

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW

Sabine Jasny

Department of Germanic Studies
Room 516, Level 5,
Brennan/MacCallum Building A18
The University of Sydney
Sydney, NSW 2006 Australia
Telefon: +61 2 9036 6480
E-mail: sabine.jasny@sydney.edu.au

Abstract. Nach Aussagen des Schulentwicklungsforschers Wilfried Bos gilt Australien als Staat, in dem die Förderung von Migrantenkindern besser gelingt als in Deutschland. Dies, so Bos, liege vor allem auch an einer „konsequenten Sprachförderung“ (Kerstan 2008: 77), von der man lernen könne. Der vorliegende Beitrag geht diesem Gedanken nach. Zunächst wird anhand von australischen Testergebnissen belegt, dass Migrantenkinder in Australien im Leistungsvergleich tatsächlich gut abschneiden. Im Anschluss wird exemplarisch am Beispiel der staatlichen Grundschulen im Bundesstaat New South Wales beschrieben, wie die Sprachförderung dort konkret aussieht und es wird überlegt, worin das Geheimnis des Erfolgs liegen könnte. Als Basis dienen Dokumente der OCED und des New South Wales Department of Education and Training, eine explorativ-exemplarische Langzeitbeobachtung der Praxis vor Ort sowie Ergebnisse aus der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung, der Soziologie, der Psychologie sowie der Erziehungs- und Bildungsforschung. Es wird argumentiert, dass der Erfolg im Grundschulbereich nur zum Teil im Sprachförderunterricht liegen kann und auf der Basis eines holistischen Verständnisses von Sprache und Spracherwerb wird die These entwickelt, dass das Geheimnis des australischen Erfolgs im Grundschulbereich eher in den institutionellen Rahmenbedingungen zu suchen ist, in die der Sprachförderunterricht dort eingebettet ist. Diese Rahmenbedingungen müssten den Spracherwerb – institutionell beabsichtigt oder nicht – positiv unterstützen, und zwar indirekt auf sozialer und affektiver Ebene. Diese These wird an Beispielen aus der Praxis näher ausgeführt und durch Ergebnisse aus der Forschungsliteratur begründet.

Abstract. According to researcher Wilfried Bos, director of the IFS (Institute for School Development) at the Technische Universität Dortmund, Australia is a nation in which support structures for immigrant children have proven more successful than in Germany. Bos states that appropriate English as a Second Language (ESL) programs in schools are a significant reason for this success (see Kerstan 2008: 77) from which a great deal may be learned. This article expands upon his idea. Firstly, it will be reaffirmed, in light of Australian test results, that immigrant children in fact perform on a comparatively higher level. Secondly, using the example of NSW government primary schools, ESL support strategies will be discussed with a view to discovering where the secret of Australian success might lie. Supporting this are documents from the OECD and NSW Department of Education, a longitudinal observational case study of in-school practice, as well as the results of language acquisition and language learning research, sociological, psychological and educational research. It is argued that success at the primary level is only due in part to the ESL programs; and, on the basis of a holistic understanding of language and language acquisition, the thesis will be developed that the secret of Australian success at a primary level is more likely to be found in the conditions of the institutional frameworks in which ESL programs are embedded. Whether so intended or not, these conditions must necessarily support language acquisition indirectly, on both social and affective levels. The thesis is supported by practical examples as well as the findings of published research.

Schlagwörter: Sprachförderung in Australien/NSW, Sprachförderung für Migrantenkinder in staatlichen Grundschulen, Gestueter Zweitspracherwerb, Soziale und affektive Faktoren im gestuerten Zweitspracherwerb

1. Fragestellung

Den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet ein Interview, das der Schulentwicklungsforscher Wilfried Bos der Zeitung DIE ZEIT gegeben hat (Kerstan 2008). Bos ist Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der TU Dortmund, verantwortlich für die Studien IGLU 2006 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, siehe Bos et al. 2008a) und TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study; siehe Bos et al. 2008b), und wird in diesem Interview zu den Ergebnissen und Konsequenzen dieser beiden Studien befragt.

Dabei geht Bos auch auf die Tatsache ein, dass Einwandererkinder in Deutschland tendenziell schlechtere schulische Leistungen erzielen als deutschstämmige Kinder. Auf die Frage des Interviewers, ob es ein Land gebe, in dem das anders sei und von dem man lernen könne, antwortet Bos: „Deutlich besser gelingt es eigentlich nur den klassischen Einwanderungsstaaten wie den USA, Neuseeland und Australien“ (Kerstan 2008: 77). Und auf den Hinweis des Interviewers, dass die Einwanderer in diesen Ländern auch einen höheren Bildungsstand hätten als die Einwanderer nach Deutschland, antwortet Bos, dass dies zwar richtig sei, dass man von diesen Ländern dennoch lernen könne, wie wichtig eine „konsequente Sprachförderung“ (ebd.) sei.

Blickt man nun nach Australien, dann stellt man fest, dass dort an staatlichen Schulen die schulischen Leistungen von Kindern ohne englischsprachigen Hintergrund im Schnitt tatsächlich über den Leistungen von Kindern mit englischsprachigem Hintergrund liegen. Dies belegen australische Testergebnisse, die auf bundesstaatlicher und nationaler Ebene erhoben wurden:

Auf bundesstaatlicher Ebene belegt dies der Basic-Skills Test, der in den Jahren 2003 bis 2007 an Grundschulen im Bundesstaat New South Wales (NSW)¹ durchgeführt wurde. Getestet wurde in der dritten und fünften Klasse² in den Fertigkeitsebenen *Numeracy* und *Literacy (Reading, Writing and Language)*. Im Ergebnis erzielten die Kinder der Gruppe ‚Non-English Speaking Background (NESB)‘ in allen Jahren von 2003 bis 2007 in der dritten und fünften Jahrgangsstufe im Schnitt bessere Leistungen als die Kinder der Gruppe ‚English Speaking Background (ESB)‘. Dies gilt nicht nur für den Fertigkeitsebene *Numeracy* (siehe: NSW Department of Education and Training (DET)³ 2007: 30), in dem die Kinder nicht so sehr auf die Sprache angewiesen sind, da sie die Zahlen und Rechenzeichen auch ohne Englisch lesen können. Es gilt auch für den Fertigkeitsebene *Literacy* (siehe: NSW DET 2007: 28), in dem der Fokus auf der Sprache selbst liegt.

Im Jahr 2008 wurden die bundesstaatlichen Tests durch ein national einheitliches Testprogramm ersetzt, das *National Assessment Program – Literacy and Numeracy (NAPLAN)*. Getestet wird seitdem an staatlichen und privaten Schulen in den Klassen 3, 5, 7 und 9. Die Fertigkeitsebenen sind *Numeracy* und *Reading, Writing, Language Conventions (Spelling, Grammar and Punctuation)*. Wie die Ergebnisse bislang zeigen, schneiden auch in diesem Testprogramm die Kinder aus der Gruppe ‚Language Background Other Than English (LBOTE)‘ in einer Reihe von Fertigkeiten durchschnittlich besser ab als die Kinder der Gruppe ‚Non-Language Background Other Than English‘, und zwar in allen Jahrgangsstufen:

- Year 3: „The mean score of LBOTE students in Australia exceeds the mean score of non-LBOTE students for Writing, Spelling and Numeracy“ (Ministerial Council for Education 2008: 53).
- Year 5: „Although there is marked variation between jurisdictions, overall mean scores of LBOTE students exceed the mean scores of non-LBOTE students in Writing, Spelling and Numeracy“ (a.a.O.: 103).
- Year 7: „Although there is marked variation between jurisdictions, for Australia overall mean scores of LBOTE students exceed the mean scores of non-LBOTE students in Writing, Spelling and Numeracy“ (a.a.O.: 153).
- Year 9: „Although there is marked variation between jurisdictions, overall the mean scores of LBOTE students exceed the mean scores of non-LBOTE students in Writing, Spelling, Grammar and Punctuation, and Numeracy“ (a.a.O.: 203).

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

Ein erstaunliches Ergebnis, wenn man die Situation in Deutschland vor Augen hat. Bedenkt man zudem, dass Australien im internationalen Vergleich zu den Ländern gehört, die insgesamt betrachtet ein relativ hohes schulisches Leistungsniveau haben⁴, dann ist dieses Ergebnis umso erstaunlicher und es wirft Fragen auf: Wie sieht Sprachförderung aus, die ihren Beitrag zu diesem positiven Ergebnis leistet⁵, und worin könnte das Geheimnis des Erfolgs liegen?

Im weiteren Interview mit Bos bleiben diese Fragen offen. Doch solange wir das nicht wissen, lässt sich daraus schlecht lernen und der Wissens- und Erfahrungsvorsprung, den Australien hier offenbar hat, kann nicht nutzbar gemacht werden, um die Situation andernorts zu verbessern.

Um hier nun einen Schritt weiterzukommen, wurde diesen Fragen nachgegangen, und zwar exemplarisch am Beispiel der staatlichen Grundschulen im Bundesstaat NSW. Die Beschränkung auf nur einen Schultyp in nur einem Bundesstaat war erforderlich, da Australien über eine sehr bunte Schullandschaft verfügt. Neben den staatlichen Grund- und Sekundarschulen gibt es ein umfangreiches Angebot an Privatschulen unterschiedlichster Ausrichtung.⁶ Zudem ist Bildung wie in Deutschland föderal organisiert und liegt deshalb im Zuständigkeitsbereich der Bundesstaaten, was die Diversifikation weiter erhöht. Von „Schulen in Australien“ zu sprechen, ist also ein weites Feld, das es zu begrenzen galt.

2. Basis und methodisches Vorgehen

Die Basis des vorliegenden Beitrages bilden drei Standbeine. Zum einen sind es Dokumente der OECD und des NSW DET. Mit der OECD-Studie „Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003“ (OECD 2006) liegen aktuelle Informationen zu NSW vor. Die Daten wurden im Anschluss an PISA 2003 in einer ergänzenden Befragung erhoben. Ziel war es herauszufinden, was in den befragten Ländern unternommen wird, um Migranten beim Erwerb der Unterrichtssprache zu unterstützen (vgl. a.a.O.: 118). Befragt wurden ausgewählte Fachexperten aus 17 PISA 2003-Ländern. 13 Länder beantworteten die Fragen, darunter auch Australien, mit Daten für die Bundesstaaten NSW, Queensland und Victoria (siehe a.a.O.: 119). Erfasst ist damit die Perspektive der Fachexperten dieser Bundesstaaten. Die OECD-Studie (2006) sowie einschlägige Dokumente des NSW DET bilden das eine Standbein des vorliegenden Beitrags.

Das zweite Standbein bildet die Praxis, die ich explorativ-exemplarisch an meinen beiden Kindern beobachten konnte. Sie kamen im Jahr 2006 im Alter von 6 und 9 Jahren von Deutschland nach Sydney/NSW/Australien, ohne Englisch zu sprechen. In Australien kamen sie direkt in eine öffentliche australische Grundschule und durchliefen das staatliche NSW-Sprachförderprogramm. Ich habe die Kinder 4 Jahre lang systematisch beobachtet, wie sie in das australische Schulsystem integriert und beim Erwerb der Unterrichtssprache Englisch von Seiten der Schule unterstützt wurden. Es fanden Gespräche mit der zuständigen Lehrerin für English as a Second Language (ESL)⁷ statt, die an der Schule der Kinder für die Umsetzung des Sprachförderprogramms zuständig war. Der Vorteil bei der Beobachtung der eigenen Kinder lag im nahezu uneingeschränkten Zugang zu Daten und Beobachtungen, die ich nicht nur als Mutter, sondern auch und vor allem als Deutsch-als-Fremdsprache-Expertin gewinnen und beurteilen konnte. Die Ergebnisse aus meinen Beobachtungen und Gesprächen habe ich einer ESL-Expertin des DET im Bundesstaat NSW vorgelegt, die als ESL-Beraterin für Grundschulen in einer Region des Bundesstaates NSW zuständig ist. Ziel war es zu sehen, inwieweit sich meine Beobachtungen mit dem decken, was vom DET als der australische Weg der Sprachförderung für Migrantenkinder vertreten wird.

