

Deutschsprachkenntnisse der Schulanfänger nichtdeutscher Herkunftssprache

Im folgenden kurzen Beitrag möchte ich einige Ergebnisse einer Studie, die über die Deutschsprachkenntnisse der Schulanfänger nichtdeutscher Herkunftssprache durchgeführt wurde, darstellen.

Anfang des Schuljahres 1995/96 wurden 20 VorklassenleiterInnen in 8 Grundschulen im Bezirk Kreuzberg über die Deutschkenntnisse ihrer SchülerInnen befragt. Der Ausländeranteil an diesen Schulen (nach der im Paß angegebenen Staatsangehörigkeit) lag bei 40-75% und der der türkischen Staatsangehörigen bei 69-91%. Die meisten der untersuchten Schulen liegen im südöstlichen Bereich von Kreuzberg, wo der Ausländeranteil sehr hoch ist. In diesem Schuljahr besuchten insgesamt 328 Kinder diese 20 Vorklassen. Davon kamen 273 (83%) der Kinder aus Migrantenfamilien. Der Anteil von Kindern aus der Türkei betrug 75% (=205 SchülerInnen). Diese Zahl erfaßt alle Kinder, die türkischer Staatsangehörigkeit sind, d.h. sowohl türkische und kurdische Kinder als auch Kinder anderer Minderheiten in der Türkei. (s. Tab. 1)

Die VorklassenleiterInnen wurden mündlich und einzeln über die Deutschkenntnisse der Kinder befragt. Der Beurteilung wurden folgende Faktoren bzw. Kriterien zugrunde gelegt:

1. Versteht das Kind die Anweisungen der VorklassenleiterInnen?
2. Versteht das Kind die Spielregeln bei Spielen in der Gruppe?
3. Kann das Kind über seine Familie, sein Umfeld erzählen?
4. Kann es, wenn es zu spät kommt, seine Verspätung begründen, kann es sich äußern, wenn es auf die Toilette muß usw.?

Die Untersuchung beschränkt sich auf den Bereich der alltäglichen Kommunikation. Die Funktionen der Sprache (kognitive, affektive u.ä.) wurden nicht untersucht. Es soll darauf hingewiesen werden, daß die Beurteilung der Deutschkenntnisse der Schüler durch die VorklassenleiterInnen trotz der zugrunde gelegten Kriterien immer eine subjektive Beurteilung ist.

Tabelle 1
Untersuchte Population

Zahl Grundschulen	Vorklassen	SchülerInnen	Deutsche	Ausländer	Türken			
			N	%	N	%	N	%
8	20	328	55	17	273	83	205	75
N= absolute Zahl								

Nach der subjektiven Beurteilung der VorklassenleiterInnen können 63% (=172 SchülerInnen) der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache beim Eintritt in die Vorklasse entweder gar kein Deutsch oder sie besitzen sehr geringe Deutschkenntnisse. (Tab. 2) D.h., von einer Gesamtpopulation von 273 Kindern können 172 ausländische Kinder den sprachlichen Anforderungen der Vorschulklassen nicht entsprechen.

Nach Nationalitäten sind die türkischen Kinder mit 80% (=139 SchülerInnen) und die anderer Nationalitäten (ehem. Jugoslawien, arabische Länder) mit 20% (=33 SchülerInnen) vertreten.
¹

Tabelle 2
keine Deutschkenntnisse/geringe Deutschkenntnisse
nach Herkunftsland der SchülerInnen

gesamt		Türkei		andere Länder	
N	%	N	%	N	%
172	63	139	80	33	20

Die Ergebnisse einer Befragung im Norden des Bezirks Neukölln bestätigen diese o.g. Ergebnisse in Kreuzberg. Nach der Neuköllner Untersuchung von 1995 (neu 1996) liegt der Anteil der SchülerInnen, die nicht deutsch sprechen können, in Vorklassen bei 69,7% in den 1. Klasse bei 30,2% (s. dazu Diskussionspapier für den Schulbeirat Neukölln, Juni 1996).

