

Elisabeth Furch, Oliver Gruber, Kurt Kremzar, Walter Swoboda,
Manfred Wiedner (Hrsg.)

ANKOMMEN – BLEIBEN – ZUKUNFT GESTALTEN

Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag

Band 1: Pädagogische, psychologische und organisatorische Impulse
für die erfolgreiche Eingliederung zugewanderter SchülerInnen

2. Auflage – September 2019

Der direkte Weg zu unseren Publikationen:

E-Mail: bp@akwien.at

Bei Verwendung von Textteilen wird um Quellenangabe und Zusendung eines Belegexemplares an die AK Wien, Abteilung Bildungspolitik, ersucht.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien,
Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0
Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum
Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M
AuftraggeberInnen: AK Wien, Bildungspolitik
Betreuung: Oliver Gruber, Kurt Kremzar
Grafik Umschlag und Druck: AK Wien
Verlags- und Herstellungsort: Wien
ISBN-Nummer: 978-3-7063-0743-7
© AK Wien

Artikel-Nr. 273

Stand September 2019

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Elisabeth Furch
Oliver Gruber
Kurt Kremzar
Walter Swoboda
Manfred Wiedner
(Hrsg.)

ANKOMMEN BLEIBEN ZUKUNFT GESTALTEN

Migration und Flucht im Kindergarten- und Schulalltag

Band 1:

Pädagogische, psychologische und organisatorische Impulse
für die erfolgreiche Eingliederung zugewanderter SchülerInnen

Mit Beiträgen von:

Rudolf de Cillia, Marion Döll, Elfie Fleck, Oliver Gruber,
Christina Hager, Rainer Hawlik, Rebecca Janker,
Kurt Kremzar, Angelika Pichler, Thomas Schmidinger,
Marie-Claire Sowinetz und Zilan Varol

Lektorat:

Rebecca Janker

2. Auflage – April 2019

Inhalt

Vorwort: AK-Präsidentin Renate Anderl.....	5
Vorwort: PH-Rektorin Mag. ^a Ruth Petz	7
Einleitung	9

Rechtliche und organisatorische Hintergründe

Thomas Schmidinger Woher kommen die Kinder? Flüchtende aus Syrien, Irak und Afghanistan im kulturellen, sprachlichen und religiösen Kontext.....	15
Elfie Fleck Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen: Was müssen Lehrer/innen wissen?	27
Marie-Claire Sowinetz „Warum müssen Menschen flüchten?“ – Die Themen Flucht und Asyl im Unterricht. Ein Überblick.....	37
Rudolf de Cillia A1 vor Zuzug – Kommentar zum Film „650 Wörter/Kelime/Words“ von Martina Priessner.....	43

Methodische und didaktische Implikationen für den Unterricht

Christina Hager Trauma- und Fluchterfahrungen – Traumatisierte Kinder im Unterricht	49
Rainer Hawlik & Zilan Varol Ankommen in einer fremden Stadt: Kinder mit Fluchterfahrung in Primarschulen Wiens	55
Marion Döll Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs – Implikationen für die pädagogische Arbeit	63
Rebecca Janker Planung differenzierter Lernangebote auf Basis von Sprachstandsdiagnostiken	69
Angelika Pichler Alphabetisierung – aber wie?	75

Evaluation

Oliver Gruber & Kurt Kremzar Zum Bedarf pädagogischer Aus- und Weiterbildungsangebote für Migrations- und Fluchtaspekte im Schulalltag	85
--	----

Vorwort: AK-Präsidentin Renate Anderl



Die Flüchtlingsbewegung des Jahres 2015 hat in Österreich und Europa einschneidende Entwicklungen in Gang gesetzt und unsere Gesellschaft vor neue Herausforderungen gestellt. Nicht nur die Unterbringung der Geflüchteten musste organisiert werden, es hat sich auch die Frage verschärft, wie die Menschen erfolgreich in die Gesellschaft integriert werden können.

Dies galt und gilt nicht zuletzt auch für das Bildungssystem, denn die Schule ist ein zentraler Ort zur Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Sie in den Unterricht einzubinden, war für viele Schulleiter/innen und Pädagog/innen zu diesem Zeitpunkt jedoch noch schwer vorstellbar. Nur wenige hatten Erfahrung im Umgang mit einer großen Zahl an Kindern, die als Seiteneinsteiger/innen ins Schulsystem kommen und zugleich einen Rucksack aus Traumatisierungen, fehlender Alphabetisierung oder dem Verlust familiärer Kontakte mitbringen.

In dieser Situation schien der Arbeiterkammer Wien schnelles Handeln gefragt. Gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Wien wurde deshalb Anfang 2016 eine Workshop-Reihe an der AK Wien organisiert, die rasche Unterstützung bieten sollte:

Wie erkenne ich Traumatisierungen bei Kindern und gehe adäquat damit um?
Was kann ich tun, wenn Kinder ohne Deutschkenntnisse in den Unterricht einsteigen?
Was, wenn sie selbst im Herkunftsland noch gar nicht in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden?

Wie führe ich sie schrittweise an die neue Umgebung im Schulalltag heran?

Diese und ähnliche Fragen wurden zunehmend an die AK und die PH herangetragen. Sie standen deshalb auch am Beginn der neu gestalteten Fortbildungsreihe, die von der Pädagogischen Hochschule mit Unterstützung der Arbeiterkammer gestaltet wurde. Wissenschaftliche Inputs sowie praxisnahe Tipps und Information- bzw. Lernmaterialien für den Schullalltag wurden von Expert/innen in Vorträgen aufbereitet und im Anschluss diskutiert.

Der vorliegende Sammelband vereint sämtliche Beiträge des ersten Jahres dieser Fortbildungsreihe. Damit soll auch für kommende Generationen eine wertvolle Informationsquelle zur Verfügung gestellt werden. Denn auch wenn der Höhepunkt der Flüchtlingsbewegungen inzwischen Geschichte ist – der schulische Umgang mit Zuwanderung, mit anderen Erstsprachen und mit den sozialen bzw. psychischen Rucksäcken der Kinder wird uns auch weiterhin beschäftigen. Gerade deshalb dürfen die Erfahrungen und Strategien der letzten Jahre nicht als einmalige Episode verhallen, sondern sollen als Basis für die künftige Gestaltung von Pädagog/innenausbildung und Schulorganisation erhalten werden. Darin liegt auch für die AK das langfristige Zielsetzung dieses Angebots.

Renate Anderl
AK Präsidentin

Vorwort: PH-Rektorin Mag. Ruth Petz



Im Zuge der Migrations- und Fluchtbewegungen der letzten Jahre wurden Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Regionen der Welt in das österreichische Bildungssystem aufgenommen. Die damit einhergehenden Herausforderungen für die Pädagoginnen und Pädagogen in den einzelnen Bildungsinstitutionen sind mehrdimensional und vielschichtig. Zu den zentralen Aufgabenfeldern zählen etwa der professionelle und produktive Umgang mit sozialer, sprachlicher und kultureller Diversität, die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die durch Migrations- bzw. Fluchterfahrungen belastet sind, sowie die Steigerung der Bildungschancen sozioökonomisch benachteiligter Schülerinnen und Schüler. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen bedarf es neben entsprechender organisatorischer Rahmenbedingungen engagierter und nicht zuletzt spezifisch ausgebildeter Pädagoginnen und Pädagogen.

Mit der Konzeption und Durchführung der Fortbildungsreihe „Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den Schulalltag“ hat die Pädagogische Hochschule Wien in Kooperation mit der Arbeiterkammer Wien einen aktuellen und besonders praxisrelevanten Themenkomplex aufgegriffen und mit Hilfe namhafter Expertinnen und Experten aus politikwissenschaftlicher, soziologischer, bildungswissenschaftlicher, schulorganisatorischer, psychologischer, sprachwissenschaftlicher sowie berufspraktischer Perspektive beleuchtet. Auf der Basis einer fortlaufenden Evaluierung der gehaltenen Seminare konnten die Wünsche, Anliegen und offene Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Planung und Vorbereitung der weiteren Veranstaltungen einfließen. Die Pädagogische Hochschule Wien ist damit ihren im Ziel- und Leistungsplan verankerten Leitlinien, impulsgebende und bedarfsorientierte Bildungsangebote für Pädagoginnen und Pädagogen bereitzustellen und eine diversitätsfokussierte Potenzialbildung unterstützen zu wollen, gefolgt. Im Rahmen der Veranstaltungsreihe wurde insbesondere auch auf Mehrsprachigkeit und Inklusion – zwei der wissenschaftlich-berufsfeldbezogenen Schwerpunktbereiche der Pädagogischen Hochschule Wien – Bezug genommen.

In den Seminaren und Workshops der Veranstaltungsreihe, die außerordentlich gut besucht waren, haben die Vortragenden ein umfangreiches, themenspezifisches Fachwissen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weitergegeben und aktuelle Fragen beantwortet. Um die Inhalte der Veranstaltungen von Februar 2016 bis Juni 2017 einem noch breiteren, pädagogisch interessierten Publikum zugänglich machen zu können, wurden die Referentinnen und Referenten gebeten, die zentralen Inhalte ihrer Vorträge in kompakter Form schriftlich festzuhalten. Die entstandenen Texte der Vortragenden wurden im Sinne einer Nachlese zu einem Sammelband zusammengefügt. Der freundlichen Unterstützung der Arbeiterkammer Wien ist es zu verdanken, dass dieser Sammelband schließlich auch zur Veröffentlichung gelangen konnte.

Ich freue mich sehr, Ihnen diesen Sammelband, der Sie im Studium, wie auch in der pädagogischen Praxis als Anregung und Bereicherung begleiten soll, zu präsentieren.

Mag. Ruth Petz
Rektorin PH Wien

Einleitung

Warum ein Sammelband zu "Flucht und Migration im Schulalltag"?

Das Jahr 2015 war für Österreich ein einschneidender Moment. Mit dem Anstieg der Fluchtbewegung aus dem Nahen und Mittleren Osten nahm die Zahl von Kindern und Jugendlichen, die quer in Österreichs Schulen einstiegen, drastisch zu. Hatte die schulische Integration von Flüchtlingen bis dahin wenige Schulen und auch diese in einem geringeren Ausmaß betroffen, so sahen sich nun immer mehr Schulleiter/innen und Pädagog/innen mit dieser Aufgabe konfrontiert. Spätestens jetzt wurde deutlich, dass ein Großteil der Leitungs- und Lehrkräfte nicht systematisch auf den Umgang mit einer größeren Zahl an Quereinsteiger/innen (teilweise noch gar nicht alphabetisiert und von Traumatisierung geprägt) vorbereitet waren. In dieser Situation war rasches Handeln und bestmögliche Unterstützung des schulischen Personals gefragt.

In diesem Lichte startete nach intensiven Planungs- und Vorbereitungsarbeiten durch Mitarbeiter/innen der Pädagogischen Hochschule Wien und der Arbeiterkammer Wien im Februar 2016 die Veranstaltungsreihe „Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den Schulalltag“. Die Grundidee hinter dieser mehrteiligen Fortbildungsreihe für Lehrpersonen aller Schularten stammte von Mag.a Barbara Koch, die selbst in einer Wiener Volksschule unterrichtete und an der "Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration" (Ko.M.M.) am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) der Pädagogischen Hochschule Wien beschäftigt war. Sie erkannte die in vielerlei Hinsicht prekäre Lage der damals oft unbegleitet nach Österreich geflüchteten Kinder und Jugendlichen ebenso wie die Dringlichkeit spezifischer Informationen für jene Lehrkräfte, die mit den Kindern und Jugendlichen den Schulalltag gestalteten. Viele Lehrpersonen waren verunsichert: Wie sollten sie auf die zahlreichen, ihnen weitgehend unbekannten Situationen im erzieherischen, methodisch-didaktischen, aber auch im psychologischen, sprachlichen oder kulturellen Bereich eingehen? Wie sollten sie auf die Herausforderung der neuen, äußerst heterogenen Lerngruppen reagieren?

Aus einem facheinschlägigen Netzwerk an Expert/innen zu diesem Themenfeld, das die Ko.M.M. seit ihrer Gründung im Jahre 2011 aufgebaut hat, konnten nun – mit finanzieller Unterstützung der Arbeiterkammer Wien – Fachleute für eine Fortbildungsreihe gewonnen werden. In monatlichem Rhythmus luden AK und Ko.M.M. interessierte Pädagog/innen an die Arbeiterkammer Wien ein, wo ausgewiesene Expert/innen Inputvorträge gaben und im Anschluss aktuelle Fragen zum oben dargestellten Themenkomplex abhandelten bzw. mit den Teilnehmer/innen der Veranstaltungen diskutierten. In der Regel nahmen pro Veranstaltung etwa 40 – 60 Personen aus verschiedenen pädagogischen Feldern, u.a. auch Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien, an den Fortbildungen teil. Die von den Teilnehmer/innen bei jeder Veranstaltung ausgefüllten Evaluationsbögen bildeten die Grundlage, um das weitere Veranstaltungsangebot der Reihe bedarfsorientiert an den Rückmeldungen der Pädagog/innen auszurichten.

Aufgrund des großen Erfolges der Fortbildungsreihe und des breiten Interesses an der dort behandelten Thematik hat sich das Planungsteam der Pädagogischen Hochschule Wien rund um OStR HS-Prof. Mag. Walter Swoboda (Leiter des Instituts für

übergreifende Bildungsschwerpunkte) und OStRin HS-Prof.in Mag.a Dr.in Elisabeth Furch (Leiterin der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration) in Zusammenarbeit mit Kurt Kremzar, MA und MMag. Dr. Oliver Gruber (Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien) dazu entschlossen, die bis Juni 2017 stattgefundenen Vorträge und Workshops zu dokumentieren. Alle Expert/innen, die von Februar 2016 bis Juni 2017 eine Fortbildungsveranstaltung durchgeführt haben, wurden gebeten, den von ihnen vorgetragenen Inhalt in kompakter Form schriftlich festzuhalten, um ihn im Sinne einer Nachlese den Teilnehmer/innen, aber auch anderen interessierten Pädagog/innen sowie Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien nachhaltig zur Verfügung stellen zu können.

Zu den Beiträgen des Sammelbandes

Der nun vorliegende Sammelband ist inhaltlich in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden rechtliche und organisatorische Belange erörtert, die im Kontext des Themas der Fortbildungsreihe bedeutsam sind. Der Politikwissenschaftler, Sozial- und Kulturanthropologe Dr. Thomas SCHMIDINGER stellt im ersten Beitrag die Frage „Woher kommen die Kinder?“ und beleuchtet aus unterschiedlichen Perspektiven die Lebenswelten geflüchteter Kinder aus Syrien, dem Irak und Afghanistan. Mag.a Elfie FLECK, die viele Jahre im Bildungsministerium für den Bereich Migration und Mehrsprachigkeit zuständig war, thematisiert im zweiten Text die Situation von Flüchtlingskindern und -jugendlichen an österreichischen Schulen und erläutert, was Lehrer/innen diesbezüglich in schulrechtlicher und schulorganisatorischer Hinsicht wissen sollten. Der daran anschließende Beitrag von MMag.a Marie-Claire SOWINETZ, die bei UNHCR Österreich tätig ist, spannt einen Bogen von aktuellen Zahlen über verschiedene Fachbegriffe zu Flucht und Asyl bis hin zu Möglichkeiten, die Themen Flucht und Zusammenleben im Unterricht aufzugreifen. Mag. Dr. Rudolf DE CILLIA, Professor i.R. für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien, kommentiert danach in seinem Text den Film „650 Wörter/Kelime/Words“ von Martina Priessner, in dem es um das Thema „A1 vor Zuzug“ geht.

Im zweiten Teil des Bandes werden methodische und didaktische Implikationen für den Unterricht aufgezeigt. Zunächst präsentiert die Pädagogin und Psychologin Dr.in Christina HAGER pädagogische und psychologische Grundlagen für einen professionellen Umgang mit traumatisierten Kindern im Unterricht. Danach beschreibt Mag. Dr. Rainer HAWLIK, BEd, Ausbilder für Lehrer/innen an der Pädagogischen Hochschule Wien und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Ko.M.M., gemeinsam mit Zilan VAROL, BEd, Primarstufenlehrerin in Wien-Leopoldstadt und redaktionelle Mitarbeiterin bei „trio das magazin“, die Erfahrungen von zwei Primarstufenlehrpersonen, die in verschiedenen pädagogischen Rollen die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in Primarschulen Wiens nach März 2015 erlebt haben. Die Pädagogin, Sozialpsychologin und Hochschulprof.in Dr.in Marion DÖLL skizziert in einem weiteren Beitrag Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs sowie Implikationen für die pädagogische Arbeit. Anschließend informiert die Sprachwissenschaftlerin und NMS-Lehrerin MMag.a Rebecca JANKER, BEd über Möglichkeiten der Planung differenzierter Lernangebote auf Basis von Sprachstandsdiagnostiken. Die Alphabetisierungs- und Deutschtrainerin Mag.a Angelika PICHLER liefert in der Folge theoretische Grundlagen zur Frage der Alphabetisierung der Schüler/innen, erste praktische Schritte für Pädagog/innen sowie diesbezügliche weiterführende Übungen. Im abschließenden Text beschreiben Oliver Gruber und Kurt Kremzar auf Basis der Evaluationsbögen zur Veranstaltung, wo auch für die künftige Pädagog/innenaus- bzw. -fortbildung Angebotsbedarf besteht.

Der vorliegende Sammelband zur Fortbildungsreihe „Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den Schulalltag“ konnte nur auf Basis der engagierten Mitarbeit der Vortragenden der Fortbildungsreihe zustande kommen. Ihnen gebührt ein großer Dank. Zu danken ist überdies dem gesamten Planungs- und Durchführungsteam, der Lektorin des Bandes, Frau MMag.a Rebecca Janker, und all jenen, die diese Veranstaltungsreihe und den Sammelband durch persönliches und fachliches Engagement möglich gemacht haben.

Um der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit auch die Inhalte jener Veranstaltungen der Reihe, die nach dem Juni 2017 stattgefunden haben, in schriftlicher Form präsentieren zu können, ist ein weiterer Sammelband, der die Fortbildungen des Schuljahres 2017/2018 dokumentieren soll, in Vorbereitung.

Damit möchten die Herausgeber/innen nicht nur dazu beitragen, dass die Erfahrungen der Flüchtlingsbewegungen seit 2015 und das dazu vorhandene pädagogische, psychologische sowie sozialarbeiterische Wissen für eine breite Leser/innenschaft erhalten bleiben. Es ist auch die Hoffnung damit verbunden, dass damit künftig eine systematischere Auseinandersetzung mit dem schulischen Umgang von Migration mitangestoßen wird, welche Diversität nicht mehr als Ausnahme von der Regel sondern als Normalfall des Schulalltags an vielen Österreichischen Schulen versteht – und dementsprechend darauf reagiert.

Rechtliche und organisatorische Hintergründe

Thomas SCHMIDINGER

Woher kommen die Kinder? Flüchtende aus Syrien, Irak und Afghanistan im kulturellen, sprachlichen und religiösen Kontext

Summary: *Syrien, Irak und Afghanistan sind in den letzten Jahren jene Staaten mit der größten Zahl an anerkannten Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Damit kommen auch viele Schulkinder aus diesen drei Staaten, die in den letzten Jahren – und im Fall von Afghanistan sogar Jahrzehnten – von Bürgerkriegen, ethnisierten und konfessionalisierten Konflikten gezeichnet waren, in die auch internationale Akteure involviert waren und sind. Ein genauerer Blick auf diese drei Herkunftsländer eröffnet nicht nur eine widersprüchliche Geschichte, sondern auch den Blick auf sprachlich, religiös und politisch pluralistische Gesellschaften, die sich in der Diaspora widerspiegeln.*

Einleitung

Im Jahr 2016 bildeten Afghanistan, Syrien und der Irak die antragsstärksten Nationen unter Asylwerber/innen in Österreich. Insgesamt stellten 2016 11.742 afghanische Staatsbürger/innen, 8.845 syrische Staatsbürger/innen und 2.837 irakische Staatsbürger/innen einen Asylantrag (vgl. Asylstatistik des bmi 2016).

Bei Syrien, Irak und Afghanistan handelt es sich nicht nur um Staaten mit sehr hohen Zahlen an Asylanträgen in Österreich, sondern unter den antragsstärksten Nationen um jene, bei denen es die meisten positiven Entscheidungen (Asyl oder zumindest subsidiären Schutz) gibt. Auch wenn sich 2017 die antragsstärksten Nationen wieder verschoben und etwa bis Oktober 2017 Nigeria und Pakistan vor dem Irak lagen (vgl. Asylstatistik des bmi 2017), so bilden diese drei Nationen weiterhin jene, bei denen es sehr viele positive Asylbescheide oder zumindest subsidiären Schutz gibt, während die Anerkennungsquote bei Nigerianer/innen und Pakistanis sehr gering ist.

Viele der Schulkinder mit rezenten Fluchterfahrungen kommen damit weiterhin aus diesen drei Staaten. Auch wenn es vordergründig in allen drei Staaten viele Gemeinsamkeiten durch Krieg und terroristische Gewalt gibt, so sind die historischen, religiösen, kulturellen, sprachlichen und politischen Hintergründe doch sehr unterschiedlich.

In einem solchen kurzen Beitrag kann selbstverständlich nur ein grober Überblick über diese Hintergründe gegeben werden. Diese könnten trotzdem hilfreich für ein besseres Verständnis der Kinder sein.

Afghanistan: 40 Jahre Krieg und Invasion

Historische Ursprünge des Landes

Afghanistan bildete über Jahrhunderte das östliche Randgebiet persischer Reiche. Während seiner Eroberungszüge zerstörte Dschingis Khan auf dem Boden des heutigen Afghanistan die damals bedeutendsten Städte Ghazni, Herat und Balkh (vgl. Schetter 2004, S. 21). Der spätere Nomadismus vieler Afghan/innen wurde daher eher aus der Not geboren, als dass er ein archaisches Überbleibsel früherer Jahrhunderte wäre. Paschtunische Stammesgruppen wanderten vermutlich erst während des 16./17. Jahrhunderts in das heutige Afghanistan ein.

Im 1747 von Ahmed Schah errichteten Durrani-Reich wurde dieser von einer „loya jirga“, einer großen Ratsversammlung der paschtunischen Stämme, zum Anführer gewählt. Diese Vorstellung von der loya jirga spielt für den afghanischen Nationalmythos bis heute eine wichtige Rolle.

Das Durrani-Reich, das seit dem 19. Jahrhundert offiziell als Afghanistan bezeichnet wurde, hielt vor allem durch die personale Herrschaft des Schahs über „seine Stämme“ zusammen. Feste Grenzen erhielt das Durrani-Reich erst durch die Konflikte mit den expandierenden Kolonialmächten Russland und Großbritannien, die Afghanistan im Zuge des „Great Game“ als Pufferstaat zwischen den eigenen Einflussphären dulden mussten, nachdem Versuche, die Territorien Afghanistans zu erobern, gescheitert waren.

Obwohl dieser Pufferstaat weiter von paschtunischen Stämmen dominiert war, sah die – bis heute im Wesentlichen fortbestehende – Bevölkerungszusammensetzung im Norden des Landes wesentlich komplexer aus: Der Nordwesten wurde von Usbeken und Turkmenen besiedelt. Im Westen um die alte Handelsstadt Herat dominierten Bevölkerungsgruppen mit Dari – dem afghanischen Persisch – als Umgangssprache. In Zentralafghanistan siedelten die schiitischen Hazara, die als Nachkommen der Mongolen betrachtet und oft von anderen Afghanen diskriminiert wurden. Während die Hauptstadt Kabul die multiethnischste Stadt Afghanistans war (und ist), lebten im Bergland zur pakistanischen Grenze eine Reihe kleinerer Bevölkerungsgruppen, die unter dem Begriff Nuristani zusammengefasst werden.

Afghanistan im 20./21. Jahrhundert

Für das Leben der Afghanen spielten jedoch über das gesamte 20. Jahrhundert nicht nur die Zugehörigkeit zu ethnischen Gruppen eine wichtige Rolle, sondern auch die wesentlich kleineren Einheiten der Stämme, Clans und Großfamilien. Dazu kamen noch religiöse Differenzen. Neben Sunniten und Schiiten lebten in Afghanistan Juden, Sikhs, Hindus und Angehörige vorislamischer tribaler Religionen. Während die „Kafiren“ (Ungläubige) (vgl. Klimburg 2001) 1895/96 in einem „Jihad“ zwangsislamisiert und so zu „Nuristani“ (Leute des Lichts) gemacht wurden und die jüdischen Gemeinden seit den 1980er-Jahren emigrierten, bilden Sikhs und Hindus bis heute kleine diskriminierte Minderheiten (vgl. Dass 2003). Die Zugehörigkeit zur Zwölferschia bzw. zur ismailitischen Schia (vgl. Daftary 2003) bildet hingegen bis heute für die Hazara (Zwölferschia) und einige pamirtajikische Gruppen (ismailitische Schia) ein wichtiger Bestandteil ihrer Identität. Insbesondere die Hazara kamen aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit immer wieder in den Fokus der Gewalt antischiitischer sunnitischer Gruppen, wie den Taliban bzw. seit 2015 auch des afghanischen Zweigs des so genannten „Islamischen Staates“. Viele Hazara flohen deshalb schon während der Herrschaft der Taliban in den schiitisch geprägten Iran, wo sie meist unter prekären Bedingungen lebten und arbeiteten. In den

letzten Jahren wurden sie teilweise auch unter Druck gesetzt, sich auf der Seite des Regimes als „Freiwillige“ für den syrischen Bürgerkrieg zu melden. Viele afghanische Flüchtlinge, die seit 2015 nach Österreich kamen, lebten deshalb zuvor im Iran und nicht in Afghanistan.

Die von tribaler Segmentierung geprägte Gesellschaft Afghanistans weichte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lediglich in den städtischen Milieus, insbesondere in Kabul, etwas auf. In Kabul konnten sich mit neuen Bildungsinstitutionen, wie der 1931 gegründeten Universität von Kabul, eine Schicht gebildeter Afghan/innen entwickeln. Die Universitäten brachten nicht nur eine Elite für die Verwaltung der Monarchie hervor, sondern auch eine linke Opposition zu den erstarrten politischen und gesellschaftlichen Strukturen.

1973 putschte sich Mohammad Daud, der „rote Prinz“, mit Sympathien für die Sowjetunion an die Macht und setzte damit der Monarchie ein Ende. Nach der so genannten „Saur-Revolution“ 1978, die de facto einen Putsch innerhalb der linken politischen Kräfte gegen Daud darstellte und selbst in Moskau für Überraschung sorgte, versuchten die neuen Machthaber mit eiserner Faust, eine nachholende Entwicklung des Landes zu erzwingen.

Sie fokussierten dabei auf eine Bodenreform, ein fortschrittliches Ehe- und Familienrecht und die Alphabetisierung des Landes.

Vor allem die ländliche Bevölkerung konnte jedoch nicht mit der Reformgeschwindigkeit der neuen sozialistischen Regierung mithalten und wehrte sich gegen die autoritäre Durchsetzung der neuen Politik, insbesondere gegen die Landreform, die mit den traditionellen Vorstellungen von der Unantastbarkeit des Landbesitzes kollidierte (vgl. Schetter 2004, S. 97).

Die Regierung reagierte mit scharfer Repression und die Beziehungen zur Kommunistischen Partei der Sowjetunion wurden intensiviert, um der Bedrohung durch die Rebellen wie auch den Gegnern innerhalb der eigenen Partei entgegenzuwirken. Nach weiteren regionalen Aufständen gegen die Landreform und die Säkularisierung sowie der Machtkämpfe innerhalb der Regierung, marschierten schließlich 1979 sowjetische Truppen in Afghanistan ein, um die Situation zu beruhigen.

In der Realität führte der sowjetische Einmarsch jedoch nicht zur Deeskalation, sondern zur weiteren Verschärfung des Bürgerkriegs. Hatten Pakistan und die USA bereits zuvor islamistische Guerillagruppen gegen die sozialistische Regierung unterstützt, so ermöglichte nun die direkte Beteiligung der Sowjetunion eine offene Schwächung des Feindes im Kalten Krieg (vgl. Halliday; Tanin 1998).

Das Land blieb nach dem Abzug der Sowjetunion unter verschiedenen Warlords zerrissen. Erst mit der Machtübernahme der Taliban unter Mullah Omar, die im September 1996 die Hauptstadt Kabul einnehmen konnten, kehrte nicht nur die Vorherrschaft der Paschtunen wieder, sondern auch eine gewisse „Rechtssicherheit“ unter der drakonischen Herrschaft einer Mischung aus Sharia und paschtunischem Gewohnheitsrecht, dem so genannten Paschtunwali.

Der Sturz der Taliban hat schließlich zu keiner stabilen und schon zu gar keiner demokratischen Staatlichkeit geführt. Vielmehr wurde das Land in den Jahren nach 2001 von unterschiedlichen korrupten Kriegsherren beherrscht, was die neue Regierung unter Hamid Karsai wiederum in Teilen der Bevölkerung unpopulär machte.

Die Taliban sind seit 2003 wieder im Vormarsch und kontrollieren Teile der ländlichen Regionen Südafghanistans. Zunächst kooperierten die Taliban mit den ebenfalls im

Untergrund aktiven Hizb-i Islāmī. Sie hatten zu den stärksten Mujahedin-Gruppen gehört, die im Kampf gegen die Sowjetunion massiv von den USA, Saudi-Arabien und Pakistan finanziell und militärisch unterstützt worden waren (vgl. Johnson 2007, S.108), 2001 jedoch zum „Jihad“ gegen die US-Invasoren aufrufen und in den bewaffneten Untergrund gingen.

Die Taliban selbst entwickelten sich nach 2001 in zwei unterschiedliche Strömungen, das Haqqani-Netzwerk von Jalal-ud-Din Haqqani und die Quetta Shura der Taliban unter Mullah Omar. Beide Fraktionen kooperierten miteinander, waren allerdings in unterschiedlichen Teilen des Landes aktiv.

Nach dem Tod von Mullah Omar 2013 und dem Tod von Jalal-ud-Din Haqqani 2014 setzte sich einerseits diese Zersplitterung fort, andererseits wendeten sich Teile der jüngeren Generation zunehmend dem internationalen Jihadismus zu.