Auf der Basis dieser Datenlage sind keine repräsentativen Ergebnisse möglich, doch es können exemplarisch am Beispiel NSW erste Antworten auf die Fragen gegeben werden, wie die Sprachförderung von Migrantenkindern in Australien konzipiert ist, und es können Thesen entwickelt werden, wie die Realität der Praxis aussieht. Auf der Basis eines holistischen Verständnisses von Sprache und Spracherwerb wird argumentiert, dass der Erfolg im Grundschulbereich nur zum Teil im Sprachförderunterricht selbst liegen kann. Es wird die These entwickelt, dass das Geheimnis des australischen Erfolgs darüber hinaus in den institutionellen Rahmenbedingungen zu suchen ist, die an staatlichen australischen Grundschulen in NSW bestehen und in die der Sprachförderunterricht eingebettet ist. Sie müssten den Spracherwerb positiv unterstützen, und zwar indirekt auf sozialer und affektiver Ebene. Diese

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

These wird an Beispielen aus der Langzeitbeobachtung näher ausgeführt und durch Ergebnisse aus der Forschungsliteratur begründet.

Diese Forschungsergebnisse bilden schließlich das dritte Standbein des vorliegenden Beitrags. Berücksichtigt wurden dabei Ergebnisse aus der Spracherwerbs- und Sprachlernforschung, der Soziologie, der Psychologie sowie aus der Erziehungs- und Bildungsforschung. Eine Schlüsselrolle spielt dabei die Untersuchung von Kronig, Haeblerlin & Eckhart (²2007) zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen an Schweizer Grundschulen. Die Studie liefert umfassende theoretische Begründungen sowie repräsentative empirische Ergebnisse zum Wirkungszusammenhang zwischen schulischen Rahmenbedingungen und schulischen Leistungen von Immigrantenkinder. Diese werden herangezogen, um die Annahme zu begründen, dass sich die institutionellen Rahmenbedingungen an Grundschulen in NSW, wie sie in der Praxis beobachtet werden konnten, positiv auf dem Spracherwerb auswirken müssten und dass darin das eigentliche Geheimnis des australischen Erfolgsrezepts zu liegen scheint.

Doch zunächst zur Sprachförderung und damit zur Frage, wie die Sprachförderung an staatlichen Grundschulen in NSW konkret aussieht.

3. Sprachförderung an staatlichen Grundschulen im Bundesstaat NSW/Australien

Das Erfolgsrezept des australischen Weges liegt nicht, wie man vielleicht zunächst vermuten könnte, darin begründet, dass Australien einen besonderen *General Approach* zur Sprachförderung entwickelt hätte. Dies belegt die OECD-Studie „Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003“ (OECD 2006):

3.1 „General Approach“

Gemäß dieser Studie ist der Zweitsprachenunterricht an den meisten Grundschulen im Raum NSW als „Immersion with systematic language support in the language of instruction“ (OECD 2006: 131) konzipiert. Die Kinder werden entsprechend ihrem Alter in die Klassen eingegliedert und erhalten ergänzend zwischen 1-4 Wochenstunden gezielten Sprachförderunterricht in der Unterrichtssprache (ebd.). Dies gilt für mehr als 80% der Migrantenkinder in NSW-Grundschulen. Ca. 5-19% der Migrantenkinder erhalten keinen zusätzlichen Sprachförderunterricht (ebd.).⁸ Dies ist nach Aussagen der ESL-Expertin des DET im Bundesstaat NSW dann der Fall, wenn die Gruppe der Migrantenkinder nicht groß genug ist⁹, um beim DET einen ESL-Lehrer beantragen zu dürfen. Dann müssen die Kinder die Sprache ohne Sprachförderunterricht erwerben.

Weltweit betrachtet verfährt NSW damit wie die große Mehrheit der Länder aus der OECD-Studie: The „most prominent approach is clearly immersion with systematic language support“ (OECD 2006: 131) gefolgt von der zweithäufigsten Methode „Submersion/immersion“ (ebd.), wenn die Förderung aus bestimmten Gründen nicht erfolgen kann. NSW fügt sich in das „surprisingly homogeneous picture“ (ebd.) ein und es lässt sich diesbezüglich nichts Neues von Australien lernen. Das Erfolgsgeheimnis des australischen Weges muss also in der länderspezifischen Umsetzung des generellen Ansatzes liegen und diese zeigt sich zunächst in den Sprachförderprogrammen. Über ihre Konzeption geben die Dokumente des NSW DET sowie die geführten Gespräche mit der ESL-Expertin des NSW DET nähere Auskunft.

3.2 Konzeption der Sprachförderprogramme

Das Konzept ist vielversprechend:

1. In den Richtlinien zum ESL-Unterricht in Schulen (NSW DET 2004a) wird unter Bezug auf Cummins (1979, 1984) davon ausgegangen, dass ein durchschnittlicher ESL-Lerner ca. 7 Jahre Sprachförderung braucht, bis er die Kompetenz eines Muttersprachlers erworben hat und uneingeschränkt am Unterricht in

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

der Stammklasse teilnehmen kann (vgl. NSW DET 2004a: 6).¹⁰ Konzeptuell wird Langzeitförderung angestrebt (vgl. ebd.).

2. Der Erwerbsprozess soll vom ESL-Lehrer beobachtet und beurteilt werden. Als Instrument dienen die ESL-Scales, in denen der erwartbare Erwerbsprozess in den Bereichen *Oral Interaction*, *Reading and Responding* und *Writing* über den Zeitraum von sieben Jahren detailliert beschrieben wird (vgl. Australian Education Council 1994).
3. Der Sprachunterricht zielt auf Handlungsfähigkeit: Die Kinder sollen alle notwendigen Fertigkeiten erwerben, damit sie möglichst schnell und effektiv im Unterricht der Stammklasse mitmachen können (vgl. NSW DET 2004a: 7).
4. Um dies möglichst in allen Fächern zu ermöglichen, soll der ESL-Unterricht so weit wie möglich fächerintegriert erteilt werden. Die Kinder sollen jeweils das erwerben, was sie im jeweiligen Unterrichtskontext benötigen (vgl. ebd).
5. Als Methode wird nach Aussage der ESL-Expertin ‚*Task-Based Language Learning (TBLT)*‘¹¹ verwendet. Es sollen Aufgaben bearbeitet werden, die alle Kinder der Klasse zu machen haben, wie z.B. eine Rede vorbereiten, eine Geschichte schreiben oder vorlesen. Die Kinder sollen angeleitet werden, wie sie die Aufgaben lösen können und Unterstützung bei der sprachlichen Realisierung erhalten.
6. Damit die Kinder die Sprache erwerben können, ist sicherzustellen, dass sie ausreichend Zugang zu „good models of English language use in context“ (NSW DET 2004a: 7) haben und dass sie ausreichend Gelegenheit bekommen, die Zielsprache im Kontext üben zu können (vgl. ebd.).
7. Nach Aussagen der ESL-Expertin gilt ferner die Prämisse „fluency first, accuracy comes later“. Der Sprachförderunterricht soll primär darauf abzielen, die Kinder zur Sprachverwendung zu motivieren und sie in der Zielsprache rezipieren und produzieren zu lassen. Dieser Prozess soll nicht durch zu viel Fehlerkorrektur gestört werden.
8. Ein intensiver Grammatikunterricht, der auf die grammatischen Regeln fokussiert, diese vermittelt und die Anwendung der Regeln dann üben lässt, ist nach Aussagen der ESL-Expertin für Grundschulkindern nicht vorgesehen. Es wird davon ausgegangen, dass ein Sprachunterricht dieser Art eine kognitive Reife verlangt, die erst ab einem Alter von 12 bis 13 Jahren erwartet wird, also mit Beginn der Sekundarschule, und das heißt im Fall Australien ab der siebten Klasse.¹²
9. Für den ESL-Unterricht gibt es ein spezielles Curriculum, die „ESL Steps: ESL Curriculum Framework K-6“ (NSW DET 2004b). Es enthält Verweise zum Lehrplan für Englisch als Muttersprache sowie zum Beurteilungs- und Testinstrument des ESL-Unterrichts, den ESL-Scales.
10. Die ESL-Kinder erhalten halbjährlich ein spezielles ESL-Zeugnis, das dem normalen Zeugnis beigelegt ist.

Würden die Sprachprogramme so umgesetzt, gäbe es sicherlich etwas zu lernen. Doch dem scheint nicht so zu sein, denn es spricht einiges dafür anzunehmen, dass die Richtlinien nur zum Teil in die schulische Praxis umgesetzt werden. Dies wird im folgenden Abschnitt näher ausgeführt:

3.3 Praxis des Sprachförderunterrichts

In der exemplarischen Langzeitbeobachtung wurde der Sprachförderunterricht bei einem Kind nach einem halben Jahr und beim anderen Kind nach eineinhalb Jahren eingestellt. Zur Zeit der Förderung wurde der ESL-Erwerb von der ESL-Lehrerin beobachtet und beurteilt. Sie nutzte die ESL-Scales als Bewertungsinstrument¹³ und erstellte halbjährlich ein ESL-Zeugnis. Doch mit Ende des ESL-Unterrichts endeten Beobachtung und Beurteilung. Es

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

erfolgte keine Langzeitförderung und dies scheint eher die Regel als die Ausnahme zu sein. Genaue Zahlen liegen nicht vor, denn in der in der OECD-Studie (2006) wurde nicht erhoben, wie lange die Kinder im Schnitt ESL-Förderung erhalten und auch in den australischen Berichten des NSW DET (NSW DET 2009 und NSW DET 2010) finden sich dazu keine näheren Angaben. Dem Bericht des Ethnic Communities' Council of NSW Inc. (2006: 6) sowie den Richtlinien für die Jahre 2005-2008 des Department of Education, Science and Training (DEST)¹⁴ (2008: 124) zufolge ist jedoch anzunehmen, dass die Förderung im Normalfall nur für den Zeitraum der ersten 6 bis 12 Monate nach Eintritt in die Schule gewährt wird, und die empirisch basierte Untersuchung von Vinson (2002) spricht dafür, dass generell ein "lack of follows up support for students who have attained a basic level of English proficiency" (a.a.O.: 25) festzustellen ist.

Des Weiteren wurde der ESL-Unterricht in der Langzeitbeobachtung nicht fächerintegriert erteilt, was wohl auch nicht realisierbar ist, wenn die Schule nur eine ESL-Lehrerin in Teilzeit zur Verfügung hat, die ESL-Kinder auf verschiedene Klassen verteilt sind und jedes Kind 1-4 Wochenstunden ESL-Unterricht erhalten soll. Dann kann die ESL-Lehrerin nicht alle Kinder in möglichst vielen Fächern besuchen und ihnen helfen, die jeweiligen Aufgaben der Stammklasse zu bearbeiten. Unter den gegebenen Bedingungen ist nachvollziehbar, dass die ESL-Lehrerin die Kinder aus der Stammklasse abholt und für den ESL-Unterricht in den ESL-Raum gebracht hat. Damit reduzierte sich für die beiden Kinder aus der Langzeitbeobachtung das viel versprechende Konzept um einen weiteren Faktor und auch dies scheint an staatlichen australischen Grundschulen eher die Regel als die Ausnahme zu sein. Der Grund dafür liegt wohl in der Unterfinanzierung des gesamten ESL-Bereiches (vgl. Ethnic Communities' Council of NSW Inc. 2006: 8ff), was dazu führt, dass es insgesamt zu wenig ESL-Lehrer-Stellen gibt (vgl. a.a.O.: 4; NSW DET 2005: 80; Vinson 2002). Wie Daten des NSW DET belegen, so hat sich in den staatlichen Grundschulen von NSW die Anzahl der ESL-Lerner, die von einem ESL-Lehrer betreut werden, in der Zeit von 1993 bis 2004 von 73 auf 143 erhöht (vgl. Ethnic Communities' Council of NSW Inc. 2006: 4), was in etwa eine Verdoppelung bedeutet. Als Folgen des verschlechterten Betreuungsschlüssels werden vom Ethnic Communities' Council of NSW Inc. (2006) beklagt, dass insgesamt immer weniger Kinder überhaupt ESL-Unterricht erhalten können, dass viele ESL-Programme unter diesen Bedingungen nicht durchgeführt werden können¹⁵ und dass die ESL-Lehrer tendenziell überlastet sind: „the workload of current ESL teachers is being excessively overstretched“ (a.a.O.: 8).

