

Hemmschuhe über Bord werfen

Über Voraussetzungen für mehr Bildungsgerechtigkeit und gleichberechtigter Teilhabe von mehrsprachigen Schüler_innen und Kolleg_innen

Familiensprachen sind Sozialisationsgrundlage, nicht nur für die Primär-, sondern auch für die Sekundär- und die Tertiärsozialisation, wobei die Schule mittig zu verorten ist in dieser Aufzählung. Eine gute Beherrschung der Familie(n)-Sprache(n) ist eine Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb weiterer Sprachen, deren es drei sein sollten nach EU-Vorgaben.

Ein Best-Practice-Beispiel kommt aus Luxemburg, das drei Amtssprachen hat, die gleichberechtigt nebeneinander existieren: Französisch, Deutsch und Luxemburgisch. Englisch wird auch gelehrt und gelernt – als vierte Sprache. In Kita und Vorschule kann es sein, dass alle drei Sprachen gleichzeitig bzw. nebeneinander gesprochen und vermittelt werden. Dafür gibt es tablet-gesteuerte Programme, die Kinder selbstständig benutzen. Sie bringen sich damit gegenseitig den Wortschatz ihrer Familiensprachen bei. Sprachvermischungen und vorübergehende sogenannte Halbsprachigkeit kommen vor. Sie sind Teil des Spracherwerbsprozesses und bedürfen nicht der ausdrücklichen Korrektur! (s. a. Université du Luxembourg, Abschlussbericht, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit, Claudia Seele 2014).

Es gibt unterschiedliche gute Möglichkeiten der Sprachsozialisation, je nach Bedarf und Bedingungen vor Ort. Die durchgängige Anerkennung – im Sinne von Gleichstellung (!) – der Familiensprachen als Leistungsfach in der Schule oder dass vorhandene Qualifikationen

eingebraucht und weiterentwickelt werden können, steckt in unserem Schulsystem noch in den Kinderschuhen. Mehrsprachigkeit hierzulande ist bisher noch einem Konsens, der dem Primat des Deutschen folgt, untergeordnet. Es gibt eine Amtssprache. Umdenken im Hinblick auf Wertigkeiten von Sprachen, Begrifflichkeiten und Narrativen kann für Transformationsprozesse nützlich sein.

Herkunftssprachenunterricht

Den Herkunftssprachenunterricht (HSU) gibt es wohl seit einem halben Jahrhundert. Leistungsrelevant ist er nur bedingt oder gar nicht. Möglich ist viel, verpflichtend eher wenig. Jedoch sind die Weichen durch entsprechende Gesetze und Verordnungen gestellt. Das eröffnet Spielräume. Die sollten genutzt werden können durch Initiativen von unten.

Schülerinnen können ihre mitgebrachte(n) Familiensprache(n)kenntnisse anerkennen lassen als Leistungsnachweis anstelle einer neu zu erlernenden Fremdsprache, vorausgesetzt, es gibt Prüfer_innen für diese Sprache in der Behörde. In den Ausführungen zum Schulrecht in Hamburg vom 1.8. 2003 steht die Richtlinie zur Durchführung von Sprachfeststellungsprüfungen, damit eine Bewertung in einer anderen als der 1. oder 2. regulär an der jeweiligen Schule unterrichteten Fremdsprache vorgenommen werden kann: „Eine Sprachfeststellungsprüfung kann durchgeführt werden, wenn fachkundige Prüfer_innen mit der Lehrbefähigung oder einer

vergleichbaren Qualifikation für die jeweilige Herkunftssprache zur Verfügung stehen.“

Unter Landesrecht Hamburg, gibt es einen §23 Sprachfeststellungsprüfung. (Er steht in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Grundschule und die Jahrgangsstufen 7 bis 10 der Stadtteilschule und des Gymnasiums vom 22. Juli 2011. Diese ist zu finden im HmbGVBl auf Seite 325 für das Jahr 2011.) „Die Entscheidung, ob (...) die Prüfung anstatt eines Englischnachweises...) nach Abs. 1 möglich ist, trifft die Zeugnis-Konferenz.“ Eine Englischnote wird ebenfalls in das Zeugnis aufgenommen. Auf SuS-Antrag wird die Dauer des Englischunterrichtes vermerkt.

Die Sprachfeststellungsprüfung ist besonders relevant als Nachteilsausgleich für die SuS in den höheren Jahrgangsstufen, die als geflüchtete Seiteneinsteiger_innen in unser Schulsystem kommen. Oft hochmotiviert, müssen sie unter erschwerten Bedingungen ihren Abschluss machen.