Hatten die alten Taliban unter Mullah Omar zwar Usama bin Ladens al-Qaida beherbergt, hatten sie selbst doch nie ein internationales Projekt, sondern waren eine zutiefst afghanische Erscheinung. Erst im Untergrund wuchsen al-Qaida und verschiedene internationale Jihadisten mit Teilen der Taliban zusammen. Bemühungen der international agierenden Hizb ut-Tahrir, Mullah Omar dazu zu bewegen, ein Khalifat auszurufen, hatte dieser zu deren Enttäuschung entschieden abgelehnt.

Als viel bedeutender erwiesen sich jedoch jene, die sich dem in Syrien und dem Irak aktiven „Islamischen Staat“ anschlossen. 2015 wurde das „Wilayat Khorasan“ des so genannten „Islamischen Staates“ (IS), die IS-Filiale in Afghanistan mit rund 2.000 Kämpfern mit ihrer Hauptbasis in der Provinz Nangarhar gegründet (vgl. Laruelle 2017, S. 93). Es wendete sich daraufhin nicht nur gegen die Regierung und Zivilbevölkerung, sondern auch gegen die verbliebenen Taliban der Quetta Shura und des Haqqani-Netzwerks, was wiederum Russland dazu führte, mit den Taliban Kontakt aufzunehmen, um eine Destabilisierung des eigenen Einflussbereichs in Zentralasien zu verhindern. Jedenfalls spielten die Taliban eine wichtige Rolle bei der Bekämpfung des IS. Auch wenn der IS in Afghanistan bis 2017 mehrere militärische Niederlagen und Enthauptungsschläge erlebte, war die Gruppierung doch auch 2017 weiter mit Anschlägen in Afghanistan und Pakistan präsent.

Die 2017 durchgeführten Anschläge werden allerdings auch weiterhin anderen Gruppen zugerechnet. Zum Teil ist die Urheberschaft völlig ungeklärt. Insgesamt ist die politische und militärische Situation in Afghanistan durch die Zunahme bewaffneter Akteure heute deutlich unübersichtlicher als vor zehn Jahren.

Irak: Krieg gegen die Vielfalt

Als die USA mit ihren Verbündeten 2003 die Diktatur Saddam Husseins beendeten, blickte der Irak bereits auf eine lange Geschichte der Repression gegen ethnische und religiöse Minderheiten zurück. Eine Geschichte, die bis heute in vielfacher Hinsicht nachwirkt. Der Irak hatte zwar in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts starke linke und progressive politische Bewegungen, die das Land zu einem modernen Staat umgestalten wollten (vgl. Batatu 1978), allerdings führte die brutale Repression des arabisch-nationalistischen Regimes unter Saddam Hussein (vgl. Makiya 1998) gegen jegliche Minderheiten und die Politik der US-Besatzung nach 2003 zu einer zunehmenden Konfessionalisierung der irakischen Politik.

Wie Afghanistan, ist auch der Irak ein ethnisch und religiös pluralistischer Staat. Die Mehrheitsbevölkerung des Irak gehört dem schiitischen (12er-Schia) oder dem sunnitischen Islam an, wobei der Süden schiitisch, der Norden sunnitisch dominiert ist.

Die beiden größten Sprachen, die nach der neuen irakischen Verfassung gleichgestellt sind, sind das Arabische und das Kurdische. Daneben werden regional Minderheitensprachen verwendet, die teilweise regionalen offiziellen Status besitzen und von den Minderheiten in eigenen Schulen benutzt werden dürfen. Rund 70% der Iraker/innen sprechen Arabisch als Muttersprache. Daneben wird Arabisch jedoch vielfach auch als Zweitsprache verwendet. Arabisch dominiert weiterhin die gesamtirakischen Medien und stellt außerhalb des kurdischen Autonomiegebietes die Unterrichtssprache dar. Die zweite irakische Amtssprache, Kurdisch, ist eine iranische Sprache, die im Irak in vier verschiedenen Hauptdialekten gesprochen wird, die sich teilweise nur schwer verstehen. Unter Linguisten ist es deshalb teilweise umstritten, ob bestimmte Dialekte zum Kurdischen zählen oder eine eigene Sprache bilden. Im Irak sind dabei Sorani und Bahdini (irakisches Kurmanci) die bedeutendsten Dialekte. Im Hawraman um Halabja wird zudem Hawrami (Gurani) und in der Region Khanakin Khanakini (Laki/Lori) und südlich davon Feyli gesprochen. Seit Beginn der kurdischen Autonomie setzt sich dabei das Sorani – geschrieben in arabisch-kurdischem Alphabet – zunehmend als kurdische Standardsprache für den Irak durch. Rund 25% der Iraker/innen sprechen einen kurdischen Dialekt als Muttersprache.

Wie das Arabische, zählen auch die verschiedenen Formen des Neuaramäischen zu den semitischen Sprachen. Aramäisch wird in unterschiedlichen Dialekten von einem Teil der irakischen Christen v.a. östlich von Mossul und von einem Teil der Mandäer im Südirak gesprochen. Unter letzteren ist Mandäisch jedoch eigentlich nur noch als Kultsprache in Verwendung und wird im Alltag nur noch von einem Teil der iranischen Mandäer benutzt. Auch für viele arabisierte Christen ist Assyrisch bzw. Ostsyrisch weiterhin Liturgiesprache. Regional wird das Neuaramäische teilweise im Schulunterricht und in der Verwaltung verwendet, ist jedoch nicht dem Arabischen und Kurdischen gleichgestellt. Als Muttersprache wird Neuaramäisch nur noch von ca. 2% der Iraker/innen gesprochen. Viele arabisierte Christen besitzen jedoch zumindest noch rudimentäre Sprachkenntnisse. Als Turkmenisch werden im Irak turksprachige Dialekte bezeichnet, die dem Azeri stärker ähnlich sind als dem Türkei-Türkischen. Aus politischen Gründen verwenden viele irakische Turkmenen jedoch die türkische Schriftsprache in ihren Medien und im Schulunterricht. Die Zahl der Turkmenen ist aufgrund der türkischen Unterstützung ein Politikum, dürfte aber 2% nicht überschreiten. Armenisch wird von den armenischen Gemeinden in den irakischen Städten, sowie zwei armenischen Dörfern in Irakisch-Kurdistan verwendet u.a. auch im Schulunterricht. Die mit den europäischen Roma verwandten Domari sprechen ihre aus Indien stammende eigene Sprache.

Religiöse Zugehörigkeiten und konfessionalisierte Konfliktlinien

Ebenso wichtig für die kollektiven Identitäten im Irak sind jedoch auch religiöse Zugehörigkeiten, die durch die Konfessionalisierung von Konflikten in den letzten Jahren noch wichtiger geworden sind. Die Mehrheit der Iraker/innen gehört entweder dem schiitischen oder dem sunnitischen Islam an, wobei die Schiiten mit etwa 60% die Mehrheit bilden. Unter Saddam Hussein wurden die Schiiten immer wieder benachteiligt, schiitische politische Parteien verfolgt und spezifisch schiitische Feiern, wie die Ashura-Prozessionen im Gedenken an den Märtyrertod Imam Husseins, verboten. Seit 2003

konnten schiitische Parteien aber – teilweise mit Unterstützung des Iran – die wichtigsten Positionen in Regierung und Sicherheitskräften übernehmen, wodurch sich wiederum viele arabische Sunniten marginalisiert fühlten. Neben der arabischen Bevölkerung des Zentraliraks ist auch die Mehrheit der irakischen Kurd/innen sunnitisch.

Zu den religiösen Minderheiten des Irak zählen die Christen, Êzidî, Kakai, Mandäer und verschiedene islamische Sondergruppen. Die einst zahlreiche jüdische Gemeinschaft ist seit 1950 fast völlig nach Israel ausgewandert. Es gibt heute nur noch eine Synagoge in Bagdad mit weniger als zehn hochbetagten Gläubigen.

Êzidî sind überwiegend kurdischsprachige Anhänger einer mit vielen vorislamischen Elementen angereicherten Religion, die von konservativen Muslimen als „Teufelsanbeter“ denunziert werden und deshalb von Jihadisten besonders verfolgt werden. Die Ursprünge dieser Religion sind unklar. Wahrscheinlich handelt es sich um eine synkretistische Mischung verschiedener vorislamsicher Traditionen mit den Lehren eines islamischen Sufi-Sheikhs. In seiner heutigen Gestalt wurde es vom Reformator Sheikh Adi (ca. *1075 - †1162) geprägt (vgl. Acıkıyıldız 2004). Sein Grabmal in Lalish im nördlichen Irak gilt als zentrales Heiligtum. Bereits unter Saddam Hussein großem Arabisierungsdruck und politischer Verfolgung ausgesetzt, kamen die Êzidî nach 2003 zunehmend in den Fokus jihadistischer Gewalt (vgl. Dinnayi 2004).

Das größte Siedlungsgebiet der Êzidî am Jebel Sinjar (Şingal) wurde im August 2014 vom IS erobert, tausende Zivilist/innen getötet und tausende Frauen verschleppt und als „Kriegsbeute“ versklavt. Die Überlebenden flüchteten in die Berge und verteidigten sich dort mit Hilfe der syrisch-kurdischen YPG gegen die Angreifer. Die Überlebenden sind heute noch Großteils als intern Vertriebene in Camps in Irakisch-Kurdistan oder als Flüchtlinge in Europa, Syrien oder der Türkei (vgl. Schmidinger 2016).

Wie die Êzidî wurden auch die Schabak 2014 zum Opfer des IS. Bis dahin lebten sie im Norden in der Niniveh-Ebene östlich von Mosul. Die Schabak sind eine schiitische Heterodoxie mit eigenen Lehren und einer starken Verehrung lokaler Heiliger und Orte. Unter dem Druck der konfessionalisierten Konflikte wurden in den letzten Jahren allerdings viele von ihnen zu orthodoxeren Muslimen. Heute betrachten sich viele Schabak eher als ethnische Gruppe denn als Religion und sprechen von sich als „schiitische“ oder „sunnitische“ Schabak. Während ihre Umgangssprache stärker am Kurdischen orientiert ist, ist ihr heiliges Buch Buyruk in turkmenischer Sprache verfasst (vgl. Moosa 1988, S. 153).

Die Kakai (Yarsan oder Ahl-i Haqq) bilden ähnlich wie die Schabak eine eigenständige (teilweise geheime) Religionsgemeinschaft, deren Mythologie im Übergangsbereich zwischen jener der Êzidî und dem schiitischen Islam einzuordnen ist, die jedoch möglicherweise stärker von anderen Vorstellungen beeinflusst ist. Unter den Kakai gibt es durchaus unterschiedliche Auffassungen darüber, ob diese Muslime sind oder nicht. Ihr zentrales Heiligtum liegt in der Bergregion Hawraman im Iran, ganz in der Nähe der irakischen Grenze. Im irakischen Teil des Hawraman und in der Nähe von Kirkuk leben die meisten irakischen Kakai. Sechs Dörfer der Kakai, die in der Niniveh-Ebene östlich von Mosul liegen, wurden 2014 allerdings auch vom IS eingenommen. Die dort lebenden Kakai flohen gemeinsam mit ihren christlichen Nachbarn.

Die Mandäer (Sabier) sind Anhänger Johannes des Täufers und leben in Bagdad und im Südirak. Ihre aramäische Sprache wird bei den irakischen Mandäer/innen heute nur noch als Kultsprache verwendet (vgl. Macuch 1976). Lediglich im Iran sprechen sie noch eine Spätform des Aramäischen. Die Religion enthält jüdische, christliche und manichäische Elemente. Johannes taufte nicht nur den falschen Propheten Jesus, sondern auch den

mandäischen Erlöser Manda d-Hajje (Erkenntnis des Lebens). Die wichtigste religiöse Handlung ist für die Mandäer/innen die Taufe, die wiederholt im fließenden Wasser (Fluss) zelebriert wird. Als kleine Minderheit stehen sie sowohl im Iran als auch im Irak unter Druck. Die meisten Mandäer/innen haben schon vor 2014 den Irak verlassen und leben heute in Schweden, Kanada, den USA oder Australien.

Christen gehören im Irak unterschiedlichen altorientalischen Kirchen an, die teilweise eine Union mit dem Papst eingegangen sind (unierte Kirchen). Die größte ist dabei die Chaldäische Kirche, die unierte Form der assyrischen Kirche. Die nichtunierten Teile der Kirche bildet die in zwei Teile gespaltene Alte (Assyrische) Apostolische Kirche des Ostens. Daneben sind syrisch-orthodoxe, syrisch-katholische und armenische Kirchen vertreten. Ein Teil der Christen ist arabisiert bzw. kurdisiert, ein anderer Teil spricht Dialekte der alten aramäischen Sprache. Seit 2003 sind evangelikale Kirchen aus den USA missionarisch tätig und geraten dabei oft in Konflikt mit Muslimen und anderen Christen.

Insbesondere diese religiösen Minderheiten kamen durch die Konfessionalisierung der Konflikte seit 2003 unter die Räder. Nach den Juden hat mittlerweile auch der Großteil der Mänder den Irak verlassen. Von den etwa 700.000 Christen, die 2003 noch im Irak lebten, sind mittlerweile mehr als die Hälfte ausgewandert. Viele der Verbliebenen sind von Mosul und Bagdad in die christlichen Städte unter kurdischer Herrschaft, insbesondere nach Ain Kawa bei Erbil, ausgewandert. Seit 2014 haben rund 50.000 Êzidî das Land verlassen, und dass es nicht mehr sind, liegt ausschließlich daran, dass sich viele die Schlepper nicht leisten können, um nach Europa zu kommen. Auch wenn sich nach den Angriffen des IS 2014 auch christliche Milizen und Milizen der Êzidî und Schabak zur Selbstverteidigung gegründet haben, so kann nicht darüber hinweggesehen werden, dass der sunnitische Aufstand (vgl. Cockburn 2014) und die Massaker des IS die Existenz der Minderheiten im Irak massiv gefährdet haben.

Aber auch sunnitische und schiitische Muslime sind in manchen Regionen des Irak schwer in Mitleidenschaft gezogen worden. Der IS ist in seinem Herrschaftsgebiet besonders rücksichtslos gegen Schiiten vorgegangen. Nach der Rückeroberung der sunnitisch-arabischen Gebiete des Irak durch die irakische Armee und durch schiitisch dominierte Milizen, sind wiederum in diesen Gebieten schwere Kriegsschäden und Gewalttaten gegen Sunniten bekannt geworden.

Syrien: Von der Revolution zum Bürgerkrieg

Wie der Irak bis 2003 ist auch Syrien seit den 1960er-Jahren unter der Herrschaft der arabisch-nationalistischen Baath-Partei, die auch hier eine brutale Diktatur errichtet hat. Wie im Irak richtete sich diese auch in Syrien gegen die nichtarabischen ethnischen Minderheiten, insbesondere gegen die Kurd/innen. Allerdings wurde der syrische Flügel der Baath-Partei immer sehr stark von arabischen Angehörigen religiöser Minderheiten getragen, die im nationalistischen Säkularismus der Partei eine Möglichkeit sahen, sich gegen die sunnitische Mehrheitsbevölkerung Syriens behaupten zu können.

Ethnische und sprachliche Bevölkerungsmuster

Die ethnische und sprachliche Zusammensetzung Syriens hat Ähnlichkeiten mit jener des Irak. Neben einer arabischsprachigen Mehrheitsbevölkerung gibt es im Norden als größte Minderheit die Kurd/innen. Darüber hinaus gibt es mehrere verschiedene

aramäischsprachige Gruppierungen, Armenier, Turkmenen, einige kaukasische Gruppen (Tscherkessen und Tschetschenen) und eine relativ große Gruppe an Domari.

Religiös gehört die Mehrheit der Syrer/innen dem sunnitischen Islam an, sowohl die Mehrheit der arabischsprachigen als auch die Mehrheit der kurdischsprachigen Syrer/innen.

Deutlich größer als im Irak ist in Syrien die christliche Minderheit, die in ein gutes Dutzend verschiedener Konfessionen gespalten ist: Griechisch-orthodoxe, griechisch-katholische (melekitische), syrisch-orthodoxe, syrisch-katholische, armenisch-apostolische, armenisch-katholische, maronitische, chaldäische, assyrische, koptische, lateinische (römisch-katholische) Christen und eine Reihe verschiedener protestantischer Konfessionen dominieren das vielfältige Bild des syrischen Christentums.

Wie im Irak ist die alte jüdische Gemeinschaft in Syrien heute fast völlig verschwunden. Lediglich in Damaskus gibt es noch eine Synagoge und eine Handvoll betagter Gemeindemitglieder und in der kurdisch geprägten Stadt Qamishli gibt es noch eine Synagoge. Der letzte hier noch lebende Jude starb allerdings bereits 2014.

In den kurdischen Gebieten Syriens gibt es auch, wie im Irak, einige Êzidî. Das größte Siedlungsgebiet dieser eigenständigen Religionsgemeinschaft befindet sich in der Region Afrin (Efrîn) nördlich von Aleppo. Auch in Syrien sind die Êzidî immer wieder von jihadistischen Milizen bedroht, was zu einer starken Abwanderung dieser Minderheit in den letzten Jahren geführt hat.

Die Schiiten sind, was ihre Hauptströmung, die im Iran, Irak, Bahrain und Aserbeidschan verbreiteten 12er-Schiiten oder Imamiten betrifft, in Syrien eine kleine Minderheit. Allerdings sind in Syrien andere Strömungen des schiitischen Islam und schiitische Heterodoxien vertreten. In der zentralsyrischen Stadt Salamiya leben ismailitische Schiiten, die im Gegensatz zu den 12er-Schiiten Ismail und nicht seinen jüngeren Halbbruder Musa als siebten Imam sehen. Die syrischen Ismailit/innen sind Nachkommen der historischen Assasinen. Heute gehören innerhalb der Ismailiya die syrischen Ismailit/innen der Strömung der Nizariten an, die wiederum ganz überwiegend den Aga Khan als ihr Oberhaupt betrachten, es gibt aber auch noch Reste der sich im Jahr 1310 von der Imamatslinie des Aga Khan getrennten Mu'miniten um die Dörfer Masyaf und Qadmus (vgl. Daftary 1990, S.456).

Schon zuvor hatten sich aus der ismailitischen Schia nach dem Tod von Imam al-Hakim im Jahr 1021 die Drusen abgespalten, die sich im Laufe der Zeit allerdings weit von der klassischen Ismailiya entfernt und viele außerislamische Einflüsse aufgenommen haben. Heute gibt es auch innerhalb der Drusen eine Debatte darüber, ob die Drusen sich als Teil des Islams verstehen oder als eigenständige Religionsgemeinschaft. In Syrien leben die etwa 700.000 Drusen überwiegend in der im Süden liegenden Gebirgsregion Jebel Druz und auf dem von Israel besetzten Golan.

Ebenfalls aus dem schiitischen Spektrum stammen die Alawiten – nicht zu verwechseln mit den anatolischen Aleviten, von denen es in Syrien nur ein Dorf in den kurdischen Gebieten gibt. Die Alawiten wurden von den anderen Muslimen als Teil der so genannten Ghulat-Sekten betrachtet, also der „Übertreiber“, die Ali und Hussein göttliche Eigenschaften zuschrieben. Wie die Drusen haben auch die Alawiten sehr viele außerislamische Einflüsse in ihr Weltbild aufgenommen und werden deshalb von vielen Muslimen nicht als Muslime akzeptiert. Über Jahrhunderte marginalisiert, konnte diese Lehre nur als Geheimreligion in den isolierten Bergdörfern des Küstengebirges überleben. Erst im 20. Jahrhundert ermöglichte die französische Protektorats Herrschaft den Alawiten sozialen und politischen Aufstieg. Viele Männer aus den Bergregionen

heuerten bei der Armee an, wodurch die Alawiten nach der Unabhängigkeit Syriens einen hohen Anteil an Offizieren in der syrischen Armee stellten. Nachdem einer dieser Offiziere, Hafiz al-Assad, Verteidigungsminister und 1970 Präsident wurde, stieg die marginalisierte Minderheit von einst zu einer politisch einflussreichen Führungsschicht auf.

Das Baath-Regime unter Hafiz al-Assad und ab 2000 unter dessen Sohn Bashar al-Assad wurde allerdings nicht zuletzt deshalb von vielen Gegner/innen aus dem sunnitischen Politischen Islam nicht nur als Diktatur der Baath-Partei, sondern auch als Regime von Ketzern betrachtet. Dies trug ab 2011 dazu bei, die anfänglich zivilen Proteste gegen das Regime immer mehr zu einem konfessionalisierten Konflikt werden zu lassen. Es waren überwiegend alawitische Offiziere in der Armee und alawitische Geheimdienstmitarbeiter, die gegen die Protestbewegung vorgingen und schließlich stellte das Regime in den gemischt besiedelten Gebieten eigene alawitische Milizen auf, die Stadtviertel von Sunniten säuberten. Zwar erhoben durchaus auch oppositionelle Alawiten ihre Stimme gegen das Regime. Trotzdem beflügelte das Regime selbst mit seiner Politik die Konfessionalisierung des Konfliktes und setzte darauf, dass die religiösen Minderheiten aus Angst vor den sunnitischen Milizen auf der Seite des Regimes stehen würden. Angefeuert wurden diese Ängste nicht zuletzt durch die Existenz jihadistischer Milizen, wie der Jabhat al-Nusra oder des „Islamischen Staates“.

Politische Entwicklung seit der gescheiterten Revolution

Die gescheiterte Revolution, die seit 2012 immer mehr in einen Bürgerkrieg mündete, führte dazu, dass Syrien heute in verschiedene Herrschaftsgebiete zerfallen ist.

Die von der Demokratischen Unionspartei PYD, der syrischen Schwesterpartei der Arbeiterpartei Kurdistans PKK gegründeten Volks- und Frauenverteidigungseinheiten YPG und YPJ, kontrollieren seit Juli 2012 die Kernregionen des kurdischen Siedlungsgebietes in Nordsyrien. Nachdem Versuche gescheitert waren mit den anderen kurdischen Parteien gemeinsam eine Verwaltung aufzubauen, riefen die Sympathisant/innen der PKK im Jänner 2014 drei autonome Kantone in Nordsyrien aus. Während es ihnen gelang, Vertreter/innen der ethnischen Minderheiten – Araber/innen, Assyrer/innen und Armenier/innen – in die neue Verwaltungsstruktur einzubinden, scheiterte jedoch eine innerkurdische Allianz. Die im Kurdischen Nationalrat zusammengeschlossenen rivalisierenden kurdischen Parteien stehen seither in scharfem Gegensatz zur regierenden PYD und dem von dieser aufgebauten kurdischen Parastaat (vgl. Schmidinger 2014, S.114ff).

Auch wenn das kurdische Gebiet letztlich erfolgreich gegen den so genannten „Islamischen Staat“ verteidigt werden konnte, wurde die Stadt Kobanê durch den Angriff des IS im Herbst 2014 doch stark in Mitleidenschaft gezogen. Den Kurden gelang es seit 2015 schließlich in einer Allianz mit säkularen arabischen, christlichen und turkmenischen Milizen, einen großen Teil Nordsyriens unter Kontrolle des von ihnen gegründeten Dachverbands der Syrischen Demokratischen Kräfte zu bringen, allerdings leiden sie unter einem Zweifrontenkonflikt. Im Norden fühlt sich die Türkei von der Existenz eines kurdischen Autonomiegebietes bedroht und ob sich das syrische Regime nach der Zerschlagung des „Islamischen Staates“ im Herbst 2017 mit den Syrischen Demokratischen Kräften auf eine friedliche Koexistenz einigen kann, steht noch in den Sternen.

Zwischen den beiden von den Syrischen Demokratischen Kräften kontrollierten Gebieten befindet sich eine Region, in der Truppen der Türkei und ihre lokalen Verbündeten die

Kontrolle ausüben. Mit ihrem Einmarsch in Syrien versuchte die Türkei im Sommer 2016, eine Vereinigung der beiden kurdischen Gebiete zu verhindern.

Im Südwesten davon, in der Provinz Iblid, kontrollieren politisch-islamische Milizen, wie die Ahrar ash-Sham aber auch extremistischere jihadistische Milizen, wie die ehemalige Jabhat al-Nusra, die sich nach einer Umbenennung und einer Fusion mit anderen Milizen heute Hayat Tahrir ash-Sham nennt, größere Landstriche westlich von Aleppo. Im Süden und in einigen Enklaven in Zentralsyrien gibt es auch noch Reste der alten „Freien Syrischen Armee“, die teilweise säkularer ausgerichtet sind als die Milizen im Norden. Die von diesen Gruppen beherrschten Gebiete sind aber nur noch Rückzugsgebiete der Opposition. Seit der Rückeroberung von Ost-Aleppo durch die Regierung im Dezember 2016 sind dem Regime, mit militärischer Unterstützung des Iran und Russlands, enorme Gebietsgewinne v.a. gegen den IS, aber auch gegen einige Oppositionsmilizen gelungen.

Auch wenn der syrische Bürgerkrieg damit noch nicht zu Ende ist, so kann Ende 2017 davon ausgegangen werden, dass das syrische Regime vorerst den Krieg gewonnen hat und nicht mehr gestürzt werden wird.

Selbst wenn 2018 ein Verhandlungsfrieden erreicht werden sollte, würde es allerdings noch sehr lange dauern, bis der Wiederaufbau des teilweise schwer in Mitleidenschaft gezogenen Landes auch nur halbwegs bewältigt werden kann. Zudem werden politische Flüchtlinge kaum in ein solches Syrien zurückkehren können. Problematisch wird auch die Frage, wie mit tausenden kriegstraumatisierten Kindern umgegangen werden soll. Eine ganze Generation von syrischen Kindern ist mittlerweile im Krieg aufgewachsen. Jene, die teilweise bis zu vier Jahren unter der Herrschaft des „Islamischen Staates“ aufgewachsen sind, wurden ideologisch indoktriniert, mussten teilweise öffentlichen Hinrichtungen zusehen oder wurden sogar bereits als Kinder dafür eingesetzt, Gefangene zu erschießen.

Kinder aus dem Krieg

Schulkinder aus Afghanistan, dem Irak und Syrien kommen mit diesen Geschichten nach Österreich. Nicht alle, aber einige von ihnen kommen mit Traumatisierungen, die sich auf den Lernerfolg oder auch auf das Verhalten der Kinder auswirken. Gerade für diese Kinder ist es wichtig, dass ihnen in Österreich auch auf einer emotionalen Ebene Sicherheit vermittelt wird. Echte Traumatisierungen sind nur durch professionelle Psychotherapien bearbeitbar. Schule kann hier vermutlich nur vermittelnd wirken und traumatisierten Kindern den Zugang zu Therapien ermöglichen. Für alle Kinder aus Kriegsregionen ist es jedoch wichtig, dass ihnen Zeit und Vertrauen geschenkt wird, um hier anzukommen und Lehrer/innen sensibel auf ihre besonderen Bedürfnisse reagieren.

Viele Eltern der Kinder aus Afghanistan, dem Irak oder Syrien kennen auch nicht das österreichische Schulsystem. Auch wenn in Syrien bis zum Bürgerkrieg viele gute Schulen existiert haben, so ist dies in den letzten Jahren keineswegs überall der Fall gewesen und afghanische Flüchtlinge haben teilweise überhaupt keine Schulbildung genossen. Hier benötigt es auch Geduld und viel Kommunikation mit den Familien, um das Schulsystem, die Notenskala, sowie weiterführende Bildungsmöglichkeiten für Schüler/innen aus diesen Ländern zu erklären. Keinesfalls sollten diese Kinder nur wegen Traumatisierungen oder schlechten Deutschkenntnissen in Sonderschulen abgeschoben werden. Viele Flüchtlingskinder sind sehr bildungshungrig und haben genauso eine Chance verdient wie alle anderen Kinder.

Hilfreich ist es allerdings sicher, sich auch immer wieder die gesellschaftlichen und politischen Umstände vor Augen zu halten aus denen diese Kinder kommen, um mehr Verständnis für Probleme und Ideen für Problemlösungen zu finden.

LITERATUR

- Acıkıyıldız, B. (2010): *The Yezidis. The History of a Community, Culture and Religion*. London.
- Asylstatistik des bmi, Dezember 2016: http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2016/Asylstatistik_Dezember_2016.pdf.
- Asylstatistik des bmi, Oktober 2017: http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2017/Asylstatistik_Oktober_2017.pdf.
- Batatu, H. (1978): *The Old Social Classes and the Revolutionary Movements in Iraq: A Study of Iraq's Old Landed and Commercial Classes and of it's Communists, Ba'thists and Free Officers*. Princeton.
- Cockburn, P. (2014): *The Rise of Islamic State. ISIS and the new Sunni Revolution*. New York/London.
- Daftary, F. (2003): *Kurze Geschichte der Ismailiten. Traditionen einer muslimischen Gemeinschaft*. Würzburg.
- Daftary, F. (1990): *The Ismā'īlīs: Their History and Doctrines*. Cambridge.
- Dass, I. (2003): *Die Gefährten Afghanistans*. Frankfurt am Main.
- Dinnayi, M. (2004): Die Verfolgung der 'Teufelsanbeter' Yezidi zwischen Bathistischer Repression und sunnitischem Islamismus. In: Kreutzer, M.; Schmidinger, T. (Hg.): *Irak. Von der Republik der Angst zur bürgerlichen Demokratie?* Freiburg im Breisgau, S. 197-204.
- Halliday, F.; Tanin, Z. (1998): *The Communist Regime in Afghanistan 1978-1992: Institutions and Conflicts Europe-Asia Studies*, Vol. 50, No. 8, S. 1357-1380.
- Johnson, T. H. (2007): "Financing Afghan Terrorism: Thugs, Drugs, and Creative Movements of Money". In: Giraldo, J. K.; Trinkunas, H. A. (Hg.): *Terrorism Financing and State Responses. A Comparative Perspective*. Stanford, S. 93-114.
- Klimburg, M. (2001): Afghanistan: Die Kultur der Kafiren. In: *Forschung Nr. 26/4*, S. 20-25.
- Laruelle, M. (2017): *The Central Asia-Afghanistan Relationship. From Soviet Intervention to the Silk Road Initiatives*. London.
- Macuch, R. (1976): *Zur Sprache und Literatur der Mandäer*. Berlin/New York.
- Makiya, K. (1998): *Republic of Fear. The Politics of Modern Iraq*. Oakland.
- Moosa, M. (1988): *Extremist Shiites. The Ghulat Sects*. Syracuse (NY).
- Schetter, C. (2004): *Kleine Geschichte Afghanistans*. München.
- Schmidinger, T. (2016): "Şingal nach dem Genozid: Die politische und militärische Entwicklung in der Region seit 2014." In: Katharina Brizić et. al. (Hg.): *Şingal 2014: Der Angriff des „Islamischen Staates“, der Genozid an den Êzîdî und die Folgen*. Wiener Jahrbuch für Kurdische Studien 2016 – Band 4. Wien, S. 33-55.
- Schmidinger, T. (2014): *Krieg und Revolution in Syrisch-Kurdistan. Analysen und Stimmen aus Rojava*. Wien.

