruppe stellen ebenfalls wie bei den Direktorinnen/Direktoren die Sprachförderung, die Beratung bezüglich der Unterrichtsmaterialien sowie die allgemeine Beratungstätigkeit die meist genannten Unterstützungsformen dar. Etwa ein Viertel des Lehrpersonals handelt somit im Rahmen des eigenen Gestaltungsspielraums mit Nutzung der zur Verfügung stehenden zusätzlichen Angebote. Nach Helmut Fend ist Lehrerhandeln, wie bereits erwähnt, als Auftragshandeln mit individuellen Ausgestaltungsmöglichkeiten zu verstehen. Schulgesetze, Lehrpläne, das Schulprofil sowie das Schulprogramm leiten das Auftragshandeln. Die Errichtung der Sprachenzentren bietet nun zusätzliche individuelle Gestaltungsmöglichkeiten. Die Gruppe der Lehrkörper, welche diese Möglichkeiten nutzen, verändern somit die situativen Handlungsbedingungen derart, dass sie der spezifischen Realität in der Schule bzw. in den Klassen, beispielsweise durch die Anwesenheit durch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, angepasst werden.



Es stellt sich allerdings die Frage, weshalb eine Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer diesen Handlungsspielraum nicht wahrnimmt. Es lässt sich vermuten, dass diese Lehrpersonen entweder keine oder nur wenige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in ihren Klassen haben oder aber, dass sie einer gezielten Unterstützung nicht bedürfen. Ersteres trifft hier nicht zu, denn circa 67% der Lehrerinnen und Lehrer hatten zum Zeitpunkt der Befragung ausländische Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht. Allerdings geben von ihnen erstaunlicherweise circa 72% der Befragten an, dass sie keinen Unterstützungsbedarf haben. Demnach kämen die Sprachenzentren nur einem geringen Teil der Lehrpersonen zugute. Die schriftliche Befragung zeigt dagegen auch, dass von den Lehrpersonen, die die Sprachenzentren nicht in Anspruch nehmen, die Mehrheit hier angibt, die Anwesenheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erschwere zumindest teilweise den Unterricht. Gründe sind hierfür aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer insbesondere sprachliche Barrieren. Besonders aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten plädieren diese Lehrerinnen und Lehrer in der Umfrage für vorläufig, separate Vorklassen. Es bleibt aber zu beachten, dass diese Organisationsform aufgrund juridischer, schulsystemischer Rahmenbedingungen einer integrativen Schule nicht umsetzbar ist. Den Schulen wird in den Sprachenzentren eine Institution unterstützend an die Seite gestellt, welche die Arbeit der Lehrerinnen/Lehrer entlasten soll. Lehrpersonen, welche die Sprachenzentren bereits in Anspruch nehmen, empfinden diese auch als besonders hilfreich. Die übrigen Lehrpersonen hingegen nutzen diese neuen Angebotsstrukturen nicht, sei es aufgrund von Informationsmangel oder aufgrund mangelndem Handlungswillen oder Unzufriedenheit bezüglich der derzeitigen Organisationsformen. Die institutionellen Rahmenrichtlinien verletzen sie damit nicht, da die Sprachenzentren eine unterstützende Institution darstellen und somit keinen Auftragscharakter haben, der den Lehrerinnen und Lehrern zusätzliche Handlungsrichtlinien auferlegt. Obwohl der Großteil der Lehrkörper die Dienste der Sprachenzentren nur sehr wenig bis gar nicht wahrnimmt, lässt sich daraus nicht ableiten, dass sie nicht zielorientiert und gestaltend handeln. Sie handeln vielmehr auf der Basis eigener Erfahrungswerte und Vorstellungen, wie die Realität in der Schule und in der Klasse sein sollte (vgl. Fend 2008). Ihr persönliches Konzept der separaten Vorklassen steht dem integrativen Konzept der Sprachenzentren gegenüber. Die Lehrerinnen und Lehrer nutzen ihre eigenen (professionellen) Handlungsstrukturen und handeln auf der Grundlage von persönlichen Erfahrungen. Sie „handeln also nicht ‚bewusstlos‘, sondern ein entfaltetes Wissen im System reguliert ihre Handlungen mit.

Sie handeln über Beobachtungen, die in selbstreferentielle und fremdreferentielle Theorien münden. Diese ‚Theorien im System‘ werden zu einem wichtigen (...) Handlungsfaktor“ (Fend 2008, S. 182).

Man kann also zusammenfassen, dass Lehrpersonen und Direktionen als wichtige Adressatengruppe im Rahmen der zur Verfügung stehenden Strukturen sehr unterschiedlich handeln. Auf der Seite der Direktionen lässt sich tendenziell durchaus Handlungsbereitschaft und aktive Nutzung der zur Verfügung stehenden Angebote feststellen. Die große Mehrheit der Lehrpersonen beteiligt sich hingegen nur gering an Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich einer effizienten Zusammenarbeit mit den Sprachenzentren. Hier dürfte erneut das „Rational-Choice-Modell“ zum Tragen kommen (vgl. Fend 2008). Jeder individuelle Akteur hat eine individuelle Wahrnehmung auf die spezifischen Umwelten und Realitäten mit eigenen Zielen und Vorstellungen sowie individuellen Handlungsressourcen. Aufgrund der unterschiedlichen Wahrnehmungen wird auch die Konzeption der Sprachenzentren in Bezug auf den effizienten Nutzen unterschiedlich beurteilt. Dies führt unweigerlich zu unterschiedlichen Adaptionen- und Rekontextualisierungsprozessen, zur Veränderung und Erweiterung situativer Handlungsbedingungen im Sinne der Konzeption der Sprachenzentren oder aber zu anderweitigen Lösungsformen und Handlungsperspektiven.

## **5. Abschließende Bewertung der Sprachenzentren und Beantwortung der Fragestellungen**

Kehrt man noch einmal zurück zu den ursprünglichen Fragestellungen, die die Umsetzung und die Qualität des Konzeptes der Sprachenzentren betreffen, so lassen sich diese aufgrund der oben erfolgten Ausführungen nun folgendermaßen beantworten:

**1.** Im Sinne der Evaluationsforschung bilden die Inhalte und Zielsetzungen die Bewertungsgrundlage eines Programms. Es konnte festgestellt werden, dass die zentralen Punkte des Konzeptes erfolgreich in die Praxis umgesetzt wurden. Lediglich die Durchführung von Sprachstandserhebungen weist noch einige Mängel auf. Interne Erhebungen des Sprachstandes für die Gruppeneinteilungen der Sprachkurse finden zwar statt, wissenschaftlich standardisierte Sprachtests werden hingegen, sei es aufgrund fehlenden Bedarfs an den Schulen, sei es aufgrund mangelnder Qualifizierungen der Koordinatorinnen in diesem Bereich, nicht durchgeführt.

**2.** Im Hinblick auf die Umsetzung der einzelnen Aktivitäten zeigt sich, dass die Koordinatorinnen Initiativen ergreifen. So nahmen sie unmittelbar nach der Errichtung der Sprachenzentren Kontakt zu den einzelnen Schuldirektionen auf, um hier den Unterstützungsbedarf zu erheben und die eigenen Rollen an den jeweiligen Schulen zu definieren. Auch bemühten sich die Koordinatorinnen um die Organisation zusätzlicher Sprachförderangebote für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Insbesondere die Initiative der Sommersprachkurse ist hier zu nennen. Zudem wurden in jedem Bezirk Erstsprachkurse sowie Sprachkurse für die Eltern mit Migrationshintergrund organisiert und durchgeführt. Neben den Schulen selbst kooperieren die Sprachenzentren auch mit diversen öffentlichen Organisationen und Institutionen. Zu nennen sind hier insbesondere die interkulturellen Mediatorinnen/Mediatoren, diverse Sprachschulen, das Amt für Weiterbildung u.a.

**3.** Bezüglich der Erreichung der Zielgruppen zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, ihre Eltern aber auch die Institution Schule selbst in hohem Maße angesprochen werden. Die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer hingegen ist geteilt in eine kleinere Gruppe, die – auch aufgrund eigener Handlungsinitiativen – durch die Sprachenzentren erreicht wird und eine weitaus größere Gruppe, die sich nicht – oder zumindest nicht ausreichend – im Hinblick auf ihre Bedürfnisse durch die Angebote der Sprachenzentren angesprochen fühlt.

Aufgrund dieser Fakten/Untersuchungsergebnisse kann die **4.** Frage, ob die gesetzten Ziele der Sprachenzentren auf dem von ihnen eingeschlagenen Wege erreicht werden

können, folgendermaßen beantwortet werden: Die wichtigen Kernpunkte des Konzeptes wurden umgesetzt und auch von den Adressatengruppen (teils mehr, teils weniger) angenommen. Die zentralen Zielsetzungen bezüglich der Sprachfördermaßnahmen zur Erleichterung der Integration der Familien mit Migrationshintergrund wurden somit erreicht. Bezüglich der Zielsetzung, die Schulen durch Unterstützung zu entlasten, ist ein Großteil der Lehrerinnen und Lehrer nach den Ergebnissen der Untersuchung mit der bestehenden Situation insgesamt unzufrieden und nehmen die Sprachzentren als unterstützendes Angebot noch nicht in ausreichendem Maße in Anspruch.