In der Praxis ist also weniger möglich, als konzeptionell angestrebt wird. Offenbar bleibt nur mehr der Unterricht im ESL-Raum übrig und es stellt sich die Frage, was man hier von Australien lernen kann.

In der Langzeitbeobachtung wurden die Kinder in Kleingruppen mittels ‚*Task-Based Language Learning*‘ handlungsorientiert unterrichtet, d.h. die ESL-Lehrerin leitete die Kinder an, das klassische Repertoire an schulischen Aufgaben zu bearbeiten, die für die Mitarbeit in der Stammklasse wichtig waren (z.B. eine Geschichte schreiben, eine Rede schreiben und üben etc.). Fehler wurden meist nur verbessert, ohne dass dabei intensiv auf die grammatischen Regeln eingegangen worden wäre. Ein form- und strukturbezogener Grammatikunterricht fand in den beobachteten Settings nicht statt. Das Unterrichtsmaterial bestand überwiegend aus Ressourcen, die für den muttersprachlichen Englischunterricht konzipiert waren. Daneben arbeiteten die Kinder mit Kopien aus ESL-Büchern oder sie arbeiteten ohne Material, wenn es z.B. darum ging, einen Text zu erstellen oder eine Rede zu halten. Dann war die ESL-Lehrerin Ressource und konnte nach Wörtern gefragt werden. Ein ESL-Lehrwerk wurde nicht verwendet.

Nun erlaubt diese Datenbasis natürlich auch hier keine verallgemeinernden Aussagen und es ist gut möglich, dass der ESL-Unterricht an anderen staatlichen Grundschulen in NSW anders abläuft, doch dazu liegen nach Aussagen mehrerer australischer Experten keine aktuellen Evaluationen vor. Nach der ersten umfassenden Evaluation von Campbell & McMeniman (1984) ließ das NSW DET in den 90er Jahren eine interne Evaluation der ESL-Programme in NSW-Grundschulen durchführen, doch die Ergebnisse dieser Studie wurden nicht veröffentlicht und auch für die folgenden Jahre finden sich keine Veröffentlichungen. Da schließlich auch eine direkte Anfrage beim NSW DET ergebnislos blieb, kann im Rahmen dieses Beitrags nur auf der Basis der Langzeitbeobachtung sowie auf der Basis der Gespräche mit der ESL-Expertin des NSW DET argumentiert werden.

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

Die Unterrichtspraxis, die darin zum Ausdruck kommt, lässt sich jedoch mit der Tatsache in Einklang bringen, dass die Sprachförderung in Australien erfolgreich verläuft. Zieht man nämlich die Forschungsliteratur zu Rate, so finden sich gute Argumente für die These, dass der Erfolg zumindest zum Teil in der Unterrichtsmethode begründet liegt.

3.4 Erfolgreiche Sprachförderung durch altersgerechte Unterrichtsmethode

Die exemplarische Langzeitbeobachtung und die Gespräche mit der ESL-Expertin des NSW DET sprechen dafür, dass an staatlichen australischen Grundschulen handlungsorientiert unterrichtet wird und dass auf dieser Altersstufe noch kein kognitiv ausgerichteter, die sprachlichen Formen und Strukturen fokussierender Grammatikunterricht stattfindet.

Für diese Entscheidungen sprechen Studien, die belegen, dass Grammatikunterricht dieser Art bei Kindern in der hier betrachteten Altersspanne von 5-12 Jahren meist nicht den erhofften Erfolg brachte:

Für die Altersgruppe der Kindergartenkinder evaluierten Polotzek, Hofmann, Roos & Schöler (2008) Sprachförderprogramme an deutschen Kindergärten. Alle drei evaluierten Förderprogramme setzten auf strukturiert aufgebauten, formbezogenen Sprachunterricht (vgl. Polotzek, Hofmann, Roos & Schöler 2008). Im Ergebnis der Evaluation stellten Hofmann et al. (2008) fest, dass bei allen Programmen „unmittelbare Effekte der spezifischen Sprachfördermaßnahmen“ ausblieben (a.a.O.: 291).

Für die Altersgruppe der Grundschul Kinder zeigte bereits die frühe Studie von Fillmore (1976), dass Kinder im Alter von 5 bis 7 Jahren die sprachlichen Strukturen, die ihnen im formorientierten Fremdsprachenunterricht vermittelt wurden, beim spontanen Sprechen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts nicht in dem Maße verwenden, wie dies wünschenswert wäre. Auch ließ sich nach Fillmore (1976) der Spracherwerbsweg der Kinder nicht durch die Progression des Förderunterrichts beeinflussen, er folgte einer eigenen Progression, die bei den einzelnen Kindern sehr unterschiedlich verlief.

Begrenzter Erfolg also, und das nicht nur bei Fillmore (1976) in den 70er Jahren in den USA, sondern auch aktuell in Deutschland bei einem Sprachencamp, das von Rösch (2005) erprobt wurde. Sie führte ein dreiwöchiges Sprachencamp im Bereich Deutsch als Zweitsprache durch, das auf Analyse sprachlicher Strukturen und auf regelgeleitetes Sprachenlernen setzte. Sie kam zu dem Ergebnis, dass es zwar möglich war, „die Kinder zu Sprachreflexion anzuregen“ (a.a.O.: 4), doch im Laufe der drei Wochen gelang dies „nur in Ansätzen“ (ebd.) und es wurde von den Kindern „in individuell unterschiedlicher Ausprägung“ (ebd.) angenommen. Des Weiteren dokumentiert Rösch (2005), dass es sehr mühsam war, die Kinder für diesen Unterricht zu motivieren. So habe bei einigen Kindern zunächst die Grundmotivation „umgelenkt“ werden müssen, denn den Kindern sei es nicht so sehr darum gegangen, Sprache zu lernen, sondern vielmehr darum, „handlungsfähig“ zu werden und an den angebotenen Spielen teilnehmen zu können. Die Kinder hätten große Konzentrationsprobleme gehabt, und es musste der Tatsache begegnet werden, dass Kinder dieser Altersgruppe bei längeren Plenumsphasen, in denen Sprache analysiert, Regeln herausgearbeitet und dann beim eigenen Sprechen richtig angewendet werden sollten, schnell überfordert waren. Deshalb mussten frontale Phasen „sehr kurz“ (a.a.O.: 2) gehalten werden und bei Einzel- und Partnerarbeit sei es den Kindern schwer gefallen, selbständig zu arbeiten und konzentriert bei der Sache zu bleiben (vgl. ebd.). Grammatikunterricht ist also auch mühsam in der methodischen Umsetzung, und somit erscheint es konsequent, dass dieser an Grundschulen in NSW weitgehend vermieden wird. Stattdessen wird handlungsorientiert unterrichtet und damit wird eine Methode verwendet, die auch in der Forschungsliteratur als altersgerecht gilt:

Der handlungsorientierte Sprachunterricht als Form des Sprachenlernens hat sich in der Praxis besonders für Kinder und Jugendliche als höchst effizient erwiesen. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen: wer mit Sprache etwas tut, also handelt, der erfährt Sprache viel direkter und unmittelbarer. Die Parallelinformation begleitet die Sprache in direkter und zweckmäßiger Weise. Der Lerner erfährt dabei, dass er mit Sprache etwas tut und etwas erreichen kann (Hölscher, Piepho & Roche 2006: 4).

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

Die Wahl der Methode ist also erfolgversprechend und darin könnte ein Teil des australischen Erfolgsrezeptes begründet liegen. Doch das allein scheint nicht auszureichen, denn handlungsorientiert wird auch in anderen Ländern unterrichtet. Um das gesamte Geheimnis des australischen Erfolgs zu enthüllen, ist, wie die exemplarische Langzeitbeobachtung nahelegt, der Blick zu weiten, und zwar in Richtung eines holistischen Verständnisses von Sprache und Spracherwerb. Die Beobachtungen lassen nämlich vermuten, dass das eigentliche Geheimnis des australischen Erfolgs in den institutionellen Rahmenbedingungen liegt, die an staatlichen australischen Grundschulen in NSW bestehen und in die der Sprachförderunterricht eingebettet ist.

4. Institutionelle Rahmenbedingungen an australischen Schulen und ihre positive Auswirkung auf den Spracherwerb

Aufgefallen sind drei Rahmenbedingungen:

- Zum einen verfügen die Grundschulen über institutionelle Instrumente, um die soziale Integration von Migrantenkindern zu erleichtern.
- Zweitens verfügen sie über institutionelle Instrumente, um das Selbstwertgefühl der Migrantenkinder positiv zu stärken.
- Und drittens schließlich werden Migrantenkinder nicht „sitzen gelassen“, wenn sie das Klassenziel aufgrund sprachlicher Hürden noch nicht erreichen können.

Der erste genannte Aspekt betrifft die soziale Integration:

4.1 Soziale Integration

Für Migrantenkinder, die in eine neue Schule kommen, ist es von zentraler Bedeutung, dass sie in die neue Schulgemeinschaft, der sie beitreten müssen und in der sie täglich viele Stunden verbringen, integriert werden. Die Integration in diese neue Gruppe ist Voraussetzung, um zentrale menschliche Bedürfnisse befriedigen zu können (vgl. Forsyth 1999), und sie spielt eine wesentliche Rolle für den Spracherwerbsprozess.

4.1.1 Relevanz für den Spracherwerbsprozess

Die Beziehung zwischen den sozialen Faktoren und dem Zweitspracherwerb lässt sich mit Ellis (1994) wie folgt erklären:

The relationship between social factors and L2 achievement is an indirect rather than a direct one. That is, their effect is mediated by variables of a psychological nature (in particular attitudes towards to the target language, its culture and its speakers) that determine the amount of contact with the L2, the nature of the interpersonal interactions learners engage in and their motivation (Ellis 1994: 239).

Unterstützt also eine Schule den Integrationsprozess, so kann dies für die Migrantenkinder dazu führen, dass sich die Menge ihrer Kontakte zur Zielsprache erhöht, dass sich die Qualität ihrer Interaktionen mit Nicht-Migrantenkindern verändert und dass ihre Motivation zunimmt, die Zielsprache zu lernen.