ZUM AUTOR

Dr. Thomas SCHMIDINGER ist Politikwissenschaftler und Sozial- und Kulturanthropologe. Feldforschungen führen ihn regelmäßig nach Syrien und in den Irak. 2016-2017 war er im Rahmen des Instituts für Rechts- und Kriminalsoziologie mit zwei Auftragsforschungen für das Justizministerium zum Thema (De-)Radikalisierung in Haft beteiligt. Derzeit arbeitet er an einem Forschungsprojekt über vertriebene Êzîdî im Irak. Er lehrt an der Universität Wien am Institut für Politikwissenschaft, an den Fachhochschulen Oberösterreich und Vorarlberg im Bereich Soziale Arbeit und mit einzelnen Seminaren an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in Wien, Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg. Er ist Generalsekretär der Österreichischen Gesellschaft zur Förderung der Kurdologie und Mitherausgeber des Wiener Jahrbuchs für Kurdische Studien.

Elfie FLECK

Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen: Was müssen Lehrer/innen wissen?

Summary: Der Beitrag vermittelt ausgehend von häufig gestellten Fragen grundsätzliche Informationen zu schulrechtlichen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen für die Arbeit mit Schüler/innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – unter besonderer Berücksichtigung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Der Text wurde erstmals veröffentlicht in: Freiburger, A. M.; Mandl, P.; Schwarzing, F. (Hg.) (2016): *Praxishandbuch Kinder- und Jugendschutz*, Wien: Forum Verlag Herkert GmbH: www.forum-verlag.at, E-Mail: service@forum-verlag.at und für die vorliegende Publikation aktualisiert.¹

Einleitung

Von internationalen Flucht- und Migrationsbewegungen ist auch die österreichische Schule seit jeher betroffen. Anfang der Siebzigerjahre des vorigen Jahrhunderts wurden die ersten „Gastarbeiterkinder“ aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei eingeschult. Zu Beginn des Schuljahrs 1992/93 wurden bundesweit etwa 7.000 Flüchtlingskinder aus den jugoslawischen Republiken, vorwiegend aus Bosnien-Herzegowina, in die Schule aufgenommen. Im Jahr 1999 waren es dann vor allem Kinder aus dem Kosovo und zur Jahrtausendwende eine größere Anzahl an tschetschenischen Kindern. Schulen und Lehrkräfte haben sich in all diesen Jahren der Integration und der Förderung dieser Kinder mit großem Engagement gewidmet.

Die Begriffe „Flüchtling“ bzw. „Asylwerber/in“ sind in den schulisch relevanten Gesetzen und Verordnungen nicht zu finden, da der aufenthaltsrechtliche Status einer Schülerin bzw. eines Schülers in Hinblick auf pädagogische Maßnahmen unerheblich ist. Andere Faktoren spielen jedoch sehr wohl eine Rolle, etwa ob die Schülerin bzw. der Schüler die Unterrichtssprache Deutsch so weit beherrscht, dass er/sie dem Unterricht zu folgen vermag. Schließlich werden neue Unterrichtsinhalte (deren Komplexität von Schulstufe zu Schulstufe steigt) vorwiegend sprachlich vermittelt.

Angesichts der aktuellen Fluchtbewegungen seit dem Jahr 2015, aber auch auf Grund des laufenden Zuzugs von jungen Menschen aus EU-Ländern oder Drittstaaten (etwa im Rahmen der Familienzusammenführung) ist es erforderlich, nicht nur pädagogisch kompetent zu intervenieren, sondern auch Bescheid um die schulrechtlichen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen zu wissen. Auch Betreuungseinrichtungen, NGOs und engagierte Privatpersonen haben viele offene Fragen zu den Bildungsmöglichkeiten ihrer Schützlinge.

¹ Stand: 14. Februar 2018, Überprüfung der Links: 25. Juli 2018; Gesetzliche Änderungen, die auf Grund des Regierungsprogramms mit dem Schuljahr 2018/19 in Kraft treten, fanden in diesem Artikel noch keine Berücksichtigung.

Der vorliegende Beitrag soll all jenen, die mit Flüchtlingskindern und -jugendlichen beruflich oder privat zu tun haben, grundlegende Informationen in kompakter Form anbieten.²

Dürfen (Kinder von) Asylwerber/innen die Schule besuchen?

Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September (vgl. § 2 SchPflG) und dauert neun Schuljahre (vgl. § 3 SchPflG).

Daher haben alle Kinder im schulpflichtigen Alter, die sich dauernd in Österreich aufhalten, das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen (vgl. § 1 Abs. 1 SchPflG). Kinder, die sich nur vorübergehend in Österreich aufhalten, sind zum Schulbesuch berechtigt, jedoch nicht verpflichtet (vgl. § 17 SchPflG).

Ein dauernder Aufenthalt liegt vor, wenn sich eine Person bis auf Weiteres an einem Ort aufhält bzw. die erkennbare Absicht hat, sich dort aufzuhalten. Bei (Kindern von) Asylwerber/innen ist davon auszugehen, dass die Bleibeabsicht aus dem Asylantrag abzuleiten ist.

Der zuständige Schulsprengel hat daher alle schulpflichtigen Kinder – also auch Kinder von Asylwerber/innen und Kinder, deren aufenthaltsrechtlicher Status nicht geklärt ist – in eine allgemein bildende Pflichtschule (Volksschule, Hauptschule, Neue Mittelschule, Polytechnische Schule; bei allfälligem sonderpädagogischen Förderbedarf auch Sonderschulen) aufzunehmen und nach Möglichkeit ihrem Alter entsprechend einzustufen.

Was versteht man unter „Seiten-“ oder „Quereinsteiger/innen“?³

Mit diesem Begriff werden alle Schüler/innen bezeichnet, die nicht mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September in die 1. Klasse der Volksschule aufgenommen werden. Dabei handelt es sich um Kinder, die etwa im Alter von acht, zehn, zwölf Jahren zu Beginn eines Schuljahres neu dazu stoßen, aber auch um Kinder, die erst im Lauf eines Schuljahres nach Österreich geflüchtet oder zugewandert sind.

Müssen „Seiteneinsteiger/innen“ ihrem Alter entsprechend eingestuft werden?

„Seiteneinsteiger/innen“ sind nach Möglichkeit altersgemäß einzustufen. Eine Rückstufung um ein Jahr empfiehlt sich etwa bei Siebenjährigen, die in ihrem Herkunftsland die Schule noch nicht besucht haben, weil die Schulpflicht – anders als in Österreich – nicht mit dem vollendeten 6. Lebensjahr einsetzt oder weil das Schuljahr nicht im September, sondern zu Beginn des Kalenderjahres anfängt.

Allenfalls ist auch bei älteren „Seiteneinsteiger/innen“ eine Rückstufung um ein Jahr (oder um zwei Jahre) von Vorteil, wenn dadurch ein positiver Pflichtschulabschluss zu

² Eine ausführliche Darstellung aller relevanten schulrechtlichen Bestimmungen findet sich in der Nummer 1 der Informationsblätter zum Thema Migration und Schule unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info1-16-17.pdf.

³ Diese beiden im schulischen Diskurs gängigen Begriffe werden in den Schulgesetzen nicht verwendet und sind daher mit Anführungszeichen versehen.

erwarten ist (etwa die Aufnahme von Dreizehn- oder Vierzehnjährigen in die 3. Klasse der Hauptschule/Neuen Mittelschule).

Ist es Aufgabe der Schule, anlässlich der Neuaufnahme in die Schule aufenthaltsrechtliche Daten zu überprüfen?

Nein, es dürfen nur jene Daten abgefragt werden, die zur Beurteilung der Frage benötigt werden, ob ein Kind alle schulrechtlichen Voraussetzungen (etwa das Geburtsdatum) für die Aufnahme erfüllt.

Ist es Aufgabe der Schule, die Richtigkeit der Angaben zum Geburtsdatum zu überprüfen?

Die Überprüfung der Richtigkeit der Eintragung des Geburtsdatums in Personenstands-urkunden bzw. Ausweisen im Asylverfahren ist keine Aufgabe, die den Schulbehörden zukommt. Allfällige Beobachtungen, die Zweifel an der Richtigkeit solcher Eintragungen entstehen lassen, wären an die für die Ausstellung der jeweiligen Urkunde zuständigen Stellen zu richten.

Was versteht man unter außerordentlichen Schüler/innen?

Schulpflichtige Schüler/innen, die auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht nicht folgen können, sind für die Dauer von maximal zwölf Monaten als außerordentliche Schüler/innen aufzunehmen (vgl. § 4 Abs. 2 und 3 SchUG). Im Falle einer Aufnahme während des 2. Semesters beginnt die Frist erst mit dem folgenden 1. September zu laufen (vgl. § 4 Abs. 3 SchUG).

Die Entscheidung über die Zuerkennung des außerordentlichen Status liegt bei der Schulleitung, wobei die Mitwirkung aller an der Schuleinschreibung beteiligten Lehrpersonen sinnvoll ist. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wären über den Charakter des außerordentlichen Status zu informieren.

Der außerordentliche Status kann nach dem 1. Jahr von der Schulleitung für weitere zwölf Monate bewilligt werden, wenn die Unterrichtssprache ohne eigenes Verschulden nicht ausreichend erlernt werden konnte (vgl. § 4 Abs. 3 SchUG). In der Regel wird davon Gebrauch gemacht, da der Erwerb einer neuen Sprache einen längeren Zeitraum als ein Jahr in Anspruch nimmt.

Alle Schüler/innen, die der deutschen Sprache noch nicht mächtig sind, auch Schulanfänger/innen, haben Anspruch auf den außerordentlichen Status. Flüchtlings- und Asylwerberkinder kommen daher selbstverständlich auch in den Genuss dieser Regelung.

Welche Vorteile hat der außerordentliche Status für die Schülerin bzw. den Schüler?

Der außerordentliche Status gibt den betreffenden Schüler/innen ausreichend Zeit, sich einigermaßen stressfrei Grundkenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch anzueignen, denn die Leistungen von außerordentlichen Schüler/innen sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen (vgl. § 18 Abs. 9 SchUG).

Am Ende des Schuljahres ist eine Schulbesuchsbestätigung (kein Zeugnis) auszustellen. Nicht beurteilt werden jene Gegenstände, denen die Schülerin bzw. der Schüler auf Grund der mangelnden Sprachkenntnisse nicht folgen konnte (vgl. § 22 Abs. 11 SchUG). Es ist trotzdem möglich – sofern es pädagogisch verantwortlich erscheint –, in die nächsthöhere Schulstufe neuerlich als außerordentliche/r Schüler/in aufgenommen zu werden. Die Entscheidung darüber obliegt der Schulleitung. Das gilt auch für den Übertritt von der Volksschule in die Hauptschule/Neue Mittelschule.

Sobald ein/e Schüler/in vom außerordentlichen in den ordentlichen Status übergeführt wurde, sind die Leistungen in allen Gegenständen zu beurteilen. Der/die Schüler/in erhält dann auch ein Zeugnis.

Können schulpflichtige Kinder von Asylwerber/innen oder Kinder, deren aufenthaltsrechtlicher Status nicht geklärt ist, auch die AHS-Unterstufe besuchen?

Kinder im schulpflichtigen Alter können ihre Schulpflicht auch an der Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (AHS) erfüllen. Allerdings sind AHS nicht verpflichtet, außerordentliche Schüler/innen aufzunehmen. Es obliegt der Schulleitung zu entscheiden, ob auf Grund einer entsprechenden Vorbildung die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch der AHS gegeben sind.

Außerdem dürfen Aufnahmebewerber/innen nur dann als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen werden, wenn alle als ordentliche Schüler/innen in Betracht kommenden Aufnahmebewerber/innen aufgenommen worden sind (vgl. § 4 Abs. 5 SchUG), d. h. wenn keine ordentlichen Schüler/innen, welche die Aufnahmekriterien erfüllen, aus Platzmangel abgewiesen wurden. Über die Aufnahme von außerordentlichen Schüler/innen („Seiteneinsteiger/innen“) während eines Schuljahres entscheidet ebenfalls die Schulleitung.

Dürfen auch nicht mehr schulpflichtige jugendliche Asylwerber/innen und andere jugendliche Neuzuwanderer eine allgemein bildende Pflichtschule (z. B. die Polytechnische Schule) als außerordentliche Schüler/innen besuchen?

Die Neuaufnahme nicht mehr schulpflichtiger Jugendlicher als außerordentliche Schüler/innen an allgemein bildenden Pflichtschulen (APS) ist nicht zulässig, aber Schüler/innen, die eine Hauptschule, eine Neue Mittelschule oder die Polytechnische Schule im 9. Schuljahr der allgemeinen Schulpflicht als außerordentliche Schüler/innen beendet haben, sind ab dem Schuljahr 2017/18 mit Zustimmung des Schulerhalters und mit Bewilligung der zuständigen Schulbehörde berechtigt, eine der genannten Schulen ein weiteres Jahr (= freiwilliges 10. Schuljahr) auch als außerordentliche/r Schüler/in zu besuchen (vgl. § 32 Abs. 2a SchUG).

Die Aufnahme ist jedoch nur dann zulässig, wenn alle als ordentliche Schüler/innen in Betracht kommenden Aufnahmebewerber/innen aufgenommen worden sind (vgl. § 4 Abs. 5 SchUG). Sie können daher nur Klassen zugeteilt werden, in denen die Klassenschülerhöchstzahl nicht überschritten wird.

Beispiel: Der/die ausländische Schüler/in hat spätestens am 31. August 2009 das 6. Lebensjahr vollendet. Er/sie ist zu Beginn oder im Lauf des Schuljahres 2017/18 – also im Alter von 14 (2017) oder 15 Jahren (2018) – nach Österreich gekommen, was

dem 9. Schuljahr und somit einer altersgemäßen Einstufung in die Polytechnische Schule entspricht. Er/sie wurde entweder dem Alter entsprechend in die Polytechnische Schule oder in die 4. Klasse der Neuen Mittelschule (was eine Rückstufung um ein Jahr bedeutet und zulässig ist) als außerordentliche/r Schüler/in aufgenommen.

Falls die Schülerin bzw. der Schüler die Unterrichtssprache soweit beherrscht, dass er/sie dem Unterricht folgen kann, wird er/sie am Ende des Schuljahres in den ordentlichen Status übernommen und erhält ein Zeugnis mit Noten. In diesem Fall ist die Möglichkeit des freiwilligen Besuchs des 10. Schuljahrs an der Hauptschule/Neuen Mittelschule bzw. an der Polytechnischen Schule gegeben, was im Fall von negativen Noten die Chance, einen positiven Pflichtschulabschluss zu erhalten, deutlich erhöht. Allerdings kommt für diese/n Schüler/in der Besuch von Sprachfördermaßnahmen nicht mehr in Frage, da diese nur von außerordentlichen Schüler/innen in Anspruch genommen werden können.

Wird die Schülerin bzw. der Schüler am Ende des Schuljahres nicht in den ordentlichen Status übernommen, erhält er/sie eine Schulbesuchsbestätigung (mit einem oder mehreren nicht beurteilten Gegenständen). Auch in diesem Fall ist neuerdings der freiwillige Besuch des 10. Schuljahrs möglich. Der/die Jugendliche hat somit ein weiteres Jahr Zeit, seine/ihre Deutschkompetenz zu verbessern, und realistische Chancen, die Pflichtschule positiv abzuschließen.

In beiden Fällen empfiehlt es sich aus pädagogischen Gründen, das 10. Schuljahr an der bisher besuchten Schule (z. B. einer Neuen Mittelschule) zu absolvieren.

Welche Bildungsmöglichkeiten stehen nicht mehr schulpflichtigen jugendlichen Asylwerber/innen und anderen jugendlichen Neuzuwanderern offen?

Berufsschule – Lehre

Voraussetzung für den Besuch einer Berufsschule ist der Abschluss eines Lehr- oder Ausbildungsvertrags. Jugendlichen Asylwerber/innen bis zur Vollendung des 25. Lebensjahres steht die Ausbildung in so genannten Mangelberufen sowie in Berufen mit Lehrlingsmangel offen, die bei den regionalen Geschäftsstellen des Arbeitsmarktservice (AMS) im jeweiligen Bundesland zu erfragen sind. Der Arbeitgeber muss in diesem Fall eine Beschäftigungsbewilligung beim Arbeitsmarktservice beantragen, welche für die gesamte Dauer der Lehrzeit und die Behaltspflicht ausgestellt wird. Die überbetriebliche Ausbildung ist für diesen Personenkreis nicht vorgesehen, für asylberechtigte Jugendliche jedoch sehr wohl gegeben, da sie österreichischen Staatsbürger/innen gleichgestellt sind.

Allgemein bildende höhere Schulen (AHS) und berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS)

Es spricht nichts dagegen, jugendliche Flüchtlinge und andere „Seiteneinsteiger/innen“, die aus ihrem Herkunftsland eine adäquate Vorbildung mitbringen, in eine allgemein bildende höhere Schule bzw. in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule aufzunehmen. Allerdings sind diese Schularten nicht verpflichtet, außerordentliche Schüler/innen aufzunehmen. Es obliegt der Schulleitung zu entscheiden, ob auf Grund einer entsprechenden Vorbildung die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch der betreffenden Schulart gegeben sind.

Nicht mehr schulpflichtige Aufnahmebewerber/innen dürfen außerdem nur dann als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen werden, wenn alle als ordentliche Schüler/innen in Betracht kommenden Aufnahmebewerber/innen aufgenommen worden sind (vgl. § 4 Abs. 5 SchUG), d. h. wenn keine ordentlichen Schüler/innen, welche die Aufnahmekriterien erfüllen, aus Platzmangel abgewiesen wurden. Über die Aufnahme von außerordentlichen Schüler/innen („Seiteneinsteiger/innen“) während eines Schuljahres entscheidet ebenfalls die Schulleitung.

Auch nicht mehr schulpflichtige außerordentliche Schüler/innen können in die nächsthöhere Schulstufe neuerlich als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen werden. Die Entscheidung darüber obliegt der Schulleitung.

Im Gegensatz zu den allgemein bildenden Pflichtschulen und zur AHS-Unterstufe, wo schulpflichtige Schüler/innen maximal zwei Jahre (bzw. im Ausnahmefall zweieinhalb Jahre) als außerordentlich geführt werden können, unterliegt die Dauer des außerordentlichen Status für nicht mehr schulpflichtige Schüler/innen an weiterführenden Schulen (AHS-Oberstufe, BMHS) keiner zeitlichen Beschränkung.

Übergangsstufe für Flüchtlinge

Um nicht mehr schulpflichtigen jugendlichen Flüchtlingen den Einstieg in das österreichische Schulsystem sowie in die Berufswelt zu erleichtern, wurden ab November 2016 an ausgewählten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, verteilt über ganz Österreich, so genannte Übergangsstufen für Flüchtlinge eingerichtet. Zielgruppe dieser Lehrgänge sind asylwerbende Jugendliche im Alter zwischen 16 und 24 Jahren mit einem Pflichtschulabschluss und mit Grundkenntnissen der englischen Sprache. Im Schuljahr 2016/17 wurde dieses Angebot auf mehrere AHS-Oberstufen-Standorte ausgeweitet.

Der Unterricht findet nach einem eigens entwickelten Curriculum im Ausmaß von 31 Wochenstunden statt, wobei neben einem fachpraktischen Unterricht (Werkstätte, Produktionstechnik, kaufmännisches oder gastronomisches Praktikum) das Hauptaugenmerk auf dem Erlernen der deutschen Sprache liegt, sodass ein Drittel der Stunden auf Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache entfällt. Die Gruppengröße beträgt zwischen 15 und 20 Jugendlichen. Der Lehrgang schließt mit einer Lehrgangsbestätigung ab.

Welche Möglichkeiten stehen Jugendlichen offen, die auch im Herkunftsland die Schule nicht oder nur unregelmäßig besucht haben?

Für junge Menschen ab dem vollendeten 15. Lebensjahr, die in ihrem Herkunftsland die Schule nicht oder nur unregelmäßig besucht haben oder die in einer anderen Schrift alphabetisiert wurden, kommen Kurse der Basisbildung⁴ in Betracht, die Sprachkompetenzen, Rechnen, IKT und Lernkompetenz vermitteln. Absolvent/innen von Basisbildungsangeboten haben in weiterer Folge die Möglichkeit, an Kursen zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss teilzunehmen, um den Pflichtschulabschluss zu erlangen.

⁴ vgl. <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>

Werden Schüler/innen beim Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch von der Schule unterstützt?

Alle außerordentlichen Schüler/innen – also auch jene, die eine mittlere oder höhere Schule besuchen – haben die Möglichkeit, an einer Sprachstartgruppe oder an einem Sprachförderkurs im Ausmaß von elf Wochenstunden teilzunehmen, sofern die erforderliche Gruppengröße von acht Teilnehmer/innen erreicht wird (vgl. § 8e Abs. 1 SchOG).

Grundlage für die Planung des Unterrichts sind die regulären Deutschlehrpläne sowie die Bestimmungen für Deutsch als Zweitsprache⁵ für die jeweilige Schulart.

Sprachstartgruppen können in geblockter Form sowie klassen-, schulstufen-, schul- oder schulartenübergreifend geführt werden (vgl. § 8e Abs. 2 SchOG). Sie finden an Stelle der vorgesehenen Pflichtgegenstände statt. Bei den Sprachförderkursen, die an Stelle von oder aufbauend auf Sprachstartgruppen geführt werden können, handelt es sich um ein unterrichtsintegratives Angebot (vgl. § 8e Abs. 3 SchOG). Welche der beiden Organisationsformen gewählt wird, entscheidet die Schule unter Berücksichtigung pädagogischer und schulstandortspezifischer Überlegungen.

Selbstverständlich können auch außerordentliche „Quereinsteiger/innen“, die erst im Lauf des Schuljahres in eine österreichische Schule eintreten, einer Sprachstartgruppe oder einem Sprachförderkurs zugeteilt werden.

An lehrgangs- oder saisonmäßig geführten Berufsschulen umfasst dieses Angebot maximal vier und an ganzjährig geführten Berufsschulen höchstens zwei Wochenstunden (vgl. § 8e Abs. 6 SchOG).

Können fremdsprachige Schüler/innen auch ihre eigene Sprache in der Schule weiterentwickeln?

Der muttersprachliche Unterricht steht allen Schüler/innen an allgemein bildenden Pflichtschulen und an allgemein bildenden höheren Schulen offen, die im Familienverband eine andere Sprache als Deutsch verwenden oder die zweisprachig aufwachsen.

An der Volksschule wird dieser Unterricht als unverbindliche Übung (freiwillige Teilnahme, keine Benotung) angeboten. Ab der Sekundarstufe I kann er ebenfalls als unverbindliche Übung oder aber als Freigegegenstand (freiwillige Teilnahme, mit Benotung) geführt werden. Da es sich um ein freiwilliges Angebot handelt, ist eine Anmeldung zum Unterricht erforderlich.⁶ Falls der muttersprachliche Unterricht in der AHS-Oberstufe als Freigegegenstand belegt wird, ist es grundsätzlich sogar möglich, in dieser Sprache mündlich zu maturieren.

Der Unterricht kann in eigenen Gruppen am Nachmittag oder integriert in den Vormittagsunterricht erfolgen. Derzeit werden bundesweit 25 Sprachen, darunter auch Arabisch, Farsi/Dari (Iran, Afghanistan), Paschtu (Afghanistan), Kurdisch (Syrien, Irak, Türkei), Somali und Tschetschenisch angeboten.⁷

Gerade für Kinder, die sich in einer neuen Umgebung und in der neuen Sprache Deutsch zurechtfinden müssen, ist es enorm wichtig, Ansprechpartner/innen zu haben,

⁵ vgl. Nr. 6 der Informationsblätter zum Thema Migration und Schule unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info6-16-17.pdf.

⁶ vgl. <http://www.schule-mehrsprachig.at> → Muttersprache → Service → Anmeldeformular

⁷ Eine Liste der Standorte mit muttersprachlichem Unterricht ist der Website <http://www.schule-mehrsprachig.at> → Muttersprache → Service → Schulen zu entnehmen.

mit denen sie problemlos kommunizieren können. Hier kommt den muttersprachlichen Lehrer/innen eine zentrale Rolle zu. Sie sind die erste schulische Anlaufstelle und Mittler/innen zwischen Schulpersonal und Flüchtlingskind bzw. seinen Eltern. Ihre verantwortungsvolle Aufgabe umfasst somit weit mehr als die Förderung der Erstsprache.

Daher sollte die Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts in Anspruch genommen werden, sofern ein geeignetes sprachliches Angebot an der eigenen Schule oder an einer anderen Schule in der Nähe vorhanden ist. Der Erwerb der deutschen Sprache wird dadurch nicht verzögert – ganz im Gegenteil sind durch die Stärkung und schulische Weiterentwicklung der Erstsprache auch positive Effekte für den Deutsch-erwerb zu erwarten.

Gibt es eine spezielle Unterstützung für traumatisierte Kinder und Jugendliche?

Viele Flüchtlingskinder und -jugendliche sind durch ihre Erlebnisse im Herkunftsland und während der oft Monate dauernden Flucht traumatisiert. Die Schule in Österreich bietet erstmals oder seit langer Zeit wieder einen geschützten Raum mit einem geregelten Tagesablauf. Allerdings brauchen die Neuankömmlinge zur Verarbeitung der Fluchterfahrung und zum Zurechtfinden in der neuen Lebenswelt viel Zeit und psychische Energie, aber auch Verständnis und Zuwendung von ihren Lehrer/innen.

Dabei werden die Lehrkräfte seit April 2016 durch mobile interkulturelle Teams (MIT) unterstützt. Diese Teams bestehen in der Regel aus je einem Psychologen/einer Psychologin, einem/einer Sozialarbeiter/in und einem Sozialpädagogen/einer Sozialpädagogin, die meist auch eine der Herkunftssprachen der Kinder sprechen.⁸

Lehrer/innen sind keine Expert/innen für Trauma und sollten die Behandlung von psychischen Problemen Fachleuten überlassen, aber ein Grundwissen um Entstehungsgründe und Erscheinungsformen von Traumata kann im Einzelfall extrem hilfreich sein und Situationen entschärfen. Zu diesem Zweck hat der UNHCR in enger Zusammenarbeit mit Expert/innen im Bereich Traumapädagogik und Psychologie ein Handbuch⁹ für Pädagog/innen entwickelt, die mit potentiell traumatisierten Kindern und Jugendlichen arbeiten.

Müssen asylwerbende Schüler/innen für die Schulbücher bezahlen?

Nein, denn alle Schüler/innen haben das Recht auf unentgeltliche Schulbücher im Rahmen der Schulbuchaktion. Zusätzlich zu den Büchern, die allen Schüler/innen zustehen, können bei Bedarf auch Bücher für Deutsch als Zweitsprache und für den muttersprachlichen Unterricht bestellt werden.¹⁰

⁸ Nähere Informationen unter <http://www.schulpsychologie.at/asylsuchende>

⁹ Das Handbuch kann unter ausvie@unhcr.org kostenlos bestellt werden. Unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/aktuelles/beratungs-_und_therapiestellen.pdf findet sich eine Liste von Beratungs- und Therapiestellen, die Unterstützung für traumatisierte Menschen mit Fluchterfahrung (auch für Kinder) anbieten.

¹⁰ vgl. Nr. 4 der Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Vorbemerkung, S. 5 ff., unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info4-16-17.pdf.

Wer übernimmt die Kosten für die Schülerfreifahrt für Asylwerber/innen?

Für Asylwerber/innen, die sich in der Grundversorgung befinden und die Schule besuchen, übernimmt die Firma ORS Service GmbH im Auftrag des Bundesministeriums für Inneres (BMI) die Abwicklung. Die Kosten für die Schülerfreifahrt werden bei Bewilligung vom BMI getragen, wobei es unerheblich ist, ob die Schülerin bzw. der Schüler schulpflichtig oder nicht mehr schulpflichtig ist. Der Selbstbehalt für diese Zielgruppen entfällt.

Die Formulare finden sich unter <http://www.orsservice.at/downloads/schülerfreifahrten/>. Fragen können an info@orsservice.at oder telefonisch an 01/ 890-66-66 gerichtet werden.

Anerkannte Flüchtlinge können – wie alle anderen Schüler/innen auch – ein öffentliches Verkehrsmittel für den Schulweg benutzen, wobei von den Eltern (Erziehungsberechtigten) ein Selbstbehalt von € 19,60 pro Schuljahr zu leisten ist. Die Kosten dafür übernimmt der Familienlastenausgleichsfonds.

Was die Schulbeihilfe, Heim- und Fahrtkostenbeihilfe sowie die finanzielle Unterstützung für die Teilnahme an Schulveranstaltungen betrifft, wird auf die Nummer 1¹¹ der Informationsblätter zum Thema Migration und Schule verwiesen.