5. Zur Beantwortung der Frage nach günstigen und/oder hinderlichen Faktoren, die die Umsetzung des Konzeptes beeinflussen, liefert das in Italien vorherrschende integrative Schulsystem ein erstes Indiz: Das italienische Schulsystem unterstützt die Umsetzung auf der Grundlage der sofortigen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in die Klassengemeinschaft. Es muss hier allerdings nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich jedoch die Mehrheit der Lehrpersonen für eine andere Organisationsform ausspricht. Diese differierenden Ansichten sowie die relativ geringe Inanspruchnahme der Sprachzentren durch die Lehrkörper dürfen hier durchaus als hinderliche Faktoren betrachtet werden. Damit sich das Konzept der Sprachzentren in allen Bereichen vollkommen etablieren kann, bedarf es einer besonders engen Kooperation zwischen mit den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und den Direktorinnen und Direktoren. Ist eine aktive Kooperationsbereitschaft im Sinne der Theorie des individuellen Akteurs nach Fend (2008) nicht vorhanden, wird die Arbeit der Sprachzentren bzw. ihre Effizienz deutlich erschwert.

Nun lässt sich hieraus allerdings nicht schlussfolgern, dass die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer die unterstützenden Angebote der Sprachzentren nicht nutzen wollen. Die schriftliche Umfrage zeigt vielmehr, dass hierfür andere Gründe relevant sind: Zum einen ist mehrmals angeklungen, dass sich die Lehrkörper teilweise nicht ausreichend über die Funktion der Sprachzentren informiert fühlen. Andere Lehrpersonen sehen hingegen in der Errichtung der Sprachzentren nicht die optimale Lösung für eine Erleichterung des Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Als Reaktion auf die steigende Präsenz ausländischer Kinder und Jugendlicher an Südtiroler Schulen sehen sie die Organisation separater Vorklassen als den geeigneteren Weg an. Es hat sich hier gezeigt, dass die Mehrheit diese Organisationsform vor allem zum Wohle der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wünscht und weniger, um den eigenen Unterricht durch die ‚Nicht-Präsenz‘ ausländischer Schülerinnen/Schüler zu

erleichtern. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass viele Lehrkörper eine andere Vorstellung über Maßnahmen zur erfolgreichen Integration der ausländischen Schülerschaft besitzen. Sie würden sich demnach bewusst für die ‚Nicht-Inanspruchnahme‘ der Sprachenzentren entscheiden, da sie die (möglicherweise) gleichen Zielsetzungen nicht auf demselben Wege zu erreichen versuchen.

Des Weiteren können die zur Verfügung gestellten Ressourcen personeller und finanzieller Art die praktische Umsetzung des Konzeptes erschweren bzw. behindern. Hierbei sind in Anbetracht allgemein vorherrschender Spartrends bzw. Sparmaßnahmen unter Umständen Einschränkungen hinzunehmen und Kompromisse einzugehen, wie beispielsweise die Veränderungen der Gruppengrößen oder auch der Vorrang neu angekommener Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund gegenüber jenen, welche bereits seit einem längeren Zeitraum in Südtirol leben.

Positiv wirkt sich in diesem Zusammenhang hingegen die Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen, Institutionen oder Vereinen aus. Hier werden durch Kooperation neue Lösungswege aufgezeigt, um die Umsetzung des Konzeptes effizient zu gestalten.

**6.** Unflexibel erweist sich das Umsetzungskonzept der Sprachenzentren, wenn es darum geht, inhaltliche Schwerpunkte abzuändern, um sie besser an die bestehenden Situationen vor Ort anpassen zu können. Dies zeigt sich beispielsweise bei der Umsetzung der Sprachstandserhebungen, welche zwar intern, aber nicht direkt an den Schulen, wie es unter anderem im Umsetzungskonzept vorgesehen ist, durchgeführt werden. Da es sich um ein durch die Landesregierung offiziell verabschiedetes Konzept handelt, ist es nicht möglich, Punkte, die sich bei der praktischen Umsetzung als schwierig erweisen, im Nachhinein zu streichen oder inhaltlich zu verändern. Handlungsspielraum bietet sich lediglich bei der Frage nach dem ‚Wie‘ im Rahmen der Umsetzung. Hier ist es durchaus möglich bei der Organisation Veränderungen und Anpassungen vorzunehmen. Beispielsweise können die zusätzlichen Sprachkurse durch die Sprachlehrperson in Absprache mit den Schulen flexibel gestaltet werden. Dies wird besonders dann notwendig, wenn Schülerinnen und Schüler während des Schuljahres neu nach Südtirol kommen und sich in eine Schule einschreiben. Anpassungen haben auch bei der unterrichtsbegleitenden Sprachförderung stattgefunden. So wird die Sprachförderung nun neben der Organisation in Netzwerken auch in Form von Modulkursen durchgeführt. Dadurch sei es möglich, die Kursinhalte sowie die Zielsetzungen besser mit den schulischen Anforderungen abzustimmen.

7. Eine weitere Fragestellung ist, inwieweit sich das Konzept der Sprachzentren in der Praxis nun eigentlich bewährt. Popper (2005) schlägt zur Beantwortung dieser Frage die (logische) Deduktionsmethode sowie die Nachprüfung der Theorie an der unmittelbaren Erfahrungswelt vor. Dieser Schritt wurde zuvor ausgehend von der Konzeption der Sprachzentren, über die praktische Umsetzung der einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte, über die Auswirkungen auf äußere Faktoren sowie unter Berücksichtigung der Schultheorie nach Fend (2008) vollzogen (vgl. Teil III, Kap. 4).

Es ließen sich unterschiedliche Handlungsmuster der einzelnen Adressatengruppen beobachten: Arbeiten die Schuldirektionen zunehmend mit den Sprachzentren zusammen, so trifft dies bei den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern in deutlich geringerem Ausmaß zu. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie ihre Eltern treten hingegen als aktive Akteure auf und nehmen die zusätzlichen Angebote dankend an.

Bezüglich der organisatorischen Bedingungen hat sich gezeigt, dass die Koordinatorinnen auf unterschiedliche Umsetzungsformen, vor allem bei der Sprachförderung, zurückgreifen, um letztendlich durch zunehmende Erfahrung die bestmöglichen Umsetzungsmodelle zu evaluieren.

Das Konzept soll Lernmöglichkeiten und Unterstützungsformen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie pädagogisches Personal bereitstellen und somit zu einer erfolgreichen Integration der ausländischen Schülerschaft beitragen. Aus den Ergebnissen und ihren Schlussfolgerungen kann nun abgeleitet werden, dass Lern- und Unterstützungsangebote, wie es im Konzept vorgesehen ist, in der Praxis von Seiten der Sprachzentren bereitgestellt werden. Hier profitieren die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, ihre Eltern sowie die Schulen insbesondere im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen und der beratenden Tätigkeit. Auch im Hinblick auf das integrative Schulsystem mit unterrichtsbegleitender Sprachförderung kann das Konzept als durchaus gangbarer Weg für die Praxis angesehen werden.

Um das höchste Maß an Effizienz zu erreichen, bedarf es zusätzlicher Kooperation zwischen den Institutionen, besonders zwischen den Sprachzentren und der Schule. Hier hat sich gezeigt, dass auf oberster Ebene der Schulen, also den Direktionen, die Zusammenarbeit langsam Fuß fasst. Auf der Ebene der einzelnen Lehrkörper ist dies in deutlich geringerem Ausmaß der Fall. Somit hat sich in diesem Bereich die Konzeption noch nicht ausreichend bewährt.

Da es sich bei den Sprachzentren noch um eine relativ junge Institution handelt, welche sich durch langsame, aber stetig zunehmende Akzeptanz zu einem festen Bestandteil des (Schul-)Alltags entwickelt, darf hier künftig sicherlich mit größerer Qualität und Effizienz ihrer Arbeit gerechnet werden.

## **6. Ausblick**

Das Forschungsprojekt über die Südtiroler Sprachenzentren befasste sich in dieser Arbeit mit ausgewählten Schwerpunkten: Es beschränkte sich zunächst einmal auf das deutschsprachige Umfeld. Es wurden Koordinatorinnen befragt, welche für die deutschsprachigen Schulen zuständig sind sowie die Sprachlehrpersonen für die deutsche Sprache und Schuldirektionen und Lehrkörper deutschsprachiger Grundschulen.

Bei weiterem Forschungsbedarf wäre das Projekt auf die Situation an Südtiroler Mittel-, Ober- und Berufsschulen auszuweiten. Zudem sollten auch die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie ihre Eltern als wichtige Adressatengruppe in die Befragungen mit einbezogen werden. Auch die Befragung interkultureller Mediatorinnen und Mediatoren, die eng mit den Sprachenzentren zusammenarbeiten, könnten hier zusätzliche und wichtige Informationen über die Arbeit der Sprachenzentren selbst, aber auch über die allgemeine Situation der ausländischen Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien einbringen.

Da die Sprachenzentren selbst wiederum vom Kompetenzzentrum in Bozen koordiniert werden, lässt sich auch durch die Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Kompetenzzentrums Aufschluss erwarten über die Arbeitsweise der Sprachenzentren, aber auch über die Komplexität bezüglich der Erfüllung der einzelnen Aufgabenbereiche. Besonders interessant dürfte sich allerdings die Übertragung des durchgeführten Forschungsprojektes auf die italienische Sprachgruppe erweisen. Unter Einbeziehung der Koordinatorinnen, die für die italienischen Schulen zuständig sind und durch Befragungen der Lehrkörper der italienischsprachigen Schulen, wo der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (noch) deutlich höher liegt als bei den deutschsprachigen Schulen, könnte man einen Einblick darüber gewinnen, wie die Lehrerinnen und Lehrer hier mit der Situation umgehen und inwieweit sich die Sprachenzentren an italienischsprachigen Schulen bereits etabliert haben.



