"Türkenklassen"

Anmerkungen zur aktuellen Debatte über den Unterricht für Deutsch als Zweitsprache im Rahmen von Sprachklassen

Im Jahr 2012 sprechen 24% aller Volksschulkinder in Österreich eine andere Alltagssprache als Deutsch.¹ Mehrsprachigkeit stellt somit ein konstitutives Merkmal der österreichischen Schule dar, selbst wenn sie nicht als verpflichtende Komponente der Professionsentwicklung von PädagogInnen verankert ist. Die meisten mehrsprachigen SchülerInnen müssen in einsprachige Schulen gehen, in denen LehrerInnen unterrichten, die nicht auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet sind.

Beherrschung der Bildungssprache Deutsch

Abseits der einsprachigen Schulen gewinnt Mehrsprachigkeit immer mehr an Anerkennung, jedoch nicht für alle VertreterInnen im schulischen Feld. In einer Zeit, in der die Wirtschaft über das ökonomische Potential von Mehrsprachigkeit² und die Erziehungswissenschaft über Mehrheitssprachenunterricht nachzudenken beginnen und in der die Pädagogik Konzepte entwickelt, um die mehrsprachige Realität als Ressource für Lehr- und Lernprozesse zu nutzen,3 beginnt die Politik über "Sprachklassen" zu sprechen: Integrationsstaatssekretär Sebastian Kurz (ÖVP) plädiert zu Beginn des Jahres für Änderungen des Schulpflichtgesetzes, die "ausreichende Deutschkenntnisse" als Kriterium für die Schulreife verankern sollen.⁴ Bereits im laufenden Schuljahr werden in Wien "Kinder mit Sprachproblemen"⁵ in Vorschulklassen vorbereitet, bevor sie Regelklassen besuchen können. Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SPÖ) begrüßt diese Vorgehensweise und möchte ein ähnliches Konzept für ganz Österreich entwerfen.6 Für Kinder, die die deutsche Sprache nicht "ausreichend" beherrschen, soll ein Vorschuljahr eingelegt bzw. sollen die ersten beiden Volksschuljahre auf drei Jahre ausgedehnt werden. Im zweiten Fall wird von einem "integrativen Ansatz"7 gesprochen. Das Ziel der angedachten schulpolitischen Maßnahmen ist für die PolitikerInnen klar: die "volle Beherrschung der Bildungssprache Deutsch mit 10 Jahren".8 Für den Integrationsstaatssekretär geht es darum, "den Leuten im späteren Leben das Ghetto zu ersparen".9

Im Mai 2013 präsentieren Ministerin und Integrationsstaatssekretär eine Fülle von Maßnahmen zur Förderung der Deutsch-Kompetenz. Darin enthalten ist auch die Berücksichtigung der unterrichtssprachlichen Kompetenz für die Beurteilung der Schulreife. Die Politik folgt damit einer Praxis, die längst schleichend Eingang in die Schulen gefunden hat – in Tirol vor allem mit dem Modell der sogenannten Sprachstartklassen.

Sprachstartklassen in Tirol

Im Rahmen eines Pilotprojektes des Landes Tirol, sind in den Tiroler Gemeinden Telfs und Wörgl seit dem Schuljahr 2010/11, in Imst und Schwaz seit dem Schuljahr 2011/12 Sprachstartklassen bereits Realität. Hier werden Kinder mit Alltagssprache Türkisch ein Jahr lang nach dem Vorschullehrplan mit besonderer Förderung des Spracherwerbs zweisprachig unterrichtet. Ziel ist die Alphabetisierung und Förderung in beiden Sprachen, Deutsch und Türkisch. Geleitet ist das Schulmodell von der Annahme, dass die Kompetenz der Erstsprache die Grundlage für jede neu zu erlernende Sprache darstellt.