Im Stadtbezirk Wedding liegt der Anteil , laut Aussagen der Berliner Ausländerbeauftragten Barbara John bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, die beim Schuleintritt nicht deutsch sprechen können, zwischen 30 bis 40%. (s. dazu Pressepiegel vom 17.4.1996). Diese Tatsachen weisen daraufhin, daß VorklassenleiterInnen und LehrerInnen der ersten Klassen mit enormen Problemen im Verständnis und im Gebrauch der deutschen Sprache ihrer Kinder konfrontiert sind. Im Zusammenhang damit stellt sich die Frage:

- Woran liegt es, daß die dritte Generation ohne ausreichende Deutschkenntnisse in die schule eintritt, obwohl diese Kinder in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und ihre Eltern auch hier die Schule besucht haben?
- Welche Möglichkeiten gibt es, dieses Problem zu lösen?

Zur Beantwortung der Frage, woran es liegt, daß diese Kinder kein deutsch können, obwohl ihre Eltern seit 30-40 Jahren in Deutschland leben und arbeiten, konnten wir aus Gesprächen mit und Beratungen von Eltern, LehrerInnen und VorklassenleiterInnen folgende Ursachen herausfinden:

1. Aufwachsen in subkulturellen Strukturen und Bildung von ghettoähnlichen Wohngebieten:
Der Ausländeranteil im Bezirk Kreuzberg ist im Vergleich mit anderen Bezirken von Berlin der höchste (1996 34%, absolut 51 852. In: Berliner Statistik. Statistisches Landesamt Berlin, März 1977). Laut Prognosen des Stadtentwicklungsenators von Berlin wird die Ausländerquote in diesem Bezirk im Jahr 2010 41% erreichen (Tagesspiegel vom 21.1.1997). Die ausländische Bevölkerung ist nicht gleichmäßig im Bezirk verteilt. Sie konzentriert sich in bestimmten Straßen und Wohnhäusern. Es gibt Häuser, in denen nur die Arbeiterfamilien , die aus bestimmten Gegenden in der Türkei in die BRD gekommen sind, wohnen. So gibt es in der Reichenberger Straße, die zum Einzugsgebiet der Paul-Dohrmann-Schule gehört, einige Häuser, in denen viele Familien leben, die von der Schwarzmeerküste kamen, und die häufig denselben Familiennamen tragen. Als ich mit dem zuständigen Postboten sprach, sagte er: „Viele Familien haben den Familiennamen „Keles“ an den Briefkästen. Ich weiß oft nicht, in welchen der Briefkästen mit demselben Namen ich die Briefe einwerfen soll“. Das ist ein Zeichen dafür, daß diese Familien, ihre

¹ Die Ergebnisse der Untersuchung sind hier zusammenfassend kurz angegeben. Z.Zt. wird eine ausführliche Auswertung überarbeitet.

verwandtschaftlichen Beziehungen in Berlin aufrechtzuerhalten versuchen. Für die Kinder hat diese Tatsache folgende Konsequenzen: Sie wachsen umgeben vom Kulturkreis des Herkunftslandes ihrer Eltern auf. Ihre alltägliche Kommunikation verläuft in ihrer Muttersprache. Auf dem Hof, auf der Straße, auf dem Spielplatz treffen sich die Kinder der gleichen Nationalität. Mit deutschen Kindern haben sie wenig Kontakt. Diese Tendenzen nehmen zu, weil viele deutsche Familien aus diesen Gegenden abwandern, um die Bildungschancen ihrer Kinder nicht zu gefährden. D.h. die Konzentration von Migrantenfamilien wird künftig noch mehr zunehmen. Zunehmende subkulturelle Strukturen sind im Dienstleistungs-, Einkaufs- und Freizeitbereich, Gastronomie, auch in vielen anderen Betrieben zu beobachten. Unter diesen Bedingungen gibt es für Migrantenkinder wenig Möglichkeiten, spontan, d.h. ungesteuert Deutsch lernen zu können.

