

kids2write

518878-LLP-1-2011-1-DE-KA2-KA2MP



1

Final common State of the Art Report
(Deutschland – Österreich – Rumänien – Türkei – Griechenland)

Österreich :

Verein Multikulturell, Innsbruck, Österreich und
Spielzeugschachtel, Salzburg, Österreich



AutorInnen: MMMag.^a Daniela Pirchmoser, Dipl. Päd. Susanna Schlegel, Harald Brandner

Deutschland:

IEIE - International Education Information Exchange e.V., Stuttgart

Autor: Dr. Martin A. Kilgus IEIE e.V. © 2012



Griechenland:

Desmos NGO, Katerini Pierias, Central Macedonia, Greece

Autoren: Sofia Argyropoulou, Nikolaos Papathanasiou



Rumänien:

ANUP – International, Bukarest, Romania

Autorin:



Türkei:

Bilkent Universität © 2012

AutorInnen: Dr. Phil. Şengül Soyteşir Şentürk, M.A.Nurdane Mumcu Öz, Dipl. Päd.Ursula



Graser

Einführung

In diesem Schreiben soll es, von der besonderen Bedeutung der Schreibfertigkeit ausgehend, um die Vermittlung der Schreibfertigkeit in der Partnerländern von "Kids2Write" gehen, wobei speziell auf die Besonderheiten der Alphabets pro Land und die Situation von zweisprachig aufgewachsenen Kindern Bezug genommen werden soll.

Anschließend soll näher auf die angewandten Lese-Schreib-Lehrmethoden eingegangen werden. Hierfür werden bei der Darstellung der Lese-Schreib-Lehrmethoden sowohl die Probleme, die sich insbesondere in der Praxis ergeben, als auch die Schwierigkeit bei der Umsetzung der untersuchten Lehrmethoden miteinander verglichen.

Danach folgt eine kurze Beschreibung über die Geschichte und die Besonderheiten des Alphabets pro Partnerland.

Der letzte Punkt dieser Ausführungen nimmt die Vorteile des Fremdsprachenlernens für bilingual aufgewachsene Kinder in den Fokus.

Deutschland

Zustandsberichte der Schreibkompetenzen

In der Bundesrepublik Deutschland besteht für alle Kinder Schulpflicht. In der Regel besuchen Kinder ab dem dritten Lebensjahr einen Kindergarten. Ab dem sechsten Lebensjahr beginnt der Besuch der Grundschule mit Klassenstufe 1. Die Regelschulpflicht endet mit dem neunten oder zehnten Schuljahr mit dem Erreichen der Hauptschulreife oder der Realschulreife. Dies entspricht im Schnitt einem Lebensalter der jugendlichen Schulabsolventen von 16 Jahren. Jugendliche, die das Gymnasium besuchen, verlassen diese Schulform mit dem Abitur nach 12 oder 13 Klassen in der Regel im Alter von 19 Jahren.

Aufgrund des mehrgliedrigen Schulsystems und einer flachendeckenden Versorgung haben alle Personen in Deutschland Zugang zu schulischer Bildung. Die Bildung ist frei und kostenlos. Dies führt dazu, dass der Gro Teil der Bürgerinnen und Bürger in Deutschland über eine schulische Grundbildung verfügt und damit auch entsprechende Lese- und Schreibkenntnisse besitzt. Trotz dieser guten Bildungsdaten zeigen Erhebungen, dass bis zu 12 Prozent aller Erwachsenen über 21 Jahren Lebensalter in Deutschland über Probleme mit dem Lesen und Schreiben klagen. Die Quote der Analphabeten ist in den vergangenen Jahren wieder angestiegen. Stand 2011 können rund 7,5 Millionen Menschen in Deutschland nicht Lesen und Schreiben – bei einer Gesamtbevölkerung von 82 Millionen.¹ Die Organisation sowie die Lehrpläne der Schulen liegen in Deutschland unter der Aufsicht der Bundesländer. Die einzelnen Bundesländer haben für ihre Gebiete eine Bildungshoheit. Dies führt zu einer großen Varianz bei Lehrmitteln, bei der Personaldichte an Schulen (Zahl der Lehrer) und letztlich auch zu großen regionalen Unterschieden im Bildungsniveau, das Schülerinnen und Schuler in Deutschland erreichen können. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind bis heute am deutschen Schulsystem benachteiligt. Häufig entscheidet die soziale Herkunft im deutschen, mehrgliedrigen Schulsystem über den Schulerfolg. Die Aufgabe der Eltern ist es, die schulische Bildungsentwicklung ihrer durch enge Zusammenarbeit mit der Schule zu fordern. Eltern mit Migrationshintergrund kennen das deutsche Bildungssystem nicht und sind mit dieser Aufgabe häufig überfordert. Dies führt dazu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland doppelt so häufig das Schulsystem mit schlechten Abschlüssen verlassen als einheimische Jugendliche.

Hinzu kommt, dass in vielen Bundesländern erst seit wenigen Jahren der Wert der Mehrsprachigkeit bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund als positiv erkannt wird. Lange Zeit wurde versucht, junge Migrantinnen und Migranten „in die deutsche Sprache zu drängen“ und dabei ihre ebenfalls vorhandene Muttersprache oder die Sprache ihrer Eltern zu ignorieren. Dies führte zu einer von Experten als „doppelte Sprachlosigkeit“ bezeichnete Entwicklung. In der Phase des Erwerbs von Schreibkompetenz der deutschen Sprache zeigten viele Jugendliche mit Migrationshintergrund Probleme, weil die Lehrkräfte nicht auf die besonderen Anforderungen mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher beim Erwerb von Schriftsprache, also Schreibkompetenz, vorbereitet wurden. Seit einigen Jahren gibt es Programme, die Lehrkräfte hier gezielt fort- und weiterbilden. Hinzu kommen Programme, Personen mit Migrationshintergrund für den Lehrberuf zu werben, um die interkulturelle Kompetenz in den Klassenzimmern zu erhöhen.²

Wenn Kinder in die Schule kommen, sind ihre großen Ziele Lesen- und Schreibenlernen. Diese Fähigkeiten bedeuten ein Stück mehr Freiheit, da sie die Teilnahme an schriftlichen Kommunikationsprozessen ermöglichen. Lesen und Schreiben sind zentrale Schlüsselkompetenzen des gesellschaftlichen Alltags. Ohne die entsprechenden Fertigkeiten wird es in unserer schriftsprachlichen Gesellschaft immer schwerer, am Leben teilzunehmen. Das Lesen- und Schreibenlernen ist damit eine grundlegende Aufgabe der schulischen Erziehung und Bildung. Die PISA-Ergebnisse zeigten jedoch, dass der tatsächliche Bildungsstand in Deutschland hinter den Ansprüchen zurücksteht. Ziel von PISA war es, die Anforderungen der Industriestaaten an die einzelnen Individuen zu erfassen und zu testen, inwieweit die kommende Generation auf diese Herausforderungen der Zukunft vorbereitet ist. Daher machte man die getesteten Fertigkeiten der Schuler an Kompetenzen fest, die es in der Schule zu erwerben gilt.

¹ <http://www.taz.de/!66634/>

² Projekt Migranten machen Schule des Landes Baden-Württemberg und der Landeshauptstadt Stuttgart, 2011

Nach den PISA-Untersuchungen haben diese Kompetenzbegriffe in der Schule verstärkt Einzug erhalten. Dies wird durch die neuen zentralen Abschlussprüfungen nach der Sekundarstufe I und dem Zentralabitur deutlich. PISA deckte unter anderem Defizite im Bereich der Lesekompetenz auf. Dies hat erhebliche Auswirkungen auf weitere schriftliche Kommunikationsformen, wie dem Schreiben. Das Schreiben ist nicht nur im Deutschunterricht wesentliches Werkzeug für den Zugriff zu wichtigen Inhalten, sondern hat in fast allen Fächern eine hohe Relevanz. Zunächst ein kurzer Überblick zur sozialen Ausgangslage der bundesdeutschen Bevölkerung in Bezug auf Migration.

Quantitative und qualitative Rahmenbedingungen / demographische Daten

Die Bundesrepublik Deutschland ist innerhalb der Europäischen Union eines der größten Einwanderungsländer. Allerdings ist seit Mitte 2010 die Zuwanderung nach Deutschland rückläufig. In 2010 wanderten erstmals mehr Menschen aus Deutschland aus, als nach Deutschland ein.³

Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer hat sich seit der Wiedervereinigung von 5,8 Millionen auf 6,7 Millionen Personen zum Jahresende 2009 erhöht. In den letzten vier Jahren blieben die Zahlen weitgehend konstant. Gegenüber dem Jahre 2008 ist die Zahl 2009 um 0,5 % gesunken (-32.800 Personen).⁴

Der größere Teil der 6,7 Millionen ausländischen Personen in Deutschland ist männlichen Geschlechts (51,0 %). Der Frauenanteil beträgt insgesamt 49,0 %, wobei sich in den unteren und mittleren Jahrgängen die Geschlechterproportion annähert. Bei den Ausländern ab 60 Jahren ist hingegen der Männerüberhang ausgeprägter als in der gesamten ausländischen Bevölkerung.⁵

Die Zahl der Ausländer in der jüngsten Altersgruppe (unter 5 Jahren) sinkt seit einigen Jahren, weil neugeborene Kinder ausländischer Eltern durch die ius-soli-Regelung des Staatsangehörigkeitsrechts in zunehmendem Maße bereits bei der Geburt die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten.

Mit Inkrafttreten des neuen Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetzes am 1. Januar 2005 wurde zugleich das bis 31.12.2004 gültige Ausländerrecht abgeschafft. An die Stelle der Erfassung von Menschen mit einer anderen als der deutschen Staatsangehörigkeit als „Ausländer“ trat die Definition von „Menschen mit Migrationshintergrund“. Personen mit Migrationshintergrund können deutsche Staatsbürger sein, werden aber trotzdem in der Statistik als Zuwanderer gezählt.

Als Personen mit Migrationshintergrund definiert werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“. ⁶ Diese Definition wurde sinngemäß in die Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung vom 29. September 2010 übernommen. Jede dritte Person mit Migrationshintergrund lebt seit Geburt in Deutschland.

Der Begriff „Person mit Migrationshintergrund“ ist nicht synonym mit dem Begriff „Ausländer“.

Viele ehemalige Ausländer haben sich einbürgern lassen, sind damit deutsche Staatsangehörige, haben aber, sofern sie nach 1949 eingewandert sind, noch immer einen Migrationshintergrund.

Es gibt Ausländer, die bereits vor 1950 nach Deutschland migriert und bis heute nicht eingebürgert sind. Nach der Definition der Statistik sind weder sie noch ihre Kinder „Menschen mit Migrationshintergrund“.

Auch Spätaussiedler gelten als „Menschen mit Migrationshintergrund“.

Seit der Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts (§ 4 Abs. 3 StAG) ist ein seit dem 1. Januar 2000 im Inland geborenes Kind, dessen Eltern beide Ausländer sind, Deutscher, wenn ein Elternteil zu diesem Zeitpunkt seit acht Jahren seinen gewöhnlichen rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland hat und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht besitzt. Zwischen dem 18. und 23. Lebensjahr ist es gemäß § 29 StAG verpflichtet, gegenüber der staatlichen Stelle zu erklären, ob es die deutsche Staatsangehörigkeit behalten will, wozu es im Regelfall die andere(n) Staatsbürgerschaft(en) aufgeben muss oder ob es die andere Staatsangehörigkeit vorzieht und auf die deutsche verzichtet (Erklärungspflicht, Optionszwang).

Bei der statistischen Übersicht zum Stichwort „Ausländer“ bzw. „Migranten“ in Deutschland ist deshalb zu beachten, welche Statistik verwendet wird.

Am 31.12.2009 stellten gemäß Ausländerzentralregister die Staatsangehörigen aus der Türkei mit 1.658.083 Personen (24,8 %) die weitaus größte ausländische Personengruppe dar.

Die zweitgrößte Nationalitätengruppe in Deutschland bildeten die italienischen Staatsangehörigen mit 517.474 Personen (7,7 %), gefolgt von Personen aus Polen mit 398.513 Personen (6,0 %).

Das ehem. Serbien und Montenegro (inkl. Serbien, Montenegro und Kosovo) kommt, rechnet man alle drei inzwischen eigen ständigen Staaten zusammen, auf 456.471 Staatsangehörige in Deutschland (6,8 % aller Ausländer).

Am 31.12.2009 hatten von den 6,69 Millionen Ausländern über 2,3 Millionen (35,3 %) die Staatsangehörigkeit eines Mitgliedsstaates der Europäischen Union. Vor dem Beitritt Polens, der Tschechischen Republik, der Slowakei, Sloweniens, Ungarns, Estlands, Lettlands, Litauens, Maltas und Zyperns am 01.05.2004 lebten in Deutschland circa 1,6 Millionen EU-Staatsangehörige. Seit diesem Zeitpunkt und mit dem Beitritt Rumäniens und Bulgariens im Jahr 2009 sind circa 740.000 EU-Bürger hinzugekommen.

Eine weitere Besonderheit von Deutschland ist die Zuwanderung deutsch-stämmiger Personen aus der ehemaligen Sowjetunion und anderen osteuropäischen Staaten. Spätaussiedler werden seit dem 1. Januar 1993 im amtlichen Sprachgebrauch Menschen genannt,

die als deutsche Staatsangehörige in den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie geboren wurden und zunächst nach 1945 dort verblieben sind, sowie deren Abkömmlinge, die nach Deutschland übersiedelt sind, oder

die als deutsche Volkszugehörige aus einem kommunistisch regierten Land im Rahmen eines Aufnahmeverfahrens in das Gebiet der (späteren) Bundesrepublik

Kids2Write State of the Art Report Deutschland - 7

Deutschland oder der DDR übersiedelt sind, sowie die Angehörigen, die sie bei der Aussiedlung begleitet haben.

Bis 1992 wurden diese Migranten nach dem Bundesvertriebenengesetz als Aussiedler bezeichnet. Sie erhalten automatisch die deutsche Staatsbürgerschaft und gelten gesetzlich als Deutsche. Sie werden nicht in der „Ausländerstatistik“ erfasst, gelten aber als Personen mit Migrationshintergrund, die als „Russlanddeutsche“ definiert sind.

Im Bereich der gesellschaftlichen Integration sowie der Integration junger Russlanddeutscher in den Arbeitsmarkt sind ähnliche Aspekte zu verzeichnen wie bei Zuwanderern aus anderen Regionen. Russlanddeutsche Jugendliche sind insgesamt häufiger von Schulabbruch, Arbeitslosigkeit und Integrationsproblemen in den Arbeitsmarkt betroffen als einheimische Jugendliche derselben Altersgruppe.

Bei der Alterverteilung von Einwanderern in Deutschland zeigt sich seit 2005 eine Zunahme der 20 bis 45 Jahre alten Personen und eine Abnahme der über 65-jährigen Zuwanderer der ersten Generation. Vor allem in Großstädten, z.B. Stuttgart, beträgt der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der 14 bis 21-Jährigen bis zu 60 Prozent.⁹

Seit Einführung des neuen Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetzes am 1. Januar 2005 hat sich der Aufenthaltsstatus vielen Zuwanderer verfestigt, bzw. konnte in einen dauerhaften und gesicherten Aufenthalt überführt werden. Rund 85 Prozent der in Deutschland lebenden Zuwanderer verfügen über gesicherte Aufenthaltstitel. Dies gilt vor allem für die Gruppe der Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 21 Jahren.

³ Statistisches Bundesamt, Statistik zu Bevölkerungsbewegung und Wanderung, 22. Dezember 2010, Wiesbaden.

⁴ Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge – BAMF (Hrsg.): Ausländerzahlen 2009, Nürnberg 2010, S. 5ff.

⁵ Die Zahl der in Deutschland lebenden Ausländer darf auf keinen Fall mit den Daten zur Migration – d.h. mit den Zu- und Abwanderungszahlen – gleichgesetzt werden. Bei den Ausländerzahlen handelt es sich um Bestandsgrößen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt angegeben werden (hier zum 31. 12. 2009); Zu- und Abwanderungszahlen beziehen sich dagegen auf einen Zeitraum (z. B. ein Jahr) und stellen so genannte Bewegungsgrößen dar. Sie beziehen zudem deutsche Staatsangehörige mit ein.

⁶ Zitat: § 6 Satz 2 Verordnung zur Erhebung der Merkmale des Migrationshintergrundes (Migrationshintergrund-Erhebungsverordnung - MighEV) vom 29. September 2010, BGBl. I, Seite 1372, 1373

Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Der Politikwissenschaftler und Migrationsexperte Prof. Dietrich Thränhardt bezeichnet Aussagen über Schüler mit Migrationshintergrund als „wenig trennscharf und aussagekräftig“. Es gibt sowohl Gruppen, die sehr gut im deutschen Schulsystem abschneiden, als auch solche, die sehr schlecht abschneiden. Am wenigsten Schulerfolg haben die Gruppen der Staatsangehörigen Italiens und Serbien-Montenegros: in beiden Gruppen finden wir mehr Sonderschüler als Gymnasiasten. Der Großteil der Schüler in diesen beiden Gruppen ist darüber hinaus in der Hauptschule zu finden, nur kleinere Prozentsätze besuchen Gymnasien und Realschulen. 11

Unter Schülern mit spanischer, russischer, polnischer, kroatischer und auch bosnischer Zugehörigkeit dagegen finden sich viele Realschüler und Gymnasiasten. Sie erzielen ähnliche schulische Erfolge wie die deutschen Schüler. Ebenso liegt seit Jahren die Gymnasialquote von Schülern vietnamesischer Herkunft über dem Durchschnitt, wie die Studien von Beuchling gezeigt haben.12

Bei Kindern mit ex-jugoslawischem Hintergrund liegen die schulischen Leistungen im deutlich besseren Bereich als bei ihren türkischen und italienischen Mitschülern, jedoch nicht so gut wie bei Aussiedlern und deutschen Schülern.

Kinder mit griechischem Migrationshintergrund gehen statistisch gesehen sogar häufiger aufs Gymnasium als Deutsche13. Keine andere Einwanderergruppe in Deutschland hat in der Schule mehr Erfolg als die Vietnamesen: Über 50 Prozent ihrer Schüler schaffen den Sprung aufs Gymnasium. Damit streben prozentual mehr vietnamesische Jugendliche zum Abitur als deutsche.14

Bei Zuwanderern aus muslimisch geprägten Ländern sind bei der Bildungsbeteiligung große Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsländern festzustellen. Die Anteile der männlichen Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die eine weiterführende Schulform (Realschule, Gymnasium) besuchen, reichten 2006 von 50,2 Prozent (Iraner) bis zu 12,7 Prozent (Libanesen).15

Laut Cornelia Kristen (2002) erhalten Schüler aus einigen Migrantengruppen trotz gleicher Leistungen schlechtere Schulnoten. Diese führen dazu, dass sie schlechtere Schulen besuchen müssen.16

Die Noten sind der wichtigste Faktor für die besuchte Schulform, jedoch nicht der einzige. Deutsche besuchen auch bei gleich schlechten Noten seltener die Hauptschule als Ausländer. Sie gehen stattdessen häufiger zur Realschule. Beim Übergang auf das Gymnasium gibt es jedoch keinen Effekt der Nationalität mehr, wenn man die Noten kontrolliert. Ausländerkinder haben vor allem dann schlechte Chancen auf ein Gymnasium oder eine Realschule zu gehen, wenn sie eine Schule mit vielen anderen Ausländerkindern besuchen. Auf solchen Schulen zeigen sie schlechtere Leistungen und erreichen schlechtere Noten als auf sozial heterogeneren Schulen. Dieses Ergebnis gewinnt angesichts der ausgeprägten ethnischen Segregationstendenzen im deutschen Grundschulsystem eine besondere Bedeutung. Denn gerade in segregierten Schulsystemen gelangen Migrantenkinder besonders häufig in Grundschulklassen, deren Schülerschaft relativ leistungshomogen auf niedrigem Niveau zusammengesetzt ist.17

Eine 2004 durchgeführte Erhebung stellte fest, dass vor allem türkische und italienische Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem schlecht abschnitten und nicht die Leistungen erbrachten, die ihrer Intelligenz entsprachen. Griechische Migranten hingegen schnitten gut ab.18

In allen ostdeutschen Bundesländern gibt es unter ausländischen Jugendlichen mehr Abiturienten und weniger Sonderschüler als in allen Westländern. In Brandenburg verlassen sogar 44 Prozent aller ausländischen Jugendlichen die Schule mit dem Abitur. Damit gibt es in Brandenburg sogar mehr Abiturienten unter Zuwanderern als unter Deutschen. Es gibt frühzeitige Förderprogramme (besonders für Spätaussiedler) und flächendeckend Kindergärten19.

7 Definition: Wikipedia, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Sp%C3%A4taussiedler> vom 14.3.2011

8 Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik, Migration und Integration, Wiesbaden 2011.

9 Quelle: Statistisches Amt der Landeshauptstadt Stuttgart, Bevölkerungsstatistik, Stuttgart 2011.

10 Quelle: Statistisches Bundesamt, Bevölkerungsstatistik, Migration und Integration, Wiesbaden 2011.

Ergebnisse der PISA-Studie

Mit der Sonderstudie *Where Immigrant Students Succeed – a comparative Review of Performance and Engagement from PISA 2003* (deutscher Titel: *Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen? – Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003*) wurde ermittelt, ob Migrantenkinder im Schulsystem ebenso erfolgreich sind wie autochthone Schüler.

Im Ländervergleich dieser Studie ist Deutschland das Schlusslicht bei der Integration von Migrantenkindern der zweiten Generation. Obschon den Migrantenkindern von der Studie Lernbereitschaft und eine positive Einstellung attestiert wurde, sind ihre Erfolgchancen im deutschen Bildungssystem geringer als in jedem anderen der 17 untersuchten Staaten:

- Im Durchschnitt liegen Migrantenkinder gegenüber einheimischen Kindern um 48 Punkte zurück; in Deutschland jedoch um 70 Punkte. Am größten sind die Unterschiede in den Naturwissenschaften, am geringsten in der Lesekompetenz.²⁰
- Während in fast allen anderen teilnehmenden Staaten in der zweiten Generation die Migrantenkinder höhere Leistungspunktzahlen erreichen, sinken diese in Deutschland noch einmal extrem: Migrantenkinder der zweiten Generation liegen hinter ihren Mitschülern rund zwei Jahre zurück. Über 40 % erreichen von ihnen nicht die Grundkenntnisse der Leistungsstufe 2 in Mathematik und schneiden auch in der Lesekompetenz ähnlich schlecht ab.

Detailliertere, auf die PISA 2000 Untersuchung aufbauende Studien zeigen, dass im Ergebnis nicht die Herkunft als solche, sondern (neben der im Elternhaus gesprochenen Sprache das Ausbildungsniveau der Eltern, insbesondere der Mutter, über den Bildungserfolg entscheidet²¹ – ein Zusammenhang, der gleichermaßen auch für die einheimische Bevölkerung festgestellt wurde.

Dass Jugendliche ausländischer Herkunft, die selbst zugewandert sind, nach dieser Tabelle bessere Ergebnisse erzielen als Jugendliche ausländischer Herkunft, wäre allerdings ein statistischer Fehlschluss. Denn die Familien der in Deutschland geborenen Schüler ausländischer Herkunft stammen größtenteils aus der Türkei, und türkischstämmige Migranten schneiden bei PISA besonders schlecht ab. Bei den Jugendlichen, die selbst zugewandert sind, sind Jugendliche aus Aussiedlerfamilien stärker repräsentiert. Diese sind meistens leistungsstärker. Man kann also nicht sagen, dass sich in Deutschland über die Generationen hinweg die Lage verschlechtert. Im Gegenteil: Innerhalb der einzelnen Herkunftsgruppen scheint die Bildungssituation von Generation zu Generation besser zu werden.²²

Es wurde bereits in anderen Studien darauf hingewiesen, dass Jugendliche türkischer Herkunft eine „Risikogruppe“ sind und im deutschen Schulsystem weniger lernen als andere Jugendliche ausländischer Herkunft und schlechtere Schulen besuchen als diese. Die Gründe dafür sind umstritten.²³

Es wäre möglich, dass das schlechte Abschneiden der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei PISA ein Ergebnis sprachlastiger Testaufgaben ist. Die Aufgaben bei PISA unterschieden sich hinsichtlich ihrer Sprachlastigkeit. Insbesondere Aufgaben, die technische Fähigkeiten messen, kommen mit minimalen sprachlichen Instruktionen und wenig Text aus, andere wiederum sind sehr sprachlastig.