An staatlichen Grundschulen in Australien/NSW wird der Integrationsprozess aktiv unterstützt:

4.1.2 Soziale Integration von Migrantenkindern an staatlichen Grundschulen in NSW

Ein erstes Mittel der Integration ist die Schuluniform, die an allen staatlichen Grundschulen in NSW Pflicht ist. Sie wirkt auf der sichtbaren Oberfläche und es gilt das Motto „uniform uniforms“¹⁶. Migrantenkinder und Nicht-Migrantenkinder erscheinen im schulischen Alltag als homogene Schulgemeinschaft:

Abbildung 1: Migrantenkinder und Nicht-Migrantenkinder in Schuluniform



Doch die soziale Integration ist keine einfache Aufgabe, weder für die aufnehmende Schulgemeinschaft, noch für das aufzunehmende Kind. Dies belegt die umfassende Studie von Kronig, Haerberlin & Eckhart (2007) zur Situation von Immigrantenkindern in der Schweiz, wo die soziale Integration bislang nicht zufriedenstellend gelingt. Mit der Schuluniform allein ist es also nicht getan. Es sind weitere Schritte nötig, und blickt man nach Australien, wird deutlich, dass an staatlichen Grundschulen in NSW bereits vieles von dem umgesetzt ist, was Kronig et al. (2007) aufgrund ihrer Studie für eine verbesserte Situation in der Schweiz fordern. Offenbar hat Australien hier einen Erfahrungsvorsprung:

Als wichtigste Voraussetzung fordern Kronig et al. (2007), dass das soziale Leben an Schulen kein „Schattendasein“ (a.a.O.: 203) fristet, wie es an Schweizer Grundschulen der Fall zu sein scheint und wie es sich dort negativ auf die soziale Integration von Immigrantenkindern auswirkt (vgl. ebd.). Denn nur, so die Autoren, wenn das soziale Leben in seiner Funktion ernst genommen wird, kann es von der Institution so gestaltet und gesteuert werden, dass der Integrationsprozess positiv unterstützt wird.

In der Langzeitbeobachtung war dies der Fall. Die Schulen in Australien haben einen relativ großen Spielraum bei der Verplanung der Unterrichtszeit. Während „many OECD nations prescribe the amount of time to be spent on particular subjects, Australian schools are given more discretion in how time is allocated between different subjects and activities. For students aged between nine and 11, more than half of all instruction time is not allocated to any particular subject“ (Harrison 2009: 3).¹⁷

Diese Zeit kann für Veranstaltungen verwendet werden und, wie ein Blick auf die Jahresveranstaltungs Kalender der Grundschulen zeigt, wird von dieser Möglichkeit umfangreich Gebrauch gemacht. An der Schule, in die die Kinder aus der Langzeitbeobachtung gingen, wurden in den ersten drei Jahren jede Woche eine Stunde Unterrichtszeit freigegeben, um die Schulversammlung zu veranstalten. Bei insgesamt 42 Wochen Schule pro Jahr sind das bereits 42 Stunden Unterrichtszeit.¹⁸ Es wurden spezielle Tage gefeiert, wie z.B. der Tag der Multikulturalität, der Tag der Großeltern oder der Eingewöhnungstag für die neuen Kindergartenkinder des kommenden Schuljahres. Es wurden während der Unterrichtszeit Besuche zu sozialen Einrichtungen in der Umgebung organisiert sowie Auftritte für die Schulband, die Schulchöre, die Flötengruppen, die Theatergruppe, die Tanzgruppe etc. in der Gemeinde. Und schließlich wurden besondere Aktivitäten außerhalb der Schulzeit veranstaltet, wie z.B. die Schul-

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

disko, die Schul-Jahresabschluss-Tanzvorführung, zu der alle Eltern eingeladen wurden, Mehrtagesfahrten für einen Jahrgang, für die Schulbands oder für die Debating Group und schließlich eine Wochenendreise zum Abschluss der Grundschule für alle Familien mit einem Kind in der 6. Klasse. Soziales Leben wird als wesentlicher Bestandteil schulischen Lebens betrachtet; es wird dafür gesorgt, dass ausreichend Zeit und Gelegenheit für soziale Interaktion zur Verfügung stehen und so soziales Lernen möglich wird.¹⁹

Des Weiteren fordern Kronig et al. (²2007) für das Gelingen sozialer Integration, dass soziales Lernen nicht nur im Unterricht, sondern vor allem auch außerhalb des Unterrichts ermöglicht wird, denn offenbar finden gerade in diesem Zeitbereich die prägenden Sozialereignisse statt:

Die Erzählungen der Kinder unterstreichen (...) einen Bereich des sozialen Lernens, der durch die Lehrpersonen nur am Rande wahrgenommen wird. Relevante Sozialereignisse der Kinder finden vor allem außerhalb des eigentlichen Unterrichts statt. Erzählt werden Erlebnisse, welche in der Zeit vor oder nach dem Unterricht, auf dem Heimweg oder in den Schulpausen stattfinden (a.a.O.: 203).

An australischen Grundschulen scheint dies berücksichtigt zu werden. Es wird nicht nur mehr Zeit für das soziale Leben außerhalb des Unterrichts eingeräumt. Es wird auch sehr viel mehr geboten als die Zeiten *vor* und *nach* dem Unterricht oder die Schulpausen. Die Schule organisiert eine ganze Palette von besonderen schulischen Veranstaltungen und dies entspricht einer dritten Forderung von Kronig et al. (²2007) für ein besseres Gelingen von sozialer Integration: Nur wenn die Schule das soziale Leben an der Schule aktiv organisiert, kann sie pädagogischen Einfluss auf das soziale Lernen nehmen und die Prozesse positiv unterstützen (vgl. a.a.O.: 203).

Interessant ist nun, dass die Veranstaltungen an australischen Grundschulen so angelegt sind, dass die Kinder zu möglichst vielen anderen Kindern innerhalb der gesamten Schulgemeinschaft soziale Beziehungen aufbauen können. Zu diesem Zweck werden unterschiedlichste Gruppenkonstellationen gebildet: Zu Schulfesten kommt die gesamte Schulgemeinschaft zusammen, in den Schulversammlungen werden jeweils alle Klassen aus drei Jahrgängen zusammengebracht, für sportliche Wettkämpfe werden die Schüler entweder in Jahrgangsstufen eingeteilt oder es werden alle Kinder der Schule jahrgangsübergreifend in ihre vier *Sports Houses* eingeteilt, ausgestattet mit Maskottchen und Schlachtrufen.²⁰ In der Flötengruppe, den Schulbands, dem Schachclub oder der Tanzgruppe kommen die Kinder mit gleichen Interessen zusammen und zum Festtag der Multikulturalität werden die Kinder nach Nationalitäten zusammengefasst.²¹ So werden die Klassengemeinschaften bewusst immer wieder aufgebrochen und am deutlichsten wird diese Strategie zu Beginn des neuen Schuljahres: Dann werden alle Klassen aufgelöst und es werden für das neue Schuljahr neue Klassen gebildet.

Die Schulen arbeiten also mit der Strategie der „non-stable groups“ (Casal 2007: 91), um an der Schule ein Netzwerk sozialer Beziehungen aufzubauen. Auf diese Art können alle Kinder Routine und Kompetenzen im Umgang mit den gruppenspezifischen Prozessen des *forming*, *storming*, *norming*, *performing* und *adjourning*, wie sie Tuckman (1965) beschrieben hat, erwerben. Die Schulgemeinschaft wird in Bezug auf unterschiedliche Gruppenkonstellationen flexibel und es wird den negativen Effekten vorgebeugt, die nach der *Social Identity Theory* von Taifel & Turner (1979) bei starken Gruppengemeinschaften entstehen können: Denn „loving one’s group leads to hating other groups, creating stereotypes and prejudice and hampering work with those who are perceived as different“ (Casal 2007: 91). Durch die Strategie der *non-stable groups* kann diesem Phänomen gezielt entgegengewirkt werden (vgl. Casal 2007: 91) und wie in der Praxis beobachtet werden konnte, wird diese Strategie an den Grundschulen in NSW eingesetzt. Migrantenkinder kommen dort in eine Schulgemeinschaft, die in Bezug auf Gruppenbildungsprozesse flexibel und kompetent ist.

Die Strategie der *non-stable groups* hat jedoch noch einen weiteren Effekt: Für die Migrantenkinder wird die Gesamtgruppe der Kinder größer, in der sie nach tragfähigen Beziehungen suchen können. Sie können auf andere Kinder außerhalb der Klasse ausweichen, wenn sie in ihrer Klasse Schwierigkeiten haben, sozial akzeptiert zu werden. Dass diese Gefahr besteht, belegt wiederum die Studie von Kronig et al. (²2007). Sie ergab, dass die Beliebtheit von Immigrantenkinder innerhalb der Klasse im Grundschulalter entscheidend über die schulischen Leistungen definiert wird (vgl. a.a.O.: 190f), und da Migrantenkinder aufgrund ihrer Sprachkenntnisse über einen

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

längeren Zeitraum nur eingeschränkt leistungsfähig sind, kann dies dazu führen, dass sie in ihrer Klasse weniger beliebt sind als die Nicht-Migrantenkinder. Sie werden innerhalb der Klasse bei Gruppenarbeiten ausgeschlossen und das kann dazu führen, dass sie sich bei Gruppenaktionen zurückziehen bzw. dass sie an Gruppenaktivitäten und insbesondere auch an besonderen schulischen Veranstaltungen nicht teilnehmen, um sich diesen Ausschlussprozessen zu entziehen (vgl. a.a.O.: 197).

Im australischen Kontext kann dieser Entwicklung durch das Konzept der *non-stable groups* vorgebeugt werden: Die Klassenstrukturen werden regelmäßig aufgebrochen und für die Migrantenkinder entsteht die Möglichkeit, an Sportveranstaltungen teilzunehmen, in Interessengruppen mitzuwirken oder besondere schulische Anlässe zu erleben, ohne dass die Beliebtheitsrangordnung aus der Klasse ihren Schatten auf die Erlebnisse wirft. Über das gemeinsame Erlebnis und die gemeinsam erzielten Erfolge können emotionale Bindungen aufgebaut werden, die für die schulische Integration nach Kronig et al. (2007: 197) von besonderer Bedeutung sind.

Soweit die institutionellen Instrumente zur sozialen Integration, wie sie beobachtet werden konnten. Sie müssten helfen, die soziale Integration der Migrantenkinder zu verbessern und mit Ellis (1994) wäre in der Folge zu erwarten, dass sich bei den Migrantenkindern die Menge ihrer Kontakte zur Zielsprache erhöht, dass sich die Qualität ihrer Interaktionen mit Nicht-Migrantenkindern positiv verändert und dass ihre Motivation zunimmt, die Zielsprache zu lernen. Der Spracherwerb müsste unterstützt werden und es wäre gut möglich, dass darin ein Baustein des australischen Erfolgsrezeptes liegt.

Die zweite Rahmenbedingung betrifft das Selbstwertgefühl der Migrantenkinder:

4.2 Selbstwertgefühl

Unter dem Selbstwertgefühl versteht man vereinfacht ausgedrückt „the confidence in our own potential“ (Andrés 2007: 33) bzw. mit Coopersmith (1967), einem Pionier im Forschungsfeld zum Thema Selbstwertgefühl, genauer gefasst:

By self-esteem we refer to the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which the individual believes himself to be capable, significant, successful, and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes the individual holds towards himself; it is a subjective experience which the individual conveys to others by verbal report and other overt expressive behaviour (a.a.O.: 4-5).