Die Zuweisung zu den Sprachstartklassen erfolgt auf Basis einer Eingangsdiagnostik. Die Entscheidung wird von den jeweiligen DirektorInnen in Absprache mit den deutsch- und türkischsprachigen LehrerInnen sowie den Eltern getroffen, wobei Letztere die Aufnahme nicht ablehnen können. Nach Abschluss der Sprachstartklassen wechseln die Kinder in Regelklassen, wo erwartet wird, dass sie dem Unterricht in Deutsch nun ohne weitere besondere Unterstützung folgen können und wo der weitere Sprachlernprozess im Rahmen des regulären Unterrichts erfolgen soll.

Fragwürdig erscheint, dass die Sprachstartklassen als Schulversuche abgewickelt werden, aber die Eltern nicht frei entscheiden können, ob ihr Kind an diesem Schulversuch teilnimmt. "Die Zuweisung in die Klasse erfolgt ausnahmslos durch die jeweilige Schulleitung (verpflichtende Teilnahme)", heißt es dazu im Konzept. In der Tiroler Praxis wird den Eltern unter anderem mitgeteilt: "Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen müssen für das erste Schulbesuchsjahr in Sprachstartklassen aufgenommen werden" (aus dem Brief einer Volksschuldirektion an die Eltern). Birgit Heinrich, eine der beiden AutorInnen des Modells Sprachstartklasse, betont demgegenüber, dass auf die Eltern kein Zwang ausgeübt werden dürfe, wenn die Maßnahme erfolgreich sein soll. 13

Der Schwerpunkt der Tiroler Bildungspolitik im Zusammenhang mit der Förderung von Kindern, die nicht ausreichend gut deutsch sprechen, liegt auf der Einrichtung von Sprachstartklassen. Integrative Modelle oder Alternativen werden medial nicht präsentiert, obwohl es etwa in Kufstein eine integrative Variante des Schulversuchs Sprachstartklassen gibt: Hier werden die Kinder nicht in eigenen separierten Klassen unterrichtet, sondern erhalten im allgemeinen Klassenverband durch eine unterstützende Pädagogin zusätzlich die erforderliche Sprachförderung, auch in der Muttersprache. "Ein integrativer Zugang im schulischen Sprachunterricht, der die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund ernst nimmt und die Trennung zwischen Muttersprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht und Zweitsprachenunterricht tendenziell aufhebt, würde zweifellos zu einer Erhöhung der Chancengleichheit beitragen",14 stellen de Cillia und Krumm zu solchen Modellen in einem offiziellen Bericht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur fest. Doch die Tiroler Schulbehörde favorisiert das Separationsmodell Sprachstartklasse. Der begrüßenswerte Ansatz, beim Zweitspracherwerb den Erwerb der Umgangssprache zu unterstützen, wird nicht grundsätzlich und vor allem auch längerfristig integrativ angeboten, sondern soll nur so lange zum Einsatz kommen, bis die Sprachkompetenz der betroffenen Kinder so weit entwickelt ist, dass sie dem Regelunterricht folgen können.

Selbst wenn viele Eltern froh darüber sind, dass ihre Kinder nicht mehr unvorbereitet und unbegleitet in eine für sie fremdsprachige Klasse gesetzt werden und sie endlich auch Förderung in ihrer Alltagssprache bekommen, stößt das Modell auch auf Widerstand. Viele Eltern erleben die Sprachstartklassen als Segregationsmaßnahme, durch die ihre Kinder von den anderen deutsch- und mehrsprachigen Kindern abgesondert werden. Sie können sich vor allem nicht erklären, wie ihre Kinder besser Deutsch lernen sollen, wenn ihnen der Kontakt zu deutschsprachigen Kindern verwehrt bleibt. Ihm Frühjahr 2013 wird im Raum Wörgl eine öffentliche Unterschriftenaktion gegen Sprachstartklassen gestartet, bis Ende Juni sind tausend Unterschriften gesammelt.