Es wurde überprüft, ob Schüler mit Migrationshintergrund weniger sprachlastige Aufgaben besser lösten. Das war nicht der Fall. Stattdessen deutet sich das Gegenteil an: Schüler mit Migrationshintergrund schneiden bei sprachlastigen Aufgaben etwas besser ab als bei relativ sprachfreien. Die Gründe dafür sind ungeklärt. Es wird deutlich, dass die niedrige mittlere Kompetenz der Schüler mit Migrationshintergrund nicht durch schlechtere Ergebnisse in sprachabhängigen Teilkompetenzen bedingt ist.²⁴

11 Thränhardt, Dietrich. *Spanische Einwanderer schaffen Bildungskapital: Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa*. Universität Münster. http://egora.uni-muenster.de/pol/personen/thraenhardt/bindata/05.12.2006_Spanische_Einwanderer_schaffen_Bildungskapital.pdf; Stand: 12. Februar 2009;

12 Weitere Quelle: Wikipedia, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>, vom 14.3.2011

13 Panagiotis Kouparanis: *Migrantenkinder mit Bildungserfolg* abgerufen am 20. Januar 2008

14 Quelle: *Die Zeit*: *Integration: Das vietnamesische Wunder*, abgerufen am 24. Januar 2009

15 Frank Gesemann: *„Die Integration junger Muslime in Deutschland: Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration“* im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung; Politische Akademie: Referat Interkultureller Dialog; Berlin im Dezember 2006; S.11

16 Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? *Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang*; *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*; Jg. 54, Heft 3, 2002, S. 534–552

Formen des Schreiben-Lernens in Deutschland

Trotz der Vielfalt und der Unterschiede innerhalb des deutschen Bildungssystems gleichen sich die Methoden des Erwerbs von Schreibkompetenz in den verschiedenen Bundesländern. Schreiben wird in aller Regel in Verbindung mit Lesen erworben. Dies geschieht in Deutschland an den Grundschulen.

In den ersten beiden Grundschuljahren lernen Kinder lesen und schreiben. In der Grundschule Lesen und Schreiben zu lernen ist eine großartige Leistung. In den meisten Bundesländern wird Schreiben mit Hilfe von Anlauttabellen erlernt. Die Kinder ordnen dabei einzelnen Bildern eine Laut und ein Schriftzeichen zu. So steht das Bild „Affe“ für den Laut „A“ und den Buchstaben A. So eine Tabelle enthält für jeden Laut der deutschen Sprache Bilder von Dingen, die mit diesem Laut beginnen. Für das N zum Beispiel steht ein Nagel, für das W eine Wolke und für das M eine Maus.

Richtig - also möglichst fehlerlos - schreiben und lesen lernen Kinder erst mit der Zeit. Der Lese- und Schreiblehrgang umfasst die beiden ersten Schuljahre in der Grundschule.

Ganz wichtig beim Schreibenlernen: Die Schreibversuche der Kinder müssen gelobt werden. Häufig zeigt sich, dass Eltern zu wenig loben oder nur loben, wenn ein Wort richtig geschrieben ist. Eltern mit Migrationshintergrund loben deutlich weniger als einheimische Eltern. In einer Anleitung für Eltern heißt es daher auch:

„Ermutigung und Lob Ermutigen Sie Ihr Kind zum Lesen und Schreiben. Denn das Lesen und Schreiben zu lernen ist eine großartige Leistung. Erwachsene haben meist vergessen, mit wie viel Mühe das Lesen- und Schreibenlernen für sie verbunden war.

Es gibt einen einfachen Trick, um sich selbst noch einmal deutlich zu machen, welche Meisterleistung Kinder beim Lesenlernen vollbringen: Ersetzen Sie in der Anlauttabelle die Laute durch fremde Zeichen (etwa durch Zeichen aus der kyrillischen Schrift oder durch Fantasiezeichen) und versuchen Sie dann, aus den einzelnen „Buchstaben“ ihren eigenen Namen oder andere Wörter zu schreiben.“²⁵

Ausgangsschrift

Grundlage des Schreibens in Deutschland ist die so genannte „Ausgangsschrift“ oder Grundschrift für das Lesen und das Schreiben. In der Grundschule ist dies meist die Druckschrift. Im Laufe des ersten beziehungsweise zu Beginn des zweiten Schuljahres lernen die Kinder dann die sogenannte „verbundene Schrift“, nämlich die „Vereinfachte Ausgangsschrift“, die „Lateinische Ausgangsschrift“ oder die „Schulausgangsschrift“. Während der Grundschulzeit beginnen sie, ihre persönliche Handschrift zu entwickeln. Eine gute Unterstützung für die Ausbildung einer guten Handschrift sind Schreiblern- und Schreibübungshefte. Schreibhefte und Fibeln

Zu den klassischen Lehrmitteln in Deutschland gehören in den ersten zwei Schuljahren Fibeln und Schreibhefte mit Linien. Auf diesen Linien müssen die Kinder Buchstaben und Worte zunächst malen, später geradlinig schreiben. Der Verlauf der Schrift erfolgt von links nach rechts.

In der Regel werden in der Fibel kleine Geschichte erzählt. Dabei sind einzelne Worte, Begriffe, Figuren und Objekte hervorgehoben und einzeln beschrieben. Auch hier kommt die Anlauttabelle für die deutsche Sprache zu Einsatz, um Begriffen Laute, Buchstaben und Worte zuordnen zu können.

Das Schreiben hat drei Funktionen: Neben der Möglichkeit zur Kommunikation entlastet es das Gedächtnis und erfüllt somit eine Speicherfunktion. Zum anderen können durch das Schreiben neue Erkenntnisse gestiftet werden. Der Schreiber kann sich komplexe Zusammenhänge schreibend erarbeiten.²⁶

¹⁷ Peter Rüesch: *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern. Eine Mehrebenenanalyse.* Lang, Bern 1998.

¹⁸ Richard Alba, D. Johann Handl und Walter Müller: *Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.* 46 (2), 1994, S. 209–237

¹⁹ TAZ vom 19. April 2006: *Ostlehrer integrieren Migrantenkinder besser abgerufen am 22. Januar 2008*

²⁰ Ramm, Prenzel, Heidemeier, Walter: *Soziokulturelle Herkunft: Migration.* In: *PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland.* New York: Waxmann, 2004

²¹ vgl. *Neue Erkenntnisse aus der PISA-Studie, isoplan, 30. Mai 2003, mit Verweis auf eine Studie des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung und siehe die (englischsprachige) Studie Michael Fertig: Who's To Blame? The Determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study (PDF), „RWI: Discussion Papers“, No. 4, Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung, 2003*

²² Spiegel Online vom 6. Dezember 2007: *Am härtesten trifft es die Migranten.*

²³ Quelle: Wikipedia, URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>, vom 14.3.2011

²⁴ Ebda.: Ramm, Prenzel, Heidemeier, Walter: *Soziokulturelle Herkunft: Migration.* In: *PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland.* New York: Waxmann, 2004

Das Schreiben zählt in der Schule also zu den wesentlichsten Schlüsselkompetenzen. Die Lehrpläne liefern Vorgaben dafür, was im Unterricht inhaltlich und methodisch geschehen soll. Auch wenn nicht alle Lehrer die Lehrpläne regelmäßig lesen, so erreichen die curricularen Vorgaben die Schule zumindest in Lehrerkonferenzen, Lehrerweiterbildungen, Schulbüchern oder anderen Lernmaterialien.²⁷ Daher ist es sinnvoll, den Lehrplan bezüglich des Schreibens zu untersuchen. In dem Kernlehrplan für das Gymnasium in NRW wird die Aufgabe des Deutschunterrichts wie folgt beschrieben:

„Der Deutschunterricht im Gymnasium hat die Aufgabe, die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, d.h. ihre Verstehens-, Ausdrucks- und Verständigungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“²⁸

Der Deutschunterricht soll an die erworbenen Fähigkeiten aus der Grundschule anknüpfen und diese ausbauen. Die umfassenden Aufgaben des Deutschunterrichts sind in vier Bereiche unterteilt: Neben dem Schreiben zählen das Sprechen und Zuhören, der Umgang mit Texten und Medien und die Reflexion über die Sprache zu den Teilgebieten.

Nach Beendigung der Sekundarstufe I sollten die Schüler in der Lage sein, ihre Sprache mündlich und schriftlich differenziert zu gebrauchen. Das bedeutet u. a., dass sie in der Lage sein sollten, situations- und adressatengerecht zu schreiben. Durch das Lernen bestimmter Schreibformen entwickelt sich die Argumentations- und Analysefähigkeit der Schüler.

Dabei geht es nicht nur darum, dass Schüler ihre Texte bestimmten Formen entsprechend gestalten, sondern der Unterricht sollte ebenfalls kreative Schreibprozesse fördern. Im Lehrplan wird daher zwischen „Schreiben als Prozess“, „Texte schreiben“ und „Produktionsorientiertem Schreiben“ unterschieden.

Beim Schreiben als Prozess werden Tätigkeiten vor der eigentlichen Textproduktion mit einbezogen. Dabei soll es um Informationsbeschaffung aus Bibliotheken oder aus dem Internet gehen sowie um formale Aspekte, wie zum Beispiel der Blattaufteilung bei Briefen. Hierbei ist offensichtlich, dass die Schreibforschung bereits Einzug in die Lehrpläne erhalten hat. Der dargestellte Teilaspekt unterstreicht den Prozesscharakter des Schreibens und bezieht die Phase der Textplanung, der Textniederschrift und der Überarbeitung als eigenen Prozess mit ein.

Unter den Punkt Texte schreiben ist eine Methode, die in Deutschland verwendet wird. Unter Punkt Texte schreiben fallen Textsorten und Schreibformen, die von den Schülern beherrscht werden sollen. Die Schüler sollen sowohl lineare als auch nicht-lineare Texte verfassen können.

Angestrebte zu beherrschende Schreibformen sind das Informieren, Argumentieren, Appellieren und Untersuchen. Die Schüler sollen einen Text analysieren und sprachlich angemessen darstellen können. Mit einer sprachlichen Angemessenheit ist eine strukturierte, verständliche, sprachlich variable und stilistisch stimmige Darstellung gemeint. Die Texte sollen hierbei nicht nur handschriftlich verfasst werden, sondern verstärkt auch mit neuen Medien, wie E-Mails oder Chatrooms, erstellt werden.

Zum produktionsorientierten Schreiben zählt der Lehrplan das Erzählen und das kreative Schreiben. Das Schreiben ist folglich sehr vielschichtig, und die Schüler sollen umfassende Fertigkeiten zum Ende der Sekundarstufe I ausgebildet haben.

Der Lehrplan bietet hierzu eine Reihe von Methoden und Arbeitstechniken, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Die Schüler sollen sich im Laufe der Schuljahre die entsprechenden Arbeitspläne und Konzepte aneignen. Sie sollen angehalten werden, ihre Texte selbst zu überarbeiten und die Wirksamkeit der sprachlichen Angemessenheit überprüfen. Dabei gilt es, die Einhaltung orthografischer und grammatischer Normen stets zu kontrollieren.

Eine wichtige Methode ist, laut Lehrplan, die Durchführung von Schreibkonferenzen oder Schreibwerkstätten. Zum Zusammenstellen von Arbeitstechniken sollen die Schüler Portfolios mit Kriterienlisten für die entsprechenden Anforderungen erstellen. Die dargestellten Methoden sind sehr knapp und stichwortartig formuliert. Die Umsetzung der Ziele liegt vor allem beim Lehrkörper. Dies kann sehr positiv sein, wenn die Lehrer ihre eigenen Vorstellungen in den Unterricht einbringen können. Es kann allerdings zu einer Unsicherheit führen, wenn es keinen klaren Konsens über die Methoden und Arbeitstechniken gibt.

25 Quelle: Duden Elterratgeber Sprache- und Leseförderung, 48 Seiten. Download unter www.duden.de/schule

26 vgl.: Becker-Mrotzke, Michael: Das Universum der Textsorte in Schülerperspektive. In: Der Deutschunterricht 1/2005, Seite 69.

27 Siehe auch: Richter, Bastian: Didaktische Konzepte zur Förderung der Schreibkompetenz in der Sekundarstufe I, Essen, 2008.

28 Kernlehrplan für das Gymnasium (2004) – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Seite 11.

Die Verteilung nach Schularten

Die Bildungsstatistik ermöglicht hinsichtlich der Verteilung ausländischer Schülerinnen und Schüler nach Schularten folgende Feststellungen: Ausländische Schülerinnen und Schüler sind insgesamt an Hauptschulen, integrierten Gesamtschulen und Förderschulen sowie an Abendschulen über-, an Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Realschulen sowie vor allem an Gymnasien und freien Waldorfschulen unterrepräsentiert.

Diese Verteilungen spiegeln einerseits die vorhandenen Disparitäten im Schulbesuch wider, andererseits weist der überdurchschnittliche Besuch von Abendschulen auf ein überdurchschnittliches Interesse in Bezug auf das Nachholen schulischer Abschlüsse hin.

Der aktuelle Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ weist in diesem Zusammenhang

darauf hin, dass 55 % der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss aus Förderschulen kommen, an denen – bis auf das Land Berlin – Hauptschulabschlüsse nicht immer erworben werden können.

Erschwert wird das Erlangen schulischer Abschlüsse für Jugendliche mit Migrationshintergrund zudem durch ihre durchschnittlich erheblichen Kompetenzrückstände, die sich im Bildungsverlauf bislang offenbar nur unwesentlich verringern. Kinder zugewanderter Eltern weisen im Bereich der Lesekompetenz sowohl in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schulen der Länder einen Lernrückstand von mehr als einem Schuljahr auf.⁴²

Von den 15- bis unter 19-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund hatten im Jahr 2008 13,3 % keinen Schulabschluss, 43 % einen Hauptschulabschluss, 34,7 % einen Realschulabschluss und 8,9 % die Fachhochschulreife/das Abitur (8,9 %).⁴³ Für fast alle Vergleichsgruppen gilt, dass die jungen Frauen im Vergleich zu den jungen Männern bessere Schulabschlüsse erreichen.

Bildungserfolg und soziale Lage

Fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren wächst in Risikolagen auf, die darin bestehen, dass die Eltern nicht in das Erwerbsleben integriert sind (soziales Risiko), ein geringes Einkommen haben (finanzielles Risiko) oder über eine geringe Ausbildung verfügen (Risiko der Bildungsferne). Im Jahr 2008 lebten insgesamt fast ein Drittel (29 %) der 13,6 Mio. Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren in mindestens einer dieser Risikolagen, darunter 1,7 Mio. Kinder und Jugendliche in Familien mit Migrationshintergrund (42 %). Für sie weist der aktuelle Bildungsbericht 2010 insbesondere hohe finanzielle Risiken aufgrund der ungenügenden Integration der Eltern in das Erwerbsleben sowie hohe Risiken bzgl. der Bildungsferne aus.⁴⁴

Die Beauftragte hat mit der Vorlage des Ersten Integrationsindikatorenberichtes gezeigt, dass Bildungsprobleme von Kindern und Jugendlichen nicht primär auf deren Migrationshintergrund, sondern auf sozialstrukturelle Faktoren, den Sprachgebrauch im Haushalt, das Bildungsniveau und die Bildungsorientierungen der Eltern zurückzuführen sind.⁴⁵ Zahlreiche Untersuchungen bestätigen dies.⁴⁶ Strittig ist allerdings, wie und in welchen Phasen von Bildungsverläufen sich soziale Herkunft und Migrationshintergrund auswirken. Als Erklärungsmodell wird inzwischen überwiegend die Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten herangezogen:

- Primäre Herkunftseffekte sind Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken und in Folge dessen in Schulnoten niederschlagen (und darüber vermittelt auch Übergangsempfehlungen beeinflussen).
- Sekundäre Herkunftseffekte sind dagegen Einflüsse der sozialen Herkunft, die sich in unterschiedlichen Bildungserwartungen und Bildungsgangentscheidungen (z. B. Schulwahlentscheidungen) niederschlagen

Forschungen zur Frage, ob von der sozialen Herkunft Effekte auf die Benotung, die Vergabe der Schullaufbahneempfehlung und die schließlich getroffene Übergangentscheidung ausgehen, zeigen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Benotung am geringsten und auf die vollzogene Übergangentscheidung am höchsten ist, das heißt insbesondere sekundäre Herkunftseffekte wirksam sind. Bei der Leistungsbewertung dürfte sich wiederum der primäre Herkunftseffekt auswirken. Bei der Vergabe der Übergangsempfehlung durch die Grundschule fielen beide Effekte etwa gleich groß aus.

Zahlreiche neuere Ergebnisse bestätigen, dass sich die niedrigeren Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Wesentlichen auf den niedrigeren sozioökonomischen Status ihrer Familien zurückführen lassen, weisen aber auch darauf hin, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund Abschlusskonstellationen unterhalb der Hochschulreife selbst unter Beachtung des sozioökonomischen Status durchweg ungünstiger ausfallen. Es

konnte jedoch auch gezeigt werden, dass mit Blick auf den Anteil derjenigen mit Abitur- und Gymnasialbesuch, bei gleichem sozialökonomischem Status keine nennenswerten Migrationsunterschiede mehr bestehen.⁴⁷

Förderstrategien für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen sowohl deren primäre als auch sekundäre Herkunftssituation berücksichtigen und Möglichkeiten zur Verbesserung der materiellen Situation, Veränderungen der Bildungserwartungen der Eltern und des gesamten sozialen Umfelds sowie die Sensibilisierung aller pädagogisch Tätigen berücksichtigen

Das BMBF hat im April 2010 im Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung eine Förderrichtlinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe. Sozialer Wandel und Strategien der Förderung“ veröffentlicht, um ab 2011 verstärkt Forschung zu neuen Ausprägungen von Bildungsungleichheit infolge des sozialen und demografischen Wandels sowie zu den Gelingensbedingungen einer erfolgreichen Teilhabe am Bildungssystem zu fördern. Ein Schwerpunkt sind dabei auch Untersuchungen zu Bildungsmobilität und- erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, da hier ein besonderer wissenschaftlicher Erkenntnisbedarf besteht.

Politisches Umfeld und Netzwerke zur Förderung von Integration

Seit 1. Januar 2005 gilt in Deutschland ein einheitliches Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetz. Für die Integration von Neuzuwanderern sowie für Maßnahmen der nachholenden Integration von bereits seit längerem in Deutschland lebenden Einwanderern gelten verpflichtende Integrationskurse.

„Der Integrationskurs ist eine Maßnahme zum Erwerb deutscher Sprachkenntnisse für Ausländer in Deutschland. Die Durchführung bestimmt sich nach der Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV).

Teilnehmer können nach § 44a Abs. 1 Nr. 2 des Aufenthaltsgesetzes] zu diesem 645-stündigen Deutschkurs verpflichtet werden. Dies ist regelmäßig immer dann der Fall, wenn man nicht einer (un-)selbstständigen Arbeit nachgeht oder eine Bildungseinrichtung besucht und innerhalb von zwei Monaten nach dem Zuzug einen Sprachtest nicht besteht.

Seit 1. Januar 2006 werden die Integrationskurse evaluiert, um festzustellen, ob die beabsichtigten Ergebnisse erreicht werden und ob die Organisation der Integrationskurse funktionstüchtig ist. Die Statistik des Bundesamtes für Migration weist bundesweit eine Erfolgsquote von ca. 42 Prozent aus: Von 100 angemeldeten Teilnehmern an Integrationskursen absolvieren 42 erfolgreich das Zertifikat Deutsch, das laut Goethe-Institut Grundkenntnisse in der deutschen Umgangssprache nachweist und als Mindest-voraussetzung für eine Berufstätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland anzusehen ist.

Integrationskurse in Deutschland umfassen 900 Stunden Unterricht, davon 600 Stunden Sprachunterricht und 300 Stunden Unterricht zur Landeskunde. Wer den Kurs mehrfach nicht besucht oder mehrfach nicht besteht kann seinen Aufenthaltsstatus in Deutschland verlieren und zur Ausreise aufgefordert werden. Dies hat zu einem signifikanten Anstieg von Schreib- und Lesekenntnissen bei Bürgerinnen und Bürger mit Migrationshintergrund geführt.

Problemfelder bei der Integration von (jungen) Migranten in Deutschland

Zur Zusammenfassung der Hauptproblemfelder, auf die Migranten in Deutschland bei der Integration treffen, sei auf die Arbeit von Lusjena Ruder verwiesen⁴⁸:

- Mangelhafte Sprachkenntnisse

Fehlende oder schlechte Sprachkenntnisse werden für die meisten Probleme verantwortlich gemacht, mit denen Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland zu kämpfen haben. Seien es schwere Hürden im Schul- oder Ausbildungsbereich, Konflikte mit Einheimischen oder Schwierigkeiten bei der Freizeitgestaltung; überall spielt es eine große Rolle, in der deutschen Sprache firm zu sein.

⁴² Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld 2010, S. 87.

⁴³ Statistisches Bundesamt, Sonderauswertung des Mikrozensus 2008, Tabelle 1, Wiesbaden 2010.

⁴⁴ Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld 2010, S. 27.

⁴⁵ Integrationsbeauftragte, Erster Integrationsindikatorenbericht 2009, S. 140-143.

⁴⁶ Vgl. die Überblicksdarstellung von Maaz, Kai / Baumert, Jürgen / Trautwein, Ulrich: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, Jürgen / Maaz, Kai / Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12, Wiesbaden 2009, S. 11-46.

Die Sprachdefizite lassen somit eine Problemspirale bei der Integration entstehen: durch die geringeren Deutschkenntnisse wird weniger Deutsch in der Familie gesprochen, hierdurch tendieren Migranten dazu, sich wegen ihrer mangelnden Sprachkenntnissen immer mehr zurückzuziehen, somit haben sie schlechte Chancen ihre Sprachkenntnisse im Alltag auszubauen. Hierdurch erfährt nun der Integrationsprozess, bezogen auf die Arbeitsmarktintegration, eine deutliche Verzögerung, da eine ausreichende Kommunikationsfähigkeit selbst bei der Einstellung für ungelernete Tätigkeiten eine große Rolle spielt. Eine zwangsläufige Arbeitslosigkeit hat wiederum höhere Ausgaben im Rahmen des Bundessozialhilfegesetzes zur Folge. Und zusätzlich werden soziale Kontakte zur einheimischen Bevölkerung verhindert, da wegen der mangelnden Deutschkenntnisse Russlanddeutschen sich scheuen die auf ihre neuen Nachbarn zu zugehen. 49

- Orientierungslosigkeit

Die Migrantenjugendlichen sind in einem völlig anderen Gesellschaftssystem aufgewachsen und sind andere Handlungsweisen gewöhnt sowohl bei sich selbst als auch in ihrem Umfeld. In ihrem Herkunftsland war ihnen alles bekannt und verständlich, bei Schwierigkeiten und Informationsdefiziten standen ihnen die Eltern oder andere Erwachsene zur Seite. In Deutschland dagegen bitten ihnen die nahstehenden Erwachsenen keine Stütze, da sie sich selbst noch in einer Orientierungsphase befinden und viele Dinge nicht kennen bzw. sie nicht erklären können. So liegt die Ursache dafür, dass die Jugendlichen oft nicht wissen, was sie hier in Deutschland anfangen und wie sie sich verhalten sollen, z.B. welche Ausbildung oder welche Freizeitaktivität ihrer Person entspricht, in einer umfassenden Orientierungslosigkeit.