## **Riassunto (Abstract) in italiano**

### **I fenomeni migratori: una sfida per la scuola**

#### **Uno studio sulla situazione in Sudtirolo**

Non è più possibile ignorare come la società sia coinvolta in un cambiamento a livello globale. I fenomeni migratori, dalle dimensioni ormai globali, hanno un influsso crescente anche sulla struttura della società europea.

Emigrazione e immigrazione rappresentano oggi un fenomeno in crescita costante che porta con sé rilevanti conseguenze demografiche e, conseguentemente, un cambiamento nell'immagine tradizionale della società. Questi cambiamenti demografici non hanno effetti unicamente sulla struttura generale della società, le loro conseguenze si riscontrano anche in numerosi servizi pubblici e istituzioni, tra cui la scuola.

Uno degli scopi del presente lavoro consiste innanzitutto nel mettere in evidenza lo sviluppo dei movimenti migratori negli ultimi decenni e il loro effetto sulle istituzioni formative; ciò viene fatto prendendo a esempio il caso della Germania, paese che ha una lunga esperienza di migrazione. Dalla fine della Seconda guerra mondiale si assiste in Germania alla crescita dei movimenti migratori. È però solo a partire dagli anni '60-'70, allorché in particolare a seguito della "Gastarbeiter-Politik" e della conseguente politica dei ricongiungimenti familiari il Paese visse relativamente consistenti ondate migratorie, che vi è la presa d'atto consapevole di questi sviluppi e la loro discussione pubblica.

Questo fenomeno pone in particolare le istituzioni formative di fronte a nuove sfide: la frequenza degli istituti scolastici da parte di bambini e giovani che hanno un retroterra di migrazione è infatti in crescita costante. Se si considerano i dati che riguardano rispettivamente la partecipazione e il successo scolastico degli studenti stranieri coinvolti nel sistema formativo tedesco, emerge con chiarezza come nel confronto con i pari tedeschi questo gruppo raggiunga risultati decisamente peggiori. In base a ciò si può concludere che i bambini e i giovani con retroterra di migrazione subiscono una discriminazione nelle loro *chances* formative. Se ci si interroga sulle cause di questa situazione, nella letteratura specialistica ci si imbatte in un gran numero di spiegazioni. I fattori che sono spesso menzionati fra quelli che influenzerebbero il percorso scolastico dei figli degli immigrati sono: il livello di scolarizzazione dei genitori, l'appartenenza

etnica e il conseguente *milieu* culturale, il contesto sociale del bambino o del giovane (cfr. Heß-Meining 2004).

Il baricentro del presente lavoro è posto in ogni caso nell'analisi della situazione nelle scuole elementari in lingua tedesca del Sudtirolo, dove gli effetti dei fenomeni migratori cominciano solo ora lentamente a manifestarsi. Il numero degli alunni con retroterra di migrazione è infatti anche qui da anni in crescita costante. Se però all'inizio del movimento migratorio verso il Sudtirolo i bambini e i giovani con retroterra di migrazione risultavano decisamente sovrarappresentati all'interno delle scuole in lingua italiana se paragonate alle scuole in lingua tedesca, soprattutto negli ultimi anni la loro percentuale nelle scuole in lingua tedesca è in vertiginoso aumento. A seguito di ciò cresce nelle scuole del Sudtirolo l'esigenza di una riflessione e progettazione didatticamente fondata che operi da supporto adeguato per gli insegnanti nel loro lavoro con i bambini e i giovani con retroterra di migrazione e che garantisca, al tempo stesso, agli studenti sia sudtirolesi che stranieri un processo formativo quanto migliore possibile.

Nel 2007 sono stati fondati in Sudtirolo i cosiddetti Centri linguistici. Si tratta di un'iniziativa che risponde contemporaneamente a un'esigenza di natura pedagogica e a una di natura politica. Da un lato i Centri linguistici svolgono la funzione di istanza preposta alla consulenza dei dirigenti scolastici e degli insegnanti, dall'altro si impegnano soprattutto nell'organizzazione di iniziative di promozione linguistica e di corsi di lingua per studenti di origine straniera e nella loro integrazione nel sistema scolastico locale. Il "Piano di applicazione" (Umsetzungskonzept) dei Centri linguistici prevede i seguenti punti qualificanti: la consulenza per genitori, il rilevamento del livello di conoscenza della lingua, la pianificazione e l'attuazione degli interventi di promozione linguistica, la consulenza e il sostegno alle scuole, il coordinamento delle risorse umane e didattiche, la collaborazione con le comunità e con associazioni e la pianificazione dei corsi linguistici per i genitori (cfr. Umsetzungskonzept 2008).

Si tratta dunque di testare fino a che punto si abbia a che fare con istituzioni già in piena operatività e fino a che punto il Piano elaborato nel 2008 venga realizzato nella prassi. La domanda centrale risulta conseguentemente essere la seguente: In che misura, attraverso il Piano di applicazione dei Centri linguistici, è effettivamente raggiungibile, all'interno della cornice di un sistema scolastico "integrativo", l'obiettivo della riuscita integrazione degli alunni stranieri nell'istituzione scuola? L'obiettivo del progetto di ricerca consiste

nella documentazione e nell'analisi della traduzione nella pratica delle finalità dei Centri linguistici. Si tratta in modo particolare di venire in chiaro riguardo alle loro prestazioni e di valutarle.

Il progetto di ricerca trova collocazione teorica all'interno della prospettiva epistemologica di Popper (2005). Il metodo della deduzione logica consente al ricercatore il controllo delle teorie come anche la validazione delle loro affermazioni nella prassi. In riferimento al progetto di ricerca ciò significa che, sulla scorta del metodo deduttivo, l'efficacia del "nuovo" viene controllata nella prassi. Si parte dall'ipotesi che la ragion d'essere dei Centri linguistici sia di offrire opportunità di integrazione scolastica agli studenti con retroterra di migrazione e al tempo stesso quella di rendere disponibili possibilità di apprendimento per la società. Da ciò deriva che, in ultima istanza, sia la seguente questione a risultare centrale ai fini del controllo della teoria: Si ha a che fare per quanto concerne la ragion d'essere dei Centri linguistici, gli obiettivi cioè del sostegno e della promozione degli studenti con retroterra di migrazione e del supporto a tutte le figure che si trovano a confrontarsi con il tema "Scuola e migrazione", con una via effettivamente percorribile? O, in altri termini: Regge tale modello al confronto con la prassi?

Per una risposta alla questione è necessario tenere presente anche la concezione teorica della scuola. A tal fine ci si è basati sulla teoria dell'"akteurzentrierten Institutionalismus" (istituzionalismo attorecentrico) di Helmut Fend (2008). Si tratta di una concezione teorica in cui l'"orientamento verso l'attore" (Akteurorientierung), da un lato, e il "vincolo istituzionale dell'azione" (institutionelle Bindung des Handelns), dall'altro, rivestono un ruolo centrale.

A seconda del modo in cui la cultura e la società intendono la scuola, il sistema scolastico, come "attore istituzionale", può essere "costruito" diversamente. Se, per fare un esempio, nella cornice del sistema formativo tedesco si ha a che fare con un attore istituzionale di tipo federalista, quello italiano agisce invece in modo centralista. Caratterizzante per il sistema scolastico italiano è la teoria di una scuola inclusiva. Integrazione e inclusione rappresentano la cornice teorica che orienta l'azione del personale scolastico. All'interno di questa cornice la concretizzazione dei programmi formativi e degli obiettivi formativi passa soprattutto attraverso gli insegnanti. Ma anche studenti e genitori operano da attori individuali all'interno di questo sistema.

Dal punto di vista del progetto di ricerca ciò significa innanzitutto che il sistema scolastico italiano è organizzato in modo centralistico e che si basa su una teoria della scuola di tipo “integrativo”. Come logica conseguenza di questa maniera di intendere la scuola e a fronte del numero crescente di studenti con retroterra di migrazione in Sudtirolo, sono state allestite istituzioni nella forma dei Centri linguistici. All’interno di questa istituzione come anche della scuola agiscono, su piani differenti ma sempre come *attori individuali*, diverse figure: coordinatrici dei Centri, insegnanti, studenti, genitori. Il loro operato nel quadro generale delle possibilità operative si basa su esperienze individuali e su un sapere acquisito nel sistema stesso. La concreta messa in opera delle finalità dei Centri linguistici avviene così sulla base delle differenti esperienze empiriche e dei differenti margini di manovra dei singoli attori e ciò conseguentemente influenza la realizzazione pratica delle nuove finalità come anche la valutazione del programma.

### **Metodi**

Nella cornice del presente progetto di ricerca viene testata e valutata la realizzazione pratica delle finalità dei Centri linguistici. A tal fine si attinge alle posizioni della “ricerca valutativa”.

Viene condotta una valutazione sommativa che ha come principale obiettivo quello di sottoporre il “concetto” stesso dei Centri linguistici, a conclusione della sua implementazione, ad un giudizio complessivo. Per questa ragione rientrano a tutti gli effetti nell’ambito d’interesse della ricerca sia la fase pilota dei Centri linguistici sia la fase successiva, quella in cui il progetto che li caratterizza ha già avuto modo di consolidarsi compiutamente. Si tratta in particolare di valutare come il programma venga trasposto nella pratica e se gli obiettivi siano raggiunti con successo. A questo proposito ad essere in primo piano sono le seguenti questioni:

- Viene effettivamente raggiunto il gruppo dei destinatari (direzioni, insegnanti, studenti con retroterra di migrazione)?
- Le attività previste dal piano di applicazione del progetto vengono effettivamente realizzate? E se sì, ciò consente il raggiungimento degli obiettivi programmati?
- Quali fattori operano a favore e quali da ostacolo? È necessario introdurre dei miglioramenti? Ciò viene effettivamente fatto? Si devono eventualmente modificare gli obiettivi?

