MASTERARBEIT

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

Eine empirische Untersuchung über Sprachfördermaßnahmen an deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol.

Verfasserin
Jessica Munter, BA

angestrebter akademischer Grad
Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim
Danksagung

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

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

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

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

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

1. Einleitung .................................................................................................................. 5  
   1.1. Untersuchungsgegenstand .................................................................................. 5  
   1.2. Forschungsfragen .............................................................................................. 6  
   1.3. Aufbau der Arbeit .............................................................................................. 7  

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

1
B. Empirischer Teil

6. Methodische Herangehensweise
   6.1. Erhebung
   6.2. Auswertung

7. DaZ-Förderung an Berufsschulen
   7.1. Kontext der Untersuchung: Deutsche Berufsschulen
      7.1.1. Heterogenität im Klassenzimmer
      7.1.2. Theoretische Grundlagen
   7.2. Sprachfördermaßnahmen an Südtirols Schulen
   7.3. Förderung der Bildungs-, Fach- und Berufssprache
      7.3.1. Die Vermittlung der Arbeitssicherheitsmaßnahmen
      7.3.2. Alle Fächer sind Sprachförderfächer
      7.3.3. Umgang mit Texten
   7.4. Die Rolle der Lehrkräfte
      7.4.1. Die Sprachlehrpersonen
      7.4.2. Berufsbild: Integrationslehrperson
      7.4.3. Lehrer-Teams
      7.4.4. Aus- und Fortbildungen im DaZ-Bereich
   7.5. Kooperation mit Bildungseinrichtungen
      7.5.1. Kompetenzzentrum und Sprachenzentren
      7.5.2. Interkulturelle Mediation
      7.5.3. Vernetzung mit anderen Berufsschulen
   7.6. Kooperation mit außerschulischen Partnern
      7.6.1. Kooperation mit der Universität
      7.6.2. Eltern als Partner
      7.6.3. Andere Instanzen
   7.7. Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit
1. Einleitung

1.1. Untersuchungsgegenstand


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

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

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

\(^1\) In Kapitel 2.1. wird dieser Terminus kritisch hinterfragt. Die Markierung mit einem Sternchen verweist auf die nicht unproblematische Verwendung des Begriffs „mit Migrationshintergrund“.


1.2. Forschungsfragen

Im Rahmen dieser Untersuchung gehe ich folgenden Forschungsfragen nach:

- Wie sieht Sprachförderung an deutschsprachigen Südtiroler Berufsschulen aus?
- Wie lässt sich ausgehend vom Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ die Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache an deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol beurteilen?
- Erfolgt eine Vernetzung von sprachlicher und beruflicher Bildung?
Die vorliegende Masterarbeit soll aufzeigen, inwiefern die Institution Berufsschule BerufsschülerInnen mit Migrationshintergrund* im Bereich Deutsch als Zweitsprache fördert und sie explizit auf bildungs- und fachsprachliche Anforderungen vorbereitet. Es geht also darum, inwiefern vor dem Hintergrund neuester Forschungsergebnisse die DaZ-Förderung an deutschsprachigen Berufsschulen in Südtirol erfolgt und mit sprachlicher und kultureller Heterogenität umgegangen wird.

1.3. Aufbau der Arbeit

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


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

A. Theoretischer Teil

2. Migrationspädagogik

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


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

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

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


2.1. Bezeichnungsproblem: „Migranten“


9
„Wörtlich übersetzt heißt „Migration“ Wanderung (lat. migrare: wandern), das heißt, man versteht darunter die Wanderung bzw. Bewegung von Individuen oder Gruppen im geographischen und sozialen Raum.“ (Strasser 2009:17)


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


3. Sprachliche Grundbegriffe

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


3.1. Alltagssprache

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

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


² Diglossie: Laut dem Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist Diglossie die „funktionale und asymmetrische Trennung von Sprachen in zwei- bzw. mehrsprachigen Gesellschaften bzw. die strikte Trennung von hochsprachlichen gegenüber sozial niedrigen Variationen innerhalb einer Gesellschaft.“ (Hinnenkamp 2010:56)
Um diese Anforderungen zu bewältigen, sind bildungssprachliche Kompetenzen, nach Cummins (2001:112) CALP (cognitive/academic language proficiency) erforderlich. Alltagssprache hingegen lässt sich mit Cummins Bezeichnung BICS (basic interpersonal communicative skills) gleichsetzen, was für die private Kommunikation ausreichend ist, nicht aber für öffentlich institutionelle Gespräche.

