

OECD / CERI Regionalseminare für die deutschsprachigen Länder
Regionalseminar in Graz, 9. – 11. 11. 2009

Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen

Länderbericht Österreich

Verfasst von Rudolf de Cillia und Hans-Jürgen Krumm
in Zusammenarbeit mit Andrea Dorner

Im Auftrag von:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Abteilung I/6: Internationale Beziehungen

Abteilung I/13: Migration, Interkulturelle Bildung, Sprachenpolitik

Wien, 21. Juli 2009

Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen

Inhalt

Vorwort der Autoren	3
Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen	
0. Einleitung	4
1. Frühkindlicher Spracherwerb	5
1.1 Sprachenpolitische Entwicklungen der letzten Jahre	5
1.2 Chancengleichheit	10
1.3 Didaktik	11
1.4 Aus- und Fortbildung von KindergartenpädagogInnen	12
2. Mehrsprachigkeit an Schulen	15
2.1 Sprachenpolitische Entwicklungen der letzten Jahre	15
2.2 Chancengleichheit	20
2.3 Didaktik	22
2.4 LehrerInnenaus- und –fortbildung	23
3. Sprachförderung im Erwachsenenalter (einschließlich des Umgangs mit sekundärem Analphabetismus)	25
3.1 Sprachenpolitische Entwicklungen der letzten Jahre	25
3.1.1 Sprachförderung und Basisbildung für Personen mit deutscher Muttersprache	26
3.1.2 Erwachsenenbildung und Basisbildung für Personen mit Migrationshintergrund	27
3.2 Chancengleichheit	31
3.3 Didaktik	33
3.4 Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen	34
4. Schlussbemerkungen	37
5. Quellennachweis	38

Vorwort der Autoren

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) hat uns damit beauftragt, einen Länderbericht als Beitrag und Diskussionsgrundlage zum CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder 2009 zu verfassen. Dieser Bericht hat einerseits zum Ziel, den Spracherwerb in den Bereichen Kindergarten, Schule und Erwachsenenbildung darzustellen und andererseits einen kritischen Blick auf die spezifischen Herausforderungen in den Bereichen Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik zu liefern.

Die Vielschichtigkeit und teilweise beklagte Zersplitterung der Zuständigkeiten für Sprachenfragen im österreichischen Bildungswesen hat dazu geführt, dass erst in jüngster Zeit und keineswegs für alle Bildungsbereiche überhaupt Daten vorliegen, die eine präzise Einschätzung der Situation erlauben. Es war nicht unsere Absicht, mit diesem Bericht diese Lücken zu füllen und eine vollständige Übersicht zu geben. Wir konnten als Ausgangsbasis den im Rahmen des *Language Education Policy Profiling*-Prozesses in Zusammenarbeit mit dem Europarat entstandenen österreichischen Länderbericht nutzen, ferner den Länderbericht, der im Rahmen des *OECD Thematic Review on Migrant Education* erarbeitet wurde. Gerade durch diese beiden Projekte ist in der österreichischen Bildungslandschaft, was Sprachenpolitik betrifft, einiges in Bewegung geraten. Wir empfehlen, bei Interesse an umfangreicheren Daten diese beiden Berichte heranzuziehen.

Soweit dies in den gegebenen Grenzen möglich war, wurden weitere Daten erhoben bzw. Quellen herangezogen. Was konkrete Maßnahmen und Projekte betrifft, so muss der Bericht aber notwendig exemplarisch bleiben.

Deutlich wird, dass sowohl die Datenlage als auch die Erforschung der in diesem Bericht diskutierten Fragen des Zusammenhangs von Sprache und Bildungserfolg bzw. Chancengerechtigkeit noch keineswegs ausreichend ist und hier weitere Schritte erforderlich sind.

Danken möchten wir Frau Mag. Andrea Dorner, die einen großen Teil der zusätzlichen Recherchen durchgeführt und die Entwurfsfassungen der drei Kapitel dieses Berichts erstellt hat.

Danken möchten wir dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, das dieses Projekt in Auftrag gegeben hat, weil es – so hoffen wir – einen Beitrag zur Weiterentwicklung der beschriebenen Situation leisten kann.

Rudolf de Cillia

Hans-Jürgen Krumm

Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen

0. Einleitung

Sprache als Grundvoraussetzung für Bildungserfolg und Chancengleichheit spielt spätestens seit den ersten PISA-Studien im Jahr 2000 eine große Rolle sowohl in der pädagogischen als auch in der bildungspolitischen Diskussion. Immer wieder wird mangelnder Schulerfolg an fehlenden bildungssprachlichen Grundlagen festgemacht. Sprachförderung im Allgemeinen, die Erkenntnis, dass jeder Unterricht unabhängig vom Unterrichtsgegenstand immer auch ‚Sprachunterricht‘ ist, also für die Teilnahme Sprachkenntnisse voraussetzt und weitere vermittelt, ebenso wie der spezifische Bedarf an Sprachförderung für nichtdeutschsprachige Kinder, gehört zu den immer wiederkehrenden Forderungen und Projekten der österreichischen Bildungspolitik der letzten Jahre – fast schon in einem Ausmaß, dass davor gewarnt werden muss, Sprachförderung nun als den alleinigen Schlüssel zu Bildungserfolg, zur Integration von Migranten und Migrantinnen zu sehen. Sprachunterricht und Sprachförderung können weder soziale Ungleichheiten noch die Diskriminierung anderssprachiger Menschen beseitigen. Aber Sprachunterricht kann entscheidend dazu beitragen, dass die Chancen von Menschen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, verbessert werden. Sprachkenntnisse sind eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für Bildungserfolg.

Der folgende Beitrag prüft, welche Maßnahmen der Sprachförderung in Österreich gesetzt wurden, insbesondere was die Zeit nach der Erstellung des österreichischen *Language Education Policy Profile* betrifft, und fragt nach, wie weit hier einerseits innovative didaktische Ansätze realisiert wurden, andererseits aber auch, ob denn die Chancengleichheit verbessert werden konnte. Dabei werden die Entwicklungen in den folgenden drei Bereichen ins Zentrum gerückt:

1. Die frühkindliche Sprachförderung
2. die Entwicklung und Förderung der Mehrsprachigkeit an Schulen und
3. die Sprachförderung im Erwachsenenalter einschließlich des Umgangs mit dem Analphabetismus.

1. Frühkindlicher Spracherwerb

1.1 Sprachenpolitische Entwicklungen der letzten Jahre

Durch die OECD-Studie Starting Strong 2006¹ wurde im österreichischen Kindergartensystem sowohl in den Bereichen der Betreuungsangebote und der Qualitätssicherung als auch im Bereich der Aus- und Fortbildung großer Nachholbedarf festgestellt. Kritische Bewertungen kamen in den letzten Jahren auch von Seiten der EU² sowie im Rahmen des LEPP-Prozesses. Das Länderprofil Österreich formuliert unter anderem die folgenden Ziele im Bereich der frühkindlichen Pädagogik: eine gesamtösterreichische Rahmengesetzgebung, einen Paradigmenwechsel in Bezug auf die zugrunde liegende pädagogische Philosophie in den Kindergärten, eine entsprechende Schwerpunktsetzung und Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung der KindergartenpädagogInnen, eine Verbesserung der Forschungssituation über Frühkindpädagogik und nicht zuletzt eine verstärkte Bewusstseinsbildung für kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit.³ Der vielfach bescheinigte Handlungsbedarf im vorschulischen Bildungssystem, verstärkt durch internationale Studienergebnisse wie PISA oder PIRLS, veranlasste die Regierung in den letzten Jahren, Maßnahmen zur Sprachförderung vor dem Schuleintritt von Seiten des Bundes stark zu forcieren. Zunächst sollen die Rahmenbedingungen und die für die Sprachförderung relevanten Änderungen in den letzten Jahren kurz umrissen werden.

Kompetenzverteilung zwischen Bund und Land

Die Kindergärten haben in Österreich die per Gesetz definierte Aufgabe, den Schuleintritt vorzubereiten und frühkindliche Sprachförderung anzubieten. Das österreichische Kinderbetreuungswesen ist dezentral geregelt, die Kompetenz liegt sowohl in Gesetzgebung und Vollziehung, als auch in Organisation und Finanzierung bei den Bundesländern. Die Kindergärten werden von unterschiedlichsten Stellen erhalten. In den meisten Fällen ist die Gemeinde zuständig, oft sind es aber auch diverse andere Träger wie etwa kirchliche Einrichtungen, Betriebe oder Elterninitiativen. 60% der österreichischen Kindergärten liegen in öffentlicher Hand.⁴

Das Fehlen einer gesamtösterreichischen Rechtsstruktur und eine komplizierte Kompetenzverteilung in den Bundesländern erschweren einen strukturierten Überblick über sprachliche Fördermaßnahmen. Im Bereich der frühkindlichen Sprachförderung fehlen auch innerhalb des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) Ressourcen in der Organisationsstruktur, wo eine gebündelte Zuständigkeit einer Abteilung/Stabsstelle mit genügend Personal vonnöten wäre.⁵ Im Jahr 2007 wurde daher zur Implementierung gemeinsamer Rahmenrichtlinien eine Steuerungsgruppe im BMUKK eingerichtet, die in Zusammenarbeit mit den Ländern bundesweite Maßnahmen entwickelt und beauftragt hat. Damit erfuhr der Bereich der vorschulischen Bildung einen Schub an notwendigen Aktivitäten von Seiten des Bundes, der sich in Maßnahmen wie neuen, bundesweiten Bildungsplänen, Deutschstandards für den Schuleintritt, einer neuen Sprachstandsfeststellung für 4 ½-jährige Kindergartenkinder, der Verbesserung der Aus- und Fortbildungssituation, der Evaluation von Maßnahmen sowie der Vorbereitung einer sog. § 15-a Vereinbarung als rechtliche Grundlage manifestiert hat. Umfassende Informationen für Eltern

¹ Vgl. Starting Strong (2006)

² Zuletzt in Eurydike (2009); Die Studie untersucht vorhandene länderübergreifende Daten und nationale Richtlinien über frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa.

³ Vgl. Language Education Policy Profile: AUSTRIA (2008)

⁴ Vgl. Kindertagesheimstatistik 2007/2008 (2008), S.11

⁵ Dies wird auch von Seiten der OECD-Studie Starting Strong (2006) empfohlen, vgl. S.55

und PädagogInnen über frühkindliche Sprachförderung und alle Neuerungen von Seiten des Bundes findet man - auch auf Türkisch, B/K/S und Englisch – auf der Internetseite www.sprich-mit-mir.at.

Die § 15-a-Vereinbarung

Als Grundlage für eine neu geregelte Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern im Bereich frühkindlicher Sprachförderung entstand eine sog. § 15-a Vereinbarung gemäß Bundesverfassungsgesetz (B-VG)⁶. Sie gilt seither als wichtigstes rechtliches Instrument zur sprachlichen Förderung in den österreichischen Kinderbetreuungseinrichtungen und regelt seit Dezember 2008 die Zuständigkeiten und die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern. Die Zielsetzung der Vereinbarung besteht im Ausbau der institutionellen Kinderbetreuungsplätze (vor allem für 0-3-Jährige), einer verpflichtenden Sprachförderung für Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen sowie der Implementierung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplans. Die Kompetenzverteilung zwischen den Vertragspartnern stellt sich wie folgt dar: Der Bund verpflichtet sich u. a. zur Erarbeitung von einheitlichen Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen, zur Entwicklung eines Verfahrens zur Sprachstandsfeststellung sowie zur Qualifizierung aller Lehrenden und involvierten ExpertInnen für die Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung. Den Ländern obliegt die Umsetzung der Maßnahmen, indem sie sich „zur Feststellung des Sprachförderbedarfs bei allen Fünfjährigen, zur erforderlichen Sprachförderung in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen gemäß den einheitlichen Deutsch-Standards und zur Unterstützung der genannten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen“ verpflichten.⁷ Die § 15-a Vereinbarung zur frühen Sprachförderung wurde von allen Bundesländern unterschrieben, wobei die Zustimmung einiger Länder mit Mai 2008 zum Teil sehr spät erfolgte.⁸

In Zusammenhang mit der Einführung der § 15-a Vereinbarung muss eine zweite gesetzliche Änderung auf Bundesebene erwähnt werden: Am 5.12.2007 wurde eine Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes verabschiedet, die besagt, dass „(3) die Erziehungsberechtigten (...) dafür Sorge zu tragen [haben], dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.“⁹ In der § 15-a Vereinbarung wird eine Sanktionierung durch eine Koppelung an die Familienbeihilfe in Betracht gezogen.¹⁰ Eltern sollen ihre Kinder anhalten, bei Bedarf an einer Sprachförderung teilzunehmen, was auch jenen Kindern ermöglicht werden soll, die keinen Kindergarten besuchen, aber zur Sprachförderung in den Kindergarten kommen können. Da „Sprachförderung“ hier mit Deutsch-Förderung gleichgesetzt wird, besteht allerdings die Gefahr, dass Eltern mit anderen Familiensprachen daraus den Schluss ziehen, sie müssten mit ihren Kindern Deutsch sprechen, was nicht nur zu einem inadäquaten Input im Deutsch-Erwerb führen kann, sondern auch individuellem Sprachwechsel zur Mehrheitssprache Vorschub leisten könnte.

⁶ 478. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zur frühen Sprachförderung

⁷ Ebda. S.2

⁸ „Da die Verhandlungen über die „Artikel 15a B-VG Vereinbarung“ zwischen dem Bund und den Bundesländern bis in das Frühjahr 2008 andauerten und die Zustimmung einiger Bundesländer erst im Mai 2008 erfolgte, kann für das erste Projektjahr (Kindergartenjahr 2007/08) nicht erwartet werden, dass die Sprachstandsfeststellungen in allen Bundesländern wie in der Vereinbarung vorgesehen bis Ende Mai 2008 durchgeführt werden konnten.“ Zit. aus: BIFIE-Report 1/2009

⁹ Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG), BGBl. I Nr. 117/2008, § 3 Abs. 3

¹⁰ „...für 2009/2010 (ist) rechtzeitig die Entscheidung zu treffen, ob Durchsetzungsmaßnahmen getroffen werden müssen, wobei die Koppelung an die Familienbeihilfe geprüft werden soll.“ Zit. aus der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG

Bildungspläne

Das BMUKK ist neben der Bereitstellung finanzieller Mittel zur Ausbildung von KindergartenpädagogInnen und der Weiterbildung des Lehrpersonals an den Ausbildungsstätten zuständig für die rechtlichen Grundlagen der Bildung, wie sie für den Schulbereich in Organisation und Rahmenlehrplänen existieren. Ein gesamtösterreichischer Bildungsplan für den vorschulischen Bereich im Sinne inhaltlicher Rahmenrichtlinien oder einer einheitlichen Qualitätssicherung existierte bis vor kurzem nicht. Einzelne Bundesländer haben bereits Bildungspläne herausgegeben oder sind gerade mit deren Entwicklung beschäftigt, koordinieren diese aber nicht.¹¹ Wie in der § 15-a Vereinbarung angekündigt, wird nun ein bundesweiter Bildungsplan entwickelt, dessen erster Teil, der „Bildungsplan frühe sprachliche Förderung für Kinder von 3-6 Jahren“ (kurz Bildungsplan-Anteil Sprache) bereits im Sommer 2008 fertig gestellt wurde und dessen Pilotierung abgeschlossen ist; die Ergebnisse fließen in eine überarbeitete Version ein, die in Kürze den Ländern übermittelt wird.¹² Beauftragt wurde das Charlotte Bühler Institut (CBI)¹³, das den Bildungsplan-Anteil Sprache mit breit angelegten Zwischenberichten und Rückmeldeschleifen aus den Ländern innerhalb von zwei Jahren konzipiert und die Pilotphase begleitet hat. Besonderen Stellenwert erhielten die Übergänge zu den 0-3-Jährigen sowie zur Volksschule, um anderen Bildungsbereichen oder bestehenden Bildungsplänen der Länder Anschlussstellen zu ermöglichen.

Im Laufe des Jahres 2008 wurde durch die Bundesländer gemeinsam mit dem BMUKK in Zusammenarbeit mit dem CBI mit der Ausarbeitung eines „Länderübergreifenden Rahmenplans (Bildungsplans) für elementare Bildungseinrichtungen“¹⁴ begonnen, der alle Kompetenzbereiche der frühkindlichen Entwicklung berücksichtigt und an dem ExpertInnen von Bund und Ländern gemeinsam arbeiten. Gegenüber dem Bildungsplan-Anteil Sprache wird dieser Gesamtplan rahmenhafter angelegt und lässt eine Anpassung an die konkreten Bedingungen der pädagogischen Arbeit in den verschiedenen Institutionen und Regionen zu. Er beinhaltet grundlegende Werte einer schon im Bildungsplan Anteil Sprache vermittelten pädagogischen Philosophie, die inhaltlich und methodisch ausgearbeitet werden kann. Dieser Bildungsplan ist ab seiner Fertigstellung verbindlich für die Ausbildung zu verwenden.¹⁵

Deutschstandards und Schülereinschreibung

Um anhand einer festgesetzten sprachlichen Basis einen reibungslosen Übergang vom Kindergarten in die Volksschule zu sichern und die Deutschkompetenz auch jener Kinder zu eruieren, die keinen Kindergarten besuchen, wurden gemäß der § 15-a-Vereinbarung sogenannte Deutschstandards für den Eintritt in die Volksschule entwickelt. Das Deutschkompetenzzentrum an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich erarbeitete unter Einbeziehung von KindergartenpädagogInnen sowie ExpertInnen der Länder fünf Kompetenzbereiche, die ein Kind zu Beginn der Schulpflicht erreichen soll. Im Rahmen der Feststellung der Schulreife an den

¹¹ Als Beispiel sei der Bildungsplan der Stadt Wien erwähnt, der Grundlagen und Ziele der Bildungsarbeit für die öffentlichen Kindergärten der Stadt Wien beinhaltet, ohne aber explizit auf die frühe Sprachförderung einzugehen. Vgl. Bildungsplan der Stadt Wien (2006)

¹² Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, PILOTVERSION Juni 2008

¹³ Das Charlotte-Bühler-Institut (CBI) wurde 1992 mit Unterstützung des BMWF als Verein gegründet, um Theorie und Praxis der Kleinkindforschung miteinander zu verknüpfen. Seither spielt das CBI eine wichtige Rolle in der Forschung und Entwicklung neuer Innovationen im Bereich der frühkindlichen Pädagogik: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/>; Die Konditionen, unter denen das CBI arbeitet, sind allerdings verbesserungswürdig, da es als Verein nur über Subventionen finanziert wird.

¹⁴ Unter „elementaren Bildungseinrichtungen“ werden hier Betreuungseinrichtungen für Kinder von 0 – 6 Jahren verstanden. Der Terminus „Elementarbildung“ kann sich in anderen Kontexten auch auf Grundschulbildung (z.B. im Artikel 7, Absatz 2 des Österreichischen Staatsvertrags von 1955) und auch auf Bildungsangebote in der Erwachsenenbildung beziehen.

¹⁵ Ein Grobkonzept von Oktober 2008 liegt den Autoren vor.

Volksschulen im Frühjahr vor Schulbeginn schätzt die DirektorIn der Schule in einfachen Sprechsituationen den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder ein. Die Deutschstandards dienen als Vorschläge und Unterstützung für die SchulleiterInnen, entsprechen in ihrer Form aber keiner wissenschaftlich fundierten Sprachstandserhebung.¹⁶

Als folgerichtiger Schritt zur sprachlichen Frühförderung ist die **Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres** in ganz Österreich geplant, das als Mittel der Sprachförderung auch in der Regierungsvereinbarung angekündigt wird. Ziel ist es, für alle fünfjährigen Kinder den wesentlichen institutionellen Kontext für eine entsprechende Sprachförderung vor dem Schuleintritt sicherzustellen. Der Expertenbericht zu den PISA-Ergebnissen 2006 stellt klar, dass einheimische Kinder den Kindergarten häufiger und länger besuchen als Kinder mit Migrationshintergrund. Zudem belegen sowohl die Ergebnisse der Studien PISA und PIRLS 2006 als auch die ersten Evaluationsergebnisse der neuen Sprachstandsmessungen (BESK, SSFB, s. u.) in fünf österreichischen Bundesländern im Jahr 2008, dass sich die Dauer des Kindergartenbesuchs positiv auf das Testergebnis auswirkt.¹⁷

Erst-, Zweit und Fremdsprachen

Der Österreichische Länderbericht bietet nach wie vor eine gültige Dokumentation über das klassische Fremdsprachenangebot an österreichischen Kindergärten.¹⁸ Wenn Fremdsprachen angeboten werden, ist dies in den allermeisten Fällen Englisch und zu einem kleinen Anteil auch Französisch, allerdings meist im geringen Ausmaß von einer Wochenstunde. Darüber hinaus ist das Angebot an anderen Sprachen dürftig. In den Grenzregionen bzw. Regionen mit autochthonen Minderheiten finden sich aber Kindergärten, die zweisprachig geführt werden. In Kärnten gibt es derzeit gemäß dem Volksgruppengesetz 9 zweisprachige Kindergärten großteils privater Trägerorganisationen mit 13 Gruppen. Im Burgenland, das im Gegensatz zu Kärnten zweisprachige Kindergärten auch im Landeskinder Gartengesetz vorsieht, sind derzeit 30 deutsch-kroatisch geführte sowie 16 deutsch-ungarisch geführte Kindergärten zu finden. Zum Erst- und Zweitspracherwerb bzw. zum Thema Mehrsprachigkeit findet man viele erwähnenswerte Initiativen in allen Bundesländern, die aber keine länderübergreifenden Synergieeffekte zeigen. Niederösterreich etwa bietet unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Kinder in 120 Kindergärten an einem Vormittag pro Woche die Nachbarsprachen Slowakisch und Tschechisch durch Native Speaker-PädagogInnen an. Tirol und Niederösterreich haben seit Jahren Erfahrung mit muttersprachlichen Stützkräften bzw. interkulturellen MitarbeiterInnen, um die Erstsprachen der Kinder mit Migrationshintergrund zu festigen und den Deutsch als Zweitsprache-Erwerb zu unterstützen. Weitere erwähnenswerte Aktivitäten, denen in den letzten Jahren das „Europasiegel für innovative Sprachenprojekte“ verliehen wurde, bietet die Seite www.oesz.at/esis.