Gli strumenti di ricerca utilizzati si rifanno sia ai metodi qualitativi che a quelli quantitativi nella forma, rispettivamente, delle “interviste guidate” e dei questionari. Si sono realizzate “interviste guidate” sia alle coordinatrici dei sei Centri linguistici sia agli insegnanti di lingua che lavorano per i Centri. Poiché i Centri linguistici svolgono anche una funzione di consulenza per il personale pedagogico, non può essere trascurato nemmeno il cosiddetto “lato dei destinatari”. A seguito di ciò è stato condotto un sondaggio in forma scritta che ha coinvolto gli insegnanti delle scuole elementari sudtirolesi.

### **Risultati**

In riferimento alla realizzazione delle singole attività emerge come le coordinatrici siano dotate di spirito di iniziativa. In tal senso, immediatamente dopo l’istituzione dei Centri linguistici, esse hanno preso contatto con le singole direzioni scolastiche per rilevarvi le necessità e per definire il proprio ruolo all’interno delle rispettive scuole. Inoltre le coordinatrici si sono impegnate nell’organizzazione di un’offerta di promozione linguistica supplementare per gli studenti con retroterra di migrazione. In particolare va qui menzionata l’iniziativa dei corsi di lingua estivi. In aggiunta a questo in ogni circoscrizione sono stati organizzati e portati a compimento corsi di lingua madre e corsi di lingua per genitori con retroterra di migrazione. Oltre che con le scuole i Centri linguistici cooperano con diverse organizzazioni e istituzioni pubbliche. Si devono qui menzionare in particolare i mediatori interculturali, varie scuole di lingue, l’ufficio per la formazione permanente ecc.

Per quanto concerne la capacità di raggiungere i propri destinatari, emerge come le offerte dei Centri linguistici riescano a coinvolgere massicciamente gli studenti con retroterra di migrazione, i loro genitori così come in generale l’istituzione scuola. Al contrario i maestri risultano divisi in un piccolo gruppo che, anche a seguito di alcune iniziative di intervento, viene raggiunto dai Centri linguistici e un gruppo di gran lunga più numeroso che, in relazione alle proprie esigenze, non si sente coinvolto, o comunque non a sufficienza, dalle offerte dei Centri linguistici.

Da tutto ciò si può ora desumere la risposta alla domanda che concerne la possibilità di realizzare, per questa via, gli obiettivi programmati: tenuto conto del fatto che le singole finalità dei Centri vengono calate nella pratica e che i destinatari (alle volte di più altre di meno) li recepiscono, si può affermare che gli obiettivi centrali, in particolare per quanto riguarda le iniziative di promozione linguistica finalizzate a favorire l’integrazione delle

famiglie con retroterra di migrazione, sono raggiunti. Per ciò che concerne l'obiettivo del sostegno alle scuole e agli insegnanti, i risultati mostrano come la gran parte degli insegnanti sia in generale insoddisfatta della situazione attuale e come non prenda sufficientemente in considerazione i Centri come offerta di sostegno.

Ai fini della risposta alla domanda sui fattori che favoriscono e/o ostacolano la realizzazione pratica delle finalità dei Centri, ad offrire un primo indizio è lo stesso sistema scolastico "integrativo" dominante in Italia: il sistema scolastico italiano sostiene la loro realizzazione sulla base dell'immediata integrazione degli studenti con retroterra di migrazione nella comunità di classe. Risulta però necessario richiamare l'attenzione sul fatto che la maggioranza degli insegnanti si dichiara a favore di un'altra forma di organizzazione. Queste opinioni di fondo come anche la relativa poca considerazione degli insegnanti nei confronti dei Centri linguistici potrebbero essere visti qui come fattori di ostacolo. Affinché il "concetto" dei Centri linguistici possa consolidarsi compiutamente in ogni ambito risulta necessario in particolare una stretta cooperazione con i maestri e con i dirigenti scolastici. Qualora non si possa contare su una attiva disponibilità alla cooperazione, nei termini della teoria degli attori individuali di Fend (2008), il lavoro dei Centri linguistici e la loro efficienza risulterebbero decisamente compromessi.

Da tutto questo non si deve però concludere che i singoli maestri non vogliano utilizzare le offerte di sostegno dei Centri linguistici. Il sondaggio scritto ha messo in evidenza infatti come le ragioni rilevanti siano altre: da un lato è più volte emerso come il corpo degli insegnanti non si senta alle volte sufficientemente informato sulla funzione dei Centri linguistici. Altri insegnanti al contrario non vedono nell'istituzione dei Centri linguistici la soluzione ottimale per rendere più facile la lezione con studenti con retroterra di migrazione. Essi vedono la risposta più adeguata alla presenza crescente di bambini e giovani stranieri nelle scuole sudtirolesi nell'organizzazione di pre-classi separate. A questo proposito è emerso come la maggioranza auspichi questa forma organizzativa soprattutto per il benessere degli studenti con retroterra di migrazione, non tanto quindi al fine di rendere più facile la propria lezione attraverso la "non presenza" degli studenti stranieri. Da ciò si può desumere che molti insegnanti hanno un'idea differente riguardo alle misure da adottare per una riuscita integrazione degli studenti stranieri. Di conseguenza, questi insegnanti deciderebbero consapevolmente di non avvalersi dei Centri linguistici e ciò perché, presumibilmente, cercano di raggiungere i medesimi obiettivi ma lungo strade diverse.

Un elemento ulteriore che può operare da fattore ostativo nella realizzazione pratica delle finalità dei Centri linguistici riguarda la disponibilità delle risorse finanziarie e di personale. A tal riguardo, in considerazione del trend al risparmio che è generalmente imperante, si tratta di operare ridimensionamenti e di adottare compromessi, come ad esempio variare la grandezza dei gruppi oppure dare la precedenza ai bambini e ai giovani con retroterra di migrazione da poco arrivati rispetto a quelli che vivono in Sudtirolo da un periodo più lungo.

In tale contesto ha effetti positivi la collaborazione con uffici pubblici, istituzioni o associazioni. È qui che attraverso la cooperazione si possono trovare nuove soluzioni perché la realizzazione degli obiettivi avvenga in modo efficiente.

Il piano operativo dei Centri linguistici si dimostra rigido quando si tratta di modificarne i contenuti salienti per poterli meglio adattare alle situazioni realmente sussistenti. Ciò risulta evidente ad esempio nella realizzazione dei “rilevamenti della conoscenza linguistica”, i quali vengono svolti a uso interno e quindi non sono rivolti alle scuole, come fra l’altro sarebbe previsto dal piano operativo. Poiché si tratta di un piano varato ufficialmente dalla Giunta provinciale, non è possibile cancellare o modificare *a posteriori* quei punti la cui realizzazione pratica risulta essere problematica. Vi sono margini operativi unicamente per quanto concerne il “come” dell’attuazione. È dunque sul piano dell’organizzazione che è senz’altro possibile introdurre cambiamenti e adattamenti. Ad esempio i corsi di lingua extracurricolari possono essere organizzati in modo flessibile dall’insegnante d’intesa con le scuole. Ciò è reso necessario in particolare quando gli studenti arrivano in Sudtirolo ad anno scolastico già avviato e si iscrivono a una scuola. Adattamenti si sono avuti anche nel sostegno linguistico ad accompagnamento della lezione. Così, a fianco dell’organizzazione in “reti”, il sostegno viene ora svolto anche nella forma dei corsi modulari. In tal modo è possibile adattare meglio sia i contenuti dei corsi sia i loro obiettivi alle esigenze scolastiche.

Si è ora giunti ad un’ulteriore questione, peraltro già posta all’inizio: Fino a che punto il “concetto” dei Centri linguistici si dimostra essere efficace nella prassi? Popper (2005) propone che alla domanda si risponda attraverso il metodo (logico) della deduzione e del successivo confronto della teoria con l’esperienza immediata del mondo. Nel presente lavoro questo viene realizzato partendo dalla concezione stessa dei Centri linguistici, considerando poi la traduzione nella pratica dei loro singoli punti qualificanti e l’effetto che essi hanno sui fattori di contesto e tutto ciò tenendo sempre ben presente la teoria della scuola di Fend (2008). A tal proposito è possibile osservare differenti modelli di

comportamento nei singoli gruppi di destinatari: se le direzioni scolastiche collaborano sempre più con i Centri linguistici, ciò vale invece in misura molto minore per i maestri. Gli studenti con retroterra di migrazione e i loro genitori, per contro, emergono come attori attivi, essi inoltre accolgono con gratitudine le offerte aggiuntive.

In relazione alle condizioni della realizzazione pratica, risulta come le coordinatrici facciano ricorso, soprattutto nel caso della promozione linguistica, a differenti forme organizzative con lo scopo finale di valutare sulla base dell'esperienza il modello migliore.

Il piano operativo ha il compito di mettere a disposizione sia degli studenti con retroterra di migrazione sia del personale pedagogico opportunità di apprendimento e forme di sostegno e, in tal modo, di contribuire all'integrazione riuscita degli studenti stranieri. Dai risultati e dalla loro lettura si può ricavare che le offerte di apprendimento e di sostegno, dal lato dei Centri linguistici e così come previsto dalle loro finalità, vengono messe a disposizione nella pratica. Di ciò beneficiano gli studenti con retroterra di migrazione, i loro genitori e anche le scuole, in particolare per quanto concerne la promozione linguistica e l'attività di consulenza. Anche riguardo al sistema scolastico "integrativo" che prevede che il sostegno linguistico si accompagni alla lezione il piano può essere considerato senz'altro una strada percorribile nella pratica.