LITERATUR

- BMB (Hg., September 2017): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. 3. aktualisierte Auflage, Wien.
- BMB (Hg., September 2016): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. 2. aktualisierte Auflage, Wien.
- BMBF (Hg., September 2015): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. 1. Auflage, Wien.
- BMB (Hg., September 2016): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. 20. aktualisierte Auflage, Wien.
- BMB (Hg., Februar 2017): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 4: Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2017/18: Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlicher Unterricht, Wörterbücher für den muttersprachlichen Unterricht. 19. aktualisierte Auflage, Wien.
- BMB (Hg., September 2016): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 6: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht, Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“. 11. aktualisierte Auflage, Wien.
- BMB (Hg., 2016): Willkommen in der österreichischen Schule! Faltprospekt auf Deutsch und in elf weiteren Sprachen. Wien.
- UNHCR (Hg., 2016): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien.

Links:

- <http://www.schule-mehrsprachig.at> > Aktuelles > Flucht/Asyl
- <http://www.schule-mehrsprachig.at> > Hintergrundinformation > Informationen des BMBWF
- <http://www.schule-mehrsprachig.at> > Muttersprache
- <http://www.schulpsychologie.at/asylsuchende>
- http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/schulpsychologie/Handreichung_MIT.pdf
- <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at>
- <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/foerderbare-programmbereiche/basisbildung/>
- <http://www.unhcr.org/dach/at/services/publikationen/bildungs-und-trainingsmaterial/flucht-und-trauma-im-kontext-schule>

¹¹ vgl. Fußnote 1

ZUR AUTORIN

Mag.^a Elfie FLECK, Lehramtsstudium der Anglistik und Romanistik, Englischlehrerin in der Erwachsenenbildung und an der AHS, von September 1992 bis zur Pensionierung mit 1. Mai 2017 im Bildungsministerium für die Bereiche „Migration und Mehrsprachigkeit“ zuständig.

Marie-Claire SOWINETZ

„Warum müssen Menschen flüchten?“ – Die Themen Flucht und Asyl im Unterricht. Ein Überblick.

Summary: Mit über 65 Millionen Menschen sind derzeit so viele Menschen von Vertreibung und Flucht betroffen, wie seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr. Die Hälfte der Menschen auf der Flucht sind Kinder. Dieser Beitrag spannt einen Bogen von aktuellen Zahlen über verschiedene Fachbegriffe zu Flucht und Asyl, die in Diskussionen, Medien, etc. verwendet werden, aber oft für Verwirrung sorgen, hin zu Möglichkeiten, die Themen Flucht und Zusammenleben im Unterricht aufzugreifen.

Einleitung

Als ich in den 1990er Jahren in die Volksschule ging, kamen Ana, Fisnik und Malina in unsere Klasse. Sie mussten mit ihren Familien vor dem Krieg im ehemaligen Jugoslawien nach Österreich flüchten. Ich habe damals nicht hinterfragt, woher sie kamen, warum sie eine andere Sprache sprechen. Wenn ich heute zurückdenke, waren sie von einem Tag auf den anderen Teil unserer Klasse. Ana und ich wurden beste Freundinnen. Rückblickend erinnere ich mich aber auch daran, dass sie mit ihrer dicken, etwas zu großen Daunenjacke in der Klasse saß, egal ob bei Schnee, Regen oder strahlendem Sonnenschein. Ich denke auch an das Erlebnis mit Malina, die sich weinend unter dem Tisch versteckt hat, als die Türe einmal mit einem lauten Knall zugefallen ist...

Als ich 2012 die ersten Fortbildungen im Rahmen meiner Tätigkeit für die UNO-Flüchtlingsorganisation UNHCR für Lehrer/innen an der Pädagogischen Hochschule hielt, waren die Geschichten, die die Teilnehmer/innen aus ihren Klassenzimmern berichtet haben, ähnlich. Nur waren es jetzt nicht Fisnik, Ana oder Malina aus Bosnien oder Serbien, sondern Ali, Nesrin, Mansur und Asha aus Afghanistan, Syrien, Tschetschenien oder Somalia.

65 Millionen Menschen auf der Flucht. Zahlen und Begriffe

Während die Situation von Menschen auf der Flucht mit den steigenden Ankünften in Europa 2015 fast schlagartig in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt ist, war und ist sie seit Jahrzehnten Teil des schulischen Alltags.

Waren vor zehn Jahren weltweit rund 38 Millionen Menschen auf der Flucht, sind es heute bereits über 65 Millionen. Das entspricht in etwa der Bevölkerung Frankreichs. Rund 26 Millionen Menschen sind Flüchtlinge und Asylsuchende, der Großteil, nämlich rund 40 Millionen, sind so genannte Binnenvertriebene, also Menschen, die innerhalb ihres Heimatlandes auf der Flucht sind (vgl. UNHCR 2017a, S. 2f.).

Binnenvertriebene, Flüchtlinge, Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte, Migrant/innen... Viele Begriffe werden – oft ganz austauschbar – verwendet. Aber hinter den Begriffen stehen unterschiedliche Rechte und Lebensrealitäten.

Flüchtlinge brauchen Schutz vor Verfolgung

Wer als Flüchtling anerkannt werden kann, ist in der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) und in den österreichischen Gesetzen genau definiert. Ein Flüchtling ist laut GFK eine Person, die ihr Herkunftsland verlassen musste, weil sie aufgrund ihrer Religion, Nationalität, Rasse, politischen Meinung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (darunter fallen z.B. Homosexuelle) verfolgt wird oder begründete Furcht vor Verfolgung hat.

Im Asylverfahren wird genau geprüft, ob die Person ein Flüchtling ist und in Österreich Schutz erhält. Wer als Flüchtling anerkannt wird, erhält in Österreich Asyl. Das Recht auf Asyl ist ein Menschenrecht und Flüchtlinge müssen die Möglichkeit haben, einen Asylantrag zu stellen und ein faires Asylverfahren zu durchlaufen. Anerkannte Flüchtlinge haben, im Gegensatz zu Asylsuchenden, uneingeschränkt Zugang zum Arbeitsmarkt sowie – teilweise eingeschränkten – Anspruch auf Sozialleistungen wie Mindestsicherung oder Familienbeihilfe.

Asylsuchende warten auf den Ausgang des Asylverfahrens

Menschen, die in Österreich um Asyl – also um Aufnahme und Schutz vor Verfolgung – ansuchen, werden Asylsuchende oder Asylwerber/innen genannt. Ihr Asylverfahren ist noch nicht abgeschlossen, d.h. die zuständige Behörde oder ein Gericht prüft noch, ob die Person in Österreich Schutz erhält oder der Antrag abgelehnt wird. Während des Asylverfahrens erhalten Asylsuchende die sogenannte Grundversorgung. Da sie während des Asylverfahrens nur sehr eingeschränkt arbeiten dürfen, ist diese Unterstützung für viele lebensnotwendig. Im Gegensatz zu anerkannten Flüchtlingen haben Asylsuchende keinen Anspruch auf Mindestsicherung, Familienbeihilfe oder Kinderbetreuungsgeld.

Subsidiär Schutzberechtigte – Schutz vor Menschenrechtsverletzungen

Personen, die nicht persönlich (z.B. wegen ihrer Religion oder ihrer politischen Meinung) verfolgt werden, deren Leben aber in ihrem Herkunftsland von Krieg, Folter oder anderer unmenschlicher Behandlung bedroht ist, bekommen in der Regel sogenannten „subsidiären Schutz“. Dieser muss in regelmäßigen Abständen verlängert werden. Subsidiär Schutzberechtigte haben u.a. Zugang zum Arbeitsmarkt und Anspruch auf Sozialleistungen, was aber je nach Bundesland unterschiedlich geregelt und teilweise auch eingeschränkt ist.

Migrant/innen kommen aus unterschiedlichen Gründen

Im Gegensatz zu Flüchtlingen werden Migrant/innen nicht verfolgt. Sie kommen, um ihr Leben zu verbessern, um zu arbeiten oder aus familiären Gründen. In der Regel können sie auch jederzeit wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren bzw. dorthin reisen.

Aktuell stammt die größte Migrant/innengruppe in Österreich aus dem europäischen Raum, genauer gesagt aus Deutschland. Manche Migrant/innen flüchten auch vor extremer Armut und Not – diese Menschen sind nach den Gesetzen jedoch grundsätzlich keine Flüchtlinge. Österreich und andere Länder können in Bezug auf Migrant/innen weitgehend frei entscheiden, wie viele sie aufnehmen wollen (vgl. UNHCR 2016, S. 6).

Wörter wie „Flüchtlingswelle“ erzeugen Bilder in unseren Köpfen, die den Eindruck erwecken, dass buchstäblich „die ganze Welt“ in die EU kommt. Ein Blick über EU-Grenzen hinweg macht aber deutlich, dass die meisten Menschen in der Nähe ihrer

Heimat bleiben. Syrien, Afghanistan und der Südsudan führten 2016 die traurige Liste jener Länder an, aus denen weltweit die meisten Menschen flüchteten; und es waren ihre Nachbarländer, nämlich die Türkei, Pakistan und der Libanon, die die meisten Flüchtlinge aufgenommen haben (vgl. UNHCR 2017a, S. 3).

Geschichten jenseits der Zahlen

Dass es jedoch nicht nur um Zahlen, sondern um ganz reale Geschichten wie jene von Ana, Fisnik, Ali oder Hiam geht, wird einem im Klassenzimmer und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen besonders eindrücklich bewusst.

Jedes Kind kommt mit seinem ganz eigenen Potpourri an Erfahrungen und Fähigkeiten. Manche haben durch die Flucht mehrere Jahre an Schulbildung versäumt, einige sind noch nicht alphabetisiert, wieder andere haben einen Schulabschluss in der Tasche.

Viele Kinder und Jugendliche haben auf der Flucht Schlimmes gesehen und erlebt. Oftmals werden Kinder auf der Flucht auch von ihren Familien getrennt oder sind bereits alleine aus ihrem Heimatland geflüchtet. Von diesen „unbegleiteten Minderjährigen“ wurden 2016 in Österreich 3.900 Asylanträge gestellt (vgl. Bundesministerium für Inneres 2017, S. 25).

Nicht nur die Trennung von ihren Familien auch das Zurechtfinden in der neuen, fremden Umgebung, das Erlernen einer neuen Sprache und dazu das Warten auf den Ausgang des Asylverfahrens ist für viele Kinder und Jugendliche eine große Belastung.

Die Themen Flucht und Asyl im Unterricht

In einer Fortbildung berichtete eine Lehrerin von zwei syrischen Mädchen, die eines Tages in ihre Klasse kamen. „Die beiden Mädchen waren unglaublich wissbegierig und neugierig. Ich wusste, dass sie aus Syrien kommen, aber darüber hinaus wusste ich wenig. Ich hatte keine Informationen, ob sie noch im Asylverfahren sind, wie sie nach Österreich geflüchtet sind und was sie erlebt haben“, erzählte die Teilnehmerin.

In diesem Zusammenhang stellen sich viele Fragen: Wie kann ich als Lehrperson die gesamte Klasse für die Themen Flucht und Zusammenleben sensibilisieren und über die Situation von Menschen auf der Flucht informieren? Darf ich die Schüler/innen auf ihre Flucht ansprechen? Und wenn ich diese Themen im Unterricht aufgreife, wie kann ich Schüler/innen, die selbst Fluchterfahrungen gemacht haben, miteinbeziehen bzw. worauf muss ich achten?

Diese Fragen sowie die Rückmeldungen vieler Lehrer/innen mit dem Wunsch nach Unterlagen zu Flucht und Asyl für den Unterricht, aber auch nach konkreten Informationen zum Umgang mit den Themen Flucht und Trauma im schulischen Kontext gaben den Anstoß zu vielen Materialien, die UNHCR in den vergangenen Jahren gemeinsam mit weiteren Organisationen und Expert/innen für Pädagog/innen entwickelt hat.

„Aufbrechen – Ankommen – Bleiben“ – Ein Lernmaterial zur Thematisierung von Flucht

Mit dem kostenlosen Material „Aufbrechen – Ankommen – Bleiben“, das 2013 zum ersten Mal erschienen ist, wollen wir diesem Wunsch nach konkreten didaktischen Impulsen Rechnung tragen. Im Zentrum des Materials stehen die persönlichen, realen Lebensgeschichten von sieben jungen Menschen, die aus ihrer Heimat flüchten mussten und nun in Österreich leben. Anhand ihrer Porträts wird Wissen zum Thema Flucht und zu unterschiedlichen Aspekten des Lebens in einer vielfältigen Gesellschaft vermittelt.

„Aufbrechen – Ankommen – Bleiben“ steht dabei für die einzelnen Stationen: Die unterschiedlichen Gründe, die dazu führen können, aus seinem Herkunftsland „aufzubrechen“, unterschiedliche Aspekte, die das „Ankommen“ und „Bleiben“ in einem zunächst fremden Land mit sich bringen, wie das bange Warten auf den Ausgang des Asylverfahrens, das Erlernen einer neuen Sprache und den damit verbundenen Themenbereichen, die für das Zusammenleben wichtig sind (vgl. UNHCR 2014).

Schule als sicherer Ort – Das Handbuch „Flucht & Trauma im Kontext Schule“

Die Hälfte aller Flüchtlinge weltweit sind Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Inmitten von Krieg und Konflikten kommt Bildung häufig zu kurz, oft fehlt in den Flüchtlingslagern oder in den schulischen Strukturen der benachbarten Aufnahmeländer das Geld, um den Bildungsbedarf für alle in ausreichendem Maß zu decken. Vielen Kindern bleibt aber auch der Zugang zu Bildung verwehrt, weil sie zum Überleben ihrer Familie beitragen und arbeiten müssen.

Laut dem aktuellen UNHCR-Bericht „Left behind. Refugee Education in Crisis“ (2017) haben 61 Prozent der Flüchtlingskinder Zugang zu primärer Schulbildung. Im Vergleich dazu können weltweit rund 90 Prozent aller Kinder eine Grundschule besuchen.

Dieser Abstand wird größer, je älter die Kinder werden. So haben nur mehr 23 Prozent der geflüchteten Jugendlichen Zugang zu Sekundarbildung (weltweit 84 Prozent).

Im tertiären Bildungsbereich ist das Verhältnis noch dramatischer: Dieser steht nur einem Prozent der Flüchtlinge offen, wie z. B. ein Universitätsstudium (weltweit 36 Prozent).

Dabei ist Bildung entscheidend, um später auf eigenen Füßen zu stehen und sich selbst eine Zukunft aufbauen zu können. Für viele Flüchtlingskinder bedeutet Schule nicht nur Bildung, sie bietet ihnen Stabilität und Normalität.

Die Klassengemeinschaft, das Zusammenkommen zum gemeinsamen Lernen, ein Stundenplan, gemeinsame Rituale u.v.m. machen die Schule überall auf der Welt zu einem sicheren Ort, der Kindern und Jugendlichen hilft, traumatische Erinnerungen hinter sich zu lassen, und ihnen zugleich Halt gibt. Der Schulbesuch ist für viele geflüchtete Kinder ein Neubeginn, weg vom Chaos, das Krieg und Flucht in ihr Leben gebracht hat – hin zur Normalität, die sie vielleicht von früher gekannt haben. Das Konzept der „Schule als sicherer Ort“ wird im Handbuch für Pädagog/innen „Flucht und Trauma im Kontext Schule“ erläutert. Das Handbuch hat UNHCR gemeinsam mit Expert/innen aus den Bereichen Traumapädagogik, Pädagogik, Psychologie und der Flüchtlingsbetreuung entwickelt, um Lehrer/innen die Themen Trauma und Flucht näherzubringen und sie mit vielen praktischen Übungen und Anregungen in ihrer Arbeit zu unterstützen (vgl. UNHCR 2016).

Zusammenfassung

Viele Kinder und Jugendliche, die in den letzten Jahren nach Österreich geflüchtet sind, konnten in Österreich einen Neuanfang machen und ihre Schulbildung beginnen oder fortsetzen. Für alle Beteiligten, Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen war die Situation herausfordernd und ist es in vielen Bereichen auch weiterhin. In den vergangenen Jahren ist auch viel Positives und Neues entstanden. Vor allem das Engagement von einzelnen Lehrpersonen oder gemeinsame Anstrengungen zugunsten von Flüchtlingskindern und geflüchteten Jugendlichen sollen hier hervorgehoben werden. Damit auf diesen Erfahrungen auch in Zukunft aufgebaut werden kann, braucht es weiterhin Möglichkeiten, das erworbene Wissen auszutauschen und zugänglich zu machen.

LITERATUR

- Bundesministerium für Inneres (2017). Asylstatistik 2016. http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf (21.09.2017)
- Dascher, P. (2017). Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick in: Mc Elvany N. & Jungermann, A. (et. al) (Hrsg): *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Münster. Waxmann.
- UNHCR (2017a). Global Trends. Forced Displacement in 2016. <http://www.unhcr.org/globaltrends2016/> (21.09.2017)
- UNHCR (2017b). Left behind. Refugee Education in Crisis. <http://www.unhcr.org/left-behind/> (21.09.2017)
- UNHCR (2017c). Einfach erklärt. Schule und Ausbildung in Österreich. Wien. <http://www.unhcr.org/dach/at/services/publikationen/informationsmaterial/bildungswegweiser> (21.09.2017)
- UNHCR & Hefel, H. (2014). *Aufbrechen – Ankommen – Bleiben*. Wien. <http://www.unhcr.org/dach/de/aufbrechen-ankommen> (21.09.2017)
- UNHCR & Österreichischer Integrationsfonds (2016): *Glossar. Flüchtlinge und Integration*. Wien. (2. Auflage) https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Broschuere/Fluchtglossar_zweite_Auflage.pdf (21.09.2017)
- UNHCR & Siebert, G. (2016). *Flucht und Trauma im Kontext Schule*. Handbuch für PädagogInnen. Wien. <http://www.unhcr.org/dach/at/services/publikationen/bildungs-und-trainingsmaterial/flucht-und-trauma-im-kontext-schule> (21.09.2017)
- Winkhofer, C. (2015). *Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext. Eine Broschüre zur Unterstützung von Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Salzburg: Pädagogische Hochschule Salzburg. http://www.phsalzburg.at/uploads/media/Flucht_und_Trauma_im_paedagogischen_Kontext.pdf (21.09.2017)

ZUR AUTORIN

MMag.^a Marie-Claire SOWINETZ, geboren 1985, studierte Publizistik und Kommunikationswissenschaft sowie Romanistik an der Universität Wien und der Université Nice Sophia Antipolis. Seit 2012 ist sie bei UNHCR Österreich in der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit tätig, mit einem Schwerpunkt auf Bildungs- und Jugendarbeit. In diesem Bereich ist sie mitverantwortlich für Bildungs- und Informationsmaterialien und die Organisation des jährlichen „Langen Tags der Flucht“, einer Veranstaltungsinitiative zu den Themen Flucht und Zusammenleben für Schulen und die interessierte Öffentlichkeit. 2015 führte sie ein zweimonatiger Kriseneinsatz im Rahmen ihrer Arbeit für UNHCR nach Dschibuti.

Rudolf DE CILLIA

A1 vor Zuzug – Kommentar zum Film „650 Wörter/Kelime/Words“ von Martina Priessner

Summary: Im Film „650 Wörter/Kelime/Words“ der Dokumentarfilmmacherin Martina Priessner werden acht Menschen aus verschiedenen Regionen der Türkei interviewt, die ein Familienvisum beantragen wollen, um in Deutschland mit ihrem/r Partner/in zusammenleben zu können. Zunächst müssen diese Personen allerdings Deutschkenntnisse auf A1-Niveau in ihrem Herkunftsland erwerben. Im Rahmen der Vortragsreihe „Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den pädagogischen Alltag“ wurde dieser Film gezeigt und vom Linguisten Rudolf de Cillia kommentiert.

Einleitung

Der Film „650 Wörter/Kelime/Words“ erzählt in Form von Interviews die Geschichte von acht Personen aus verschiedenen Regionen der Türkei, die alle nichts anderes wollen, als mit ihren Partner/innen in Deutschland zusammenzuleben. Das jedoch ist nur möglich, wenn sie zuvor die Sprachprüfung „Start Deutsch 1“ auf dem Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) am Goethe-Institut in der Türkei abgelegt haben. Die Prüfung ist Voraussetzung für ein Visum zur Familienzusammenführung. Sie erfordert die Beherrschung eines aktiven Wortschatzes von 300 und eines passiven Wortschatzes von 650 Wörtern. Einige der Interviewten mussten dafür bereits in der Türkei eine lange Reise nach Istanbul unternehmen, um einen Sprachkurs zu finden, einige mussten dafür ihre Arbeit aufgeben, erst Lesen und Schreiben lernen. Und das alles nur, um etwas ganz Selbstverständliches zu erreichen. Nämlich, mit ihren Partner/innen zusammenleben zu können.

Regelung „A1 vor Zuzug“

Diese Regelung, Deutschkenntnisse auf dem Niveau A1 vor dem Zuzug nachweisen zu müssen, ist für Zuwandernde aus Drittstaaten auch in Österreich seit dem Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011 (FrÄG 2011) in Kraft. Unter spracherwerblichen Aspekten ist diese Bestimmung wenig sinnvoll. Sie erzeugt Druck und Angst bei den Lernenden – und Angst ist ein denkbar schlechter pädagogischer Ratgeber. Auch schert sie alle über einen Kamm, denn alle müssen unabhängig von den Lebensbedingungen und Voraussetzungen dieselbe Prüfung ablegen. Sie ist vor allem unter sprachenpolitischen Aspekten scheinheilig und unseriös, denn wollte man politisch ernsthaft, dass Menschen, die nach Österreich zuwandern, die Mehrheitssprache Deutsch lernen, dann müsste man ihnen im Aufnahmeland ein dementsprechendes Angebot machen: kostenlose oder zumindest kostengünstige, niederschwellige, zielgruppenadäquate Kurse. Vor allem aber müsste man die Anforderung an **alle** Zuwanderer stellen: z.B. für die aus Portugal, Spanien und Litauen, kurz, auch für alle

Bürger aus EWR- und EU-Staaten. Aber die Bestimmung gilt nur für Drittstaatsangehörige, d.h. ca. ein Drittel der Zuwanderer.

Das zeigt, dass es hier nur vordergründig um Sprachenlernen bzw. um Deutschlernen geht. Ja, die ganze Konstruktion der so genannten „Integrationsvereinbarung“ zeigt, dass es nicht in erster Linie um das Sprachenlernen geht: Es geht um Kontrolle von Zuwanderung unter dem Vorwand von Sprachenkenntnissen in der Mehrheitsssprache. Es geht um den Ausschluss von Zuwanderern, die politisch und ökonomisch unerwünscht sind. Daher sind durch dieses Gesetz auch ausgerechnet Schlüsselarbeitskräfte und auch deren Familienangehörige ausgenommen: „Hauptzielgruppe dieser Maßnahme sind demnach nachzugsberechtigte Familienangehörige aus Drittstaaten von Drittstaatsangehörigen, jedoch beispielsweise nicht höher Qualifizierte, die einen erkennbar geringeren Integrationsbedarf haben, um in Österreich zu arbeiten“. (Fremdenrechtsänderungsgesetz 2011). Warum ausgerechnet diese Zielgruppe „einen erkennbar geringeren Integrationsbedarf“ hat, bleibt das Geheimnis der für dieses Gesetz verantwortlichen Politiker/innen.

Bei dieser Maßnahme handelt es sich aber auch um eine Diskriminierung nach sprachlichen Kriterien und Kriterien der staatlichen Herkunft. Und das wiederum ist zu verorten in einer Entwicklung, in der der politische Diskurs des Rechtspopulismus in den letzten Jahrzehnten in der Mitte angekommen ist und zum hegemonialen vorherrschenden Diskurs geworden ist. In der Diskursanalyse nennt man diese Entwicklung „Normalisierung“. Ruth Wodak hat sie in ihrem Buch „The Politics of Fear“ (vgl. Wodak 2015), auf Deutsch erschienen unter „Die Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse“ (vgl. Wodak 2016), dokumentiert. Die Mehrheit der Menschen kann sich gar nichts anderes mehr vorstellen, als dass man Zuwanderer aus Drittstaaten zu Deutschprüfungen zwingt, sie also über sprachliche Kenntnisse diskriminiert.

Geschichtlicher Rückblick

Blenden wir 25 Jahre zurück: 1992/93 wurde von der FPÖ ein Volksbegehren mit dem Titel „Österreich zuerst“ durchgeführt, im Volksmund Anti-Ausländervolksbegehren genannt, weil es eine Reihe ausländerfeindlicher Forderungen enthielt. Damals demonstrierten zwischen 200.000 bis 250.000 Menschen dagegen auf dem Heldenplatz. 25 Jahre später, im Jahr 2017, sind die Forderungen dieses Volksbegehrens zum Teil offizielle Politik geworden – Normalisierung. Ein anderes Beispiel für diese Normalisierung: Die Rede von „Integrationsverweigerern“ und „Integrationsunwilligen“ war vor 10 Jahren noch ein Minderheitendiskurs der österreichischen Rechtspopulisten, wie eine corpuslinguistische Analyse zeigt (vgl. Rheindorf 2017). Im Jahr 2015, anlässlich von Landtagswahlkämpfen in der Steiermark und im Burgenland, wurden diese Konzepte, die Zuwanderer negativ als faul, unwillig und widerborstig perspektivieren, plötzlich auch bei Politiker/innen der „Mitte“ üblich, und es kam zu einer rasanten Zunahme ihrer Verwendung im öffentlichen Diskurs.

Heute hinterfragt kaum noch jemand die rechtspopulistische Annahme, man müsse alle aus Drittstaaten zugewanderten Menschen bei Strafe des Verlustes der Aufenthaltsbewilligung dazu zwingen, Deutsch zu lernen. Dabei war das nicht immer so: Bis 1998 musste man in Österreich nicht einmal für die Staatsbürgerschaft Deutschkenntnisse nachweisen. Nach 1945 gab es zahlreiche Zuwanderungsbewegungen aus Ungarn (1956), der Tschechoslowakei (1968), Polen (1980) sowie aus dem ehemaligen Jugoslawien (zu Beginn der 1990er Jahre). Niemand

war gezwungen, Deutsch zu lernen. Und nichts ist passiert. Das Land ist weder implodiert noch explodiert. Heute kommt es uns ganz selbstverständlich vor, dass man Zuwanderer aus Drittstaaten dazu zwingen muss, Deutsch zu lernen, schriftliche so genannte standardisierte Prüfungen abzulegen, und in der BRD und Österreich sogar schon vor der Zuwanderung auf dem Niveau A1. Deutsch als Zweitsprache-Kenntnisse werden als Vorwand für Zuwanderungs- und Migrationskontrolle missbraucht und führen letztlich zu Diskriminierungen.

Eine sinnvolle Zuwanderungspolitik sollte statt der diskriminierenden Zwangseinheitskurse nur für einen Teil der Zuwanderer für alle Zuwandernden, egal welcher Staatsbürgerschaft sie sind, ausreichend niederschwellige, kostenlose oder kostengünstige DaZ-Kurse (mit etwa 1 bis 1,50 Euro Selbstbehalt pro Stunde) anbieten. Und diese sollten zielgruppenadäquat DaZ-Kenntnisse entsprechend den Sprachbedürfnissen, den Lebensumständen und den beruflichen Tätigkeiten der Lernenden vermitteln.

Zusammenfassung

Um zum Film „650 Wörter/Kelime/Words“ zurückzukommen: In einer die Menschenrechte und die Rechte der Kinder respektierenden Zuwanderungspolitik sollten die diskriminierenden Bestimmungen von „A1 vor Zuzug“ keinen Platz haben. Sie verletzen das Recht auf Zusammenleben in der Familie und das Recht der Kinder, mit beiden Elternteilen aufzuwachsen. Für eine derartige Verletzung der Kinderrechte sei ein abschließendes Beispiel angeführt:

Frau F. ist mit einem australischen Staatsbürger verheiratet und die Familie hat ein heute ca. 5jähriges Kind. Da sie wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Forschungsprojekt an der Universität Wien ist, ist der Lebensmittelpunkt der Familie in Österreich. Ihr Ehemann musste daher, um mit seiner Frau und seinem Kind zusammenleben zu können, die Deutsch-Prüfung A1 vor der Beantragung des Aufenthaltstitels ablegen. Da sich Australier nur 6 Monate pro Jahr als Touristen in Österreich aufhalten dürfen, musste er, als die Tochter noch kein Jahr alt war, Österreich für 6 Monate verlassen. Dann befand er sich wieder mit einem Touristenvisum 6 Monate in Österreich und hat in der Zeit die Deutschprüfung geschafft. Er musste aber Österreich wieder verlassen, um in Australien den Antrag auf Aufenthaltsbewilligung zu stellen. Nach noch einmal ca. einem halben Jahr konnte er sich schließlich in Österreich niederlassen. Die Tochter der Familie war lange Zeit der Meinung, der Papa wohne im Flugzeug am Himmel, sie war dem Vater völlig entfremdet. Sie hätte bilingual Deutsch-Englisch aufwachsen können. Stattdessen verweigerte sie es lange, Englisch zu sprechen. Und sie kann besser Russisch (die Sprache der Babysitterin) als Englisch, die Sprache ihres Vaters.

LITERATUR

- Rheindorf, M. (2017): Integration durch Strafe? Die Normalisierung paternalistischer Denkfiguren zur „Integrationsunwilligkeit“. In: Zeitschrift für Diskursforschung 5(2), 182-206.
- Wodak, R. (2015): The Politics of Fear. New York: Sage.
- Wodak, R. (2016): Die Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse. Wien Hamburg: Edition Konturen.

ZUM AUTOR

Mag. Dr. Rudolf DE CILLIA, Professor i.R. für Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Forschungs- und Publikationstätigkeit zu folgenden Gebieten: Sprachlehrforschung, Sprachenpolitik und Sprachplanung, Sprache und Politik, sprachliche Minderheiten, Migrationsforschung, kritische Diskursanalyse und linguistische Vorurteilsforschung.