Qualitätsstandards

Im Jahr 2007 wurde eine Befragung in Wiener Kindergärten durchgeführt, die die Bedürfnisse der PädagogInnen in Hinblick auf ihre multikulturelle Arbeitssituation erhob.¹⁹ Unter den Rahmenbedingungen, die laut PädagogInnen geändert werden müssen, rangieren an erster Stelle eine Reduktion der Gruppengröße und der Einsatz von zusätzlichem Personal, vor allem von

¹⁶ Vgl. BMUKK (2008a), S.6f, sowie die Dokumente zur Schülereinschreibung auf www.sprich-mit-mir.at

¹⁷ Vgl. Thonhauser, Josef/Pointinger, Martin (2009); In diesem Zusammenhang werden in verschiedenen Bundesländern auch Gratiskindergärten diskutiert oder eingeführt: Der Bildungsteil am Vormittag in Niederösterreichs Kindergärten ist seit Jahren gratis; auch Kindergärten in Kärnten waren schon im Schuljahr 2008/09 gratis und im letzten Jahr halbtags verpflichtend. In Wien wird ab Herbst 2009 für 0-6-Jährige der Gratiskindergarten eingeführt. Derzeit stehen Vertreter der Bundesregierung mit den Bundesländern in Verhandlung über die genaue Handhabung eines bundesweiten verpflichtenden Kindergartenjahres.

¹⁸ Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S. 35 und insbesondere die Tabelle 17, S.141

¹⁹ Vgl. Khan-Svik, Gabriele (2007)

kurzfristig anzufordernden Fachkräften für gezielte Deutsch- und Erstsprachenförderung. Qualitätssichernde Maßnahmen wie Gruppengrößen, Betreuungsschlüssel oder Vor- und Nachbereitungszeit, aber auch der Bereich der Fortbildungen, der begleitenden Fachberatung und Supervision – allesamt Qualitätskriterien, die in der OECD-Studie Starting Strong als „verbesserungswürdig“ eingestuft wurden - liegen in der Kompetenz der Bundesländer bzw. Gemeinden und sind im Allgemeinen schwer zu erheben. Die Aufteilung in öffentliche und private Trägerorganisationen führt laut OECD-Studie zu signifikanten Qualitätsunterschieden und bedarf einer „adäquaten nationalen Überprüfung“.²⁰

Das Forschungsteam des CBI hat in Zusammenarbeit mit PädQUIS (Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme GmbH), einem Kooperationsinstitut der Freien Universität Berlin, ein "Feststellungsverfahren zur pädagogischen Qualität in österreichischen Kindergärten und Kinderkrippen" in den Bereichen pädagogische Strukturqualität, Orientierungsqualität sowie Prozessqualität erarbeitet und bietet dieses Evaluationsinstrument auch an.²¹ Aktiv in der Erarbeitung von Qualitäts- und Sicherheitsstandards ist auch der Dachverband der österreichischen Berufsgruppen der Kindergarten- und HortpädagogInnen (ÖDKH)²² sowie die unabhängige Plattform für elementare Bildung Edu-Care, die als Arbeitsgemeinschaft und Forum für die Anerkennung elementarer Bildung als Bildungs- und Forschungsgegenstand und für einheitliche Qualitätsstandards eintritt.²³ Der Einsatz von qualitätssichernden Instrumenten von Seiten der Träger bzw. Erhalter ist bislang aber gesetzlich nicht geregelt und etwaige Ergebnisse sind nicht miteinander vergleichbar.

Das 2008 gegründete Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Schulwesens (BIFIE, genauer erläutert im 2. Teil) evaluiert zur Zeit die Auswirkungen der bundesweiten Maßnahmen im Kindergarten im Sinne einer Gesamtsicht auf die vorschulische Sprachförderung.²⁴ In einer ersten Projektphase liefert eine Umfrage des BIFIE in den Bundesländern „Auskunft über erste Einschätzungen der vom Bund in Verbindung mit der frühen Sprachförderung gesetzten Maßnahmen“. Die ersten Ergebnisse sind unter www.bifie.at/br-2009-1 abrufbar.

Sprachstandsfeststellung

Als zentrales Element der Qualitätssicherung früher Sprachförderung im Kindergarten werden in Österreich Sprachstandsfeststellungen eingesetzt. Seit Mai 2008 wurde - bei gleichzeitigem Auslaufen der sog. Sprachtickets²⁵ - ein neues Modell der Sprachstandserhebung in Gang gesetzt, das bereits 15 Monate vor Schuleintritt eine längerfristige und flächendeckende Beobachtung der Kinder ermöglichen soll. Die Sprachförderung basiert auf der Grundlage des Bildungsplan-Anteils Sprache und beginnt spätestens ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht des Kindes (erstmalig im Schuljahr 2008/09). Sowohl Messung als auch Förderung liegen in den Händen der KindergartenpädagogInnen und finden damit in den Handlungssituationen des Kindergartens statt. Die PädagogInnen werden nach Möglichkeit in halbtägigen Workshops durch MultiplikatorInnen oder an eigenen PH-Lehrgängen eingeschult, ansonsten steht ihnen ein Handbuch zur Verfügung. Es gibt zwei unterschiedliche Verfahren: Mit Hilfe des BESK 4 – 5 (Beobachtungsbogen zur Erfassung der deutschen Sprachkompetenz 4½- bis 5½-jähriger Kinder) werden jene 90% der Kinder in den Kindergärten erfasst. Das zweite Verfahren, der

²⁰ Vgl. Starting Strong (2006), S. 16

²¹ Forschungsbericht: http://www.charlotte-buehler-institut.at/berichte/feststellungsverfahren_index.htm

²² <http://www.oedkh.at/>

²³ <http://www.plattform-educare.org/>

²⁴ Vgl. BIFIE-Report 1/2009. Allgemeine Informationen unter: <http://www.bifie.at/evaluation-fruehe-sprachfoerderung>;

²⁵ Zu den Sprachtickets siehe: Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S. 30f, sowie Blaschitz, Verena/de Cillia, Rudolf (in Druck)

SSFB 4 – 5 (Sprachstandsfeststellungsbogen), eine Kurzform des BESK mit dazugehörigem Elternfragebogen, wurde für Kinder entwickelt, die keinen Kindergarten besuchen und zu einem Schnuppertag eingeladen werden.²⁶

Laut § 15-a Vereinbarung ist die Durchführung der Sprachstandsmessungen wie BESK 4-5 und SSFB 4-5 Ländersache. Die Länder sind allerdings gemäß 15-a-Vereinbarung nicht verpflichtet, die vom Bund angebotenen Instrumentarien zu verwenden. Im Burgenland, in Kärnten, Salzburg, der Steiermark und in Wien wurden die Sprachstandsfeststellungen im Frühsommer 2008 weitgehend vereinbarungsgemäß mit den Beobachtungsbögen BESK 4–5 und SSFB 4–5 durchgeführt. In den anderen Bundesländern ist eine Umstellung geplant oder es wurden eigene Verfahren entwickelt. Ein erstes Resümee von Seiten des BIFIE, bei dem die Daten aus den fünf oben angeführten Bundesländern (rund 25.000 Kinder) evaluiert wurden, liegt seit April 2009 vor: 23% aller Kinder, die an der Sprachstandsfeststellung teilgenommen haben, benötigen eine gezielte Sprachförderung in Deutsch - darunter ein Drittel der Kinder mit Deutsch als Erstsprache sowie zwei Drittel der Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen. Von jenen Kindern, die 15 Monate vor Schuleintritt keinen Kindergarten besuchen, braucht jedes zweite Kind Unterstützung bei der Aneignung der deutschen Sprache. Kinder, die den Kindergarten schon länger als ein Jahr besuchen, zeigen höhere sprachliche Kompetenzen. Ein verpflichtender Kindergartenbesuch scheint vor diesem Hintergrund unumgänglich.²⁷

1.2 Chancengleichheit

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, sind die neuen Maßnahmen zur sprachlichen Frühförderung meist gleichgesetzt mit der Förderung der deutschen Sprache zur Wahrung der Chancengleichheit aller Kinder, da spätestens beim Schuleintritt die erforderlichen Deutschkenntnisse eingefordert werden. Individuelle Mehrsprachigkeit wird ausgeblendet, obwohl fast jedes vierte Kind in institutionellen Betreuungseinrichtungen in Österreich eine andere Muttersprache als Deutsch spricht.²⁸ So basiert etwa die Sprachstandsfeststellung nach BESK 4-5 oder SSFB 4-5 auf einem monolingualen Sprachmodell, das für einsprachige Kinder mit Deutsch als Muttersprache konzipiert wurde und bei dem Kinder mit anderen Erstsprachen erwartungsgemäß schlechter abschneiden.²⁹ Das Land Niederösterreich hat aus diesem Grund den Einsatz dieser Instrumente abgelehnt und jeweils eigene Erhebungsbögen für ein- und mehrsprachige Kinder entwickelt.

In Wien wachsen mit 42,3% die meisten Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch auf. In den Kindergärten der Stadt Wien stehen 10 muttersprachliche Personen zur Verfügung, die ausschließlich dafür im Einsatz sind, die jeweilige Familiensprache der Kinder zu fördern.³⁰ Aus einer Untersuchung für die Wiener Kinderfreunde, dem größten gemeinnützigen Träger von Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien, geht hervor, dass 17% der Mitarbeiterinnen eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen.³¹ Für eine an der Mehrsprachigkeit der Kinder orientierte Sprachförderung über Deutsch und Englisch hinaus fehlen bundesweit nötige personelle Ressourcen – trotz erfolgreicher Initiativen für den Einsatz muttersprachlicher Kräfte in einigen Bundesländern. Auch die neuen Bildungspläne schaffen noch keinen ausreichenden Bezug zur Praxis und stehen in ihrer positiven Bewertung der Mehrsprachigkeit im Widerspruch zu den Instrumenten der Sprachstandsfeststellung und den Deutschstandards. Laut BIFIE-Report 2009

²⁶ BESK 4-5 und SSFB 4-5 samt dazugehöriger Handbücher finden sich unter www.sprich-mit-mir.at

²⁷ Vgl. Breit, Simone (2009)

²⁸ zit. aus Kindertagesheimstatistik 2007/2008 (2008), S.15; der österreichische Durchschnitt liegt bei 23,5%.

²⁹ Vgl. Breit, Simone (2009); von allen getesteten Kinder mit DaZ benötigen 60% eine Deutschförderung, von jenen mit DaM sind es 10%. Die Gleichstellung von Sprache und Deutsch ist in den Ergebnissen häufig zu beobachten.

³⁰ Schriftliche Anfragebeantwortung der MA 10, Wiener Kindergärten der Stadt Wien, vom 05.05. 2009

³¹ Die Untersuchung wurde 2006 von Ewelina Sobczak im Rahmen einer MitarbeiterInnenbefragung der Wiener Kinderfreunde durchgeführt. Erhoben wurden die sprachlichen Potenziale der Belegschaft.

ist die Steiermark das einzige Bundesland, in dem in der aktuellen Broschüre zur Frühen Sprachförderung explizit auf die Mehrsprachigkeit von Kindern Bezug genommen und die Bedeutsamkeit des Kompetenzerwerbs auch in der Erstsprache betont wird.³²

Die umfassenden Landeskompetenzen bieten dem Bund wenig Handhabe, mit der Heterogenität in Herkunft, Sprache und sozioökonomischer Hinsicht im Vorschulbereich umzugehen und insbesondere den Übertritt von Kindern mit anderen Erstsprachen in die Volksschule zu verbessern. Mit der am 5.12.2007 verabschiedeten Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes (SCHUG) erhofft sich der Bund verstärkte sprachfördernde Maßnahmen, indem die elterliche Verantwortung für die sprachliche Entwicklung der Kinder gesetzlich verankert wurde. In welcher Form die Eltern die Verpflichtung zu erfüllen haben, wurde nicht festgelegt, auch ist eine Sanktionierung bei Nichtbefolgung des Gesetzes bisher nicht vorgesehen und wird von Seiten einiger Bundesländer auch nicht befürwortet.³³ Aus sprachwissenschaftlicher und pädagogischer Sicht ist auch zu fragen, wie sinnvoll es ist, hier Eltern in die Pflicht zu nehmen, die oft selbst die deutsche Sprache nur ungenügend beherrschen. Im Hinblick auf die Chancengleichheit aller Kinder bleibt festzuhalten, dass es eine Aufgabe des Kindergartens und erst recht der Schule sein muss, diese auch im sprachlichen Bereich herzustellen. Die Tatsache, dass finanzielle Leistungen für Familien in Österreich bislang nicht in ausreichendem Maße in Betreuungseinrichtungen investiert wurden, fällt vor allem bei Kindern aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund ins Gewicht.³⁴ Vor allem in Regionen mit einem Mangel an Betreuungsmöglichkeiten soll in Zukunft durch das verpflichtende Kindergartenjahr oder das Angebot von Gratiskindergärten bei gleichzeitigem Ausbau der Betreuungsplätze die Familie entlastet und der (deutsche) Spracherwerb gefördert werden.³⁵

Eine weitere Bemühung im Bereich der Nahtstelle Kindergarten-Schule, die in Hinsicht auf die Chancengleichheit der Kinder kritisch zu hinterfragen ist, besteht in der Ankündigung des „Wiener Modells der Sprachförderung 1+1“ für das Schuljahr 2009/10 von Seiten des Stadtschulrats für Wien. Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen gemäß den Deutschstandards zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung sollen nicht in die erste Klasse der Volksschulen aufgenommen, sondern als außerordentliche SchülerInnen in eigenen Vorschulklassen zusammen mit nicht-schulreifen Kindern unterrichtet werden, was einer frühen Segregation der Kinder Vorschub leistet.³⁶ Gerade im Kindergarten- und frühen Schulalter aber lernen Kinder insbesondere voneinander, sind die heterogenen Sprachkenntnisse in der *Peer Group* durchaus lernanregend. Aus sprachwissenschaftlicher und sprachpädagogischer Sicht wird die Chancengleichheit beeinträchtigt, wenn Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen

³² Vgl. BIFIE-Report 1/2009. In Vorarlberg hat der Verein „okay. zusammen leben“ einen Elternratgeber zur frühen Sprachförderung in 5 Sprachen erstellt: „Sprich mit mir und hör mir zu!“. Vgl. http://www.okay-line.at/php/ausgabe/index.php?urlid=3&ebene2_aktiv=1738 .

³³ Vgl. Ebda.

³⁴ Vgl. hierzu auch Pechar, Hans (2007), S. 86f

³⁵ Das lokale Angebot in den Bundesländern stellt sich bislang sehr unterschiedlich dar, wobei sowohl ein starkes Stadt-Land- als auch ein Ost-West-Gefälle zu beobachten ist: „Obwohl 32-35 % Frauen mit Kindern unter 3 Jahren entweder Vollzeit oder Teilzeit berufstätig sind, haben weniger als 9 % der Kinder unter 3 Jahren einen Zugang zu öffentlicher Kinderbetreuung in Österreich. Diese Zugangsbegrenzung wird durch die hohe Betreuungsquote von Wien mit 24 % angehoben, wobei in Tirol der Betreuungsbedarf für diese Altersgruppe unter 3 % und in Vorarlberg bei 2 % liegt.“ Zit. aus Starting Strong (2006), S.11; Die Zahlen des Jahres 2007/08 zeigen einen stetigen Anstieg der Betreuungsquoten in allen Altersstufen, aber gerade bei den 0-3-Jährigen liegt Österreich mit einer durchschnittlichen Quote von 10,8% nach wie vor weit hinter dem EU-Durchschnitt (mit einer Zielvorgabe von 33%) zurück. Wien liegt mit einer Quote von 23,8% deutlich besser als alle anderen Bundesländer. Der Anteil der 4-Jährigen in Betreuungseinrichtungen im Jahr 2008 lag bundesweit schon bei 91,2%, bei den 5-Jährigen sogar bei 93,3%. Vgl. Bildung in Zahlen 2007-2008, Schlüsselindikatoren und Analysen (2009), S.24

³⁶ Vgl. „Schulreifefeststellung für 2009/10 unter Berücksichtigung des Fördermodells 1+1 (2009)

aus der sprachreicheren Lerngruppe ferngehalten werden. Die ‚Gleichsetzung‘ von mangelnder Sprachbeherrschung in Deutsch mit mangelnder Schulreife trägt im Übrigen zur Entwertung der Familiensprachen der Kinder mit Migrationshintergrund bei.

1.3 Didaktik

In den neuen Bildungsplänen ist ein Paradigmenwechsel im Bereich der Kindergartenpädagogik erkennbar. Wird im OECD-Bericht *Starting Strong* im Jahr 2006 noch betont, dass die intellektuellen und kreativen Stärken eines Kindes „in Gesetzestexten, Bildungsangeboten und Einstellungen zur Bedeutung der Familie ungenügend reflektiert“ werden³⁷, findet man in den neuen Bildungsplänen eine Wertschätzung der Selbstbestimmung und individuellen Selbstkompetenzen der Kinder, die gerade der Sprache als Schlüsselkompetenz und Voraussetzung für erfolgreiche Bildungsprozesse zugute kommt. In einem eigenen Kapitel stehen die lebensweltliche Mehrsprachigkeit sowie das interkulturelle Lernen als Konzept und als Bildungsziel im Vordergrund. Explizit wird die Bedeutung der Erstsprache für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb sowie das Recht des Kindes auf seine Familiensprache/n betont. Auch die Berücksichtigung der Sprachen österreichischer Nachbarländer oder regionaler Varietäten oder Dialekte wird angeregt.

Ein eigenes Kapitel des Bildungsplan-Anteils Sprache widmet sich der Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung. Das Kapitel listet vier Verfahren zur Erhebung des Sprachstands beispielhaft auf mit dem Hinweis, dass sie auch der Förder- und Prozessdiagnostik dienen. Die konkrete Förderung bleibt allerdings vage, obwohl betont wird, dass sich Sprachförderung nicht in der Anwendung diverser Tests, Trainingsprogramme oder reiner Deutschförderung erschöpft, sondern individueller Förderkonzepte – auch in der Erstsprache der Kinder mit Migrationshintergrund – bedarf. In Bezug auf die Verfahren BESK 4-5 und SSFB 4-5 wird angemerkt, dass die Autorinnen ein Auswertungsprofil vorlegen, das eine Schwerpunktsetzung in der Förderung ermöglicht. Dagegen verweisen die Entwicklerinnen dieser Verfahren auf die Verantwortung der Länder, was die Förderung betrifft. Eine gemeinsame Qualifizierung aller Beteiligten ist bisher auch durch die eigens eingerichteten Lehrgänge an den PH nicht gewährleistet (siehe dazu Punkt 1.4). Die größte Herausforderung für die Umsetzung neuer Bildungspläne sind neben der Reform der Aus- und Fortbildung aber auch die finanziellen und personellen Ressourcen, die die geforderte Differenzierung und Individualisierung erst praktikabel machen.