Per ottenere il livello massimo di efficienza è richiesta una maggiore cooperazione fra le istituzioni, in particolare fra i Centri linguistici e la scuola. A tal proposito risulta che al livello più alto dell'organizzazione interna della scuola, cioè a livello delle direzioni, la collaborazione sta lentamente prendendo piede, a differenza di ciò che avviene a livello dei singoli corpi docente dove ciò si dà in misura molto minore. Da questo punto di vista è lecito concludere che la "concezione" dei Centri linguistici non si dimostra essere ancora sufficientemente efficace.

Poiché si tratta di un'istituzione ancora relativamente giovane, che si sta accreditando attraverso un lento ma crescente consolidamento come parte integrante della vita scolastica, si può in ogni caso sin da ora contare, in relazione alla "concezione" dei Centri e alla realizzazione pratica delle loro finalità, su una possibile sempre migliore qualità ed efficienza futura.



## **Anhang**

### Leitfaden der ersten Interviewdurchführung mit den Koordinatorinnen der Sprachenzentren 2008

Thema	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check (Stichworte)	konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
<b>1. Entstehungsgeschichte</b>	Das Umsetzen der Idee der Sprachenzentren ist ein langer Prozess, der sicher noch nicht abgeschlossen ist. Können Sie mir etwas über die Entstehungsgeschichte bzw. den Entwicklungsprozess der Errichtung der Sprachenzentren erzählen?	Entstehen der Idee  Ziele  Umsetzungskonzept  Revidierungen Änderungen  Aufgaben		Können Sie etwas konkreter auf die Entwicklung des Konzeptes bzw. dessen Umsetzung eingehen?
<b>2. Sprachenzentrum ‚X‘</b>	Erzählen Sie einfach einmal etwas über Ihre Arbeit als Koordinatorin und über das Sprachenzentrum, in dem Sie arbeiten.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgaben, Beratungstätigkeit, Zuständigkeiten</li> <li>• Zusammenarbeit mit anderen Institutionen oder Personen</li> <li>• Kooperation mit den übrigen Sprachenzentren</li> <li>• regionaler Betreuungsbereich</li> <li>• seit wann Koordinatorin</li> </ul>	Wie muss man sich einen Arbeitstag vorstellen?           Warum haben Sie sich für diese Arbeit entschieden?	
<b>3. Wie funktioniert es nun konkret?</b>	Kommen wir nun konkret zum Thema Beratungsfunktion der SZ und der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund:	Kinder: Durchschnitts- <ul style="list-style-type: none"> <li>• -anzahl</li> <li>• -herkunft</li> <li>• -alter</li> <li>• -schulwahl</li> <li>• KG-Besuch</li> </ul>	Können Sie mir etwas über die zu betreuenden Kinder erzählen?	

	Können Sie mir mehr über diese Aufgabenbereiche erzählen?	<p>Betreuung/Förderung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sprachstandserhebung</li> <li>• Kooperation</li> <li>• Kontaktaufnahme</li> <li>• Anlaufstellen</li> <li>• Ziele, Inhalte der Förderung, Rahmenrichtlinien</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Materialien</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwierigkeiten</li> <li>• Effizienz der Förderung</li> </ul>	<p>Wie muss man sich die Betreuung eines Kindes mit Migrationshintergrund vorstellen?</p> <p>Gibt es bestimmte inhaltliche Ziele der Förderung? Wie sieht es mit dem Erlernen der 2. Landessprache aus? Wie erfolgt die Betreuung von Seiteneinsteigern?</p> <p>Läuft immer alles ‚glatt‘ oder gibt es hier und da auch mal Schwierigkeiten?</p>	Wenn ja: Können Sie das etwas näher erläutern, vielleicht anhand eines Beispiels?
<b>4. zusätzliche Projekte, Kurse, Angebote</b>	Können Sie mir nun noch etwas über zusätzliche Projekte und Kursangebote erzählen?	<p>Sprachkurse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder/Jugendliche <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zeiten</li> <li>○ Niveaus</li> <li>○ Sprachen</li> </ul> </li> <li>• Eltern bzw. Mütter</li> <li>• Nachfrage</li> </ul> <p>Sommersprachkurse</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebot</li> <li>• Ziele/Inhalte</li> <li>• Nachfrage</li> <li>• Ausbildung der SP</li> <li>• Erfahrungen</li> </ul>	<p>Wie unterscheiden sich die unterschiedlichen Sprachkurse?</p> <p>Wie erfolgt die Zuordnung auf die unterschiedlichen Kurse und Niveaus?</p> <p>Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit den Kursen zur Sprachförderung gemacht?</p>	

		Erstsprachunterricht	Gibt es noch weitere Projekte, die für die Zukunft geplant sind?	
<b>Abschlussfragen</b>	Abschließend würde ich Sie noch bitten, zu folgenden Fragen kurz Stellung zu nehmen: <ul style="list-style-type: none"><li>• Wie beurteilen sie die Zuwanderungsentwicklung in Südtirol allgemein und in Bezug auf die Schule?</li><li>• Wie verstehen Sie Ihre Aufgabe als Koordinatorin?</li><li>• Welches sind Ihrer Meinung nach die größten Hürden, die eine Familie mit Migrationshintergrund hier zu bewältigen hat?</li><li>• Welchen Zweck erfüllen Ihrer Meinung nach die Sprachenzentren?</li><li>• Gibt es noch etwas, was aus Ihrer Sicht wünschenswert wäre?</li></ul>		Vor- und Nachteile  in Zusammenhang mit den SZ	

## Beispiel eines Leitfadens der zweiten Interviewdurchführung mit den Koordinatorinnen der Sprachenzentren

2009/2010

Thema	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check (Stichworte)	konkrete Fragen
<b>1. Entwicklungsprozess (2008 bis einschließlich 2. Semester 2010)</b>	Können Sie mir einfach ganz allgemein etwas über die Entwicklung der Sprachenzentren als Institution und Ihrer Arbeit erzählen?	Umsetzungskonzept	Wie sieht es mit der Umsetzung des Konzeptes aus? Mussten Anpassungsänderungen vorgenommen werden? Wenn ja: Welcher Art?
		Politik	Inwieweit unterstützt die Politik die Arbeit der Sprachenzentren? Wie sieht es mit der Bereitstellung von Ressourcen aus?
		Kompetenzzentrum/ Sprachenzentrum	Wie gestaltet sich die Kooperation zwischen den Sprachenzentren und dem Kompetenzzentrum?
	Es bestanden bei dem 1. Interview einige Umsetzungsschwierigkeiten in Bezug auf die Durchführung von Sprachstandserhebungen und schwieriger Zusammenarbeit mit IKM aufgrund schlechter Arbeitsbedingungen. Wie wurden diese Dinge angegangen?	Aufgabenbereiche: Sprachstandserhebung	Wie wurde das Problem der Durchführung von Sprachstandserhebungen gelöst? Wie gestaltet sich die Kooperation mit den Schulen? Besteht das Gefühl, dass viele Dinge ans Sprachenzentrum delegiert werden? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den IKM? Wie funktioniert die Zuweisung der IKM an die Schulen?
		Kooperation Schule	
		IKM	
		Verbesserungen/ Verschlechterungen	Was hat sich an Ihrer Arbeit und an der Organisation der SZ verbessert/verschlechtert? Welche Bereiche funktionieren bereits bestens?
		Mängel	Wo liegen noch Mängel?
		Beurteilung der SZ	Wie würden Sie die Entwicklung und Professionalität der Sprachenzentren beschreiben?

			Kann Ihrer Meinung nach nun bei den SZ von einer funktionierenden Einrichtung gesprochen werden?
<b>2. Sprachenzentrum X: Umsetzung von ‚Geplantem‘ und Bezug auf persönliche Wünsche der Koordinatorin 2008</b>	In unserem letzten Interview haben Sie einige wünschenswerte Veränderungen bzw. einige Ziele für das nächste Schuljahr genannt. Inwieweit haben Sie Ihre eigenen Ziele erreicht und Wünsche umsetzen können, die das Sprachenzentrum betreffen?	politische Unterstützung	Haben Sie das Gefühl, dass Sie mehr Unterstützung von politischer Seite erhalten?
		Ressourcen	Werden ausreichend Ressourcen für eine effiziente Arbeit zur Verfügung gestellt?
		Kursplanung	Wurden die bereits bestehenden Mütterkurse weitergeführt? Wenn nein: Warum? Stehen Ressourcen zur Organisation von Mütterkursen zur Verfügung?
		Netzwerkplanung	Bräuchten die SZ mehr Autonomie?
<b>3. Zweite Durchführung der Sommersprachkurse</b>	Können Sie mir einfach ganz allgemein etwas über Ihre persönlichen Eindrücke in Bezug auf den Verlauf der 2. Durchführung der Sommersprachkurse immer im Hinblick auf die Erfahrungen der 1. Kurse erzählen?	persönlicher Eindruck	Was hat besser funktioniert? Woran muss noch gearbeitet werden? Welche Rückmeldungen haben Sie von den Sprachlehrpersonen erhalten?
		Verbesserungen/ Neuerungen	Was wurde konkret aufgrund der Erfahrungen der 1. Kurse verändert?
		Anstellung der Sprachlehrperson	Anhand welcher Kriterien wurden 2008 die SP ausgewählt? Welche Kompetenzen werden vorausgesetzt?
	Wie gestaltet sich die organisatorische Vorbereitung der Sommersprachkurse?	Kursvorbereitung durch die SZ	Findet eine gemeinsame Vorbereitung mit den übrigen SZ und dem Kompetenzzentrum statt?
<b>4. Konfrontation mit Wünschen und Beurteilungen der SP</b>	Wie wurden die SP vorbereitet? Wie gestaltete sich die Nacharbeit?	Vorbereitung - Nachbereitung	Hat eine gemeinsame Vor- und Nachbereitung stattgefunden?
		Skriptum der Ergebnisse	Es wurde der Wunsch geäußert, die Ergebnisse der Nachbereitung schriftlich festzuhalten. Wäre dies möglich?
	Welche Ziele werden mit den Sommerkursen angestrebt? Wo sind diese Ziele festgehalten?	Konzept über Zielsetzungen und Sinnhaftigkeit	Existiert ein schriftliches Dokument über die Durchführung und Zielsetzung der Sommerkurse als Handreichung für die Sprachlehrpersonen?