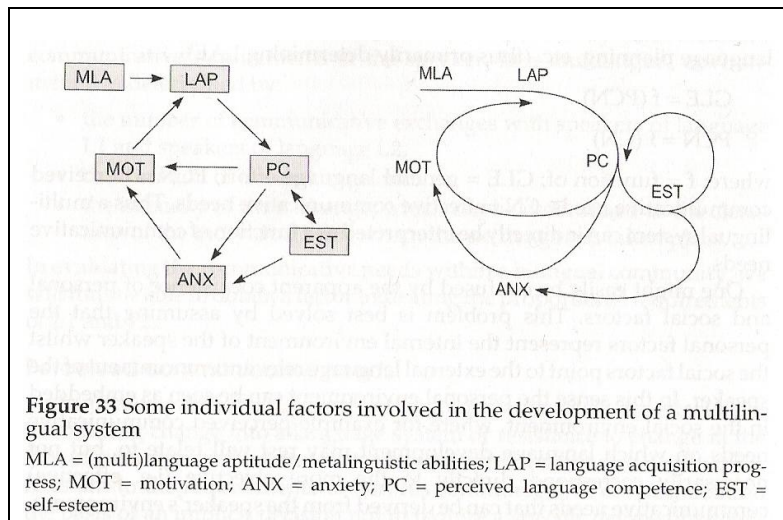
Das Selbstwertgefühl spielt eine wichtige Rolle in der kognitiven und sozialen Entwicklung von Kindern (Maslow 1968) und seit Gardner & Lambert (1959) hat der Faktor Selbstwertgefühl einen festen Platz in den Modellen zum Zweitspracherwerb.

4.2.1 Relevanz für den Spracherwerbsprozess

Das Selbstwertgefühl zählt zu den affektiven Faktoren, die den Spracherwerbsprozess positiv oder negativ beeinflussen können. Auf der Basis des dynamischen Modells von Herdina & Jessner (2002: 137ff) lassen sich die ablaufenden Prozesse wie folgt beschreiben:

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

Abbildung 2: „Some individual factors involved in the development of a multilingual system“ (Herdina & Jessner 2002: 138)



Das Selbstwertgefühl ist definiert als die Bereitschaft (*willingness*), sich kommunikativ zu engagieren und dafür Sprachlernanstrengungen zu unternehmen. Ausschlaggebender Faktor ist dabei die *perceived language competence*, die Selbsteinschätzung der Kinder ihrem sprachlichen Können gegenüber. Schätzen sich die Kinder als kompetent ein, führt das zu einem positiven Selbstwertgefühl. Die Bereitschaft, sich kommunikativ zu engagieren und Lernanstrengungen zu unternehmen, wird erhöht und der Spracherwerbsprozess wird angetrieben. Das sprachliche Können wird verbessert, die Kinder erleben sich als kompetentere Sprecher, was wiederum die Selbsteinschätzung zum eigenen sprachlichen Können erhöht. Die Kreisbeziehung im positiven Fall ist geschlossen.

Im negativen Fall erleben sich die Kinder als inkompetent und das Selbstwertgefühl wird geschwächt. Dadurch wird die Bereitschaft reduziert, sich kommunikativ zu engagieren und Lernanstrengungen zu unternehmen. Der Spracherwerbsprozess wird gedrosselt. In der Folge erleben sich die Kinder seltener als kompetente Sprecher und korrigieren ihre Selbsteinschätzung dem eigenen sprachlichen Können gegenüber nach unten. Hinzu kommt, dass ein negatives Selbstwertgefühl nach Herdina & Jessner (2002) zu Sprachangst führen kann, und zwar zur Angst davor, Fehler zu machen und die kommunikativen Aufgaben nicht erfüllen zu können. Dies wirkt nicht nur negativ auf das bereits angegriffene Selbstwertgefühl zurück, sondern es kann auch den Faktor Motivation negativ beeinflussen. Die Kreisbeziehung im negativen Fall führt also zu einem Teufelskreis, der entgegen dem verbreiteten Mythos nicht nur bei Erwachsenen zu Erwerbs- bzw. Lernblockaden führen kann, sondern auch bei Kindern:

A common myth is that children are relatively unaffected by the inhibitions that adults find to be a block to learning. Not so! Children are often innovative in language forms but still have a great many inhibitions. They are extremely sensitive, especially to peers: What do others think of me? What will so-and-so think when I speak English? Children are in many ways much more fragile than adults. Their egos are still being shaped, and therefore the slightest nuances of communication can be negatively interpreted. Teachers need to help them to overcome such potential barriers to learning (Brown 2007: 103).

Soweit der Wirkungszusammenhang zwischen Selbstwertgefühl und Spracherwerbsprozess im Modell²² und es macht Folgendes plausibel: Unterstützt eine Schule den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls, so unterstützt sie damit aktiv den Spracherwerb.

In der Schule aus der Langzeitbeobachtung wurde das Selbstwertgefühl der Schüler gezielt aufgebaut. Dies scheint an australischen Schulen Konzept zu sein, und zwar nach amerikanischem Vorbild. Die Grundlage dafür bilden

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

eine Reihe von Studien aus den USA der späten 70er und 80er Jahre, die belegen, dass sich die schulische Erziehung nicht auf die Wissensvermittlung allein konzentrieren darf, wenn sie erfolgreich sein will (vgl. Scheirer & Kant 1979; Wylie 1979; Holly 1987; Covington 1989). In der Folge wurden spezielle Programme für die Praxis entwickelt (z.B. Borba 1989; Reasoner 1982), um den affektiven Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden und das Selbstwertgefühl gezielt aufzubauen. An australischen Grundschulen in NSW erfolgt die Umsetzung z.B. über komplexe Award-Systeme.

4.2.2 Award-Systeme zum Aufbau des Selbstwertgefühls an staatlichen Grundschulen in NSW

Die Systeme existieren neben und unabhängig von den Schulnoten. Sie dienen dazu, Leistungen jenseits der Notengebung sichtbar zu machen und als schulische Leistungen anzuerkennen.

Die Vergabe der Auszeichnungen erfolgt nach einem geregelten System und damit wird umgesetzt, was in der Forschung für erfolgreiche Maßnahmen zur nachhaltigen Unterstützung des Selbstwertgefühls gefordert wird. Denn soll das Selbstwertgefühl effektiv aufgebaut werden, ist mehr nötig als „doing occasional activities to make students reflect about their worthiness and competence“ (Rubio 2007: 7). Dann braucht es ein durchdachtes Gesamtkonzept, das im schulischen Alltag fest verankert ist und von allen Lehrkräften getragen wird (vgl. Rubio 2007; Arnold 2007). Dies scheint an australischen Grundschulen der Fall zu sein:

An der Schule, in die die beiden Kinder aus der Langzeitbeobachtung gingen, erhielten die Kinder von den Klassen- und Zusatzlehrern durch das Schuljahr hindurch so genannte *Mini Merits*. Diese wurden für folgende Leistungen vergeben:

- herausragende Leistungen in einem der Schulfächer,
- die individuelle Teilnahme an extracurricularen Aktivitäten wie z.B. Schulband, Flötengruppe oder Schach-AG,
- die individuelle Teilnahme an schulischen Sonderveranstaltungen,
- und Verhalten, das dem schulischen „school code of behaviour“ entspricht, also Verhalten, das folgenden Richtlinien entspricht: *We are polite, We tell the truth, We respect the rights of others* und *We play safely*.

Diese *Mini Merits* wurden im Klassenzimmer angesammelt und die Kinder erhielten für das Erreichen einer bestimmten Anzahl an *Mini Merits* gestaffelt die folgenden Auszeichnungen:

Tabelle 1: *Mini Merits* und Auszeichnungen an der Schule

Anzahl der <i>Mini Merits</i>	Auszeichnung
10: Emerald	Urkunde (Stufe: Smaragd), mit Namen des Kindes, laminiert
20: Sapphire	Urkunde (Stufe: Saphir), mit Namen des Kindes, laminiert
30: Bronze	Urkunde (Stufe: Bronze), mit Namen des Kindes, laminiert
40: Silver	Schulwappen aus Stoff zum Aufnähen auf die Uniform
50: Gold	Blauer Filzwimpel mit Schulwappen und Namen des Kindes, zum Aufhängen
60: Diamond	Kleine goldene Statue (Name des Kindes eingraviert)

Neben den *Mini Merits*, die über das ganze Jahr hin ausgegeben und angesammelt wurden, gab es weitere Auszeichnungen:

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

- Sportbänder für individuelle sportliche Erfolge in außerschulischen Wettkämpfen,
- Klassenpreise für lobenswertes Verhalten einer ganzen Klasse für z.B. richtiges Tragen der Schuluniform, Leise-Sein in der Schulversammlung etc.,
- Punkte (*house points*) für die klassen- und jahrgangübergreifenden Sport-Teams in innerschulischen Sportveranstaltungen,
- und Preise am Ende des Schuljahres für sonstige besondere Leistungen während des Schuljahres.

Die sonstigen besonderen Leistungen wurden mit dem *Henry Gilbert Smith Award* ausgezeichnet, der am Jahresende an alle Kinder der Schule vergeben werden musste:

Awards are provided to each student from Kindergarten to Year 2 to acknowledge aspects such as: personal best, a major accomplishment, improvement, work habits or interpersonal skills. From Year 3 to 6, students are encouraged to evaluate their personal best. They also set goals for the following year. Both aspects are included in their Henry Gilbert Smith awards. Each grade is presented with awards in the last two weeks of the school year (Zitiert aus einem Informationsschreiben der Schule an die Eltern).

Dass dabei sehr individuelle Bewertungsmaßstäbe angesetzt werden können, belegen die folgenden Beispiele aus dem Jahr 2008: Die Begründungen reichten von „hervorragendem Eifer in Rechtschreibung“ über „freundliches Verhalten gegenüber Mitschülern“ bis hin zu „interessante[n] Wasserprojekte[n] auf dem Schulhof während der Pause“.

Die Award-Systeme, die für alle Kinder der Schule bestimmt sind, müssten insbesondere auch den Migrantenkindern eine gute Chance bieten, ein positives Selbstwertgefühl aufzubauen.

4.2.3 Award-Systeme und das Selbstbewusstsein von Migrantenkindern

Für Migrantenkinder, die in die Regelklassen integriert werden, ist es nachgewiesenermaßen schwierig, sich kompetent zu fühlen (Kronig et al. ²2007). Den Autoren zufolge hat dies im Wesentlichen zwei Ursachen und in beiden Fällen müssten die Award-Systeme hilfreiche Instrumente sein, um gegensteuern zu können:

Die eine Ursache besteht darin, dass sich die Migrantenkinder selbst mit den anderen Kindern in der Stammklasse vergleichen. Dabei erleben sich die Migrantenkinder überwiegend bis häufig als weniger kompetent bis inkompetent (vgl. Kronig et al. ²2007). Ihr Selbstwertgefühl kann unter Druck geraten und es besteht die Gefahr, dass der Spracherwerb dadurch belastet wird.

Mit Hilfe des Award-Systems müsste die Chance bestehen, dass dieser Prozess abgemildert wird. Aufgrund der Bandbreite an Leistungen, die im Award-System Berücksichtigung findet, haben Migrantenkinder viele Möglichkeiten, institutionell anerkannte Erfolge zu erzielen. Abgesehen von den *academic achievements*, die aufgrund der sprachlichen Hürden schwierig zu erreichen sind, können sie auf sportliche, musikalische und künstlerische Leistungen ausweichen. Hinzu kommt soziales Verhalten, das dem *school code of behaviour* entspricht sowie diszipliniertes Verhalten als Einzelner oder als Gruppenmitglied und schließlich alle sonstigen besonderen Leistungen, wobei individuelle Fähigkeiten und Talente maximal eingebracht werden können. Schließlich sind auch *academic achievements* möglich, wenn die Schule - wie in der Praxis beobachtet - das Konzept des *personal best* anwendet und die Fortschritte beim Spracherwerb des einen ESL-Kindes am Ende des Schuljahres mit dem *Henry Gilbert Smith Award* für „A fabulous effort and high standard in Reading and Writing“ auszeichnet. Mit Hilfe dieses Konzeptes, dem sich die Schule offiziell verschreiben hat, kann das, was im Leistungsvergleich innerhalb der Klasse mit einer schlechten Note bewertet werden müsste, im Rahmen des Award-Systems als *personal best* sichtbar gemacht und unabhängig von den Noten durch einen Award honoriert werden.