Wie viele z.B. Arabisch, Kurdisch oder Romanes sprechende Mitarbeiter_innen gibt es in der Behörde, in der Schule, in der Universität? Wie spiegelt sich ihr zahlenmäßiger Anteil in den Einwohnerstatistiken in der zahlenmäßigen Zusammensetzung der Kollegien wider? Wie in der Mitgliederzusammensetzung nach Ethnien, Sprachherkunft und nationaler Zugehörigkeit in der GEW? Warum gibt es an Hamburger Schulen kurdische Kolleg_innen, aber keinen Kurdischunterricht? Antworten auf

diese Fragen zu finden ist schwer, weil u.a. viele Merkmale nach den Erfahrungen des „tausend-jährigen Reiches“ aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes und der Antidiskriminierung nicht gespeichert werden. Eine freiwillige anonyme Umfrage könnte helfen. Im Fall des Nichterteilens von Kurdischunterricht liegt die Vermutung nahe, dass im Ausland bestehende Diskriminierungsstrukturen unhinterfragt übernommen werden. Oder liegt es an der Abwesenheit einer einheitlichen kurdischen Amtssprache zugunsten von vier bis sechs Sprachvarianten? Ich entscheide mich für die Variante: Wo ein Wille ist, findet sich ein Weg. Andernfalls greift man zu Argumenten.

Die Universität Hamburg hat das Fach Türkisch als Studienfach für die Lehrer_innenausbildung abgeschafft! Inwieweit es dafür Ersatz im Masterstudiengang MOTION-Mehrsprachigkeit gibt (früher: Studiengang Lehrer_innen für Kinder verschiedener Muttersprachen), weiß ich nicht. Aus dem Vorlesungsverzeichnis vergangener Semester habe ich diesbezüglich keine klare Tendenz erkennen können. Das Vorlesungs- und Seminarprofil scheint sehr in Bewegung zu sein.

Die HUBE-Studie von Ursula Neumann (2015/16), die das Angebot des Herkunftssprachenunterrichtes in der Sekundarstufe aus Hamburger Elternsicht untersucht hatte, kam zu dem Schluss, dass die Nachfrage viel größer war als das Angebot. Es wurden über 3000 Eltern aus fünf für Hamburg relevanten Ethnien befragt. Besonders Gymnasiast_innen mussten auf Unterrichtsangebote von Ver-

einen oder Gemeinden ausweichen, weil Schulen in diesem Bereich zu wenig anboten. Die Eltern haben sehr deutlich gemacht, dass sie eine Anbindung des Herkunftssprachenunterrichtes an die Schule bevorzugen. Untersucht wurde auch, inwieweit Eltern über bestehende Angebote informiert waren. Leider

hörte eine optimistische Bilanz mit ermutigenden absoluten Zahlen. Im Vergleich zu 2016 ist der HSU um 27 Prozent ausgebaut worden. Er findet inzwischen an 84 Schulen statt. Von 416 allgemeinbildenden Schulen sind das ca. 20 Prozent der Schulen, die HSU anbieten. Über 4000 Schüler_innen nutzen inzwischen



wenig! Ihr Wissen kam zudem meist aus privaten Kreisen.

Aus Behördensicht ist die Situation eine ganz andere. Es gibt eine Vielzahl an mehrsprachigem Informationsmaterial, das im BIZ zu erhalten ist oder über das LI. Es gibt weiterhin die Vorgabe, dass die Behörde einen HS-Unterricht einrichten muss, sobald sich 10 bis 12 Eltern zusammengetan haben und diesen einfordern. Wieder vorausgesetzt, dass die Lehrkräfte für die Erteilung dieses Unterrichts vorhanden sind!

Nun hat sich seit dieser Untersuchung einiges getan. Es hat einen Bürgerschaftsbeschluss gegeben, in dem alle Fraktionen gemeinsam beschlossen haben, den Herkunftssprachenunterricht an den Schulen zu fördern. Schulsenator Rabe zieht am 30. Januar 2020 in einer PM der Be-

HSU-Angebote. Bei einer angenommenen Schüler_innenzahl (s.a. Schuljahreserhebung 2019) von etwa 66000 Schüler_innen an allgemeinbildenden Schulen hat knapp die Hälfte einen Migrationshintergrund. Ganz großzügig berechnet, bekommt max. 15 Prozent dieser Gruppe HSU. Da ist also noch einige Luft nach oben. (Eine genauere Aufschlüsselung der Situation s.a. Drucksache 2118021 Kleine Anfrage zu HSU von Herrn Abaci vom 20.8.2019)

Ein Nadelöhr

Neben der vielfältigen Benachteiligung von Schüler_innen geht es aber auch um die der Kolleg_innen mit migrantischem Hintergrund, die im Allgemeinen über ein hohes fachliches und interkulturelles Bildungsniveau verfügen. Die Anerkennung ih-

rer Abschlüsse sollte nicht an erschwerten Bedingungen scheitern. Es bedarf des genauen Hinsehens, was deren Einstellungsbedingungen betrifft.

Die GEW-Bund hat eine Studie in Auftrag gegeben, deren Fragestellung es ist herauszufinden, warum nicht mehr Kolleg_innen mit ausländischen Abschlüssen den Weg in den Schuldienst schaffen. Ziel ist es, mit den Ergebnissen dieser Studie eine Organisationsentwicklung in den Bundesländern für eine verbesserte Einstellungsquote von Kolleg_innen mit ausländischen Abschlüssen in Gang zu setzen.