	Die Gruppeneinteilung hat sich verbessert. Wie wurde dabei vorgegangen?	Gruppeneinteilung	
	Was genau erwartet man sich von dem auszufüllenden Bewertungsbogen?	Bewertungsbogen <ul style="list-style-type: none"> <li>• positiv als Rückmeldung</li> <li>• Fortschritte schwierig anzugeben</li> </ul>	
	Wie wurde das anfängliche Anwesenheitsproblem der Schüler der 1. Kurse vermieden/angegangen?	Anwesenheitsproblem	Wurden die Schüler vor Beginn des Kurses persönlich kontaktiert? Wenn nein: Warum?
	Wie erfolgte die Betreuung während der Kurse?	Betreuung	
	Wie gehen Sie mit dem Problem um, dass die Kurszeiten sich mit dem Schuldienst der Lehrer überschneiden?	Zeitpunkt	
	Je nach Wohnort der Schüler gibt es Schwierigkeiten, den Kursort zu erreichen. Gibt es hier Lösungsvorschläge?	Transportproblem	Wäre eine Transportorganisation denkbar? Wenn nein: Warum?
	Wie stehen Sie dazu, dass einige Schüler durch die Direktion zu den Kursen indirekt verpflichtet wurden?	Verpflichtung zum Kursbesuch	Anwesenheitsprobleme bestanden häufig bei verpflichteten Schülern. Wie könnte man dies verhindern?
<b>5. Konfrontation mit der Beurteilung der Arbeit der Sprachenzentren durch die Sprachlehrpersonen der Sommersprachkurse</b>	Die Beurteilung der Idee der Errichtung der Sprachenzentren fällt grundsätzlich sehr positiv aus. Dennoch gibt es natürlich einige Kritikpunkte. Mit diesen würde ich Sie nun gerne	Eindruck fehlender Konzepte	Sind klare Konzepte vorhanden? Wenn ja: In welcher Art/Form?
		mehr Präsenz an den Schulen	Inwiefern sind Sie präsent an den Schulen?
		mehr Austausch mit Personen aus Praxis	Inwieweit bzw. in welcher Form wird die Nähe zur Praxis gesucht?

	konfrontieren und Sie bitten, einfach kurz dazu Stellung zu nehmen.	Kritik am Kompetenzzentrum: Personalwechsel bürokratische Hindernisse Autonomie für SZ	Gefährdet der Personalwechsel die Kontinuität? Behindert langsame Bürokratie die Effizienz Ihrer Arbeit? Müsste das Kompetenzzentrum den SZ mehr Autonomie gewähren?
<b>6. Abschluss</b>	Welche Netzwerke und Kurse laufen zur Zeit in Ihrem Bezirk?	Netzwerke Mütterkurse Muttersprachkurse	
	Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Arbeit als Koordinatorin?	Zufriedenheit	Wo liegen die Vor- und Nachteile Ihrer Arbeit?
	Was würden Sie sich für die Zukunft der Sprachzentren wünschen?	Wünsche	



### Leitfaden der ersten Interviewdurchführung mit den Sprachlehrpersonen der Sommersprachkurse 2008

Thema	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check (Stichworte)	Konkrete Fragen	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
1. Sommerkurse	Erzählen Sie mir einfach einmal etwas über Ihre Erfahrungen mit den Sommerkursen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitsmotivation?</li> <li>• Planung bzw. Vorbereitung der Kurse</li> <li>• Inhalte</li> <li>• Ziele</li> <li>• Methodik/Didaktik               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Materialien</li> <li>○ Vorbereitung</li> </ul> </li> <li>• Konzeptvorgabe vom SZ</li> <li>• Organisation der Kurse               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Niveaus</li> <li>○ Einstufung</li> </ul> </li> <li>• Alter, Herkunft</li> <li>• Lernmotivation</li> <li>• Lernfortschritte</li> <li>• Wo lagen die Schwierigkeiten?</li> </ul>	<p>Können Sie mir nun etwas genauer die konkrete Durchführung der Kurse erläutern?</p> <p>Erzählen Sie mir einfach einmal etwas über die Schüler der Sommerkurse. Gab es auch Schwierigkeiten – welcher Art auch immer – oder lief von Anfang an alles reibungslos?</p>	
2. Sprachenzentren allgemein	Erzählen Sie mir etwas über Ihre Zusammenarbeit bzw. die	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung durch das Sprachenzentrum               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kontakt zum eigenen</li> </ul> </li> </ul>	Was müsste man bei	

	Art der Zusammenarbeit mit dem Sprachenzentrum.	Sprachenzentrum oder auch nach Bozen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beurteilung der bisherigen Arbeit der Sprachenzentren</li> </ul>	der nächsten Durchführung der Sommerkurse verändern oder verbessern?	
<b>Abschlussfragen</b>	<p>Abschließend würde ich Sie noch bitten, zu folgenden Fragen kurz Stellung zu nehmen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie beurteilen Sie die Zuwanderungsentwicklungen in Südtirol allgemein und in Bezug auf die Schule?</li> <li>• Wie verstehen Sie Ihre Aufgabe als Sprachenlehrerin?</li> <li>• Welchen Zweck erfüllen Ihrer Meinung nach konkret die Sprachenzentren?</li> <li>• Gibt es noch etwas, was aus Ihrer Sicht wünschenswert wäre?</li> </ul>	<p>Vor- und Nachteile</p> <p>im Zusammenhang mit den Sprachenzentren</p>	Was sind Ihrer Meinung nach die größten Hürden, die ein zugewandertes Kind bzw. die gesamte Familie hier zu bewältigen haben?	

**Beispiel eines Leitfadens der zweiten Interviewdurchführung mit den Sprachlehrpersonen der Sommersprachkurse 2009**

Thema	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Check (Stichworte)	Konkrete Fragen
<p><b>1. Sommerkurse (Zweite Durchführung)</b></p>	<p>Sie waren bereits letztes Jahr Sprachlehrperson der durchgeführten Sommersprachkurse. Nun sind nach 1 Jahr die zweiten Sommersprachkurse durchgeführt worden. Können Sie mir vielleicht ganz spontan etwas über Ihre Eindrücke und Erfahrungen dieser zweiten Durchführung erzählen (immer im Hinblick auf die Erfahrung, die Sie im ersten Jahr gemacht haben)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung und Vorbereitung der Kurse</li> <li>• Inhalte</li> <li>• Ziele</li> <li>• Methodik/Didaktik               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Materialien</li> <li>○ Vorbereitung</li> </ul> </li> <li>• Konzeptvorgabe vom SZ</li> <li>• Organisation der Kurse               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Niveaus</li> <li>○ Wie erfolgte die Einstufung?</li> <li>○ Alter, Herkunft</li> </ul> </li> <li>• Lernmotivation</li> <li>• Lernfortschritte</li> </ul> <p>Wo lagen die Schwierigkeiten?</p>	<p>Gab es im Vergleich zum letzten Jahr eine konkrete Vorbereitung auf die Kurse? Sind Sie über die Inhalte und Ziele informiert worden? Wurde das Aufsichtsproblem dieses Jahr besser geregelt?</p> <p>Wie empfanden Sie dieses Jahr die Gruppeneinteilung in Bezug auf Heterogenität bzw. Homogenität? Wie war der Besuch zu Beginn des Kurses? Können Sie mir im Vergleich zum letzten Jahr etwas über die Lernfortschritte erzählen, die die Kinder in diesem Jahr gemacht haben? Lässt sich eine Entwicklung feststellen?</p>

<p><b>2. Verbesserung der Organisation</b></p>	<p>In unserem ersten Interview habe ich Ihnen die Frage gestellt, wie Sie die bisherige Arbeit der Sprachenzentren beurteilen und was man bei der Durchführung der nächsten Sommerkurse verbessern müsste bzw. was Sie sich wünschen würden.</p> <p>Haben Sie ganz persönlich die Eindruck, dass sich im Laufe des Jahres die Arbeit der Sprachenzentren bzw. die Durchführung der zweiten Sommersprachkurse verbessert hat?</p>	<p>Was hat sich verbessert?</p> <p>Was hätte sich verbessern müssen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• War die Gruppeneinteilung in diesem Jahr besser?</li> <li>• War die Angabe der Sprachkenntnisse besser?</li> <li>• Waren zu Beginn des Kurses dieses Jahr alle anwesend?</li> <li>• Fand eine gemeinsame Nacharbeit statt?</li> <li>• War die Vorbereitung auf die Sommerkurse dieses Jahr besser?</li> </ul> <p>Wurde aus den Fehlern der ersten Kurse gelernt bzw. wurden Konsequenzen daraus gezogen?</p>
--	--	--	---

**Übersicht der verschickten und zurückerhaltenen Fragebögen der einzelnen Schulen**

<b>Grundschulsprenzel</b>	<b>Anzahl der Grundschulen</b>	<b>Anzahl verteilter Fragebögen</b>	<b>Anzahl zurück-erhaltener Fragebögen</b>
Bruneck	5	50	0
Eppan	4	30	0
Klausen I	2	35	13
Lana	4	50	9
Neumarkt	5	40	12
Vahrn	9	10	4
Bozen Europa	1	30	16
Bozen Gries	1	25	6
Brixen	5	50	18
<b>Schulsprenzel</b>			
Schlanders	5	20	8
Mals	9	15	8
Naturns	7	15	5
Bruneck I	4	25	5
Toblach	4	25	6
SterzingII	7	25	19
Sterzing III	6	25	11
Leifers	4	50	21
Schlern	5	35	1
Terlan	6	35	0
Ritten	7	35	23
Meran Stadt	4	50	49
Algund	4	50	34
<b>Gesamt:</b>	<b>108</b>	<b>725</b>	<b>268</b>

## Fragebogen zur Bewertung der Sprachzentren in Südtirol

### 1. Allgemeine Informationen

Alter \_\_\_\_\_ Jahre      Geschlecht    männlich       weiblich

Ausbildung    Matura       Oberschulrichtung: \_\_\_\_\_

                 Studium       Titel des Studiums: \_\_\_\_\_

Haben Sie zusätzliche Aus- bzw. Fortbildungen im Bereich

Interkulturelle Pädagogik:      ja     nein

Deutsch als Fremd-/bzw. Zweitsprache (DaF/DaZ):    ja     nein   
besucht?