Da in erster Linie Englisch als Fremdsprache an österreichischen Kindergärten angeboten wird, sei auf die Anmerkung des Länderprofils Österreich hingewiesen, dass ein systematischer und kompetenzorientierter Englischunterricht sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule fehlt. Die Kinder sind nach der Grundstufe II und nach über vier Jahren Sprachkontakt mit Englisch mündlich oft nicht in der Lage, auf Basisniveau zu kommunizieren.³⁸

Schließlich muss festgestellt werden, dass insbesondere im Bereich der Sprachlehr- und Sprachlernforschung sowie der Sprachdidaktik (z.B. Mehrsprachigkeitsdidaktik) in Österreich dringender Forschungsbedarf besteht, der die unterschiedlichen Sprachförderprogramme, Lehrensätze und Resultate in den Bundesländern detailliert sammelt und beschreibt und auf dieser Grundlage die Planung von Maßnahmen erleichtert. Mit Ausnahme des CBI sind nur vereinzelte Forschungsprojekte an erziehungswissenschaftlichen Instituten österreichischer Universitäten bekannt. Ein erster Schritt auf universitärer Ebene ist die Eröffnung eines Lehrstuhls für Frühkindpädagogik am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz im Herbst

³⁷ Zit. aus *Starting Strong* (2006), S. 13f

³⁸ Vgl. *Language Education Policy Profile: AUSTRIA* (2008), S. 17f

2009. Geplant sind Schwerpunkte bei der Erforschung der Bildungsfähigkeit von Kinder bis sechs Jahren sowie im Zusammenhang von Spracherwerb und Migration.

1.4 Aus- und Fortbildung von KindergartenpädagogInnen

Die Ausbildung von Kindergarten- und SozialpädagogInnen fällt in die Kompetenzen des Bundes. Das aktuelle Regierungsprogramm sieht explizit vor, dass „die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen (...) aufbauend oder ergänzend zu den Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik an den Pädagogischen Hochschulen bis hin zur Einrichtung von Bachelor-Studiengängen weiterentwickelt werden [soll]“³⁹ und erfüllt damit eine langjährige Forderung. Durch die Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen (PH) im Herbst 2007, an denen auf die Grundausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) aufgebaut werden kann, kann eine tertiäre Weiterführung der Grundausbildung erfolgen. BMUKK und BMWF haben Anfang Februar 2009 eine ExpertInnenkommission einberufen, die bis Jahresende 2009 die Eckpunkte der Ausbildungsreform erarbeiten soll⁴⁰.

Den weitreichenden Plänen stehen momentan noch wenig konkrete Veränderungen gegenüber und gerade der Sprachbereich wird nach wie vor unterbewertet und marginalisiert. Der seit 2004 bestehende Lehrplan der Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik, der auf der Sekundarstufe II die Ausbildung zur KindergartenpädagogIn regelt, wurde bislang hinsichtlich der Organisation des Fremdsprachenunterrichts im Bezug auf die Volksgruppensprachen aktualisiert. Der Lehrplan für die Kollegs an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik aus 2007 fasst die Inhalte, die sich im Lehrplan 2004 auf mehrere Unterrichtsgegenstände aufgeteilt finden, unter „Deutsch als Zweitsprache“ zusammen. Das Fremdsprachenangebot an den BAKIP beschränkt sich auf Englisch und in wenigen Fällen auf die Volksgruppensprachen in bestimmten Regionen.

⁴¹ Ein Fokus auf die Problematik des Zweit-, und Fremdspracherwerbs oder auf ein Gesamtsprachenkonzept, das eine Mehrsprachigkeitsdidaktik vor Augen hat, um mit der lebensweltlichen Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder in zunehmend heterogenen Gruppen umzugehen, ist in der Ausbildung der KindergartenpädagogInnen abgesehen von erfolgreichen regionalen Initiativen (etwa in Grenzregionen oder Regionen mit autochthonen Minderheiten) explizit nicht vorhanden.⁴² Die Verpflichtung der Bildungsanstalten, entsprechende (fächerübergreifende) Konzepte hinsichtlich sprachlicher Frühförderung in allen Schulstufen zu erarbeiten, beschränkt sich auf den Bereich schulautonomer Maßnahmen.

Der Lehrplan für das viersemestrige Kolleg für Kindergartenpädagogik (einschließlich des Kollegs für Berufstätige) wurde im Jahr 2007 an den bestehenden Lehrplan der BAKIP angepasst. Das Fach Deutsch als Zweitsprache ist hier im Gegensatz zur fünfjährigen Ausbildung an den BAKIP Pflichtfach im Ausmaß von einer Wochenstunde insgesamt⁴³, was zu wenig ist, aber in weiteren Unterrichtsgegenständen ergänzt wird.

Eine wichtige Schnittstelle zwischen der theoretischen Ausbildung an den BAKIP und der Praxis bilden die Übungs- und BesuchskinderkergartenpädagogInnen. Sie betreuen die SchülerInnen in ihren Praktika, die sie in den Übungskinderkärten als Modellstätten absolvieren. Es wäre

³⁹ Zit. aus: Regierungsprogramm 2008-2013. Gemeinsam für Österreich. Download: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>, S. 204

⁴⁰ Nähere Informationen unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>

⁴¹ Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S.40 und S. 47

⁴² Vgl. Language Education Policy Profile: AUSTRIA (2008), S. 19. Laut telefonischer Auskunft von Mag.a Dippelreiter (Abt. II/5 BMUKK) gibt es mittlerweile in der Praxis der Übungskinderkärten der BAKIPs eine positive Entwicklung zur fächerübergreifenden Förderung der (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit (16.7.09).

⁴³ Vgl. Kolleg für Kindergartenpädagogik, Lehrplan BGBl. II Nr. 173/2007 v. 17.7.2007

wünschenswert, wenn alle Personen in dieser wichtigen Schlüsselposition durch den Zusatzlehrgang an der Pädagogischen Hochschule (Didaktik, Praxis, Pädagogik) bzw. eines der Angebote (siehe unten: Lehrgang zur Frühen sprachlichen Förderung) an der Pädagogischen Hochschule besser qualifiziert wären. Darüber hinaus ist eine Praktikumsmöglichkeit in Kindergärten mit erweitertem Sprachangebot anzustreben.

Sowohl Anerkennungsverfahren wie die Nostrifikation von Abschlüssen aus dem Ausland als auch die Arbeitsbedingungen für MigrantInnen sind nach wie vor schwierig, wie auch das Länderprofil Österreich darlegt.⁴⁴ Hervorzuheben ist die Ausbildung zur interkulturellen MitarbeiterIn in Niederösterreich, deren Konzept gezielt die Mehrsprachigkeit aller Kinder unterstützt und die Erstsprachen fördert.⁴⁵

Die Fortbildung der KindergartenpädagogInnen ist im Gegensatz zur Ausbildung wiederum Ländersache, wobei die PH den gesetzlichen Auftrag haben, diese umzusetzen. Viele PH zeigen sich initiativ und eine Vielzahl neu konzipierter und in Planung befindlicher Lehrgangsmodule und Module zur frühkindlichen Sprachförderung lässt sich anführen, zugleich aber werden derzeit mögliche Synergien nicht genutzt. Auf der Website www.sprich-mit-mir.at findet man einen brauchbaren Überblick über die angebotenen Qualifikationsmaßnahmen in den Bundesländern.

Der „Lehrgang zur frühen sprachlichen Förderung“ wurde ausnahmsweise von Seiten des Bundes initiiert und mit der Einführung des Bildungsplan-Anteils Sprache ab dem Sommersemester 2008 an den PH eingerichtet, um KindergartenpädagogInnen, Lehrenden an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und LeiterInnen bzw. LehrerInnen an Volksschulen auf die Neuerungen innerhalb der frühen sprachlichen Förderung, insbesondere die Beobachtung, Messung und Förderung im Sinne der Sprachstandsfeststellungen, vorzubereiten.⁴⁶ Bislang wurde der Lehrgang im Jahr 2008 im Burgenland, der Steiermark, Tirol und Wien angeboten. Der Besuch erfolgt freiwillig und nur in geringer Zahl, was in Widerspruch zu der § 15-a Vereinbarung steht, wonach sich die Bundesländer verpflichten, „für die Zuweisung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu den genannten Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen des Bundes an den Pädagogischen Hochschulen“ Sorge zu tragen.⁴⁷ Die bisherigen Anpassungen in der Aus- und Fortbildung der PädagogInnen im Bereich der frühkindlichen Sprachförderung können mit der raschen Einführung und Umsetzung neuer Maßnahmen noch nicht Schritt halten.

Ein Problem, mit dem die Anbieter neuer Lehrgänge generell konfrontiert sind, ist die fehlende Auswahl an fachlich und wissenschaftlich geschulten AusbilderInnen – eine Situation, die nicht zuletzt durch die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen auf Sekundarstufe II begründet ist. Dass der Bereich der frühkindlichen Pädagogik an österreichischen Universitäten bisher unter- bis gar nicht repräsentiert ist und damit das Fachwissen der KindergartenpädagogInnen kaum durch eine wissenschaftliche Ausbildung untermauert ist, wurde weiter oben bereits dargelegt. Hier bedarf es eines koordinierten Vorgehens des Bildungs- und des Wissenschaftsministeriums, um Strukturen für die Ausbildung der AusbilderInnen sowie eine entsprechende Forschung zu schaffen. Die institutionelle Trennung von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen mit ihren unterschiedlichen Zuständigkeiten für das Bildungswesen erweist sich hier als hinderlich.

⁴⁴ Vgl. Language Education Policy Profile: AUSTRIA (2008), S. 21

⁴⁵ Ein ausführliche Beschreibung findet sich im Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S. 61

⁴⁶ Weitere Informationen unter: https://www.ph-online.ac.at/kphvie/lv_detail?clvnr=122679

⁴⁷ Zit. aus BIFIE Report 1/2009

2. Mehrsprachigkeit an Schulen

Sprachunterricht an österreichischen Schulen lässt sich den folgenden vier Domänen zuordnen:

a) **Deutsch** hat die Doppelfunktion als gesetzlich vorgeschriebene Unterrichtssprache und als zentrales Unterrichtsfach im Fächerkanon inne. Trotz sprachlich heterogener Zusammensetzung in den Schulklassen ist die muttersprachliche Kompetenz des Deutschen nach wie vor die Norm, was im Deutschunterricht, aber auch in anderen Fächern bis hin zu monolingual konzipierten Testverfahren zwangsläufig zu Problemen führt.

b) Der **traditionelle Fremdsprachenunterricht**, der ein eher kleines Spektrum an Sprachen betrifft und bis zur Sekundarstufe II vom Englischunterricht dominiert wird.

c) In Österreich sind insgesamt sieben **autochthone Minderheiten** offiziell anerkannt, deren Sprachen an österreichischen Schulen wie folgt verankert sind: Eigene Minderheitenschulgesetze gibt es in Kärnten (Slowenisch⁴⁸) und im Burgenland (Burgenland-Kroatisch und Ungarisch), wogegen für Tschechisch, Slowakisch und Roma bzw. Sinti keine staatlichen Regelungen für den Schulbereich existieren. Seit 2005 ist auch die Österreichische Gebärdensprache als eigene autochthone Minderheitensprache anerkannt.

d) Schließlich gibt es die **Sprachen der MigrantInnen**, die in österreichischen Schulen eher marginal vertreten sind, obwohl der Anteil von Kindern mit anderen Muttersprachen als Deutsch in österreichischen Pflichtschulen durchschnittlich bei 20,7% liegt und in Wien mit 52,7% mehr als die Hälfte der SchülerInnen ausmacht.⁴⁹ Im Unterschied zu den Kindern aus den autochthonen Minderheiten erfahren die Kinder mit Migrationshintergrund oft keine ausreichende Ausbildung in ihrer Muttersprache, was unter anderem zu weitreichenden Konsequenzen hinsichtlich ihrer Bildungskarriere führen kann. Ergebnisse von Studien wie PISA und PIRLS belegen die Probleme der zweiten und dritten Generation wiederholt und weisen auf Reformbedarf im österreichischen Schulwesen hin.

2.1 Sprachenpolitische Entwicklungen der letzten Jahre

Die Rolle der Sprachen in der Gesellschaft ebenso wie die europäische Sprachenpolitik haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Durch die Arbeits- und Flüchtlingsmigration, durch den Fall des Eisernen Vorhangs und die EU-Erweiterung haben die Sichtbarkeit, die politische, insbesondere die demokratiepolitische und die wirtschaftliche Bedeutung der Sprachenvielfalt für Österreich als Land in der Mitte Europas (wieder) an Bedeutung gewonnen. Inwieweit sich die gesellschaftliche Entwicklung im Sprachunterricht des österreichischen Schulwesens spiegelt, ist Thema dieses zweiten Teils zur Mehrsprachigkeit an Schulen.

Die Zuständigkeiten und Verwaltungskompetenzen im Schulwesen sind im Österreichischen Länderbericht ausreichend zusammengefasst.⁵⁰ Neu ist eine koordinierende Bundesinstitution mit wichtiger Innovations- und Vernetzungsrolle, die die nationale Bildungspolitik synergetisch bündeln soll: Mit der Einrichtung eines **Bundesinstitutes für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)** und Änderung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes (nach Bundesgesetz vom 09.01.2008⁵¹) hat das BMUKK eine zentrale Leitstelle für das Schulwesen in Österreich festgesetzt. Seither ist das BIFIE zuständig für

⁴⁸ Für die im Artikel 7 des Staatsvertrags von 1955 explizit anführten Slowenen in der Steiermark sind keine eigenen schulgesetzlichen Regelungen vorgesehen.

⁴⁹ Vgl. BMUKK (2009)

⁵⁰ Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S.15f

⁵¹ Bundesgesetz NR: GP XXIII RV 306 AB 380 S. 41. BR: AB 7844 S. 751. Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). www.bifie.at

1. Angewandte Bildungsforschung, v. a. durch Begleitung und Evaluation bildungspolitischer Reformen wie der Neuen Mittelschule
2. Bildungsmonitoring durch die Durchführung der Studien PISA und PIRLS und durch die nationalen Bildungsstandards in der 4. und 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch
3. Qualitätsentwicklung durch innovative Schulprojekte wie z.B. die standardisierte Reifeprüfung, die Unterstützung in der Lehrerbildung oder die Entwicklung von Unterrichtsmaterial
4. regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung durch den Nationalen Bildungsbericht, der ab dem Jahr 2008 neben internationalen Studien regelmäßig als Grundlage für die österreichische Bildungspolitik erstellt werden soll.

Qualitätssicherung durch Bildungsstandards

Seit den 1990er Jahren wird versucht, die Schulautonomie zu stärken. Dies wie auch die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien verlangen nach einem Paradigmenwechsel in der Steuerung des Schulsystems und der Planung des Unterrichts. Daher werden seit 2001 Bildungsstandards im Sinne outputorientierter Regelstandards für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik entwickelt, die die Lernergebnisse der SchülerInnen in Kompetenzbereichen festlegen und periodisch überprüfen.⁵² Nach Jahren der Erprobung und Implementierung fand im April 2009 die Baseline-Testung der Bildungsstandards statt, bei der 10.000 SchülerInnen der 8. Schulstufe (4. Klasse AHS bzw. Hauptschule) in ganz Österreich in Englisch, Deutsch und Mathematik getestet wurden. Die „Baseline-Messung“ für die 4. Schulstufe erfolgt 2010, der Start der österreichweiten Überprüfung der Bildungsstandards ist schließlich für das Schuljahr 2012/13 geplant. Neben der Evaluationsfunktion betont das BMUKK auch die Förderungsfunktion der Bildungsstandards, für die das ÖSZ für die 3., 6., und 7. Schulstufe spezielle Aufgabenbeispiele erstellt und das BIFIE Diagnoseinstrumente als Grundlage für Individualförderung und Steuerung des Unterrichts entwickelt und auch ein Konzept für die LehrerInnenfortbildung ausgearbeitet hat.⁵³ Die Standardisierung kann aber auch wie ein Eingriff in die Autonomie der Lehrenden wirken, insbesondere, da Regel- und nicht Mindeststandards entwickelt werden. Die Frage, ob die Bildungsstandards ein objektives Rückmeldeinstrument darstellen oder ob eine Standardisierung pädagogischen Handelns, ein „teaching to the test“ bei gleichzeitiger Vernachlässigung anderer Kompetenzen droht, bleibt offen.

Eine weitere qualitätssichernde Maßnahme, die sich positiv auf die Sprachförderung auswirkt, ist die Einführung kleinerer Klassen. Die **Senkung der KlassenschülerInnenhöchstzahl** wurde 2008 gesetzlich festgelegt, womit zumindest in 90% aller ersten Klassen an Volksschulen, Hauptschulen, AHS sowie Polytechnischen Schulen maximal 25 SchülerInnen sitzen. Das pädagogische Konzept „25plus“ soll vor allem mehr Individualisierung im Unterricht ermöglichen. Damit reduziert sich auch die Teilungszahl für den Sprachunterricht an mittleren und höheren Schulen auf 24 (klassenübergreifend).⁵⁴

Schließlich entwickelt das BMUKK in Zusammenarbeit mit dem **Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ)** auch erste Maßnahmen zur Förderung des Sprachenlernens auf Basis der Ergebnisse des LEPP-Prozesses, deren Umsetzung auf mehreren Handlungsebenen bis 2010 möglich sein soll. Das ÖSZ ist seit vielen Jahren ein national und international übergreifendes Fachinstitut für das Lernen und Lehren von Sprachen in Zusammenhang mit

⁵² Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S.57

⁵³ Vgl. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (BGBl. II Nr. 1/2009 v. 2.1.2009)

⁵⁴ Vgl. Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung geändert wird

bildungspolitischen Schwerpunkten Österreichs, des Europarates und der Europäischen Union.⁵⁵ Der Maßnahmenplan beinhaltet unter der Zielsetzung, die Mehrsprachigkeit und die Schaffung eines Gesamtsprachenkonzepts bzw. Sprachencurriculums zu forcieren, folgende strategische Schwerpunktbereiche im Bereich des Sprachenlernens: Eine Qualitätsoffensive in der LehrerInnenbildung, die Förderung der Diversifizierung und Kontinuität, die Förderung der Unterrichtssprache Deutsch in ihren vielfältigen Funktionen zur Wahrung der Chancengleichheit, die Frühförderung sowie die Förderung bilingualer Schul- und Unterrichtsformen.

(Fremd)Sprachen

In Österreich existiert keine vorgeschriebene Schulfremdsprache, schon der Lehrplan der Volksschule stellt vielmehr die Fremdsprachen Englisch und Französisch sowie alle Minderheiten- und Nachbarsprachen Österreichs zur Wahl.⁵⁶ So wie im Kindergarten in erster Linie Englisch angeboten wird und kaum andere Sprachen Beachtung finden, wird diese geringe Diversifizierung jedoch über die Volksschule hinaus bis in die Sekundarstufe I weitergeführt. Obwohl der Lehrplan eine breite Sprachenwahl ermöglicht, lernen 92,5% der Volksschulkinder und 89,81% der SchülerInnen auf der Sekundarstufe I ausschließlich Englisch als Fremdsprache.⁵⁷ Der Rechnungshofbericht aus dem Jahr 2007 berichtet, dass Englischlehrer auf der Sekundarstufe I die Englischkenntnisse der Abgänger aus der Volksschule in der Bandbreite von „nichts“ bis „Anfangskenntnisse“ beschreiben.⁵⁸ Tatsächlich bestehen aufgrund des integrativen Englischunterrichts an den Volksschulen große Qualitätsunterschiede, auf die in der Sekundarstufe I differenziert reagiert werden muss. Aber auch die Unterschiede im Fremdsprachenangebot zwischen Hauptschulen und Gymnasien auf Sekundarstufe I sind groß und die nötige Durchlässigkeit fehlt. Hinzu kommt, dass in den Gymnasien – abgesehen von Schulversuchen - erst seit dem Schuljahr 2006/07 die Wahl zwischen einer lebenden Fremdsprache und Latein möglich ist. In Gymnasien wird (mit Ausnahme der Realgymnasien) in der 7. Schulstufe eine 2. Fremdsprache eingeführt, sodass neben Englisch immerhin 20,69% Französisch, 3,37% Italienisch, 1,17% Russisch und 3,96% Spanisch lernen. In Hauptschulen hingegen ist die zweite Fremdsprache mit 3,72% Französisch, 3,49% Italienisch und allen anderen Sprachen unter einem Prozent kaum vertreten.⁵⁹ Eine zweite oder dritte Fremdsprache erlernen österreichische Kinder daher meist erst auf Sekundarstufe II. Englisch bleibt vielfach die einzige Fremdsprache, die bis zur Beendigung der Pflichtschulzeit erlernt wird. Der Österreichische Länderbericht sieht als mögliche Gründe für die geringe sprachliche Diversifizierung das Wahlverhalten der Eltern, aber auch das rahmenhafte Curriculum sowie die Ausbildungsstruktur der LehrerInnen an den PH, die hauptsächlich Englisch als Fremdsprache lernen.⁶⁰ Die Wahl anderer Sprachen in der Volksschule würde auch keine Kontinuität auf der Sekundarstufe I garantieren. Empfehlungen der EU (nach der jeder Bürger mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache lernen soll, darunter eine Sprache eines

⁵⁵ Vgl. www.oesz.at; Projekte, die vom ÖSZ betrieben werden, sind z.B. das Europäische Sprachenportfolio, Fremdsprache als Arbeitssprache, das Europasiegel für innovative Sprachenprojekte, Fremdsprachenlernen in der Grundschule u.v.a.m., es bietet aber auch datenbankorientierte Vernetzungsstrukturen für LehrerInnen, MultiplikatorInnen und EntscheidungsträgerInnen.