In dieser Hinsicht scheint sich das Tiroler Modell der "Sprachstartklassen" für Kinder mit Alltagssprache Türkisch von den "Sprachklassen", über die auf Bundesebene diskutiert wird, kaum zu unterscheiden. Obwohl die Sprachstartklassen in Tirol auch auf die Stärkung der Erstsprache als Bedingung für das Erlernen der deutschen Sprache abzielen, während auf Bundesebene Migrationshintergrund und fremdsprachige Sozialisation nicht direkt angesprochen und sogar verleugnet¹⁷ werden, rückt die genauere Betrachtung beide Modelle näher zusammen:

Anpassung durch Intensivbehandlung

Sprach- und Sprachstartklassen sind von der Bestrebung geleitet, die Kinder an die Institution Schule anzupassen und nicht die Institution Schule so zu gestalten, dass die Bedürfnisse der Kinder erfüllt werden können. In diesem Sinne versucht das Schulsystem die Kinder zu biegen statt sich selbst zu reformieren. Damit die Kinder "sprach- und somit schulfit" gemacht werden, sollen sie "Sprachklassen" besuchen. So erspart sich das Schulsystem Maßnahmen, die eine angemessene Begleitung der vielfältigen Sprachbiografien aller österreichischen SchülerInnen ermöglichen. Anstatt die Heterogenität und den Sprachreichtum der Kinder als Ressource zu nutzen, werden diese einer Intensivbehandlung unterzogen, um sie den Homogenitätsvorstellungen des österreichischen Bildungssystems anzupassen. Dieses Bild erklärt, warum österreichische LehrerInnen im internationalen Vergleich wenig Interesse an Fortbildungen für multikulturelle Kompetenzen zeigen. 18

Illusion der homogenen SchülerInnengruppe

Das Streben nach homogenen Klassen ist von der Erziehungswissenschaft vielfach kritisiert, homogene Schülergruppen selbst sind als Illusion entzaubert worden. Leichter, billiger und zweckmäßiger ist es, Schule flexibel zu gestalten, sodass sie schneller und besser auf veränderte Bedingungen und Anforderungen reagieren

kann. Während in modernen didaktischen Vorstellungen die Verschiedenheit der Kinder begrüßt und Heterogenität als Chance betrachtet wird, dominieren im österreichischen Schulsystem Mechanismen zur Aufrechterhaltung von Etikettierung und Sortierung.

In diesem Sinne können sich die Sprachstartklassen in eine Reihe von institutionellen Maßnahmen einreihen, welche nach Tillmann¹⁹ auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität ausgerichtet sind: Zurückstellungen vom ersten Schulbesuch, Sitzenbleiben, Sonderschulüberweisungen, Übergangsauslese zu Beginn der Sekundarschule, Ausschulung mit Ende des Pflichtschulalters usw.

Viele dieser Maßnahmen werden mit der Fürsorge für die Kinder begründet, die sonst vom Schulunterricht überfordert werden würden. Ob die Kinder aber etwa im "Schulkindergarten"²⁰, wie Tillmann die Vorschulklassen nennt, tatsächlich besser gefördert werden, ist zu bezweifeln. Durch den Ausschluss von "Leistungsschwächeren" werden jedenfalls Erfahrungen des Versagens, des Nichtkönnens, des Ausgeschlossenwerdens produziert. Indem von diesen Maßnahmen vor allem Kinder aus einfachen sozialen Verhältnissen und überdurchschnittlich oft Kinder mit Migrationshintergrund betroffen sind, müssen diese als "ein scharfes Instrument der sozialen und der ethnischen Auslese"²¹ betrachtet werden, die eine Sortierung nach einem offiziellen Kriterium – der Leistung – und einem inoffiziellen Kriterium – der sozialen Herkunft – vornimmt.

Die Herstellung von Homogenität gelingt trotz des Einsatzes solcher Maßnahmen nicht und die "homogene Lerngruppe" bleibt eine Fiktion.²² Das Ziel, Kindern bei Wissens- oder Kompetenzlücken bzw. bei Lernschwierigkeiten zu helfen, wird weitgehend verfehlt. Unter Bedingungen ungleichmäßiger Förderung in einem segregierenden Schulsystem wird aber die Differenz zwischen den Kindern noch mehr verstärkt.