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

Die zweite Ursache dafür, dass sich Migrantenkinder als weniger kompetent bis inkompetent erleben, liegt nach Kronig et al. (2007) in den so genannten Erwartungseffekten auf Seiten der Lehrpersonen. Nach Brophy & Good (1976) treten diese Effekte auf, wenn Lehrpersonen ungerechtfertigte bzw. falsche Erwartungen in Bezug auf die Leistungen von Schülern entwickeln und diese als permanent und unveränderbar einschätzen. Im weiteren Unterricht kann diese Überzeugung dazu führen, dass die Lehrperson den Schülern leichtere Aufgaben gibt und dass sie die Schüler nicht mehr wirklich fordert. Gleichzeitig signalisiert die Lehrperson indirekt, dass ihre Erwartungsansprüche von den Kindern nicht erfüllt werden. Bei den Schülern kann sich dieses Verhalten auf die Motivation, das Anspruchsverhalten und auf das Selbstkonzept auswirken und die Schüler können sich in ihren Leistungen an die Lehrererwartungen anpassen. Im Ergebnis können sich so die falschen Erwartungen der Lehrperson erfüllen (vgl. ebd.) und die Kinder erleben sich als weniger kompetente Schüler.

Migrantenkinder zählen nach Kronig et al. (2007) zu der Gruppe der Personen, die „im Hinblick auf Erwartungseffekte als besonders gefährdet angesehen werden“ (a.a.O.: 193) müssen, doch auch diesem Phänomen kann mit Hilfe des Award-Systems von institutioneller Seite her begegnet werden: Die Lehrpersonen müssen von der Institution aus über das Jahr hinweg Auszeichnungen vergeben, und zwar auch dann, wenn sie den Migrantenkindern gegenüber negative Leistungserwartungen aufgebaut haben. Sie sind dazu angehalten, das Gute zu sehen bzw. sehen zu lernen, und zwar entweder in Leistungsbereichen, die außerhalb der *academic achievements* liegen, also zum Beispiel im Sport, im Chor, im Schachclub sowie im sozialen Verhalten, oder eben doch im Bereich der *academic achievements*, indem sie das Konzept des *personal best* anwenden. Damit wird es schwieriger, falsche Erwartungen aufrechtzuerhalten. Der Erwartungseffekt wird gedrosselt.

In der Langzeitbeobachtung wurden die Awards in den Schulversammlungen übergeben, und zwar von der Direktorin persönlich (Abbildung 3: links) unter Anwesenheit der Schulgemeinschaft sowie z.T. auch der Eltern. Damit wurden die Leistungen von der höchsten Instanz der Institution geschätzt und für das Kind, die Schulgemeinschaft und die Eltern als solche sichtbar gemacht. Die Auszeichnungen, die für unterschiedlichste Leistungen vergeben worden waren, hatten optisch das gleiche Aussehen (Abbildung 3: rechts). Damit erhielten die Migrantenkinder die Botschaft, dass sie etwas geleistet hatten, was mit den Leistungen der Nicht-Migrantenkinder vergleichbar war.

Abbildung 3: Vergabe des *Henry Gilbert Smith Award* an Migranten- und Nicht-Migrantenkinder



Zum Konzept gehörte ferner, dass mit den Awards nicht gespart wurde. Die beiden Kinder aus der Langzeitbeobachtung erhielten im ersten Erwerbsjahr 40 bzw. 50 Mini Merits, im zweiten Erwerbsjahr ebenfalls 40 bzw. 50 Mini Merits und im dritten Erwerbsjahr reduzierte sich die Zahl dann auf 30 bzw. 40 Mini Merits. Für die Mini Merits erhielten sie die entsprechenden Auszeichnungen und am Ende konnten sie die Anerkennung für ihre Leistungen in Form von greifbaren Gegenständen in Händen halten und zur Schau stellen (Abbildung 4).

Abbildung 4: Migrantenkinder aus Deutschland nach einem Jahr (links) bzw. nach zwei Jahren (rechts) an einer australischen Grundschule



Es war zu beobachten, dass sich die Kinder vom ersten Jahr an als leistungsfähiger Teil der Gemeinschaft erlebten, sie konnten Vertrauen in ihr eigenes Potenzial fassen und von sich die Überzeugung gewinnen, „capable, significant, successful, and worthy“ (Coopersmith 1967: 4-5) zu sein. Ihr Selbstwertgefühl wurde von institutioneller Seite systematisch aufgebaut und mit Herdina & Jessner (2002) wäre zu erwarten, dass dadurch der Spracherwerb auf affektiver Ebene unterstützt wurde. Es wäre deshalb plausibel anzunehmen, dass die Award-Systeme einen weiteren Baustein des australischen Erfolgsrezepts darstellen.

Auf der affektiven Ebene wirkt schließlich auch die dritte institutionelle Rahmenbedingung: An australischen Grundschulen gibt es kein ‚Sitzenlassen‘.

4.3 Kein ‚Sitzenlassen‘, wenn das Klassenziel noch nicht erreicht werden kann

Frisch immigrierte Kinder können dem Unterricht nicht oder nur teilweise folgen, weil sie die Unterrichtssprache noch nicht beherrschen. Die Lerninhalte können also nicht oder nur zum Teil aufgenommen werden, und das nicht nur im Fach Englisch, sondern auch in den anderen Fächern wie Heimat- und Sachkunde, Mathematik, Religion und Kunst. Im Notenergebnis kann sich diese Einschränkung als Leistungsdefizit widerspiegeln und als pädagogische Maßnahme sind prinzipiell zwei Wege möglich: Die Schule kann auf das Wiederholen der Klasse setzen, oder aber sie kann die Kinder automatisch vorrücken lassen, unabhängig davon, ob sie das Klassenziel erreicht haben oder nicht.

Das Wiederholen wird als pädagogische Fördermaßnahme betrachtet und soll dem Schüler oder der Schülerin die Möglichkeit geben, die Defizite auszugleichen und wieder Anschluss zu finden, bevor die nächste Leistungsstufe erarbeitet werden kann. Gleichzeitig soll die Klasse entlastet und das Leistungslevel homogenisiert werden. Für Migrantenkinder hat dieses Vorgehen den Nachteil, dass auch sie sitzenbleiben können, und zwar, wie das Beispiel Deutschland zeigt, mit einer bis zu fünfmal höheren Wahrscheinlichkeit als Nicht-Migrantenkinder (vgl. Krohne, Meier & Tillmann 2004: 385). Der Druck, der aus diesem Risiko entstehen kann, kann dazu führen, dass

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

Migrantenkinder Angst entwickeln, es nicht zu schaffen. Nach Herdina & Jessner (2002) kann sich Angst als affektiver Faktor negativ für den Spracherwerb auswirken.

An australischen Grundschulen wird anders verfahren. Man setzt auf das Prinzip des automatischen Versetzens, d.h. das Erzielen von bestimmten Leistungen wird nicht unmittelbar mit der Frage nach dem Weiterkommen in die nächste Klasse verknüpft. Für dieses Vorgehen sprechen Forschungen aus den USA (vgl. Jackson 1975; Grisson & Shephard 1989; Peterson et al. 1987; Roderick 1994; Hong & Raudenbush 2005) und der Schweiz (Bless, Schüpbach & Bonvin 2004). Sie belegen, dass Kinder, die das Klassenziel nicht erreichen und dennoch in die nächste Klasse versetzt werden, bessere schulische Leistungen erzielen, als Kinder, die in der gleichen Situation sitzenbleiben:

Über alle Studien hinweg zeigen sich im Durchschnitt Vorteile der versetzten Schüler im Vergleich zu den nicht versetzten (...) Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede bei den Schulleistungen. Der Vergleich sitzengebliebener Kinder mit gleich leistungsschwachen, aber versetzten Schülern zum gleichen Alterszeitpunkt ergibt deutliche Leistungsunterschiede zuungunsten der Sitzengebliebenen, (...) wobei der Leistungsabstand im Verlaufe der folgenden Schuljahre noch zunimmt (Tietze & Rossbach 1998: 467).

Blickt man nach Australien, so könnte man argumentieren, dass das automatische Vorrücken offenbar auch für Migrantenkinder von Vorteil ist, denn dort rücken sie automatisch vor und Migrantenkinder schneiden im Leistungsvergleich, wie eingangs gezeigt wurde, relativ gut ab. Erklärt werden könnte dies damit, dass Migrantenkinder in Australien keine Angst vor dem Durchfallen haben müssen. Sie rücken vor, auch wenn ihre Leistungen noch nicht dem Klassenziel entsprechen. Es erfolgt keine institutionelle Sanktion durch die Schule. Außerdem werden den Kindern in der Grundschule die Zeugnisse in verschlossenen Briefumschlägen übergeben, die nur von den Erziehungsberechtigten geöffnet werden dürfen. Anders und im starken Gegensatz zu den Awards kann so beim Zeugnis in der Regel kein direkter Leistungsvergleich durch die Kinder in der Schule stattfinden. Die Leistungsunterschiede bleiben verdeckt und den Kindern bleibt der mögliche Gesichtsverlust vor der Gruppe erspart.

Zu Schuljahresbeginn werden die Klassen des Vorjahres dann, wie bereits erwähnt, aufgelöst und neu zusammengestellt. Ein wesentliches Kriterium sind dabei die Noten der Kinder aus dem vergangenen Schuljahr, die innerhalb des Jahrgangs „gerankt“ werden. Auf der Basis dieser Ranglisten werden die Kinder zu neuen homogeneren Klassen gruppiert, so dass eine Homogenisierung der Leistungsstufen innerhalb der Jahrgänge ermöglicht wird. Migrantenkinder können dann zu Beginn ihres Erwerbsprozesses in Klassen eingegliedert werden, die auf einem niedrigeren Leistungslevel arbeiten. In der Folge unterscheiden sich die schwächeren Leistungen der Migrantenkinder nicht so stark von den Leistungen der anderen Kinder in der Klasse, wie es in einer Klasse auf höherem Leistungslevel der Fall wäre. Es ergeben sich günstigere Vergleichsmöglichkeiten zur Bezugsgruppe, was nach Kronig et al. (2007) positive Auswirkungen auf die Beliebtheitsrangordnung innerhalb der Klasse sowie auf das Begabungskonzept beim Migrantenkind selbst hat (vgl. a.a.O.: 194). Nimmt die sprachliche Kompetenz dann zu und können dadurch in den Schulfächern bessere schulische Leistungen erzielt werden, kann im darauf folgenden Schuljahr in eine neue Klasse gewechselt werden, die auf einem höheren Leistungslevel arbeitet. Im neuen Leistungslevel kann im günstigen Fall das Umweltdruckprinzip (vgl. Schwarzer & Arzoz 1980: 880) zur Wirkung kommen. Es beansprucht generelle Gültigkeit und geht davon aus, dass stimulierende und anspruchsvolle Situationen positive Sozialisationswirkungen erzeugen und dass demzufolge größere Leistungsfortschritte zu erwarten sind, d.h. Migrantenkinder können in einer veränderten Gruppenkonstellation eventuell neu angespornt werden.

Soweit zu den institutionellen Rahmenbedingungen an staatlichen Grundschulen in NSW, wie sie in der Praxis beobachtet werden konnten. Sie gestalten das Umfeld, in das der Sprachförderunterricht eingebettet ist, und wie gezeigt wurde, spricht einiges dafür anzunehmen, dass sie den Spracherwerb positiv unterstützen, und zwar indirekt auf sozialer und affektiver Ebene. Es wurde argumentiert, dass sie möglicherweise wichtige Bausteine des australischen Erfolgsrezeptes darstellen.