⁵⁶ Die Sprachenwahl und das Sprachenangebot ist im Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008) auf S. 36f, die Aufteilung nach Schulstufen und –arten auf S.40f beschrieben.

⁵⁷ Vgl. Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum ÖSZ (2007)

⁵⁸ Vgl. Prüfungsbericht. Struktur des Fremdsprachenunterrichts (2007)

⁵⁹ Vgl. de Cillia, Rudolf (2008), S.21; Hauptschulen werden von mehr als doppelt so viel SchülerInnen besucht als die AHS-Unterstufe.

⁶⁰ Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S.56f; Auch die Eröffnungszahl von acht ist relevant.

Nachbarlandes) und einem modernen Gesamtsprachenkonzept zufolge wäre eine Einführung der 1. Fremdsprache ab der 3. Schulstufe und der 2. Fremdsprache ab der 5. Schulstufe angebracht.⁶¹

Neben Englisch werden die romanischen Sprachen in österreichischen Schulen am meisten unterrichtet. Nachbarschaftssprachen wie Tschechisch oder Slowakisch werden nur in geringem Umfang nachgefragt und angeboten. Der Sprachunterricht in Ungarisch, Kroatisch und Slowenisch ist durch das Angebot im Rahmen des Minderheitenschulwesens stärker vertreten, allerdings regional begrenzt. Um eine Förderung der Sprachenvielfalt im Sinne der Mehrsprachigkeit aller Kinder zu ermöglichen, ist zunächst die generelle Akzeptanz von kleinen Sprachen wie den österreichischen Nachbarsprachen zu erhöhen. Hier muss aber auch betont werden, dass in allen Bundesländern Schulen mit speziellen Sprachschwerpunkten existieren.

Bilinguale Unterrichtsformen und der Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen (unterschiedliche Formen von Content and Language Integrated Learning CLIL) gehen mit der traditionellen Rollenverteilung von Unterrichtssprache und Fremdsprache innovativer um, indem sie einen integrativen Zugang zur Mehrsprachigkeit schaffen. Zumindest die traditionellen Fremdsprachen (schätzungsweise mehr als 90% Englisch) werden immer häufiger als Arbeitssprachen im Unterricht eingesetzt.⁶² Auch der traditionelle Deutschunterricht als zentrales Fach im Unterrichtssystem entwickelt sich zwangsläufig von einem monolingualen Sprach- und Literaturunterricht für muttersprachliche SchülerInnen zu einem an der sprachlichen Vielfalt orientierten Unterricht, der vor allem die Prozesse des Zweitspracherwerbs berücksichtigen muss.⁶³

Autochthone Minderheiten und deren Sprachen

Das Primarschulwesen gewährleistet im Falle der Minderheitensprachen zumindest in den jeweiligen Regionen in Kärnten (Slowenisch) und im Burgenland (Burgenlandkroatisch bzw. Ungarisch) gute Bedingungen für eine zweisprachige Entwicklung, in dem das Minderheitenschulgesetz die Minderheitensprache als Unterrichtssprache vorsieht.⁶⁴

In Kärnten gibt es ein Gymnasium mit slowenischer Unterrichtssprache und eine zweisprachige Handelsakademie in Klagenfurt/ Celovec, im Burgenland ein dreisprachiges Gymnasium mit Deutsch, Kroatisch und Ungarisch als Unterrichtssprache in Oberwart/Felsőőr/Borta sowie eine zweisprachige Hauptschule in Groß Warasdorf/Veliki Borištof. Hier ist eine kontinuierliche zweisprachige Erziehung möglichst bis zum Bildungsabschluss gesichert. Meist wird die Sprache in der Mittelstufe und Oberstufe jedoch nur noch als Unterrichtsfach angeboten. Darüber hinaus bieten auch die BAKIP und PH die Möglichkeit, Zusatzqualifikationen in diesen Sprachen zu erwerben. Erwähnenswert ist, dass gerade Slowenisch in Kärnten auch als Zweit-/ und Fremdsprache stark nachgefragt wird und zweisprachige Volksschulen sogar zu rund 70% von nicht-slowenischsprachigen SchülerInnen besucht werden.⁶⁵ Die Zahlen für eine Nachfrage

⁶¹ L1+2 ist eines der so genannten „Barcelona-Ziele“ der EU und war schon 1995 im Weißbuch „Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ formuliert worden. Vgl. de Cillia, Rudolf (2008), S. 19f sowie S.22f; De Cillia erläutert, dass Österreich sich mit dieser Schulsprachenpolitik konform zu vielen europäischen Ländern verhält. Krumm (2002 und 2005) skizziert eine „curriculare Mehrsprachigkeit“, d.h. eine auf lokale und regionale Bedürfnisse zugeschnittene Sprachenfolge.

⁶² Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S.76

⁶³ Vgl. ebda., S.108. In der neuen Lehrplangeneration sind Lehrplanzusätze in „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ integrativ und fächerübergreifend anzuwenden und korrespondieren mit den Lernzielen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch.

⁶⁴ Im Burgenland schreibt das Minderheitenschutzgesetz vor, dass auch an Hauptschulen und Polytechnischen Lehrgängen die kroatische bzw. ungarische Unterrichtssprache angeboten werden muss. Vgl. Ebda. S.34

⁶⁵ Vgl. de Cillia (2008), S.17f. Im Schuljahr 2007/08 besuchten 43,96% der SchülerInnen der 1. Schulstufe im Geltungsbereich des Minderheitenschulgesetzes den zweisprachigen Unterricht, davon hatten 68,86% keine

des Burgenland-Kroatischen sind hingegen eher rückläufig, da es als Alltagssprache an Bedeutung verliert. Der Unterricht in Romanes ist auf das Burgenland konzentriert und findet zwar mit sehr beschränkter SchülerInnenzahl, aber in allen drei Schulbereichen statt. Für die Wiener Tschechen, Ungarn und Slowaken gibt es keine staatlichen Schulsprachenregelungen, die Tschechen unterhalten allerdings eine Privatschule in Wien, in der Tschechisch die Unterrichtssprache ist (Komensky-Schule).

Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) wird als Minderheitensprache in Österreich zwar anerkannt, wurde aber selbst in den Sonderschulen der Gehörlosen bis vor kurzem nur als unverbindliche Übung angeboten. Dies bedeutete, dass Gehörlose in den Schulen „oralistisch“ erzogen wurden, ohne ihnen die eigentliche Sprachform der Gebärdensprache beizubringen. Im September 2008 trat nun ein neuer Lehrplan für die Sonderschule für gehörlose Kinder in Kraft, der auch in allen Integrationsklassen gilt, in denen diese Kinder unterrichtet werden. Seither enthalten Unterrichtsgegenstände zwar eine Sprachförderung in ÖGS, der gesamte Unterricht wird aber nicht auf der ÖGS aufgebaut. Ein angemessener bilingualer Unterricht ist daher nicht umgesetzt, zumal es kaum gehörlose LehrerInnen gibt und es für Lehrende an Gehörlosenschulen nicht verpflichtend ist, die Sprache angemessen zu beherrschen. Trotzdem gibt es neue Angebote: An der Universität Wien können Studierende der Pädagogik und der Sprachwissenschaft seit dem Wintersemester 2008/09 in einem Erweiterungscurriculum die ÖGS erlernen.⁶⁶ Das Europäische Gütesiegels für Innovative Sprachenprojekte (ESIS) ging im Jahr 2008 für das Projekt „Österreichische Gebärdensprache und Gehörlosenkultur – Angebote für Kinder und Jugendliche“ an den österreichischen Gehörlosenbund.

Sprachen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund

In Österreich lebten 2008 rund 1,3 Mio. Personen, die entweder im Ausland geboren sind oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen. Dies sind 15,9% der Bevölkerung. Diese setzen den 6 autochthonen Minderheitensprachen 100-200 MigrantInnensprachen entgegen. Um den Migrationshintergrund der SchülerInnen zu erheben, bedient sich die Statistik der verwendeten Sprachen: Der Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache betrug im Schuljahr 2007/08 in allen Schularten 16,2%. In Volksschulen hat über ein Fünftel der Kinder eine andere Familien- bzw. Umgangssprache als Deutsch. In Hauptschulen sprechen knapp 20% der SchülerInnen im Alltag überwiegend eine andere Sprache als Deutsch, in der AHS-Unterstufe ist dieser Anteil mit 13% geringer. Zu betonen ist allerdings ein großes Stadt-Land-Gefälle: Wiener Volksschulen im 5. Bezirk weisen einen Anteil von SchülerInnen mit anderer Muttersprache als Deutsch von 83,2% auf.⁶⁷ Auch wenn sich die Sprachwissenschaft weitgehend einig ist, dass eine zweisprachige Alphabetisierung besonders günstige Voraussetzungen für die Sprachentwicklung dieser Kinder darstellt, werden muttersprachliche und zweisprachige Unterrichtsangebote nicht regelhaft realisiert.⁶⁸

Die vielfach mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund werden in ein monolingual geprägtes Regelschulwesen integriert, die notwendige Sprachförderung wird nur durch Zusatzangebote organisiert. Nachdem das Angebot sowohl für Deutsch als Zweitsprache als auch für den muttersprachlichen Unterricht in der ersten Hälfte des Jahrzehnts aufgrund vielfältiger Stundenkürzungen rückläufig war, kann heute wieder von einem verstärkten Angebot gesprochen werden.

Slowenischkenntnisse. Landesschulrat für Kärnten, Abteilung Minderheitenschulwesen: Jahresbericht über das Schuljahr 2007/08, S. 45 und 48.

⁶⁶ Vgl. www.sprachenrechte.at

⁶⁷ Vgl. siehe Bildung in Zahlen 2007-2008, Schlüsselindikatoren und Analysen (2009), S.22f und 26

⁶⁸ Vgl. Krumm (2005) zur Notwendigkeit einer durchgehenden Sprachförderung vom Kindergarten an.

Deutsch-Förderkurse

Der Schwerpunkt der Sprachförderung für Kinder mit anderen Muttersprachen liegt vor allem während der Grundschulzeit in der Förderung ihrer Deutschkenntnisse, um sie möglichst schnell in die Regelschule zu integrieren. Diese Sprachförderung erfolgt meist während der regulären Schulzeit und kann auch integrativ im Unterricht stattfinden.⁶⁹ Für außerordentliche SchülerInnen (die die Unterrichtssprache Deutsch nicht ausreichend beherrschen) gibt es seit 2006/07 in der Vorschulstufe sowie den ersten vier Schulstufen Deutschförderkurse im Ausmaß von 11 Wochenstunden, die als Sprachförderkurse betitelt sind.⁷⁰ 2008 wurde eine Verlängerung der gesetzlichen Regelung für Deutsch-Förderkurse und für die Sprachförderung für außerordentliche Schüler gesetzlich beschlossen. Mit der Ankündigung des BMUKK, dass die finanziellen Mittel für Deutschförderkurse an Volksschulen im Jahr 2009 innerhalb eines Jahres auf 24,2 Mill. Euro verdreifacht werden, ist ein weiterer Ausbau der Deutschförderkurse zu erwarten.⁷¹

Muttersprachlicher Unterricht in Migrantensprachen

Dem heute zu beobachtenden Phänomen, dass bei eingewanderten Kindern und Jugendlichen ohne eine entsprechende Beherrschung der Zweitsprache Deutsch auch ein sukzessiver Abbau der Muttersprache stattfindet, ist nicht nur durch eine gezielte Förderung der Zweitsprache entgegenzuwirken. Befunde aus der Spracherwerbsforschung und der Sprachlehrforschung zeigen, dass die Erstsprache für den Erwerb weiterer Sprachen und für die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Bedeutung hat. Trotz der beachtlichen Anzahl an Kindern mit anderen Erstsprachen in den Schulen werden die Sprachen der MigrantInnen aber marginalisiert und schneiden in ihrer rechtlichen Absicherung innerhalb des Schulsystems weit schlechter ab als jene der autochthonen Minderheiten. Alle Kinder dürfen den muttersprachlichen Unterricht im Ausmaß von 3-6 Wochenstunden besuchen, für den an Pflichtschulen und an der AHS-Unterstufe auch ein Fachlehrplan existiert.⁷² Dieser Unterricht findet aber im Gegensatz zu den Deutschförderkursen als Freigegegenstand oder unverbindliche Übung meist außerhalb des regulären Unterrichts statt. Außerdem variieren die Eröffnungszahlen für das Zustandekommen von Gruppen für den muttersprachlichen Unterricht an den Pflichtschulen von Bundesland zu Bundesland und liegen an den mittleren und höheren Schulen wie bei allen Förder- und Freigegegenständen sowohl klassen- als auch schulartenübergreifend bei 12 SchülerInnen. Rund 27.500 aller Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besuchten im Jahr 2007/08 österreichweit den muttersprachlichen Unterricht in 19 verschiedenen Sprachen, wobei über die Hälfte dieses Unterrichts in Wien stattfand. Das sind 27,6 % aller in Betracht kommenden VolksschülerInnen, 13,0 % aller in Betracht kommenden HauptschülerInnen und 17,8 % jener SchülerInnen mit anderer Erstsprache als Deutsch, die eine Sonderschule besuchen. Die Werte für die anderen Schularten lagen im einstelligen Prozentbereich. Die Zahl der im muttersprachlichen Unterricht eingesetzten LehrerInnen erhöhte sich im Jahr 2007/08 im Vergleich zum Vorjahr um zwanzig Lehrkräfte (bzw. +6,3 %) auf österreichweit 336 Personen.⁷³ An dem unbefriedigenden Status dieser Lehrkräfte aber hat sich, obwohl seit 1998 eine entsprechende Studie vorliegt, bis heute nichts geändert.⁷⁴

⁶⁹ Die Informationen im Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S. 31, bezüglich der Lehrpläne und Lehrplanzusätze sind nach wie vor aktuell.

⁷⁰ Vgl. BMUKK (2008), S. 10

⁷¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20081209.xml>

⁷² Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S. 32

⁷³ Vgl. BMUKK (2009a)

⁷⁴ Vgl. Çinar, Dilek (1998)

Interkulturelles Lernen

Als dritte pädagogische Säule einer mehrsprachigen und heterogenen Schule wurde neben der Förderung der Landessprache und der Erstsprache zu Beginn der neunziger Jahre das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ eingeführt und durch entsprechende Lehrplanverordnungen für den Einsatz in allen Unterrichtsfächern festgesetzt. „Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“⁷⁵ Um die Umsetzung in den Schulen zu forcieren, startete das BMUKK 2008/09 zum dritten Mal die Aktion "Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!", bei der Projekte zu den Themen Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen prämiert werden.⁷⁶

2.2 Chancengleichheit

Vor allem zwei Faktoren führen dazu, dass das österreichische Schulsystem in der jetzigen Form nicht die gleichen Chancen für alle SchülerInnen garantiert: Zum einen stoßen sowohl Kinder aus bildungsfernen Schichten als auch Kinder mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem aufgrund der starken sozialen Selektion von zehnjährigen Kindern in unterschiedliche Schulformen auf unzureichende Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Es ist genügend nachgewiesen, dass neben der individuellen Leistung der Bildungshintergrund und die soziale Herkunft der Familien die wichtigsten Kriterien für die Selektion der Kinder sind und spätere Bildungskarrieren und Aufstiegschancen wesentlich bestimmen.⁷⁷ Hinzu kommen ländervergleichende Analysen, die eindrucksvoll zeigen, dass ein hohes Erstselektionsalter die Chancengerechtigkeit fördert. SchülerInnen von Eltern mit Pflichtschulabschluss erzielen beim PISA-Test im Bereich Lesen im Schnitt um 100 Punkte weniger als Kinder von Eltern mit akademischer Ausbildung. Österreichische SchülerInnen wiederum schneiden signifikant besser ab als ihre ausländischen MitschülerInnen, wobei dieser Unterschied in Österreich im internationalen Vergleich einer der größten ist. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Berufsbildenden Mittleren Schulen liegt der Anteil der RisikoschülerInnen im Bereich Lesen bei 43%, an Polytechnischen Schulen sogar bei 54%.⁷⁸ Es gelingt der österreichischen Schule bisher nicht, den Bildungsgang der Kinder von der Herkunft zu entkoppeln.

Eine spätere Selektion soll mit der Neuen Mittelschule erreicht werden, die einen gemeinsamen Unterricht aller 10-14-Jährigen ermöglicht und im Schuljahr 2008/09 an 67 Schulen in 5 Bundesländern als Modellversuch begann. Für das Schuljahr 2009/10 ist sie bereits in allen Bundesländern vorgesehen, es wird an insgesamt 244 Standorten 801 Klassen geben.⁷⁹ Bis zum Schuljahr 2011/12 können Modellpläne eingereicht werden und neue Standorte zu den bereits bestehenden dazu kommen. Die Neuen Mittelschulen werden vom BIFIE wissenschaftlich betreut und evaluiert, sodass am Ende der gesetzlich garantierten Laufzeit ausreichende und auf wissenschaftlichen Daten basierende Erkenntnisse für eine politische Entscheidung zur Verfügung stehen sollten. Eine längere Phase der gemeinsamen Schule sollte sowohl die migrationsspezifische als auch die soziale Benachteiligung besser ausgleichen können als dies bei einer früheren Trennung der Fall ist. Für den Sprachunterricht würde dies bedeuten, die Unterschiede des Sprachangebots zwischen Hauptschule und AHS aufzuheben. In diesem Zusammenhang muss auch die Ganztagschule erwähnt werden, deren Angebot in Österreich

⁷⁵ Vgl. Das Unterrichtsprinzip interkulturelles Lernen. BGBl. II Nr. 134/2000 und BGBl. II Nr. 133/2000, novelliert durch BGBl. II Nr. 277/2004

⁷⁶ Vgl. www.projekte-interkulturell.at

⁷⁷ Vgl. Pechar, Hans (2007), S.67-96

⁷⁸ Vgl. Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula (2009)

⁷⁹ Informationen unter <http://www.neuemittelschule.at>.

sehr gering ausfällt, benachteiligten Kindern mit mangelnder Unterstützung zu Hause (sprachliche) Bildungschancen aber erleichtern würde.

Der zweite Faktor der Chancenungleichheit bezieht sich direkt auf die Sprache: Laut Herzog-Punzenberger ist die Schule „nicht daran orientiert, ressourcenorientiert mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt umzugehen“.⁸⁰ Alternativen zu Sprachtests oder Kompetenzfeststellungen bei MigrantInnen, die sich nicht auf die muttersprachliche Kompetenz der Unterrichtssprache Deutsch beziehen, werden kaum berücksichtigt, wie die PISA-Ergebnisse deutlich machen: Vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichen niedrige Lesekompetenzwerte, wobei MigrantInnen der ersten Generation besser lesen als MigrantInnen der zweiten Generation. Dabei gibt es aber auch Unterschiede zwischen den verschiedenen MigrantInnengruppen: „Kinder, die im Alltag türkisch sprechen, sind in der Sekundarstufe eher in Haupt-, Sonder- und Polytechnischen Schulen und mittleren Schulen anzutreffen (BMS). Vergleichsweise selten besuchen sie eine höhere Schule (AHS, BHS). Bei Kindern mit einer Umgangssprache aus dem ehemaligen Jugoslawien verhält es sich ähnlich wie bei den türkisch Sprechenden. Dagegen finden sich Schülerinnen und Schüler mit anderer Umgangssprache öfters auch in AHS und BHS.“⁸¹

Als Barriere erweist sich in diesem Zusammenhang auch die Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)⁸², die es nicht erlaubt, den individuellen Lernfortschritt von Kindern mit nichtdeutscher Familiensprache positiv zu bewerten. Wenn als ausschließliche Bewertungsnorm stets die Deutschkenntnisse monolingual Deutschsprachiger gelten, werden Kinder mit Migrationshintergrund auf sehr lange Sicht als „defizitär“ gekennzeichnet, mit negativen Auswirkungen auf Sprachlernmotivation und Selbstbewusstsein. Das BMUKK hat daher im Jahr 2008 mit einer Neufassung der LBVO, die auch individuellen Lernfortschritt und Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen erlaubt, begonnen. Hinzu kommt, dass die Sprachen der Zugewanderten weder in der Gesellschaft noch in der Schule eine positive Wertschätzung erfahren und wie oben bereits beschrieben eine Randexistenz außerhalb des Regelunterrichts führen⁸³. Diese äußert sich auch in den österreichischen Schulbüchern⁸⁴, in der Gestaltung des Unterrichts, der Interaktion zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern und nicht zuletzt in den Anstellungsverhältnissen muttersprachlicher LehrerInnen, die meist nur befristete Anstellungen bekommen. Der Vollständigkeit halber muss auch festgestellt werden, dass der Herkunftssprachenunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund in dieser Form kein attraktives Angebot an die monolingual aufwachsenden deutschsprachigen Kinder darstellt, diese Sprachen zu erlernen. 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.