Illusion von "Reinsprachigkeit"

Neben dem Mythos der Homogenität ist dem Tiroler Model der "Sprachstartklassen" und den "Sprachklassen" noch gemeinsam, dass sie den Mythos von "Reinsprachigkeit" im engen Zusammenhang mit dem Mythos von "Muttersprache" propagieren. Das Postulat von "Reinsprachigkeit" unterstellt eine klare Unterscheidung zwischen Sprachkenntnissen und Sprachunkenntnissen sowie eine unveränderliche Grenze zwischen richtiger und falscher Sprachverwendung. Der Begriff Muttersprache wird zudem im Alltag oft mit Nationalsprache gleichgesetzt und suggeriert, dass alle StaatsbürgerInnen dieselbe Sprache sprechen und dass nur "MuttersprachlerInnen" in der Lage seien, eine Sprache wirklich zu beherrschen. Multisprachliche Sozialisationen werden ausgeblendet. Solche Mythen halten keiner wissenschaftlichen Überprüfung stand, deshalb fragen seriöse wissenschaftliche Untersuchungen nicht nach der Muttersprache, sondern in der Mehrzahl nach Erstsprachen, Familiensprachen, im Alltag am häufigsten gebrauchten Sprachen usw. Schließlich ist Einsprachigkeit weltweit nicht die Norm. Selbst einsprachig sozialisierte Menschen verfügen aufgrund der Lebenswelten, in denen sie sich

bewegen, über ein breit gefächertes sprachliches Repertoire an Fachsprachen, Jargons oder Dialekten. Aus diesem Repertoire schöpfen wir, um unser Sprechen in der jeweiligen bestimmten Situation zu modellieren.

Gegen den Mythos von "Reinsprachigkeit" ist außerdem vorzubringen, dass Sprachen nicht statisch sind und waren. Nicht nur das ständige Aufkommen und Verschwinden von Worten ist für lebendige Sprachen konstitutiv, sondern auch die Tatsache, dass die Bedeutungen der Wörter ständig neu verhandelt werden.

Gebrochen Deutsch zu sprechen ist kein Zeichen von Sprachproblemen, sondern folgt dem natürlichsten Weg der Sprachaneignung. Sprachprobleme hat man aber, wenn man sich nicht sprechen traut. Diskurse über Sprachdefizite als Synonym für "Nicht-Reinsprachigkeit" gehen nicht nur auf Kosten von MigrantInnen, sondern disqualifizieren alle Personen, die in einer Sprache kommunizieren, die sie (noch) nicht "perfekt" beherrschen – sofern überhaupt eine absolute Sprachbeherrschung möglich ist. Solche Diskurse gehen auch auf Kosten des Austauschs über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus. Wenn Menschen erst dann sprechen dürfen, wenn alle eine gemeinsame Sprache perfekt beherrschen, dann müsste die Kommunikation in vielen internationalen Gruppen verstummen.

Mehrsprachigkeit als Startvorteil

Mehrsprachigkeit ist eine Ressource nicht nur im ökonomischen Sinne. Mehrsprachigkeit ist eine Kompetenz, eine Bereicherung und ein Startvorteil im Leben. Mehrsprachige Kinder weisen bessere kognitive Fähigkeiten auf, sie haben eine höhere Konzentrationsfähigkeit und ein effizienteres Arbeitsgedächtnis als einsprachig aufwachsende Kinder. Dies ergibt sich aus der alltäglichen Notwendigkeit, dass sie häufig Situationen erleben, in denen sie sich sehr schnell auf verschiedene Sprachen einstellen und diese aktiv nützen müssen. LinguistInnen sind sich einig: Jede Sprache ist ein Gewinn. Je mehr Sprachen gesprochen werden, desto leichter lässt sich eine weitere erlernen. Neue Forschungen weisen außerdem darauf hin, dass Mehrsprachigkeit nicht nur die Funktionsfähigkeit des Gehirns, sondern auch dessen Widerstandsfähigkeit gegen dementielle Veränderungsprozesse erhöht.²⁴