2. Es kommt häufig vor, daß die Jugendlichen der zweiten Generation ihre Ehegatten aus dem Herkunftsland und meist aus der Verwandtschaft wählen. Quantitativ gesehen vermutet man, dass mehr als die Hälfte der zweiten Migrantengeneration auf diese Weise heiratet. Dies trifft bei Männern häufiger zu als bei Frauen. Es gibt Hinweise, dass die Eheschließungen der zweiten Generation unter Verwadten, vor allem zwischen Geschwisterkindern, erheblich hoch ist. Bei der türkischen Nationalität 41,2% und bei anderen, vor allem aus arabischen Ländern, 15,4% (über die Hintergründe s. Ucar, A: Schuleingangsbedingungen nichtdeutscher Kinder; noch in Bearbeitung, wird bald veröffentlicht). Vor allem Frauen, die im Rahmen der Familienzusammenführung nachkommen, können kein deutsch. Die Lebensverhältnisse in Deutschland sind ihnen völlig fremd. Viele von ihnen üben keinen Beruf aus und sind Hausfrauen, sie leben unter sich, und es gibt keinen Zwang für sie, deutsch zu lernen. Es gibt aber auch wenige Möglichkeiten, deutsch zu lernen. Diese Frauen erziehen ihre Kinder nach ihren heimatlichen Vorstellungen und sprechen nur in ihrer Muttersprache mit ihnen. Die 27-jährige Mutter eines Kindes, das in Berlin die Vorschule besucht, sagte: „Ich bin seit fünf Jahren in Berlin. Mein Kind kann kein deutsch. Ich kann auch kein deutsch. Mein Mann spricht mit der Klassenlehrerin, er geht auch zum Einkaufen. Alles, was außerhalb der Familie zu klären ist, regelt mein Mann. es ist schrecklich, in einem Land zu leben, dessen Sprache man nicht versteht. Jetzt hat mein Kind in der Schule viele Probleme. Die Vorschullehrerin sagt: „Er versteht kein Deutsch und muß wahrscheinlich die Klasse noch einmal wiederholen“. Ich bin auch eifersüchtig auf meinen Mann. Er spricht mit Deutschen. Ich verstehe nicht, was er mit ihnen redet. Spontan habe ich darauf reagiert und gesagt, daß hier nur türkisch gesprochen wird.“
3. Der Einfluß der muttersprachlichen Medien (hier: Türkisch). Fernsehkonsum steht bei türkischen Kindern als Freizeittätigkeit an erster Stelle. Es sind Fälle bekannt, in denen die Kinder bis zu 7-9 Stunden am Tag vor dem Fernseher sitzen. Inzwischen gibt es auch viele TV-Sendungen in türkischer Sprache. Beispielsweise gibt es viele regionale Sender, die in türkischer Sprache senden: TD1, TDF, AYPA, Offener Kanal usw. Mit Kabelanschluß und besonderen Antennen können alle TV-Kanäle aus der Türkei (z.Z. etwa 10-12 Kanäle) hier in Berlin empfangen werden. Zusammengerechnet haben die Kinder mindestens 15 Programme in türkischer Sprache zur Auswahl. Hinzu kommt, daß sich ein großer Video-Markt entwickelt hat. In Videotheken und türkischen Geschäften können sehr preiswert Videofilme ausgeliehen werden. Eine Inhaltsauswahl wird häufig von den Eltern nur sehr bedingt getroffen, oder sie leihen Filme aus, die ihren Wünschen entsprechen, und die sich dann auch die Kinder ansehen. D.h. der Medienalltag, insbesondere TV-Sendungen in türkischer Sprache haben den Effekt, die Isolation der Kinder von ihrem Umfeld zu verstärken. Hinzukommt, daß die Geschwisterkinder unter sich bleiben. Die Möglichkeit, Deutsch zu lernen, bleibt unter diese Umständen sehr eingeschränkt. Es gibt viele türkische Zeitungen, Kinderzeitschriften u.ä. auf dem Markt. Insbesondere besteht die Gefahr der

„Vereinnahmung“ der Kinder mit religiös-nationalistischen Inhalten durch die muttersprachlichen Medien.

4. Im Bezirk Kreuzberg gibt es Kindertagesstätten, in denen der Anteil türkischer Kinder sehr hoch ist. Die Kinder kommunizieren hier in ihrer Muttersprache. Mit deutschen Kindern haben sie kaum Kontakte. Dadurch bleiben ihre Deutschkenntnisse sehr gering.
5. Trotzdem sind bei diesen Kindern wenn auch geringe Deutschkenntnisse vorhanden, im Gegensatz zu denen, die zu Hause aufwachsen und nur auf türkisch kommunizieren. Die Kinder, die nicht im Kindergarten waren, kommen oft ganz ohne Deutschkenntnisse in die Vorschule. Bessere Deutschkenntnisse stehen mit einem Kindergartenbesuch in engerem Zusammenhang: Die Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, haben mit 65% gute oder ausreichende Deutschkenntnisse, während Kinder, die keinen Kindergarten besucht haben, zu 100% keine Deutschkenntnisse besitzen (s. Ucar: Schuleingangsbedingungen....).