Solange die selektive Struktur ab der Sekundarstufe I bestehen bleibt, werden sich auch die Nahtstellen im österreichischen Bildungssystem als Bildungsbarrieren erweisen bzw. zumindest die Gefahr von Brüchen im Spracherwerbsprozess bergen. Schon die Kompetenzvielfalt im Bereich der Kindergärten erschwert die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und

⁸⁰ Zit. aus: Herzog-Punzenberger, Barbara (2008), S. 13

⁸¹ Vgl. Bildung in Zahlen 2007-2008. Schlüsselindikatoren und Analysen (2009), S.24ff; Herzog-Punzenberger weist nach, dass die berufliche Mobilität von Jugendlichen trotz vieler Parallelen in den Rahmenbedingungen in Deutschland und der Schweiz erheblich höher ist als in Österreich. Vgl. Herzog-Punzenberger (2008), S.14

⁸²vgl. LBVO: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml

⁸³ Krumm (2008) hält die Förderung der Mutter-/Familiensprachen für den Test auf die Glaubwürdigkeit einer österreichischen Sprachenpolitik.

⁸⁴ Die Abteilung I/13: Migration, Interkulturelle Bildung, Sprachenpolitik des BMUKK gibt allerdings regelmäßig mehrsprachige Unterrichtsbehelfe heraus.

Volksschulen. Der Sprachstandsfeststellungen bei den Schülereinschreibungen wurde zwar schon im ersten Teil dieses Berichts Rechnung getragen, noch einmal soll aber darauf hingewiesen werden, dass Deutschkenntnisse als Bringschuld der Kinder und Familien angesehen werden, um dem für deutschsprachige Kinder konzipierten Lehrplan ohne Rücksicht auf die Erstsprache und die gesamte Sprachentwicklung zu entsprechen.⁸⁵ Ob mit der Einführung der Sprachstandsfeststellungen in Deutsch zum Schuleintritt in Hinkunft eine bessere Kooperationsbasis zwischen Kindergarten, Volksschulen und Eltern aufgebaut werden kann, um Informationsdefizite abzubauen, bleibt abzuwarten. Das Bewusstsein für Vorkenntnisse, für Kontinuität im Spracherwerbsprozess durch eine nachvollziehbare Dokumentation der Sprachlernerfahrungen in den Kindergärten, wie etwa die Weitergabe der Ergebnisse der Sprachstandsmessungen an die Schulen, ist bislang nicht erkennbar. Die Schulpolitik reagiert auf die PISA-Ergebnisse vor allem mit verstärkten Ressourcen für die Deutschförderung. Investitionen in die Frühförderung in Form des verpflichtenden Kindergartenjahres und daran anschließende ganztägige Schulangebote sollen Kindern, die zu Hause nicht Deutsch sprechen und/oder aus bildungsfernen Familien kommen, ausreichend Gelegenheit bieten, die Angebote in den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule zu nutzen.

2.3 Didaktik

Zentral für den Umgang mit Mehrsprachigkeit ist der Unterricht (in) der Bildungssprache Deutsch, der umfassende Sprachkompetenzen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn an SchülerInnen weitergeben muss, die Deutsch als Erst-, Zweit- oder auch Drittsprache lernen. Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik als Bewusstseinsbildung für Sprachen, in der Bezüge zwischen den Fremdsprachen und der/den Erstsprache/n entwickelt werden, sowie als Vermittlung von Kommunikationsstrategien bei verschiedenem Gebrauch der Sprachen in unterschiedlichen Kontexten, ist in österreichischen Schulen noch nicht präsent und fehlt auch in der Ausbildung. Ambitionierte Forderung des Länderprofils Österreich im Rahmen des LEPP-Prozesses, aber auch von Seiten der Wissenschaft, ist folgerichtig ein durchgehendes Mehrsprachigkeitskonzept von der Grundschule bis zur Matura, das quer durch die Fächer und im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums alle Sprachen - auch Minderheiten- und Migrantensprachen - einschließt.⁸⁶ Im Zentrum der Sprachförderung müsste dabei die Entwicklung jener „Textkompetenz“ stehen, die die Sprachlehrforschung als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme im Bildungswesen ansieht und die durch ein hohes Maß an Sprachbewusstsein und Strategienvielfalt gekennzeichnet ist.⁸⁷ Solch ein Zugang hätte Folgen für eine Aufwertung des Herkunftssprachenunterrichts, in dem der Grund für Textkompetenz gelegt werden sollte, für die Differenzierung des Unterrichtsgeschehens, aber auch für die Leistungsbeurteilung, und zwar in allen anderen Sprachfächern, und würde Mehrsprachigkeit zu einer Angelegenheit aller LehrerInnen, auch von Sachfächern machen, deren Inhalte ja ebenfalls über das Medium Bildungssprache vermittelt werden.

Um das Fach Deutsch zu entlasten gibt es Bestrebungen, nicht nur Interkulturalität sondern auch Spracharbeit als pädagogischen Grundsatz aller Fächer zu etablieren. Österreich nimmt an dem

⁸⁵ Vgl. das in Teil I zur frühkindlichen Sprachförderung erwähnte SCHUG: „Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen.“ (§ 3 Abs. 3 BGBl. I Nr. 117/200).

⁸⁶ Vgl. Language Education Policy Profile: AUSTRIA (2008), S. 15, sowie de Cillia (2008), S.25, der auf das Gesamtsprachenkonzept der Schweiz verweist.

⁸⁷ Im Anschluss an Arbeiten in Deutschland hat sich in Österreich seit ca. 2002 eine lebhafte Forschung zur Frage der Textkompetenz und den Konsequenzen für den Sprachunterricht in Schulen entwickelt. Vgl. u.a. Portmann-Tselikas/ Schmölzer-Eibinger (2002), Schmölzer-Eibinger (2008)

Europaratsprojekt „Language of School Education“ teil, das die Rolle der Unterrichtssprachen durch das gesamte Curriculum berücksichtigt.⁸⁸ Da ein Mehrsprachigkeitskonzept bisher in der Ausbildung nicht vorkommt, ist auch der Unterricht nicht darauf ausgerichtet und Bemühungen, eine Mehrsprachigkeitsdidaktik oder ein Gesamtsprachenkonzept zu entwickeln und flächendeckend zu etablieren, sind noch theoretischer Natur. Immerhin ist darauf hinzuweisen, dass einzelne Schulen und Projekte ausgezeichnete Best Practice – Modelle realisieren.⁸⁹

Dass es günstig wäre, Kinder mit Migrationshintergrund und anderer Erstsprache als Deutsch in ihrer Sprache bzw. zweisprachig zu alphabetisieren, wird zwar vielfach angenommen, bislang allerdings fehlen ein fundiertes Konzept, methodische Instrumente wie auch eine entsprechende Lehreraus- bzw. –fortbildung zur zweisprachigen bzw. multilingualen Alphabetisierung und eine damit einhergehende Institutionalisierung des Faches ‚erstsprachlicher Unterricht‘. Vereinzelt Schulen im Grundschulbereich wenden eigene Konzepte an, doch von einem fundierten und koordinierten Konzept der Alphabetisierung in der Erstsprache, das breite Anwendung findet, kann noch keine Rede sein. Vor allem fehlt eine fundierte Dokumentation derartiger Modelle. Bei bestehenden Konzepten besteht zudem die Gefahr, dass sie eher Förderkonzepte als wirkliche Zweisprachigkeitskonzepte darstellen.

2.4 LehrerInnenaus- und –fortbildung

Durch die Umwandlung der Pädagogischen Akademien, Pädagogischen Institute und Berufspädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen seit Oktober 2007 haben sich auch die Strukturen in der österreichischen Bildungslandschaft gewandelt und eine neue Ausgangsbasis für eine gemeinsame Ausbildung aller pädagogischen Berufe geschaffen, die in Zukunft allen LehrerInnen eine Ausbildung auf gemeinsamem Niveau garantieren möchte.⁹⁰ Zur Debatte steht insbesondere eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den PH und den Universitäten. Über Absichtserklärungen und die Einberufung von Planungsgremien hinaus kann aber noch über keine weiterführenden Entwicklungen berichtet werden.

Die sprachliche Ausbildung der GrundschullehrerInnen ist mit Ausnahme des Minderheitenschulbereichs, d.h. des Ungarischen und Burgenland-Kroatischen im Burgenland und des Slowenischen in Kärnten, auch an den neuen PH auf Englisch als Pflichtfach beschränkt. Freiwillige Sprachkurse sind zwar über die traditionellen Sprachen Französisch und Italienisch hinaus auch in B/K/S, Ungarisch oder Türkisch verfügbar, die Anzahl der Kursbesucher ist aber laut Länderprofil Österreich nicht groß.⁹¹ Für die meisten Sprachen gibt es keine Ausbildung an den PH, obwohl sie laut Lehrplan unterrichtet werden können. Gerade im Elementarschulbereich sollte sich der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Ausbildung spiegeln. Der Österreichische Länderbericht fordert daher Module wie Mehrsprachigkeit oder Language- and Cultural Awareness, nicht zuletzt, um tradierten Vorstellungen und Grundhaltungen (Bsp. prestigearme Sprachen) entgegenzuwirken. Gerade die Umstellung auf das modulare Prinzip an den neuen PH böte eine Chance, sprachrelevante Module einzuführen, z.B. verstärkt die Grundlagen des

⁸⁸ Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S. 13, sowie die Website des Europarats: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp

⁸⁹ Eingereichte und ausgezeichnete Initiativen im Sprachbereich werden in der ESIS-Projektdatenbank des Österreichischen Sprachen Kompetenzzentrums erfasst: www.oesz.at/esis/

⁹⁰ Seit Okt. 2007 können an insgesamt 9 Pädagogischen Hochschulen des Bundes und 5 Privaten Pädagogischen Hochschulen Lehramtsstudien für den Pflichtschulbereich (Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, Polytechnische Schule, Religionspädagogik) und für den berufsbildenden Bereich (Berufsschule, Technisch-gewerbliche Pädagogik, Ernährungspädagogik, Informations- und Kommunikationspädagogik, Mode & Design) absolviert werden. In Teil 1 wurde bereits erwähnt, dass 2009 ein Arbeitskreis vom BMUKK damit beauftragt wurde, bis Mitte 2010 Eckpunkte einer neuen LehrerInnenausbildung zu erarbeiten.

⁹¹ Vgl. Language Education Policy Profile: AUSTRIA (2008), S. 25f

Spracherwerbs zu vermitteln oder die Entwicklung diagnostischer Kompetenz zu trainieren. Allerdings äußert das Länderprofil Österreich die Sorge, dass eben diese Modularisierung dazu führt, Sprachunterricht quantitativ zu verringern oder Vorlesungen zur Förderung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und Heterogenität in Schule und Unterricht zu streichen.⁹²

Mehrsprachigkeit an Schulen ist im Gegensatz zum Unterricht von Einzelsprachen eng verknüpft mit der Idee eines Gesamtsprachenkonzepts. Ein allgemeines Konzept der Sprach- und Kulturvermittlung könnte im Rahmen einer gemeinsamen Grundausbildung aller Sprachlehrenden integriert werden, wie auch das Länderprofil Österreich vorschlägt. Vor allem das Fach Deutsch müsste das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit im Verhältnis Muttersprache – weitere Sprachen schaffen und auf die unterschiedlichen Anforderungen heterogener SchülerInnen reagieren. Stärkere Differenzierung und veränderte Leistungsbeurteilung wären die Konsequenzen.⁹³ Bislang sind Grundschullehrer aber nicht verpflichtet, selbst Qualifikationen in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache zu erwerben. Module in Deutsch als Zweitsprache, CLIL oder Interkulturellem Lernen werden lediglich als Wahlfächer angeboten. Damit wird der Bereich der Migration und Interkulturalität an den PH nach wie vor als Randthema behandelt, obgleich die Schulen reich an interkulturellem und mehrsprachigem Potential sind. Schließlich gibt es auch keine offiziellen Schritte in Richtung einer angewandt-linguistischen Ausbildung für muttersprachlichen Unterricht an den PH oder einer erleichterten Anerkennung für zugewanderte Personen mit pädagogischer Ausbildung, um ihnen die Arbeit an österreichischen Schulen zu ermöglichen.

Auch in der universitären Ausbildung von SprachlehrerInnen an AHS und BHS ist kein Konzept vorgesehen, das eine gemeinsame sprachübergreifende Ausbildung vorsieht.⁹⁴ Seit dem Jahr 2008 kann auch Polnisch oder Slowakisch als Lehramt studiert werden, nur Türkisch ist nach wie vor als Lehramtsstudium nicht präsent.

Die gesetzlichen Kompetenzen der bis 2007 für die Fortbildung zuständigen Pädagogischen Institute sind auch an die PH übertragen worden. Bislang ist aber kein systematischer Entwicklungsplan oder die Nutzung von Synergien innerhalb der LehrerInnenfortbildung erkennbar. Positiv zu vermerken ist die Installation von fachdidaktischen Zentren an den Universitäten, die seit 2006 nicht nur der Verbesserung und Qualitätssicherung der universitären LehrerInnenausbildung dienen, sondern Fachdidaktik auch als wissenschaftliche Disziplin etablieren.⁹⁵ Eine Kooperation mit Schulen und Schulbehörden wie auch anderen Einrichtungen der LehrerInnenaus- und -fortbildung wird angestrebt, sodass LehrerInnenfortbildung auch an den Universitäten möglich ist.⁹⁶ Allerdings sind diese Zentren nicht in den Studienplänen verankert und meist mit geringen Personalressourcen ausgestattet, wodurch gezielte Vernetzungsarbeit erschwert wird.

3. Sprachförderung im Erwachsenenalter (einschließlich des Umgangs mit sekundärem Analphabetismus)

3.1 Sprachenpolitische Entwicklungen der letzten Jahre

⁹² Ebda., S.100

⁹³ Vgl. Krumm (2005), S. 871 f. und de Cillia (2008), S. 25.

⁹⁴ Eine Ausnahme bildet das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik IMoF, das mittlerweile im Lehramtsstudienplan der Universität Innsbruck verankert ist.

⁹⁵ Vgl. hierzu das Addendum DaM im Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S.110

⁹⁶ Vgl. exemplarisch das Fachdidaktische Zentrum für Deutsch an der Universität Wien:

http://germanistik.univie.ac.at/fdz_deutsch

Die Landschaft der Erwachsenenbildung in Österreich strukturiert und übersichtlich darzustellen ist kein leichtes Unterfangen, da sie aus einer Vielzahl von Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichsten Zielsetzungen und Bildungsangeboten besteht, die nur unzureichend dokumentiert sind.⁹⁷ Auch für Sprachfördermaßnahmen innerhalb der Erwachsenenbildung fehlt eine aktuelle Bestandsaufnahme. Insbesondere die Notwendigkeit der Basisbildung Erwachsener wurde in Österreich lange Zeit verkannt, obwohl Basisbildung bereits in den 90er Jahren EU-weit ein Schwerpunktthema war. Da einerseits Projekte und Initiativen im Rahmen der EU-Strategien zum lebenslangen Lernen und der damit verbundenen Fördersituation gestärkt werden und andererseits internationale Studienergebnisse (exemplarisch sei wiederum PISA erwähnt) meinungsbildend wirken, ist in den letzten Jahren Bewegung in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft zu beobachten.

Kompetenzverteilung

Die Organisationsstruktur der Erwachsenenbildung in Österreich führt dazu, dass das Lehren und Lernen Erwachsener auf einer Reihe unterschiedlicher, legislativer Grundlagen beruht, die bei verschiedenen Entscheidungsträgern und letztendlich in der Kompetenz der Länder liegen. Nachdem die verschiedenen Organisationen der Erwachsenenbildung auf Landes- und auf Bundesebene 1972 in der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) gebündelt wurden, bekannte sich der Bund 1973 erstmals zur Sicherstellung und finanziellen Förderung von Verbänden und Einrichtungen der Erwachsenenbildung.⁹⁸ Trotzdem sind Förderungen und Zuschüsse für die Weiterbildung von Bundesland zu Bundesland verschieden, es muss zwischen Individualförderung und Maßnahmenförderung unterschieden werden.⁹⁹ Die allgemeine Erwachsenenbildung ressortiert auf Bundesebene ins BMUKK¹⁰⁰, vor allem im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung und sozialen Sicherheit sind aber auch andere Ministerien mit der Erwachsenenbildung befasst, so etwa seit dem Jahr 2000 das Bundesministerium für Inneres für die Deutschförderung von Zuwanderern, die damit als Frage der inneren Sicherheit und Diversität betrachtet wird.

Die Darstellung der Landschaft der Sprachförderung Erwachsener mit starkem Fokus auf Basisbildung und Alphabetisierung wird in Folge zweigeteilt dargestellt: Ein erster Teil dokumentiert Entwicklung, Status Quo und zukunftsweisende Szenarien für die Basisbildung von Personen mit deutscher Muttersprache. Der zweite Teil fokussiert auf die Situation der Basisbildung und Alphabetisierung von MigrantInnen sowie auf deren Partizipation am Weiterbildungssystem des Landes.

3.1.1 Sprachförderung und Basisbildung für Personen mit deutscher Muttersprache

⁹⁷ Einen grafisch aufbereiteten Überblick bietet Heilinger, Anneliese (2000)

⁹⁸ Vgl. <http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/gesetze/foerderungsgesetz.php>; Das "Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln" wurde 1990 und 2003 geändert. Vgl. hierzu auch den Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S.60

⁹⁹ Vgl. <http://erwachsenenbildung.at/foerderungen/foerderungen.php>; Eine Liste der Fördermaßnahmen bietet www.alphabetisierung.at; auch das ALFA-Telefon informiert über Förderungen.

¹⁰⁰ www.erwachsenenbildung.at ist das Internetportal für das Lehren und Lernen Erwachsener in Österreich, eine Kooperation des BMUKK mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (BIFEB) und dem Institut EDUCON. Es informiert über Bildungsinformationssysteme, das Berufsfeld, Förderungen, Grundlagen und Fachthemen.

Vergleicht man die diversen Schätzungen der Europäischen Union und der OECD zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus¹⁰¹ in Österreich, so kann man von 670.000 – 1,34 Mill. Betroffenen, d.h. 10-20% der Bevölkerung, ausgehen.¹⁰² Genaue Erhebungen gibt es nicht, aber die PISA Studie, die im Jahr 2000 erstmals durchgeführt wurde und die obigen Zahlen bestätigte, hat die Relevanz grundlegender textueller Fähigkeiten für jede Form der höheren Bildung und Ausbildung eindringlich demonstriert. Da Österreich voraussichtlich an der im Jahr 2010 beginnenden PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment for Adult Competencies) der OECD teilnimmt, werden nach deren Abschluss Daten zur Illiteralität bei Erwachsenen vorliegen.

Bevor diese Erkenntnisse zu mehr Aktivitäten von öffentlicher Seite geführt haben, wurde der Bedarf an Basisbildung weitgehend negiert.¹⁰³ Die Entwicklung in Österreich oblag damit einzelnen Initiativen und Personen, die sich im Laufe der 1990er Jahre ausgehend von den drängenden Problemen der Praxis mit dem Thema auseinandersetzten. 1990 startete an der Volkshochschule (VHS) Floridsdorf ein erstes Pilotprojekt, das mit den Jahren umfassende Maßnahmen wie Materialentwicklung und Beschäftigung mit Basisbildungskonzepten anderer Länder sowie die Weiterbildung der Unterrichtenden und gezielte Öffentlichkeitsarbeit beinhaltete.¹⁰⁴ 1995 entwickelte auch die VHS Linz ein Konzept, hier starteten die erste Kurse 1998. Weitere Institutionen folgten, beispielsweise das ABC Salzburg und das ISOP in Graz.¹⁰⁵

Ausgehend von diesen einzelnen Initiativen wurde im letzten Jahrzehnt konkrete Vernetzungsarbeit geleistet, zunächst in der ARGE Alphabetisierung, darauf folgend im Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung (www.alphabetisierung.at), das derzeit im Auftrag des BMUKK und des Europäischen Sozialfonds (ESF) agiert und die Entwicklungspartnerschaft *In.Bewegung* ins Leben rief. *In.Bewegung 1* (2005-2007) entwickelte Modellkurse und das ALFA-Telefon¹⁰⁶, aber auch Qualitätsstandards mithilfe der Expertise anderer Länder. Zudem kümmerte sich die Initiative um den TrainerInnenbedarf und deren Bedürfnisse. Das darauf folgende Projekt *In.Bewegung 2* (2007-2010, finanziert im Rahmen des Operationellen Programms Beschäftigung) ist derzeit mit der Entwicklung eines Systems zur Qualitätsentwicklung und Zertifizierung von Basisbildung anbietenden Institutionen beschäftigt. Aber auch die Kontaktaufnahme mit der schwer zu erreichenden Zielgruppe sowie die Ausbildung und Unterstützung von MultiplikatorInnen („agents of change“) auf kommunaler Ebene gehören zum Kernbereich des Netzwerks. Durch die Gemeinschaftsinitiative EQUAL und das Operationale Programm Beschäftigung aus Mitteln des ESF und des BMUKK sind die Projekte gut finanziert und können sich erfolgreich entwickeln. Da die Förderung 2010 ausläuft, besteht die Gefahr, dass in Zukunft die Koordinierung von Maßnahmen wieder mangelhaft ist und wertvolle Erfahrungen verloren gehen. Für die Akquisition sind nach wie vor hauptsächlich die MultiplikatorInnen und BeraterInnen in den diversen Institutionen zuständig. Probleme der Kontaktaufnahme mit potentiellen KursteilnehmerInnen sind häufig, eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit wäre deshalb nötig, um die Zielgruppe in diesem tabuisierten Bildungssegment zu erreichen.