### 2. Unterricht in Klassen mit Kindern mit Migrationshintergrund

2.1 Haben Sie Erfahrung mit Kindern mit Migrationshintergrund in ihrem Unterricht?

- Ja, ich habe zur Zeit Kinder mit Migrationshintergrund in meinem Unterricht.  
(Gehen Sie zu Frage 2.1.1 über.)
- Ja, ich hatte bereits Kinder mit Migrationshintergrund in meinem Unterricht.  
(Gehen Sie zu Frage 2.1.2 über.)
- Nein, ich hatte noch nie Kinder mit Migrationshintergrund in meinem Unterricht.  
(Gehen Sie zu Frage 3. über.)

2.2 Erschwert die Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund Ihre Arbeit?

nein        ja ...       teilweise...

- ...weil ich mich mehr vorbereiten muss.
- ...weil ich überfordert bin.
- ...weil viele Kinder mit Migrationshintergrund den Unterricht stören.
- ...weil die Kinder mit Migrationshintergrund oft nichts verstehen.
- ...weil sich die Kinder mit Migrationshintergrund nicht integrieren.
- ...weil \_\_\_\_\_
- ...weil \_\_\_\_\_
- ...ich weiß es nicht.

2.3 Besteht ein guter Kontakt zwischen den Eltern der SchülerInnen mit Migrationshintergrund und der Schule?

ja       teilweise       nein

wenn ja bzw. teilweise:

2.3.1 Wie gestaltet sich dieser Kontakt?

- Die Eltern mit Migrationshintergrund suchen selbständig den Kontakt zur Schule ihrer Kinder.
- Die Eltern nehmen an Elternabenden teil.
- Die Eltern erscheinen zu den Elternsprechtagen.
- Die Eltern mit Migrationshintergrund werden auch einmal von mir oder einer anderen Lehrperson bei sich zu Hause besucht.
- Die Eltern zeigen Engagement bei schulischen Veranstaltungen.
- Die Eltern setzen sich für einen interkulturellen Austausch an der Schule ihrer Kinder ein.
- anderes: \_\_\_\_\_

wenn nein:

2.3.2 Woran liegt dies Ihrer Meinung nach?

- Die Eltern mit Migrationshintergrund haben wenig Interesse am Schulalltag ihrer Kinder.
- Es sind insbesondere sprachliche Probleme, die die Eltern von einem regen Kontakt mit der Schule abhalten.
- Der mangelnde Kontakt zwischen Eltern und Schule ist auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen.
- Die Eltern haben eine andere Vorstellung von der Schule und ihren Aufgaben.
- Scheu seitens der Eltern erschwert den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus.
- Ich weiß es nicht.
- anderes: \_\_\_\_\_

### **3. Sprachenzentren**

3.1 Welchem Bezirk der Sprachenzentren gehört Ihre Schule an?

- Bozen
- Neumarkt
- Brixen
- Bruneck
- Meran
- Schlanders
- Ich weiß es nicht.

3.2 Wie haben Sie von der Errichtung der Sprachenzentren erfahren?

- durch die Medien
- durch die Schuldirektion
- durch die Arbeit mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund
- durch einen persönlichen Besuch der Koordinatorin an Ihrer Schule
- anderes: \_\_\_\_\_.

3.3 Nehmen Sie die Hilfe des Sprachenzentrums in Anspruch? ja  nein

wenn ja:

3.3.1 In welchen Bereichen erhalten Sie Unterstützung?

- Sprachförderunterricht
- Unterrichtsmaterialien
- Beratung
- Projektorganisation
- Sprachstandserhebungen
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3.3.2 Wann nehmen Sie Hilfe in Anspruch?

- wenn ein neues Kind mit Migrationshintergrund in die Klasse kommt.
- wenn ein Kind mit Migrationshintergrund soziale Schwierigkeiten hat.
- wenn die Kinder mit Migrationshintergrund dem Unterricht nicht folgen können.
- während des gesamten Schuljahres.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

3.3.3 wenn nein...

- ...weil ich keinen Bedarf habe.
- ...weil die Koordinatorin wenig Zeit hat.
- ...weil die Koordinatorin vom Sprachenzentrum selber noch wenig Erfahrung hat.
- ...weil die schulinternen Ressourcen ausreichend sind.
- ...weil \_\_\_\_\_

3.4 Wie beurteilen Sie die bisherige Arbeit der Sprachenzentren?

- Sie sind eine große Hilfe.
- Sie sind zwar hilfreich, aber es reicht noch nicht aus.  
Was fehlt? \_\_\_\_\_
- Die Arbeit bzw. Unterstützung erreicht meine Schule nicht.  
Was fehlt? \_\_\_\_\_
- Sie nützen mir gar nichts.
- Ich weiß es nicht.



#### **4. Separate Unterrichtung von Kindern mit Migrationshintergrund**

4.1 Würden Sie es begrüßen, wenn alle Kinder mit Migrationshintergrund zu Beginn zumindest vorübergehend oder zeitweise separat in einer Gruppe unterrichtet werden, bis sie ein bestimmtes Niveau der deutschen Sprache erreicht haben?

- nein, weil \_\_\_\_\_
- ja, weil \_\_\_\_\_
- Ich weiß es nicht.

wenn ja:

4.2 Wie stellen Sie sich die vorübergehende Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in separaten Klassen vor?

4.2.1 Wie lange sollten die Kinder separat unterrichtet werden? \_\_\_\_\_

4.2.2 Wo sollte dieser Unterricht stattfinden? \_\_\_\_\_

4.2.3 Von wem sollten diese SchülerInnen unterrichtet werden?

- KlassenlehrerInnen
- Lehrpersonen der zweiten Sprache
- Lehrpersonen mit einer speziellen DaF-/DaZ-Ausbildung
- anderes: \_\_\_\_\_

4.2.4 Welche Inhalte sollte dieser Unterricht abdecken?

- ausschließlich Sprachunterricht
- Sprachunterricht und Fachunterricht
- Muttersprachlicher Unterricht
- anderes: \_\_\_\_\_

#### **5. Was würden Sie sich von der Arbeit Ihres Sprachenzentrums wünschen?**

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

## **Bibliographie**

Auernheimer, G. (2005). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (3. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.): Landesinstitut für Statistik – ASTAT (2000). Südtirols Schule in Zahlen. Von den 70er Jahren bis zur Jahrtausendwende. ASTAT: Bozen.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.): Landesinstitut für Statistik – ASTAT (2001). Südtirols Bevölkerung – gestern, heute, morgen – von 1936 bis 2010. ASTAT: Bozen.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.): Landesinstitut für Statistik – ASTAT (2003). Ausländer in Südtirol. Lebensumfeld und Lebensformen der ausländischen Mitbürger. ASTAT: Bozen.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.): Landesinstitut für Statistik – ASTAT (2006). Ausländische Schulbevölkerung in Südtirol. ASTAT: Bozen.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.): Landesinstitut für Statistik – ASTAT (2007). Bevölkerungsindikatoren der Ausländer – 2006. ASTAT: Bozen.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.): Landesinstitut für Statistik – ASTAT (2009a). Statistisches Jahrbuch für Südtirol. ASTAT: Bozen.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.): Landesinstitut für Statistik – ASTAT (2009b). Ausländer in Südtirol 2008. ASTAT: Bozen.

Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.): Landesinstitut für Statistik – ASTAT (2010). Ausländische Wohnbevölkerung 2009. ASTAT: Bozen.

Bauer, S. (2007, April): Lehrerausbildung aktuell. Viele Fragen sind noch offen. *INFO*, S. 20f.

Becker, R. (2008). Bildung und Chancengleichheit. In: Statistisches Bundesamt. Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Zugegriffen am 12. September 2010 über

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/Downloads/Datenreport2008.property=file.pdf>.

Beschluss der Landesregierung Nr. 4724 (2008, 15. Dezember). Zugegriffen am 09. November 2010 über

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/BeschlussNr.4724-ausgeswogeneVerteilung.pdf>.

Beschluss der Landesregierung Nr. 1482 (2007, 7. Mai). Zugegriffen am 09. November 2010 über

<http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Beschluss14827.Mai2007.pdf>.

Bohnsack R. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich.

Bortz, J., & Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer-Verlag.