Die Wertschätzung und Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei Kindern hätte langfristig positive Auswirkungen auf die Lebensqualität aller Menschen: Wer als Kind in mehreren Sprachen lesen, schreiben und rechnen lernt, kann sich später souverän und selbstverständlich als zwei- oder sogar mehrsprachige Ärztin, als Kindergärtner, Polizist oder Rechtsanwältin in der Welt bewegen. ²⁵ Und davon profitieren schließlich PatientInnen, Kinder, BürgerInnen und KlientInnen. Ein Schatz, der in Österreich noch darauf wartet, entdeckt und gehoben zu werden.

Ob Mehrsprachigkeit jedoch als Vorteil erfahren wird, hängt auch davon ab, wie diese von der Umgebung (so in der Schule) bewertet wird. Wenn eine Sprache als unwichtig oder störend eingestuft wird und mehrsprachige Kinder als sprachlich defizitär taxiert werden, untergräbt dies ihr Selbstwertgefühl. Dies kann sogar dazu führen, dass sich Menschen selbst als "halbsprachig" wahrnehmen. Wenn

Mehrsprachigkeit dagegen von der Umgebung positiv bewertet wird, fällt es leicht, diese als Ressource zu begreifen und an deren Ausbau und Weiterentwicklung zu arbeiten.

Conclusio

Hauptproblem in der Diskussion und in der Politik ist, was Sprach- und Sprachstartklassen angeht, somit nicht die Forderung nach einer Sprachförderung, sondern die Art ihrer Artikulation bzw. die inhaltliche Argumentation und ihrer Umsetzung. Statt die Potentiale von Mehrsprachigkeit positiv zu benennen und zu fördern, werden Bilder von Unzulänglichkeit erzeugt und Segregation forciert.

Auf diese Art und Weise setzt sich eine spezifische Ethnisierung der Schülerschaft fort, welche die herrschende spezifische "Ethnisierung der Arbeiterschaft"²⁶ rechtfertigt und erklärt. Wenn die Mehrsprachigkeit der Kinder von MigrantInnen nicht als solche Anerkennung findet, sondern als Sprachdefizit bezeichnet wird, so erfolgt dies nicht unabhängig von den Alltagssprachen, die sie sprechen. Während Kinder mit Englisch als Erstsprache die Möglichkeit haben, in Eliteschulen aufgenommen zu werden, in denen die deutschsprachigen Kinder reicher Eltern von ihren Sprachkompetenzen profitieren können,²⁷ werden andere Kinder in "Sprachstartklassen" gesteckt und den Eltern "Integrationsunwilligkeit" unterstellt. In dem Vorhaben, "Sprachstartklassen" zu installieren, spiegelt sich also eine sprachliche Hierarchie wieder, ohne dass diese explizit zum Thema gemacht wird.

In diesem Licht betrachtet, stellt sich die Frage, warum die von Eltern seit Jahren geforderte Sprachförderung plötzlich in Form von separierenden Sprach- und Sprachstartklassen so wichtig wird. Geht es wirklich um die Relativierung von ethno-kulturell bedingten Zugangschancen oder vielmehr um ihre Rechtfertigung und Verschärfung?