- Enklavenbildung

Einige Zuwanderungsgruppen, darunter Aussiedler und Migranten aus der Türkei, richteten immer schon ihren Wohnwunsch nicht nach Arbeits- oder Wohnungsvakanzstrukturen aus, sondern fast ausschließlich nach den Aufenthaltsorten von Angehörigen oder anderen engen Kontaktpersonen.⁵⁰ So versuchen auch hier alle Neuankömmlinge sich in der Nähe von anderen Landsleuten niederzulassen.

- Medieneinfluss aus den Herkunftsländern

Oft wird übersehen wie stark der Einfluss von Medien aus den Herkunftsländern ist. Fast jede russlanddeutsche Familie kommt zum Beispiel mit russischsprachigen Medien in Kontakt. Bei türkischen Familien dagegen sind 50 Prozent der genutzten Medien deutschsprachige Medien.

Deutschland verfügt über einen breiten ethnischen Medienmarkt. In Deutschland erscheinen Tageszeitungen für den deutschen Markt in türkischer, italienischer, griechischer, polnischer, russischer, englischer und kroatischer Sprache. Auch Radiosender bieten in Deutschland Vollprogramme in türkischer und russischer Sprache an.⁵¹

- Gewalterfahrung

Einige Zuwanderergruppen kennzeichnet eine höhere Gewaltbereitschaft. Dies gilt allerdings nicht für alle Gruppen. Die Zusammenhänge sind komplex und dürfen nicht mit Schuldzuschreibungen verbunden werden. Laut der Aussagen von Mitarbeitern in Freizeiteinrichtungen, Lehrern und gelegentlich Polizisten fallen viele Jugendliche, zum größten Teil männliche, in Konfliktsituationen durch ihr ungewöhnlich aggressives und brutales Verhalten auf.⁵² Eine mögliche Ursache dafür, dass für diese Jugendlichen Brutalität und Schlägereien zum Alltag gehören, kann ihre frühere Erfahrung mit Gewalt als selbstverständlicher Umgangsform sein.

- Zugehörigkeitsprobleme

Auf Grund der Diskrepanz zwischen dem ethnischen Selbstverständnis von Zugehörigkeit und der von beiden Seiten gesehenen kulturellen Differenz entsteht bei den Jugendlichen ein Identitätskonflikt. Dieser wird erst in Deutschland sichtbar, da im Herkunftsland die ethnische Selbstdefinition als Deutsche mit ihrer kulturellen Lebensweise noch identisch war. Auch wenn ihre ethnische Zugehörigkeit keine große Rolle gespielt hat, müssen die Aussiedlerjugendlichen sich jetzt im Integrationsprozess mit ihr auseinandersetzen. Sie müssen sich entscheiden, ob sie zum Beispiel deutsch, russisch, türkisch oder von allem etwas sind. Aber genau diese Entscheidung lässt sich nicht eindeutig treffen, denn viele Jugendlichen wissen nicht wohin sie gehören. Sich hier zu positionieren fällt schwer, da ihr Umfeld, bestehend aus Eltern, Lehrpersonal, Behördenvertretern, einheimischen Altersgenossen und anderen Landsleuten sie unterschiedlichen lagern zuweist.

47 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2010, Kapitel D: Nold, Daniela: Sozioökonomischer Status von Schülerinnen und Schülern 2008, In: Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik 2/ 2010.

48 Lusjuna Ruder: Problemfelder von Migrantenjugendlichen in Deutschland, Köln 2009.

49 Vgl. : Greiner, J., Berlin 2002, S. 58

Österreich

Die offizielle Staatssprache Österreichs ist – gemäß der Verankerung in der österreichischen Bundesverfassung (Art. 8) – Deutsch. Etwa 88 Prozent der österreichischen Bevölkerung haben Deutsch als Muttersprache. Zu den anerkannten, in der österreichischen Bundesverfassung festgelegten Minderheitensprachen in Österreich zählen Ungarisch, Slowenisch, Burgenlandkroatisch, Tschechisch, Slowakisch, Romani und die Österreichische Gebärdensprache als einzige Sprache einer nicht ethnischen Minderheit.

Dass eine besondere Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Sprach- und in weiterer Folge unabdingbar auch der Schreibkompetenz notwendig ist, zeigt sich darin, dass ausländische Kinder im Vorschulalter seltener Kinderkrippen und Kindergärten besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund. Dadurch fehlen ihnen beispielsweise auch wesentliche Sprachfrühförderungen (wie Alphabet-Spielzeug, Buchstaben oder Wörter schreiben, Schilder und Beschriftungen laut lesen, Lesen lehrende Fernsehprogramme),¹ die sich in der späteren Schullaufbahn – insbesondere im Hinblick auf die Alphabetisierung – zeigen. Hinzu kommt, dass knapp ein Viertel der Kinder in Betreuungseinrichtungen nicht deutschsprachig ist, was zur Folge hat, dass für die Alphabetisierung in deutscher Sprache die nötigen Grundkenntnisse fehlen und sich deshalb der Alphabetisierungsprozess für Kinder nicht-deutscher Muttersprache als schwieriger gestalten kann, was STATISTIK AUSTRIA anhand einer Sprachstandsbeobachtung bei 4½- bis 5½-jährigen Kindern, die im Frühjahr 2008 durchgeführt wurde, bestätigt:

Dabei zeigten 90% der deutschsprachigen Kinder, die einen Kindergarten besuchten, ein altersgemäßes Sprachniveau, während nur 10% zusätzliche Fördermaßnahmen brauchten. Unter jenen Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch war, benötigten hingegen rund 58% zusätzliche Fördermaßnahmen, um ein altersadäquates Sprachniveau zu erreichen. Dabei waren die Sprachdefizite bei türkischen Kindern (82%) besonders hoch. Hingegen benötigte nur jedes zweite bosnische, serbische und kroatische Kind zusätzliche Fördermaßnahmen.²

Alphabetisierung

Österreichische Kinder erlernen die schriftliche Ausdrucksfähigkeit in der Regel in der Volksschule ab einem Alter von sechs Jahren. Die Alphabetisierung findet grundsätzlich auf Deutsch statt. Dabei wird es den Lehrpersonen selbst überlassen, welche didaktischen Methoden sie einsetzen, um Kindern in der ersten Klasse die Schriftsprache zu lehren.

Beim Lesen- und Schreiben-Lernen gibt es viele anerkannte Methoden. Vom „Methodenstreit“ gelangte man immer mehr zur „Methodenintegration“, bei der mehrere Methoden durchgängig miteinander verknüpft oder zeitlich nacheinander eingesetzt werden. Dabei unterscheidet man synthetische, analytische und analytisch-synthetische Methoden:

Da die Methodenwahl von der Lehrperson abhängt, kann diese nicht für den Großteil der österreichischen Kinder generalisiert werden. Feststellen lässt sich jedoch, dass viele Kinder, die in Österreich die erste Klasse Volksschule besuchen, die Schriftsprache mithilfe der Anlauttabelle nach J. Reichen lernen, so dass Lesen durch Schreiben erlernt wird, die Kinder anhand von Verknüpfung lautgetreuer Buchstaben lernen und sich durch Abbildungen/Objekten die deutsche Schriftsprache aneignen.

Da die Methodenwahl von der Lehrperson abhängt, kann diese nicht für alle österreichischen Kinder generalisiert werden. So viel kann jedoch gesagt werden: Ein Großteil erlernt das Schreiben durch eine der vielen Synthetischen Methoden, z. B. mithilfe einer Fibel, bei der Woche für Woche ein neuer Buchstabe erlernt wird. Eine weitere Möglichkeit, die sich besonders für den offenen Unterricht anbietet, ist „Lesen durch Schreiben“. Die Kinder lernen anhand der Anlauttabelle nach Jürgen Reichen die Verknüpfung zwischen Buchstabe und entsprechendem Laut (A wie Affe, Z wie Zange, ...). Durch vielfältiges Schreiben von lautgetreuen Wörtern – zu Beginn ist dabei viel Hilfe von der Lehrperson notwendig – eignen sich die Kinder die Schriftsprache an. Nach nur wenigen Wochen können die Kinder alles lautgetreu aufschreiben, was sich durchaus positiv auf ihre Schreibmotivation auswirkt.

¹ Vgl. Biffi 2011.

² STATISTIK AUSTRIA: migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2011, S. 40.

Des Weiteren gibt es beispielsweise die von Maria Montessori entwickelte „synthetische Methode“, bei der Kinder durch das Nachzeichnen von Sandpapierbuchstaben die Form und Schreibweise von Buchstaben erlernen. Dabei sollen vor allem die Haptik und die Wiederholung den Kindern das korrekte Schreiben eines Buchstabens nach dem anderen erleichtern. Individuell kann jedes Kind auch mehrere Buchstaben in einer Woche erlernen.

Einige österreichische Lehrpersonen verknüpfen beide soeben genannte Methoden: Zusätzliche Angebote, wie das Stempeln überbrücken die Barriere des Selber-Schreibens, mit denen Kinder zu Beginn konfrontiert sind.

Wird wie oben berichtet gearbeitet, spielt die Rechtschreibkompetenz zu Beginn der Schreibkompetenz keine bedeutende Rolle, da die Kinder das Geschriebene über einen längeren Zeitraum hinweg auch noch nicht lesen können. Das Angebot, das von der Lehrperson gestellt wird (Schreibboxen, Schreibkarten, ...) setzt sich ausschließlich aus lautgetreuen Wörtern zusammen, was falsche Rechtschreibung verhindert. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass die Rechtschreibleistung der heutigen SchülerinnenInnen oft schwächer ist. Die Gründe dafür liegen unter anderem in einem umfangreicheren Wortschatz – wenn man beispielsweise die Umwelt von gegenwärtigen Kindern und jenen vor 30 Jahren vergleicht. Oft wird die Rechtschreibung erst ab der 2. Klasse Volksschule im Unterricht in Österreich thematisiert.

Im Kontext des Schriftsprachenerwerbs österreichischer Kinder ist es interessant, dass im Gegensatz zu früher VolksschülerInnen nun das Schreiben (häufig) in drei Schritten erlernen: Auf die einfache Blockschrift folgt die Druckschrift, die zwischen Klein- und Großbuchstaben unterscheidet. Der Vorteil dieser Schriften ist, dass sich Kinder zu Beginn durch eingeschränkte Handmotorik leichter tun, einzelne Buchstaben zu schreiben und auch eine optische Durchgliederung einfacher möglich ist. Anschließend wird die Schreibschrift gelehrt, deren Vorteil laut BefürworterInnen die für den Schreibfluss wichtige Verbindung der Buchstaben ist.³

Bilinguale Alphabetisierung in Österreich

Nur wenige österreichische Volksschulklassen nehmen bei der Alphabetisierung der Kinder Rücksicht auf Kinder mit anderen Muttersprachen. In Tirol gibt es beispielsweise an der Siebererschule in Innsbruck eine eigene Sprachklasse, die Kinder mit Migrationshintergrund über die Dauer eines Jahres besuchen können, um Deutsch zu lernen. Vor allem in Ballungsräumen existieren auch bilinguale Schulversuche; Beispielsweise an Schulen – Wiener Schulen weisen teilweise 70 Prozent SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf –, die es wünschen und bei denen muttersprachliche Lehrpersonen am Projekt beteiligt sind, können bilinguale Klassen zustande kommen. Im Schuljahr 2011/2012 wurde vom Wiener Stadtschulrat in Kooperation mit der Universität Wien erneut ein derartiger Schulversuch mit bilingualen Klassen durchgeführt. Allerdings gibt es bislang keine langfristige Evaluierung und auch die Bildungsdokumentation wird erst aufgebaut.

Noch nicht durchgesetzt hat sich bzw. sehr selten Anwendung findend das sogenannte „Teamentaching“. Von Schule zu Schule und von Klasse zu Klasse unterschiedlich ist es manchmal möglich, dass muttersprachliche LehrerInnen die KlassenlehrerInnen unterstützen und für Kinder mit Migrationshintergrund ein gleichwertiger bilingualer Unterricht ermöglicht wird. Außerdem ist der bilinguale Zusatzunterricht eine Seltenheit an österreichischen Volksschulen. Dieses Angebot wird nur an einigen österreichischen Schulen für Kinder mit anderen Muttersprachen offeriert, so dass muttersprachliche LehrerInnen die SchülerInnen unterstützen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die SchülerInnen dieses Angebot ausschließlich freiwillig und in ihrer Freizeit nutzen können.

Ein weiterer Zusammenhang kann auch in der Tatsache gesehen werden, dass die meisten Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund schlecht bis gar nicht Deutsch sprechen, geschweige denn schreiben können und ihre Kinder daher in schulischen Belangen nicht unterstützen können.

Schriftliche Kompetenz im Jugendalter

Hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichts in österreichischen Hauptschulen sind die Bundesländer Wien und Niederösterreich führend. Sie bieten einen Unterricht in „MigrantInnensprachen“ an. Teilweise wird ein muttersprachlicher Unterricht auch an Volksschulen offeriert. Ein derartiger muttersprachlicher Unterricht kann auf zwei unterschiedlichen Ebenen vonstattengehen: Zum einen integrativ, indem eine muttersprachliche Lehrkraft gemeinsam mit einer deutschsprachigen Lehrperson unterrichtet, und zum anderen segregativ, indem der muttersprachliche Unterricht als eigenes Unterrichtsfach angeboten wird.

³

Die österreichische Schreibschrift unterscheidet sich von der deutschen Schreibschrift.

Die Erfahrungen des bisherigen in Österreich angebotenen muttersprachlichen Unterrichts weisen auf viele Missstände hin: Beispielsweise liegt die Stellung der muttersprachlichen Lehrpersonen meist unter jenem der deutschsprachigen Lehrpersonen. Des Weiteren sind Missstände im Hinblick auf die Abhaltung des muttersprachlichen Unterrichts sichtbar geworden und schließlich kam deutlich zum Ausdruck, dass die Erstsprache oft nur als Vehikel zum Deutsch-Lernen anstatt als eigenständige, vollwertige und erlernenswerte Sprache vermittelt wird.⁴

Betrachtet man die Situation von sogenannten „QuereinsteigerInnen“ an österreichischen Schulen, damit sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund gemeint, welche in türkischer Sprache alphabetisiert wurden, jedoch die weitere Schulbildung in Österreich absolvieren, so lässt sich feststellen, dass interkulturelle Missverständnisse unvermeidbar sind: Beispielsweise häufen sich in diesem Zusammenhang Fehler, die daraus resultieren, dass so geschrieben wird, wie es die Schülerin/der Schüler zum Beispiel im Türkischen gelernt hat.

Was die Schreibkompetenz österreichischer Jugendlicher betrifft, so stellten die PISA-Studien der vergangenen Jahre dieser kein gutes Zeugnis aus. Es ist eine rückläufige Tendenz der Schreibkompetenz österreichischer Jugendlicher feststellbar.⁵ Nicht nur die PISA-Studien, sondern auch beispielsweise der nationale Bildungsbericht 2009 zur Evaluierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Förderungen für Jugendliche in Tirol⁶ verdeutlichte, dass Jugendliche gegenwärtig nicht über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen verfügen, wobei die Kategorie Migrationshintergrund nicht ausschlaggebend ist.

Im Hinblick auf den Schulbesuch und den Bildungsverlauf von Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich fällt auf, dass ausländische SchülerInnen einerseits sehr selten maturaführende Schulen besuchen und andererseits der Anteil an SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache in Sonderschulen besonders hoch ist. Daraus lässt sich ableiten, dass nicht nur im Gesprochenen Barrieren in der Schullaufbahn für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bestehen, sondern dass diese vermehrt auch mit deren schriftlicher Ausdrucksfähigkeit in Zusammenhang gebracht werden können. Dass 14 Prozent der fremdsprachigen Hauptschulkinder das Schulsystem ohne Hauptschulabschluss verlassen, verwundert deshalb kaum.⁷

Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ und besonderer Förderunterricht in Deutsch

Im Unterschied zu den verschiedenen Unterrichtsfächern soll sich ein Unterrichtsprinzip wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen.

Das **Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“** wurde im Schuljahr 1991/92 erstmals in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Pflichtschulen Österreichs (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen) verankert.

Durch dieses Unterrichtsprinzip soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden. Der Wert von Mehrsprachigkeit soll erkannt werden.

Interkulturelles Lernen soll außerdem auch dann angewendet werden, wenn in der Klasse keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund und keine SchülerInnen, die einer autochthonen Volksgruppe angehören, vertreten sind. Jedoch wird die sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Klasse sinnvollerweise bei der konkreten Umsetzung des Unterrichtsprinzips berücksichtigt.

Nicht zu verwechseln ist „Interkulturelles Lernen“ mit dem besonderen Förderunterricht in Deutsch. Dieser richtet sich ausschließlich an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, deren Kompetenz der Unterrichtssprache noch nicht zielsprachenadäquat ist, während das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ alle SchülerInnen in einer Klasse, ungeachtet ihrer sprachlichen und geografischen Herkunft und ungeachtet ihrer Deutschkompetenz, anspricht.⁸

Im Schuljahr 1992/93 traten die Lehrpläne für den besonderen Förderunterricht in Deutsch und für den muttersprachlichen Unterricht in Kraft. Mit diesen Lehrplanverordnungen wurden die Schulversuche aus dem vorangegangenen Jahrzehnt auf eine solide Basis gestellt.

⁴ Siehe dazu: Binder, Susanne: Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in Österreich. Interkulturelles Lernen in der Praxis – Eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich. Wien 2002. Online verfügbar unter: <http://www.inst.at/trans/13Nr/binder13.htm>, Stand: 2011-11-29.

⁵ Vgl. BIFIE Salzburg: Pisa 2009. Erste Ergebnisse aus Tirol.

⁶ Vgl. Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht ÖSTERREICH 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17991/nbb09_band1.pdf. Stand: 2011-01-05.

⁷ STATISTIK AUSTRIA: migration & integration. zahlen.daten.indikatoren 2011, S. 42.

⁸ Vgl. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, geändert am 21.10. 2009. Online verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml Letzter Zugriff: 2012-03-25

Der muttersprachliche Unterricht wird schon in Kapitel 2.2. erwähnt.

Der besondere Förderunterricht in Deutsch kann parallel zum Unterricht, integrativ oder, wenn nicht anders möglich, zusätzlich zum Unterricht stattfinden. Bei Bedarf ist eine ganzjährige Führung dieses Förderunterrichts zulässig. Grundsätzlich sind die SchülerInnen, auch die SeiteneinsteigerInnen, in den Klassenverband integriert. Der besondere Förderunterricht in Deutsch ist für alle SchülerInnen mit bis zu sechs Schulbesuchsjahren in Österreich gedacht, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, und zwar unabhängig davon, ob sie die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen oder nicht.

Das Ausmaß dieser Förderstunden darf für außerordentliche SchülerInnen bis zu 12 Wochenstunden, für ordentliche SchülerInnen an der Volksschule und (allgemeinen) Sonderschule bis zu 5, an der Hauptschule und an der Polytechnischen Schule bis zu 6 Wochenstunden betragen. Bei besonderen Lernproblemen können die Förderstunden für außerordentliche SchülerInnen an der Hauptschule und an der Oberstufe der (allgemeinen) Sonderschule auf bis zu 18 Wochenstunden ausgeweitet werden.

Bei zusätzlicher Führung es besonderen Förderunterrichts in Deutsch ist darauf zu achten, dass die SchülerInnen zeitlich nicht zu sehr belastet werden.⁹

Kompetenzerwerb und Bedeutung der Schreibkompetenz

Erwerb von Lernkompetenz

Das Lesen- und Schreiben-Lernen bzw. das Erlernen der Schriftsprache wird allgemein Schriftspracherwerb genannt. Im Normalfall werden die beiden grundlegenden Kulturtechniken Lesen (Lesekompetenz) und Schreiben (Schreibkompetenz) im Grundschulalter erlernt.

Aus psychologischer Sicht unterscheiden sich Lesen und Schreiben in wichtigen Punkten: Lesen passiert rezeptiv, nicht willentlich und rein geistig. Das Schreiben hingegen ist ein aktiver, willentlicher und bewusster Akt, der eng mit der Motorik verknüpft ist. Lesen ist nicht demonstrierbar – Schreiben jedoch kann man vormachen.

Neben motorischen Fähigkeiten (Grob- und Feinmotorik) sind auch die optische Differenzierung und die Visuomotorik für den Schriftspracherwerb von großer Bedeutung. Laut Maria Montessori findet die sensible Phase zum Erlernen der Schriftsprache und der Zahlen im Alter von vier/fünf Jahren statt. Im Folgenden sollen die mit der Schreibkompetenz untrennbar verbundenen Fähigkeiten ausgeführt werden:

- Die Grobmotorik ist die wesentliche Voraussetzung, später mit Feinmotorik schreiben zu können. Gerade bei der ersten Buchstabenerarbeitung wird das Training der Grobmotorik oft noch eingebaut, indem Buchstaben mit dem Körper dargestellt werden, auf großen Bögen Papier nachgespurt oder in der Sandwanne geschrieben werden.
- Die Feinmotorik wird schon beim Kritzeln trainiert, ganz unbewusst wird die Finger Muskulatur gestärkt, die Zeichen des Kindes werden immer genauer. Ideal im Gebrauch sind zu Beginn dicke feste Wachsmalkreiden oder weiche Farbstifte. Dünne Stifte bieten in dieser Phase zu wenig Widerstand. Zu Beginn verwenden die Kinder meist den Pfötchengriff. Schon hier sollten Eltern oder BetreuerInnen darauf achten, dass sich die Faust nicht verkrampft. Hier kristallisiert sich dann auch schon die „Schreibhand“ heraus. Man sollte Kinder auf keinen Fall umgewöhnen, da damit schwere Störungsbilder hervorgerufen werden könnten.
- Das genaue Hinsehen und Unterscheiden von Formen ist wichtig, um die abstrakte Gestalt eines Buchstabens genau und richtig zu erfassen. Entscheidend bei der optischen Differenzierung ist, ob ein Strich rechts oder links von einem Kringel gehört, ob er nach oben oder nach unten weist: bei den Buchstaben b/d oder p/q ändert sich damit der Lautwert! Das S wird seitenverkehrt zum Fragezeichen geschrieben. Hier muss das Kind die Raum-Lage-Beziehungen erkennen. Beim spielerischen Training mit Spielen wie „Differix“ oder „Schau genau“ (beide Ravensburger) oder auch beim Anschauen und Lesen von Wimmelbüchern lassen sich diese Fähigkeiten unbewusst trainieren. Die akustische Differenzierung ist bei der Umsetzung der gehörten Laute in Buchstaben erforderlich. Auch das kann spielerisch geübt werden. (z.B. mit Flüsterspielen)
- Die Visuomotorik (= Auge-Hand-Koordination) ist die Koordination von visueller Wahrnehmung und Bewegungsapparat und somit auch eine wesentliche zu erwerbende Kompetenz für den Schriftspracherwerb.

⁹ Interkulturelles Lernen. interkulturell.html. Letzter Zugriff: 2012-03-25.