¹⁰¹ Funktionaler Analphabetismus ist ein Begriff der UNESCO und trifft die Problematik insofern sehr gut, als der Begriff die sich stetig ändernden gesellschaftlichen Anforderungen problematisiert, d.h. die Anforderungen an den Menschen stehen im Vordergrund, nicht der Mensch selbst. Damit ist der Begriff per se nicht defizitorientiert.

¹⁰² Vgl. Amtsblatt der EU vom 21.11.2002, sowie die OECD-Studien der Jahre 1995 und 1997

¹⁰³ Vgl. Rath, Otto (2008), S. 9

¹⁰⁴ Vgl. dazu: Brugger, Elisabeth/Doberer-Bey, Antje/Zepke, Georg (1997)

¹⁰⁵ Die federführenden Institutionen sind im Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008) aufgelistet, vgl. S.114

¹⁰⁶ Das ALFA-Telefon Österreich (0810 20 0810) bildet zusammen mit dem Internetportal www.alphabetisierung.at die zentrale Informations-, Beratungs- und Servicestelle für das Thema in Österreich.

Ein großer Mangel besteht im Bereich der Erforschung von Illiteralität und Alphabetisierung: Das Thema ist an österreichischen Universitäten de facto nicht präsent. Auch eine anlässlich des österreichischen EU-Vorsitzes im Jahr 1998 von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften durchgeführte internationale Konferenz „Kommunikationsverlust im Informationszeitalter“ konnte keine nachhaltigen Impulse in diesem vernachlässigten Forschungsbereich setzen.¹⁰⁷

Das österreichische Bildungssystem bietet die Möglichkeit, Bildungsabschlüsse an Schulen für Berufstätige oder vom BMUKK anerkannten Einrichtungen der Erwachsenenbildung nachzuholen.¹⁰⁸ Mindestabschlüsse sollen im Rahmen der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens in Zukunft kostenlos angeboten werden. Dazu gibt es – koordiniert durch das BMUKK – drei Arbeitskreise, die sich mit der Berufsreifeprüfung, dem Hauptschulabschluss und der Basisbildung beschäftigen. Innerhalb der Basisbildung werden sowohl die Grundkompetenzen für MigrantInnen (Kulturtechniken plus angemessener Deutschkenntnisse) als auch die Basisbildung und Alphabetisierung für Personen mit deutscher Muttersprache berücksichtigt. Geplant ist, die Abschlüsse ab 2010 voll zu finanzieren, damit die ökonomische Hemmschwelle für alle Anwärter wegfällt. Bis April 2009 sollen Empfehlungen für die Finanzierung, für Modelle und Curricula sowie für die Qualitätssicherung (z.B. Ausbildung der Unterrichtenden, Zertifizierung) erarbeitet werden.

Was die große Bandbreite des Sprachenlernens im Bereich des Lebenslangen Lernens anbelangt, soll auf die Darstellung im Österreichischen Länderbericht verwiesen werden, da die Organisation und die großen Anbieter im Sprachenbereich gleich geblieben und neuere Studien zum Sprachenlernen außerhalb des formalen Systems nicht bekannt sind.¹⁰⁹ In den VHS steht Englisch weiterhin an erster Stelle, gefolgt von Deutsch als Zweitsprache. Die Tendenz, dass mehr Ostsprachen gelernt werden, ist weiterhin zu beobachten, etwa dass B/K/S in den letzten Jahren verstärkt nachgefragt wurde und mittlerweile beliebter ist als Französisch. Die beliebtesten Ostsprachen an den Wiener VHS sind Tschechisch, B/K/S, Russisch, Polnisch und Ukrainisch. Auch die Arbeiterkammer sieht den Bedarf an Ostsprachen, v. a. des Slowenischen, ansteigen.

Unternehmen sehen Fremdsprachenkenntnisse als Voraussetzung und als Bringschuld der ArbeitnehmerInnen an. Von der Wirtschaft wird aber zunehmend als Problem wahrgenommen, dass die Schulen weder das brachliegende Potential an lebensweltlicher Mehrsprachigkeit der MigrantInnen fördern, noch ernsthafte Bemühungen zeigen, das klassische Fremdsprachenangebot zugunsten der wirtschaftlich interessanten Ostsprachen zu ändern. Dies hat zur Folge, dass die Fremdsprachenkenntnisse der AbsolventInnen des Bildungssystems den Fremdsprachenbedarf der Wirtschaft nur bedingt erfüllen können, wie die Studie von Archan/Dornmayr zum Fremdsprachenbedarf der Wirtschaft 2006 zeigt.¹¹⁰ Deutsch hat als Wirtschaftssprache vor allem in den neuen EU-Mitgliedsstaaten großen Stellenwert, wie die Betriebe mit Geschäftsbeziehungen nach Ungarn, Tschechien, Slowenien, der Slowakei oder Polen angeben. Während Deutsch an den Schulen dieser Länder in bedeutendem Ausmaß gelernt wird, vermitteln österreichische Schulen die Sprachen der Nachbarländer hingegen kaum¹¹¹, Was die Kompetenz der MigrantInnen in ihrer Muttersprache anbelangt, sei auf den Punkt „Muttersprachliche Förderung“ verwiesen.

¹⁰⁷ Vgl. De Cillia, Rudolf / Krumm, H.-J. / Wodak, Ruth (2001)

¹⁰⁸ Vgl. Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008), S.19

¹⁰⁹ Ebda. S.59ff

¹¹⁰ Vgl. Archan, Sabine/Dornmayr, Helmut (2006); Die Studie wird im Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008) auf S. 59 genauer besprochen.

¹¹¹ Vgl. zum Thema Fremdsprachen und Wirtschaft auch: Tritscher-Archan, Sabine (2008)

3.1.2 Erwachsenenbildung und Basisbildung für Personen mit Migrationshintergrund

Die mangelnde Dokumentation im Bereich der Erwachsenenbildung für MigrantInnen wurde durch aktuelle Dokumente wie den Österreichischen Länderbericht und das Länderprofil Österreich, die OECD-Studie „Thematic Review on Migrant Education“¹¹² oder das Grünbuch „Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme“¹¹³ zwar verdeutlicht, aber nicht wirklich verbessert. Eine systematische Darstellung außerschulischer Bildung für MigrantInnen ist eng verknüpft mit den politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen der Integration. Der Diskurs darüber ist oft defizitorientiert und die Vielfalt der Ressourcen, welche MigrantInnen mitbringen und die stärker in den Fokus öffentlichen Bewusstseins und pädagogischer Bemühungen rücken müssen, stehen nach wie vor im Widerspruch zur österreichischen Integrationspolitik.

Deutschförderung von MigrantInnen und die Integrationsvereinbarung

Als eine Maßnahme der „Sprachförderung“ ist in gewissem Sinn die Integrationsvereinbarung zu sehen, die seit 1. Jänner 2003 die Erteilung einer längerfristigen Aufenthaltsbewilligung in Österreich für Drittstaatsangehörige an den Nachweis von Kenntnissen der deutschen Sprache bindet. Neuzugewanderte sind verpflichtet, im Zuge ihres Aufenthalts eine Integrationsvereinbarung (IV) abzuschließen und Deutschkenntnisse auf A2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) zu erwerben bzw. nachzuweisen. Wenn dieses Ziel nicht innerhalb von fünf Jahren ab Erteilung oder Verlängerung des Aufenthaltstitels erfüllt ist, droht als Sanktion eine Geldstrafe oder sogar die Ausweisung aus Österreich.¹¹⁴

Mit der Einführung dieser Integrationsvereinbarung 2003 hat sich sowohl die Fördersituation als auch die inhaltliche Ausrichtung der Sprachkurse für MigrantInnen verändert. Der Österreichische Integrationsfond (ÖIF), eine dem Innenministerium zugeordnete Einrichtung, ist für die Umsetzung der Integrationsvereinbarung verantwortlich und zertifiziert seither alle Anbieter und Lehrkräfte von Alphabetisierungs- und Deutsch-Integrationskursen. Er bietet ein eigenes Curriculum sowie eine eigens entwickelte Prüfung auf A2-Niveau des GERS an (die allerdings nicht als einzige Prüfung anerkannt ist). Das Niveau geförderter Sprachkurse hat sich den Mindestanforderungen der Integrationsvereinbarung entsprechend auf A2 des GERS eingependelt, obwohl die Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2006 festgestellt hat, dass auch ein hoch qualifizierter Weiterbildungsbedarf (etwa für Schlüsselarbeitskräfte) auf Ebene der Sprache besteht.¹¹⁵ Im „Einführungspapier zur Erstellung eines Nationalen Aktionsplans für Integration“, der derzeit vom Innenministerium erarbeitet wird, wird allerdings das Niveau B1 als Ziel vorgeschlagen.¹¹⁶

Die Entwicklung und Situation der Deutschförderung in Wien, wo ein Drittel der Wohnbevölkerung Migrationshintergrund hat, stellt sich anders dar als in Restösterreich.¹¹⁷ Von 1992 bis 2004 war der Wiener Integrationsfond (WIF) für Integrationsmaßnahmen zuständig. Er wurde 2004 als eigenständiger Verein von der Magistratsabteilung (MA) 17 der Stadt Wien abgelöst, die seither als Schnittstelle zwischen Migrantenorganisationen, NGOs und der Stadt Wien fungiert. Die MA 17 betreibt trotz steigender Förderungen eine sehr viel stringendere

¹¹² Vgl. Herzog-Punzenberger, Barbara/Wroblewski, Angela (2009)

¹¹³ Vgl. Grünbuch „Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme (2008)

¹¹⁴ Unter www.sprachenrechte.at findet man eine nützliche Zusammenstellung aller für die Sprachförderung relevanten Dokumente zur Integrationsvereinbarung. Siehe auch: Schumacher, Sebastian/Peyrl, Johannes (2006)

¹¹⁵ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006 und 2007

¹¹⁶ Vgl. http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/Nationaler_Aktionsplan.pdf

¹¹⁷ Eine umfassende Darstellung bietet Plutzar, Verena (2008), S. 2-8

Förderpolitik als der frühere WIF, indem sie sich gezielt auf die Förderung spezifischer Gruppen und Institutionen konzentriert (wie z.B. Alphabetisierungs- und Basisdeutschkurse, „Mama lernt Deutsch“-Kurse, Deutsch- und Orientierungskurse für Jugendliche sowie Kurse für Kinder). Sprachförderung ist in Wien nur bei von der MA 17 zertifizierten Kursanbietern möglich, die sich verpflichten, die Vorgaben des Rahmencurriculums "Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung" der MA 17 einzuhalten¹¹⁸. Seit Oktober 2008 setzt die Stadt Wien mit dem „Wiener Bildungspass – StartWien“¹¹⁹ ein neues Integrationskonzept für Neuzuwanderer um, die im Rahmen der Familienzusammenführung mit österreichischen StaatsbürgerInnen oder als Drittstaatsangehörige nach Wien kommen. Dieser Bildungspass beinhaltet 3 Wiener Sprachgutscheine zu je hundert Euro und ein muttersprachliches Startcoaching sowie regelmäßige Informationsmodule in 15 (!) Sprachen mit Informationen zur Berufserstinformation, zur Anerkennung und Nostrifikation von im Ausland erworbenen Qualifikationen, zu arbeitsrechtlichen Fragen oder zu Schule und Bildung. Erst für drei Besuche solcher Veranstaltungen wird je ein Sprachgutschein abgestempelt und damit aktiv verwendbar. In Kombination mit dem Bundesgutschein des ÖIF bedeutet dies immerhin eine Abdeckung von 75% der Kosten für einen Deutschkurs.

Der Bund fördert Sprachkurse (d.h. Deutschkurse) für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in erster Linie durch das Konzept der Integrationsvereinbarung¹²⁰. Ob alle zugewanderten Personen in Österreich mit Hilfe der Integrationskurse ausreichende und adäquate Kursangebote vorfinden darf bezweifelt werden. Eine Evaluation der seit 2003 gesetzten Maßnahme und der fachlichen Arbeit des Österreichischen Integrationsfonds fand bislang jedenfalls nicht statt. Zuschüsse für Deutschkurse sind aber von unterschiedlicher Seite möglich, wie z.B. über die Stadt Wien im Rahmen der „Mama lernt Deutsch“-Kurse oder des Wiener ArbeitnehmerInnenförderungsfonds (WAFF)¹²¹, über den „Bildungsgutschein“ der Arbeiterkammer (AK)¹²² oder über Ermäßigungen durch die VHS, das Berufsförderungsinstitut (BFI) und das Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), um einige der größten Kursanbieter zu nennen. Die einzig verfügbare Erhebung zur Sprachförderung Erwachsener in Österreich bieten Blaschitz/ de Cillia (in Druck), die eine quantitative Umfrage zu Kursen in Deutsch als Zweitsprache und in den Herkunftssprachen sowie Beratung und Ausbildung der KursleiterInnen bei rund 400 KursanbieterInnen durchgeführt haben. Die Untersuchung zeigt eine große Differenzierung bezüglich Umfang, Zielgruppe oder Kosten bei den Kursformaten, die deutlich über die vom Bund geförderten Integrationskurse hinausgehen.

Alphabetisierung von MigrantInnen

Bereits seit 1992 entwickelte das „AlfaZentrum für MigrantInnen“ der Volkshochschule Ottakring ein systematisches Konzept für kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache. Inzwischen gibt es viele Institutionen und NGOs, die differenzierte Basiskurse für diverse Zielgruppen unter den MigrantInnen anbieten, sodass das Angebot an geförderten Deutsch-Alphabetisierungskursen für MigrantInnen in Wien – auch dank der Förderungen durch die MA 17 der Stadt Wien - als ausreichend bezeichnet werden kann. Ein niederschwelliges Kursangebot ist auch durch die „Mama lernt Deutsch“-Kurse der Stadt Wien gegeben, die seit dem Schuljahr 2006/2007 leistbare Deutschkurse für Mütter an den Schulen oder Kindergärten

¹¹⁸ Dieses wurde in Zusammenarbeit mit der Universität Wien und dem Verband Wiener Volksbildung im Jahr 2005 erstellt. Vgl. Faistauer, Renate/Fritz, Thomas/Hrubesch, Angelika/Ritter, Monika (2006)

¹¹⁹ <http://www.startwien.at/index.html>

¹²⁰ Im Rahmen der Basisbildung werden durch das BMUKK auch Sprachkurse für MigrantInnen verschiedener Trägerorganisationen gefördert.

¹²¹ <http://www.waff.at/>

¹²² Informationen unter: <http://wien.arbeiterkammer.at/bildungsgutschein>

ihrer Kinder anbieten.¹²³ Zu betonen ist, dass sich die MA 17 für ihre Kurse in Wien ausgebildete AlphabetisierungstrainerInnen wünscht, die sich nach dem Rahmencurriculum der MA 17 richten. Ein wichtiger Bestandteil erfolgreicher Alphabetisierung ist die adäquate Akquisition der Betroffenen, die im Falle von MigrantInnen durch die einschlägigen Beratungsstellen weit besser funktioniert als für Personen mit Deutsch als Erstsprache. In den Bundesländern hingegen ist die Situation für MigrantInnen wesentlich ungünstiger, häufig werden einzig die Alphabetisierungskurse der Integrationsvereinbarung angeboten. Diese Kurse laufen Gefahr, aufgrund geringer TeilnehmerInnenzahl in den „normalen“ Integrationskurs integriert und nicht von eigens ausgebildeten AlphabetisierungstrainerInnen unterrichtet zu werden, da dies von Seiten der Integrationsvereinbarung keine Forderung darstellt. Abgesehen von der gut koordinierten Organisation der Alphabetisierungskurse in Wien fehlt eine solche für ganz Österreich, um Angebote mit einem systematischen Konzept in den Bundesländern zu erweitern und zu koordinieren.

Muttersprachliche Förderung

Die sprachliche Bildung von MigrantInnen war in den bisherigen Ausführungen auf die Landessprache beschränkt. Das Angebot an Sprachförderung in den Herkunftssprachen ist spärlich, sofern überhaupt Angaben möglich sind, da über die traditionellen Anbieter wie die VHS hinaus vor allem Organisationen der MigrantInnen als Kursanbieter fungieren. Das Unterrichtsangebot in den Herkunftssprachen ist nicht zuletzt durch die oftmalige Gleichsetzung von Sprachförderung und Deutschförderung und die überbetonte Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Integration marginal. In diesem Zusammenhang darf auch die Bedeutung der Alphabetisierung in den Muttersprachen der MigrantInnen nicht außer Acht gelassen werden, die vereinzelt und meist in Türkisch stattfindet. Allerdings steht Erstsprachförderung auf der Agenda des neu errichteten Kompetenzzentrums für Migration der VHS Wien und zeigt die Stoßrichtung zukünftiger Maßnahmen dieser Institution. Dazu ist der Ausbau des Kurssystems und der Öffentlichkeits- und Bewusstseinsarbeit, aber auch die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik- und methodik sowie die Ausbildung von Unterrichtenden erforderlich.¹²⁴ Auch die AK forciert die Stärkung der Muttersprachen von Menschen mit Migrationshintergrund, da sie einerseits einen großen Bedarf am Arbeitsmarkt ortet, andererseits die mangelnde Förderung von Sprachen wie Türkisch oder B/K/S durch das Schulsystem zusehends als volkswirtschaftliches Versäumnis betrachtet, das sich z.B. in fehlenden Schulabschlüssen äußert und später schwer aufzuholen ist. Die Weiterbildungsbeteiligung von türkischen MigrantInnen oder jenen aus dem ehemaligen Jugoslawien ist laut AK gleich null und nicht zuletzt ein Problem der Akquisition.¹²⁵

Schwierig stellt sich die Arbeit an Kompetenzniveaus in der Muttersprache der zweiten oder dritten Generation dar, die sich an den berufsbezogenen Anforderungen der Arbeitswelt orientieren. Aus diesem Grund startete die AK in Zusammenarbeit mit dem bfi Wien ein Pilotprojekt unter dem Titel „Perfektionieren Sie Ihre Muttersprache“, das seit 2008 mit den Sprachen Türkisch, B/K/S, aber auch Deutsch angeboten wird und auf den beruflichen Alltag zugeschnitten ist.¹²⁶ Das Kompetenzerkennungszentrum KOMPAZ der VHS Linz erarbeitet seit November 2008 ein Ausbildungsmodul mit dem Titel: „Ausbildung zum/r Lern- und

¹²³ Informationen unter <http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/mama-lernt-deutsch.html> sowie eine umfassende Evaluation des Projekts: Blaschitz, Verena/ Dorostkar, Niku/ de Cillia, Rudolf (2007)

¹²⁴ Vgl. <http://www.vhs.at/1914.html>; Ziel der neuen Kompetenzzentren ist es, die Entwicklungsarbeit in der Sprachförderung besser zu bündeln und Innovationen gezielter umzusetzen.

¹²⁵ Interview mit AK-ReferentInnen am 02.04.2009

¹²⁶ Informationen unter www.arbeiterkammer.at/kurse

Prozessbegleiterin für MigrantInnen mit Grundbildungsbedarf“. Ziel des Wahlmoduls ist es, gerade Personen mit geringen Formalqualifikationen mittels eines Instruments zur Kompetenzprofil-Erstellung (adaptiert auf diese Zielgruppe) zu unterstützen und ihre sprachlichen und beruflichen Kompetenzen sichtbar und nutzbar zu machen.¹²⁷

Seit Oktober 2008 ist ein internationales EU-Projekt mit österreichischer Teilnahme unter dem Titel „Show mi“ im Entstehen, das Wege sucht, um muttersprachliche Kompetenzen sichtbar zu machen. Als eines der wichtigsten Instrumente soll das existierende Europäische Sprachenportfolio (ESP) in Bezug auf die verschiedenen Rollen von und Kompetenzen in den Muttersprachen/Familiensprachen erweitert und adaptiert werden.¹²⁸

Das Ziel all dieser Projekte liegt in der Ausarbeitung von Instrumenten, die es MigrantInnen erleichtern, den Wert ihrer sprachlichen Kompetenzen zu verstehen und zu präsentieren.