Anmerkungen

- 1 Lorenz Vogtenhuber u. a.: Inputs Personelle und finanzielle Ressourcen, in: Michael Bruneforth/ Lorenz Lassnigg (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Graz 2012, S. 31–60, hier S. 36.
- 2 Riesenfelder u. a.: Beschäftigungssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Wien, Teilbericht Nr. 4: Sprachkompetenzen, Wien 2012.
- 3 Siehe www.schule-mehrsprachig.at oder http://www.phwien.ac.at/fileadmin/Benutzerdateien/ Dokumente/MTB/curricula/PH_Wien_LG_Muttersprachlicher_Unterricht_genehmigt.pdf (Zugriff 21.6.2013).
- 4 Siehe http://wien.orf.at/news/stories/2566020/ (Zugriff 21.6.2013) oder http://orf.at/stories/216 0023 (Zugriff 21.6.2013).
- 5 orf.at, 7.1.2013, http://wien.orf.at/news/stories/2566020 (Zugriff 21.6.2013).
- 6 orf.at, 8.1.2013, http://oe1.orf.at/artikel/327769 (Zugriff 21.6.2013).
- 7 Ebd.
- 8 Ebd.
- 9 orf.at, 8.1.2013, http://orf.at/stories/2160023 (Zugriff 21.6.2013).
- 10 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 23.5.2013, http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2013/20130523.xml (Zugriff 21.6.2013).

- 11 Nevin Lutz/Anna Hobusch/Uwe Wiest: SFD. Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussländerkinder, Horneburg 2006.
- 12 Birgit Heinrich/Josef Federspiel: Pilotprojekt des Landes Tirol: Sprachstartklasse an den Standorten Telfs, Wörgl, Imst und Schwaz. Unveröffentlichtes Konzept, o. J. o. S.
- Birgit Heinrich: Studie zu Sprachstandsfeststellungen und Sprachförderung im deutschsprachigen Raum und Ausarbeitung, Durchführung und Evaluation eines linguistisch fundierten Modellversuchs "Sprachstartklasse" für L1 Türkisch – L2 Deutsch. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg, 2012, S. 187.
- 14 Rudolf de Cillia/Hans-Jürgen Krumm: Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen,. Länderbericht Österreich für das OECD/ CERI Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Graz, Wien 21.7.2009, http://verein.ecml.at/Portals/2/praesentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf (Zugriff 21.6.2013), hier S. 22.
- 15 diepresse.com, 14.10.2012, http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/1300952/ Innsbrucker-Ghettoklasse_Betroffene-sehen-Flop (Zugriff 21.6.2013).
- 16 Vgl. http://www.labournetaustria.at/unterschriftenaktion-fur-die-abschaffung-der-sprachstart klassen-bis-20-juni-2013/ (Zugriff 22.6.2013).
- 17 orf.at, 7.1.2013, http://wien.orf.at/news/stories/2566020 (Zugriff 21.6.2013).
- 18 Barbara Herzog-Punzenberger/Philipp Schnell: Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich, in: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.), Nationaler Bildungsbericht 2012, Band 2 Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Wien 2012, S. 229–267, hier S. 240.
- 19 Klaus-Jürgen Tillmann: System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe, in: Gerold Becker u. a. (Hg.): Friederich Jahresheft XXII (2004), S. 6–9.
- 20 Ebd., S. 6.
- 21 Ebd., S. 7.
- 22 Die PISA Studie zeigt, dass 10% der Besten aus der Hauptschule im Gymnasium zum mittleren Leistungsbereich gehören würden.
- 23 Judy Willis: Neursoscience and the bilingual brain, in: edutopia.org, 22.3.2012, http://www.edutopia.org/blog/neuroscience-bilingual-brain-judy-willis-md (Zugriff 21.6.2013).
- 24 Ellen Bialystok/Fergus Craik/Gigi Luk: Bilingualism: consequences for mind and brain, in: Trends in Cognitive Science, 16/4 (2012), S. 240–250.
- 25 derstandard.at, 21.9.2012, http://derstandard.at/1347493108981/De-Cillia-Wer-mehrsprachig-ist-lernt-leichter-Deutsch (Zugriff 21.6.2013).
- 26 Immanuel Wallerstein: Ideologische Spannungsverhältnisse im Kapitalismus: Universalismus vs. Sexismus und Rassismus, in: Étienne Balibar/Immanuel Wallerstein (Hg.): Rasse-Klasse-Nation, Hamburg/Berlin 1992, S. 39–48, hier S. 46.
- 27 Nina Horaczek: Zu ebener Erde und erster Stock, in: Falter 14/13 (2013), S. 16–17.