Methodische und didaktische Implikationen für den Unterricht

Christina HAGER

Trauma- und Fluchterfahrungen – Traumatisierte Kinder im Unterricht

Summary: *Traumatisierende Erfahrungen verändern Menschen nachhaltig. Bei Kindern und Jugendlichen beeinflussen sie deren Entwicklung und haben Auswirkungen auf nahezu alle schulrelevanten Bereiche. Ohne entsprechende Hilfe können solche Erfahrungen nicht aufgearbeitet werden. Lehrpersonen gehören oft zu den ersten, die mit daraus resultierenden Problemen konfrontiert sind und benötigen ihrerseits Unterstützung für die Arbeit mit Betroffenen.*

Einleitung

Für das Verständnis der Situation, in der sich Kinder und Jugendliche nach traumatisierenden Erfahrungen befinden, braucht es Einsicht in das Wesen von Traumata und deren Zustandekommen. Erst daraus werden Wege der Bearbeitung und der Hilfe für traumatisierte Schüler/innen deutlich, wie sie auch aus Erkenntnissen der Traumapädagogik bekannt sind. Diese ist ein komplexes Konzept der Verbindung von Therapie und pädagogischen Interventionen mit Wurzeln in der Geschichte der Heilpädagogik.

Die Vielfalt traumatisierender Situationen und die unterschiedlichen Folgen, die sie je nach Ursache, Alter der Betroffenen, Intensität und Dauer ihres Bestehens hervorrufen können, bedingen eine große Anzahl einschlägiger Publikationen zum Thema aus unterschiedlichen Perspektiven: Neben der Pädagogik und der Psychologie befassen sich eine Reihe medizinischer und sozialwissenschaftlicher Disziplinen mit Traumafolgen für den/die Einzelne/n und für Gesellschaften. Das vorhandene Wissen ist umfangreich – und dennoch nicht ausreichend. Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche sind die „weißen Flecken“ besonders groß – was die einschlägige Auseinandersetzung mit dem Thema umso nötiger macht. Generelle Anweisungen, wie im Einzelfall mit traumatisierten Kindern umzugehen wäre, kann es daher nicht geben – wohl aber Grundsätze, deren Einhaltung Hilfe und Unterstützung überhaupt erst ermöglicht.

Traumatisierung und ihre Folgen

Um sich mit Traumatisierung und ihren Folgen für Kinder und Jugendliche auseinandersetzen zu können, bedarf es zunächst einer begrifflichen Klärung sowie der Abgrenzung zu anderen Symptomen. Im Folgenden werden einige Grundmerkmale von Traumatisierungen erläutert.

Traumasisituationen

Traumatisierung (Trauma: griechisch für Wunde, Verletzung)

„- entsteht durch Situationen extremer oder lang anhaltender, meist außergewöhnlicher Belastung,

- welche die Bewältigungsmöglichkeiten des Betroffenen übersteigen
- und dadurch zu anhaltenden tiefgreifenden Veränderungen des Selbst- und Welterlebens führen
- sowie dauerhafte Veränderungen von Denken, Fühlen und Handeln hervorrufen.“¹²

Solche Situationen haben unterschiedliche Ausprägungen: Sie können von Menschen hervorgerufen werden (z.B. Missbrauch, Verlust enger Bezugspersonen, Überfall, Folter) oder durch Katastrophen (z.B. Unfall, Erdbeben, Feuer), sie können kurzfristig sein oder lang anhaltend. Die Möglichkeiten der Bewältigung eines Traumas hängen wesentlich von den Bedingungen seiner Entstehung ab.

In jedem Fall führt der Stress traumatisierender Situationen zur massiven Ausschüttung von Stresshormonen, von denen das Cortisol bei hohen Werten und über längere Zeit hinweg neurotoxisch wirkt, d.h. Gehirnzellen zerstört.¹³ Außerdem kommt es dazu, „dass Anpassungs- und Reaktionsmuster aus kortikalen (Vernunft gesteuerten) und subkortikal-limbischen (emotionalen) Bereichen des Gehirns nicht mehr abruf- und nutzbar sind.“¹⁴ Bei Kindern und Jugendlichen besteht die Gefahr, dass sich die bei der Traumatisierung aktivierten archaischen Verhaltensmuster wie Flucht, Erstarrung, Dissoziation, Unterwerfung oder Angriff gegenüber höher entwickelten Mustern verfestigen. Sie werden damit zur Basis für die weitere Entwicklung der Persönlichkeit, bestimmen künftig Denken, Fühlen, Wahrnehmen, Körperreaktionen, Beziehungs- und Leistungsverhalten.

Besonders dramatisch für Kinder und Jugendliche sind länger anhaltende und von Menschen verursachte Traumatisierungen.¹⁵ Dazu gehören familiäre Gewalt oder Missbrauchserfahrungen ebenso wie manche Fluchterfahrungen oder – besonders schlimm – das Miterleben der Traumatisierung enger Bezugspersonen wie der eigenen Eltern.

Posttraumatische Belastungsstörung

Im Jahr 1987 wurde im Zusammenhang mit dem Erscheinen eines diagnostischen Manuals zu Traumafolgen der American Psychiatric Association erstmals darauf eingegangen, dass auch Kinder eine Posttraumatische Belastungsstörung entwickeln können.¹⁶ Diese zeigt sich in

- Flashbacks, das sind Formen des unwillkürlichen Wiedererlebens von Aspekten der traumatisierenden Situation (Bilder, Körperempfindungen, Träume, Gedanken, Gefühle),
- Vermeidung von allem, was an das Trauma erinnern könnte und
- Anzeichen erhöhten Erregungsniveaus wie Reizbarkeit, Schlafstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten, aggressives Verhalten und übermäßige Schreckhaftigkeit.¹⁷

Auch Gefühle wie Angst, Scham, emotionale Stumpfheit, Entfremdung, Depression sowie Teilnahmslosigkeit und Gleichgültigkeit gehören zum posttraumatischen Symptomenkomplex.

¹² Baierl 2015a, S. 23f

¹³ vgl. Brisch 2013, S. 160

¹⁴ Besser 2013, S. 46

¹⁵ vgl. Besser 2013, S. 47

¹⁶ vgl. Hensel 2016, S. 29

¹⁷ vgl. Hensel 2016, S. 31

Allen diesen Symptomen ist gemeinsam, dass Betroffene ihnen ausgeliefert sind. Weder können unwillkürlich auftretende Flashbacks, Alpträume etc. vermieden noch kann etwas erinnert werden, was verdrängt wird. Aggressionen und Ängste zeigen sich immer wieder in Zusammenhängen, in denen sie nicht angebracht scheinen – oft hervorgerufen durch so genannte Trigger. Dabei handelt es sich um Sinneseindrücke (Geräusche, Gerüche, Gesichter, Bewegungen, u.a.m.), die in irgendeiner Form mit der Traumasituation verbunden waren – und deshalb ein Wiedererleben auslösen. Der extreme Kontrollverlust, der in der traumatisierenden Situation erlebt wurde, hält damit an. Dadurch erklärt sich auch zum Teil dysfunktionales Verhalten von Traumatisierten: Sie reagieren dann genau genommen nicht auf die aktuelle Situation, sondern auf eine vergangene, die plötzlich wieder vergegenwärtigt wird (z.B. reagiert ein Kind, das Bombardements erlebt hat, mit scheinbar unverhältnismäßiger Angst auf den Lärm eines Feuerwerks).

Traumatisierte Schüler/innen

Das menschliche Gehirn organisiert sich entlang der Erfahrungen, die ein Mensch macht – Menschen sind, bis zu einem gewissen Grad, das Ergebnis ihrer individuellen Erfahrungen. Diese Anpassungsvorgänge werden als Neuroplastizität bezeichnet.¹⁸ Sie ist wesentliche Grundlage von Lernvorgängen. Stress vermindert diese Neuroplastizität signifikant – und damit auch die Fähigkeit zu lernen. Das betrifft nicht nur kognitive Lernprozesse, sondern auch soziale. Traumatisierte Schüler/innen brauchen deshalb besondere Unterstützung – und viel Geduld. Ihre für die soziale Umgebung teils problematischen Verhaltensweisen werden nicht immer als Bewältigungsmuster erkannt – zumal ähnliches Verhalten auch aus ganz anderen Gründen auftreten kann. Eine mögliche Strategie, keine Angst zu fühlen, besteht zum Beispiel darin, anderen Personen Angst zu machen. Jugendliche, die sich permanent angegriffen fühlen, deswegen andere Menschen bedrohen, beschimpfen oder fremdes Eigentum zerstören, versuchen eventuell damit zu verhindern, dass die eigene Hilflosigkeit, das Ausgeliefertsein und die unerträgliche Angst wieder spürbar werden. Wer Anforderungssituationen meidet, schützt sich damit vielleicht gegen bereits erlebte Gefühle der Wertlosigkeit und Hilflosigkeit.

Verfestigte archaische Muster beeinflussen die sozialen Interaktionen in der Klasse: Traumatisierte Schüler/innen, deren Grundmuster die Erstarrung ist, werden leicht zu Mobbingopfern – sie wehren sich nicht. Ist das Grundmuster auf Angriff ausgelegt, werden sie schnell abgelehnt und zu Außenseitern. Gemobbte erfahren mit höherer Wahrscheinlichkeit Unterstützung, Aggressivität wird leicht als Charakter- oder Disziplinproblem verstanden. Die Chancen auf Unterstützung sind daher für Schüler/innen auch im Hinblick auf die Bearbeitung vorhandener Traumata sehr verschieden.

Traumapädagogik

Wege zur Bearbeitung

Unter dem Begriff Traumapädagogik werden Ansätze zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zusammengefasst, die therapeutische Interventionen unterstützen können. Es sind pädagogische Ansätze, und das bedeutet einerseits, dass im Rahmen von

¹⁸ vgl. Spitzer 2003, S. 94

sozialen Beziehungen gearbeitet wird, eben in Beziehungen mit traumatisierten Menschen, und andererseits, dass sie auf einer wertschätzenden Grundhaltung beruhen.

Diese Zuwendung dem Menschen gegenüber, ungeachtet seines Verhaltens, geht von der Annahme aus, „dass jeder Mensch zu jedem Zeitpunkt das für ihn zu diesem Zeitpunkt bestmögliche Verhalten zeigt“.¹⁹

Das wichtigste Ziel ist dabei das Herstellen emotionaler Sicherheit durch die Bezugsperson. Sichere Bindungen sind ein menschliches Grundbedürfnis und Basis psychischer Gesundheit. Sie sind Voraussetzung dafür, dass ein Mensch Vertrauen in andere fassen und sich ihnen öffnen kann. Nur so kann auch Hilfe angenommen werden. Deshalb sind sichere Bindung und emotionale Sicherheit notwendig für die Möglichkeit pädagogischer Unterstützung – und gleichzeitig ihr erster Schritt.

Darin liegen enorme Ansprüche an Pädagog/innen, die mit traumatisierten Schüler/innen arbeiten.

Ansprüche an und von Lehrpersonen

Weil pädagogisches Arbeiten immer Beziehungsarbeit ist und Bindung eine besonders anspruchsvolle Facette solcher Arbeit darstellt, sind Lehrpersonen durch Kinder und Jugendliche mit Traumata in besonderer Weise gefordert. Verschiedene Beziehungsmuster drängen sie in unterschiedliche Rollen, derer sie sich oft gar nicht bewusst werden (können). Vor allem der Status als Vertraute/r, so wichtig und wünschenswert er ist, bedeutet eine extreme psychische Beanspruchung und führt leicht zu Überforderung. Dazu trägt auch die traumabedingte Unfähigkeit des Kindes bei, eine Beziehung nach den erwarteten Mustern zu gestalten. Spätestens, wenn diese auf ihre Tragfähigkeit getestet wird, indem die Belastbarkeit der Bezugsperson durch entsprechendes Verhalten ausgereizt wird, scheitern häufig die ehrlichsten Bemühungen. Dann kommt es schnell zur Feststellung, dass „sich ohnedies nichts ändert“, dass „ohne Therapie alles keinen Sinn hat“ oder dass das traumatisierte Kind „in unserer Einrichtung nicht länger tragbar“ ist. Selten sind das objektivierbare Annahmen – nahezu immer aber Hinweise auf ein „Ich-kann-nicht-Mehr“ der Bezugsperson.

Darum gehört zum professionellen Habitus von Pädagog/innen die Selbstfürsorge – und das nicht nur in besonders schwierigen Arbeitssituationen. Diese Psychohygiene hilft sicher zu stellen, dass eigene Ressourcen sinnvoll genutzt und vor allem nicht über die Maße ausgebeutet werden – und so die Handlungsfähigkeit erhalten bleibt. Sie verhindert, dass man sich „aufopfert“, für wen oder was auch immer. Ein Opfer und gleichzeitig professionell zu sein, das geht nicht. Selbstfürsorge ist das Ergebnis der Erkenntnis, dass unterstützen und helfen nur der kann, der nicht nur den Willen, sondern vor allem die psychischen Ressourcen und das Wissen dazu hat. Sie erfordert ein klares Rollenverständnis, Klärung verschiedener Verantwortlichkeiten und die Anerkennung eigener Grenzen. Sie setzt Teamfähigkeit und Reflexionsbereitschaft voraus, ermöglicht professionelle Distanz und greift auf Fortbildung ebenso zurück wie auf die Nutzung individueller beruflicher und privater Kraftquellen.

Wer nicht für sich selbst sorgen kann, wird es für andere kaum können – am allerwenigsten für Kinder, die auf der Intensivstation liegen, wären sie körperlich in einem Zustand, der ihrem psychischen gleichkommt.

¹⁹ Baierl 2015b, S. 47

Zusammenfassung

Traumata sind nicht einfach nur schlimme Erfahrungen – sie sind tiefe und bleibende Verletzungen der Psyche, die Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln nachhaltig prägen. Sie hinterlassen gerade bei Kindern und Jugendlichen Spuren in der Persönlichkeit, die nicht immer reversibel sind. Das gilt für alle traumatisierenden Situationen – Unfall, Naturkatastrophe, Misshandlung, Missbrauch, Kriegserlebnisse, u.a.m. Die Möglichkeiten und Chancen, darüber hinwegzukommen, hängen dagegen stark von der Art der Traumatisierung ab. Weil Kinder nach solchen Erfahrungen einer eigenen Handlungslogik folgen, sind sie in Schule und Ausbildung oft eine Herausforderung für Lehrpersonen und Mitschüler/innen. Zuwendung, Wertschätzung und behutsames Heranführen an Alltagsanforderungen verlangen von Pädagog/innen nicht nur das entsprechende Wissen, sondern auch einen enormen Aufwand an psychischen Ressourcen, der nur unter konsequenter Beachtung von psychohygienischen Maßnahmen zu bewältigt ist.

Die Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen ist nicht Sache von Einzelpersonen, sondern ein Anspruch an das Erziehungs- und Bildungssystem, das sowohl den betroffenen Schüler/innen als auch den Lehrpersonen gerecht werden muss. Es bleibt noch sehr viel zu tun.

LITERATUR

- Baierl, M. (2015a). Mit Verständnis statt Missverständnis: Traumatisierung und Traumafolgen. In: Baierl, M. & Frey, K. (Hrsg.) (2015). *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 21 – 46.
- Baierl, M. (2015b). Liebe allein genügt nicht, doch ohne Liebe genügt nichts: Werte und Haltung in der Traumapädagogik. In: Baierl, M. & Frey, K. (Hrsg.) (2015). *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S.47 – 55.
- Baierl, M. & Frey, K. (Hrsg.) (2015). *Praxishandbuch Traumapädagogik. Lebensfreude, Sicherheit und Geborgenheit für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bausum, J. u.a. (Hrsg.) (2013). *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Besser, L.U. (2013). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. Wie Erfahrungen und traumatische Erlebnisse Spuren in unserem Kopf hinterlassen, Gehirn und Persönlichkeit strukturieren und Lebensläufe determinieren. In: Bausum, J. u.a. (Hrsg.) (2013). *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 38 – 53.
- Brisch, K.H. (2013). „Schütze mich, damit ich mich finde“ – Bindungspädagogik und Neuerfahrung nach Traumata. In: Bausum, J. u.a. (Hrsg.) (2013). *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 150 – 166.
- Gahleitner, S.B.u.a. (Hrsg.) (2016). *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hensel, Th. (2016). Die Psychotraumatologie des Kindes- und Jugendalters. In: Gahleitner, S.B. u.a.(Hrsg.) (2016). *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 27 – 37.
- Rosner, R. & Steil, R. (2009). *Posttraumatische Belastungsstörung – Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Spitzer, M. (2003, korrigierter Nachdruck der Auflage 2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg; Berlin: Spektrum, Akad. Verlag.

ZUR AUTORIN

Dr.ⁱⁿ Christina HAGER, Studium der Pädagogik und Psychologie, langjährige Erfahrung als Pflichtschullehrerin, in der LehrerInnenaus- und -fortbildung an der Pädagogischen Akademie/Pädagogischen Hochschule und an der Universität Wien sowie in der Bildungsforschung.

Rainer HAWLIK & Zilan VAROL

Ankommen in einer fremden Stadt: Kinder mit Fluchterfahrung in Primarschulen Wiens

Summary: Dieser Artikel beschreibt mit der Forschungsmethode teilnehmender Beobachtung anhand einer Fallstudie zur Beschulung einzelner Schüler/innen mit rezenter Fluchterfahrung die Erfahrungen von zwei Primarstufenpädagog/innen, die in verschiedenen Rollen als pädagogische Akteur/innen die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in Primarschulen Wiens nach März 2015 erlebt haben. Zentral stehen dabei Erfahrungen von als „gelungen“ erfahrenen pädagogischen Handlungen, die pädagogischen Akteur/innen als kollegial gemeinte Denkanstöße gelten sollen. Weiterführende Tipps beschließen diesen Beitrag.

Einleitung

Die Herausforderungen für einzelne Pädagog/innen mit neu zugewanderten Schüler/innen, die sich als Folge transmigratorischer Zuwanderung im Sommer 2015 ergaben, bieten ein wichtiges Momentum für das pädagogische Feld der Aktionsforschung. Aktionsforschung setzt es sich zum Ziel, die systematische Untersuchung beruflicher Situationen zu reflektieren, um sie nach tiefergehender Analyse gegebenenfalls zu verbessern (vgl. Elliott 1981). Es handelt sich dabei um eine Form von Entwicklungsarbeit, die „[...] angesichts der spezifischen Bedingungen vor Ort reflektiert, schrittweise weiterentwickelt, immer wieder Rückmeldungen sucht und so deren Potentiale zum Leben bringt“ (Altrichter; Posch 2007, S. 23).

Auf Basis einer teilnehmenden Beobachtung zur Beschulung einzelner Schüler/innen mit rezenter Fluchterfahrung beschreibt der vorliegende Text die Erfahrungen von zwei Primarstufenpädagog/innen, die in verschiedenen Rollen die Aufnahme von Kindern mit Fluchterfahrung in Wiener Primarschulen erlebt haben. Nach einer Analyse der institutionellen Rahmenbedingungen, in denen sich das Ankommen der Kinder mit Fluchterfahrung in der für sie fremden Stadt Wien gestaltete, erfolgen in diesem Text Erfahrungsberichte, die von den hier schreibenden Pädagog/innen als pädagogisch „gelungen“ erfahrenes Handeln interpretiert werden.

Institutionelle Rahmenbedingungen für das Ankommen in Wien

Zuerst kam die Andeutung. Im Schuljahr 2014/15 kamen vermehrt schulpflichtige Kinder aus den Ländern Afghanistan, Somalia und Syrien in Wiener Volksschulen an. Rainer Hawlik, damals Klassenlehrer an der Volksschule Darwingasse in Wien-Leopoldstadt, unterrichtete eine Jahrgangsklasse in der zweiten Schulstufe. In der zweiten Hälfte des Schuljahres wurden zeitlich nacheinander zwei Buben in diese Klasse eingeschult, die beide mit ihren jeweiligen Eltern aus Syrien geflüchtet waren. Ein Bub mit Erstsprache Arabisch, der zweite Bub bilingual mit den Erstsprachen Kurmandschi und Arabisch. Über den ersten Buben war bekannt, dass er bereits Anfang des Jahres 2014 nach Österreich gekommen war, und nach Einschulungen in Graz und Wien-Ottakring nun nach Wien-Leopoldstadt gekommen war. Dieser erste Bub wurde mittels gestützter

Submersion beschult: Für die additive Förderung war „Sprachförderung“ mit einer DaZ-Lehrerin vorgesehen, der zum Unterricht im Klassenverband angeboten wurde. Dasselbe galt auch für den zweiten Buben, der ihm wenige Wochen später in die Klasse folgte, der aber selbst kaum Schulerfahrungen aufwies, da seine Schule laut Angaben des Vaters wegen Bombendrohungen eigentlich durchgehend gesperrt war.

Beide Buben fanden sich in einer Klasse wieder, in der sich jedes Kind in der zweiten Schulstufe institutionell Deutsch als Zweitsprache aneignete. In dieser Jahrgangsklasse war an diesem Schulstandort tatsächlich kein Kind, das Deutsch als Erstsprache sprach. Diese Klasse glich eher einem Ort, an dem Sprecher/innen von sozial deklassierten Minderheitensprachen, die im Bildungssystem keine oder nur eine marginale Rolle spielen in einer ‚Zielsprache‘ unterrichtet werden (vgl. Busch 2013, S. 176).

Dieser oft auch andernorts in Wien beobachtete Aspekt bleibt bedeutsam. Eingeschult wurden die schulpflichtigen Kinder mit Fluchterfahrung, wo allokativ Platz für sie war. Zuerst wurden in jenen Bezirken, in denen Kinder mit Fluchterfahrung (samt ihren Eltern) häuslich Zuflucht fanden, Schulplätze in Schulen und Klassen gesucht und gefunden, die die Höchstschülerzahl von 25 Schüler/innen pro Klasse bislang nicht erreicht hatten. Da zum Großteil die beliebten Schulen des „behüteten“ (meist monolingual Deutsch sprechenden) Mittelstands bereits allesamt die Höchstschülerzahl pro Klasse erreicht hatten, kamen die Kinder mit Fluchterfahrung in Wiener Schulen unter, die nicht so „beliebt“ waren: Es handelte sich dabei um Schulen der Stadt, die bereits in den vergangenen Jahrzehnten – besonders seit dem Zerfall des jugoslawischen Staates 1991 – mehrsprachige Schüler/innen aus meist sozial prekären Verhältnissen beschulten.

Die Buben in der Volksschule Darwingasse hatten keinen Sonderstatus und konnten deshalb auch nicht als „stigmatisiert“ bezeichnet werden, denn beide folgten der Sprachförderung DaZ gemeinsam mit anderen Schüler/innen (z.B. mit Erstsprache Türkisch), die mit ihren alltagssprachlichen wie bildungssprachlichen Fertigkeiten in ihrer Zweitsprache den institutionellen Vorstellungen bzw. den Vorstellungen ihrer Pädagog/innen bislang nicht „entsprachen“.

Der bedeutsame Aspekt des Sprachlernens von und mit Gleichaltrigen, das teils durch Imitation und Interpretation bewerkstelligt wird, war von Anfang an für beide Buben graduell von den zweitsprachlichen Fähigkeiten der ebenfalls mehrsprachigen Schulkolleg/innen abhängig, die zeitgleich ihre Gegenschulkultur prägten: Beide Buben waren außerhalb des „Repräsentationsraums“²⁰ Schule (vgl. Lefebvre 2014) am Volkertmarkt (als gemeinsamer Spielraum der Kinder im Wohnbezirk) mit mehrsprachigen Kindern aus ihrer Schule in Kontakt, mit denen sie sich zunehmend mittels deutscher Einwortsätzen verständigen konnten. Deutsch war von Anfang an ihre *lingua franca*. In diesem sozialen Raum entwickelten sie mit ihren Schulkolleg/innen implizit zeitgleich ihre Identität, indem sie sich sukzessive der Bedeutung der ihr zugeschriebenen Zugehörigkeit im Sozialgefüge bewusst wurden und diese erkundeten: Innerschulisch und außerschulisch „lernten“ sie, die neuen „Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ zu sein.

Die freien Plätze in diesen Wiener Schulklassen reichten in gewissen Wiener Bezirken (z.B. in Wien-Wieden) dennoch nicht aus. Im Schuljahr 2015/16 stieg die Anzahl von

²⁰ Unter „Repräsentationsraum“ versteht Lefebvre „den gelebten und erlebten, den ‚sprechenden‘ Raum, [...] in den Geschichte und Machtbeziehungen als sprachliche und nonverbale Zeichen und Symbole eingeschrieben sind und der sich wie ein Metakommentar über den physischen Raum legt“ (Busch 2013, S. 138).

Kindern mit Fluchterfahrung in Volksschulen Wiens von 1.332 Kindern um rund 70 Prozent auf 2.274 Schüler drastisch an. Der Großteil von ihnen (1.081 Kinder) kam dabei aus Syrien, gefolgt von jenen aus Afghanistan (474 Schüler) (vgl. Kroisleitner 2015). Es mussten bei insgesamt 3.400 Kindern mit Fluchterfahrung in Wiener Pflichtschulen (v.a. Volks-, Sonder- und Neue Mittelschule/NMS) insgesamt siebzehn „Neu in Wien“-Klassen eingeführt werden, die dem Modell der segregativ submersiven Beschulung von Schüler/innen folgte (vgl. Autorenkollektiv 2016)²¹: In separaten Klassen (oft auch an Exposituren von Schulstandorten) wurden Kinder in Kleingruppen von einer Lehrperson unterrichtet, die ihnen Deutsch lehrte. Dieses in Berlin präferierte Modell („Willkommensklasse“ für ein Schuljahr, dann Übergang in Regelklasse) wurde in Wien eher als ungeliebte Notlösung wahrgenommen. Der Vorzug wurde bei den vom „Sprachförderzentrum Wien“ koordinierten „Neu in Wien“-Kursen unverändert dem Modell gestützter Submersion (Fördermaßnahmen für Deutsch als Zweitsprache zum einsprachigen Unterricht in der Regelklasse) gegeben. „Neu in Wien“-Kurse für Schüler/innen mit dem Status „außerordentliche/r Schüler/in“ glichen inhaltlich und organisatorisch weitgehend der bisherigen „Sprachförderung DaZ“ mit (zumeist) einem/r ausgebildeten Pflichtschullehrer/in, der/die sich Fertigkeiten im Bereich DaZ aneignete bzw. angeeignet hatte, und diese neu zugewanderten Kinder mit Fluchterfahrung mehrere Einheiten pro Woche bei der Aneignung der Sprache Deutsch begleitete.

Ankommen und erreichen: Fallstudie zu einer Schülerin

Schuljahr 2015/16: In die nun 3. Klasse von Rainer Hawlik wurde ein in Syrien geborenes Mädchen mit den Erstsprachen Arabisch und Kurmandschi eingeschult. Das Mädchen besuchte den „Neu in Wien“-Kurs, die beiden Buben aber nicht, denn es gab für diese Kurse einen besonderen Stichtag. In gewisser Weise waren die beiden Buben für diese Form von institutioneller „Sonderbehandlung“ in Wien „zu früh“ geflüchtet, konnten aber weiterhin den herkömmlichen „Sprachförderung DaZ“-Kurs in der Volksschule Darwingasse besuchen.

Im Vergleich zu den beiden Buben fand das Mädchen kaum Anschluss in der Klasse, war stumm und wirkte insgesamt sehr eingeschüchtert. Es regte sich ein Verdacht: Das Mädchen wurde – auch mittels „Neu in Wien“-Kurs auf Deutsch – beschult, obwohl es emotional noch nicht „angekommen“ war. Es wurde an ihr überdeutlich, dass im Rahmen eines erfolgreichen „Ankommens“ von Kindern mit Fluchterfahrung neben der institutionell geforderten Sprachvermittlung auch Herausforderungen zu bewältigen waren, die über schulische Anforderungsvorstellungen im Dienste vermeintlicher „Integration“ hinausgehen.

Das Mädchen war zwar in der Klasse angekommen, aber es war bislang nicht zu erreichen. Es war deutlich, dass das Kind sein eigenes Maß an Zeit brauchte, um anzukommen. Diese „stumme Phase“, in der das Kind nicht zum Sprechen „genötigt“ werden soll, ist wesentlich für den Zweitspracherwerb, besonders, weil angenommen wird, dass das Kind sukzessive rezeptiv mehr „versteht“ als es produktiv äußern kann (vgl. Tracy 2008). Das Mädchen wurde nicht zum Sprechen gedrängt. Es musste ihm die Zeit gegeben werden, sich in seinem neuen Lebensraum Wien und der Institution Schule erst einmal zurechtzufinden. Schule als Schutzraum gilt als Stabilisationsfaktor im

²¹ Auf das Schuljahr 2015/16 mit 17 „Neu in Wien“-Klassen folgte das Schuljahr 2016/17 mit 5 „Neu in Wien“-Klassen. Das Schuljahr 2017/18 startete mit nur mehr einer „Neu in Wien“-Klasse (vgl. Krutzler 2017).

Alltagsleben, um Ruhe und Sicherheit besonders Kindern zu vermitteln, bei denen die Gefahr besteht, dass sie durch ihre Fluchterlebnisse traumatisiert sind (vgl. Adam 2013).

Vorrangig galt es nun in der Klasse Raum für sprachfreie Aktivitäten zu schaffen, um das Mädchen in den Klassenverband aufzunehmen: Bewegungsspiele, die durch Rhythmus Körpersprache verdeutlichen (vgl. Klicpera 2007) oder Spiele im Kreis, bei denen sich Kinder durch Zuzwinkern verständlich machen, wer als nächster im Kreis steht oder bei denen ein Kind eine Grimasse schneidet, die sukzessive von den anderen Schüler/innen imitiert wird. Diese unkomplizierten Kinderspiele schafften erstes Vertrauen; auf erste Blicke folgen Bekanntschaften in der Klasse, die zu Kontakten mit Mitschüler/innen werden.