3.2 Chancengleichheit

Es steht außer Frage, dass die soziale Stellung und das Bildungsniveau der Eltern die Höhe des allgemeinen Schulabschlusses der Kinder signifikant beeinflussen. 46% der Kinder aus Akademikerhaushalten erlangen in Österreich selbst einen Universitätsabschluss, während nur 5% der Nachkommen bildungsferner Haushalte selbiges gelingt.¹²⁹ Die Übertragung und Reproduktion der sozialen Stellung wird durch das segregierende österreichische Schulsystem gefördert und wirkt über den Schulabschluss weiter auf die Stellung in der beruflichen Hierarchie, wie auch Statistiken des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) belegen. Danach hat aus der Gruppe der Arbeitslosen fast jede/r Zweite (47,5%) keine die Pflichtschule übersteigende Schulbildung aufzuweisen.¹³⁰ Geringe Bildungsabschlüsse führen oft zu prekären Beschäftigungsverhältnissen und gelten als die bedeutendste Variable für die Erwerbstätigkeit. So haben „76% der ‚working poor‘ als höchsten Bildungsabschluss maximal Lehre oder mittlere Schule“. ¹³¹ Die alarmierenden Zahlen ließen sich fortsetzen und beweisen, dass die soziale Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems nicht gegeben ist und Bildungschancen stark von der soziale Herkunft abhängen. Bildung wird „vererbt“. ¹³²

Zur Situation der MigrantInnen in Österreich, und hier ausdrücklich jener, die nicht aus den 25 EU-Ländern mit vergleichsweise hohem Bildungsniveau kommen, lässt sich feststellen, dass der Anteil der PflichtschulabsolventInnen besonders hoch ist. Er lag bei den in Österreich lebenden ImmigrantInnen aus der Türkei bei 74% und bei den Staatsangehörigen aus dem ehemaligen Jugoslawien bei immerhin noch 39%, bei Einwanderern aus den 25 EU-Ländern hingegen bei etwa nur 11%. Insbesondere Mädchen aus der Türkei erreichten in Österreich zu 85% nur Pflichtschulabschluss (bei den Burschen waren es 64%). Das gute Ausbildungsniveau der Personen aus der EU 25 zeigt sich daran, dass 27% unter ihnen einen Universitätsabschluss erreichten. Bei den türkischen Staatsangehörigen waren es nur 1,5% und bei jenen aus dem

¹²⁷ Informationen unter <http://www.kompetenzprofil.at/kompax.htm>

¹²⁸ Interview mit Thomas Fritz, Verband Wiener Volksbildung, am 26.02.2009

¹²⁹ Vgl. 2. Armuts- und Reichtumsbericht für Österreich (2008), S. 145

¹³⁰ Vgl. dazu die AMS-Statistik vom Juni 2008

¹³¹ Vgl. 2. Armuts- und Reichtumsbericht für Österreich (2008), S.126

¹³² Ebda. S.128; Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass zeitgleich mit der Sensibilisierung für das Thema Basisbildung auch das Thema Armut und Armutsbekämpfung in Österreich den öffentlichen Diskurs erreichte: „Bis Mitte der 1990er Jahre wurden in Österreich politische Maßnahmen zur Armutsbekämpfung fast ausschließlich im Zusammenhang mit der Verstärkung von Entwicklungshilfe in Ländern der so genannten Dritten Welt gesehen. Erstmals wurde 1996 Armut auch in Österreich als zunehmendes Problem im öffentlichen Dialog benannt.“

ehemaligen Jugoslawien 2%. Dass der Aufstieg für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem besonders schwer ist, wird durch diese Zahlen eindringlich belegt.¹³³ Das niedrige Ausbildungsniveau in Zusammenhang mit Sprachproblemen ist eine wesentliche Ursache für die prekäre Erwerbssituation der MigrantInnen und birgt ein hohes Armutsrisiko.¹³⁴ Adäquate Sprachförderung ist eine der Voraussetzungen für Bildungserfolg.

Unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit wird die Integrationsvereinbarung sowohl von JuristInnen als auch von SprachwissenschaftlerInnen und –didaktikerInnen heftig kritisiert.¹³⁵ Die Tatsache, dass sie nur von Drittstaatenangehörigen¹³⁶, von diesen aber unter Androhung von weitreichenden Sanktionen zwangsläufig eingegangen werden muss, wird nicht im Sinne einer pädagogisch orientierten Sprachförderung als vielmehr im Sinne einer restriktiven Zuwanderungspolitik verstanden.¹³⁷ Zwar ist die seit 2003 laufende Maßnahme, wie bereits erwähnt, nicht evaluiert worden, Blaschitz/ de Cillia (in Druck) weisen aber darauf hin, dass die Integrationsvereinbarung kaum eine umfassende Sprachförderung zum Zweck der Integration darstellt, da ca. 2/3 der Zuwanderer aus EWR-Ländern stammen und daher nicht zur Erfüllung der IV verpflichtet sind. Zudem sind die Rahmenbedingungen für lernungsgewohnte Personen sehr ungünstig. Die Integrationsvereinbarung enthält zwei Module, deren erstes in 75 Stunden den Erwerb der Schriftsprache für AnalphabetInnen ermöglichen und deren zweites in 300 Stunden Deutschkenntnisse auf Niveau A2 des GERS vermitteln soll. Eine Alphabetisierung in den vorgesehenen 75 Stunden wird von Fachleuten als nahezu unmöglich befunden. Und für TrainerInnen in diesen Kursen wird von Seiten des ÖIF keine Alphabetisierungsausbildung gefordert. Auch das Niveau A 2 mit 300 Stunden zu erreichen halten ExpertInnen für lernungsgewohnte Personen für unmöglich, was die VHS Wien dazu veranlasst, einen Antrag auf zusätzliche 120 Stunden an die MA 17 zu stellen.¹³⁸

Des Weiteren sind die angewendeten Prüfverfahren (zulässig sind über die eigens entwickelte Prüfung des ÖIF hinaus auch andere Prüfungen wie z.B. die ÖSD-Prüfung auf Grundstufe 2) schriftlich und schließen daher AnalphabetInnen von vornherein aus. Hinzu kommt der finanzielle Druck: Die Integrationskurse werden mit einem Bundesgutschein des ÖIF gefördert, der maximal 50% der Kosten (maximal 750,- Euro) abdeckt, allerdings nur dann, wenn die Prüfung innerhalb von zwei Jahren absolviert wird.¹³⁹ Da diese finanzielle Förderung für viele Betroffene unzureichend ist, gibt es Bemühungen der VHS Wien, alle Kurse um höchstens einen Euro pro Unterrichtsstunde für die TeilnehmerInnen anzubieten.

Die Koppelung der Integrationsvereinbarung mit einer sprachlichen und landeskundlichen Prüfung als Voraussetzung für die Verleihung der österreichischen Staatsbürgerschaft, die durch die Novellierung des Staatsbürgerschaftsgesetzes (Staatsbürgerschaftsrechtsnovelle 2005) verankert wurde, also die Bindung bürgerlicher Rechte an Sprachkenntnisse nicht bei allen,

¹³³ Siehe Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2005 (2007), S.60

¹³⁴ Ebda., S.35; „So sind 49% aller AusländerInnen (und sogar 62% aller nicht EU/EFTA-AusländerInnen) als HilfsarbeiterInnen tätig, bei den ÖsterreicherInnen liegt dieser Wert bei nur 17%. Die Anzahl von AusländerInnen in höheren Berufsgruppen ist so gering, dass sie statistisch nicht ausweisbar ist. Durch eine Einbürgerung verbessert sich die Situation kaum, 45% sind weiterhin als HilfsarbeiterInnen tätig, wobei Einbürgerung nicht Ursache einer besseren Integration, sondern meist nur Folge ist.“ S. 247

¹³⁵ Vgl. u.a. Krumm, Hans-Jürgen (2006)

¹³⁶ EWR-Bürger sowie Schweizer Bürger und deren Angehörige sind von der IV ausgenommen, was eine klare Ungleichbehandlung von Zuwanderern darstellt.

¹³⁷ Vgl. hierzu Stellungnahmen des Netzwerks Sprachenrechte (www.sprachenrechte.at), des Verbands für angewandte Linguistik (<http://www.univie.ac.at/discourse-politics-identity/alt/events/verbalStellungnahme.pdf>) oder des Alfa Zentrums für MigrantInnen (www.alfazentrum.at/texte.html)

¹³⁸ Interview mit Thomas Fritz am 26.02.2009

¹³⁹ Vgl. www.integrationsfonds.at/de/integrationsvereinbarung/infos_fuer_migrantinnen/

sondern nur bei bestimmten MigrantInnengruppen ist grundsätzlich zu kritisieren, stellt aber auch eine Chancenungleichheit für ausgewählte Gruppen von Zuwanderern dar.

Im Sinne gleicher Sprachenrechte müssen schließlich auch Sprachfördermaßnahmen im weiteren Sinne erwähnt werden, wie z.B. das Übersetzen und Dolmetschen im Dienste der Allgemeinheit wie im Gesundheitswesen, im öffentlichen Dienst oder in der Kultur- und Medienpolitik.¹⁴⁰ Qualifizierungen zur KommunaldolmetscherIn beschränken sich in Österreich auf Pilotprojekte zur Ausbildung von GesundheitsmultiplikatorInnen, GesundheitsreferentInnen oder muttersprachliche Co-BeraterInnen durch NGOs. Eine Ausbildung zum „Kommunaldolmetscher“ durch das Institut für theoretische und angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz, die von 2004 bis 2006 existierte, soll wieder aufgenommen werden.¹⁴¹

Insgesamt ist festzuhalten, dass Chancengerechtigkeit nicht allein von Sprachkenntnissen abhängt. Für die Teilhabe an der österreichischen Gesellschaft bedarf es allgemeiner kognitiver und sozialer Kompetenzen auf Seiten der Zuwanderer, die nicht ausreichend vermittelt werden, ebenso aber gesellschaftlicher Strukturen, in denen sich Individuen trotz ungleicher Voraussetzungen entfalten können.¹⁴²

3.3 Didaktik

Gerade in der Erwachsenenbildung ist ein differenziertes Angebot, das sich an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden orientiert, essentiell und fordert Lehrpläne, die sich an selbstbestimmtem Lernen statt an starren Rahmencurricula orientieren. Das Rahmencurriculum der Integrationsvereinbarung entspricht diesen Anforderungen nicht¹⁴³, denn es geht weder auf die besonderen Bedürfnisse von lernungewohnten Erwachsenen ein noch auf jene, die ihre Deutschkenntnisse über das A2-Niveau des GERS hinaus verbessern wollen. Die Individualisierung der Lernsituation und das selbstgesteuerte Lernen erfordern eine sehr flexible Unterrichtsstruktur, in der ohne Zwang gelernt werden kann. Die soziale, sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gruppe der MigrantInnen würde differenzierte Lehr-/Lernziele, ein differenziertes methodisches Instrumentarium wie auch unterschiedliche Formen des Leistungsnachweises erfordern. Sprachprogramme müssen deshalb auf die Sprachbedürfnisse, aber auch auf die Bildungsvoraussetzungen und die psychosoziale Situation der MigrantInnen abgestimmt sein, was Einheitscurricula und einheitliche Abschlusstests grundsätzlich in Frage stellen.¹⁴⁴

Das Netzwerk Basisbildung und Alphabetisierung orientiert sich nicht an formalen Bildungsabschlüssen, sondern geht einen anderen Weg und definiert Basisbildung bzw. die Kernkompetenzen des funktionalen Analphabetismus (ausgehend von den

¹⁴⁰ Blaschitz/ de Cillia (in Druck) verweisen auf weitere Domänen, in denen sprachrechtlich eine Verwendung der Erstsprache wünschenswert ist: „Formulare und schriftliche Informationen öffentlicher Ämter in den wichtigsten Sprachen sprachrechtliche Grundlagen zur Sicherung der Verwendung der L1 in bestimmten Domänen wie vor Gericht, medien- und kulturpolitische Maßnahmen zur Förderung/Subventionierung anderssprachiger Kulturproduktionen, Buchpublikationen, Zeitungen und Zeitschriften, zur Sicherung anderssprachiger Angebote im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, zur Vergabe von regionalen und lokalen Sendelizenzen usw.“

¹⁴¹ ULG Kommunaldolmetschen, <http://www-gewi.uni-graz.at/uedo/kommunald/currkd.pdf>, 1.4.2008.

¹⁴² So finden sich in der Liste von „Basic concepts and core competences for education for democratic citizenship“ des Europarates überwiegend kognitive, soziale und ethische Kompetenzen, allen voran aber die Forderung nach Nicht-Diskriminierung (vgl. CDCC 2000).

¹⁴³ Plutzar geht so weit zu behaupten, dass die „Umsetzung lernpsychologischer und erwachsenenpädagogischer Prinzipien, die mit der Notwendigkeit lebenslangen Lernens verbunden sind, (...) durch die momentane Fremden gesetzgebung verhindert (wird).“ Vgl. Plutzar (2008), S. 2

¹⁴⁴ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen/ Plutzar, Verena (2008)

Schlüsselkompetenzen der Europäischen Kommission) mit den Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen, Umgang mit dem PC, erweitert durch die Kompetenz des autonomen Lernens.¹⁴⁵ Lehrmethoden und –materialien sowie individuelle Lernpläne und Lernziele werden auf die besonderen Bedürfnisse von Erwachsenen und die Art und Weise, wie diese lernen, abgestimmt. Das erfordert ein hohes Maß an Flexibilität und Kreativität von den Unterrichtenden.

Seit Beginn der 1990er Jahre wird am AlfaZentrum für MigrantInnen der VHS Ottakring¹⁴⁶ basierend auf der Methode des Fremdsprachenwachstums der Fokus auf gleichzeitigen Sprachunterricht und Alphabetisierung gelegt, worin sich dieses Konzept von den Integrationskursen unterscheidet, die in 75 Stunden zunächst die Kenntnisse der Schrift vermitteln und daran den Deutschkurs anschließen. Die Kombination der Lernprozesse von Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit einem Schwerpunkt auf individuelle Lernstrategien wurde vom AlfaZentrum der Wiener VHS bis heute weiterentwickelt und mündet in ein achtstufiges lernerorientiertes Kurssystem, das in vier Stufen der Alphabetisierung sowie zwei Sprachniveaustufen differenziert.¹⁴⁷ Diesem Wiener Förderkonzept darf eine internationale Vorreiterrolle zugesprochen werden, da sich andernorts erst langsam Konzepte entwickeln, die Sprachförderung mit Alphabetisierung dezidiert kombinieren. Für Anfänger innerhalb der MigrantInnen mit Grundbildungsbedarf ist an der VHS Ottakring ein Projekt im Entstehen, das auch die Kompetenzdokumentation zum Ziel hat. Der Mangel an einer abschließenden Zertifizierung soll durch die Dokumentation sprachlicher Fertigkeiten in portfolioartiger Form ausgeglichen werden und ist besonders für AnfängerInnen gedacht, die nicht in allen Fertigkeiten durchgängig das Niveau A2 erreichen.¹⁴⁸

In Wien gibt es auch vereinzelte Kurse zur gemischten Alphabetisierung von MigrantInnen, wobei diese nur funktioniert, wenn die Kommunikation auf Deutsch bei allen TeilnehmerInnen möglich ist. Österreichische und zugewanderte TeilnehmerInnen haben meist völlig unterschiedliche Lernerfahrungen, was eine große Herausforderung an den Kurs und die Unterrichtenden bedeutet.¹⁴⁹ In den Bundesländern mit knappem Angebot besteht hingegen die Gefahr, dass die Gruppen aufgrund geforderter Eröffnungszahlen ohne qualitatives Konzept und darauf spezialisierte TrainerInnen gemischt werden. Ein Desiderat bilden zweisprachige Alphabetisierungskonzepte, die – wenn überhaupt – hauptsächlich im Schulbereich entwickelt werden, aber auch für die Alphabetisierung von Erwachsenen MigrantInnen wichtig wären.

Bildungsangebote für MigrantInnen werden vielfach als Maßnahmen zur Behebung von Defiziten gesehen, wobei solche Defizit-Zuschreibungen Selbstbild und Selbstbewusstsein der Betroffenen beeinträchtigen. Von einem grundsätzlich anderen Ansatz geht das am Wiener Integrationshaus entwickelte Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge“ aus, dass diese als Träger von Kompetenzen sieht und Gelegenheit gibt, dass sich die Betroffenen ihrer vielfältigen, durch Mehrsprachigkeit, interkulturelle Erfahrungen u.ä. entwickelten Qualifikationen bewusst werden.¹⁵⁰

¹⁴⁵ Vgl. Rath (2008), S.10 sowie die Informationen auf www.alphabetisierung.at

¹⁴⁶ <http://www.alfazentrum.at>

¹⁴⁷ Eine Beschreibung dieses Konzepts bietet Ritter, Monika (2008)

¹⁴⁸ Informationen unter www.alphabetisierung.at und bei Monika Ritter (Kontakt siehe Website).

¹⁴⁹ Erfahrungen mit gemischter Alphabetisierung hat die VHS Floridsdorf in Wien: <http://www2.vhs21.ac.at/2.bw/>

¹⁵⁰ Vgl. Plutzar, Verena/Haslinger, Ilse (2005)

3.4 Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen

Nach wie vor existiert in Österreich kein einheitliches Ausbildungssystem oder Ausbildungsprofil für Unterrichtende im Bereich der Erwachsenenbildung, wenngleich das Bewusstsein bezüglich einer Professionalisierung im Bildungsmanagement steigt und die Kernkompetenzen der Professionalität in den Vordergrund rücken. Auch die Unterscheidung von Aus- und Weiterbildung ist für das Berufsfeld nicht klar abzugrenzen, da sich viele ErwachsenenbildnerInnen berufsbegleitend qualifizieren. Unterrichtende im Bereich Sprachen verfügen meist über eine hohe Qualifikation mit akademischem Abschluss, verbunden mit hoher Motivation zur Weiterbildung und hohem sozialem Engagement. Dem stehen extrem niedrige Honorare und prekäre Arbeitsverhältnisse gegenüber, die ein Missverhältnis zur steigenden Qualitätssicherung und Professionalität darstellen. Geeignete Maßnahmen zur adäquaten finanziellen und sozialen Absicherung sind daher ausständig.¹⁵¹

Traditionell werden ErwachsenenbildnerInnen im Sprachbereich an den Universitäten ausgebildet, erwerben im jeweiligen Grundstudium aber nicht primär erwachsenenpädagogische Qualifikationen. Zwei österreichische Universitäten bieten eine spezifische Ausbildung zur ErwachsenenbildnerIn an: Das Masterstudium Weiterbildung an der Karl-Franzens-Universität Graz und das Studium der Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt, ansonsten ist eine spezifische erwachsenenpädagogische Ausbildung in unterschiedlicher Weise in pädagogische Studienrichtungen integriert. Auch die methodisch-didaktische Ausbildung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache musste lange Zeit berufsbegleitend erworben werden, bevor die Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache in Wien (1993) und Graz (1995) eröffnet wurden. Der Verband Wiener Volksbildung (VWV) bot 1992 erstmals einen zweijährigen Lehrgang für KursleiterInnen in „Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache“ an, der standardisiert am europäischen Rahmencurriculum EUROLTA seit 1995/96 zu einem sprachübergreifenden Lehrgang für SprachkursleiterInnen erweitert wurde.¹⁵² Die Besonderheit des Lehrgangs ist einerseits sein sprachübergreifendes Konzept, andererseits die Tatsache, dass keine Universitätsvoraussetzung gefordert wird und sich auch MigrantInnen ohne Matura für den muttersprachlichen Unterricht qualifizieren können, was für viele freie Kursanbieter der MigrantInnen-Communities eine wichtige Ressource darstellt. Der Mangel an muttersprachlichen Unterrichtenden in den MigrantInnensprachen wurde bereits mehrfach betont.

Die Tendenz der letzten Jahre geht stark in Richtung Professionalisierung und einer Anpassung an das formale Bildungssystem durch standardisierte Ausbildungen. Das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang (BIFEB), eine seit 1973 existierende Einrichtung des BMUKK, bietet neben den Schwerpunkten Bildungsinformationen und -beratung in der Erwachsenenbildung vor allem die Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen an.¹⁵³ Die WBA WeiterBildungsAkademie Österreich ist seit Februar 2007 Teil des kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung am bifeb und wurde mit dem Ziel gegründet, die Förderung der berufs- bzw. praxisbegleitenden Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen zu standardisieren. Durch ein modulares Zertifizierungs- und Anerkennungssystem für ErwachsenenbildnerInnen wird versucht, der uneinheitlichen Ausbildungssituation mit einer „Mischung aus Kompetenzbilanzierung und modularen Bildungsangeboten“ zu begegnen, d.h. vorhandene Kompetenzen und Erfahrungen der TrainerInnen zu überprüfen, begleitet weiterzubilden und anzuerkennen und durch vorgegebene Standards auch vergleichbar zu

¹⁵¹ Die Ergebnisse einer im Rahmen des Projekts SAPA durchgeführten groß angelegten Befragung von KursleiterInnen an VHS sind ab Sommer 2009 auf der Projekthomepage zugänglich (<http://www.vhs.or.at/317/>).