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

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


### 3.2. Bildungssprache

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


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

An manchen Stellen gibt es natürlich Überschneidungen zwischen Bildungssprache, Schulsprache und Fachsprache. Nach Gogolin/Lange (2011:112) stellt Schulsprache einen Teil der Bildungssprache dar, der sich ausschließlich auf sprachliche Register bezieht,
welche den Schulkontext betreffen. Schul- und fachsprachliche Elemente fließen in die Bildungssprache ein.

3.3. Fachsprache und Berufssprache

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

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

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

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

Fach- und Berufssprachen erfüllen drei Aufgaben:

- Exakte Benennung und Unterscheidung von Werkzeugen, Werkstoffen, Gegenständen und anderen Dingen;
- Charakterisierung von Eigenschaften;
Wenn in dieser Arbeit von Fach- und Berufssprache die Rede ist, wird auf die (sprachlichen) Gemeinsamkeiten Bezug genommen.

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

4. Sprachliche Bildung in der Berufsschule


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


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


Im Zentrum des FÖRMIG-Programms steht der Anspruch eines schrittweisen Aufbaus von Bildungssprache, um den Grundstein einer erfolgreichen Bildungslaufbahn für Kinder und Jugendliche zu legen.
Das Anliegen Durchgängiger Sprachbildung ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten. Eine planvolle und bewusste Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen. (Gogolin 2010:14)


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


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

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

4.1.1. Gütekriterien einer „Durchgängigen Sprachbildung“


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

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

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

○ Bildungssprache als Ziel

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

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


- Diagnosegestützte individuelle Förderung

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

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

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

Kooperation der Lehrkräfte aller Fächer


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

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


Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit- Einbindung der Herkunftssprachen der SchülerInnen


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


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

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

Kooperation mit den Eltern


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


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

Sprachsensibler Fachunterricht


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


4.2. Durchgängige Sprachbildung an Berufsschulen


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


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


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

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


Im Folgenden werden mögliche Ansätze vorgestellt, wie die Förderung der Textkompetenz an Berufsschulen realisiert werden könnte. In diesem Kontext ist die Vermittlung eines
richtigen Umgangs mit Fachtexten relevant und die Vermittlung von konzeptionell schriftsprachlichen Kompetenzen.

4.2.2. Mit Fachtexten arbeiten

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


4.2.2.1. Scaffolding

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


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


5. Forschungsgebiet Südtirol

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

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

5.1. Sprachenpolitik

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


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

---


⁴ Stand 2012.
Aus diesem Grund ist es von Seiten der Politik nötig, entsprechende Maßnahmen zu treffen, um den Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache für Personen mit Migrationshintergrund zu ermöglichen. In diesem Kontext spielt die Institution Schule eine besondere Rolle.

5.2. Besondere Schulsituation in Südtirol


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

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

5.2.1. Schule im Autonomiestatut


5 Rechtliche Grundlage der Südtirol Autonomie. Siehe Kapitel 5.2.1.

5.2.2. Der integrative Charakter der Schule


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

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

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

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


<table>
<thead>
<tr>
<th>Stufe</th>
<th>Unterrichtssprache</th>
<th>Deutsch</th>
<th>Italienisch</th>
<th>Ladinische Schulen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kindergarten</td>
<td></td>
<td>6,8</td>
<td>7,2</td>
<td>8,7</td>
</tr>
<tr>
<td>Primarstufe</td>
<td></td>
<td>4,9</td>
<td>5,3</td>
<td>6,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Sekundarstufe I</td>
<td></td>
<td>4,5</td>
<td>4,9</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Sekundarstufe II</td>
<td></td>
<td>2,7</td>
<td>2,9</td>
<td>3,3</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td></td>
<td>4,6</td>
<td>5,0</td>
<td>5,7</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Attanasio et.al.2012:354)