Mathematikunterricht

Ihr gegenüber zur Stummheit „verpflichtet“, war es für den Lehrer entscheidend, wie schon zuvor bei der Einschulung der Buben, eine Vielzahl an nonverbalem Material bereit zu stellen. Das betrifft in erster Linie gemäß den Anforderungen des Lehrplans die Aneignung mathematischer Grundfertigkeiten: den Mathematikunterricht mit verschiedenen Erfahrungen multisensorisch erfahrbar zu machen und mit Computerprogrammen zu unterstützen, wobei sich die Websites des Lehrmittelverlags Zürich als besonders wertvoll erwiesen (vgl. Lehrmittelverlag Zürich 2017). Bei den Rechenoperationen hat es sich – wie bereits bei den anderen Kindern der zweiten und dritten Migrant/innengeneration – bewährt, bei der Subtraktion dreistelliger Zahlen (3. Schulstufe) nicht das in Österreichs Lehrbüchern mehrheitlich gelehrt „Subtrahieren durch Ergänzen“ zu lehren, sondern das „Subtrahieren durch Entbündeln“ zu zeigen, so wie es auf den Websites der Khan Academy (auch) für Lehrer/innen zu erlernen ist (vgl. Khan Academy 2017). Entscheidender Gedanke dabei ist es, den mehrsprachigen Eltern die Möglichkeit zu geben, mit den Kindern das Rechnen zu üben, da eben z.B. diese Form der Subtraktion dreistelliger Zahlen in diesen (wie den meisten) Ländern gängig ist.²² Das Rechnen in der Erstsprache des Kindes betrifft auch das Memorieren des Einmaleins und gewisser Schlüsselrechnungen in Addition und Subtraktion, die mittels DinA8-Karten in einem dafür geeigneten und gängig erwerbbaaren Karton für DinA8-Karten (Trainingsbox) gesammelt werden. Mithilfe von diesen (gratis im Download erwerbbaaren) Aufgabenkarten und einer Trainingsbox im Unterricht kann selbstständig geübt werden. Kinder fragen sich in der Schule und zuhause in Erst- und Zweitsprache gegenseitig ab; auch Eltern können so zu Hause die Kinder unterstützen, indem sie die teils mit Rechenoperationen, teils mit Ziffern beschrifteten Übungskärtchen in ihrer Familiensprache einsetzen und mit ihnen ggf. üben (vgl. PIKAS 2017). Sachrechenaufgaben sind im engen Zusammenhang mit der Sprachaneignung der Zweitsprache individuell zu erschließen.

Sprachaneignung der Zweitsprache

Unabdingbar war – wie mit den Kolleg/innen des Muttersprachlichen Unterrichts bei den Kindern der zweiten und dritten Migrant/innengeneration – die Absprache über die Inhalte

²² Mit Einverständniserklärung der Eltern lassen sich mit Angeboten der Khan Academy für Schüler/innen von Lehrer/innen generell individuell zugeschnittene Leistungskurse in Primarstufenmathematik erstellen.

und den Stand der Wortschatzerarbeitung (Lexik), auf die in den Förderstunden des Lehrers mit der Schülerin wieder produktiv Bezug genommen wurde. Es galt, einen fortschreitenden individuellen Lernzielplan in Absprache mit der „Neu in Wien“-Lehrkraft für das Mädchen zu erstellen, um seine Sprachaneignung sukzessive zu begleiten. Der Fokus lag dabei auf dem Sprechen, da diese Fertigkeit den Schlüssel für weitere sprachliche Fertigkeiten darstellt. Hier variierten spielerische Zugänge, wie z.B. das Spielen mit „UNO-Juniors“-Spielkarten, mit denen in Gesprächen anfangs Farben, Zahlen und Tiere als Nomen gesichert und zunehmend Frage- und Antwortsätze formuliert wurden. DaZ-Lernspiele (gratis als PDF-Download) von Irmgard Graf-Gutfreund erwiesen sich als ideale Lerngelegenheiten in Kleingruppen, besonders die kommunikativen Kartenspiele (vgl. Graf-Gutfreund 2017).

In Absprache mit der „Neu in Wien“-Lehrkraft erwiesen sich Wimmelbilder als förderlich für das frühe Sprechen in der neuen Sprache: Die Situationen auf diesen Bildern sind ungezwungen. Die Bilder „befehlen“ keine Interpretation. Es liegt an der Lehrkraft, die Schüler_innen mit ihrer Erfahrung an das Sprechen über diese Bilder heranzuführen (vgl. Hawlik 2015). Besonders geeignetes Wimmelbildmaterial zum Download findet man hierzu beim „Sprachförderzentrum Wien“. Vom Bild zum Text in Erst- und Zweitsprache haben sich die digitalen Bücher von „Amira“ als ideal erwiesen, die zunächst wie Wimmelbilderbücher ohne Text, aber auch mit Text in gängigen Erstsprachen der Schüler_innen und in der Zweitsprache Deutsch gelesen und vorgelesen (Kopfhörer im Klassenverband!) werden können (vgl. Amira 2017).

Institutionelle Erziehung & Elternarbeit

Wie schon im Jahr zuvor bei den beiden Buben untereinander, kam es auch bei dem Mädchen zunehmend zu Konflikten im Klassenraum. Die Kinder mit Fluchterfahrung befelegten sich in ihrer gemeinsamen Erstsprache (Arabisch) verbal, und waren miteinander oft in einer Diskussion um eine Art von „Vormachtstellung“: Das eine Kind neidete wohl dem anderen Kind seine neue Position, beäugte kritisch die vermeintliche Bevorzugung durch den Lehrer, weil es das neue Kind war; diese Situation musste sich wohl auch in den „Neu in Wien“-Kursen fortgesetzt haben, wenn Kinder mit Fluchterfahrung aus unterschiedlichen Klassen der Volksschule Darwingasse Monate lang für mehrere Einheiten in der Woche aufeinander trafen. Während das Mädchen laut Angabe der „Neu in Wien“-Lehrerin angeregt mit einzelnen Wörtern Deutsch sprach, schwieg es im Klassenverband beharrlich.

Eine wirkliche Annäherung an das Mädchen gelang erst mit der Hilfe von Zilan Varol, einer Mitarbeiterin des „Interkulturellen Mentorings für Schulen“, das von der Universität Wien organisiert wird. Ziel dieses Mentoring-Projekts ist es, Schüler/innen mit Migrationsbiografie bei ihrer persönlichen und schulischen Entwicklung zu unterstützen, indem Lehramtsstudierende mit ähnlichem bikulturellen Hintergrund diese Kinder innerschulisch begleiten. Zilan Varol begleitete die 3. Klasse von Rainer Hawlik in ihrem letzten Ausbildungsjahr an der PH Wien und trat mit dem folgenden Schuljahr 2016/17 ihren Schuldienst an der Volksschule Wehligasse (ebenfalls in Wien-Leopoldstadt) an, in dem sie ebenfalls wieder auf schulpflichtige Kinder mit Fluchterfahrung traf, die sie als Lehrerin begleitete.

Im Rahmen der Vorbereitung für den Elternsprechtag gelang es ihr, eine Kurmandschi sprechende Vertrauensperson zu gewinnen, mit der sie gemeinsam das Mädchen zu seinem Wohlbefinden in der Klasse in der Erstsprache des Mädchens befragte. Dazu wandte sie in Abwandlung eine Technik an, die als „5-Finger-Technik“ bekannt ist: Nach

dem Abzeichnen der Fingerumrisse der eigenen linken Hand, wurde das Mädchen zu jedem Finger befragt: Daumen: Das hat mir gut gefallen (Daumen hoch); Zeigefinger: Darauf muss ich achtgeben in der Klasse; Mittelfinger: Das „stinkt“ mir hier in der Klasse, da gibt es Streit; Ringfinger: Das mag ich ganz besonders in der Schule, das würde ich gerne öfter machen. Das ist mir ans Herz gewachsen; Kleiner Finger: Früher ist mir das schwergefallen, aber jetzt habe ich das im kleinen Finger, das kann ich jetzt gut (vgl. Pinkl 2017, S. 64). Diese Übung kam bei dem Mädchen gut an und konnte gut beim Elternsprechtag eingesetzt werden, um der Mutter über das Wohlbefinden des Kindes in der Schule Auskunft zu geben. Nachdem Zilan Varol der Schülerin mitgeteilt hatte, dass sie diese Übung auf Wunsch des Lehrers mit ihr gemacht hatte, fing das Mädchen an, scheinbar Vertrauen in die doch guten Absichten ihres Lehrers zu schöpfen. Ab diesem Tag fing sie auch im Klassenverband zu sprechen an.

Tipps für den Unterricht (22.09.2017)

Mathematik

- Lehrmittelverlag Zürich (2017). Mathematik Primar, 1. Schulstufe, http://www.lehrmittelverlag-zuerich.ch/Portals/1/Documents/lehrmittelsites/matheprimar/rout1gr/_framework/mathematik1_de.html
- Pikas (2017): 1x1 richtig üben, <https://pikas.dzlm.de/node/603>
- Khan Academy (2017): Dreistellige Zahlen subtrahieren, <https://www.youtube.com/watch?v=Q2Ui-CaAiwY>
- Multiplikation (weitgehend nonverbal): http://www.lehrerweb.at/materials/gs/mathe/mathe_aktiv/1x1/1x1_index.ht

Sprachaneignung der Zweitsprache

- Wimmelbilder: <http://www.sfz-wien.at/index.php/material/79-material/118-wimmel>
- Lernspiele von Graf und Gutfreund: http://www.graf-gutfreund.at/m_lernspiele.htm
- Wortschatzerwerb für DaZ: <https://www.edugroup.at/praxis/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-inkl/lernpakete.html>
- Bildwörterbücher für die Primarstufe in Farsi, Kurdisch, Arabisch: http://www.veritas.at/vproduct/online_material/view/chapter/1023707100#chapter-1023707100
- AMIRA (mehrsprachige digitale Bilder- und Lesebücher): <http://www.amira-pisakids.de>
- Grundwortschatz für DaZ-Kinder: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/grundschule/handreichung_grundwortschatz.pdf (nur als Orientierung gedacht, da Lehrplan der Stadt Berlin)

Institutionelle Erziehung & Elternarbeit in Wien

- 5-Finger-Technik: http://www.oesz.at/download/publikationen/kiesel3_web.pdf
- ELMIG – Elternarbeit im Migrationskontext (Organisation des SSR Wien): http://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/startseite_pdf/ELMIG-Infoblatt.pdf
- „Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam“ (Broschüre zu Anfangsunterricht in mehrsprachigen Klassen): http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/PDFs/8547.pdf
- „Interkulturelles Mentoring“ (Organisation der Universität Wien): <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/index.php/projektberichte/interkulturelles-mentoring-fur-schulen.html>
- Schule als Institution verstehen, „Schul-ABC“ (Folder in gängigen Migrationssprachen): <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/downloads.html>

- SIM (Beratungsstelle: "Schulinfo für Migranten"):
<https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/beratung/schulinfo.html>
- Bewegungsspiele im sozialen Lernen: Klicpera, R. (2007) Rhythmik im Deutschunterricht. Lernen mit Pfiff: Wien, S. 37

LITERATUR

- Adam, H. (2013): Pädagogische Arbeit mit Migranten – und Flüchtlingskindern. Weinheim: Beltz
- Altrichter, H./Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Autorenkollektiv (2016): Noch fünf reine Flüchtlingsklassen in Wien, derstandard.at/2000043679003/Noch-fuenf-reine-Fluechtlingsklassen-in-Wien, (21.08.2017)
- Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: utb
- Elliott, J. (1981): Action research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL-Working Paper No. 1. Institute of Education: Cambridge.
- Hawlik, R. (2015): Wimmelbilder: Wozu dienen sie im Unterricht der Primarstufe? In: SchulVerwaltung aktuell 4 6, S. 170 – 171 und <http://rainerhawlik.blogspot.co.at/2015/02/zu-wimmelbildern.html>, (22.08.2017)
- Kroisleitner, O. (2015): Anstieg der Flüchtlingszahlen in Wiens Schulen, derstandard.at/2000052558600/Drastischer-Anstieg-an-Fluechtligen-in-Wiens-Schulen, (21.08.2017)
- Krutzler, D. (2017): Nur noch eine Flüchtlingsklasse in Wiens Schulen, <http://derstandard.at/2000063366714/Nur-noch-eine-Fluechtlingsklasse-in-Wiens-Schulen> (04.09.2017)
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag

ZUM AUTOR / ZUR AUTORIN

Mag. Dr. Rainer HAWLIK, BEd. Lehrer/innenausbildner an der Pädagogischen Hochschule Wien, zuvor Primarstufenlehrer in Wien-Leopoldstadt. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Ko.M.M. (Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration) und am Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte (IBS) an der Pädagogischen Hochschule Wien, <http://podcampus.phwien.ac.at/komm/>.

Zilan VAROL, BEd. Primarstufenlehrerin in Wien-Leopoldstadt. Redaktionelle Mitarbeiterin bei „trio das magazin“. Lehrtätigkeit bei Fortbildungen an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Marion DÖLL

Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs – Implikationen für die pädagogische Arbeit

Summary: Der Beitrag skizziert zunächst die österreichische Mehrsprachigkeitssituation, referiert anschließend in knapper Form den Forschungsstand zu den Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs und leitet anschließend Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit ab.

Themenaufriss

Bei Österreich handelt es sich um einen formal einsprachigen Staat, der durch Minderheitenregionen und Immigration faktisch mehrsprachig ist. Die gesellschaftliche Mehrsprachigkeitssituation ist einerseits durch die Sprachen anerkannter autochthoner sprachlicher Minderheiten und andererseits durch im wahrsten Sinne des Wortes unzählige allochthone Sprachen, die in jüngerer Vergangenheit im Zuge von Migrationsbewegungen in Österreich gesprochen werden, gekennzeichnet.

Die Befunde des Projekts Multilingual Cities, das im Sommersemester 2009 alle Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Schulstufen in Wien zu den von ihnen gesprochenen Sprachen befragt hat, geben einen ersten Anhaltspunkt zur sprachlichen Vielfalt Österreichs: Allein in dieser Stichprobe wurden 110 verschiedene Familiensprachen angetroffen (vgl. Brizić; Hufnagl 2011, S. 27). Zur schulischen Mehrsprachigkeitssituation geben die jährliche Erhebung des österreichischen Bildungsministeriums zur Zahl von Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie der Nationale Bildungsbericht 2012 umfassend Auskunft: Der Anteil von Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nimmt bundesweit von Schuljahr zu Schuljahr kontinuierlich zu und lag im Schuljahr 2015/2016 bei 23,8% (vgl. bmb 2017, S. 24). Etwa drei Viertel aller Pflichtschulklassen sind mehrsprachig, d.h. sie werden von mindestens einem mehrsprachigen Kind besucht (vgl. Brunefort; Lassnigg 2012, S. 139). Mehrsprachigkeit ist an Österreichs Schulen also keine Ausnahme, sondern ein häufig anzutreffendes Phänomen (vgl. Döll 2017). Anders als die Gesellschaft, die zunehmend mehrsprachig ist, ist das österreichische Schulsystem überwiegend einsprachig Deutsch angelegt und organisiert, d.h. die nicht-deutschsprachigen Kompetenzen von Schüler/innen kommen beim schulischen Lernen gar nicht oder nur ausnahmsweise zur Anwendung.

Lehrer/innen, die dem Menschenrecht auf Bildung und dem in der österreichischen Bundesverfassung (Art. 14 Abs. 5a) verankerten demokratisch-meritokratischen Modell von Bildungsgerechtigkeit gerecht werden möchten, stehen angesichts der sprachlichen Disponiertheit-Kontext-Dissonanz²³ und Schlechterstellung (vgl. u.a. Herzog-Punzenberger 2012, S. 246), der zwei- und mehrsprachige Schüler/innen im österreichischen Bildungssystem ausgesetzt sind, vor der Frage, wie sie diese Kinder und Jugendlichen beim Aufbau der für einen Bildungserfolg notwendigen Deutschkompetenzen unterstützen können. Der Forschungsstand zu den Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs gibt wertvolle Hinweise für die Gestaltung von Lernarrangements, zeigt aber auch die Grenzen schulischer Einflussnahme auf Spracherwerbsprozesse auf.

Einflussfaktoren und ihre Subdimensionen

Neben zahlreichen Einzelstudien liegen zu den Einflussfaktoren des Spracherwerbs und ihren Facetten bzw. Subdimensionen mittlerweile auch etliche Synopsen vor, die fachwissenschaftlich interessierten Studierenden und Lehrenden (vgl. z.B. Paradis 2009) sowie Lehramtsstudierenden und Schullehrpersonen (vgl. z.B. Jeuk 2015) einen gelungenen Überblick über den Forschungsstand geben. Der Systematik von Jeuk, der die Hauptfaktoren Motivation, Fähigkeiten und Gelegenheiten nennt, folgend, werden die Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs nun knapp zusammenfassend referiert.

Motivation

Dass die Aneignung einer Sprache u.a. von Antrieb und Anreiz beeinflusst wird, liegt auf der Hand. Für den Zweitspracherwerb sind zwei Formen der Motivation beschrieben worden: instrumentelle und integrative Motivation. Von integrativer Motivation ist die Rede, wenn die Sprachaneignung vornehmlich durch den Wunsch nach sozialer Interaktion und Partizipation am Geschehen in einer sozialen Gruppe angetrieben ist. Jüngere Schüler/innen sowie Kindergartenkinder sind im Zweitspracherwerb in aller Regel integrativ motiviert – sie möchten mit den anderen Kindern in ihrer Lern- und Spielgruppe interagieren und erwerben die notwendigen sprachlichen Mittel im Vollzug der Interaktion, ohne den Spracherwerb bewusst zu forcieren. Im Gegensatz dazu arbeiten instrumentell motivierte Sprachaneignende ganz bewusst auf ein Ziel (z.B. ein Zertifikat oder Arbeitsplatz) hin und verstehen die Aneignung der Zweitsprache als notwendiges Mittel (Instrument) zum Zweck.

Die Motivation, sich eine Zweitsprache anzueignen, wird stark von kognitiven und affektiven Faktoren sowie dem sozialen Kontext beeinflusst. Es hat sich gezeigt, dass im Kontext Schule einerseits Erfolgs- und Misserfolgserwartungen, die häufig aus früheren Schul- und Lernerfahrungen resultieren, ebenso wie die Gestaltung von

²³ In der Schule treffen die individuellen Dispositionen von Schüler/innen auf einen Kontext, in dem bestimmte Erwartungen tradiert sind. Im Hinblick auf sprachliche Fähigkeiten bestehen zwischen den Erwartungen der habituell monolingual geprägten Institution Schule und den von Schüler/innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch mitgebrachten sprachlichen Ressourcen Unterschiede, die als „Disponiertheit-Kontext-Dissonanzen“ (vgl. Dirim; Mecheril 2010, S. 128ff.) bezeichnet werden können. Werden die individuellen sprachlichen Dispositionen von Schüler/innen in der Institution Schule nicht aufgegriffen und werden stattdessen alle Schüler/innen unabhängig von ihrer sprachlichen Biografie sprachlich gleich behandelt, entstehen aus den Dissonanzen Benachteiligungen, die sich negativ auf den Bildungserfolg auswirken können.

Lernarrangements und das Verhalten der Lehrkraft auf die Spracherwerbsmotivation wirken können. Die schulische Unterstützung von Sprachaneignungsprozessen gestaltet sich vor diesem Hintergrund komplex, da dieselben Maßnahmen und Angebote bei verschiedenen Schüler/innen in Abhängigkeit von individuellen Vorerfahrungen und Persönlichkeit förderlich oder hemmend wirken können.

Zu den wirksamen sozialen Kontextfaktoren zählen sog. positive Kontakte zu Sprecher/innen der Zielsprache. Es handelt sich hierbei im weitesten Sinne um freundschaftlich-freundliche respektvolle Beziehungen, die v.a. integrativ motivierend wirken. Darüber hinaus betont Jeuk die Bedeutung der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und hybrider Zugehörigkeit von Schüler/innen in Bildungskontexten. Sie ermöglicht es, dass sich Kinder und Jugendliche loyalitätskonfliktfrei der Zweitsprache öffnen und zuwenden können, ohne Sprache, Traditionen und Werte ihrer Familie leugnen, verheimlichen oder in anderer Form abwerten zu müssen. Eine solche offene Haltung vonseiten der Eltern ist dem Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen ebenfalls zuträglich, d.h. auch die Einstellung der Eltern der Zweitsprache gegenüber beeinflusst den Zweitspracherwerb, da sie motivierend oder demotivierend wirken kann. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass eine positive Einstellung der Eltern der Zweitsprache gegenüber nicht an deren Verwendung durch die Eltern geknüpft ist, d.h. Eltern müssen die Zweitsprache nicht sprechen (können), um positiv auf die Zweitspracherwerbsmotivation ihrer Kinder zu wirken.

Fähigkeiten

Dass die individuellen Fähigkeiten von Personen deren Zweitspracherwerb beeinflussen, steht, ebenso wie der Einfluss motivationaler Aspekte, außer Frage. Die Zweitspracherwerbsfähigkeiten wiederum stehen in Abhängigkeit von individuellen Begabungen, Persönlichkeitsmerkmalen, Vorerfahrungen und Alter der Person.

Zum Faktor Begabung ist bekannt, dass einerseits kognitive Grundfähigkeiten, andererseits Erinnerungsvermögen und sprachanalytische Fähigkeiten Zweitspracherwerbsprozesse beeinflussen. Allerdings nimmt die Bedeutung des Erinnerungsvermögens mit zunehmendem Alter der Lernenden ab, während die Relevanz sprachanalytischer Fähigkeiten steigt. In der Vergangenheit galt lange Zeit die Annahme, dass es für den Zweitspracherwerb eine sogenannte „critical period“ gibt, d.h. eine Zeitspanne in der Entwicklung eines Menschen, in der die Aneignung einer Sprache aus entwicklungsbiologischen Gründen besonders leicht und schnell gelingt. Konkret ging man davon aus, dass Sprachaneignung ab dem Beginn der Pubertät kompliziert und mühsam würde. Untersuchungen zur Prüfung dieser critical-period-Hypothese haben jedoch ergeben, dass Spracherwerbsfähigkeiten bereits vor dem Eintritt in die Pubertät abnehmen, vor allem das sog. ultimate attainment, das erreichbare Niveau in einem sprachlichen Kompetenzbereich. So ist beispielsweise bekannt, dass die Wahrscheinlichkeit der Aneignung einer akzentfreien Aussprache mit zunehmendem Alter bei Erwerbsbeginn sinkt.

Im Hinblick auf Vorerfahrungen werden Spracherwerbserfahrungen und -strategien wirksam, die vor dem Erwerb und während des Erwerbs der Zweitsprache gesammelt wurden und werden. Auch die Erstsprache(-n) spielt bzw. spielen hier eine große Rolle: Positive Transfers von einer Erst- auf eine Zweitsprache sind v.a. für Aussprache und Wortschatz beschrieben worden, d.h. je höher die Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Zweitsprache in diesen Qualifikationsbereichen sind, desto wahrscheinlicher tritt positiver Transfer auf, der sich günstig auf die Erwerbsgeschwindigkeit und das ultimate attainment auswirkt.

Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Zweitspracherwerbserfolgen haben zwei Persönlichkeitstypen als besonders erfolgreich ausgewiesen. Beim ersten Typ handelt es sich um extrovertierte, überaus kommunikationsfreudige Personen, die hochfrequent den Kontakt zu Sprecher/innen der Zielsprache suchen und die Zweitsprache zügig und sicher in der sozialen Interaktion mit diesen erwerben. Der zweite erfolgreiche Typ ist sehr zurückhaltend und richtet seine Aufmerksamkeit gezielt auf Sprachvorbilder, z.B. Lehrpersonen. Die im Vergleich zum ersten Typ deutlich geringere Kommunikationsfreude kompensiert der zweite Typ durch hohe kognitive und sprachanalytische Fähigkeiten.

Gelegenheiten

Gelegenheiten, sich die Zweitsprache anzueignen, sind der dritte den Zweitspracherwerb maßgeblich beeinflussende Faktor. Neben der Quantität des Inputs in der Zweitsprache ist auch dessen Qualität für den Zweitspracherwerb von Relevanz. Die bildungspolitisch immer wieder revitalisierte Idee einer auch die Pausen umfassenden Deutschpflicht an Schulen eignet sich gut, diese beiden Facetten zu veranschaulichen: Ausgehend von der Annahme, dass Pausengespräche zwischen Schüler/innen vornehmlich privaten und alltagsnahen Themen wie z.B. Peer-Beziehungen und -Aktivitäten gewidmet sind, erhöht die Deutschpflicht v.a. die Quantität des Inputs im Alltagssprachlichen Register. Dieses Register beherrscht der überwiegende Teil der Schüler/innen in der Regel und mit Ausnahme von kürzlich angekommenen Seiteneinsteigenden bereits hinreichend, d.h. die Schüler/innen haben zwar einen leicht erhöhten Input im Hinblick auf bereits beherrschte sprachliche Mittel, aber keine Steigerung in der Qualität des Inputs. Die für Bildungserfolg relevanten fach- und bildungssprachlichen Mittel können im Rahmen von Pausengesprächen hingegen kaum angeeignet werden. Zur Steigerung von Bildungsgerechtigkeit wird die Deutschpflicht daher nicht beitragen – hierzu sind vielmehr Lernarrangements notwendig, in denen fachliche Inhalte zusammen mit den benötigten fach- und bildungssprachlichen Mitteln angeeignet werden können.

Sowohl Qualität als auch Quantität des Inputs, die ein/e Zweitspracherwerbende/r erlebt, stehen mit seiner/ihrer Sprachkontaktdauer in Zusammenhang: Mit Zunahme der Kontaktdauer stehen mehr Gelegenheiten zur Sprachaneignung zur Verfügung. Besonders günstige Aneignungsgelegenheiten bietet die Kommunikation mit Sprachvorbildern, die den Erwerb der Zweitsprache positiv beeinflusst. Zu diesen Sprachvorbildern sind Personen aller Altersgruppen zu zählen, die die Zielsprache auf hohem Niveau beherrschen, z.B. Schüler/innen, Nachbarn, Lehrpersonen usw.

Befunde zu Förderangeboten, deren primäres Ziel ja die Schaffung von Aneignungsgelegenheiten ist, machen deutlich, dass die Relevanz der angebotenen sprachlichen Mittel für den Erwerbsfortschritt entscheidend ist; d.h. explizite Förderung kann den Zweitspracherwerb dann positiv beeinflussen, wenn die vermittelten sprachlichen Mittel auch außerhalb des Fördersettings für die Bewältigung des (Schul-) Alltags bedeutsam sind. In Anlehnung an die teachability-Hypothese, nach der Spracherwerbsprozesse durch Unterricht zwar unterstützt werden, sprachspezifische Aneignungsfolgen jedoch nicht außer Kraft gesetzt werden können, und dem natürlichen Entwicklungsverlauf weit vorgreifende Lernarrangements den Erwerbsprozess verzögern, ist bei der Gestaltung von Förderarrangements darauf zu achten, dass sich die angebotenen sprachlichen Mittel in der Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden befinden. Geschaffene Aneignungsgelegenheiten können also nur dann wirksam werden, wenn seitens der Geförderten in Bezug auf die sprachlichen Mittel bereits eine Aneignungsbereitschaft vorliegt.

Implikationen für die pädagogische Arbeit mit zwei- und mehrsprachigen Schüler/innen

Die kurze Zusammenschau der drei Hauptfaktoren Motivation, Fähigkeiten und Gelegenheiten sowie ihrer Facetten bzw. Subdimensionen macht deutlich, dass es sich beim Zweitspracherwerb um einen komplexen Vorgang handelt, der von zahlreichen Größen beeinflusst wird, die wiederum wechselseitig aufeinander einwirken (können). Auf die Frage nach der idealen Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kann es vor dem Hintergrund dieses multifaktoriellen Gefüges keine einfachen, allgemeingültigen Antworten geben – auch wenn Lehrer/innen aus dem Wunsch nach Steigerung der Bildungsgerechtigkeit für diese Zielgruppe heraus nachvollziehbarerweise nach „Rezepten“ verlangen.

Der Überblick über beeinflussende Faktoren verdeutlicht nicht nur die Komplexität des Zweitspracherwerbs, sondern auch die Grenzen (schul-)pädagogischer Handlungsfähigkeit: Nur ein Teil der Einflussfaktoren, wie z.B. der Input in der Zweitsprache und die Akzeptanz von Mehrsprachigkeit und hybrider Zugehörigkeit, kann im Schulalltag durch Lehrpersonen direkt beeinflusst bzw. gesteuert werden. Der überwiegende Teil der Faktoren, wie z.B. kognitive Grundfähigkeiten, Erstsprache(-n) und Sprachkontaktdauer zum Deutschen, entzieht sich der direkten Einflussnahme und kann bei der Planung und Realisierung von Lernarrangements bestenfalls gelegentlich berücksichtigt werden. Die von vielen Lehrpersonen intendierte Herbeiführung von Bildungsgerechtigkeit für DaZ erwerbende Schüler/innen ist also, so lautet meine Hypothese, allein durch auf den Zweitspracherwerb gerichtete pädagogische Maßnahmen nicht möglich. Auch neuere methodisch-didaktische Ansätze und Konzepte wie die Durchgängige Sprachbildung (vgl. Gogolin et al. 2011) und der Sprachbewusste Fachunterricht (vgl. Tajmel 2017) greifen letztlich zu kurz, wobei sie immerhin zu einer Reduktion von Bildungsungerechtigkeit beitragen.

Ausblick

Aus migrationswissenschaftlicher Perspektive ist festzustellen, dass bildungspolitische und sprachdidaktische Diskurse zum schulischen Umgang mit DaZ sprechenden Schüler/innen in den amtlich deutschsprachigen Ländern überwiegend der in die 1950er Jahre zurückgehenden assimilativ ausgerichteten Immigrations-perspektive verpflichtet sind. Im Zentrum steht die Frage, wie DaZ sprechende Schüler/innen schnell und effizient an die Erfordernisse der einsprachig deutsch organisierten Schule angepasst werden können. Maßnahmen, die hierzu entwickelt und implementiert werden, sind überwiegend auf die Mikroebene des Bildungswesens (vgl. Fend 2008) gerichtet, d.h. die Unterrichtsgestaltung. Trotz zunehmender Pluralisierung und Heterogenisierung der Gesellschaft, sind die Bedingungen für schulisches Lernen, die durch die Makroebene definiert werden, in den letzten Jahrzehnten weitestgehend konstant geblieben. Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass im Zusammenhang mit Deutsch als Zweitsprache Bildungsgerechtigkeit allein durch Interventionen auf der Mikroebene nicht herbeizuführen ist. Für eine zeitgemäße, gerechte schulische Bildung in der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft sind dieser Hypothese folgend v.a. Reformen auf der Makroebene notwendig, die die Abkehr von assimilativen Positionen erfordern, beispielsweise in Form der Implementierung eines flächendeckenden allochthone Sprachen einbeziehenden Angebots bi- und trilingualer Bildung.