Online

verfügbar

unter:

<http://www.sloe-steiermark.at/pv/content/>

Für Kinder ist das spielende und „schreibende“ Entdecken der Schrift von größter Bedeutung. Lernen Kinder schreiben, wird der Klang des Wortes interessant. Um ein Wort aufschreiben zu können, muss es genau wissen, wie es klingt. Dazu kommt, dass manche Laute leicht erkenn- bzw. hörbar sind, andere kaum voneinander zu unterscheiden sind. Laut Maria Montessori ist es zielführend, zu Beginn des Lese- und Schreiblernprozesses nur lautgetreue Wörter zu verwenden. Eine weitere Hilfe in dieser Phase ist es ferner, dem Kind den Lautwert der einzelnen Buchstaben zu benennen (nicht den Buchstabennamen!).¹⁰

Erwerb der Schreibkompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund¹¹

Kinder, die in ihrer Muttersprache bereits lesen und schreiben können, haben im Bereich des Erstlesens und Erstschreibens der Zweitsprache Schwierigkeiten, wenn entweder die Buchstabenschrift ihrer Muttersprache von der im Deutschen gebräuchlichen abweicht (z.B. kyrillisches Alphabet) oder wenn ihre Muttersprache überhaupt andere Schriftsysteme (z.B. Bilder-, Silben- oder Konsonantenschriften) benützt.¹²

Unbestreitbar ist, dass das Lesenlernen für Kinder mit von der Muttersprache abweichenden Laut-Buchstaben-Zuordnungen erheblich erschwert (z.B. Schreibung der Diphthonge) wird, wobei beispielsweise die nachstehenden Unterschiede gegeben sein können:

- gleiche Zeichen in beiden Sprachen, aber unterschiedliche Laute
- gleiche Laute, aber verschiedene Zeichen
- weder Laut noch Zeichen sind in der Muttersprache vorhanden

Beim Schreibenlernen gestalten sich diese Umstände ähnlich, denn durch abweichende Buchstabenformen bzw. Schreibrichtungen kann der Prozess der Ausbildung der Schreibkompetenz erschwert werden. Der Zeitrahmen – sowohl des Lesen- als auch des Schreibenlernens – ist von Kind zu Kind verschieden. Leider können Lehrpersonen in Klassen mit Kindern mit und ohne Migrationshintergrund nicht in dem erforderlichen Ausmaß Rücksicht nehmen. Trotzdem ist im Allgemeinen Kindern mit abweichenden Muttersprachen für den Schriftspracherwerb wesentlich mehr Lernzeit einzuräumen, weil sie didaktische Schleifen benötigen. Damit sind in diesem Kontext zusätzliche und spezielle Maßnahmen gemeint, die einen erfolgreichen Verlauf und Abschluss des Lese- und Schreiblernprozesses überhaupt erst möglich machen. Beispiele dafür wären:¹³

- besonders intensive Übungen zum akustischen Identifizieren, Diskriminieren und Artikulieren von Einzellaute, Lautgruppen und Wörtern (Hör- und Sprechübungen),
- Erarbeiten des zum Lesen und Schreiben erforderlichen Wortschatzes sowie
- Erarbeiten der zum Lesen und Schreiben benötigten Satz- und Wortbildungsformen.

Wünschenswert wäre, dass die Kinder mit Migrationshintergrund nahe am muttersprachlichen Lautinventar an die Schriftsprache herangeführt werden, um von Beginn an möglichst selbstständig mit der Schrift umgehen zu können.¹⁴

Bedeutung der Schreibkompetenz

Die Sprache ist die Basis für den Erwerb von Schreiben und Lesen. Wird mit einem Kind viel gesprochen, ihm viel erzählt, erklärt und vorgelesen, werden Reime aufgesagt, Lieder gesungen, usw., so wird es von Anfang an im Spracherwerb gefördert und hat später weniger Probleme beim Schriftspracherwerb. Wichtig ist neben dem jeweiligen Dialekt auch das Kennen der Standardsprache, denn nur diese wird später – abgesehen von dialektal gefärbten SMS, E-Mail, Chats, Foren- und Blogeinträgen – geschrieben. Hierin zeigt sich, dass die Fähigkeit zu schreiben gegenwärtig nicht nur eine Basisqualifikation ist, sondern auch ein wesentlicher Schlüssel zu unserer Medienkultur.

Die Fähigkeit zum Schreiben – oder Schreibkompetenz – ist nach wie vor unerlässlich, um erfolgreich eine Schul- und Berufsausbildung sowie ein Studium zu absolvieren und im Berufsleben bestehen zu können. Schreiben macht aber auch gesprächsfähig, denn alle online-Diskussionen und SMS sind schriftbasiert. Schreiben schafft eine notwendige Voraussetzung für die Teilnahme am wissenschaftlich orientierten Leben. Außerdem ist die Schreibfähigkeit ein wichtiger Schlüssel zu unserer Medienkultur und hat heute den Rang einer Basisqualifikation für die Weitergabe von

¹⁰ Rehle 2012. Online verfügbar unter: <https://www.familienhandbuch.de/schule/grundschule/wie-helfe-ich-meinem-kind-lesen-und-schreiben-zu-lernen#lesen>. Letzter Zugriff: 2012-03-05.

¹¹ Korrespondiert mit dem Teilbereich des Fachlehrplans: „Lesen – Erstlesen, Erstleseunterricht“; „Schreiben“, siehe Anhang.

¹² Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 6/2011. Online verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/mediapool/15067/nr611.pdf. Letzter Zugriff: 2012-03-08.

¹³ Vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 6/2011. Online verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/mediapool/15067/nr611.pdf. Letzter Zugriff: 2012-03-08.

¹⁴ Vgl. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 6/2011. Online verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/mediapool/15067/nr611.pdf. Letzter Zugriff: 2012-03-08.

Informationen – auch im Internet. Schreiben ist aber immer mit Lesen rückgekoppelt: wer schreibt, der liest auch zugleich.

Als sinnvoll erweist sich außerdem der Spracherwerb in Rollenspielen: Im Spiel zeigen Kinder ihre Fähigkeiten, mit Deutungen und Umdeutungen in ihrer Wirklichkeit zu handeln. Sie erschaffen sich über Symbole und Gesten eine eigene Welt und können diese nach Bedarf wieder verändern. Dieses Handeln nennt man Symbolverständnis, welches eine weitere Basisfähigkeit für späteres Lesen und Schreiben darstellt. Dinge sind hier Stellvertreter für Personen: z.B. ist der Schuh oder die Zeitung ein Papa-Zeichen, das Parfum oder der Schal ein Mama-Zeichen. Im Laufe der Zeit wird dieses Erkenntnis auf Gesten ausgedehnt, dann auch auf immer abstraktere Zeichen, die den Kindern alltäglich begegnen: A für Apotheke, P für Parkplatz usw. Damit Kindern unsere Schrift verständlich wird, ist die Erkenntnis wichtig, dass graphische Zeichen – also Buchstaben – auch solche Stellvertreter sind, nämlich für Sprechlaute.

Darüber hinaus ist das Kritzeln und Malen eine Möglichkeit des Schriftspracherwerbs. Schon sehr früh beginnt ein Kind zu kritzeln. Das entspricht der ersten Phase des Schreiben-Könnens. Kinder kritzeln, weil sie Erwachsene oder ältere Geschwister nachahmen, weil sie durch „Schreiben“ eine Botschaft überbringen wollen, weil sie irgendetwas als ihr Eigentum markieren möchten etc. Dieser Prozess geht fast schleichend darauf über, dass die Kinder ihren eigenen Namen schreiben können.

Die Bedeutung des Schreiben-Könnens bzw. das Interesse schreiben lernen zu wollen, liegt für Kinder zum einen darin, dass sie durch das Schreiben auch etwas können, was sonst nur Erwachsene, ihre Vorbilder können und man dadurch „dazu“ gehört. Des Weiteren erschließen sich Kinder damit langsam das Feld der Post, des Briefeschreibens und können selbst Mitteilungen verfassen (z.B. an Geburtstagen, zum Muttertag, Brief an das Christkind). Interessant ist ferner, dass sie eigene Gedanken aufschreiben können, Geschichten verfassen, Tagebuch schreiben oder am Computer arbeiten können. Nicht vergessen werden darf das künstlerische Gestalten mit Schrift, indem die bisherige Ausdrucksmöglichkeit durch Bilder verstärkt werden kann. Außerdem erlangen Kinder mehr Selbstständigkeit durch die Schrift und können mehr an der Welt der Erwachsenen teilhaben.¹⁵

Anhang

Aufgaben des Schreibunterrichts in österreichischen Volksschulen

„Aufgabe des Schreibunterrichtes ist es, die Schüler zum Gebrauch grundlegender konventioneller grafischer Zeichensysteme anzuleiten. Dabei sollen sie erfahren, dass Schreiben eine Form der Kommunikation und Dokumentation ist. Es geht aber auch um einfache Möglichkeiten des Lay-outs sowie um fantasievolles Anwenden von Schrift, Schriftzeichen und Skripturalem. Im Besonderen soll der Schreibunterricht zur sicheren Beherrschung unseres Schriftsystems führen.“¹⁶

Bildungs- und Lehraufgabe der Volksschule (v.a. für Kinder nicht-deutscher Muttersprache)

Eine detaillierte Berücksichtigung der zum Teil sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler in der Zweitsprache Deutsch kann nicht im Lehrplan, sondern nur auf der Ebene der klassenbezogenen Jahresplanung unter Berücksichtigung des jeweiligen lernorganisatorischen Modells, das an der Schule verwirklicht wird, erfolgen.

Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ ist nicht nach Schulstufen gegliedert. Er versteht sich als ein mehrjähriges Lernkonzept, das von Schülern mit keinen oder mit nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils vom Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die der Schüler eingestuft wird), das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilbereichen übersprungen werden kann.

Für außerordentliche Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache kann zum Erwerb der Unterrichtssprache ein besonderer Förderunterricht in Ausmaß von bis zu zwölf Wochenstunden angeboten werden. Dieser Förderunterricht kann sowohl parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen als auch mit diesem gemeinsam geführt werden.

Sofern die Organisation des besonderen Förderunterrichts nur zusätzlich zum Unterricht in den Pflichtgegenständen möglich ist, ist durch Begrenzung des Förderunterrichts oder durch entsprechende Kürzungen in anderen

¹⁵ Siehe dazu auch Ergebnisse der Bedarfserhebung aus Österreich.

¹⁶ Aus: Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Lehrplan Zusatz – Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, Stand: Juni 2003. Online verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Volksschullehrplan3911.xml#toc3-id7> Letzter Zugriff: 2012-05-03.

Unterrichtsgegenständen dafür Sorge zu tragen, dass eine zusätzliche zeitliche Belastung von höchstens fünf Wochenstunden nicht überschritten wird. Bei Bedarf ist eine ganzjährige Führung dieses Förderunterrichts zulässig.

Für ordentliche Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache kann bei Bedarf abweichend vom Förderunterricht (...) ein besonderer Förderunterricht im Ausmaß von bis zu fünf Wochenstunden angeboten werden. Dieser Förderunterricht kann sowohl parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen als auch mit diesem gemeinsam geführt werden.

Bei Bedarf ist eine ganzjährige Führung dieses Förderunterrichts zulässig. Bei einer drei- bis fünfstündigen Führung dieses Unterrichts kann für die teilnehmenden Schüler eine Kürzung der Gesamtwochenstundenzahl in den Pflichtgegenständen bis zu drei Wochenstunden vorgesehen werden.

Lehrplan für „Muttersprachlichen Unterricht“ für Volks- und Sonderschulen (Unterstufe)¹⁷

Bildungs- und Lehraufgabe

Ziel des muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung, ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern.

Gefördert werden soll eine positive Einstellung zur Muttersprache und zum bikulturellen Prozess (in der neuen Umwelt Österreich). Die prinzipielle Gleichwertigkeit von Mutter-sprache und Deutsch muss im Unterricht für die Schülerinnen und Schüler erlebbar sein, dann kann die Bedeutung der Zweisprachigkeit und der Bikulturalität den Schülerinnen und Schülern einsichtig gemacht werden.

Die Erreichung der Zweitsprachigkeit ist Ziel des muttersprachlichen Unterrichts, die Gleichwertigkeit von Muttersprache und Deutsch ist anzustreben. Zur Wahrung der Bildungs-chancen ist auf die Herstellung einer altersgemäßen Kommunikationsfähigkeit im schriftlichen wie mündlichen Bereich zu achten, die Kommunikationsbereitschaft und richtiger Sprachgebrauch sind zu fördern und zu festigen. Schließlich sind Grundeinsichten in die Sprachstruktur und in die Literatur der jeweiligen Sprache zu vermitteln.

Der muttersprachliche Unterricht umfasst folgende drei Aufgabenbereiche:

- *Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen*
- *Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, gesellschaftliche Struktur, ökonomische, politische Verhältnisse usw.)*
- *Auseinandersetzung mit dem bikulturellen Prozess (das ist Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder usw.)*

Lehrstoff : Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe)

Das muttersprachliche Können der Kinder muss (oft) zu einem beträchtlichen Teil erst aufgebaut werden, d. h. die Kinder verfügen (in der Regel) über sehr unterschiedliche Sprach-erfahrungen und unterschiedlich entwickelte Sprachfähigkeiten.

Die Umwelt der Schülerinnen und Schüler bietet sehr unterschiedliche Anlässe und Möglichkeiten zur Verwendung der Muttersprache, die in der bikulturellen Lebenswelt gemachten Erfahrungen haben unterschiedliche Haltungen zur Muttersprache sowie zu Deutsch zur Folge.

Deutsch ist als die primäre Unterrichtssprache zu erwerben, während die Muttersprache die primäre Erlebnis-, Erfahrungs- und Sozialisations-sprache der Kinder ist.

Unter diesen Gegebenheiten bildet sich ein unterschiedlich entwickelter Bilinguismus heraus. Kulturelle Unterschiede, Missverständnisse und Verunsicherungen sind aufzugreifen, zu verbalisieren und aufzuarbeiten.

In der Grundstufe I umfasst der muttersprachliche Unterricht folgende Bereiche und Grob-ziele:

- *Erhalt, Pflege und Weiterentwicklung der im Vorschulalter erworbene Sprachkenntnisse*

¹⁷ Informationsblätter des Referats für Migration und Schule NR. 6/2011. Online verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/15067/nr611.pdf Letzter Zugriff: 2012-03-08.

- Förderung und Weiterentwicklung der Begriffsbildung
- Grundeinsichten in kontrastive Strukturen Muttersprache – Deutsch
- Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit
- Vermittlung von Grundwissen über das Herkunftsland
- „Integrationsarbeit“ (Reflexion über und Auseinandersetzungen mit dem bikulturellen Prozess)
- Durchführung von interkulturellen Projekten

Das Ziel der Kommunikation in der Muttersprache soll auf die Bewältigung realer Kommunikationsanforderungen sowie auf reale Sprachverwendungszusammenhänge aus-gerichtet sein. Thematische Kriterien sollen Vorrang vor formallinguistischen haben.

Soziokulturelle Situationen, eigene Erfahrungen der Kinder sollen aufgegriffen werden und den gegenwärtigen oder künftigen Verständigungsinteressen und -bedürfnissen Rechnung tragen.

Gefordert ist ein Unterricht, der ein offenes, flexibles Angebot zulässt, darüber hinaus ist eine stark differenzierende und individualisierende Vorgangsweise im Unterricht notwendig.

Lehr- und Lernzieldefinition

- Alphabetisierung in der Muttersprache, Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken (u. a. Rechnen) sowie nach Möglichkeit anderer Inhalte (Sachunterricht u. a.) in der Mutter-sprache
- Herstellung bzw. Erreichung altersgemäßer muttersprachlicher Sprachstandards
- Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit (und zwar bezüglich des Wortschatzes, der Begrifflichkeit, des Satzbaus sowie hinsichtlich soziokommunikativer Situationen)
- Sensibilisierung für zweisprachige Kommunikation
- Vermittlung einer positiven Einstellung zur Muttersprache und zur Zweisprachigkeit

Teilziele: Mündliche Kommunikation

Zur Steigerung der Verstehenskompetenz und der Sprechfähigkeit sind folgende Zwischen-schritte notwendig:

- Erweiterung des muttersprachlichen Grundwortschatzes bzw. Herstellung gemeinsamer muttersprachlicher und begrifflicher Standards
- Erweiterung der syntaktischen Mittel (vollständige Sätze, komplexere Satzgefüge usw.)
- Zusammenhängendes mündliches Darstellen von Ereignissen, Erlebnissen, Sachverhalten usw. aus dem persönlichen Erfahrungsbereich der Kinder
- Nacherzählungen
- Förderung dialogischen Sprechens (später monologischen Sprechens)
- Schaffung von Sprechanslässen, die für die Kinder motivierend sind und ihrem Mit-teilungsbedürfnissen entsprechen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Ausdrucksmöglichkeiten so einbringen und gezielt erweitern können, dass sie nicht nur einzelne Äußerungen zu verstehen und zu produzieren, sondern nach und nach in ganzen Sequenzen zu denken und sprachlich zu handeln imstande sind.
- Explizite Schulung des Verstehens und der rezeptiven Sprachfähigkeiten (und zwar an Verstehenssituationen, die der Realität möglichst nahe kommen).

Schriftliche Kommunikation

- Alphabetisierung in der Muttersprache
- Beherrschung der Kulturtechniken „Lesen“ und „Schreiben“
- Schreiben von Texten als sprachliches Handeln im Kommunikationszusammenhang (Adressatenbezug und Inhalt der Mitteilung spielen dabei eine wichtige Rolle)
- Orientierung der Schreibansätze an realen Kommunikationssituationen (Kurzmitteilungen, Briefe – z. B. an Verwandte u. a.)

Wichtig ist hier die Koordination mit dem Deutschunterricht. In der Regel soll die Alphabetisierung in der Muttersprache dem Lese-/Schreibunterricht in Deutsch vorangehen oder parallel stattfinden.

Allmählich sollen strukturelle Unterschiede zwischen Deutsch und der Muttersprache bewusst gemacht werden. (Dies kann insbesondere anhand von deutsch-muttersprachlichen Paralleltexten veranschaulicht werden.)

Im fortgeschrittenen Stadium des Lese-/Schreibprozesses sind zunehmend sinnvolle Schreibenanlässe zu bieten und Motivationen für eigene schriftliche Produktionen zu schaffen.

Rumänien :

Das rumänische Bildungssystem sieht keine Studiengebühren vor. Zugang zu kostenloser Bildung ist in Artikel 32 der Verfassung Rumäniens gewährleistet. Bildung ist geregelt und durch das Ministerium für Bildung und Forschung gesichert. Jede Stufe hat seine eigene Form der Organisation und unterliegt anderen Gesetzen und Richtlinien. Seit dem Sturz des kommunistischen Regimes gab es im rumänischen Bildungssystem mehrere Reformen. Die letzte ist das der Bildungsgesetz, das 2011 verkündet wurde.

Allgemeine Merkmale des Gesetzes. Es regelt alle Formen der Bildung: K-12, höhere Bildung in öffentlichen, privaten und konfessionellen Institutionen. Das Gesetz besteht aus sieben Absätzen (mit Kapiteln und Abschnitten), 365 Artikeln und einem Anhang, und erscheint im "Amtsblatt".

Titel: Allgemeine Bestimmungen; voruniversitäre Bildung, Gymnasialausbildung, Statut des pädagogischen Personals; Lebenslanges Lernen; Juristische Verantwortung; transitorische und letzte Verfügungen.

Grundsätze des Gesetzes

- Gleichbehandlung (Nichtdiskriminierung), Qualität, Relevanz, Effizienz
- Dezentralisierung, öffentliche Verantwortung
- Garantien für die kulturelle Identität aller rumänischen Bürger und für den interkulturellen Dialog
- Akademische Autonomie, akademische Freiheit
- Die Freiheit des Denkens, die Unabhängigkeit von Ideologien, religiösen Dogmen, politische Doktrinen
- Entscheidungen müssen sich auf Dialog und Beratung stützen
- Wahrung des Rechts auf Meinung der Studenten als direkte Nutznießer des Bildungssystems

Der Kindergarten ist im Alter von unter sechs Jahren optional. Im Alter von sechs, müssen die Kinder das "vorbereitenden Schuljahr" beginnen, das zwingend ist, um die erste Klasse zu besuchen. Schule beginnt im Alter von sieben Jahren, und ist bis zur zehnten Klasse (das entspricht dem Alter von sechzehn oder siebzehn) ein Muss.

Der Schule-Bildungs-Zyklus endet in der zwölften Klasse, wenn die Schüler sich zum Abitur stellen.

Die Gymnasialausbildung wird auf den Europäischen Raum ausgerichtet.

Ab August 2010 wurden etwa 4.700 Schulen in Rumänien eröffnet.

Ab 2011 wurden über drei Millionen Schüler ins Bildungssystem eingeschrieben.

Kindergarten

Kinder können sobald sie drei Jahre alt sind den Kindergarten beginnen und ihn beenden, wenn sie sechs oder sieben Jahre alt sind. Der Kindergarten ist freiwillig und hat in der Regel für drei oder vier Stufen: "Kleine Gruppe" (Grupa Mică) für Kinder im Alter von 3-4 Jahren, "Mittlere Gruppe" (Grupa Mijlocie), für Kinder im Alter von 4-5 Jahren, "Große Gruppe" (Grupa Mare) für Kinder im Alter von 5-6 und "Vorbereitungsklasse" (Pregătire pentru școală) für Kinder zwischen 6 und 7. Die Vorbereitungsklasse wurde zur Pflicht, und ist eine Voraussetzung, um die Grundschule zu besuchen.

Zum Unterricht gehören Fremdsprachen (in der Regel Englisch, Französisch oder Deutsch), Einführung in Informatik, Tanzen, Schwimmen usw. In allen Kindergärten wird mindestens eine Mahlzeit oder ein Pausenbrot angeboten, einige Kindergärten haben eine eigene Küche und ihre eigenen Köche oder ein Catering-Service. Viele Kindergärten (vor allem private) bieten den Transport zum und vom Kindergarten an. Gruppen haben in der Regel 1-2 ErzieherInnen (educatoare/educatori) und Gruppen von 10-15 Kindern (in der Regel mehrere in staatlichen Kindergärten).

Der private Sektor spielt eine sehr große Rolle in der Vorbereitung der Kinder und der Tagesbetreuung. Typische Studiengebühren für den privaten Kindergartenbereich sind zwischen 100 und 400 EUR monatlich, abhängig von der Gemeinde / Stadt, wo die Einrichtung ihren Sitz hat und den angebotenen Leistungen, während es für den öffentlichen Kindergarten keine Studiengebühren gibt (in einigen können jedoch Kosten für Verpflegung und / oder Transport bezahlt werden).

Die Anzahl der verfügbaren Plätze in Kindergärten ist klein, viele haben Wartelisten. Die Zulassung erfordert Formalitäten, die mindestens sechs Monate im Voraus erfolgen. Der Mangel an verfügbaren Plätzen zeigt sich besonders in staatlichen Kindergärten, die keine Studiengebühren erheben, vor allem angesichts der relativ hohen Studiengebühren von privaten Spielstätten. Gemeinderäte, vor allem in größeren Städten, in denen in der Regel beide Eltern arbeiten, sehen einen Anstieg der Nachfrage, haben die Investition in den Ausbau bestehender Kindergärten, den Bau neuer Einrichtungen begonnen.

Grundschule

Die Grundschule dauert vier Jahre in Rumänien. Die meisten Grundschulen sind öffentlich; MEC Statistiken zeigen, dass weniger als zwei Prozent der Grundschüler Privatschulen besuchen. Sofern die Eltern keine Schule wählen, wird der Schüler automatisch in die Schule in der Nähe zu seines Wohnort eingeschrieben. Einige Schulen, die einen guten Ruf haben, sind von Gesuchen von Eltern sogar zwei oder drei Jahre im Voraus überflutet. Eine negative Folge davon ist, dass in vielen Schulen der Unterricht von 7.00 Uhr früh bis spät am Abend um 20.00 Uhr abgehalten wird. Bildung ist kostenlos in öffentlichen Schulen (darunter auch einige Bücher- und Zusatzmaterialien), jedoch nicht in allen. (Einigen Lehrbücher, Notebooks, Bleistifte und Uniformen werden von den Eltern selber bezahlt.)

Die Schule beginnt Anfang September und endet gegen Ende Juni des folgenden Jahres. Eine Klasse (clasa) kann aus bis zu 30 Schülern bestehen (25 wird als optimal betrachtet). Schüler haben 20 Unterrichtsstunden pro Woche. In der Regel hat jede Gruppe ihren eigenen Klassenraum. Jede Gruppe hat ihre eigene Bezeichnung, meistens die Buchstaben des Alphabets (z. B. VII A bedeutet, dass die Schüler in der 7. Klasse in der "A"-Klasse sind).