Warum diese Kinder keine Kindertagesstätte besucht haben, hat unterschiedliche Gründe:

- Manche Eltern behaupten, daß sie ihre Kinder gerne in Kitas geben würden, ihre Anträge aber immer abgelehnt werden, da in der Regel die Mutter Zuhause ist und die Kinder selbst betreuen könnte.
 - Aus finanziellen Gründen nehmen manche Eltern keinen Kindergartenplatz in Anspruch.
 - Es gibt Eltern, die aus religiösen oder weltanschaulichen Gründen gegen einen Kindergartenbesuch ihres Kindes sind.
 - Religiös geprägte Familien nehmen lieber Kinderbetreuungsangebote der Moscheen, der religiösen Vereine oder anderer sozialer Einrichtungen in Anspruch.
6. Einige ausländische Kinder werden von Tagesmüttern betreut. Wenn die Tagesmutter Türkin ist, spricht sie mit dem Kind in der Regel nur türkisch, weil sie meistens selber kaum deutsch kann. Wird das Kind in dieser Weise jahrelang betreut, lernt es natürlich kein deutsch. So wurde z.B. ein Förderausschuß für den Schüler Can einberufen, in dem festgestellt werden sollte, ob er einer sonderpädagogischen Förderung bedarf. Es stellte sich heraus, daß Cans alltägliche Kommunikation Zuhause, auf dem Schulhof, auf der Straße, im Hof und bei der Tagesmutter auch nur auf türkisch verläuft. Die einzige deutsche Kommunikation fand mit seiner Vorklassenleiterin statt, auch in der Klasse wurde unter den Kindern kaum deutsch gesprochen, da sie nur von drei deutschen Schülern besucht wurde. Diese drei Kinder versuchten sich den türkischen Kindern anzunähern und auf türkisch zu kommunizieren.
 7. Es sind Fälle bekannt geworden, wo Kinder zweisprachige Kitas besucht haben, aber weder ihre Muttersprache noch die deutsche Sprache richtig gelernt haben. Die Gründe dafür liegen in konzeptionellen Bedingungen, welche verbessert werden müßten.
 8. Fehlendes Interesse in manchen Elternhäusern: Es gibt auch Eltern, die keinen Wert darauf legen, daß ihre Kinder gut deutsch lernen. Solche Eltern sind meist Rückkehr orientiert, oder aber sie sind perspektivlos. Die Perspektivlosigkeit entsteht oft durch das Gefühl, daß ihre Kultur und Sprache mit dem Einfluß der Mehrheitsgesellschaft verloren gehen könnte und sowohl der Kindergarten als auch die Schule ihre Kinder nicht fördern würde. Bei einem Gespräch sagte ein Vater (F.U.): „Ich lebe seit gut 29 Jahren in Berlin. Ich bin frustriert und ich habe meine Hoffnung verloren. Ich bin arbeitslos, krank. Ich schäme mich auf Dauer von Sozialhilfe zu leben. Mein Sohn hat keine Lehrstelle bekommen. Ich werde irgendwann zurückkehren. Deshalb lege ich großen Wert darauf, daß mein Kind seine Muttersprache besser lernt.“ Es gibt auch Eltern, die versuchen, ihre Kinder in der Familie zweisprachig zu erziehen. Die Aussage eines 32jährigen türkischen Arbeiters ist erwähnenswert: „ich bin mit 11 Jahren nach Berlin gekommen. Mit meinen Kindern habe ich sowohl türkisch als auch deutsch gesprochen. Als die Lehrerin mir sagte, daß mein Kind nicht deutsch sprechen kann, war ich erschrocken, weil ich das Gefühl hatte, daß ich

mein Kind zweisprachig vorbereitet habe. Nachher habe ich gemerkt, daß sowohl im Türkischen als auch im Deutschen mein Kind wenig entwickelt war, weder richtig deutsch noch richtig türkisch sprechen konnte. Während des langen Aufenthaltes habe ich das Türkische verlernt und deutsch habe ich nicht gut genug gelernt. Und dann habe ich meinem Kind auch noch falsches Deutsch beigebracht“.