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


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

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

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

6. Methodische Herangehensweise

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

6.1. Erhebung

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


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

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


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


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

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

6.2. Auswertung

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

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

7. DaZ-Förderung an Berufsschulen

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

7.1. Kontext der Untersuchung: Deutsche Berufsschulen


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


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

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

---

6 Stand 2012.

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

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


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

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

7.1.1. Heterogenität im Klassenzimmer

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

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

Viele Klassen zeichnen sich durch eine große sprachliche Vielfalt aus. Die laut Aussagen der InterviewpartnerInnen am häufigsten vertretenen Sprachen sind neben Deutsch, Italienisch und Englisch folgende „Migrantensprachen“: Urdu, Arabisch, BKS und
Albanisch. Diese Angaben entsprechen auch den statistischen Daten des Landesstatistikamtes ASTAT\(^7\) (vgl. URL 7).

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

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

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

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

Unabhängig von Aspekten wie Gender oder ethnische Zugehörigkeit, kämpfen viele BerufsschülerInnen mit sprachlichen oder kognitiven Schwierigkeiten. Nach Schätzungen werden an Berufsschulen weit mehr Jugendliche als IntegrationsschülerInnen\(^8\) geführt als beispielsweise an Oberschulen.

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

---

\(^7\) Stand 2012.
\(^8\) SchülerInnen mit spezifischen Lernstörungen; früher auch als Stützkinder bezeichnet.

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

7.1.2. Theoretische Grundlagen


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

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


7.2. Sprachfördermaßnahmen an Südtirols Schulen

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


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

Nach dieser allgemeinen Bestandaufnahme wird in den folgenden Kapiteln dargestellt, inwieweit die Kernpunkte einer durchgängigen Sprachbildung an Berufsschulen umgesetzt werden.
7.3. Förderung der Bildungs-, Fach- und Berufssprache

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


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


Im Laufe der Untersuchung kristallisierte sich jedoch heraus, dass es diesbezüglich noch wenig Anklang gefunden hat. Alle befragten Lehrpersonen gaben an, an ihrer Schule in der Regel im Unterricht Fach-, Berufs- und Bildungssprache nicht explizit zu behandeln. Aus
den Gesprächen wurde deutlich, dass Unwissen darin bestehe, wie eine Förderung dieser sprachlichen Register konkret aussehen könnte.


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

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

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

7.3.1. Die Vermittlung der Arbeitssicherheitsmaßnahmen

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

Die Vermittlung der Maßnahmen zur Arbeitssicherheit nimmt an Berufsschulen eine sehr wichtige Rolle ein. Die Schulen stehen arbeitssicherheitstechnisch unter Druck, da es sehr strenge Sicherheitsauflagen gibt. Die LehrerInnen müssen sicherstellen, dass alle Regeln verstanden wurden, bevor die SchülerInnen an die Maschinen dürfen. Ansonsten kann es zu gefährlichen Situationen kommen, wo unter Umständen auch andere Personen gefährdet werden können. Deshalb werden SchülerInnen, die die Arbeitssicherheitsvorkehrungen (noch) nicht verstehen, zunächst ausgeschlossen und dürfen nicht mit Maschinen arbeiten.

Einige Berufsschulen nahmen das Angebot der Sprachenzentren in Anspruch und ließen die Arbeitssicherheitsmaßnahmen in einige Migrantensprachen übersetzen. Es ist jedoch ein Unterschied, ob über eine Maschine ein kurzer Text gelesen wird oder der/die LehrerIn die Vorgänge eine Stunde lang erklärt.