Grundschule

In den ersten vier Jahren unterrichtet ein einziger Grundschullehrer (învățător/ învățătoare) die meisten Fächer. Zusätzliche Lehrer sind nur für wenige Fächer (Fremdsprachen, Einführung in die Informatik etc.). Mit nur einem Hauptlehrer für die ersten vier Jahre verlässt der Schüler die Grundschule. Es sind liebevolle Erinnerungen an ihre Grundschullehrerin als eine der einflussreichsten Figuren in ihrem Leben. Am Ende der Grundschule, beginnt der Lehrplan überlastet zu sein und es führte im Laufe der Zeit zu der hohen Leistung des Bildungssystem von heute. Zum Beispiel kann ein Schüler der 4. Klasse (9-10 Jahre) wöchentlich:

- vier Mathematikstunden
- vier bis fünf Rumänischstunden
- eine Geschichtestunde
- eine Geographiestunde
- eine bis zwei Wissenschaftsstunden
- zwei Kunststunden
- eine bis drei Fremdsprachenstunden (in der Regel Französisch oder Englisch)
- eine oder zwei Informatikstunden **
- eine Stunde für politische Bildung (Fachunterricht alles von der persönlichen Hygiene bis zu der Verfassung und zu den Umgangsformen in der Gesellschaft)
- eine Religionsstunde* (optional: Eltern können Kinder von diesem Unterricht zurückziehen) Die Situation ist jedoch unklar , da viele Eltern und Verbände gegen den Religionsunterricht an Schulen sind. Der Versuch der Eltern Schüler diesen Unterricht nicht besuchen zu lassen, stößt auf Widerstand von Seiten der Lehrer in den meisten Schulen.
- eine Musikstunde
- zwei Turnstunden

* Diese Fächer können von besonderen Lehrern abgehalten werden, aber auch vom Grundschullehrer.

** Diese Fächer werden fast immer von anderen Lehrern als den Grundschullehrern unterrichtet.

Gymnasium

Der Unterricht wird am Ende der vierten Klasse umgestaltet, basierend auf akademische Leistungen. Viele Schulen haben spezielle Klassen (z. B. intensive Englischkurse oder Informatik-Stunden). Die Auswahl für solche Klassen wird auf der Grundlage lokaler Tests durchgeführt. Die Beurteilung der Leistungen der Schüler unterscheidet sich auch zwischen dem Primar- und Sekundarbereich. Beginnend mit der fünften Klasse haben die Schüler einen anderen Lehrer (profesor) für jedes Fach. Weiterhin hat jede Klasse einen anderen Klassenlehrer (diriginte), der abgesehen von dem Unterricht, den er normalerweise abhält, sich auch um die Belange der Kinder kümmert. Der Schulpsychologe kann eine zusätzliche Beratung bieten, er ist der Berater in Bildungsproblemen (consilier PE probleme de Educație)

Der Stundenplan einer 8. Klasse kann bis zu 30-32 Stunden wöchentlich oder sechs Stunden täglich haben, sodass es recht intensive ist. Z. B.:

- vier Mathematikstunden
- vier Rumänischstunden (auch schriftlich Kompetenzen)
- zwei Geschichtestunden
- zwei Geographiestunden
- zwei Biologiestunden
- eine Informatikeinführungsstunde
- vier Fremdsprachenstunden, meist Französisch und Englisch
- zwei Physikstunden
- zwei Chemiestunden
- eine (nur in der 8. Klasse) Lateinstunde
- eine Kunst- und Musikstunde
- eine Religionsstunde (optional; gleiche Situation wie in der Grundschule in Bezug auf die Lehrer.)
- 1 (nur in der 7. und 8. Klasse) politischen Bildung-Stunde
- eine Werkstunde
- zwei (eine in der 8. Klasse) Turnstunde.

Abgesehen von diesen Schulstunden können man noch ein oder zwei Fächer hinzukommen, für die sich die Kinder selber entscheiden. Wahl. Diese Möglichkeit trug dazu bei, dass intensive Englischklassen oder Informatikgruppen gebildet wurden, die auf Grund einer besonderen Prüfungen in der 5. Klasse besucht werden.

Das Leben in den Grundschulen

Das Leben in einer Stadt, Schule ist ganz anders als das Leben in einer ländlichen Schule. Eine städtische Schule wird über 100 oder 200 Studenten pro Jahr, Forschungslabors und gut sortierten PC-Pools, Clubs je nach Interessen (für Mathematik, Film und Theater [zu Harry Potter] bieten), Lehr-Assistenten und Psychologen, die Redefreiheittherapie und akademische Programme sind für begabte Schüler, während die ländlichen Schulen meist klein sind, in Dörfern und nur vier Jahre Ausbildung bieten - der Rest wird in einem nahe gelegenen größeren Dorf angeboten, mit nur einem Lehrer für alle Schüler (in der Regel unter 10 Schülern insgesamt) - eine Situation die derjenigen zur Jahrhundertwende des 20. Jahrhunderts ähnlich ist. Transport von und zur Schule wird so gut wie nie zur Verfügung gestellt. In besonderen Fällen müssen Schüler in abgelegenen Dörfern im Alter von sechs Jahren bis zu 10 km zur Schule zu Fuß gehen, wenn es keinen Bus oder Zug gibt. Erst ab 2003 wurde ein ländlicher Transport-Dienst eingeführt (die Gelbe Schule Van mit einer kleinen Glocke - Microbuzul Scolar Galben cu Clopoțel). Der öffentliche Verkehr ist für alle Schüler ist in der Theorie unentgeltlich, wegen des Systems zahlen die Schüler doch die Hälfte des Preises für

einen Monatsausweis. Auch Studenten zahlen den halben Preis auf alle S-Bahnen und die rumänische Bahn (CFR). Alle Schulen stehen in der Tradition der Schule Verschiebungen (ursprünglich aus Platzmangel, jetzt aber schon Tradition). Lehrer-Schüler-Beziehungen sind sehr formell, aber dieser Formalismus hat sich in den letzten Jahren zu einer freundlichen, aber respektvollen Beziehung entwickelt. Dies ist aufgrund des Mentalitätsunterschieds zwischen den Generationen. Während ältere Lehrer in der Regel Respekt verlangen und anspruchsvoll sind, sind einige jüngere, die es besser verstehen, wie es in der Schule zu sein ist, freundlich und verständnisvoll und nicht streng. Lehrer-Eltern-Beziehungen sind auch formell. Lehrer und Eltern besprechen nur administrative Fragen zu Beginn des Semesters und die Ergebnisse am Ende des Semesters.

Es gibt kein Mittagessen in den meisten Schulen, das die Schule entweder vor dem Mittagessen endet oder nach dem Mittagessen beginnt, obwohl nur wenige Schulen ein After-School-Programm haben, das Mittagessen auch haben könnte.

Sowohl städtische als auch ländlichen Schulen können Vereine organisieren, aber das wird den Lehrern überlassen. Tanzenklubs, Schulsport, Traditionen und Geschichten erzählen, Theater, Musik, angewandte Physik oder Chemie und sogar Mathematik-Kreise sind sehr beliebt und werden von den Lehrern organisiert. Darüber hinaus organisieren viele Sexualkunde und intramurale Wettbewerbe bzw. ein oder zwei Tagesausflüge in die Berge. Andere Lehrer organisieren auch Reisen und sogar ganze Urlaube im Sommer – Ferienlager (tabere) - dies ist eine rumänische Schule Tradition. Allerdings sind Exkursionen oder Studienreisen nicht häufig (ein oder zwei pro Jahr), und sind in der Regel Museumsbesuche oder Ausflüge in natürliche Lebensräume verschiedener Tiere oder Pflanzen, um Informationen für ein Schulprojekt zu sammeln.

Curriculum in Grundschulen. Der rumänische Lehrplan ist als stark akademisch und darstellende bekannt. Es gibt bis zu 15 Pflichtfächern (in der Regel 8-13) und bis zu fünf Wahlfächern (in der Regel eins oder zwei). Doch anders als in Großbritannien oder Frankreich werden diese Wahlfächer von der Schule ausgewählt. Es ist bekannt dass die Schule das Curriculum (Lehrplan la Decizia Scolii - CDS) entscheidet.

Für den Bereich der Kernkompetenz Kommunikation in der Muttersprache umfasst der rumänische offizielle Lehrplan folgende Pflichtfächer im curricularen Bereich Sprache und Kommunikation: Rumänisch - für alle Schüler - und Muttersprache für Schüler mit Migrationshintergrund (nach der Verfassung Rumäniens, Artikel 4, 6 und 13). Alle Schüler in Rumänien lernen zwei Fremdsprachen (das ist Schulpflicht). Sie beginnen die erste Fremdsprache in der 3. Klasse und die zweite Fremdsprache in 5. Klasse Das Studium der modernen Fremdsprachen findet weiterhin im Gymnasium im Rahmen Curriculums bis zum Abitur statt. Eine dritte Fremdsprache kann im Gymnasium als Wahlfach gelernt werden. Der Lehrplan für die Primarstufe und die Sekundarstufe ist Ziel-zentriert und sind die Lehrpläne der Schulen haben die hohe Kompetenz im Mittelpunkt. Es ist eine wichtige Zahl der Lehrpläne der Fächer, die genau übereinstimmen für die acht Bereiche der Schlüsselkompetenz aus der Vorbemerkung und den Empfehlungen zur Methodik (zum Beispiel Lehrpläne für Physik, Geographie, Rumänisch, moderne Fremdsprachen, Beratung und Orientierung). Die Lehrpläne für moderne Fremdsprachen legen ihre Lernziele nach den Referenzwerten aus dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen an. Schlüsselkompetenzen in dem offiziellen Lehrplan stimmen mit den Bildungszielen überein.

Schlussfolgerungen

Die allgemeine zwingende Ausbildung dauert zehn Jahre und besteht aus Primar- und Sekundarbereich, höhere sekundäre (Gymnasium) Bildung wird bis zum Jahr 2020 zwingend.

Die Religion wird als Fach beibehalten, aber wenn Eltern oder Schüler auf das Fach verzichten, kann niemand etwas einwenden. Die Schüler können die Schule wechseln, wenn sie Schulleitung einverstanden ist.

Struktur:

- Frühe Bildung (0-6 Jahre) mit a) Kinderkrippe/ KiTa (0-3) und b) Kindergarten
- Grundschule: vorbereitende Klasse und Klassen I-IV
- Weiterführende Schulen: Mittelschule (Klasse V-VIII) und Gymnasium (Klasse IX-XII/XIII, mit theoretischen, beruflichen und technischen Fachrichtungen)
- Berufliche Ausbildung (zwischen sechs Monaten und zwei Jahren)- Nicht-universitäre Hochschulbildung (Postliceală)

Nationale Minderheiten haben das Recht zu studieren und in ihrer Sprache, auf allen Ebenen, Typen und Formen der vor-universitären Bildung erzogen zu werden; alle diese Themen werden in ihrer Sprache unterrichtet, außer rumänischer Sprache und Literatur. Es ist möglich, Exzellenz-Zentren für begabte Kinder zu organisieren. Es ist auch

möglich "Schulen nach der Schule"-Programme in Zusammenarbeit mit lokalen Behörden und Eltern zu organisieren. Alle Formen von Schulen müssen akkreditiert und regelmäßig ausgewertet werden.

Größe der Klassen: 5 (7) 9 für KiTa, 10 (15) 20 für den Kindergarten, 12 (20) 25 für den Primarbereich, 12 (25), 30 für die Mittelschule, 15 (25) 30 für das Gymnasium, 15 (25) 30 für Nicht-universitäre Hochschulbildung, 8 (10), 12 für leicht beeinträchtigte Kinder und 4 (5) 6 für stark sehbehinderte Kinder.

Gymnasien

Der Eintritt ins Gymnasium

Am Ende der 8. Klasse (im Alter von 14 oder 15 Jahren) findet ein landesweiter Test statt. Ab 2004 wird diese Prüfung „Landesweiter Test“ (The National Test) genannt und kann nur einmal im Juni abgelegt werden.

Die Themen sind rumänische Sprache und Literatur, Mathematik und Erdkunde oder Geschichte Rumäniens, je nach Wahl des Kandidaten (und zusätzlich die Sprache der Schule für ethnische Minderheiten und Schulen oder Klassen für zweisprachige Schulen). Viele Schulen bieten Klassen mit intensivem Studium einer Fremdsprache, wie Englisch, Französisch, Deutsch oder Spanisch; eine zweiteilige Prüfung (Grammatik / Wortschatz und Sprechen) an.

Die Mindestnote ist 5 (auf einer Skala von 1-10, wobei 10 die beste Note ist) für jede der Prüfungen. Wenn der Schüler die Mittelschule beendet, darf er sich zu einer Aufnahmeprüfung ins Gymnasium einschreiben, sollte er scheitern, muss er eine Schule für Gewerbe und Handwerk für zwei Jahre besuchen. Der Abschlussnote wird als Durchschnittswert berechnet, unter Berücksichtigung von 50% im Durchschnitt aller jährlichen allgemeinen Durchschnitte beginnend mit der fünften Klasse und für den Rest von 50% der Note im landesweiten Test erhalten (1-10, wobei 10 die höchste, nicht gerundet, Präzision 0,01). Die Ergebnisse werden im Internet und in den Schulveröffentlichungen.

Um sich in einem Gymnasium anzumelden, muss der Schüler eine Liste der Gymnasien wählen, die er oder sie besuchen will (es gibt keine automatische Registrierung dieses Mal) durch das Ausfüllen eines landesweiten Formulars.

Durch ein nationales Computersystem wird die Aufteilung unter Berücksichtigung von ihrer Wahl und „Aufnahmeprüfungsnote“. So wird jemand mit einem 9,85-Durchschnitt (dies ist ein Top-5%-Note) sicherlich die gewünschte Schule besuchen, während jemand mit 5,50 fast keine Chance hat, ein top-platziertes Gymnasium zu besuchen. Allerdings basierend auf diesem System werden die letzten Aufnahmeprüfungsnoten für einige renommierte Gymnasien über 9,50 oder 9,60 sein.

Arten der rumänischen Gymnasien

Es gibt fünf Arten von Gymnasien in Rumänien, was ihre akademische Leistung betrifft, für die Zulassung zur Universität, die von der Art der Ausbildung angeboten werden. All dies für ein Gymnasium-Diplom, für den Zulassung zum Abitur und damit zum Hochschulstudium. Im Gegensatz zu dem schwedischen oder französischen System muss sich die Wahl des Gymnasiumslehrplans nicht auf die Wahlmöglichkeiten für die Universität beschränken. Zum Beispiel kann ein Absolvent einer Mathematik-Computer Programming (Real) Abteilung eines Nationalkolleges sich für eine Sprachabteilung einer Universität sorgenlos vorbereiten. Da jedoch die unterrichteten Fächer die Qualität der Ausbildung darstellen und die Voraussetzung für die Zulassung an Universitäten sind, können künstliche Barrieren auftreten: zum Beispiel kann ein Absolvent einer humanen und sozialen Fachrichtung sich sehr schwer für den Fachbereich Mathematik an einer Universität vorbereiten, weil die Aufnahmeprüfung für das Universität Rechenkenntnisse erfordert, ein Fach, das nicht in Geistes- und Sozialwissenschaften gelehrt wird. Aber es gibt keine formelle Einschränkung: Wenn die Schüler es schaffen das Rechnen zu verstehen, ist er oder sie frei sich zu bewerben.

Das Bestehen des landesweiten Tests und die Teilnahme über die nationale EDV-Verteilung bestimmen das besuchte Gymnasium.

Das Gymnasium dauert vier Jahre lang, zwei obligatorische (9. und 10. Jahr), zwei nicht-obligatorische (11. und 12. Jahr) Jahre. Es gibt keine Prüfungen zwischen der 10. und der 11 Klasse.

Jeder Art von Gymnasium steht es frei eine oder mehrere akademische Fachrichtungen (Profil) anzubieten. Diese sind:

Theoretische Fachrichtungen

- Wissenschaft - Profil Real ("Mathematik und Computer-Programmierung" - das ist die anspruchsvollste aller akademischen Fachrichtungen und die begehrteste, da es die besten Möglichkeiten bietet für den Hochschulzugang,

- *Geisteswissenschaften - Profil Uman (Sozialwissenschaften oder Fremdsprachen) - drei oder vier moderne Sprachen, vier Jahre Latein oder Altgriechisch, Literatur (sowohl rumänische als auch fremde), zwei Jahre von jeder der studierte Sozialwissenschaften, Geschichte und mehr Geographie als im Fall der Realklasse, aber fast keine Mathematik, Chemie, Physik oder Biologie.*

- *Technische Programme - Profil Tehnic mit Abschluss in einem technischen Bereich wie Elektriker, Industrie-Maschinenbediener, Lokführer und Mechaniker usw. Viele Fächer sind technisch (z. B. Kalibrierung von messtechnischen Maschinen, Lokomotivenmechaniker), mit etwas Mathematik, Physik und Chemie und fast keine Geisteswissenschaften.*

Berufliche Programme - Profil der beruflichen Qualifikation in einen nicht-technischen Bereich, wie Kindergarten-Erzieher oder Pädagoge. Viele Themen werden auf der Basis der Geisteswissenschaften, mit Besonderheiten was die Qualifikation betrifft (wie Lehrer) und fast ohne Mathematik, Physik oder Chemie. Kunst, Musik und Design High Schulen sind hier miteinbezogen. Gymnasien der religiösen Kulte sind ebenfalls enthalten. In der Regel findet die Zulassung auf diese Schulen durch eine besondere Prüfung, neben den nationalen Tests in Musik oder Kunst statt.

Dienstleistungen und Wirtschafts-Programme - eine Qualifikation in den Bereichen Dienstleistungen, wie Kellner, Koch-, Tourismus-Betreiber wird geboten. Mit einem sehr ausgewogenen Programm, ähnlich wie in den theoretischen Fachrichtungen, aber ein bisschen leichter. Diese geben eine wertvolle Qualifikation und sind Programme, die wirklich gesucht werden.

Die folgenden Gymnasiums-Formen lassen den Universitätszugang nicht zu:

- *Schule für Handwerk und Gewerbe (Școală de Arte și Meserii) – eine zwei Jahre Schule, die eine niedrige Qualifikation wie Verkäufer, Schweißer oder Bauarbeiter bietet. Sollte der Schüler auf das Gymnasium wollen, muss er oder sie nach der 11. Klasse das Gymnasium besuchen.*

- *Berufsschule - eine zweijährige Schule, fast integral für die Lehrlingsausbildung mit einer Firma, die die Absolventen anheuert. Diese Schulform Es gibt keinen Zulassung zum Gymnasium von.*

Wahlfächer werden entweder von den Schulen angeboten oder besteht für Schüler eine Kombination von zwei oder drei Fächern auf Konzernebene (nicht individueller Ebene). Normalerweise bieten Wahlfächer zusätzliche Stunden zu den schwersten Themen. Darüber hinaus gibt es auch eine große Anzahl von Spezialisierungen. Ein Schüler kann in einem Nationalkolleg ein richtiges Programm studieren mit Fachrichtung wie Mathematik-Informatik.

Das Abitur

Gymnasiumsabsolventen müssen das Abitur (umgangssprachlich als bac bekannt) bestehen. Trotz der Ähnlichkeit im Namen mit dem französischen Wort Baccalauréat, gibt es nur wenige Gemeinsamkeiten. Die Bacalauréat umfasst zwei oder drei mündliche Prüfungen und vier oder fünf Klausuren, in der Regel innerhalb von eineinhalb Wochen Ende Juni und September. Es ist eine stark zentralisierte, nationale Prüfung. Normalerweise werden die Prüfungsarbeiten sogar in einer anderen Stadt, unter polizeilicher Bewachung verbessert. Beginnend mit dem Jahr 2007 entwirft das Ministerium 100 verschiedene Gruppen von Probanden für jede Prüfung, und macht sie 6 Monate im Voraus sowohl durch die offizielle Website und über Broschüren kostenlos bekannt. Die Lösungen für jeden der Sätze werden ebenfalls durch das Ministerium veröffentlicht. Abgesehen von den Sprachprüfungen werden die Themen in jeder Sprache, die von dem Bewerber erwünscht werden zur Verfügung gestellt. Die Aufgabenstellung kann für Sprachen wie - Ungarisch, Deutsch und Rumänisch angeboten werden. Die Themen sind landesweit, Braille kann auch vorgesehen sein. Das Abitur ist Voraussetzung für die Einschreibung an einer Universität, da ansonsten der Schüler nicht ein Abiturient ist. In der bestmöglichen Situation stellt es die Hälfte der gesamten Hochschulzugangspunktzahl dar, aber nur in den unerwünschten Abteilungen der kleinen Universitäten.

Lehrerbildung

Für Kindergarten und Primarschule ist die Lehrerbildung innerhalb der Abteilungen für die Pädagogik der Primar- und vorschulischen Bildung an den Fakultäten für Naturwissenschaften (vor der Umsetzung des Bologna-Prozesses wurde die Lehrerbildung innerhalb eines kurzen Zyklus drei Jahre an den Hochschulen organisiert).

Lehrer für den Sekundarbereich werden zunächst in den Abteilungen für Lehrer geschult. (departamentele pentru pregătirea personalului didactic - DPPD).

Kompetenzen der zukünftigen Lehrer

Die Spezialisten in dem Bereich Bildung sind sich bezüglich der Notwendigkeit einer neuen Anzahl von Kompetenzen für das Lehrpersonal, um den sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen bzw. den Reformen im rumänischen Bildungswesen gerecht zu werden, einig. Diese neuen Kompetenzen sind mit der Rolle der Lehrer verbunden: Entwicklung und Organisation des schulischen Lehrplans, Entwerfen und Implementieren fächerübergreifender Aktivitäten, Bewertung und Auswahl von Lehrbüchern, Teilnahme an lokalen, nationalen und internationalen Projekten, Arbeit in einem interkulturellen Umfeld, die Entwicklung von Partnerschaften zwischen Schule und Gemeinde, Selbstmanagement und berufliche Entwicklung.

Die Analyse der Lehrpläne im Rahmen der pädagogischen Module weist verschiedene Kompetenzen der zukünftigen Lehrer auf, die mit einem kompetenz-zentrierten Ansatz in der Bildung verbunden werden können. Zum Beispiel schätzt die Psychologie der Erziehung natürlich die theoretischen Daten, um den Lernprozess und die Rolle des Lehrers in der Leitung und Erleichterung des Lernens (sie helfen den Schüler die Spezifität der psychischen Entwicklung sowie den Zusammenhang zwischen Entwicklung und Lernen zu verstehen) hervorzuheben. Arten des Lernens, die Theorie der multiplen Intelligenzen, Einzel- und Gruppenunterricht, Stimulation der Kreativität der Schüler, die psychologische Herangehensweise der Schüler-Lehrer-Beziehung etc. sind wichtige Voraussetzungen.

Das Pädagogische Disziplinenfokus: eine bessere Kenntnis und das Verständnis der Lehrerrolle und der Standards für die Lehr-Karriere; gründlich zu planen und zu bewerten, sodass für Kohärenz zwischen den Referenz-Zielen, den operativen Ziele, den Lerninhalten, den didaktischen Strategien, der Bewertung curricularen Standards für die Leistung sein soll und eine bessere Nutzung von einer Vielzahl von Lehr-, Lern- und Auswertungstrategien, Methoden, Techniken (kooperative Lernmethoden, Projekte, Portfolios, visuelle Organisatoren usw.), um die Beziehungen, die die demokratischen Prinzipienwert innerhalb der didaktischen Strategien und der täglichen Schulpraxis zu fördern. Die Teilnahme an der persönlichen beruflichen Entwicklung und der institutionellen Entwicklung; um Innovationen zu fördern, zu übernehmen und zur Förderung der integrativen Bildung, Prinzipien und das Potenzial jedes einzelnen Teilnehmers bei der Bildung zu sichern. Die Zusammenarbeit der Mitglieder der Schulgemeinschaft und Familien der Schüler ist immer sehr wichtig. Die pädagogische Praxis zielt auf die Planung von Lernsituationen, die Anwendung didaktischer Strategien, der Lehr- und Lernmethoden nach dem Schüler-Profil etc. Selbsteinschätzung und Einschätzung der Abfolge der Lernangebote, die auf der Grundlage klarer Kriterien organisiert wurden, die Entwicklung der erforderlichen Lehr- / Lern-Ressourcen, die notwendig sind, um das Lernen zu erleichtern; Kommunikation und Wechselbeziehung zwischen Schülern und Eltern zu bieten. Die oben genannten Kompetenzen, die durch das Curriculum für die Ausbildung der Lehrer ausgearbeitet sind, zeigen die Korrespondenz mit jenen Kompetenzen, die notwendig sind für einen Schlüssel-Kompetenzen-basierten Ansatz in der Schulischpraxis. Der Lehrer ist der Konstrukteur oder Vermittler des Lernens, der Zusammenarbeit mit den Eltern, der Teilnahme an der Schulentwicklung, der formativen Entwicklung und der Selbstentwicklung der Lerner. Das Team Lehre wurde im Jahr 1998 gefördert, als der neue nationale Lehrplan gestartet wurde. Auf der Ebene der schulischen Lehrpläne und -planung bildet jede Schule Lehrkräfte für jeden Bereich und für curriculare Schulfächer (in den neuen Schulen, in denen es mehr Lehrer gibt, die das gleiche Fach unterrichten) aus. Diese Kommissionen sind eine Form der Zusammenarbeit für die Planung und Organisation der Lernaktivitäten. Im Klassenzimmer ist Teamteaching schwierig hauptsächlich angesichts des Stundenplans, der Lehrverpflichtung und der Finanzierung innerhalb des DPPD.