LITERATUR

- bmb (2017). *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Wien: bmb.
- Brizić, K. & Hufnagl, C. L. (2011). *Multilingual Cities Wien*. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen. Wien: ÖAW.
- Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Döll, M. (2017). Migration und Bildung. In: Böhm, J. & Döll, M. (Hrsg.): *Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende: Eine Einführung in ihre Disziplinen*. Münster und New York: Waxmann.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster und New York: Waxmann.
- Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Paradis, J. (2009). Second Language Acquisition in Childhood. In: Hoff, E. & Shatz, M. (Hrsg.): *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell, S. 387-405.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

ZUR AUTORIN

Hochschulprof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Marion DÖLL studierte Pädagogik, Sozialpsychologie und Sonderpädagogik an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und war anschließend als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Hamburg, Paderborn und Wien tätig. Seit 2014 ist sie Hochschulprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung im Fachbereich Bildungswissenschaften der PH Oberösterreich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnose, Migration und Bildung sowie PädagogInnenbildung in der Migrationsgesellschaft.

Rebecca JANKER

Planung differenzierter Lernangebote auf Basis von Sprachstandsdiagnostiken

Summary: Österreichs Klassenzimmer werden immer heterogener. Die Schüler/innen unterscheiden sich im Hinblick auf ihre individuellen Begabungen, Stärken und Interessen. Schüler/innen unterscheiden sich jedoch auch in Bezug auf ihre Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch. Sprachliche Förderung stellt also den Grundstein für jede weitere Bildungsmaßnahme dar. Deswegen sollte der individuellen sprachlichen Förderung von Schüler/innen auch die größtmögliche Bedeutung beigemessen werden. Dieser Artikel setzt sich damit auseinander, wie sprachliche Förderung auf der Basis von Sprachstandsdiagnostiken individuell geplant und durchgeführt werden kann.

Einleitung

Die Schüler/innen in Österreichs Klassenzimmern sind so heterogen wie vielleicht niemals zuvor. Sie verfügen über verschiedenste Kenntnisse und Fertigkeiten sowie über diverse Potenziale. Die teilweise sehr unterschiedlichen Bedingungen erschweren die Partizipation am Unterricht aber auch in vielen Fällen. Daher ist es wichtig, differenzierte Lernangebote für die heterogene Schüler/innenschaft anzubieten, um die Potenziale bestmöglich auszuschöpfen und über mögliche Einschränkungen hinwegzuhelfen. Ein Ansatzpunkt hierfür ist natürlich die Sprache, da sie den grundlegenden Zugang zu Bildung darstellt. Auch im Hinblick auf die Bewertung von Schüler/innenleistungen muss dieser Heterogenität jedoch Rechnung getragen werden. Quantitative Bewertungen des Leistungsstandes reichen bei weitem nicht aus. Um eine optimale Planung des Unterrichts sowie eine bestmögliche Förderung verschiedener Schüler/innen zu gewährleisten, ist es notwendig, Leistungen auch qualitativ zu analysieren und sichtbar zu machen.

Die Bewertung von (sprachlichen) Leistungen

Bis auf wenige Ausnahmen, die vor allem aus dem Primarschulbereich kommen, ist es so, dass es ausschließlich quantitative Erhebungen sind, die Leistungen von Schüler/innen abbilden sollen. Auch Schüler/innenleistungen im qualitativen Bereich müssen in quantitative Werte umgerechnet werden, um schließlich in Schulnachrichten, Zeugnissen etc. abgebildet werden zu können. Doch ist es wirklich möglich, dass Schüler/innenleistungen mithilfe rein quantitativer Werte adäquat dargestellt werden können? Diese Frage gewinnt noch mehr an Relevanz, wenn man bedenkt, dass Testungen von Wissen sowie die Umsetzung von gewissen Wissensbereichen nie nonverbal, sondern immer über das Medium „Sprache“ erfolgen.

Zieht man die Zahlen des Schuljahres 2015/16 heran, so ist klar ersichtlich, dass der Alltag in Österreichs Schulen mehrsprachig ist: Im Bereich der Volksschule sprachen 28,7% der Schüler/innen eine andere Umgangssprache als Deutsch, in der AHS-

Unterstufe waren es 19,8%, in den Neuen Mittelschulen 29,7% und im Bereich der Polytechnischen Schulen sprachen 32,3% eine andere Umgangssprache als Deutsch. Vor allem Wiener Schulen stechen in dieser Statistik deutlich hervor – insgesamt sprachen in Wien im Schuljahr 2015/16 49,7% aller Schüler/innen eine andere Umgangssprache als Deutsch (Volksschulen: 57,2%, AHS-Unterstufe: 39,1%, Neue Mittelschule: 71,6%, Polytechnische Schule: 73,0%) (vgl. Statistik Austria). So, wie es also bei der Planung und Gestaltung von Unterrichtsstunden nun nicht mehr möglich ist, von monolingualen Schüler/innen auszugehen, so ist der monolinguale Habitus auch bei der Bewertung von Schüler/innenleistungen nicht mehr angebracht.

Um erfolgreichen Unterricht zu gestalten, ist es heute unumgänglich, die sprachliche Diversität der Schüler/innen in allen Aspekten des schulischen Alltags zu berücksichtigen. Natürlich werden Lehrkräfte hier vor eine besondere Herausforderung gestellt, da nicht nur die sprachliche Heterogenität in den Klassen sehr groß ist, sondern auch die Kompetenzen der Schüler/innen in der (Zweit)Sprache Deutsch sehr unterschiedlich sind. Trotzdem sollte sowohl bei der Planung und Durchführung von Unterricht, als auch bei der Bewertung von Schüler/innenleistungen dieser Mehrsprachigkeit Rechnung getragen werden.

Quantitative und qualitative Methoden zur Erhebung des Sprachstandes

Um Schüler/innen gezielt fördern zu können, muss zuerst erhoben werden, wie genau die Kenntnisse in der Sprache Deutsch ausgeprägt sind. Hier gibt es vor allem zwei Möglichkeiten: Die Feststellung des Sprachstandes kann mittels quantitativer und qualitativer Erhebungen erfolgen.

Quantitative Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes

Als quantitative Verfahren gelten vor allem Tests und Screenings. Tests sind standardisiert, was bedeutet, dass immer genau festgelegt ist, wie Durchführung und Auswertung zu erfolgen haben. Tests, mit denen der Sprachstand erhoben werden soll, bestehen immer aus Aufgaben, die darauf abzielen eine bestimmte sprachliche Fertigkeit im Rahmen einer kontrollierten sprachlichen Handlungssituation zu testen. Nur selten beziehen Tests mehrere sprachliche Teilbereiche (z.B. Hörverständnis, Wortschatz, Morphosyntax, kommunikatives Sprachverhalten, Schreibfertigkeiten) ein, sodass es in den meisten Fällen nicht möglich ist, tatsächlich umfassende Auskunft über die Gesamtheit des Sprachstands an sich zu erhalten. Vor allem die Adäquatheit von Testverfahren zur Darstellung der Komplexität von mehrsprachigem Spracherwerb ist fraglich, zumal die meisten Normen auf Sprachdaten monolingualer Sprecher/innen basieren. Werden die Ergebnisse in Bezug auf zwei- oder mehrsprachige Sprecher/innen nicht sehr vorsichtig interpretiert, kann das zu verzerrten Ergebnissen und Fehlinterpretationen dieser vermeintlich „objektiven“ Testergebnisse führen (vgl. Lengyel 2012, S. 17).

Ein weiteres quantitatives Verfahren sind Screenings. Mithilfe von Screenings soll es möglich sein, relativ schnell und unkompliziert herauszufinden, bei welchen Kindern die sprachliche Entwicklung Defizite aufweist. Festgelegte Schwellenwerte zeigen, welche Schüler/innen sprachlichen Förderbedarf aufweisen. Genauso wie Tests fokussieren auch Screenings nicht auf alle sprachlichen Teilbereiche, sondern nur auf jene

Kompetenzen, die als Basiskompetenzen für andere sprachliche Bereiche gelten (z.B. phonologische Bewusstheit als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb). Wenn also ein sprachlicher Teilbereich Schwächen aufweist, wird daraus auch auf die (zukünftigen) Leistungen in einem anderen sprachlichen Teilbereich geschlossen (vgl. List 2010, S. 20ff). Es ist evident, dass hier noch ein anschließendes, qualitatives Verfahren angewendet werden muss, um wirklich feststellen zu können, wo genau Schwächen liegen und die Förderung ansetzen muss.

Qualitative Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes

Als qualitative Verfahren gelten Profilanalysen und Beobachtungsverfahren. Im Rahmen von Profilanalysen werden die sprachlichen Handlungskompetenzen in quasi natürlichen sprachlichen Situationen erfasst, in welchen die gesamte Bandbreite sprachlicher Kompetenzen abgebildet werden kann. Erst in der anschließenden Auswertung wird überprüft, wo die Sprecher/innen in den einzelnen sprachlichen Teilbereichen stehen. Auch eine Sichtbarmachung von sprachlichen Fortschritten ist mit dieser qualitativen Methode möglich. Ein differenziertes und vielschichtiges Bild der Sprachkompetenzen kann somit erstellt werden. Aufgrund der überaus individuellen Herangehensweise sind Profilanalysen auch für den Bereich der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen sehr gut geeignet (vgl. Chilla et al. 2010).

Bei Beobachtungsverfahren wird das sprachliche Handeln vor allem in realen, alltäglichen Situationen beobachtet. Es ist wichtig zu betonen, dass alle Beobachtungen systematisch und kriterienorientiert zu erfolgen haben, damit sie sowohl intersubjektiv nachvollziehbar als auch zuverlässig sind (vgl. Lengyel 2012, S. 17). Beobachtet werden alle bzw. mehrere sprachliche Teilbereiche, um ein umfassendes Bild über den Sprachstand der Schüler/innen zu erhalten. Die beobachtete sprachliche Performanz wird in Ratingskalen eingetragen. Natürlich müssen die Kategorien dieser Skalen sehr gut formuliert sein, damit die Beobachtungen bestmöglich notiert werden können und für die weitere sprachliche Förderung tatsächlich aussagekräftig sind. Auch subjektive Einflüsse des/r Beobachters/in können durch klar formulierte Ratingskalen zumindest teilweise ausgeglichen werden (vgl. Ehlich 2007, S. 43). Bei Beobachtungsverfahren handelt es sich um eine langfristige Begleitung von Schüler/innen, da einzelne oder mehrere Teilbereiche immer wieder nachbeobachtet werden können. So kann einerseits der Fortschritt der Sprachaneignung begleitet werden und andererseits ist es leichter möglich, dass laufend Adaptierungen in der begleitenden sprachlichen Förderung vorgenommen werden.

Vorstellung verschiedener qualitativer Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes

Betrachtet man die Anzahl quantitativer und qualitativer Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes, so ist auffallend, dass der Einsatz ebendieser Verfahren im Primarbereich bereits fixer Bestandteil des pädagogischen Alltags zu sein scheint. Im Bereich der Sekundarstufe I und II gibt es hingegen kaum Methoden zur Beobachtung der Sprachkompetenz. Möchte man die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erheben, so erfolgt dies fast ausschließlich mithilfe von quantitativen „Testungen“. Gerade in höheren Schulstufen wäre der Einsatz qualitativer Verfahren jedoch überaus

wichtig: Schüler/innen einer Sekundarstufe – anders als in der Primarstufe – müssen einem Unterricht beiwohnen, der oftmals nicht mehr kontextgebunden ist und sich auf abstrakte, nicht direkt greifbare Themen bezieht. Vor allem für Quereinsteiger/innen, also Schüler/innen, die aus anderen Herkunftsländern kommen, keine oder nur sehr geringe Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch aufweisen, aufgrund des Alters aber direkt in den Unterricht einer Sekundarstufe einsteigen müssen, sind diese Gegebenheiten eine sehr große Herausforderung. Aus diesen Gründen ist es in diesem schulischen Abschnitt umso wichtiger, die Schüler/innen im Hinblick auf die Sprachdiagnostik und -förderung optimal zu begleiten. Stellvertretend werden im folgenden Abschnitt drei qualitative Verfahren zur Erfassung des Sprachstandes näher beschrieben.

„Tulpenbeet“ (FörMig)

Der Schreibanlass „Das Tulpenbeet“ wurde im Rahmen des Projekts FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) der Universität Hamburg entwickelt. Mithilfe dieses Instruments soll der individuelle Sprachstand von Schüler/innen der 4. bis 6. Klassenstufe mit Schwerpunkt auf Text- und Erzählkompetenz (narrative Bildungssprache) erfasst werden.

Den Schüler/innen wird ein Bildimpuls vorgelegt, welcher aus 5 Bildern besteht, wobei auf dem 3. Bild nur ein Fragezeichen zu sehen ist. Auf Bild 1 und 2 sind zwei Kinder und ein Mann im Park zu sehen. Der Mann möchte die Kinder fotografieren und geht mit dem Fotoapparat in der Hand rückwärts. Am 4. Bild ist zu sehen, dass der Mann in einem Tulpenbeet liegt, welches sich hinter ihm befindet und das er beim Rückwärtsgehen offenbar nicht gesehen hat. Das Mädchen macht ein Foto vom Mann, wie er im Tulpenbeet liegt. Auf dem 5. Bild sieht man das Foto vom Mann, der im Tulpenbeet liegt. Die Schüler/innen müssen also logisch schlussfolgern, was auf dem 3. Bild passiert ist und die ganze Geschichte schriftsprachlich umsetzen.

Ausgewertet werden schließlich die Bereiche „Textbewältigung“, „Wortschatz“, „Bildungssprachliche Elemente“ und „Satzverbindungen“. Auswertungsbögen zur objektiven Analyse der Schrifttexte sind für die Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch verfügbar. Anhand der differenzierten Kriterien zur Auswertung ist es möglich, ein sehr umfangreiches Bild darüber zu gewinnen, in welchem Ausmaß die verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten der Schüler/innen entwickelt sind und wo eine eventuelle Förderung erfolgen bzw. ansetzen sollte.

„Fast Catch Bumerang“ (FörMig)

Diese qualitative Methode zur Erhebung des Sprachstands wurde ebenfalls im Rahmen des Projekts FörMig für Jugendliche am Übergang von der Sekundarstufe I in den Beruf bzw. in weiterführende Schulen konzipiert. Erfasst werden soll hier vor allem die bildungs- und fachsprachliche Kompetenz.

Die Schreibaufgabe „Fast Catch Bumerang“ besteht aus zwei voneinander unabhängigen Aufgaben. Die erste Schreibaufgabe besteht darin, sich bei einem Jugendmagazin als Praktikant/in zu bewerben und zu diesem Zweck ein Bewerbungsschreiben aufzusetzen. Im Rahmen der zweiten Schreibaufgabe soll der Bau eines Bumerangs anhand von Abbildungen erklärt werden. Es wird darauf hingewiesen, dass der Text so genau formuliert sein muss, dass am Ende auch ohne die Abbildungen klar verständlich ist, was getan werden muss, um den Bumerang zu konstruieren.

Auch diese Profilanalyse bietet Auswertungsbögen für die Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch, mithilfe derer die Kompetenzen in den Bereichen „Textpragmatik“

(gegliedert in „Aufgabenbewältigung“ und „Textkompetenz“), „Wortschatz“, „Bildungssprache“ und „Syntax“ dargestellt werden können. Als Hilfestellung zur Analyse gibt es Beispiele aus diversen Schüler/innenarbeiten, die mit Auswertungshinweisen versehen sind. Auch diese qualitative Analyse ermöglicht eine sehr konkrete Darstellung der Kompetenzen von Schüler/innenleistungen in den einzelnen sprachlichen Teilbereichen, sodass sehr gut ersichtlich ist, in welchen Bereichen bei der weiteren Förderung der Schriftsprache und der fachsprachlichen Kompetenz angesetzt werden sollte.

Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache

USB-DaZ wurde von Wissenschaftler/innen des Zentrums für Sprachstandsdiagnostik der Universität Wien entwickelt und ist als Beobachtungsverfahren konzipiert, im Rahmen dessen nicht sprachliches Meta-Wissen, sondern das sprachliche Handeln in konkreten und authentischen Situationen beobachtet wird. Es handelt sich folglich nicht um einen punktuellen Test, sondern „um ein Verfahren, welches Lehrkräfte befähigt, Sprachstand und Sprachzuwächse von Schüler/innen mit Zweitsprache Deutsch regelmäßig zu beobachten und zu interpretieren, um daraus zielgerichtete Fördermaßnahmen abzuleiten“ (USB-DaZ Teil 1, S. 5). Der Fokus wird auf die sprachlichen Teilbereiche „pragmatische Basisqualifikation“ (Produktion & Rezeption), „lexikalisch-semantische Basisqualifikation“ (Produktion & Rezeption), „morphologisch-syntaktische Basisqualifikation“ (Produktion) und „literale Basisqualifikation“ (Produktion) gelegt.

Um ein umfassendes Bild der sprachlichen Handlungsfähigkeit zu bekommen, ist es wichtig und sinnvoll, alle angeführten Teilbereiche zu beobachten und zu analysieren. Ist dies nicht möglich, ist es auch denkbar, einen oder mehrere ausgewählte Teilbereiche separat zu beobachten bzw. nachzubeobachten und aus den gewonnenen Erkenntnissen Schlüsse für eine individuelle und gezielte sprachliche Förderung abzuleiten.

Die Aneignung von sprachlichen Teilbereichen erfolgt nicht chaotisch, sondern in einer bestimmten, klar definierbaren Progression. Diese ist im USB-DaZ abgebildet und ermöglicht es, die sprachlichen Fähigkeiten von Schüler/innen sehr differenziert darzustellen. Die Skalen, die zur Auswertung herangezogen werden, wurden als Implikationsskalen konstruiert. Wenn ein Phänomen wahrgenommen und auf der Skala festgehalten wird, dann kann davon ausgegangen werden, dass alle sprachlichen Fähigkeiten, die früher auf der Skala zu finden sind, bereits angeeignet sind. Dies ist auch anzunehmen, wenn die beobachteten Schüler/innen diese Fähigkeiten während der Beobachtung nicht zeigen. Um die Sprachkompetenz bestmöglich erfassen und beschreiben zu können, gibt es im Anhang ein Glossar mit den im Verfahren verwendeten Fachtermini. Die Beobachtung und Analyse der sprachlichen Fähigkeiten von Schüler/innen mit diesem Beobachtungsinstrument ist sehr komplex und mit großem Zeitaufwand verbunden. Im Gegenzug ist es dafür jedoch möglich, genau abzuleiten, wo die sprachliche Förderung ansetzen muss.

Zusammenfassung

Der Alltag in Bildungseinrichtungen ist geprägt von vielen Anforderungen und die Sprachförderung von Schüler/innen ist nur eine dieser vielfältigen Aufgaben, die Lehrende erfüllen sollen. Doch im Hinblick auf die mittlerweile sehr große sprachliche und kulturelle Heterogenität der Schüler/innen in Österreichs Klassenzimmern, ist es unumgänglich, der gezielten und individuellen Sprachförderung in allen Schulstufen eine größere Bedeutung einzuräumen. Rein quantitative Verfahren zur Bestimmung

sprachlicher Fähigkeiten reichen nicht aus, um die hohen Erwartungen an Sprachfördermaßnahmen wirklich erfüllen zu können. Eine Ergänzung um qualitative Verfahren ist also unabdingbar. Diese sind in Erhebung und Analyse viel aufwändiger als quantitative Verfahren, allerdings auch viel auskunftreicher. Die Zeit, die man in die Phase der Erhebung von Sprachkompetenzen investiert, wird dann bei der tatsächlichen Förderung von Schüler/innen mit Sprachförderbedarf wieder kompensiert, da Förderung auf Basis von Auswertungen qualitativer Verfahren viel zielgerichteter und individueller ansetzt als die Förderung auf Basis von Erkenntnissen aus rein quantitativen Verfahren. Eine Schulung von Lehrenden aller Fächer wäre jedoch wünschenswert, damit die Erhebung des Sprachstandes und die darauf aufbauende Förderung verschiedener sprachlicher Bereiche nicht nur Sache der Sprach- bzw. Deutschlehrer/innen bleibt, sondern von Lehrenden aller Fächer in den Unterricht integriert werden kann.

LITERATUR

- Chilla, S.; Rothweiler, M. & Babur, E. (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. Reinhardt, München.
- Ehlich, K. (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: K. Ehlich (Hrsg.). Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (S.11-75). BMBF, Bonn.
- Fröhlich, L.; Döll, M. & Dirim, İ. (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 1: Beobachtungsbogen. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien.
- Fröhlich, L.; Döll, M. & Dirim, İ. (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 2: Ergebnisdokumentationsbogen. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien.
- Jeuk, S. (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Kohlhammer, Stuttgart.
- Lengyel, D. (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Expertisen, Band 29. Deutsches Jugendinstitut e.V., München.
- List, G. (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF-Expertisen, Band 2. Deutsches Jugendinstitut e.V., München.
- Reich, H.; Roth, H.-J. & Döll, M. (2009): Fast Catch Bumerang. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: D. Lengyel; H. Reich; Roth, H.-J. & M. Döll (Hrsg.). Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (= FÖRMIG Edition Band 5) (S.209-241). Waxmann, Münster.
- Reich, H.; Roth H.-J. & Gantefort, C. (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: T. Klinger; K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.). Evaluation im Modellprogramm Förmig. (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann, S. 209-237.
- Statistik Austria (2016). Schulstatistik – Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache 2015/16. Wien

ZUR AUTORIN

MMag. Rebecca JANKER, BEd ist Sprachwissenschaftlerin (Schwerpunkte: Psycholinguistik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung) und NMS-Lehrerin für die Fächer „Deutsch“ und „Biologie“. Nach langjähriger Arbeit als NMS-Lehrerin für „Deutsch“ und „Deutsch als Zweitsprache“ in Wien, ist sie derzeit als Sprachtrainerin am Jüdischen Beruflichen Bildungszentrum in Wien tätig.

Angelika PICHLER

Alphabetisierung – aber wie?

Summary: Lesen und Schreiben lernen ab der Sekundarstufe – entweder von Grund auf oder in der neuen Schrift, in der neuen Sprache, im neuen Land – das stellt für alle eine Herausforderung dar: sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrer/innen. In diesem Beitrag werden in kompakter Form theoretische Grundlagen, erste Schritte der Alphabetisierung und weiterführende Übungen erläutert.

Einleitung

Lesen und Schreiben zu können, sind für uns wichtige Fähigkeiten. Warum eigentlich? Alphabetisierung und Bildung war immer mit bestimmten Interessen verbunden: Zuerst begannen Kirchen damit, später Händler und Kaufmänner, dann auch der Staat. Je nach Interessenslagen waren andere Inhalte wichtig. Wie ist es heute?

Diese Frage ist wichtig, denn die Antwort darauf beeinflusst unser Verhalten und unsere Erwartungen. Treffen diese Erwartungen auch auf unsere Schüler/innen sowie deren Eltern zu? Es gilt zu bedenken, dass diese in einer Schrift unterrichtet werden, die nicht ihre ist. Auch die Unterrichtssprache weicht von der Erstsprache ab. Mit einer neuen Schrift und Sprache wird auch eine neue Kultur erlernt. Das kann zu bewussten oder unbewussten Widerständen und zu Blockaden beim Lernen führen.

Noch ein Wort zu Materialien: Es gibt keine Materialien, die man durchgehend im Unterricht anwenden kann. Dazu sind die Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen zu unterschiedlich. Zudem verläuft der Erwerbsprozess weder linear noch bei allen gleich ab. Es ist ein schwieriger Weg, sowohl für uns Lehrende als auch für die, die alles neu erlernen müssen.

Phasen des Schrifterwerbs

Für Jugendliche, Erwachsene und ältere Kinder gibt es kaum Theorien zum Schrifterwerb, es wird deshalb auf die Erfahrungen von Volksschulkindern zurückgegriffen. Meine Erfahrungen jedoch zeigen, dass die Schritte zum Teil ähnlich ablaufen. Unterschiede bestehen allerdings in Inhalten und Themen. So sollte man etwa den älteren Kindern und Jugendlichen keine Kinderthemen zumuten.

Folgende Phasen lassen sich grundsätzlich im Rahmen des Schrifterwerbs unterscheiden:

Logographische Phase

Symbolcharakter von Wortbildern werden erkannt – z.B. Firmenlogos. So können die Schüler/innen auch ihre Namen „lesen“ bzw. „schreiben“. Aber sie erkennen das Bild, nicht das Wort. Der/die Schüler/in ist oft nicht in der Lage, die einzelnen Buchstaben oder Silben des eigenen Namens zu lesen.

Alphabetische Phase

Die Aufmerksamkeit der Schüler/innen richtet sich auf einzelne Buchstaben und Laute. Buchstaben können Lauten zugeordnet werden und Laute Buchstaben. Worte können nun erlesen werden, auch wenn der Sinn noch nicht verstanden wird.

Orthographische Phase

Die Schüler/innen können nun Wörter erkennen, ohne sie „erlesen“ zu müssen. Der Unterschied zur logographischen Phase besteht darin, dass die Buchstaben nun gekannt werden. Nach und nach entsteht ein inneres Lexikon, das abgerufen werden kann. Diese Schritte überlappen sich oft und laufen nicht linear ab.

Diese Phasen zu unterscheiden ist auch für die Gestaltung des Alphabetisierungskurses wichtig. Die pädagogischen Maßnahmen im Rahmen des Kurses sollten entsprechend darauf ausgerichtet werden.

Was sollte im Alphabetisierungskurs gelernt/erworben werden?

Alphabetisierung kann in sich grundsätzlich eine Reihe von unterschiedlichen Lerninhalten verbinden. Diese werden in unterschiedlichen Phasen relevant. Folgende Bereiche sind dabei besonders zentral:

- Schriftsprachliche Kompetenz
- Sicht- bzw. Schreibwortschatz (Lesen/Schreiben von häufigen und für die Lernenden wichtigen Wörtern, obwohl vorhandene Buchstaben nicht alle bekannt sind)
- Deutsch als Zweitsprache
- Mathematische Grundkenntnisse im Zahlenraum 100
- Grundrechenarten
- Lernautonomie – Lernstrategien
- Medienkompetenz
- Grundlegendes Allgemeinwissen (Geographie, Biologie, Geschichte, Demokratie)

Logographische/Alphabetische Phase

Diagnose

Lassen Sie die Schüler/innen ihren Namen schreiben.

Lassen Sie die Kinder einen einfachen Text lesen. Können sie das?

Diktieren Sie ein paar Wörter und einen Satz.²⁴ Kinder, die nie in einer Schule waren und auch nicht von Verwandten schreiben gelernt haben, setzen sofort aus. Legen Sie dann eine Anlauttabelle vor und prüfen Sie, ob er/sie die Buchstaben kann. (Die Kenntnisse dieser heißt nicht, dass er/sie alphabetisiert ist.)

Diejenigen, die in einer anderen Schrift alphabetisiert wurden und die lateinische Schrift in etwa kennen, schreiben nach Gehör.

²⁴ Etwas abschreiben zu lassen hat keinen Sinn, denn manche Kinder haben eine gute Motorik und „malen“ ab. Sie haben somit keinen „Beweis“ für eine schriftsprachliche Kompetenz.

Korrigieren Sie auf keinen Fall! Diese Übungen dienen nur zur Einschätzung: Braucht das Kind einen Alpha-Kurs oder kann es gleich in einen Deutschkurs?

Erstes Material

Als roter Faden dient mir das Alphabetisierungsmaterial aus www.sprachportal.at, das gratis heruntergeladen werden kann. Es wurde für Erwachsene entwickelt, ist aber gut für ältere Kinder einsetzbar. Besonders hilfreich ist, dass sich der verwendete Text immer auf das Erlernte bezieht und dass es, sobald es möglich ist, Bilder neben den Wörtern gibt. Aus den schon vorhandenen Buchstaben können dann laufend noch zusätzliche Wörter (mit Bildern) und Sätze erstellt werden.

Motorik

Hält der Schüler den Stift verkrampft? Sagt die Schülerin, ihr täten die Finger weh? Dann sollen die Kinder zuerst Schwungübungen machen – z.B. Kreise, Zick-Zack-Linien und Wellen ziehen (im Heft, zwischen den Zeilen). Es geht in dieser Übung nicht um Schönheit, sondern darum, dass das Kind lockerer werden soll im Umgang mit Stiften auf dem Papier.

Anlauttabelle

Man legt eine Anlauttabelle vor und erfährt auf diese Weise, welche Buchstaben die Schüler/innen schon kennen.

Wichtig dabei ist, dass die Schüler/innen den Lautwert des Buchstabens lernen, nicht den Buchstabennamen. Also „t“ (und nicht „te“), „b“ (und nicht „be“).

Zusammenlauten

Nur Buchstaben zu kennen und zu lernen, ist zu wenig. Viele können fast das ganze Alphabet, aber sie können nicht zusammenlauten. Dann lesen sie das Wort „Tomate“ nicht, sondern sagen „t“ (oder „te“) „o“ „m“ (oder „em“ oder „me“) usw., aber nicht „Tomate“.

Da das Zusammenlauten (bei einem längeren Wort schon) Schwierigkeiten bereiten kann, sollten die Wörter mit schon bekannten Buchstaben in ihre Einzelteile zerlegt werden. Dann Zeile für Zeile lesen lassen.

z.B.:

L

La

Lam

Lama

Lam

La

L

Oder bei längeren Wörtern:

To	ma	te
----	----	----

Toma	te	
------	----	--

Tomate

Die Lernenden haben oft eine Scheu vor längeren Wörtern. Wenn sie jedoch einmal bemerken, dass man einfach der Reihe nach lesen muss, dann legt sich das.