Bos, W., et.al. (2007). IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Zugegriffen am 25. September 2010 über

[http://iglu.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu/IGLU2006\\_Pressekonferenz\\_erweitert.pdf](http://iglu.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu/IGLU2006_Pressekonferenz_erweitert.pdf).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010). Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2008. Paderborn: Bonifatius GmbH.

Bundesministerium der Justiz (1992). Asylverfahrensgesetz. Zugegriffen am 11. November 2010 über [http://bundesrecht.juris.de/asylvfg\\_1992/\\_26a.html](http://bundesrecht.juris.de/asylvfg_1992/_26a.html).

Czock, H. (1993). Der Fall Ausländerpädagogik: Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt a. M.: Cooperative-Verlag.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 394, art. 45/1 (1999, 31 agosto). Zugegriffen am 09. November 2010 über

[http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/alunni\\_stranieri.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/alunni_stranieri.shtml).

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2006a). PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Zugegriffen am 25.09.2010 über [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung\\_PISA2006.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf).

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2006b). PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung. Zugegriffen am 25.09.2010 über

[http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf).

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2008). PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann Verlag.

Diehm, I., & Radtke, F.-O. (1999). Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer-Verlag.

Faust, A. (2007). Migration als Problem der Schule. Erfahrungen aus Deutschland als Beitrag zur Südtiroler Diskussion. Laureatsarbeit. Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften für den Primarbereich.

Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, U. (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Zwischen Methodik und Pragmatik. Einleitung und Überblick. In: Flick, U. Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. (S. 9-29). Reinbek: Rowohlt Verlag.

Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrant\*innen und Reformvorschläge. In Auernheimer, G. (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant\*innen. (S. 33 – 50). Opladen: Leske + Budrich.

Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2006). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills: Budrich.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In Gogolin, I., & Nauck, B. (Hrsg.). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. (S. 321-341). Opladen: Leske + Budrich.

Hamburger, F. (1994). Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Cooperative-Verlag.

Heiner, M. (2005). Evaluation und Evaluationsforschung. Definitionen und Positionen. In Otto H.-U., & Thiersch, H. Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. (S. 481-494) München: Ernst Reinhardt Verlag.

Helfferich, C. (2005). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Heß-Meining, U. (2004). Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von Migrant\*innen. In Bednarz-Braun, I., & Heß-Meining, U. (Hrsg.). Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Höllrigl, P., Meraner, R., & Promberger, K. (Hrsg.) (2005). Schulreformen in Italien und ihre Umsetzung in Südtirol. Innsbruck: Studien-Verlag.

Hunger, U., & Thränhardt, D. (2003). Der Bildungserfolg von Einwanderer\*innen in den Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA-Studie und den offiziellen Schulstatistiken. In Auernheimer, G. (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant\*innen. (S. 51-77). Opladen: Leske + Budrich.

Hunger, U., & Thränhardt, D. (2004). Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir? *IMIS-Beiträge* (23), S. 179-197.

Istituto nazionale di statistica – ISTAT – (2007). La presenza straniera in Italia: caratteristiche socio-demografiche. ISTAT: Roma.

Jahresbericht des Kompetenzzentrums zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2008). Zugegriffen am 05. November 2010 über <http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Jahresbericht2007-08dt.-Dezember2008.pdf>.

Kardoff von, E. (2006). Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Flick, U. Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. (S. 63-91). Reinbek: Rowohlt Verlag.

Klieme, E., et al. (2010). PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Zusammenfassung. Zugegriffen am 13.12.2010 über [http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf).

Kromrey, H. (2002). Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung (10. vollst. überarb. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.

Landesgesetz Nr. 5 (2008, 29. Juli). Allgemeine Bildungsziele und Ordnung von Kindergarten und Unterstufe. Zugegriffen am 09. November 2010 über [http://www.ipcbrunico.it/ipc\\_new/files/filePDF/regolamenti/lp\\_5\\_2008.pdf](http://www.ipcbrunico.it/ipc_new/files/filePDF/regolamenti/lp_5_2008.pdf).

Lüders, Ch. (2006). Qualitative Evaluationsforschung. Was heißt hier Forschung. In: Flick, U. Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. (S. 33-62). Reinbek: Rowohlt Verlag.

Mayring, Ph. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.

Mecheril, P. (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Nohl A.-M. (2006). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Popper, K. (2005). Logik der Forschung (11. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. *IMIS-Beiträge* (23), 143-178.

Sechster Familienbericht der Bundesregierung (2000). Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Zugriffen am 17. März 2007 über

<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/PRM-3529-Familienbericht.property=pdf.pdf>

Smula, H.J. (2001). Spracherziehung als Mittel der Integration: Zur schulischen und sozialen Situation von ausländischen Jugendlichen aus schulpraktischer Perspektive. In Hunger, U., Meendermann, K., Santel, B., & Woyke, W. (Hrsg.). Migration in erklärten und ‚unerklärten‘ Einwanderungsländern. Analyse und Vergleich. (S. 195 – 209). Münster: LIT-Verlag.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2006). Bericht „Zuwanderung“. Zugriffen am 12. November 2010 über

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_05\\_24-Zuwanderung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf).

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) (2008). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Zugriffen am 12. November 2010 über

<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dok185.pdf>

Statistisches Bundesamt (2010). Tabellen. Zugriffen am 25. September 2010 über

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistik/en/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen.psml>.

Stockmann, R. (2006). Evaluation in Deutschland. In: Stockmann, R. Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. (S. 15-46). Münster: Waxmann Verlag.

Strobl, R., & Kühnel, W. (2000). Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim und München: Juventa.

Treibel, A. (1999). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht (2., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim und München: Juventa.

Ulrich, S., & Wenzel, F. (2003). Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Verlag.

Umsetzungskonzept des Beschlusses der Landesregierung 2008. Zugegriffen über <http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/UmsetzungskonzeptMai08.pdf>

Widmer, Th. (2006). Qualität der Evaluation. Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In: Stockmann, R. Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. (S. 85-112). Münster: Waxmann Verlag.

Wottawa, H., & Thierau, H. (1998). Lehrbuch Evaluation (2. vollst. überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.



An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit mit wertvollen Anregungen und Hinweisen unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt dabei vor allem Herrn Prof. Dr. Dr. W. Wiater (Universität Augsburg und Brixen) für die Überlassung des Themas, seine liebevolle Betreuung des Forschungsprojektes und seine stets bereitwillige Unterstützung.

In gleicher Weise gilt mein Dank auch Herrn Prof. Dr. S. Baur in seiner Funktion als Ko-Referent und Ansprechpartner in Brixen.

Gleichfalls danken möchte ich Herrn R. Meraner, Leiter des Pädagogischen Institutes in Bozen, für die Genehmigung dieses Forschungsprojektes sowie allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Kompetenzzentrums, den Koordinatorinnen der Sprachenzentren als auch den Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern für die Unterstützung dieser Forschungsarbeit. Besonders hervorzuheben ist ihre Bereitschaft zur Teilnahme an den zeitintensiven Interviews, die überwiegend in ihrer Freizeit stattfanden. In gleicher Weise danke ich allen Schuldirektionen und allen Lehrerinnen und Lehrern, die sich an der schriftlichen Befragung beteiligt haben.

Darüber hinaus gilt mein Dank dott. David Comincini für seine kontinuierliche Unterstützung und Hilfsbereitschaft und für seine Hilfe bei der Abfassung der Zusammenfassung in italienischer Sprache sowie auch Margit Demetz, Miriam Zorzi und Reinhard Tschiesner vor allem für ihre Hilfe bei den Datenauswertungen.

Abschließend möchte ich mich ganz herzlich bei meinem Vater Dr. Helmut Faust für seine hilfreichen Anregungen und das zeitaufwendige Korrekturlesen bedanken.



## **Lebenslauf**

### **Persönliche Daten:**

Anna Franziska Faust  
geb.: 24. 04. 1982 in Bonn  
Eltern: Dr. med. Helmut Karl Faust  
Dr. med. Barbara Faust, geb. Ickler

### **Schulbildung:**

1988 – 1992 St. Mauritius-Grundschule in Nordkirchen/Westf.  
1992 – 2001 Marienschule, Privates Mädchengymnasium in Limburg/Lahn  
2001 Abitur, Allgemeine Hochschulreife

### **Studium:**

WS 2001/02 – SS 2003 Erziehungswissenschaften  
Albertus Magnus Universität zu Köln  
WS 2003/04 – SS 2007 Bildungswissenschaften für den  
Primarbereich  
Freie Universität Bozen/Südtirol  
2007 Laureat in Bildungswissenschaften für den  
Primarbereich an der Freien Universität Bozen

### **Weiterbildung:**

2007 – 2011 Binationales Forschungsdoktorat in „Allgemeiner Pädagogik,  
Sozialpädagogik und Allgemeiner Didaktik“  
Freie Universität Bozen und Universität Augsburg  
19.10.2011 Disputation der Dissertation vor dem Promotionsausschuss der  
Universität Augsburg und der Freien Universität Bozen in  
Augsburg

### **Berufliche Tätigkeit:**

seit Februar 2011 im Schuldienst  
Lehrauftrag für Deutsch als Zweitsprache an der  
italienischsprachigen Grundschule „A. Tambosi“ (scuola  
primaria) in Bozen



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Dissertation selbst verfasst, mich keiner fremden Hilfe bedient, keine anderen als die im Schriftenverzeichnis der Dissertation angeführten Schriften und Hilfsmittel benutzt und sämtliche Stellen, die aus dem Schrifttum wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, als solche kenntlich gemacht habe.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch ähnlicher Form einer anderen Universität, Hochschule oder Fakultät vorgelegt.

Brixen, den 13.01.2011

Anna Franziska Faust