Schlussfolgerungen

Es gibt ein nationales Curriculum, bestehend aus einem gemeinsamen Teil (Pflichtfächer) und einem optionalen Teil. Die Anzahl der Stunden / Woche: 20 für den Primarbereich, 25 für Gymnasium, und 30 für das Lyzeum.

Pflichtfächer decken 80% der Probanden in der Pflichtschule und 70% im Lyzeum. Für jeden Probanden sind 75% der Zeit dem gemeinsamen Lehrplan gewidmet.

Acht Bereiche von Schlüsselkompetenzen werden angeboten: Kommunikation in rumänischer und Muttersprache, Kommunikation in Fremdsprachen; Basiskenntnisse Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Informationstechnologie, Sozialkunde; 'Sensibilität und kultureller Ausdrucks' und das Lernen lernen.

Schulbücher (Handbücher) sind so konzipiert und ausgewertet, dass sie auf Lehrplänen basieren, die durch das Ministerium für Bildung genehmigt wurden; Lehrer wählen sie aus und empfehlen sie, damit Schülerinnen und Schüler die Handbüchern nutzen.

Es gibt eine virtuelle Schulbibliothek und eine E-Learning School Plattform.

Es gibt eine erste Auswertung am Ende des Vorbereitungs-Klasse, der physischen, sozio-emotionalen, kognitiven, Kommunikations-Entwicklung, und der Fähigkeiten für das Lernen. Dies startet das "Bildungs-Portfolio" des Kindes.

Am Ende der zweiten Klasse: Auswertung grundlegender Kompetenzen: Lesen, Schreiben, Mathematik

Am Ende der IV. Klasse: auf nationaler Ebene gibt es eine Evaluierung "durch Proben" der Grundkompetenzen, nach dem Vorbild des internationalen Tests

Am Ende des VI. Klasse: zwei transdisziplinäre Tests: Sprache und Kommunikation sowie Mathematik und Naturwissenschaften

Am Ende des IX. Klasse: nationale Auswertung aller Schülerinnen und Schüler: Rumänische Sprache und Literatur (schriftliche Prüfung); Muttersprache (schriftlich); transdisziplinäre Mathematik und Naturwissenschaften (geschrieben); Fremdsprache (schriftlich); Computer-Nutzung (praktisch, während des Schuljahres); transdisziplinäre bürgerliche und soziale Kompetenzen (mündlich während des Schuljahrs).

Türkei

Die Förderung der Lese-Schreibkompetenz in türkischen Grundschulen

Vom Zeitalter des Osmanischen Reiches ausgehend bis heutzutage wird seit jeher der Lese-Schreib-Ausbildung und den passenden Lehrmethoden Platz eingeräumt. Diese Lehrmethoden werden als die Buchstabenmethode, die Lautmethode, die Silbenmethode, die Wortmethode, die Mischmethode und zu guter Letzt als die derzeit beliebte Laut-Satz-Methode gelehrt.

Die Buchstabenmethode

Vor der Umstellung des arabischen Alphabets auf lateinische Buchstaben wurde in der Türkei im Gebrauch und in der Lese-Schreib-Ausbildung auf die Buchstabenmethode zurückgegriffen. Zuerst wurde diese Methode als allgemeine Buchstabenmethode gelehrt, dann folgte die Phase der Vermittlung von stimmlosen und stimmhaften Buchstaben. Daraufhin beschäftigte man sich mit den Silben, die danach wiederum von den Wörtern abgelöst wurden und nach der Lehre der Wortmethode diese wiederum von der Satzmethode. Allerdings musste man feststellen, dass die Anwendung der Buchstabenmethode auf die Lese-Schreib-Ausbildung lediglich mittelmäßige Ergebnisse hervorbrachte. Vor allen Dingen sicherte nicht das bloße Auswendiglernen der Buchstabennamen noch lange nicht das korrekte Lesen von ganzen Wörtern. Außerdem konnten die Kinder wenig mit der abstrakten Bedeutung von Buchstaben anfangen. Diese Lehrmethode hat den Kindern weder Interesse entlocken noch deren Lust auf Lesen wecken können. Durch diese Versteifung auf die Buchstaben konnten die Kinder nicht schnell und ordentlich lesen lernen. Da diese Methode sich nicht an der Lernrichtung "vom Verstehen zum Wort" orientierte, konnten die Kinder von dem Gelesenen so gut wie nichts verstehen.

Die Lautmethode

Die Buchstabenlehre wurde von der Laut-Lehre (Fonetik) abgelöst. Statt den verschiedenen Lauten Namen zu geben, setzte man hierbei bei bereits bekannten Lauten an. Zum Beispiel wurde zum Buchstaben R nur das gesprochene "rrrr" vermittelt. Dementsprechend durfte dann der Laut E nicht vor den Buchstaben "rrr" gesetzt werden. Nachdem diese Methode erfolgreich verbreitet worden war, begann man sich mit Zwei-Silben-Wörtern zu beschäftigen. Da einige Laute gleich klangen, wurden zunächst die Umlaute und danach die offenen Silben (mit zwei Buchstaben) voneinander unterschieden.

Nach einigen Jahren der Lehranwendung war man wiederum mit negativen Resultaten konfrontiert: Nach dieser Methode sollten die Kinder zwar Wörter über das Reflektieren der Buchstabenlaute lernen, aber durch die starke Konzentration auf die Buchstaben konnten die Kinder wieder nicht die Bedeutung von Wörtern und Sätzen begreifen. Außerdem haben sie durch das nicht vorhandene Textverständnis schnell das Interesse am Lesen verloren. Hinzu kommt, dass während des Aussprechens von stimmlosen und stimmhaften Buchstaben ständig andere Geräusche stören und die wirklichen Bedeutungen eines Wortes so nicht erkannt werden könne

Silbenmethode

Anhand dieser Methode begann man damit, die Lese-Schreib-Ausbildung anhand von Silben (Silben-Tafeln) zu lehren. In der Anwendung dieser Lehrmethode sah man sich nach einer Weile wiederum mit Problemen konfrontiert: Zum einen fühlten sich die Kinder durch die permanente Beschäftigung mit bedeutungslosen Silben gelangweilt und erschöpft, zum anderen bestand dieser Lehrinhalt von Anfang an im bloßen Auswendiglernen von Silben, Wörtern und Sätzen, was zu einer erheblichen Verringerung des Lerninteresses führte.

Wortmethode

In dieser Methode wurde mit der Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses für die Lese-Schreib-Arbeiten durch die sogenannte Wortlehre begonnen, so dass die Schülerinnen und Schüler in ihre Sätze die neu erlernten Wörter integrierten. Desweiteren wurden die Wortbedeutungen bidergestützt demonstriert. In dieser Phase wurde das bisher auf "Silbe-Buchstabe-Laut" getrimmte Lehrinteresse der Wortbedeutungslehre hintenangestellt. Das neue Textverstehen und die neu entwickelte Wort-Lehre führten sowohl zu einer Vereinigung dieser Methoden als auch zu entsprechenden Ergebnissen in der Lehre selbst. Jedoch traten auch hier in der Praxis einige Probleme auf, da bei der Wort-Präsentation die Wörter je einzeln gelesen werden sollten. Für die Herausbildung des Textverstehens war allerdings die bloße Einteilung von Wörtern in "falsch" und "richtig" nicht ausreichend. Die Anwendung der Wortmethode in der Sprachausbildung mag zwar für Sprachen wie Englisch, Französisch und Deutsch sinnvoll sein, da sich in diesen Sprachen die Schreibweise und die Aussprache vieler Wörter stark voneinander unterscheiden. Für das Türkische gelten diese Unterschiede in Schreibweise und Aussprache aber nicht, deshalb wäre die Anwendung dieser Methode hier unüberlegt.

Die Satz(lösungs)methode

Hierbei wurden die von den Kindern im Alltag produzierten Sätze in die Sprachausbildung aufgenommen. Hierbei wurde der Text vom Satz ausgehend zum Wort, vom Wort ausgehend zur Silbe und von der Silbe bzw. Laut ausgehend zum Buchstaben hin erschlossen. Die verschiedenen Stadien dieser Lehrmethode sehen folgendermaßen aus:

- Die Vorbereitungsphase
- Die Satz-Phase
- Die Wort-Phase
- Die Silben-Phase
- Die Phase des selbstständigen Lesens und der freien Textproduktion

Auch hier hatte man in der Praxis mit einigen Problemen zu kämpfen. Um die Kinder nicht zu überfordern, mussten für das Wortverstehen einerseits kurze, andererseits dem Kindesalter entsprechende Sätze ausgewählt werden. Zusätzlich rückte in Bezug auf das Wort-Erlernen dessen Eingebundenheit und Umgebung im Satz in den Vordergrund.

Die Text (Geschichten) – Methode

Nach dieser Lehrmethode begann man einerseits mit der Vermittlung kürzerer Lesetexte anhand von verschiedenen Übungen zum Aufbau der Lesekompetenz, andererseits zog die Beschäftigung mit Texten ebenso den Kontakt zum Hörverstehen und zum Sprechen nach sich. Für die Entwicklung der Schreibfertigkeit wurde den Schülerinnen und Schülern als langsamer Einstieg zunächst nur aus zwei Wörtern bestehende Sätze gereicht. Nach der Durchführung von 10-15 Übungen konnten diese Sätze sicher beherrscht werden. In der nächsten Etappe wurde auf die Ergebnisse der Silben- und Lautmethode zurückgegriffen. Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Methode bestanden darin, dass die Kinder die Texte nicht nach ihren eigenen Kriterien, z.B. Kurze, stimmungsangepasste Texte, auswählen konnten und ihnen somit ihre persönlichen Präferenzen und die davon abhängenden Leistungen aus der Hand genommen wurden.

Die Mischmethode

In der sogenannten Mischmethode wurde keine der bisher ausgeführten Methoden ausgelassen: Vor dem Hintergrund der Buchstabenmethode wurde an einem Tag ein Satz, am nächsten Tag ein Laut zu vermitteln versucht. Diese Vermischung führte bei den Schülerinnen und Schülern zu allgemeiner Verwirrung.

Die Laut-basierte Wortmethode

Die auf Lauten basierende Wortmethode brachte als erste Lehrmethode für Lese- und Schreibkompetenz eine Kombination aus den Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen für seit fünf Jahren Türkisch lernende Schülerinnen und Schüler auf den Weg. Um es den Schülerinnen und Schülern leichter zu machen, wurde hierbei zur Herausbildung der Lese-Schreibkompetenz mit der Beschäftigung von Lauten begonnen, woraufhin die Zusammenführung von Lauten mit dem Silbenverständnis folgte, die wiederum zum Zwecke eines umfassenden Erkenntnisgewinns von der Wort- und Satzpräsentation abgelöst wurde. In dieser Hinsicht erwies sich die Laut-basierende Satz-Methode als ein gut umsetzbares Verfahren. Da im Türkischen jeder Buchstabe als Laut wiedergegeben wird, passt diese Methode zum türkischen Sprachtyp. Dieses Verfahren sicherte die Erweiterung des Kenntnisstands der Schülerinnen und Schüler sowohl im Hörverstehen als auch in der Aussprache, so dass sich die Lernerinnen und Lerner durch die korrekte Aussprache, die Lautdifferenzierungsfähigkeit usw. in die Sprache einfinden konnten. Diese Methode garantierte somit das Erlernen der Lautlehre sowie die Konfrontation mit Wörtern und die Herausbildung ihrer richtigen Schreibweise. Bei Schreibweise und Aussprache werden Ähnlichkeiten sichtbar, was die Zusammensetzung der Buchstaben betrifft, die die Schülerinnen und Schüler vor allem durch die begünstigenden Bedingungen der türkischen Sprache

(Aussprache = Schreibweise) zu beherrschen schienen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es in dieser Methode zur Vermittlung der Lese-Schreibkompetenz zum ersten Mal gelang, individuelle, intellektuelle und soziale Fähigkeiten der Lernerinnen und Lerner einzubinden.

2. Das türkische Bildungssystem für die Sekundarstufe (14 – 17 Jahre) und die Effekte einer entwickelten Schreibkompetenz

Für die Entwicklung der Schreibfertigkeit braucht es eine ununterbrochener und planmäßige Beschäftigung mit dem Thema, die nicht nur im Tätigkeitsbereich der Lehrkraft oder innerhalb des Türkisch-Unterrichts verbleiben sollte. Jeglicher Umgang mit der türkischen Sprache ist, in welchem Unterrichtsfach auch immer oder über welche Inhalte von Artikeln, Geschichten, Gedichten oder Selbstgeschriebenen auch immer sich die Lernerinnen und Lerner unter Altersgenossen austauschen mögen, in jedem Fall wünschenswert und zu berücksichtigen. Es ist wichtig, die Schreibproduktionen der Lernenden unter diesem Gesichtspunkt zu beurteilen. Ohne vorherige Vorbereitung und selbstständige Partnerarbeit entwickeln die Schülerinnen und Schüler wenig Interesse am Verfassen eines Aufsatzes, was ihnen die Tore öffnet für eine dem Schreiben gegenüber ablehnende Haltung. Vor dem Aufsatzschreiben sollten den Schülerinnen und Schülern Vorschläge und Tipps zum Verfassen von Aufsätzen unterbreitet werden.

Forschungen zeigen, dass durch die Arbeit mit Diktaten an zwei Tagen pro Woche für je zehn Minuten die Kenntnisse in Wort- und Aussprache zusammen mit dem Hörverstehen gesichert werden können.

Auf diese Weise lernten die Schülerinnen und Schüler, die Regeln und Bezeichnungen für das Schreiben auf Türkisch geschmackvoll umzusetzen und zum Beispiel in selbst ausgesuchten Buchkapiteln die jeweiligen grammatikalischen Bezeichnungen anzuwenden.

In den Türkischbüchern sollten jeweils Beispiele für die jeweiligen Textsorten gegeben werden.

2.1 Schreibanlässe

Hierzu zählen das Vervollständigen von Geschichten und Dialogen, das Schreiben von Dialoggeländern und Redemitteln, das Schreiben von Briefen, Biographien und eigenen Internetbeiträgen und E-Mails, das Verfassen von Terminplänen und Tagebucheinträgen, das Erstellen einer Rede, das Schreiben von Text- und Filmkritiken, Bildbeschreibungen und Bildergeschichten, schriftliche Traumdeutung, verschiedene Chronologien, das Verfassen von Texten nach vorgegebenen Wörtern, Inhaltsangaben, Schülerzeitungen und schriftliche Auseinandersetzungen mit Lehrinhalten (Nicht zu vergessen ist es immer sinnvoll, die Themen und Ideen aus dem Unterricht von den Schülerinnen und Schülern mitschreiben zu lassen. Auch Experimente und andere Aktivitäten aus dem Unterricht könnten mitnotiert werden, was natürlich nicht nur allein auf den Türkisch-Unterricht zutrifft).

2.2 Beispiele für kreative Schreibaufgaben

Beispiele hierfür sind:

- a) Eine Geschichte, ein Märchen, eine Kurzgeschichte, ein Gedicht oder einen anderen Text an einer Stelle kürzen und durch die Schüler nach ihrem Belieben mündlich oder schriftlich weiter erzählen lassen.
- b) Verschiedene literarische Abschnitte darreichen und sie durch die Schüler vervollständigen lassen (zum Beispiel das Ende einer Geschichte finden lassen).
- c) Bereits gelesene Geschichten aus der Perspektive des Helden/der Heldin neu erzählen lassen.
- d) Den Helden/die Heldin einer Geschichte selbst wählen lassen und die Geschichte oder ein einzelnes Kapitel neu erzählen lassen.

2.3 Schreibanlässe und Leistungsmessung

Für die generelle Schreibausbildung gilt das grundlegende Text- und Schreibverständnis als unverzichtbar. Generell sollte man die Schülerinnen und Schüler ihre Schreibaufgaben selbstständig verfassen lassen, um ihnen in ihrer Schreib kreativität freien Lauf ein Gefühl der Unabhängigkeit zu geben. Was die Lernerinnen und Lerner fühlen, sollten sie auch schreiben dürfen; nach dieser Denkrichtung ist es sinnvoll, Mängel und Fehler in Schüler/Schülerinnen-Produktionen nichts als unsinnig anzusehen, sondern ausgewählt zu korrigieren und die Schülerinnen/Schüler selbst überlegen lassen. Um Effekte zu erzielen, ist es wichtig, immer wieder verschiedene Aktivitäten durchzuführen.

Das Durchführen von Schreibaufgaben bildet die Basis für die Herausbildung der Schreibkompetenz. Gute Leistungen in der Schreibfertigkeit können allerdings, wie alle anderen Sprachfertigkeiten in der Muttersprache auch, nicht allein durch viel Übung erzielt werden. In Schreibaufgaben können die individuellen Lösungswege, die persönlichen Denkschritte, das individuelle Verständnis und deren Zusammenführung sowie einzelne Talente erst erweckt und entdeckt werden.

Für Hausaufgaben gilt, dass die Übungen, Beobachtungen, Abhandlungen, Überlegungen und Meinungen, der Einfallsreichtum und die anderen neu erlernten Dinge verschiedene Stärken hervorbringen können, vor allem durch das Erteilen von unterschiedlichen Hausaufgabentypen.

Die Effekte von Schreibübungen zur Entwicklung von verschiedenen Stärken können in folgenden drei Gruppen erfasst werden:

- *Schreibarbeiten: Im Sozial- und Arbeitsleben, bei Alltagsangelegenheiten und anderen naheliegenden Angelegenheiten (Brief, Telegraphie, Bittbriefe, Beschwerden usw.) können Schreibarbeiten problemlos angefertigt werden.*
- *Wissens- und Denkschriften: Diese Schreibarbeiten werden zur Weitergabe von Wissensbeständen, z.B. Präsentationen, Beurteilungen usw. verfasst.*
- *Kreatives Schreiben: Zu diesem Bereich zählen die Herausbildung der Vorstellungskraft sowie verschiedene andere Konzepte und das freie Erzählen, die die Schreibfertigkeit sichtbar machen können.*

In Bezug auf Schreibaufgaben sollten auch Diskussionen und Gefühlseindrücke zum Thema gemacht werden.

2.4 Schreiberziehung als Methode

- *Das alleinige Vorstellen von verschiedenen Methoden führt noch lange nicht zur Herausbildung von Kompetenzen bei den Lernerinnen und Lernern. Erfolgsversprechender ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Wissen, ihr eigenes Leben, ihre eigenen Sinneseindrücke und Emotionen in ihre eigenen Wörter umformen und dadurch unabhängig ihren Horizont erweitern können.*
- *Die Themenwahl und die Schreibaktivitäten sollten auf das Wissen, das selbstständige Denken der Lernerinnen und Lerner, ihre Gefühle, Sinneseindrücke und ihr Leben abgestimmt sein.*
- *Strukturiertes Wissen und die Kenntnis von korrekten Grammatikregeln sind nur bedingt entscheidend zur Herausbildung von Schreibkompetenz.*
- *Wie beim Sprechen auch sollten die Schreibaktivitäten extra im Unterricht behandelt werden.*
- *Gerade bei Schreibarbeiten muss den Schülern größte Aufmerksamkeit geschenkt werden und verpasste Aufgaben sollten von den Schülerinnen und Schülern in jedem Fall nachgeholt werden.*
- *Das Erlernen von Schreibregeln mag den Schülerinnen und Schülern bisweilen schwerfallen. Da das Schreiben nicht innerhalb von wenigen Tagen erlernt werden kann, müssen immer wieder kontinuierlich verschiedene Übungen dargeboten werden, was viel Zeit in Anspruch nimmt.*
- *Für das erfolgreiche Anfertigen von Hausaufgaben gelten die Schreibarbeiten im Unterricht als voraussetzend. Wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Erfolgserlebnisse im Schreiben sammeln konnten, dann öffnen sie auch zu Hause lieber ihre Bücher und machen ihre Aufgaben.*
- *Es bestehen Verbindungen zwischen Sprechen und Schreiben, die man zur Herausbildung der Schreibkompetenz nutzen sollte. Wenn beispielsweise im Unterricht über ein Thema diskutiert wird, könnte dies danach ebenso schriftlich festgehalten werden. Hinzu kommt, dass sich die Schülerinnen und Schüler sowieso oft mündlich über die zu schreibenden Aufsätze oder andere Hausaufgaben austauschen.*
- *Die individuellen Bedürfnisse und Entwicklungsverläufe der Lernerinnen und Lerner sollten stets berücksichtigt werden. Den Lernerinnen und Lernern, die bei anderen Aufgaben zurückbleiben, sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Um den individuellen Lerner/Lerninnen-Bedürfnissen gerecht werden zu können, sollten unterschiedliche Wege zur Entwicklung des Schreibens anhand von genügend Beispielen aufgezeigt werden.*
- *Im Unterricht sollte eine angenehme, zum Schreiben motivierende Atmosphäre herrschen; in einer solchen Atmosphäre sollte es möglich sein, individuelle Schreibwünsche zu berücksichtigen, Hemmungen zu überwinden, das Selbstgeschriebene der Klasse vorzustellen, Konkurrenzen in geordnete Bahnen zu lenken und im Unterricht eine eigene Klassenzeitung zu erstellen.*
- *Die Schülerinnen und Schüler sollten auch Belange aus anderen Unterrichtsfächern, aus ihrem Familien- und Sozialleben und ihrem Privatleben in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen dürfen. So könnte das Schreiben für die Lernerinnen und Lerner als ein für das Leben nützliches Instrument benutzt werden.*

2.5 Möglichkeiten zur Förderung der Schreibmotivation

- *Für das Schreiben braucht man keine große Begabung zu haben. Das Schreiben ist, dem Sprechen gleich, eine Möglichkeit des Erzählens; die Schülerinnen und Schüler müssen glauben, dass sie – so wie sie mit anderen sprechen – auch schreiben können.*
- *Den Schülerinnen und Schülern sollten Denkhilfen gegeben werden. Es ist nicht einfach, Gutes hervorzuheben, sich auf interessante Gedankengänge zu konzentrieren oder über Schlussfolgerungen zu erzählen. Man sollte die Lernerinnen und Lerner bei der Themenfindung unterstützen.*
- *Ebenso sollten den Schülerinnen und Schülern genügend Hilfestellungen bei Schreibblockaden bereitgestellt werden. Diese Schwierigkeiten könnten unterschiedlichster Art sein; oftmals finden die Schülerinnen und Schüler keinen richtigen Schreibbeginn oder sie können sich nicht für einen passenden Schreibbeginn entscheiden. Außerdem können die Anordnung und Gliederung des Geschriebenen sowie die Ausarbeitung einer Textsorte entsprechend zum Problem werden. Im Idealfall können die Lernerinnen und Lerner dann ihre Lehrkraft oder ihre Mitschülerinnen und Mitschüler um Hilfe fragen.*
- *Für die Erledigung von Schreibaufgaben muss genügend Zeit eingeräumt werden.*
- *Den Schülerinnen und Schülern sollten genügend Hilfsangebote zur Verfügung stehen. Hierfür könnten Nachschlagewerke, Wörterbücher oder Schreibleitungen hilfreich sein; Bücher zu Schreibtheorien oder zu Schreib-Ratschlägen sind leider nur spärlich vorhanden.*
- *Die Schülerinnen und Schüler können ihren geistigen Horizont erweitern. Auf diesem Weg können sie Neues lesen, entdecken, ausprobieren, erkunden, bereden und diskutieren.*
- *Die Lernerinnen und Lerner können für sich selbst erfolgreiche Schreibmethoden entdecken. Durch Ermutigungen der Lehrperson können sie in jeder Aufgabe Wissen, neue Gedankengänge oder andere Weltansichten ausfindig machen.*
- *Ebenso sollten die Schreibaufgabenthemen mit Sorgfalt ausgewählt werden. Dies sollten Themen sein, die von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden und ihr Interesse wecken können, ihren Bedürfnissen entsprechen und ihre Alltagsangelegenheiten betreffen.*
- *Der wichtigste Faktor, um die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben zu motivieren, ist, ihnen im Unterricht -sowie in der ganzen Schule - genügend Raum zur kreativen Entfaltung zur Verfügung zu stellen.*

3. Die Geschichte des türkischen Alphabets

3.1 Zur Verbreitung des neuen türkischen Alphabets

Zur Zeit der Republikgründung stellte die Schriftreform die wichtigste tiefgreifende Veränderung dar. Das türkische Volk sollte von da an ein vollkommen anderes Alphabet gebrauchen.