Von Januar 2015 bis Dezember 2018 hatten bundesweit 14 Tausend Menschen mit Referenzberuf Lehrer_in eine IQ-Anerkennungsberatung in Anspruch genommen. Im Jahr 2018 war die Profession Lehrer_in der am häufigsten genannte Referenzberuf in der Anerkennungsberatung. Nur 11 Prozent der Anträge waren erfolgreich im Sinne einer vollen Gleichwertigkeit. Im Ingenieurwesen waren es dagegen 95 Prozent! Im Gesundheitswesen ist die Anerkennungsquote 85 Prozent. Alle drei Berufsfelder gehören zu den geregelten Berufen mit einheitlichen Anerkennungsstandards. (Quelle: GT-Antrag Baden-Württemberg)

Was muss passieren?

Was ist an den vorhandenen Strukturen verbesserungswürdig? Auch und besonders aus der Sicht derjenigen, die ihren Einstieg noch nicht geschafft haben? Welche Möglichkeiten für die Integration der Kolleg_innen sind denkbar und wünschenswert, welche durchsetzbar? Welche Forderungen an welche Akteure müssen gestellt werden?

Bereit seit einem Jahrzehnt gibt es am LI die APQ-Maßnahme (Anpassungsqualifizierung) für Kolleg_innen mit ausländischen Abschlüssen. Sie entspricht dem Referendariat

mit entsprechenden Bezügen und kann bei erfolgreichem Abschluss zur Übernahme in den Schuldienst führen. 10 Prozent der Hamburger Referendariatsplätze können für die APQ-Maßnahme verwendet werden. Tatsächlich wurden nur 5 Prozent Bewerber_innen zugelassen. Es lagen mehr als doppelt so viele Bewerbungen vor. Von diesen 5 Prozent wiederum haben nicht alle bestanden. (Quelle: Kleine Anfrage Birgit Stöver, Drucksache 21/10020, Förderprogramm für Lehrer_innen mit ausländischen Abschlüssen)

Hürdenlauf

Für die Erreichung des Sprachniveaus C2 als Bewerbungsvoraussetzung zur APQ-Maßnahme bietet das IQ-Netzwerk mit seinem Ready-to-teach-Programm kostenlose C1 und C2-Sprachkurse über 20 bzw. 30 Std. in Vollzeit an, denn das Jobcenter finanziert lediglich bis B2/C1. Es gibt die Möglichkeit, Stipendien und Zuschüsse zur Unterstützung zu beantragen, allerdings nicht in Höhe der vollen Lebenshaltungskosten. Die Unabhängigkeit vom Jobcenter / Agentur für Arbeit in dieser Phase ist nicht geklärt, zumal der erfolgreiche C2-Abschluss nicht die Übernahme in die Maßnahme garantiert.

Am LI gibt es das Netzwerk für Pädagog_innen mit Migrationshintergrund, das in diesen Fragen besondere Begleitung und Unterstützung anbietet (s. hlz 7-8/2020, S. 58ff) und das zur Selbstorganisation und zum Empowerment für die interkulturelle Öffnung der Schule beiträgt, indem es einer bestimmten Gruppe von Kolleg_innen eine Austausch- und Fortbildungsplattform anbietet.

Selbstverpflichtung der GEW

Abschließend das Fallbeispiel eines IT- und Mathekollegen aus einem osteuropäischen EU-Staat: Er hatte einen niedrig-

schwelligem Einstieg für sich in den Schulunterricht (18 Euro/Std.) mit einigen Stunden geschafft, während er über das Jobcenter seine Sprachkurse absolvierte. Er fiel durch die B2-Prüfung. Das Jobcenter hat die Finanzierung der Prüfungswiederholung verweigert. Während er noch nach einer schnellen Lösung für diese Situation suchte, hatte das Jobcenter ihm einen Vermittlungsvorschlag für einen Lagerjob am Flughafen gemacht. Weil er seinen Lebensunterhalt nicht privat finanzieren konnte – Grundsicherung kam nicht in Frage wegen der Mietbelastung –, musste er diesen Arbeitsvermittlungsvorschlag annehmen. Sein Schulleiter hatte keinen praktikablen Rat für ihn und die Beratung, in die ich ihn geschickt hatte, stellte sich als totaler Flop heraus.

Für den Übergang vom Jobcenter/der Agentur für Arbeit in die Nachqualifizierung gibt es Nachbesserungsbedarfe, die von beteiligten Akteur_innen auf Bundes- und Länderebene auszuhandeln sind. Entsprechend qualifizierte Ansprechpartner_innen beim Personalrat und der Landesrechtsschutzstelle als Begleitung dieses Prozesses sind gefragt wie auch ein Begleitungsangebot für Berufseinsteiger_innen im 1:1 Verhältnis bis zur Einstellung! Dies könnte uns als GEW unserem selbstgesteckten Ziel im Rahmen der Organisationsentwicklung (OE) näherbringen, in der es heißt: „Die zahlenmäßige Zusammensetzung von GEW-Mitgliedspool und GEW-Gremien spiegelt die Vielfalt in der Bevölkerung wider.“ Auch für uns noch ein langer Weg – die richtigen Weichen aber sind gestellt. Benutzen wir sie klug in anstehenden Ausnahmungsprozessen.

ANGELIKA REUTER
Bleiberechtsausschuss