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


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

Die kommunikativen Anforderungen im Berufsleben kommen zum Tragen. Denn

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

**7.3.2. Alle Fächer sind Sprachförderfächer**

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


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

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

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

7.3.3. Umgang mit Texten

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


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

„Das ist natürlich teilweise auch möglich und sinnvoll, aber prinzipiell sollte es eigentlich vor allem darum gehen, Strategien zu erwerben und trainieren, die die Schüler dann auf jeden Text anwenden können.“ (Int. Niederfriniger, S.5, Z.20-23)
In diesem Kontext erscheint es sinnvoll, sich näher mit der Rolle und dem Selbstverständnis der Lehrpersonen auseinanderzusetzen.

7.4. Die Rolle der Lehrkräfte

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

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


7.4.1. Die Sprachlehrpersonen

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

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

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


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

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


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

---

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

7.4.3. Lehrer-Teams


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


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


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

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

„Ja, wir versuchen für die Klassenräte, die viel mit ausländischen Jugendlichen zu tun haben, Fortbildungen anzubieten. Nur im Kopf des Südtirolers ist es lange noch nicht angekommen, dass wir Menschen haben, die wir gerufen haben und die jetzt auch bei uns bleiben wollen!“ (Interview B8, S.81, Z.6-8).
Um es mit anderen Worten auszudrücken: Das Angebot an Fortbildungen besteht, es liegt an der Schule und den Lehrpersonen selbst, inwiefern es wahrgenommen wird oder nicht.

7.5. Kooperation mit Bildungseinrichtungen

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

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

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

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

7.5.1. Kompetenzzentrum und Sprachenzentren

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


Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Die Sprachzentren sind sowohl für die deutsche wie auch für die italienische Schule zuständig. Das Programm vom Kompetenzzentrum besteht aus Sprachkursen vor Schulbeginn, während des Schuljahres und aus den Einzelstundenpaketen für Lehrlinge. Die Kooperation zwischen der deutschen Berufsschule und den Sprachzentren funktioniert gut. Das bedeutet, dass die
Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund* in Südtirol primär über die Sprachenzentren stattfindet.

7.5.2. Interkulturelle Mediation

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

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

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


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

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

7.5.3. Vernetzung mit anderen Berufsschulen

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

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

7.5.3.1. Übergang von der Schule in die berufliche Bildung

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


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

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

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

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

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

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

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

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


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

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

7.6.1. Kooperation mit der Universität

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

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


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

7.6.2. Eltern als Partner

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

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


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

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

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

66

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

7.6.3. Andere Instanzen


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

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


Ein weiterer Punkt der in den Interviews zur Sprache kam, ist die fehlende Vernetzung mit Sportvereinen. „Da bin ich der Meinung, sind die Sportgruppen viel mehr gefragt bei
Jugendlichen und die müssten viel mehr tun, um diese Jugendlichen zu integrieren. “ (Int. B8, S. 80, Z.31-33)


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

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

**7.7. Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit**


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

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

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

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


7.7.1. Erstsprachenkurse

Eine Förderung der Erstsprache(n) wirkt sich positiv auf die Identitätsentwicklung der SchülerInnen sowie auf ihre Bildungserfolge aus (vgl. Binder/Gröpel 2009:286). Für das Erlernen anderer Sprachen ist die Festigung der Muttersprache(n) sehr wichtig.
Die Notwendigkeit einer Förderung der Familiensprachen der Kinder- und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* im Rahmen von muttersprachlichem Unterricht wurde von den Befragten als sinnvoll erachtet, die Umsetzung jedoch als schwierig bezeichnet.

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


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

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

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

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


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

Es ist auch so, dass sich mehrere Schulen einen Deutschkurs teilen müssen, wenn die Mindestanzahl an Schülern mit DaZ-Förderbedarf nicht erreicht wird. So kommt es häufig im Fall von neu zugewanderten Schülern, die einen Anfängerkurs brauchen, dazu, dass sich die Ressource von mehreren Schulen geteilt werden muss. Es gibt dann einen gemeinsamen Deutschkurs mit anderen Schulen, da das Schulamt für drei Schüler keinen eigenen Kurs genehmigt.
Die Erhebung hat gezeigt, dass ein Mangel an zeitlichen und finanziellen Ressourcen die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung behindert. Eine Aufstockung der Ressourcen sei erforderlich, um den BerufsschülerInnen mit Sprachförderbedarf die nötige Unterstützung zu gewährleisten.