Das erste ab dem 6. Jahrhundert in der heutigen Türkei gebräuchliche Alphabet war das sogenannte "Göktürk"-Alphabet. Dieses Alphabet diente gleichzeitig als erstes offizielles Alphabet. Daraufhin wurde das extra für die Türiinnen und Türiken entwickelte Alphabet "Uygur" eingeführt. Auf Betreiben der islamischen Geistlichen hin wurde dann mit der Verwendung des arabischen Alphabets begonnen. Die arabischen Buchstaben passten allerdings nicht zur türkischen Sprache und Aussprache. Um das damals weit verbreitete Analphabetentum und Unwissen zu überwinden, richtete Atatürk eine Kommission zur Entwicklung eines neuen türkischen Alphabets ein, die daraufhin intensiv zusammenarbeiteten und innerhalb von drei Monaten die große Schriftreform auf den Weg brachten. Am ersten November 1928 wurde die große türkische Schriftreform in die große Nationalversammlung der Türkei (Türkiye Büyük Millet Meclisi) eingebracht und angenommen. Nach Verabschiedung dieser Reform begann man im ganzen Land damit, die breiten Volksmassen Lesen und Schreiben in eigens dafür neu eingerichteten Schulen zu lehren. So wurde ein neues Zeitalter der Bildung und des Kulturlebens eingeläutet, im Zuge dessen die Anzahl der des Lesens und Schreibens Mächtigen durch die neue Schriftreform deutlich gesteigert werden konnte.

3.2 Die Besonderheiten des türkischen Alphabets

3.2.1 Die Buchstaben des Alphabets

*A B C D Ç E F G Ğ H I İ J K L M N O Ö P R S Ş T U Ü V Y Z
a b c ç d e f g ğ h i j k l m n o ö p r s ş t u ü v y z*

3.2.2 Sonderzeichen

Die Vokale "a,u,i" in Wörtern fremdsprachlichen Ursprungs zur Kenntlichmachen der bisweilen abweichenden Aussprache (zum Beispiel besondere Betonung oder Ausdehnung) durch ein besonders Zeichen (şapka genannt = Mütze) (^) gekennzeichnet.

3.2.3 Die Einteilung der Buchstaben

Als Vokale gelten die Buchstaben die anderen Buchstaben gelten als Konsonanten. Desweiteren wird zwischen den offenen Vokalen e, i, ö, ü und den geschlossenen Vokalen a, ı, o, u unterschieden.

3.2.4 Die Einteilung der Konsonanten

b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z werden als Konsonanten bezeichnet.

Weiche Konsonanten sind: b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z

Harte Konsonanten sind: ç, f, h, k, p, s, ş, t.

3.2.5 Die nicht im türkischen Alphabet enthaltenen Buchstaben

Q/q, W/w und X/x kommen in vielen westlichen Sprachen vor. Im Aserbaidschanisch-Türkischen sind einige lateinische Buchstaben gebräuchlich: So werden die Buchstaben Q/q und X/x verwendet, obwohl diesen Buchstaben im türkischen Türkisch eigentlich kein Platz eingeräumt wird. Diese Buchstaben werden als k, v, ks oder h artikuliert. Ein Beispiel: In westlichen Sprachen wird X (iks) in Wörtern wie taxi, fix im Türkischen in der Türkei als taksi und fiks wiedergegeben.

3.2.6 Die in westlichen Sprachen nicht vorhandenen türkischen Buchstaben

ç, ğ, ı, ö, ş, ü, â, î, und û. Die türkischen Buchstaben Ç/ç, Ü/ü und Ö/ö, die beispielsweise im Englischen nicht vorkommen, werden in westlichen Sprachen durch andere entsprechende Buchstaben wiedergegeben.

Der Laut Ş/ş wird beispielsweise im Italienischen durch sc(i), im Französischen durch ch, im Englischen durch sh und im Deutschen durch sch wiedergegeben.

Der Buchstabe Ğ/ğ (weiches g) im Türkischen stammt ursprünglich vom Buchstaben g ab. Aufgrund der alten Geschichte des Türkischen sind frühere g-enhaltene Wörter durch türkische Akzente und Dialekte zu ğ transformiert, wie etwa bei aga-ağa, bag-bağ, yogurt-yoğurt, yag- - yağ-, bagır- - bağır- usw.

Mit dem Buchstaben Ğ werden auch zwei Konsonanten bezeichnet. Bei den Wörtern bağ, doğum, yığın und ağlamak besteht ğ als Konsonant. Anders verhält es sich bei Wörtern wie görmeğe, direğin, geldiği, wo ğ zwischen zwei Vokalen steht und als weicher Übergangslaut, dem Laut y ähnlich, als vokalischer Buchstabe Ğ auftritt.

4. Zu den Erfahrungen und Schwierigkeiten bilingual aufgewachsener Kinder

Kinder, die in einer zweisprachigen Umgebung aufgewachsen sind, sollten ihre Muttersprache gut beherrschen können, denn für diese Kinder zieht das Erlernen einer zweiten Fremdsprache keine Schwierigkeiten nach sich. Neben der Wichtigkeit der Muttersprache stellt zudem das Erlernen einer zweiten Sprache immer einen sehr großen Gewinn dar. Wenn Kinder bereits in einem frühen Altersabschnitt mehrere Sprachen gleichzeitig lernen, können sie die Sprachstrukturen und Regeln gemeinsam erlernen. Durch Beobachten ihrer Umgebung begreifen sie die Namen der Gegenstände und können sich anhand der Sprache einen Begriff von Gefühlen und Gedanken machen. Es ist sinnvoll, Kinder sowohl in ihrer Muttersprache als auch in ihrer Fremdsprache zu fördern. Kinder, die ihre Schullaufbahn im Besitz eines reichen Wortschatzes antreten, können die schulische Sprachausbildung leichter bewältigen und sind außerdem erfolgreicher in der Aneignung einer Lese-Schreibkompetenz.

In Deutschland und in der Türkei wurde die Entwicklung der Lesekompetenz von 5-6jährigen türkischen Kindern erforscht und nach dem Forschungsstand dieser Arbeit wurden die in Deutschland und in der Türkei lebenden Kinder nach der Höhe ihrer im Sprach- und Leseunterricht erreichten Punktzahlen miteinander verglichen, wobei ein Zusammenhang zwischen hoch erreichten Punktzahlen im Sprach- und hohen Punkten im Leseverstehen festgestellt worden ist.

Auffallend ist, dass in den Erhebungen zum Vergleich von in Deutschland zweisprachig aufgewachsenen türkischen Kindern und in der Türkei einsprachig aufgewachsenen türkischen Kindern nur ein geringer Unterschied des Sprachniveaus festgestellt werden konnte. Außerdem konnten in Forschungen die positiven Effekte von Sprachumgebung und Entwicklung der Lesefähigkeit aufgefunden werden.

In Dänemark wurden zwei- und mehrsprachig aufgewachsene Kinder mit türkischem Migrationshintergrund auf ihr Wort- und Sprachverständnis hin untersucht, wobei die bilingual aufgewachsenen Kinder in ihren Wortschatzkenntnissen bessere Ergebnisse erzielen konnten als die mehrsprachig aufgewachsenen Kinder. Dagegen

ergaben sich im Sprachverständnis zwischen der bilingualen und der zweiten Gruppe der einsprachig aufgewachsenen Kinder lediglich minimale Differenzen.

Bilingual aufgewachsene Kinder können im Vergleich zu monolingual aufgewachsenen Kindern ihre erworbenen Lese- und Schreibfertigkeiten erfolgreicher in die zweite Sprache transferieren; daher sollte die Sprachentwicklung der monolingualen Kinder, nicht nur der Muttersprache wegen, sondern zur Herausbildung einer Sprachbegabung zum leichteren Erlernen einer Zweitsprache hin gefördert werden. Ebenso ist die Begriffsentwicklung und Herausbildung des Denkens in Abhängigkeit zur Zweisprachenausbildung zu sehen. Die Kinder können das in der Muttersprache Erlernte in ihre Zweitsprache sowie das in der Zweitsprache Erlernte in ihre Muttersprache hin und her transferieren, wohingegen monolingual geprägte Kinder für den bestimmungsgemäßen Gebrauch der Zweitsprache professionelle Unterstützung benötigen werden. Beim Spracherwerb entwickeln die Kinder nach und nach Begriffe heraus, die sie in ihrem Gedächtnis in Schemata zuordnen. Wenn also beispielsweise ein einsprachig aufgewachsenes Kind nach der abgeschlossenen Begriffsentwicklung dieses bestehende Wissen in die folgende Fremdsprache transferiert, werden in der zweiten Sprache allein diese bereits bestehenden Gegenstandsbegriffe neu gelernt.

Zweisprachig aufgewachsene Kinder können zu der Zeit, in der sie sich einen Begriff über die verschiedenen Verwendungsweisen der Sprache machen, in der zweiten Sprache wiederum lernen, ihren empfundenen Bedürfnissen einen Namen zu geben und ihre neue oberflächliche Struktur zu verstehen. Wenn hingegen Kinder, die in ihrer Muttersprache schon vollständige Kenntnisse erworben haben, eine neue Sprache erlernen wollen, führen sie alles Neue auf ihre Muttersprache zurück. Dies könnte der Grund dafür sein, warum Kinder in ihrer zweiten Sprache meist nur halb so gut ausgebildet sind.

Beim kontrastiven Vergleich der Entwicklungsverläufe von bilingualen und monolingualen Kindern fallen vor allem die Unterschiede in der Sprach- und in der sozialen Entwicklung auf. Einsprachig aufgewachsene Kinder sind im Satzbau, in der korrekten Sprachanwendung, in der Begriffsentwicklung, im abstrakten Denken und im freien Erzählen erfolgreicher als zweisprachig aufgewachsene Kinder, da einsprachig aufgewachsene Kinder in diesem Bereich über stärker ausgebaute Grundlagen verfügen. Diese Situation lässt sich darauf zurückführen, dass zweisprachig aufgewachsene Kinder ihre Grundlagen in ihrer Erstsprache hauptsächlich in ihren Familien, in ihrer Zweitsprache hauptsächlich im Gesellschaftsleben erwerben.

Es sollte also darüber diskutiert werden, wie der optimale Spracherwerb in einer frühen Kindheitsphase aussehen müsste. Bereits zu einer frühen Entwicklungsphase der Kindheit werden sowohl für den gleichzeitigen als auch für den nacheinander stattfindenden Erwerb von zwei Sprachen zwei unterschiedliche Wege eingeschlagen. Alle Kinder sind bereits an den zweisprachigen Umgang mit ihnen seit jeher gewöhnt: Seit ihrer Geburt hören sie zum einen die direkten Anreden der Mutter oder des Vaters ihnen gegenüber, zum anderen die zwischen den Eltern stattfindenden Gespräche. Mit dieser gleichzeitigen doppelten Sprach-Konfrontation müssen Kinder schon früh zurechtzukommen lernen. Im Laufe ihrer Sprachentwicklung lernen sie den seit ihrer Geburt präsenten differenzierten elterlichen Sprachgebrauch (zum Beispiel ihre Muttersprache) im Erlernen ihrer eigenen Sprache zu vereinigen.

In Bezug auf die Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern können drei Entwicklungsstufen ausgemacht werden. Diese sind:

1. **Stufe** (unterste Stufe): In dieser Stufe sind weder die Mutter-, noch die Zweitsprache vollständig bekannt. Kinder in dieser Lage beherrschen beide Sprachen nur teilweise. Dieser Mangel an Sprachkenntnissen kann sowohl auf die Entwicklung des Denkvermögens, als auch auf die Intelligenzentwicklung negative Folgen haben.
2. **Stufe** (mittlere Stufe): Beide Sprachen werden sicher beherrscht, wobei eine der beiden Sprachen so gut wie eine Muttersprache ausgeprägt ist. Diese Sprachentwicklungsstufe hat keine negativen Auswirkungen auf das Denken oder die intellektuelle Entwicklung der Betroffenen.
3. **Stufe** (höchste Stufe): Beide Sprachen werden als Muttersprachen beherrscht. Dieser Zustand wirkt entwicklungs- und begabungsfördernd auf die Kinder.

Den Forschungen mit Kindern mit zweisprachigem und multikulturellem Hintergrund nach sollten Kinder bis zu ihrem 12. Lebensjahr in der Schule in zwei Sprachen unterrichtet werden. Zu einer frühen Kindheitsphase kann der Zweispracherwerb un gelenkt und informell erfolgen. Zum Beginn des Schulantritts von zweisprachig aufwachsenden Kindern sollten ihnen genügend Möglichkeiten zur Intensivierung ihrer sowohl in der Öffentlichkeit als auch ihrer zu Hause praktizierten Sprache zur Verfügung stehen. Eine unterlassene Förderung der Erstsprache kann negative Folgen in der schulischen Laufbahn und dem späteren Lebensweg nach sich ziehen. Zweisprachig aufwachsende Kinder sollten zu Beginn ihres Schulantritts in einer möglichst frühen Entwicklungsphase zur Verlagerung und

Vereinheitlichung von Familien- und Schulsprache von muttersprachlichen Lehrern auf natürliche und familiäre Weise an die Zweitsprache herangeführt und unterrichtet werden.

Für einen erfolgreichen Sprachunterricht müssen eine abwechslungsreiche und anregende Atmosphäre, klare Bedingungen und genügend Gelegenheiten zum aktiven Sprachgebrauch bereitgestellt werden. Allerdings sind gut vorbereitete Umweltbedingungen alleine zur Entwicklung von Sprachkompetenzen noch nicht ausreichend.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die bei zweisprachig aufgewachsenen Kindern gut ausgebauten Kenntnisse in der Muttersprache auch unterstützend auf den Zweitspracherwerb auswirken.

4. Zum Stand der bilingualen Sprachförderung im türkischen Schulsystem

Im Folgenden sollen die wesentlichen Bausteine des türkischen Schulsystems unter besonderer Berücksichtigung der bilingualen Sprachförderung dargestellt werden.

Das türkische Schulsystem ist im Gegensatz zum deutschen zentral organisiert und untersteht somit dem Ministerium für Nationale Erziehung in Ankara (MEB), welches alle Curricula und Lehrbücher sowohl für die öffentlichen als auch für die staatlichen Schulen genehmigen muss. Die Unterrichtssprache ist seit Atatürks Bildungs- und Sprachreformen auf Türkisch festgelegt, wobei der Fremdsprachenausbildung in Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch und neuerdings Spanisch und Russisch seit jeher viel Platz eingeräumt wurde, so dass sogar weitere Unterrichtsfächer in der Zielsprache unterrichtet wurden.

Das türkische Schulsystem beginnt nach einem freiwilligen Kindergarten- und Vorschulbesuch (von 3-6/7 Jahren) mit einer achtjährigen Grundschule, an der normalerweise die erste Fremdsprache erlernt wird. Daran anschließend folgt entweder nach bestandener Aufnahmeprüfung der Besuch einer weiterführenden Schule, z.B. "Lise", "Anadolu-Schule", "Anatolian Imam and Preacher High School", der Schulweggang oder der Besuch von berufsbildenden Schulen. Zur Aufnahme eines Universitätsstudiums müssen die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der weiterführenden Schule eine zentrale Universitätszugangsberechtigungsprüfung (ÖSS) bestehen. An einigen Schulen, wie z.B. der staatlichen Istanbul Erkek Lisesi, ist es möglich, neben dem ÖSS auch ein deutsches Abitur oder die Matura abzulegen. In der Universitätslandschaft lässt sich eine zunehmende Schwerpunktsetzung auf Englisch als Unterrichtssprache erkennen; daneben existieren amerikanische und französische Universitäten sowie die deutsch-türkische Universität in Istanbul im Aufbau.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit beschränkte sich in den letzten Jahrzehnten weitgehend auf die internationalen Privatschulen, v. a. deutsche, französische und amerikanische Schulen. Seit einigen Jahren hat sich das, durch die Änderungen der Schulreform von 1998 zur Verlängerung der Schulpflicht auf acht Jahre Grundschule, geändert: Vor allem in den Städten Istanbul, Izmir und Ankara sind Grundschulen und Kindergärten mit der Ausrichtung auf frühen Fremdspracherwerb eröffnet worden: In Istanbul beispielsweise die ALEV-Grundschule mit vorangehendem Kindergarten mit dem Schwerpunkt Deutsch (Grundschule der Stiftung der österreichischen Schule), die IELEV-Grundschule (Grundschule des Istanbul Erkeke Lisesi), das Avrupa-Kolleg mit eigenem Kindergarten, die ALKEV-Grundschule mit vorangehendem Kindergarten, die Bilfen Deutsche Grundschule und die Denizat-Grundschule. Die meisten dieser Grundschulen befinden sich in privater Hand und sollen auf die folgenden Elite-Lises wie das Istanbul Erkek Lisesi, die sechs Anadolu Schulen (staatlich) oder auf andere private Schulen wie die deutschen und österreichischen Schulen, die alle einen hervorragenden Ruf genießen, vorbereiten. In den Kindergärten sollen die Kinder dabei spielerisch an die deutsche Sprache herangeführt werden. Innerhalb der achtjährigen Grundschule wird dann das B2 Niveau angestrebt und zum Abschluss des Lises (Gymnasiums) sollte das C1 Niveau erreicht werden, welches einer muttersprachlichen Sprachkompetenz sehr nahekommt. Leider stehen die Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Lises (Gymnasiums) stark unter dem Druck der intensiven Vorbereitung auf die Universitätszulassungsprüfung, die häufig ein ganzes Jahr in Anspruch nimmt, wodurch z.B. Deutsch-Kenntnisse wieder in den Hintergrund geraten können.

Insgesamt steigt die Zahl der Deutsch-Lernenden in der Türkei, wobei Deutsch meist als Zweitsprache im Fremdsprachenunterricht gewählt wird. Insgesamt liegt die Zahl der Deutsch-Lernerinnen und Lerner türkeiweit bei 225 000, worunter 75% Deutsch als zweite und 20% Deutsch als erste Fremdsprache fallen.¹⁸ Mit der neuen Schulreform zum nächsten Jahr wird die obligatorische Einführung einer zweiten Fremdsprache erwartet, welche die Position des Deutschen als zweite Fremdsprache weiter stärken würde. Deutsch als erste Fremdsprache bzw. als Zweitsprache spielt allerdings insofern eine Rolle, als dass die Schulen mit Deutsch als Schwerpunkt und erste Fremdsprache zu den besten Schulen des Landes zählen.¹⁹

¹⁸ Vgl. S. 10 in: Feruzan Akdoğan 2005:

¹⁹ Vgl. home.icsmedia.de/.../tuerkisches_schulsystem.htm

Förderung der Mehrsprachigkeit an Schulen – Beispiele:

Ein Beispiel einer bilingualen Schule ist das Istanbul Erkek Lisesi, welches seit der Schulreform von 1998 nur noch fünf statt acht Jahre Unterricht vorsieht, wobei ein Jahr als Vorbereitungsjahr mit intensivem Deutsch-Unterricht vorgesehen ist. In dem Vorbereitungsjahr erhalten die Schülerinnen und Schüler mit 20 Stunden in der Woche intensiven Deutsch-Unterricht, wobei die Hälfte der Unterrichtsstunden von deutschen Muttersprachlerinnen/Muttersprachlern, die andere Hälfte von türkischen Muttersprachlerinnen/Muttersprachlern durchgeführt wird. Hierbei sollen die deutschen und türkischen Muttersprachler/Muttersprachlerinnen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Im Deutsch-Unterricht von deutschen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen soll besonders viel Wert auf Aussprache und Konversation, im Deutsch-Unterricht von türkischen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen auf kontrastive Vokabel- und Grammatikerklärungen gelegt werden. Zusätzlich zum regulären Deutsch-Unterricht werden bereits zum Beginn naturwissenschaftliche Fächer sowie Mathematik auf Deutsch unterrichtet.²⁰

Die Stiftung des Istanbul Erkek Lisesi unterhält außerdem seit der großen Schulreform von 1998 eine eigene Grundschule, welche sich auf die Förderung der Mehrsprachigkeit von Deutsch und Türkisch festgelegt hat. Hier soll in den Klassen 1 – 3 durch sogenanntes Co-Teaching, d.h. eine deutsche und eine türkische Deutsch-Lehrkraft unterrichten parallel, in 10 Stunden pro Woche der frühkindliche Spracherwerb intensiv unterstützt werden. In den Klassen 4 – 8 folgen acht bis elf Wochenstunden Deutsch, wobei hierbei – wie im Lise - die Hälfte der Deutsch-Stunden von deutschen, die andere Hälfte von türkischen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen unterrichtet wird.²¹

Auch in bilingualen Schulen mit anderen Sprachen greift man auf die Methode des Co-Teachings zurück, so z.B. an der Privatschule Bilkent BLIS in Ankara.²²

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich in der Türkei durch den Ausbau der mehrsprachigen Kindergärten und Grundschulen insgesamt ein Trend zur Förderung der Mehrsprachigkeit hin erkennen lässt, der sich allerdings bislang lediglich auf die Städte Istanbul, Ankara und Izmir beschränkt. Die Förderung der Mehrsprachigkeit umfasst hierbei meist Sprachen wie Deutsch, Englisch und Französisch. Über schulische Förderungsprogramme der Mehrsprachigkeit von Sprachen der Minderheiten in der Türkei, z.B. Kurdisch, Romanes, Arabisch, Griechisch oder Armenisch, ist bislang noch nichts bekannt. Da sich das Schulsystem durch die vom März 2012 beschlossenen Schulreformen gerade im Umbruch befindet, gilt es, die weitere Entwicklung bzw. Umorganisation der Grundschulen abzuwarten und die zukünftige Entwicklung zu beobachten.

Griechenland:

Primärer Schreiberwerb in der griechischen Vor- und Grundschule

Kinder unter drei Jahren können in den Kindertagesstätten betreut werden. Dies ist in Griechenland jedoch eher die Ausnahme. Die meisten Kinder unter drei Jahren werden innerhalb der Familien betreut. Kinderkrippen sind für Kinder ab acht Monaten verfügbar. Träger der Kindertagesstätten sind Kommunen, der Staat und private Anbieter. Die kommunalen Einrichtungen sind in der Regel von 7 bis 16 Uhr geöffnet, die Betreuungsgebühren, die verlangt werden, sind gering. Sobald die Kinder vier Jahre alt sind, können sie in staatlichen und privaten Kindergärten (Nipiagogeio) freiwillig die Vorschule besuchen. Seit dem Schuljahr 2007/08 besteht für alle Fünfjährigen die Pflicht, am Unterricht der Vorschule teilzunehmen. Die Vorschule dauert in der Regel von 8 bis 12 Uhr, die Kinder lernen nach einem nationalen Lehrplan („Fächerübergreifende Einheitliche Rahmenprogramm zum Lernen“) (Programme EPEAEK). Einige Kindergärten bieten auch Ganztagsbetreuung von 7 bis 16 Uhr an. Staatliche Kindergärten sind für die Eltern kostenlos, jedoch sind ihre Betreuungsplätze oft nicht kurzfristig frei. In privaten Kindertagesstätten besteht die Möglichkeit auch schnell einen Platz zu finden. Die Kosten variieren, sind meist jedoch recht hoch.