¹⁵² Vgl. <http://fachgruppen.vwv.at/sprue/sprachenlehrganglevel1/>

¹⁵³ Vgl. http://www.bifeb.at/ueber_das_bifeb/das_bifeb.html.

machen.¹⁵⁴ Ein zweistufiger Abschluss mit Zertifikat und Diplom soll auch die Durchlässigkeit zwischen Erwachsenenbildung und universitärer Aus- und Weiterbildung ermöglichen. Ein groß angelegtes Projekt mit dem Namen SAPA „Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios, Anforderungen, Profile, Ausbildung“, konzentriert sich auf den Sprachbereich innerhalb der Erwachsenenbildung. Das als ESF-Projekt in Kooperation mit dem BIFEB, den Wiener Volkshochschulen GmbH und dem Institut für Germanistik/Deutsch als Fremdsprache der Universität Wien geplante Projekt soll genauere Kenntnisse über Entwicklungen des Sprachunterrichts in der Erwachsenenbildung in den kommenden zehn bis fünfzehn Jahren erheben und Konzepte für die Aus- und Weiterbildung der Unterrichtenden erarbeiten. Ein im Rahmen des Projekts konzipierter modularer Lehrgang, der eine Grundausbildung für neue SprachkursleiterInnen und eine Ausbildung für zukünftige Aus- und WeiterbildnerInnen miteinander verschränkt, wurde im Februar 2009 begonnen.¹⁵⁵

Im Bereich der Basisbildung in der Muttersprache Deutsch wurde am BIFEB seit 2003 ein Lehrgangskonzept entwickelt, das 2008 bereits das vierte Mal in Form eines Ausbildungslehrgangs universitären Charakters „Basisbildung und Alphabetisierung mit Erwachsenen“ startete. Daneben existieren einjährige Kurzlehrgänge in Form von Modulen, die in verschiedenen Bundesländern angeboten werden.¹⁵⁶ Im Rahmen der Kurse der Integrationsvereinbarung werden Alphabetisierungskurse angeboten, obwohl eine Ausbildung für eine Alphabetisierung in der Zweitsprache bislang nur in Wien existiert. Ein Unterrichtskonzept, das kombinierte Alpha- und DaZ-Kurse für ein österreichweit zugängliches Ausbildungskonzept unterstützt, scheint aber im Entstehen begriffen. So ist der Ausbildungslehrgang von Alpha-TrainerInnen an der VHS Ottakring mittlerweile durch die WBA mit 9 ECTS zertifiziert und am BIFEB wird ab Herbst 2009 ein Lehrgang zur Ausbildung von Alpha-TrainerInnen im Rahmen der ESF (Ziel II) Förderung des BMUKK starten¹⁵⁷. Insgesamt muss gerade im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Unterrichtenden in der Erwachsenenbildung noch einmal betont werden, dass die Kompetenzverteilung auf Bund und Länder und unterschiedliche Ministerien u. E. zu mangelnder Koordination und einem ungenügenden Angebot für diese Zielgruppe führen und dass es in diesem Bereich dringender Strukturreformen bedürfte.

¹⁵⁴ Zit. aus http://erwachsenenbildung.at/berufsfeld/aus_weiterbildung/aus_weiterbildung.php: Vgl. auch <http://www.wba.or.at/>

¹⁵⁵ Genauere Informationen unter: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth, Hrsg. (2008)

¹⁵⁶ Vgl. <http://www.bifeb.at/kompetenzzentrum/weiterbildungsdatenbank.html>, Schlagwort: "Basisbildung", und: http://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv_artikel.php?mid=408&aid=295.

Gerade im Bereich der Basisbildung wäre eine bessere Koordination - auch im Bereich der Förderungen - wünschenswert. So werden Kurzlehrgänge für die Teilnehmenden z. T. kostenlos angeboten (z.B. Basisbildung Oberes Murtal), andererseits ist der durch einen wissenschaftlichen Beirat qualitätsgesicherte 2jährige Lehrgang universitären Charakters am BIFEB für die Teilnehmenden mit erheblichen Kosten verbunden.

¹⁵⁷ Weiterführende Information zur Basisbildung findet sich in der Zeitschrift MAGAZIN erwachsenenbildung.at, Nr.1, Juni 2007: Basisbildung - Herausforderungen für den Zweiten Bildungsweg und Nr. 5, Oktober 2008: Mehr als Deutschkurse. Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung:

<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php>.

4. Schlussbemerkungen

Der Bericht zeigt sehr klar die Vielzahl an Initiativen, mit denen zur Zeit einerseits das BMUKK versucht, eine Veränderung der Sprachensituation im österreichischen Bildungswesen zu erreichen und Mehrsprachigkeit als Leitprinzip für Sprachenangebote durchzusetzen, andererseits sind die Brüche und Systemlücken klar erkennbar, die eine grundlegende Änderung der Situation verhindern.

Die innere Mehrsprachigkeit Österreichs, die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden ebenso wie die durch unterschiedliche Zuständigkeiten schwer zu verändernde Bildungslandschaft erfordern

a) Initiativen und Maßnahmen übergreifender Art, die das Bildungssystem insgesamt betreffen. Dazu gehört insbesondere die Entwicklung eines Gesamtsprachenkonzepts, welches den betroffenen Eltern und Lernenden klar zeigt, welche Sprachkompetenzen in welchen Bildungseinrichtungen und Bildungsstufen erworben werden können, welches aber auch für die Politik den Übergang von der Finanzierung unkoordinierter Einzelprojekte hin zu einem systematischen Ausbau der Sprachenangebote erlaubt und hilft, widersprüchliche Entwicklungen zu stoppen. Im Jahr 2008 hat das BMUKK begonnen, im Bereich der Frühförderung eine solche übergreifende Entwicklung einzuleiten (vgl. Teil I); es wäre nunmehr an der Zeit, eine entsprechende Initiative im Bereich der Erwachsenenbildung zu entwickeln: dazu gehört als erster Schritt eine bessere gesamtösterreichische Koordination und Dokumentation der Maßnahmen in der Erwachsenenbildung, um eine trotz der komplizierten Kompetenzverteilungen nachhaltige Verbesserung der Sprachförderung in diesem Bereich zu erreichen;

b) ein gezieltes Eingreifen an Schlüsselstellen, die sich als besonders hemmend oder als besonders wichtig für eine Veränderung der Situation erwiesen haben. Dazu gehört in allererster Linie eine Veränderung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Pflichtmodule zu den Themen „Jeder Unterricht leistet einen Beitrag zur Sprachförderung“, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Qualifizierung von Lehrkräften für den Herkunftssprachenunterricht und für Deutsch als Zweitsprache u.ä.), dazu gehören eine Fortbildung der Schulleitungen sowie die Intensivierung der Elternarbeit.

c) eine Veränderung der öffentlichen Diskussion über Sprachen: solange der Eindruck erweckt wird, Deutsch sei die einzige legitime Sprache in Österreich, solange werden sich Mehrsprachigkeitskonzepte nicht durchsetzen lassen. Hier sind die Bewusstseinsbildung und die Aufklärung gängiger Missverständnisse und Vorurteile in Bezug auf Mehrsprachigkeit die zentrale Voraussetzung für das Gelingen einer mehrsprachigen Bildungslandschaft.

5. Quellennachweis

Alle zitierten Internetadressen waren am 05.06.2009 aktiv.

1. Frühkindlicher Spracherwerb

478. Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG; Download: <http://www.sbg.ac.at/ver/links/bgbl/2008b478.pdf>

BIFIE-Report 1/2009: Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. Hrsg. v. Elisabeth Stanzel-Tischler. Graz; Download: <http://www.bifie.at/br-2009-1>

Bildung in Zahlen 2007-2008; Schlüsselindikatoren und Analysen (2009). Hrsg. v. Statistik Austria; Download: http://www.statistik.at/web_de/suchergebnisse/index.html)

Bildungsplan der Stadt Wien (2006). Hrsg. v. Magistratsabteilung 10. Wien; Download: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/kdg/bildungsplan.html>

Bildungsplan-Anteil zur frühen sprachlichen Förderung im Kindergarten, PILOTVERSION Juni 2008. Im Auftrag des BMUKK, erstellt durch das Charlotte Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung; Download: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplan.pdf>

Blaschitz, Verena / de Cillia, Rudolf (in Druck): Sprachförderung für MigrantInnen im außerschulischen Bereich in Österreich. In: Nachhaltige Sprachförderung. Hrsg. v. Plutzar, Verena/Kerschhofer-Puhalo, Nadja. Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (Bd. 12, Serie B.)

BMUKK (2008a): Bildungsplan. Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Allgemeine Informationen des BMUKK (Stand: November 2008)

BMUKK (2008b): Austrian Education News Nr. 53/2008; Download: <http://www.bmukk.gv.at/mediapool/16206/aen53.pdf>

Breit, Simone (2007): Evaluation der „Frühen Sprachförderung“, einer Maßnahme aus dem Schulpaket I. ZVB – Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung, Universität Salzburg.

Breit, Simone/Schneider, Petra (2008a): BESK 4-5: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Pilotfassung, sowie dies.: Handbuch BESK 4-5: Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Wien

Breit, Simone/Schneider, Petra (2008b): SSFB 4-5: Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutioneller Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten. Pilotfassung. Sowie dies.: Handbuch SSFB 4-5: Sprachstandsfeststellungsbogen für 4- bis 5-Jährige ohne institutioneller Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten. Wien

Breit, Simone (2009): Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG), BGBl. I Nr. 117/2008

De Cillia, Rudolf (2008): Sprachliche Förderung im vorschulischen Bereich. In: Schul-News 01/2008. Hrsg. v. Österreichischen Schulkompetenzzentrum. S. 18-21

Eurydice (2009): Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe; Download: <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>

Khan-Svik, Gabriele (2007): Bedürfnisse in Hinblick auf die multikulturelle/interkulturelle Arbeitssituation: Bericht über die Befragung in Wiener Kindergärten; Download: <http://www.wien.gv.at/integration/mkg/pdf/khan.pdf>

Kindertagesheimstatistik 2007/2008 (2008), Hrsg. von Statistik Austria, Wien

Kolleg für Kindergartenpädagogik, Lehrplan BGBl. II Nr. 173/2007 v. 17.7.2007; Download: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/lp_kindgpaed.xml

Krumm, Hans-Jürgen (2005): (Vor-)schulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Erziehung & Unterricht 155 (2005), 9-10, S. 867 – 873

Language Education Policy Profile: AUSTRIA (2008). Council of Europe, BMUKK, BMWF and ÖSZ, Graz/Wien; Download: <http://www.oesz.at/links/publi.php>

Language Education Policy Profile. Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich (2008). Eine Initiative des Europarats. Hrsg. v. BMUKK und BMWF; Download: <http://www.oesz.at/links/publi.php>

Regierungsprogramm 2008-2013. Gemeinsam für Österreich. Download: <http://www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId=32965>

Schulreifefeststellung für 2009/10 unter Berücksichtigung des Fördermodells 1+1 (2009). Frühförderung im Kindergarten und im ersten Lernjahr des Kindes; Stadtschulrat für Wien, Abt. APS.

Starting Strong (2006). Early Childhood Education and Care Policy. Country Note for AUSTRIA. OECD Directorate for Education; Download: www.oecd.org/dataoecd/14/57/36472878.pdf

Thonhauser, Josef/Pointinger, Martin (2009): Die formale Schulbildung der PISA-SchülerInnen und Beobachtungen an den Übergängen. In: PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Hrsg. v. Claudia Schreiner u. Ursula Schwantner, Graz

2. Mehrsprachigkeit an Schulen

Bildung in Zahlen 2007-2008. Schlüsselindikatoren und Analysen (2009). Hrsg. v. Statistik Austria; Download: http://www.statistik.at/web_de/suchergebnisse/index.html

BMUKK (2008): Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch: Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 1/2008, Wien

BMUKK (2009a): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2007/08. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 5/2009, Wien

BMUKK(2009b): SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2000/2001 bis 2007/08. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 2/2009. Wien

Bundesgesetz NR: GP XXIII RV 306 AB 380 S. 41. BR: AB 7844 S. 751. Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Çınar, Dilek, Hrsg. (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern (= Bildungsforschung 13). Innsbruck

Das Unterrichtsprinzip interkulturelles Lernen, Lehrplanbestimmungen. BGBl. II Nr. 134/2000 und BGBl. II Nr. 133/2000, novelliert durch BGBl. II Nr. 277/2004

De Cillia, Rudolf (2007): Sprachförderung. In: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. Hrsg. v. Fassmann, Heinz. Klagenfurt / Celovec, S. 251-257

De Cillia, Rudolf (2008): Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDaF Mitteilungen, Jg. 24, Heft 2, S. 16-28

Herzog-Punzenberger, Barbara (2008): Gehör ich dazu? Zur Situation der 2. (MigrantInnen-) Generation in Österreich. In: Schul-News 01/2008. Hrsg. v. Österreichisches Schulkompetenzzentrum, S. 12-15
http://www.kinderfreunde.at/data/kf_bund/Schulnews_M%E4rz_April_2008.pdf

Herzog-Punzenberger, Barbara/Wroblewski, Angela (2009): OECD Thematic Review on Migrant Education, EDU/EDPC/MI(2008)2 Guidelines, Country Report Austria, Commissioned by the Federal Ministry for Education, the Arts and Culture

Krumm, Hans-Jürgen (2002): Sprachliche und kulturelle Vielfalt – nach wie vor eine Herausforderung für die Schule. In: Erziehung & Unterricht 152 (2002) 9-10, S. 1089 – 1098.

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Die Entwicklung einer österreichischen Sprachenpolitik im Kontext der europäischen Bildungs- und Sprachenprogramme. In: Mehrsprachigkeit und Kommunikation in der Diplomatie. Hrsg. v. Faistauer, Renate u. a. Favorita Papers 04/2005. Wien, S. 17–34.

Landesschulrat für Kärnten, Abteilung Minderheitenschulwesen: Jahresbericht über das Schuljahr 2007/08

Languages of School Education: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp

Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO): http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml

Österreichisches Sprachen Kompetenz Zentrum ÖSZ (2007): Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/05. Graz; Download: www.sprachen.ac.at/download/publikationen/fremdsprachenbroschuere_2007_05_15.pdf

Pechar, Hans (2007): Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz in der Wissensgesellschaft, Länderbericht Österreich. In: Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz. Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft. Hrsg. v. der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK Schweiz), des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (BMBWK, Österreich) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK, Deutschland). Innsbruck, S.67-96

Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine, Hrsg. (2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck

Prüfungsbericht. Struktur des Fremdsprachenunterrichts (2007), hrsg. v. Rechnungshof und BMUKK, Download: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_16/Bund_2007_16_7.pdf

Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen

Schreiner, Claudia/Schwantner, Ursula, Hrsg. (2009): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt. Graz; Download: <http://www.bifie.at/pisa2006eb-5>

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung geändert wird: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/entwurf_eroeffnung.xml

Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen (BGBl. II Nr. 1/2009 v. 2.1.2009)

3. Sprachförderung im Erwachsenenalter (einschließlich des Umgangs mit sekundärem Analphabetismus)

2. Armuts- und Reichtumsbericht für Österreich (2008), Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung – ÖGPP, Wien; Download: http://www.politikberatung.or.at/typo3/fileadmin/02_Studien/5_armut/armutundreichtum2008.pdf

Archan, Sabine/Dornmayr, Helmut (2006): Fremdsprachenbedarf und –kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. IBW-Schriftenreihe Nr. 131, Wien

Blaschitz, Verena/ Dorostkar, Niku/ de Cillia, Rudolf (2007): „Jetzt merke ich, dass ich doch etwas kann.“ Evaluation und Dokumentation der Mama lernt Deutsch-Kursreihe der Stadt Wien im Schuljahr 2006/2007. Endbericht. 2 Bände. Wien; Download: <http://www.wien.gv.at/integration/deutschlernen/pdf/evaluation.pdf>

Bogenreiter-Feigl, Elisabeth, Hrsg. (2008): Paradigmenwechsel. Sprachenlernen im 21. Jahrhundert: Szenarios, Anforderungen, Profile, Ausbildung. Kooperationsprojekt von Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, Verband Österreichischer Volksbildung (VÖV) gefördert durch Mittel des EFS. VÖV Edition Sprache 2, Wien; Download: http://files.adulteducation.at/voev_content/317-Paradigmenwechsel.pdf

Brugger, Elisabeth/Doberer-Bey, Antje/Zepke, Georg (1997): Alphabetisierung für Österreich. Einem verdrängten Problem auf der Spur. Edition Volkshochschule

Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln: <http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/gesetze/foerderungsgesetz.php>

Christoph, Eveline/Doberer-Bey, Antje u.a., Hrsg. (2008): Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. schriftlos = sprachlos? (Schulheft 131) Innsbruck

De Cillia, Rudolf / Krumm, H.-J./ Wodak, Ruth (2001): Kommunikationsverlust im Informationszeitalter/ Loss of Communication in the Information Age. Wien: Verlag der ÖAW.

De Cillia, Rudolf (2008): Spracherwerb in der Migration. BMUKK, Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr 3/2008, Wien

Doberer-Bey, Antje/Rath, Otto (2003): Ein verborgenes Problem. Alphabetisierung, Basisbildung, Literarität. In: Sprachenpolitik in Österreich - eine Bestandsaufnahme. Hrsg. v. Busch, Brigitta/ de Cillia, Rudolf. Frankfurt/Main, S.166-179

Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2005 (2007). Hrsg. v. Statistik Austria. Wien

Erwachsenenbildung in Österreich: www.erwachsenenbildung.at: Internetportal für das Lehren und Lernen Erwachsener in Österreich

Faistauer, Renate/Fritz, Thomas/Hrubesch, Angelika/Ritter, Monika (2006): Rahmencurriculum "Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung". Wien, Download: <http://www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17-rahmen-curriculum.pdf>

Grünbuch „Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme (2008), hrsg. v. der Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Brüssel
Download: http://www.goethe.de/z/pro/mds/Gruenbuch_MigrationundBildung-2008.pdf

Heilinger, Anneliese (2000): Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Verband Österreichischer Volkshochschulen, Wien. Aktualisierung der Grafik: 2006, Download:
http://erwachsenenbildung.at/grundlagen/Uebersicht_EB-Einrichtungen_Heilinger2006.pdf

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel; Download: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE:PDF>

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2007): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen v. 27.9.2007. Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel; Download: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0558:FIN:DE:PDF>

Krumm, Hans-Jürgen/ Plutzar, Verena (2008): Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. In: Thematic Studies prepared for the Seminar The linguistic situation of adult migrants. 26-27 June 2008. Straßbourg. Download:
www.coe.int/t/dg4/lingistic/MigrantsSemin08_ListDocsEN.asp#TopOfPage

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Sprachtests für DaZ – Von der Integration zur Selektion. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2006, S. 44-59

Krumm, Hans-Jürgen (2008): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2008, S. 7–15.

Nationaler Aktionsplan für Integration:
http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/Nationaler_Aktionsplan.pdf

Netzwerk Alphabetisierung und Basisbildung: www.alphabetisierung.at

Netzwerk Sprachenrechte: www.sprachenrechte.at

OECD (1997): Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey. Paris

OECD (1995): Literacy, Economy and Society. Results of the first International Literacy Survey, Paris

Plutzar, Verena/Haslinger, Ilse (2005): Sprachen- und Qualifikationsportfolio für Migrantinnen und Flüchtlinge, entwickelt von Verena Plutzar und Ilse Haslinger. Wien: Verein Projekt Integrationshaus

Plutzar, Verena (2008): Sprachliche Bildung erwachsener MigrantInnen als Aufgabe der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5/2008, Wien; Download: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf>.

Rath, Otto (2008): Basisbildung und Alphabetisierung Erwachsener: Vom tabuisierten Thema zur Selbstverständlichkeit. In: Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. schriftlos = sprachlos? Hrsg. v. Christoph, Eveline, Doberer-Bey, Antje u.a. (Schulheft 131), Innsbruck, S.9-22

Ritter, Monika (2008): Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: Christoph, Eveline/Doberer-Bey, Antje u.a. (Hrsg): Alphabetisierung und Basisbildung in der marktorientierten Gesellschaft. schriftlos = sprachlos? Studienverlag (Schulheft 131), S.85-96

Schumacher, Sebastian/Peyrl, Johannes (2006): Ratgeber Fremdenrecht. Wien

Tritscher-Archan, Sabine (2008): Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten. Ibw-Forschungsbericht 143. Wien