Der erste Buchstabe

Gemäß dem sprachport.at-Material beginnt man mit den Buchstaben „M“, „m“ und „A“ „a“. Dann kommen die Silben dran, die man daraus bilden kann: am, ama, Mama, ma. Sie sagen an, die Kinder schreiben. Sie schreiben, die Kinder lesen. Achten Sie auf das Tempo. Zu viel und zu schnell kann die Kinder sehr frustrieren.

Geben Sie den Kindern ein Flugblatt oder einen Text. Darin sollen die Kinder die „A“ und die „a“ einkreisen. (Achtung! Zu Beginn nicht das Computer-A!) Dasselbe in einem anderen Text mit dem „m“ und später „am“ bzw. „ma“.

Kleiner Exkurs: Lernerfolg

Der Lernerfolg hängt von vielen Faktoren ab. Wie Sie unterrichten, ist nur ein Teil davon. Es kann etwa auch eine Rolle spielen, wie die Eltern dazu stehen (fühlen sich z.B. in ihrer Autorität bedroht, wenn sie selbst nie in einer Schule waren), was das Kind im Herkunftsland und/oder auf der Flucht durchgemacht hat und wie aufnahmefähig die Lernenden jetzt sind, wie die Schulerfahrungen früher waren usw.

Wenn Kinder nie in einer Schule waren und jetzt mit 12 oder 14 Jahren zu lesen/zu schreiben beginnen, kann es oft ein Jahr dauern, bis es mit dem Lesen halbwegs klappt. Diese Arbeit erfordert viel Geduld Ihrerseits, aber auch Geduld seitens der Kinder. Schnelle Erfolge gibt es selten.

Lautkarten

Lautkarten sind leere Karten. Eine Karte stellt einen Buchstaben dar. Lautieren Sie z.B. das Wort „Lena“. Das sind vier Karten Sie sagen zuerst das Wort, das Sie diktieren werden („Lena“). Dann sagen Sie „L“ und legen eine leere Karte hin. Sie sagen „Le“ und legen die zweite Karte hin. Sie sagen „Len“ und legen die dritte Karte hin. Schließlich sagen Sie „Lena“ und legen die vierte Karte hin. Sie deuten immer mit dem Finger auf den jeweiligen Buchstaben. Niemals nur den einzelnen Buchstaben sagen! Also niemals buchstabieren. Zwischen den Karten lassen Sie einen kleinen Abstand.

Für Zwielaute (z.B. „ie“), Doppelkonsonanten („tt“) usw. legen Sie zwei Karten gleichzeitig ohne Abstand hin.

Diktat

Diktieren Sie regelmäßig Wörter, die schon vorher geübt wurden. Auch hier gilt: Niemals buchstabieren, sondern die Wörter (wenn nötig) immer von Beginn an ansagen – „A“, „Am“, „Amp“, „Ampe“, „Ampel“ (nicht: „A“ „m“ „p“ „e“ „l“).

Wort-Bild-Zuordnungen

Sobald es Wörter gibt, die man einem Bild zuordnen kann, erstellt man – zusätzlich zu den schon vorhandenen aus sprachportal.at – Materialien, z.B.: (aus Clipart)

Lama, Lamm, Mama







Wörter, die schon bekannt sind, schreiben und durchstreichen. Die Kinder abschreiben lassen. Durch das Durchgestrichene wird die Konzentration gefördert.

~~Mama~~ – ~~Oma~~ – ~~Papa~~

3 gewinnt

Das Spiel ist bekannt. Sie machen ein 9teiliges Feld auf die Tafel und nummerieren von 1 bis 9. Auf einem Zettel schreiben Sie ebenfalls die Nummern und ein Wort. Sie teilen die Gruppe in zwei Gruppen. Gruppe 1 sagt eine Ziffer, Sie sagen das Wort. Die Gruppe kann beraten und ein Kind schreibt dann das Wort auf die Tafel. Ist es richtig, setzt es ihr Zeichen in das entsprechende Feld. Ist es falsch, kann die zweite Gruppe entweder dieses Wort schreiben oder eine andere Ziffer sagen.

Der Vorteil dieses Spiels ist, dass man es in allen Schwierigkeitsstufen spielen kann. Im Deutschkurs kann man es mit Sätzen machen. Haben Sie im Kurs zwei gänzlich unterschiedliche Niveaus, teilen Sie die Gruppe in eine Fortgeschrittene- und eine Anfängergruppe. Und diese wieder in zwei Gruppen. Dann spielt zuerst die A-Gruppe, dann die F-Gruppe.

memory

Das Spiel ist bekannt. Sie können mit den Schüler/innen Begriffe vereinbaren, die sie auf Papier malen (oder von einem Prospekt ausgeschnitten hinkleben). Eines mit Bild, das andere mit dem Wort (oder mit kleinerem Bild und Wort). Und auf geht's zum Spiel.

activity

Sie zeichnen selbst Begriffe auf oder schneiden sie irgendwo aus. Jedes Kind kommt an die Reihe, zieht eine Karte und zeichnet den Begriff auf die Tafel oder stellt ihn pantomimisch dar, bis die anderen ihn erraten haben. Bei Zeichnungen auf der Tafel können Sie nach dem Spiel fragen, wer die Wörter dazu schreiben will.

Ein Selbsttest für die Lehrperson:

Schreiben Sie ab:

Είμαι φοιτητής

Und nun lesen Sie das bitte laut vor. Sie können es nicht? Aber Sie haben doch so schön geschrieben? Sie malten, weil Sie es nicht lesen konnten, außer Sie können Griechisch. Lösung²⁵

Exkurs: Spracherwerb ist nicht gleich Schrifterwerb

Natürlich wäre es fein, wenn die Kinder alles, was sie sprechen auch niederschreiben könnten. Dann würden sie auch das Schreiben schneller erlernen. Wir können und sollen beim Schreiben lernen darauf achten, dass das, was geschrieben wird auch verstanden wird. Beim Lesen von einfachen Texten wird oft nicht alles verstanden –

²⁵ Imä fititis. - Ich bin Student.

damit müssen wir leben. Das ist kein „sinnerfassendes Lesen“, aber die Schüler/innen müssen das Er-Lesen und Zusammenlauten üben. Das Verstehen kommt erst später.

Alphabetische/Phonographische Phase

Einführen bestimmter Buchstaben

Achten Sie darauf, dass Sie bestimmte Buchstaben nicht gleichzeitig bzw. nicht zu knapp nacheinander einführen. Wir können die Buchstaben leicht auseinanderhalten, auch wenn sie schlampig geschrieben sind, weil wir sie im Kontext erkennen. Bzw. geht es auch um Buchstaben, die ähnlich klingen.

z.B.

a – d, n – h, f – t, b – d, q – p, l – i

Ampel – Lampe – Palme

Diese Wörter bestehen aus denselben Buchstaben. Anfänger/innen lesen häufig dasselbe: „Ampel“ statt „Lampe“ und umgekehrt etc. (Volksschullehrer/innen werden dieses Phänomen kennen.).

Fehlende Vokale

Lernende aus dem arabischsprachigen Raum achten nicht auf Vokale. Das liegt an ihrer Schrift, in der Vokale häufig nicht vorkommen. Ein/e Schüler/in schreibt z.B. „Tmt“.

Schreiben Sie „T__mat__ und sagen Sie „Tomate“ an. Die Schüler/innen müssen die fehlenden Vokale einsetzen.

Beginnen Sie mit nur zwei fehlenden Vokalen, sonst sind die Lernenden überfordert.

Üben Sie z.B. „o“ und „e“ gleichzeitig.

Üben Sie nicht „i“ und „e“ gleichzeitig, auch nicht „o“ und „u“ – das sind die Buchstaben, die die Schüler/innen am meisten verwechseln.

Eine weitere Möglichkeit ist das Diktieren mit Lautkarten.

Exkurs: Schreibschrift

Die Lernenden sollten die Schreibschrift lesen, aber nicht schreiben müssen. Der einzige Ort, an dem diese Schreibschrift gebraucht wird, ist die Schule.²⁶ Wenn man bedenkt, welche Anpassungsleistung die Kinder erbringen müssen, dann sollten Sie wenigstens in dieser Hinsicht deren Leben erleichtern: Schreiben Sie generell in Druckbuchstaben. In vielen Sprachen gibt es keine Schreibschrift. In anderen wird sie gerade abgeschafft.

Manche Kinder wollen die Schreibschrift von sich aus lernen, dann geben Sie ihnen Übungsblätter, die man vom Internet herunterladen kann – aber nicht alle Buchstaben auf einmal!

Stellen Sie sich vor, Sie müssten chinesische Schriftzeichen erlernen, oder die arabische Schrift!

²⁶ An den Computern an den Schulen heißt diese Schrift bezeichnenderweise und passend: Schulschrift

Förderung phonologischer Bewusstheit:

Ist ein Wort kurz oder lang? Kinder glauben häufig, dass „Zug“ ein langes Wort ist, weil ein Zug groß ist. Zu erkennen, ob ein Wort kurz oder lang ist, gehört zur phonologischen Bewusstheit. Ebenso dazu gehört, dass man Sätze auf der Wortebene segmentieren kann, dass man An-, In- und Auslaute erkennen kann, dass man Reime erkennt. Phonologische Fähigkeiten erleichtern das Lesenlernen.²⁷

Wie kann man phonologische Bewusstheit fördern?

→ Reime sind eine gute Möglichkeit, machen Sie das, sobald es möglich ist: Dose – Hose – Rose; Nase – Hase, Sofa – Mofa etc.

→ Sie zeigen auf Bilder. Reimen sie sich? (Fisch – Tisch, ...)

→ Einzelne Buchstaben mit dem Lautwert aussprechen:

„m“ „e“ „l“ „o“ „n“ „e“

Welches Wort ergibt das?

→ Welches Wort beginnt mit dem Buchstaben „e“ (oder einem anderen Buchstaben)? Esel, Affe, Ente, Elefant

→ Welches Wort endet mit der Silbe „er“? Vater, Bruder, Onkel, Schwester

Zusammenfassung

Gehen Sie es langsam an! Wenn es ums Üben der Schrift geht, verteilen Sie Blätter mit nur ein oder zwei neuen Buchstaben und besprechen Sie diese und üben Sie gemeinsam vorher.

Seien Sie nicht verwundert, wenn auch bereits beherrschte Buchstaben wieder vergessen werden. Dies ist natürlich und oftmals nur temporär. Es sollte nicht Ihren Unterricht in Frage stellen.

Es gibt keine schnellen Erfolge.

Haben Sie Geduld!

Für die Schüler/innen ist hier alles neu und das erfordert eine enorme Anpassungsleistung ihrerseits. Kommen wir ihnen ein wenig entgegen und meiden die Schreibschrift.

Legen Sie Ihren Fokus nicht auf die Fehler und korrigieren Sie nicht alles von Beginn an und schon gar nicht mit Rotstift. Legen Sie Ihren Fokus darauf, was die Kinder/die Jugendlichen schon erlernt haben.

LITERATUR

- Doberer-Bey, A. (2013). „Sonst hat man ja nichts, wenn man nix lesen kann.“ Alphabetisierung und Basisbildung mit Erwachsenen. Praesens-Verlag. Wien. (2000).
- El Zarka, D. Sprachensteckbrief Arabisch. BM:UK. www.schule-mehrsprachig.at
- Enzensberger H.M. (1989). Lob des Analphabetismus. In: Enzensberger H.M: Der fliegende Robert. Suhrkamp. Seiten 197-208.

²⁷ Wenn die Schüler/innen erkennen, dass z.B. ein Wort aus mehreren Silben besteht, haben sie auf der Metaebene etwas verstanden und das Lesen gelingt leichter.

- Feldmeier, A. (2015). Von A bis Z. Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Klett-Verlag.
- Fitzner, T./Stark, W./Schubert, Ch. (Hg.) (2004). Qualifizierter Alphabetisieren in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung. Klett-Verlag.
- Genuet, J. (2003). Zwischen Sprache und Kulturen. Alphabetisierung in einer fremden Sprache. In: ebd. Seiten 15-36.
- Hauschild, J. Können Sie den nicht lesen? <http://222.spektrum.de/news/warum-gibt-es-so-viele-analphabeten-in-deutschland/1371326>
- Ludwig, J./Müller, K. (2012). Lernforschung in der Alphabetisierung. <http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-alphabetisierung-02.pdf>
- Ouane, A. (2003). In welcher Sprache kann/soll alphabetisiert werden, wenn die Muttersprache nicht die „Amtssprache“ ist? In: ebd. Seiten 71-74.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press.
- Stehle, M. (2003). Von der Gastarbeiter- zur Integrationspolitik. In: Fitzner T. Alphabetisierung und Sprachenlernen. Eine Fachtagung. Ernst-Klett-Verlag, Stuttgart. Seiten 67-70.
- Szablewski-Çavus, P. (2003). Warum Deutsch lernen für Ausländerinnen meist gar nicht so leicht ist und was daraus für ein Unterrichtsangebot folgt. In: ebd. Seiten 75-78.

ZUR AUTORIN

Mag.^a Angelika PICHLER, nach zehn Jahren in Büroberufen Studium irreguläre der Angewandten Bildungs- und Sozialphilosophie an der Universität Klagenfurt. Übersiedlung nach Wien. Mehrere Jahre im interkulturellen und Gehörlosenbereich aktiv. Dann Ausbildung zur Alphabetisierungs- und Deutschtrainerin und in diesem Bereich seit zehn Jahren tätig.

Evaluation

Oliver GRUBER & Kurt KREMZAR

Zum Bedarf pädagogischer Aus- und Weiterbildungsangebote für Migrations- und Fluchtaspekte im Schulalltag

Summary: Österreichs Schulen sind zunehmend von Diversität geprägt, die Vielfalt der Herkünfte, Muttersprachen und Religionen stellen Potential und Herausforderung zugleich für Unterricht und Schulalltag dar. Aus- und Weiterbildungsangebote für Pädagog/innen nehmen darauf nach wie vor nur sehr selektiv Rücksicht. Dies gilt in noch stärkerem Maß für die spezifische Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die besonderes Wissen seitens Pädagog/innen im Umgang mit ihren Bedürfnissen und Ressourcen verlangen. Der folgende Beitrag analysiert auf Basis des Teilnehmer/innen-Feedbacks der Fortbildungsreihe "Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den pädagogischen Alltag", welche Ausbildungsbereiche für die eigene pädagogische Arbeit als entscheidend identifiziert werden und künftig noch stärker Eingang in die Pädagog/innenaus- und -weiterbildung finden sollten.

Einleitung

Der vorliegende Sammelband ist das Ergebnis einer Seminarreihe, die im Frühjahr 2016 in Kooperation von Arbeiterkammer Wien und der Pädagogischen Hochschule Wien aus der Taufe gehoben wurde. Der gestiegene Zuzug von Flüchtlingen insbesondere aus Syrien, dem Irak und Afghanistan hatte damals den kurzfristigen Bedarf nach Informationsangeboten für Pädagog/innen drastisch erhöht: Wie erkenne ich Traumatisierungen bei Kindern und Jugendlichen und wie gehe ich als Lehrkraft damit um? Wie kann ich Seiteneinsteiger/innen ohne vorherige Erfahrung mit der deutschen Sprache in den Unterricht integrieren? Was, wenn die Kinder selbst in ihrer Muttersprache nicht ausreichend alphabetisiert wurden? Mit diesen und ähnlichen Fragen sahen sich zunehmend mehr Pädagog/innen in ihrem Unterrichtsalltag konfrontiert, viele von ihnen fühlten sich darauf jedoch nicht ausreichend vorbereitet.

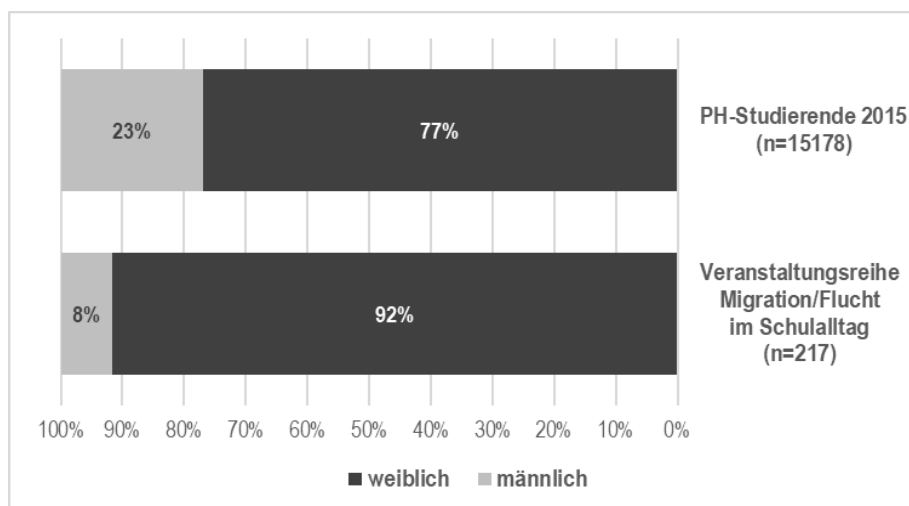
Aus diesem Grund entschlossen sich AK und PH hier möglichst rasch ein Angebot bereitzustellen, das sich an den konkreten Fragen und Anliegen der Lehrkräfte (sowohl jener in Ausbildung als auch von bereits praktizierenden) orientierte, ihnen praxisnahes Expertenwissen zugänglich machen und einen Austauschrahmen für die eigenen Unterrichtserfahrungen bieten sollte. Gegenstand der einzelnen Module waren dabei stets eine Kombination aus theoretischen Hintergrundinformationen über Traumatisierung, kindlichen Spracherwerb, schulischen Quereinstieg, etc. einerseits sowie praktischen Handlungsmöglichkeiten, didaktischen Strategien, Lernmaterialien, etc. andererseits. Ziel war es nicht nur, die Teilnehmer/innen in die Lage zu versetzen, die Herausforderungen in ihren eigenen Klassenverbänden besser zu bewältigen, sondern sie auch zu Multiplikator/innen für andere Kolleg/innen an ihren Standorten und darüber hinaus zu machen.

Um die Treffsicherheit der Maßnahme sicherzustellen, wurden die Seminare laufend durch eine Evaluation begleitet. Dabei wurden die Teilnehmer/innen nach jedem Modul in einer schriftlichen Befragung ersucht, ihre Eindrücke, ihre Bewertungen sowie ihre Wünsche an künftige Module festzuhalten. Diese Evaluationsergebnisse dienten als Grundlage für die Gestaltung der Module im jeweiligen Folgesemester, die stetig an das Feedback angepasst wurden. Im Folgenden werden die wesentlichen Befunde aus dieser Befragung dargestellt, da sie wertvolle Informationen über die Bedarfslage von Pädagog/innen im Umgang mit Migration und Flucht im Schulalltag geben. Damit will der Text – auch über diese konkrete Teilnehmer/innengruppe hinaus – dazu beitragen, diese Erkenntnisse für die langfristige Anpassung der Lehrer/innen- und Schulleiter/innenbildung nutzbar zu machen. Diese Erfahrungen nun systematisch in die Aus- und Weiterbildung zu implementieren ist ein wesentliches bildungspolitisches Anliegen, will man die aktuell vorhandene Sensibilisierung nutzen. Die Gelegenheit verstreichen zu lassen, wäre jedenfalls ein Versäumnis, denn Diversität und der Umgang mit Quereinsteigenden wird auch künftig ein Merkmal des österreichischen Schulsystems bleiben.

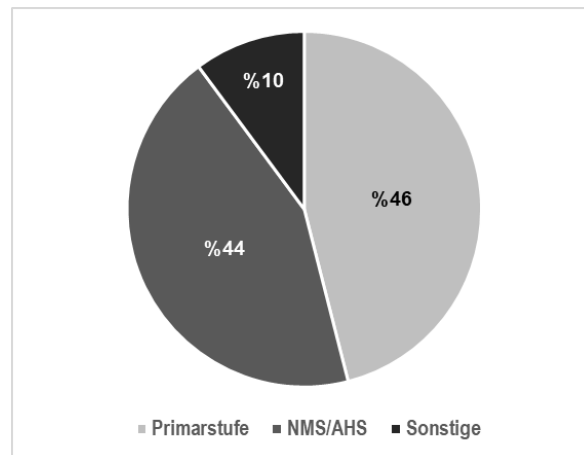
Quantitative Befunde

Im ersten Semester der Veranstaltungsreihe nahmen 222 Teilnehmer/innen in 6 Einheiten an der schriftlichen Befragung teil. Davon stellten Frauen einen überwiegenden Anteil (90%) dar, was selbst das grundsätzlich ungleiche Geschlechterverhältnis unter PH-Studierenden (Frauenanteil von 77%, vgl. Studierenden-Sozialerhebung 2015) nochmals deutlich übersteigt (Abb.1).

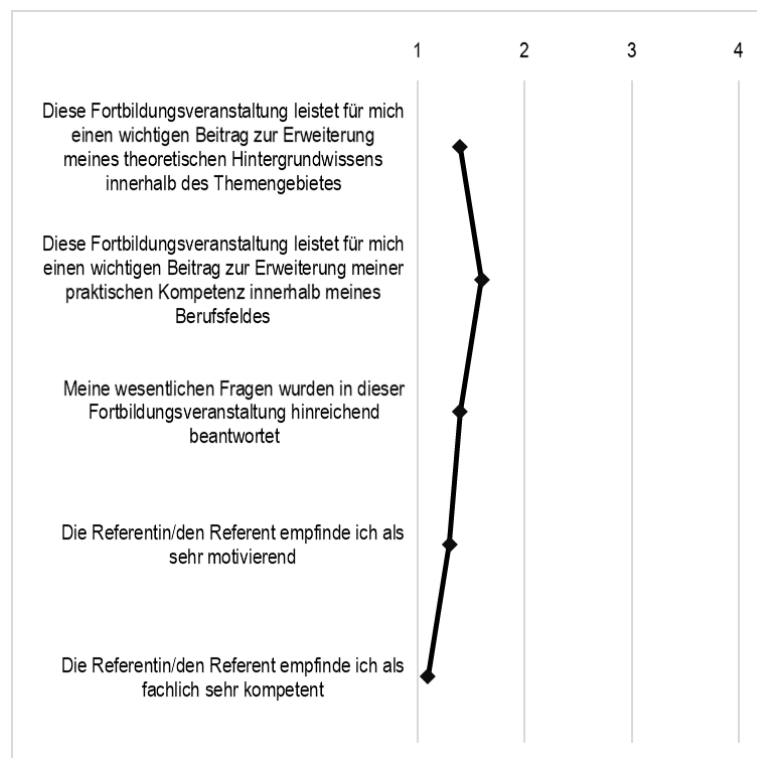
**Abb.1: Geschlechterverhältnis im Vergleich:
PH-Studierende 2015 gesamt vs. Fortbildungsreihe Migration/Flucht (SoSe 2016)**



Das Verhältnis zwischen Grundschulpädagog/innen sowie Teilnehmer/innen aus der Sekundarstufe hielt sich in etwa die Waage (46% zu 44%) (Abb.2).

Abb.2: Fortbildungsreihe Migration/Flucht – Teilnehmer/innen nach Schultypus (SoSe 2016)

Die inhaltliche Bewertung der Angebote zeigt eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer/innen mit den Angeboten (siehe Abb.3). Sowohl das theoretische Hintergrundwissen der Teilnehmer/innen (1,4) als auch ihre praktischen Kompetenzen (1,6) zu den Themen Migration und Flucht im Schulalltag wurden ihren eigenen Angaben zufolge nachhaltig verbessert. Ihre wesentlichen Fragen konnten zu einem äußerst hohen Grad (1,4) beantwortet werden, was grundsätzlich die Treffsicherheit des Angebots bestätigt. Auch die Auswahl der Referent/innen stieß auf sehr große Zufriedenheit, wie hohen Bewertungen hinsichtlich Motivation (1,3) und Kompetenz (1,1) der Vortragenden belegen.

Abb.3: Fortbildungsreihe Migration/Flucht – Zufriedenheit der Teilnehmer/innen (SoSe 2016)

Beurteilungsschlüssel: 1 (trifft zu); 2 (trifft eher zu); 3 (trifft eher nicht zu); 4 (trifft nicht zu)

Inhaltliche Wünsche für Erweiterungen

Von großem Interesse für die laufende Gestaltung der Module waren schließlich die festgehaltenen Wünsche der Teilnehmer/innen.

Darunter dominierten im überwiegenden Maße Wünsche nach Praxistipps für den Unterricht – vor allem Informationen zur "Schaffung eines angstfreien Klassenumfelds" und "zur Gestaltung von Hilfestellung im Klassenverband".

Besonderer Bedarf wurde auch an Konfliktlösungsstrategien geäußert, mit denen "interkulturelle Konflikte", "Aggressionsmanagement" bzw. "Radikalisierungstendenzen" im Klassenverband moderiert und begleitet werden können.

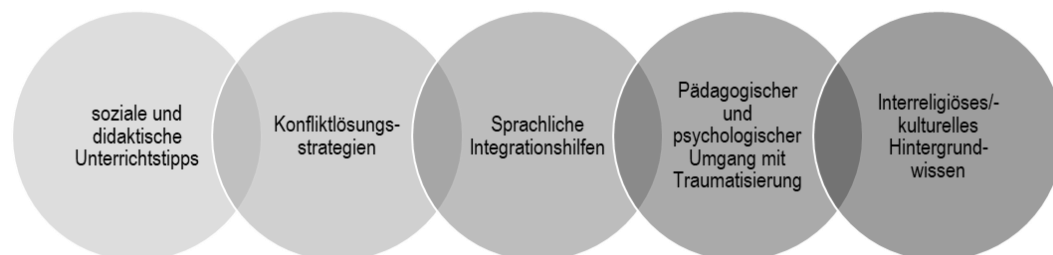
Im Zusammenhang damit stand auch der Wunsch nach interreligiösem bzw. kulturellem Hintergrundwissen, wie z.B. Strategien zur "Bearbeitung religiöser Vielfalt" und zum "Umgang mit religiösen Verhaltensregeln (z.B. beim Mädchensport)" einerseits, aber auch mit "spezifischen Traditionen der Herkunftsländer/-regionen", den dortigen "Schulsystemen", etc. andererseits.

Ein deutlicher Nachholbedarf wurde nicht zuletzt auch hinsichtlich des Umgangs mit Traumatisierungen geäußert, da einerseits das "Erkennen und Berücksichtigen von Traumatisierung", andererseits auch die "Zusammenarbeit mit Psycholog/innen" sowie "schulische Elternbegleitung" noch zu wenig bekannt waren.

Nicht zuletzt wurde auch das Thema Sprachen bzw. sprachliche Integration/Förderung als ein wesentliches Anliegen für die Weiterbildung identifiziert. Dabei standen natürlich der Umgang mit mehrsprachigen Schüler/innen in unterschiedlichen – sprachlich homogen sowie sprachlich heterogenen – Klassenkontexten im Zentrum, konkret aber Fragen nach Unterrichtsstrategien bei der "Alphabetisierung" von Kindern in Erst- und Zweitsprache, Methoden zum "Basisspracherwerb" sowie zur "Wortschatzerweiterung" im Sprach- und Fachunterricht.

Fasst man diese Anregungen zusammen, so ergibt sich daraus das in Abb.4 skizzierte Ansatzspektrum, an dem auch künftige Angebote der Pädagog/innenaus- und -weiterbildung ansetzen könnten.

Abb.4: Ansatzbereiche für die Pädagog/innenaus- und -weiterbildung zu den Themen Flucht und Migration im Schulalltag.



Fazit

Diversität ist heute zur Normalität an Österreichs Schulen geworden. Die Vielfalt der Herkünfte, der Muttersprachen, der religiösen und kulturellen Traditionen können Potential und Herausforderung zugleich darstellen für Unterricht und Schulalltag. Die

Aus- und Weiterbildungsangebote für Pädagog/innen nehmen auf diese Veränderung zwar zunehmend Rücksicht. Allerdings tun sie dies nach wie vor nicht ausreichend und sind kein verpflichtender Baustein im Lehramtscurriculum – deshalb erwirbt derzeit nur eine kleine Gruppe von ohnehin bereits interessierten Pädagog/innen aktiv Wissen über diversitätssensible Unterrichtsgestaltung und Schulorganisation. Dies gilt in noch stärkerem Ausmaß für den Umgang mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen, die als Gruppe wiederum spezifische Merkmale (mögl. Traumatisierung, unsicherer Aufenthaltsstatus, etc.) aufweisen. Die vergangenen drei Jahre haben deutlich gemacht, dass ihre Integration als Seiteneinsteiger/innen in den Unterricht besonderen Wissens seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen braucht, den sie selbst vor allem in fünf Kernbereichen identifizieren: Interreligiösem/-kulturellem Hintergrundwissen, soziale & didaktische Unterrichtspraxis, Sprachliche Integrationshilfen, Konfliktlösungsstrategien sowie dem pädagogischen und psychologischen Umgang mit Traumatisierung. Die Fortbildungsreihe " Migrations- und Fluchtbewegungen und deren Auswirkung auf den pädagogischen Alltag" konnte dazu bereits einen kurzfristigen Beitrag leisten. Künftiges Ziel muss es jedoch sein, diese Inhalte auch langfristig in den Aus- und Weiterbildungscurricula als verpflichtende Bausteine zu verankern.

ZU DEN AUTOREN

MMag. Dr. Oliver GRUBER, Masterstudium der Kommunikationswissenschaft und Philosophie (2005) sowie der Politikwissenschaft (2008), Promotion im Fachbereich Politikwissenschaft (2012). Von 2008 bis 2016 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Österreichischen Akademie der Wissenschaft sowie der Universität Wien. Lehrbeauftragter für Politikwissenschaft an der Universität Wien, seit 2016 Referent für Migration, Integration und Sprachförderung in der Abteilung Bildungspolitik der Arbeiterkammer Wien.

Kurt KREMZAR MA, Lehramt für Mathematik und Geschichte, Lehrer an Hauptschulen, pädagogischer Referent im Stadtschulrat für Wien, seit 1998 in der AK in der Abteilung Bildungspolitik tätig.

Gesellschaftskritische Wissenschaft: die Studien der AK Wien

Alle Studien zum Downloaden:

wien.arbeiterkammer.at/service/studien