Negativ ist die Einflussnahme der Eltern in die vorschulische Erziehung. Es wird von den ErzieherInnen erwartet, den Kindern vorrangig Rechtschreibung und rudimentäre Mathematikkenntnisse beizubringen. Dabei werden von zu Hause, auf Druck der Eltern, schulische Aufgaben gestellt, die dann von den ErzieherInnen bearbeitet, korrigiert und vertieft werden sollen. (Kurti-Kazouli. & Tzanetopoulou, 2003)

Die Aufgabe der griechischen vorschulischen Einrichtungen ist selbstverständlich eine Vorbereitung der Kinder auf die Schule. Diese Vorbereitung unterscheidet sich jedoch in der Durchführung von dem in Griechenland üblichen Frontalunterricht, der ab der Grundschule üblich ist (Ausnahmen existieren).

²⁰ http://www.istanbullisesi.net/index.php?option=com_content&view=article&id=38:deutschunterricht&catid=3:deutsch&Itemid=7

²¹ <http://www.ilev.k12.tr/EgitimVeOgretim.aspx?Mode=YabancıDiller&Lang=Tr>

²² <http://www.bups.bilkent.edu.tr/index.php/homeA>

Das Pädagogische Institut – eine Institution, die in Griechenland Rahmen- und Lehrpläne erstellt und dem Ministerium für Bildung untersteht – hat das „Fächerübergreifende Einheitliche Rahmenprogramm zum Lernen“ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - ΔΕΠΠΣ) erstellt, in dem klar herausgearbeitet ist, dass Kinder in Griechenlands Kindergärten und ähnlichen Einrichtungen durch selbsterfahrenen Anreize ihre Umwelt entdecken dürfen, daraus ihre eigenen Schlüsse ziehen können und dazu ausdrücklich von den ErzieherInnen animiert werden sollen.

Die Hauptachse dieses Lehrplans ist der spielerische Umgang mit Wissenserwerb. (Govaris & Nioti, 2003, Band 1, 7-20)

Das Pädagogische Institut betont ausdrücklich, dass im vorschulischen Alter das Interesse für Bildung geweckt werden muss, um das Kind auf das Konzept des lebenslangen Lernens und Weiterbildens vorzubereiten.

In der ersten Grundschulklasse beginnt für einen Schüler in Griechenland der Unterricht des Lesens und Schreibens. Die Grundlage dieses Unterrichtes sind die Schul- und Arbeitshefte, die vom Pädagogischen Institut mitgestaltet werden. Generell gilt in Griechenland eine vollständige Konzentration auf das Schulbuch und das dazugehörige Arbeitsheft. Das Lehrpersonal hat die Aufgabe, den vom Ministerium vorgegebenen Lernumfang in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen. Dieses Konzept ist absolut konträr zu der Aussage des Pädagogischen Instituts, dass im Schüler das Interesse für lebenslanges Lernen im Schulunterricht geweckt werden soll.

Die Schulbücher sind wie folgt aufgebaut: Es gibt zu jedem Buchstaben des Alphabets eine Doppelseite mit Bild, welches eine bestimmte Situation darstellt (Beispiel: Kind am Strand sucht Muscheln). Dabei wird ein Buchstabe in den Mittelpunkt gesetzt, der durch einen Haupttext, Nebentext, Aufgaben und Zusammenfassung erlernt und geübt wird. Außerdem gibt es in jedem Bild eine kleine Nebenszene, in der der Buchstabe mit einem weiteren verbunden wird und somit gleichzeitig auch Silben erlernt werden (Beispiel: am Bildrand läuft eine Ente und „quakt“ die Buchstabenverbindung). Sobald die Schüler die ersten Silben erkennen können, folgen Schreibübungen durch Lückentexte und Texte zum Abschreiben.

Das Vorlesen in der ersten Klasse erfolgt durch das Lehrpersonal.

Das Pädagogische Institut weist in den Schulbüchern, die für die Lehrer bestimmt sind, ausdrücklich darauf hin, dass die Verbindung von Bild und Buchstabe (bzw. Text) den zweisprachigen Kindern hilft, das Griechisch schneller zu erlernen. In der Praxis sind leider nicht alle Grundschullehrer ausreichend ausgebildet, um auf zweisprachige Kinder genügend einzugehen. (Tsokolidou, R. Raising, 2005, Vol. 8, No.1)

Das lateinische Alphabet wird ab der vierten Grundschulklasse im Rahmen des Englischunterrichts erlernt.

Es existieren interkulturelle Schulen für Angehörige der muslimischen Minderheit im Gebiet Thrazien, für Angehörige der Roma und Spätaussiedler. Die interkulturellen Schulen im Gebiet Thrazien sind die einzigen staatlichen Schulen in Griechenland, in denen zweisprachig unterrichtet wird.

Vervollständigend ist noch zu erwähnen, dass die Schulpflicht für Schüler und Jugendliche zwischen 6 und 15 Jahren gilt. Bis zur sechsten Klasse und bis zum ungefähren Alter von 12 Jahren besuchen die Schüler die Grundschule. Danach folgt die dreijährige Mittelstufe, die in Griechenland Gymnasium genannt wird und somit oft mit dem Gymnasium im deutschsprachigen Raum verwechselt wird.

Anschließend können sie freiwillig drei Jahre lang das Gesamt-Lyzeum, ein berufliches Lyzeum (EPAL) oder eine Berufsschule (EPAS) besuchen. Der Besuch aller öffentlichen Schulen ist kostenlos.

1. Erwerb von Lernkompetenz

Lernen ist ein Prozess, in dem Schülerinnen und Schüler sich aktiv Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen. Sie brauchen dazu eine anregungsreiche Lernumgebung, mit abgestimmten Lernmethoden, Lernmitteln und Lernräumen, die ihnen vielfältige Möglichkeiten und Werkzeuge bietet, sich zu informieren, Antworten auf ihre Fragen zu finden, ihre Ergebnisse zu präsentieren und zu diskutieren.

In den letzten Jahren hat das verbindliche Lehrprogramm für Vor- und Grundschulen erhebliche Veränderungen erfahren. Die meisten und größten im Bereich der Sprachbildung. In der Konsequenz bedeutet das, dass die ErzieherInnen und Lehrkräfte im Besonderen der Vorschulen in Bezug auf den Erwerb von Schreibkompetenzen umzudenken hatten. Mittlerweile wird von den Kindern, die in die erste Klasse eingeschult werden, erwartet, dass sie schon wenigstens über rudimentäre Kenntnisse, die zum Schreiben befähigen, verfügen (Beispiel: der Schüler kann einen Stift richtig halten). (Wells, G. 1999) Als am Wichtigsten wird hierbei das phonologische Bewusstsein betrachtet. Dieses Bewusstsein muss aber dahingehend erweitert werden, dass der Schüler erkennt, wie das Schreiben funktioniert und vor Allem, welchen Zweck es erfüllt.

Um die Schüler an die geschriebene Sprache heranzuführen, müssen genügend Reize vorhanden sein. Wichtig sind dabei Aktivitäten, die bei der Erweiterung des Wortschatzes und der Erzählfähigkeit unterstützen. Für die Vorschulkinder und für die Schüler der ersten Grundschulklassen werden realistische Szenen geschaffen, in denen sie mit Rollenspielen an ihrem sprachlichen und später auch schriftlichen Ausdruck arbeiten können. (Nikolaou, 2003, Band 2, 65-78)

In Griechenland wurde 2007 von dem Verband der Logopäden ein Test für die Bewertung vom phonologischen Bewusstsein entwickelt („Metaphon“). Der Test richtet sich an Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren und besteht aus 37 Bewertungsdaten, die das Niveau und den Rhythmus der Entwicklung des phonologischen Bewusstseins bestimmt. Die Bewertungsdaten werden auf den Ebenen Reim, Silbe und Phonem bestimmt.

In der Vorschule und den ersten Grundschulklassen werden von den ErzieherInnen bzw. GrundschullehrerInnen Sprach-Schreib-Modelle mit der Hilfe von Spielen für die Akustikanalyse, Aktivitäten mit Silben, Erzählungen, Kinderliedern, Reimen, Gedichten, Werbeslogan und alle weiteren sprachlichen Ausdrucksformen umgesetzt.

Da diese Form des Lernens in den vom Ministerium vorgegebenen Lehrplänen nicht enthalten ist – und in Griechenland strikt nach den Lehrplänen unterrichtet werden muss – beschränken sich die Übungen auf etwa 10 Minuten der Unterrichtszeit. Unter anderem aus diesem Grund hängt die Umsetzung der spielerischen Lehrform vom Engagement und Fortbildungsniveau des Lehrers ab. (Kanga, 2002, Band 6, 91-96)

2. Geschichte der Alphabetisierung

Griechisch ist die älteste Sprache Europas. Die ersten Schriftnachweise des Griechischen wurden in Form von Tontafeln auf Kreta und dem Peloponnes gefunden. Datiert werden diese Tafeln auf 1400-1200 v. Chr. Die darauf zu erkennende Schrift ist die sogenannte Linearschrift B. (Ruge: 2002, 11-13)

Neben einer der ältesten Schriften der Menschheitsgeschichte, stammt auch die älteste Literatur Europas aus dem griechischsprachigen Raum. Es handelt sich dabei um die Ilias und die Odyssee, zwei Werke, die aller Wahrscheinlichkeit von Homer um 700 v. Chr. verfasst worden sind.

Möglich war das Schreiben dieser Werke durch das um 800 v. Chr. geschaffene griechische Alphabet. Durch einen regen Handelskontakt kamen die Griechen mit den Phöniziern (semitische Volksgruppe) und deren Alphabet in Kontakt, welches nur aus Konsonanten bestand. Durch das Hinzufügen von Vokalzeichen entstand somit die erste phonematische Schrift in der griechischsprachigen Welt. Diese Schrift entwickelte sich zu zwei Varianten: während die westgriechische Variante die Basis des Latein darstellt, entwickelte sich im späteren Byzantinischen Reich um etwa 800 n. Chr. das kyrillische Alphabet.

Das Griechische bildet einen eigenständigen Zweig der indogermanischen Sprachen. Es wird angenommen, dass Völker mit indogermanischem Sprachhintergrund aus einem Ursprungsgebiet in verschiedene Richtungen ausgewandert sind und als gemeinsames Erkennungszeichen die indogermanische Sprachverwandtschaft, basierend auf einer „Ursprache“, besteht. (Tegopoulos-Fytrakis: 2002, 115)

Ab dem Jahr 2000 v. Chr. wanderten indogermanische Griechen in den Norden von Griechenland und besiedelten von dort nach und nach weitere Gebiete. Die ersten Stämme waren die Ioner und Achäer. Die Dorer beendeten ihre Besiedelung als dritter griechischer Stamm etwa um 1000 v. Chr. In einer zweiten Kolonisationsphase um 750-550 v. Chr. wurden auch Gebiete im gesamten Mittelmeerraum und bis zum Schwarzen Meer besiedelt.

In der Zeit um 300 v. Chr. gab es so gut wie keine Einheit zwischen der archaischen und klassischen griechischen Welt, weder politisch, noch sprachlich. Es gab zahlreiche sehr unterschiedliche Dialekte, die mit der heutigen deutschen Mundart zu vergleichen sind. Ende des vierten Jahrhunderts v. Chr. entwickelte sich endlich ein einheitlicher Dialekt, der sogenannten Koiné. Ursächlich dafür war die Einführung des Attischen, also des Athener Dialekts, durch Alexander des Großen in die eroberten und heimischen Gebiete als Amtssprache. Auch nach der Epoche der Makedonier und der folgenden Römischen Vorherrschaft blieb die Koiné bestehen.

Die altgriechischen Dialekte und der Ursprung des Neugriechischen

WESTGRIECHISCH

Dorisch

Nordwestgriechisch

ZENTRALGRIECHISCH (ACHÄISCH)

Äolisch

Arkadokyprisch

Attisch, Koiné (300 v. Chr.), Byzantinische Volkssprache (1000 n. Chr.), Neugriechisch (1500 n. Chr.)

OSTGRIECHISCH

Ionisch

Nach der endgültigen Teilung des Römischen Reich 395 v. Chr., entwickelte sich das Byzantinische Reich durch den griechischsprachigen Oststrom. Es existierte bis zum Jahr 1453. Nach der Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen endete der griechische Einfluss. (Triantafyllidis: 1941, 98)

1830 entstand zum ersten Mal ein griechischer Einheitsstaat, der den Kern des heutigen Griechenland bildet.

Ein Phänomen der besonderen Art ist im griechischsprachigen Raum von der Antike bis in moderne Zeiten die Diglossie, also die Zweisprachigkeit. Diese besteht darin, dass neben der natürlichen Muttersprache auch eine ältere, künstliche Variante derselben Sprache verwendet wird. Hier ist nicht der Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache gemeint. Die griechische Diglossie, die alte und die moderne, bezieht sich auch auf die geschriebene Sprache, d.h. die ältere, künstliche Variante wird nicht spontan gesprochen, während die „natürliche“ sowohl gesprochen wie geschrieben wird. (Niehoff-Panagiotidis: 1994, 54)

In der Zeit, in der das Neue Testament in dem Dialekt Koiné geschrieben wurde – was der damaligen natürlichen Sprache entsprach –, plante man gleichzeitig die Wiedereinführung des klassischen Attisch als Schriftsprache. Diese Sprache war in der Zeit 500 – 300 v. Chr. eine natürliche Sprache, wurde aber schon Ende des vierten Jahrhunderts v. Chr. von der Koiné als natürliche Sprache abgelöst. Es existierten also zwei Schriftsprachen parallel.

In der Moderne ist das gleiche Phänomen zu beobachten. Die natürliche Sprache der Neuzeit ist die Dimotiki (Volkssprache) und die künstliche Sprache ist die Katharevousa (Reinsprache).

Die Katharevousa (geschaffen im 19. Jahrhundert) ist nie eine natürliche Muttersprache gewesen, ganz im Gegensatz zum attischen Dialekt. Bis in die Mitte der 1970er Jahre war die Katharevousa trotzdem die offizielle Sprache Griechenlands. Das Resultat daraus war eine große soziale Ungerechtigkeit, da viele, und hier ist besonders die Landbevölkerung gemeint, keinen Zugang zu entsprechenden Bildungssystemen hatten, die in der Lage waren die komplizierten grammatikalischen Regeln und Vokabeln ausreichend zu lehren. Somit war ein Großteil der Bevölkerung von einer politischen und sozialen Teilhabe in Griechenland ausgeschlossen (Beispiel: Amtsblätter, Formulare in Katharevousa). (Holton, Mackridge, Philippaki-Warburton: 1997, 147)

Aktuell wird in Griechenland das sogenannte „Greeklish“ diskutiert, eine Vermischung des Griechischen mit Anglizismen. Auf Grund der technologischen Entwicklungen sind davon aber alle Sprachen weltweit betroffen. Das Phänomen des sogenannten „Kiez-Deutsch“ oder in diesem Fall des „Kiez-Griechisch“ ist hier noch nicht zu beobachten.

3. Situation der Zielgruppen “ Bilinguale Kinder zwischen 6 und 10 Jahren” und Bilinguale Teenagern zwischen 14 und 17 Jahren” in Griechenland

Die Gründung der Aufnahmeklassen (für bilinguale Schüler) im Jahr 1980 markiert den Beginn einer ganzen Reihe von institutionellen Initiativen, die die Thematik der interkulturellen und sprachlichen Verschiedenheiten von Spätaussiedlern und Schülern mit Migrationshintergrund im griechischen Bildungssystem aufgreifen und verwalten. Die ersten Aufnahmeklassen wurden vor dem Hintergrund einer harmonischen Anpassung der bilingualen Schüler aus Rückeinwanderungsfamilien (griechische Gastarbeiter aus verschiedenen Ländern Westeuropas) an den griechischen Schulunterricht gegründet. (Damanakis, 2003) Im Vordergrund stand hierbei die Vertiefung des Schulwissens aus den vorherigen Schulen im Ausland und der Neuerwerb von Wissen, welches

in Griechenland für alle Bereiche der künftigen Sozialisierung – Beruf und Gemeinschaft - der Schüler von Nöten ist. Es ist zu betonen, dass diese Art von Aufnahmeklassen als unabhängige Klassen funktionierte. Ziel war es nicht, die Schüler zu einem späteren Zeitpunkt in Regelklassen zu versetzen. Das änderte sich im Jahr 1983. Die Aufnahmeklassen hatten durch eine neue Gesetzgebung nun den Auftrag die Schüler an das griechische Bildungssystem heranzuführen und einzugliedern. Die Änderungen waren nötig, da sich die Einwanderungsstruktur in Griechenland zu diesem Zeitpunkt zu ändern begann. Während vormals eher Rückkehrerkinder aus westeuropäischen Ländern betroffen waren, handelte es sich jetzt hauptsächlich um Schüler aus den Staaten des ehemaligen Ostblocks – und hier ganz stark vertreten Schüler aus Albanien - und dem arabisch-asiatischen Raum. Die Lerninhalte sind Griechisch, griechische Geschichte und Kultur.

Obwohl es seit 1994 eine gesetzliche Vorlage (YAΦ2/378/Γ1/1124,3^e) existiert, die es ermöglicht in den Schulen stundenweise Lehrer zu beschäftigen, die die Schüler in den Aufnahmeklassen in der Sprache und Kultur ihrer Herkunftsländer zu unterrichten, wird dieser Passus nie umgesetzt.

Die Kritik an den Aufnahmeklassen ist die einseitige Beschränkung des Lernstoffes auf Sprache und Kultur. Außerdem fehlt der Wille, die Möglichkeit des Unterrichtes der Muttersprache auszuschöpfen. Ein weiteres Problem ist die Zusammensetzung des Lehrpersonals in Aufnahmeklassen. In diesen Klassen werden fast ausschließlich Vertretungslehrer eingestellt. Das bedeutet, dass sich die Schüler jedes Schuljahr neu an das Lehrpersonal gewöhnen muss, der Lehrer seine Schüler nicht kennt und somit das aus dem vergangenen Jahr Erlernte nicht auf gleiche Weise vertieft und erweitert werden kann.

Die Herausforderungen an die Aufnahmeklassen werden durch die ansteigende Zahl von Migranten immer weiter wachsen. Ziel ist die harmonische Kommunikation zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Aus diesem Grund sollte die interkulturelle Ausrichtung an Schulen für alle Schüler gelten. Die Gesetzeslage schließt griechische Schüler von dem interkulturellen Prozess jedoch grundsätzlich aus.

Der Vollständigkeit halber muss noch erwähnt werden, dass es möglich ist auch Privatschulen zu gründen, in denen zwei- bzw. mehrsprachig unterrichtet werden kann (Beispiel: Deutsche Schule).

Situation der Zielgruppe “ Bilinguale Kinder zwischen 6 und 10 Jahren”

Generell ist zu beobachten, dass in den unteren Klassenstufen die soziale Ausgrenzung von zweisprachigen Schülern weitaus geringer ist, als dies in höheren Klassen der Fall ist. In der heutigen Situation sind die meisten zweisprachigen Kinder schon in Griechenland geboren und haben wenigsten erste sprachliche und kulturelle Kontakte erlebt. Problematisch ist der Umgang mit den zweisprachigen Schülern insofern, dass für die meisten Lehrer eine Assimilation gewünscht wird, insbesondere je jünger die Kinder sind. (Varlokosta, & Triantafyllidou, 2004) Außerdem werden Schüler in Griechenland besser vom Lehrpersonal akzeptiert, wenn sie problemlos den Lehrinhalten folgen.

Die meisten Lehrer wünschen sich in den Klassen mit hohem Migrationsanteil einen Unterstützungslehrer. Sie befürchten, dass durch zusätzliche Erklärungen, die zum sprachlichen Verständnis beitragen, zu viel Zeit verloren geht und die griechischen Schüler somit „auf der Strecke bleiben“.

Die Lehrer in Griechenland fühlen sich hinsichtlich der Problematik des hohen Migrationsanteils in den Klassen nicht im Geringsten institutionell vorbereitet. Somit ist es reine Glückssache, ob ein zweisprachiger Schüler auf einen engagierten Lehrer trifft, der Verständnis für die schwierigere Ausgangsposition hat oder eben nicht.

In den Grundschulen wurde beobachtet, dass Schüler mit Migrationshintergrund in den naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik meistens bessere Leistungen erbringen, als dass es in den sprachlichen Fächern der Fall ist.

Wie schon in Kapitel 1 erwähnt, müssen griechische Schulen eine starke Einmischung durch die Eltern ertragen. Sie werden in die Entscheidungsfindungen (oft auch unfreiwillig) mit einbezogen, ohne dass sie an der aktiven Umsetzung der Entscheidungen beteiligt werden. Eltern mit Migrationshintergrund beteiligen sich aus unterschiedlichsten Gründen meist nicht an diesen Entscheidungsfindungen. Es kann dann also eine für die zweisprachigen Schüler negative Entscheidung ohne entsprechende Partizipation gefällt werden (Beispiel: Verhinderung des Einsatzes eines Unterstützungslehrers für Schüler in einer bestimmten Klasse).

Da die Teilnahme am Unterricht in der Grundschule verpflichtend ist, finden wir hier auch einen höheren Migrantenanteil unter den Schülern, als das an den weiterführenden Schulen der Fall ist. Je älter die zweisprachigen Schüler in der Grundschule sind, umso höher ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie einen Teil zum Verdienst der Familie beitragen müssen.

Situation der Zielgruppe „Bilinguale Teenagern zwischen 14 und 17 Jahren“

Grundsätzlich ist das Lehrpersonal an den Schulen für die Altersgrenzen 14 bis 17 mit der Gesamtsituation zufriedener, als es bei den Grundschulen der Fall ist. Es gilt, wer als zweisprachiger Schüler erreicht hat, in das sogenannte Lyzeum (vergleichbar mit der Gymnasialstufe einer deutschen Schule) aufgenommen zu werden, hat eine ausreichende griechische Sozialisation, sprachlich, wie kulturell, erfahren. Dennoch wird auch hier eine Erweiterung des Personals auf Hilfslehrer als wünschenswert betrachtet. Außerdem ist sich die Oberstufenlehrerschaft einig, dass sich der Lerninhalt, sowie der Lernumfang für alle Schüler ändern sollte. In das Lehrprogramm sollten Gemeinschaft bildende Unterrichtsinhalte aufgenommen werden, wie etwa Anti-Rassismus-Seminare oder auch Anti-Gewalt-Seminare.

Abgesehen von den Bedingungen in den Schulen ist ein Problem der Unterricht, der, je höher die Klassenstufe, in der jeweiligen Fachsprache abgehalten wird. Diese Handhabung ist in Griechenland üblich, damit die Schüler nach der zwölften Klasse an den Universitätsaufnahmeprüfungen teilnehmen können. Hier haben die zweisprachigen Schüler einen erheblichen Nachteil. Viele Lehrer wünschen sich gerade in dem Bereich eine gezielte Sprachförderung. (Gotovos & Markou, 2003-2004)

In Schulen, in denen der Ausländeranteil besonders hoch zu sein scheint, wird beobachtet, dass griechische Eltern ihre Kinder ab- und an Privatschulen anmelden. Das Einkommensgefälle zwischen Migranten und Nicht-Migranten in Griechenland ist besonders hoch. Außerdem ist die Akzeptanz der Griechen Migranten gegenüber, in Bezug auf die eigene Umwelt, eher niedrig. (www.unicef.gr/reports/racism.php)