9. Manche Eltern der 2. Generation vertreten die Meinung, daß sie in ihrer Muttersprache und mit den Erfahrungen ihrer heimatlichen Kultur zu kurz gekommen sind, daß bei ihnen Defizite im sprachlichen und kulturellen Bereich bestehen. Sie wollen, daß ihre Kinder nicht so wie die Eltern werden. Deshalb grenzen sie die Kinder ganz bewußt aus. Im Gespräch sagte eine Vater: „Ich bin mit 3 Jahren nach Deutschland gekommen. Die Türkei kenne ich nur aus dem Urlaub. Die Menschen dort sind anders. Sie sind herzlicher als hier. Das hat mir gut gefallen. So war ich bei Verwandten meiner Eltern. Innerhalb kurzer Zeit konnte ich türkisch perfekt lernen. Als ich wieder in Deutschland war, habe ich gedacht, daß ich meinen Kindern ebenfalls türkisch beibringe und sie an die türkische Kultur heranführe. Und das habe ich auch getan; Deutsch können sie in der Schule lernen.“
10. Der Einfluß der 1. Generation ist in manchen türkischen Familien immer noch groß. In solchen Familien ist die Kommunikationssprache die Herkunftssprache. Meist werden die Kinder von Opa und Oma betreut. Sie unterhalten sich natürlich mit den Enkeln auf türkisch. Dadurch haben die Kinder wenig Möglichkeiten, Deutsch zu lernen. Auf meine Frage, wer das Kind in der Abwesenheit der Eltern betreut, gaben die Eltern mit 33,3% an dass dies Kinder von Om oder Opa betreut werden, d.h. die Großeltern (1. Generation) hier eine erhebliche betreuerische Funktion)
11. Pendlerproblematik: Bei Kindern, die noch nicht die Schule besuchen, kommt hinzu, dass sie häufig zwischen dem Heimatland und Deutschland pendeln. Waren diese Kinder lange Zeit in der Türkei, dann konnten sie dort auch kein Deutsch lernen. Nach einer empirischen Untersuchung beträgt die Zahl der Pendlerkinder 24% (Ucar, A.: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule, S. 219, Hohengehren 1996). Die Mutter von Mehmet sagte: „Wir haben zwei Kinder, 3 und 5 Jahre alt. Meine Eltern sind Frührentner und sie sind in die Türkei zurückgekehrt. Ich habe Mehmet zweimal für längere Zeit dort hingeschickt und ihn später wieder zurückgeholt. Deshalb konnte er kein Deutsch lernen“.
12. Geringe Kenntnisse der Eltern über den Umgang mit der Zweisprachigkeit: Viele Eltern wissen nicht, wie man Kinder zweisprachig erziehen kann. Die Mutter von der Schülerin Figen zu der Frage der Zweisprachigkeit: „Ich habe über die Vor- und Nachteile der Zweisprachigkeit vieles gehört. Insbesondere muß man darauf achten, die Kinder nicht zu überfordern. Ich möchte mein Kind zweisprachig erziehen. Aber ich bin sehr unsicher und brauche Hilfe und Beratung, auch viel mehr Wissen über den Erwerb der Zweisprachigkeit, um das Kind richtig erziehen zu können. Aber von nirgendwo bekomme ich Unterstützung.“

Schlußfolgerungen:

Das Problem ist vielschichtig und komplex. Die Ursachen sind unterschiedlich und nicht mit einem Faktor zu erklären.

Die oben beschriebene Entwicklung wird von manchen Kreisen als „gescheiterte Integration“ von Migranten bezeichnet. Diese Meinung teile ich nicht. Einerseits ist sie sehr pauschal und undifferenziert, andererseits wird der Integrationsbegriff als solcher mißverstanden. Anscheinend wird hier Integration mit Assimilation gleichgesetzt. Integration ist ein sozialer Prozeß. Es müßten also die strukturellen Bedingungen dieses Prozesses in Frage gestellt werden, wenn man von einer „gescheiterten Integration“ redet: Unter welchen soziökonomischen Bedingungen läuft der Integrationsprozeß? Welche Bedingungen hemmen die Integration? Welche fördern die Integration?