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

7.9. Prinzip der Inklusion

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


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

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

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

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

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

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

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

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

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


7.9.1. Sondersituation SeiteneinsteigerInnen

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


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

7.9.1.1. Projekt: „Sprachförderklasse“ für SeiteneinsteigerInnen


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

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

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


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


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


7.10. Exkurs: Schwierigkeiten


7.10.1. Schwierigkeiten an der Schule

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

In manchen Interviews kam zur Sprache, dass es an Berufsschulen gelegentlich zu Disziplinproblemen gegenüber Lehrpersonen komme. Jene SchülerInnen, die nicht lernen wollen, würden die Durchführung von Anweisungen der LehrerInnen verweigern.
„Und da können wir dann Bocksprünge machen und die Lehrer geben dann gelegentlich teilweise auf, weil man kann die Sprachkompetenz ja nicht eintrichtern, das muss jemand ja auch erwerben wollen.“
(Int. B3, S.36, Z.28-30)

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

Laut Aussagen einiger InterviewpartnerInnen würden SchülerInnen, die in ihren Herkunftsländern mit anderen Schulsystemen konfrontiert waren, größere Schulische Schwierigkeiten haben, als jene, die aus mittel- oder osteuropäische Kontexten kommen, wo das Schulwesen dem Südtirols ähnelt. Bei ersteren „[…] müssen auch noch Grundrechnungsarten gelernt werden, also wirklich Basiskompetenzen, genau sagen wir mal, in ärmeren Gebieten in Pakistan, wo die Schule bezahlt werden muss, die besuchen da halt irgendeine Koranschule und außer dem Koran auswendig, haben die wenig Kompetenzen.“ (Int. B4, S.43, Z.14-17)

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

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

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

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

7.10.2. Probleme am Arbeitsmarkt

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


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

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

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


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


Eine wichtige Maßnahme zur Dokumentation der schulischen und sprachlichen Entwicklungen und Fortschritte der Lernenden ist der personenbezogene Lernplan. Durch
Die Weitergabe dieser individuellen SchülerInnendokumentation sollten die Übergänge von einer Bildungsinstitution in die nächste erleichtert werden. Der Übertritt von der Mittelschule in die Berufsschule stellt dennoch eine sensible Phase im Bildungsprozess der SchülerInnen dar.


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


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


9. Bibliographie


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


Flick, Uwe et.al. [1991]: Handbuch qualitative Sozialforschung. Psychologie Verlag Union München.
Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.) [2011]: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Verlag für Sozialwissenschaften.


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

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

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


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


Internet:

URL1: Broschüre „Durchgängige Sprachbildung“:
http://www.foermig-berlin.de/materialien/Wege_zur_durchgaengigen_Sprachbildung____.pdf

URL 2: Astat – Landesinstitut für Statistik Autonome Provinz Bozen:
www.provinz.bz.it/astat/de/bevoelkerung/auslaender.asp

URL3: Deutsches Schulamt:
www.provinz.bz.it/schulamt/verwaltung/integration.asp (Zugriff am 10.10.2013)

URL 4: Dekret des Präsidenten der Republik vom 31.08.1999, Nr. 394, Artikel 45, Abs. 1:
http://www.immigrazione.biz/upload/Articolo_45.pdf (Zugriff am 10.10.2013)

URL 5: Landesgesetz: Integration ausländischer Bürgerinnen und Bürger:

URL 6: Pädagogisches Institut: Kompetenzzentrum und Sprachenzentren:

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

URL 8: Sprachlehrpersonen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund:
http://www.bildung.suedtirol.it/files/3413/7639/4634/Aufgaben-Sprachlehrerinnen.pdf (Zugriff am 05.01.2014)


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

Interviewleitfaden

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


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

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

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

Persönliche Daten

Name: Jessica Munter
Geboren: 07.08.1988 in Bozen

Ausbildung

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

Praktika und Berufserfahrung

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