Zusammenfassend kann nun die Aussage von Bos bezüglich der „konsequenten Sprachförderung“ (Kerstan 2008: 77) in Australien durch folgende These konkretisiert werden:

Sabine Jasny (2010), Von Australien lernen – Erfolg durch „konsequente Sprachförderung“ an australischen Grundschulen/NSW. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 127-150. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Jasny.pdf>.

5. These zur Konkretisierung des Begriffs von der „konsequenten Sprachförderung“ in Australien

Auf der Basis eines holistischen Verständnisses von Spracherwerb kann die Sprachförderung in den staatlichen Grundschulen in Australien/NSW insofern als *konsequent* bezeichnet werden, als dass der kindliche Spracherwerb auf drei Ebenen angemessene Unterstützung findet, auf kognitiver Ebene, auf sozialer Ebene und auf affektiver Ebene:

In der Sprachförderung wird handlungsorientiert und damit altersgerecht unterrichtet. Die Methode entspricht der kognitiven Reife der Kinder dieser Altersstufe.

Zudem bestehen an den Schulen institutionelle Rahmenbedingungen, die den Spracherwerb über den Sprachförderunterricht hinaus unterstützen, und zwar indirekt auf sozialer und affektiver Ebene.

Auf sozialer Ebene wird der Spracherwerb dadurch unterstützt, dass soziales und interkulturelles Lernen als institutionelle Aufgabe ernst genommen werden. Es wird Zeit dafür eingeräumt und die Schulen verfügen über institutionelle Instrumente, um das soziale Leben und die soziale Integration gestalten und steuern zu können.

Des Weiteren verfügen die Schulen über Award-Systeme. Sie werden unabhängig von den schulischen Noten etabliert und können dazu genutzt werden, das Selbstwertgefühl der Migrantenkinder zu stärken. Dadurch wird der Spracherwerb auf affektiver Ebene unterstützt.

Und schließlich brauchen Migrantenkinder keine Angst vor dem Durchfallen zu haben. Es entsteht keine Angst, die sich auf affektiver Ebene negativ auf den Spracherwerb auswirken könnte. Durch die Neubildung der Klassen zu Schuljahresbeginn können sie zudem im folgenden Schuljahr in einer neuen und unvoreingenommenen Gruppenkonstellation neuen Ansporn finden.

Soweit das Ergebnis auf der Basis meiner explorativ-exemplarischen Langzeitbeobachtung. Sollten sich diese Beobachtungen auf breiter empirischer Basis bestätigen, ließe sich am Beispiel Australien lernen, dass Sprachförderung dann erfolgreich ist, wenn die Schule den Spracherwerb nicht nur durch altersgerechten Sprachförderunterricht unterstützt, sondern auch auf sozialer und affektiver Ebene, und zwar institutionell gesteuert. Diesbezüglich scheint Australien einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung zu haben und man könnte von Australien lernen, um die Situation andernorts zu verbessern.

Literatur

- Andrés, Verónica (2007), Self-esteem and language learning: breaking the ice. In: Fernando Rubio (Hrsg.) (2007), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 30 - 67.
- Arnold, Jane (2007), Self-concept as part of the affective domain in language learning. In: Fernando Rubio (Hrsg.) (2007), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 13 - 27.
- Australian Bureau of Statistics (2009), *4221.0 - Schools- Australia*. [Online: [http://www.ausstats.abs.gov.au/Ausstats/subscriber.nsf/0/05ADAC0812C70C9DCA25775700218CA4/\\$File/42210_2009.pdf](http://www.ausstats.abs.gov.au/Ausstats/subscriber.nsf/0/05ADAC0812C70C9DCA25775700218CA4/$File/42210_2009.pdf), 07.07.2010.]
- Australian Education Council (AEC) (1994), *The ESL Scales*. Charlton, Victoria: Curriculum Corporation.
- Bless, Gérard; Schüpbach, Marianne & Bonvin, Patrick (2004), *Klassenwiederholung – Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Borba, Michele (1989), *Esteem Builders. A K - 8 Self-Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School Climate*. California: Jalmar Press.

- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwip-pert, Knut & Valtin, Renate (Hrsg.) (2008a), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Bonsen, Martin; Baumert, Jürgen; Prenzel, Manfred; Selter, Christoph & Walther, Gerd (Hrsg.) (2008b), *TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Brophy, Jere E. & Good, Thomas L. (1976), *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg.
- Brown, Douglas (2007), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman.
- Campbell, Jack & McMeniman, Marilyn (1984), *The English as a Second Language (ESL) Factors and Index Study*. Canberra: Commonwealth Schools Commission.
- Casal, Sonia (2007), The social dimension of identity and self-esteem in the foreign language classroom. In: Fernando Rubio (Hrsg.) (2007), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 91-104.
- Coopersmith, Stanley (1967), *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman & Co.
- Covington, Martin (1989), *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley: U.C. Press.
- Cummins, Jim (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 2, 221-251.
- Cummins, Jim (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Department of Education Science and Training (DEST) (2008), *Commonwealth Programs for Schools Quadrennial Administrative Guidelines 2005 – 2008*. [Online: http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/706AD4D8-8BF1-4BA8-A6A8-807CFE5CB040/21702/quad_admin_guidelines_2009.pdf. 09.07.2010.]
- Ellis, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Ethnic Communities' Council of NSW Inc. (2006), *Need for increased ESL support in NSW State Schools. English as a Second Language assistance for students from a Non-English Speaking Background*. [Online: <http://www.ecnsw.org.au/downloads/publication/155374.pdf>. 07.07.2010.]
- Fillmore, Lily Wong (1976), *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Stanford University: Dissertation.
- Forsyth, Donelson R. (1999), *Group Dynamics*. Belmont: Wadsworth.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace. E. (1959), Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13: 4, 266 – 272.
- Harrison, Dan (2009), Schools lag in study allocation, says report. *The Sydney Morning Herald*, 09.09.2009. [Online: <http://www.smh.com.au/national/schools-lag-in-study-allocation-says-report-20090908-fg38.html>. 15.06.2010.]
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Hofmann, Nicole; Polotzek, Silvana; Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2008), Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte (EVAS-Studie). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3, 291-300. [Online: http://www.ph-heidelberg.de/wp/schoeler/Datein/hofmann-ua_disk308.pdf. 15.06.2010.]
- Holly, William (1987), *Self-Esteem: Does it Contribute to Students' Academic Success?* Eugene: Oregon School Study Council, University of Oregon.

- Hölscher, Petra; Piepho, Eberhard & Roche, Jörg (2006), *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien – Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken Verlag.
- Hong, Guanglei & Raudenbush Stephen W. (2005), Effects of kindergarten retention policy on children's cognitive growth in reading and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27: 3, 205-224.
- Jackson, Gregg B. (1975), The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research* 45: 4, 613-635.
- Kerstan, Thomas (2008), *Ungemein wissbegierig*. Ein Gespräch mit dem Schulentwicklungsforscher Wilfried Bos über Ergebnisse und Konsequenzen der Grundschulstudien Timss und Iglu. *DIE ZEIT* Nr. 51, 11.12.2008, 77.
- Krohne, Julia; Meier, Ulrich & Tillmann, Klaus-Jürgen (2004), Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 3, 373-391.
- Kronig, Winfried; Haeblerlin, Urs & Eckhart, Michael (²2007), *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Martin, Michael O., Mullis, Ina V. S. & Foy, Pierre (2008), *TIMSS 2007 International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eight Grades*. Chestnut Hill, MA: IEA TIMSS & PIRLS International Study Center. [Online: http://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalScienceReport.pdf . 07.07.2010.]
- Maslow, Abraham (1968), *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (MCEECDYA) (Hrsg.) (2008), *National Assessment Program Literacy and Numeracy (NAPLAN) Achievement in Reading, Writing, Language Conventions and Numeracy 2008*. [Online: http://www.naplan.edu.au/naplan_2008_reporting/naplan_2008_reporting.html. 15.06.2010.]
- Mullis, Ina V. S.; Martin, Michael O., & Foy, Pierre (2008), *TIMSS 2007. International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. [Online: http://timss.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf. 15.06.2010.]
- NSW Department of Education and Training (2004a), *ESL Guidelines For Schools*. Sydney: NSW Department of Education and Training. [Online: https://www.det.nsw.edu.au/policies/student_serv/equity/comm_rela/d04_23_ESL_Guidelines.pdf. 15.06.2010.]
- NSW Department of Education and Training (2004b), *ESL Steps: ESL Curriculum Framework K–6*. Sydney: NSW Department of Education and Training.
- NSW Department of Education and Training (2005), *Report of the consultation on future directions for public education and training: "One size doesn't fit all"*. Sydney: NSW DET.
- NSW Department of Education and Training (2007), *Annual Report 2007*. Sydney: NSW DET. [Online: https://www.det.nsw.edu.au/reports_stats/annual_reports/yr2007/index.htm. 15.06.2010.]
- NSW Department of Education and Training (2009), *Ethnic Affairs Priorities Statement (EAPS). Report 2009*. Sydney: NSW DET [online: https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/reports_stats/eaps_report/eapsreport2009.pdf. 09.07.2010.]
- NSW Department of Education and Training (2010), *Students from language backgrounds other than English*. Sydney: NSW DET Statistics and Information. [online: https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/reports_stats/stats/students_ibote.pdf. 09.07.2010.]
- OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OEDC. [Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>. 15.06.2010.]

- OECD (2008), *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD. [Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>. 15.06.2010.]
- Peterson, Sarah E.; DeGracie, James & Ayabe, Carol R. (1987), A longitudinal study of the effects of retention/promotion on academic achievement. *American Educational Research Journal* 24: 1, 107-118.
- Polotzek, Silvana; Hofmann, Nicole; Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2008), *Sprachliche Förderung im Elementarbereich – Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen*. [Online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html>. 15.06.2010.]
- Reasoner, Robert W. (1982), *Building Self-Esteem: A Comprehensive Program*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Roderick, Melissa (1994), Grade retention and school dropout: investigating the association. *American Educational Research Journal* 31: 4, 729-759.
- Rösch, Heidi (2005), Die DaZ-Reise mit Bremer Grundschulern – Konzeption und Erfahrungen. In: Bartnitzky, Horst & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2005), *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 120. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 1-6.
- Rubio, Fernando (Hrsg.) (2007), *Self-Esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Scheirer, Mary Ann & Krant, Robert E. (1979), Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research* 49: 1, 131-150.
- Schwarzer, Ralf & Arzoz José (1980), Die psychosoziale Verfassung von Ausländerkindern in integrierten und in nationalen Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik* 26: 6, 877-893.
- Skehan, Peter (2003), Task-based instruction. *Language Teaching* 36: 1, 1-14.
- Taifel, Henri & Turner, John (1979), An integrative theory of intergroup conflict. In: Austin William G. & Worchel Stephen (Hrsg.) (1979), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Thomson, Sue & De Bortoli, Lisa (2008), *Exploring Scientific Literacy: How Australia measures up. The PISA 2006 survey of students' scientific, reading and mathematical literacy skills. OECD Programme for International Student Assessment (PISA)*. Camberwell, Vic.: ACER. [Online: <http://research.acer.edu.au/ozpisa/2>. 07.07.2010.]
- Thomson, Sue & Buckley, Sarah (2009), *Informing Mathematics Pedagogy: TIMSS 2007. Australia and the World*. Melbourne: ACER. [Online: http://www.acer.edu.au/documents/TIMSS_2007InformingMaths Pedagogyreport.pdf. 07.07.2010.]
- Tietze, Wolfgang & Rossbach, Hans G. (1998), Sitzenbleiben. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) (1998), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 465-469.
- Tuckman, Bruce W. (1965), Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin* 63: 6, 384-99.
- Twrdy, Ute (2010), *go west – learn free: Sieben Koffer, drei Kinder und ein Auslandsjahr in Canada. Qualitative Forschung mittels Narrativer Empirie*. München, Wien: Profil.
- Vinson, Tony (2002), *First report. Inquiry into the Provision of Public Education in NSW*. [Online: http://www.nswtf.org.au/fedpdf/vinson_interim.pdf. 07.07.2010.]
- Wylie, Ruth C. (1974), *The Self-Concepts: Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Anmerkungen

¹ Im weiteren Text wird „New South Wales“ durch NSW abgekürzt.