Sprachbedingungen sind hauptsächlich ein Bestandteil des Integrationsprozesses. Unsere Untersuchung zeigt, daß ein Teil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache ohne oder mit geringen Deutschsprachkenntnissen in die Schule kommt. Es stellt sich nun die Frage, welche Lösungsmöglichkeiten es gibt. Wie können Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache auf den Schulbesuch vorbereitet werden? Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten darauf hin, daß bestimmte bildungspolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Vorbereitung der ausländischen Kinder auf die Schule dringend notwendig sind. Diese wären u.a.:

- Schaffung der Möglichkeit zum Besuch von Kindertagesstätten: Hier müssen die Eltern über die Vor- und Nachteile des Kindertagesstättenbesuchs insbesondere hinsichtlich des Sprachlernens informiert werden. Die Informationen können über Ausländervereine, Elternorganisationen, Ausländerbeauftragten des Landes und des jeweiligen Bezirks, Gewerkschaften, Schulen, Kindertagesstätten etc. verbreitet werden.
- Da der Vorschulbesuch keine Pflicht ist, kommen die Kinder, die kein Deutsch sprechen können, in die 1. Klasse. Das Problem wird noch schwieriger. Deshalb muß eine gewisse Verbindlichkeit hinsichtlich des Vorschulbesuchs für ausländische Kinder hergestellt werden. Das könnte folgendermaßen vonstatten gehen: Die Vorschulkinder des nächsten Schuljahrganges werden über das Einwohnermeldeamt erfaßt. Im Vorfeld werden die Eltern dieser Kinder schriftlich von den zuständigen Schulen aufgefordert, ihre Kinder für die Vorschule anzumelden. Die Schule wäre dann in der Lage, evtl. neue Vorklassen einzurichten (Über ein solches Konzept siehe unsere Projektkonzeption „Pädagogische Zusammenarbeit mit ausländischen Vorschuleltern“ in: Mitteilung Nr. 37 der Schulpsychologischen Beratungsstelle Kreuzberg, März 1985).
- Eine andere Möglichkeit zur Erfassung der künftigen Vorschulkinder, die nicht deutsch sprechen können, ist, dass über Geschwisterkinder in Elternversammlungen, Elterngesprächen, Jugendamt, Gesundheitsdienst, Kita o.ä. Kanäle in Erfahrung gebracht werden. In diesem Zusammenhang sollen die Eltern darauf aufmerksam gemacht werden.
- Vermeidung von Vorschuleinrichtungen, die zum überwiegenden Teil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen besetzt wären.
- Vermittlung und Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Vorschulklassenleiterinnen und der Lehrkräfte. Im Rahmen der Ausbildung (in Erzieherschulen, erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen der Hochschulen und Universitäten) und Fortbildung vor allem mit folgenden Schwerpunkten: Didaktisch-methodische Überlegungen in heterogenen Lerngruppen, Vermittlung der deutschen Sprache als Zweitsprache unter Einbeziehung der Muttersprache, Konzepte der Zweisprachigkeit, Förderung in der Muttersprache etc: Zu dem letzten Punkt werden für den muttersprachlichen Unterricht an der Gesamthochschule Essen Lehrer dafür ausgebildet. Ein solches Modell ist für Berlin als Hauptstadt als Vorbild denkbar.
- Pädagogisch und interkulturell angelegte Elternarbeit (insbesondere Information, Aufklärung, Beratung der Eltern), Organisation der Deutschsprachkurse über die Schule..
- Für die Beratung der Eltern, SchülerInnen und deren Lehrkräfte kommt dem Schulpsychologischen Dienst eine wichtige Aufgabe zu. Der Schulpsychologische Dienst als sozialer Dienst muß sich interkulturell öffnen. Dafür sind neue Konzepte und der Einsatz von zweisprachigen Schulpsychologen und Lehrkräften notwendig.

Die Effektivität solcher Maßnahmen soll durch die Verbesserung der ausländerpolitischen Rahmenbedingungen erhöht werden.