² Die Grundschule (*primary school*) schließt in NSW/Australien an die Vorschule, die so genannte *Preschool*, an und dauert insgesamt 7 Jahre. Das erste Jahr heißt *Kindergarten*. Gemäß Kindergarten-Lehrplan lernen die Kinder Lesen und Schreiben, sie haben Unterricht in den klassischen Grundschulfächern wie z.B. Mathematik und Heimat- und Sachkunde und am Ende des Jahres erhalten sie ein Zeugnis. Interessant ist, dass das Kindergartenjahr trotz aller Ähnlichkeit mit einer „ersten Klasse“ als Kindergarten bezeichnet und bei der Zählung der Schuljahre nicht berücksichtigt wird. Würde man es mitzählen, hätte Australien insgesamt 13 Schuljahre bis zum Abitur und damit ein Jahr mehr als die Mehrheit der OECD-Staaten. Es bleibt zu prüfen, ob diese Tatsache bei internationalen Vergleichsstudien wie z.B. PISA, TIMSS und IGLU berücksichtigt wurde. In diesen Studien werden die Ergebnisse der Jahrgangsstufen verglichen, also z.B. 3. Klasse Deutschland mit 3. Klasse Australien. De facto wäre es dann ein Vergleich zwischen drittem Schuljahr Deutschland und viertem Schuljahr Australien. Die positiveren Ergebnisse für Australien im Vergleich zu Deutschland könnten auch hier eine Erklärung finden.

³ Im weiteren Text wird „Department of Education und Training“ (die Entsprechung des deutschen Kultusministeriums) durch DET abgekürzt.

⁴ Nach PISA 2006 rangiert Australien in der Rangskala aller 57 teilnehmenden Länder im Kompetenzbereich Lesen auf Platz 7 (siehe Thomson und De Bortoli 2008: 160), im Bereich Naturwissenschaften auf Platz 8 (siehe a.a.O.: 63) und im Bereich Mathematik auf Platz 13 (siehe a.a.O.: 196). In der TIMSS-Studie 2007 liegt Australien in der Rangskala aller 59 Teilnehmerstaaten im Bereich Naturwissenschaften (4. und 8. Klasse) auf Platz 13 (siehe Martin et al. 2008: 34f) und im Bereich Mathematik (4. und 8. Klasse) ebenfalls auf Platz 13 (siehe Mullis et al. 2008: 34f). An PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) wird Australien erstmals im Jahr 2011 teilnehmen.

⁵ Die Sprachförderung ist als ein Faktor unter einer Reihe von Faktoren zu sehen, die zusammenwirken. Als weitere Faktoren, die hier eine Rolle spielen könnten, stehen in der öffentlichen Diskussion: der Bildungsstand der Immigranten, der als relativ hoch eingeschätzt wird (Kerstan 2008), das allgemeine Bildungsniveau des Landes, das trotz der Ergebnisse aus PISA 2006 und TIMSS 2007 in Gesprächen mit Eltern meist als vergleichsweise niedrig eingeschätzt wird, die zusätzliche Unterstützung des schulischen Lernens durch außerschulischen Zusatzunterricht (z.B. bei Immigranten aus asiatischen Ländern) und schließlich der relativ hohe Anteil an Privatschulen in Australien, die als Gegenwert für die z.T. sehr hohen Schulgebühren eine qualitativ bessere Förderung versprechen. Der Wirkungsgrad der genannten Faktoren sowie mögliche weitere Einflussfaktoren müssten im Einzelnen genauer überprüft werden. Dies würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen.

⁶ Nach Angaben von Thomson & De Bortoli (2008) haben an PISA 2006 in Australien sowohl staatliche als auch nicht-staatliche Schulen teilgenommen, wobei das Verhältnis ca. 62% zu 38% betrug (vgl. a.a.O.: 9). Ein ähnliches Zahlenverhältnis liegt auch den Ergebnissen von TIMSS 2007 zu Grunde. Nach Thomson & Buckley (2009) haben an TIMSS 2007 insgesamt 230 Grundschulen teilgenommen und das Verhältnis zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Grundschulen wurde entsprechend den Zahlenverhältnissen in den jeweiligen Bundesstaaten gewählt (vgl. a.a.O.: 2f). Im Weiteren werden diese Zahlen bei Thomson & Buckley (2009) dann nicht im Einzelnen aufgeführt, doch greift man auf die Zahlen des Australian Bureau of Statistics für Gesamtaustralien zurück, so kann für das Jahr 2007 von einem Zahlenverhältnis von ca. 70% staatlichen zu ca. 30% nicht-staatlichen Schulen ausgegangen werden (vgl. Australian Bureau of Statistics 2009: 8). Die Ergebnisse aus PISA 2006 und TIMSS 2007 stammen also zum überwiegenden Teil von staatlichen Schulen.

⁷ Im weiteren Text wird „English as a Second Language“ durch ESL abgekürzt.

⁸ Die Werte für Deutschland sind den Werten für NSW ähnlich. In deutschen Grundschulen wird durchschnittlich bei ca. 50-80% der Migrantenkinder das Prinzip „immersion with systematic language support“ angewandt und

bei ca. 5-19% der Migrantenkinder findet keine zusätzliche Sprachförderung statt. Die Anzahl der Wochenstunden für zusätzliche Sprachförderung wird mit 1-2 Stunden angegeben (vgl. OECD 2006: 131).

⁹ Genaue Zahlen waren nicht erhältlich.

¹⁰ Nach Ablauf der sieben Jahren wird davon ausgegangen, dass bestehende sprachliche Schwierigkeiten auf *disabilities* zurückzuführen sind und es werden Sonderfördermaßnahmen beantragt.

¹¹ Zum Überblick siehe Skehan (2003).

¹² Kommen Kinder ab diesem Alter nach Australien und haben sie keine oder keine ausreichenden Sprachkenntnisse in Englisch, dann erhalten sie vor Eingliederung in die Regelklassen einen sechsmonatigen Intensivsprachkurs: "Students who have recently arrived in Australia and who are in the early stages of learning English are eligible for short term intensive English language support. There are 15 Intensive English Centres (IECs) located in Sydney and Wollongong to cater for newly arrived high-school-aged students who need intensive English language support before they start school" [Online: <http://www.schools.nsw.edu.au/studentssupport/programs/esl.php>. 15.05.2009]. Nach Abschluss dieses Sprachkurses werden sie dann auf die Schulen verteilt und in die Regelklassen eingegliedert. Siehe dazu auch ausführlicher die OECD-Studie (OECD 2006: 132-135).

¹³ Eine Überprüfung der ESL-Scales auf Validität wurde bislang noch nicht angestellt. Dennoch werden sie in der Praxis als Bewertungsinstrument verwendet.

¹⁴ Das DEST ist das Kultusministerium des Bundes und hat seinen Sitz in Canberra.

¹⁵ Die Feststellung des Ethnic Communities' Council of NSW Inc. (2006), dass insgesamt wenig spezielle ESL-Programme durchgeführt werden (vgl. a.a.O.: 8), wird durch die Zahlen in der OECD-Studie (2006) unterstützt. Nach Tabelle 5.4a sind die Zahlen für spezielle ESL-Programme wie „Immersion with a preparatory phase in the language of instruction“ (a.a. O.: 131), „Transitional bilingual education“ (ebd.) oder „Maintenance bilingual education“ (ebd.) unbedeutend. Als Wert ist jeweils „n“ eingetragen, was dem Reader's Guide entsprechend bedeutet: „Data are negligible, i.e. they do not occur in any significant numbers“ (a.a.O.: 13).

¹⁶ Zitat der Schuldirektorin beim Informationstag für die neuen Schüler an der Schule. Zur unterstützenden Wirkung der Schuluniform bei der Integration von Migrantenkindern siehe auch Twrdy (2010: 23f).

¹⁷ Siehe dazu ausführlicher die Statistik "Table D1.2a. Instruction time per subject as a percentage of total compulsory instruction time for 9-to-11-year-olds (2006)" (OECD 2008: 421): Während bei der Gruppe der 9- bis 11-Jährigen weltweit im Schnitt 91% der Unterrichtszeit den Schulfächern fest zugeordnet sind und die restliche Zeit flexibel genutzt werden kann, sind es in Australien nur 41%, die den Schulfächern fest zugeordnet sind gegenüber 59%, die flexibel genutzt werden können. Der europäische Schnitt liegt bei 97% fest zugeordnet zu 3% flexibel nutzbar.

¹⁸ Ab dem vierten Beobachtungsjahr wurde das Verfahren geändert. Die Schulversammlungen wurden für die Jahrgänge Kindergarten bis 2. Klasse und 3. bis 6. Klasse getrennt veranstaltet, und zwar im vierzehntägigen Wechsel.

¹⁹ Zu bedenken ist außerdem, dass an australischen Primarschulen im täglichen Stundenplan lange Pausen- und Spielzeiten eingeplant sind. Die Schule dauert in allen Jahrgangsstufen, also vom Kindergarten bis zur 6. Klasse, täglich von 9 bis 15 Uhr. Die Unterrichtszeiten werden von einer 30-minütigen Frühstückspause und einer 60-minütigen Mittagspause unterbrochen. Diese Zeit soll, so die ESL-Expertin des NSW DET, allen Kindern die Gelegenheit geben, mit ihren Freunden spielen zu können.

²⁰ Zum Konzept des *House systems* siehe wikipedia.org: "The house system is a traditional feature of [British schools](#), and schools in ex-[British colonies](#). Historically it was associated with established [public schools](#), where a 'house' refers to a [boarding house](#) or [dormitory](#) of a [boarding school](#). (...) In the case of a day school, however, the word 'house' refers only to a grouping of pupils, rather than to a particular building. The house system has been common in the [state sector](#) for many years. It is attracting increasing attention in public and parochial

secondary schools in the United States. (...) Pupils are likely to be divided into a number of houses, which are often named after saints, famous historical alumni or notable regional landmarks (at international schools, for example, houses may be named after famous local people). Other more arbitrary names – animal names or colours, for example – may be used where the house system is adopted by a [primary school](#). (...) In the past, pupils may have been assigned to houses randomly, on their first or last names or based on ability, with the aim of balancing the houses in order to increase competition. But today, the assignment is based on the social and emotional needs of the student and to ensure proper peer mentoring is enhanced with the right fit of students within a house. Traditionally, however, once a pupil has been assigned to a house, any younger siblings he or she has may automatically become members of that house when they arrive at the school, but this varies from school to school. (This tradition sometimes extends to the children of former pupils.)” [Online: http://en.wikipedia.org/wiki/House_system. 15.06.2010.]

²¹ Die Gruppierung nach Nationalitäten erfolgte dabei interessanterweise nicht nach den Nationalitäten, die die Kinder haben. Die Gruppierung erfolgt nach Klassen. Jede Klasse wählt eine Nationalität und alle Kinder der Klasse müssen am Tag der Multikulturalität diese Nationalität vertreten. Dies verlangt von allen Kindern, ihre eigene Nationalität für einen Tag im Jahr gegen eine andere einzutauschen. Das feste Verhältnis zwischen Kind und Nationalität wird „aufgebrochen“, und zwar sowohl bei den australischen Kindern als auch bei den Migrantenkindern.

²² Zur weiteren Fundierung aus theoretischer, empirischer und praktischer Sicht siehe Rubio (2007).