

ide

Informationen zur Deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht

Herausgegeben von Lisa Parady und Elisabeth Schabus-Kant

Heft 2-2008
32. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

Editorial

LISA PARDY,
ELISABETH SCHABUS-KANT: Editorial . . 5

Magazin

Das Gedicht im Unterricht 129
Kommentar 133
ide empfiehlt 135
Neu im Regal 137

Mehrsprachigkeit und Gesellschaft: Rahmenbedingungen, Hintergründe

LISA PARDY, ELISABETH SCHABUS-KANT: Was Sache ist: Realitäten und Utopien	8
ELFIE FLECK: Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule. Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung	18
SIGRID LUCHTENBERG: Zum Umgang mit Migrations-Mehrsprachigkeit	29
HELGA MILOVIC: Diversity-Trends an Schulen in Österreich. Ein Erfahrungsbericht	38
KARL PLEYL: Was ist und was sein könnte. Die gesellschaftliche und bildungspolitische Praxis der Mehrsprachigkeit an unseren Schulen	43

Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Berichte, Erfahrungen

ELISABETH BERTOL-RAFFIN: Zweisprachigkeit – Last oder Lust?	49
MEDINA VELIĆ: Altera Lingua. Wie Deutsch (plötzlich) zu meiner Erstsprache wurde	54

Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Konzepte, Vorschläge

BASIL SCHADER: Chancen des Deutschunterrichts in multilingualen – und anderen – Klassen	66
LISA PARDY und PROJEKTGRUPPE: ... und raus bist du! Selektionskriterium »Lesen – Fachwortschatz«. Projektbericht aus der BMHS	76
ELISABETH HAAS: Leseförderung in mehrsprachigen Klassen	85
THOMAS FRITZ: Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im Deutschunterricht in heterogenen Gruppen	98
WERNER WINTERSTEINER: »Bu taş biraz özelnikle« (Der Stein ist etwas Besonderes). Literaturunterricht in mehrsprachigen Klassen	104
MARIA GÖTZINGER-HIEBNER: Einbahnstraße oder Retourfahrtschein? Von der Lautsprache zur Schriftsprache und wieder zurück	112
ELFIE FLECK: Der fremde Blick auf die eigene Sprache. Ein Quiz	120

Service

FRIEDRICH JANSHOFF: Mehrsprachigkeit (und Interkulturalität) im Deutsch- unterricht. Bibliographische Hinweise auf unterrichtspraktische, empirische und theoretische Veröffentlichungen	124
--	-----

Das Thema »Mehrsprachigkeit« in anderen ide-Heften

- ide 4-1992 Deutsch als Zweitsprache
- ide 1-1997 Interkulturalität
- ide 3-2002 Sprachaufmerksamkeit
- ide 2-2005 Sprachbegegnungen

Das nächste ide-Heft

- ide 3-2008 Individualisierung
erscheint im September 2008

Vorschau

- ide 4-2008 Politische Bildung
- ide 1-2009 Theater
- ide 2-2009 Internet

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Hefen und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Editorial

Das Jahr 2008 ist das »Europäische Jahr des Interkulturellen Dialogs« – in diesem Sinne ist die vorliegende Textsammlung unser Beitrag zur Diskussion um Mehrsprachigkeit, Unterricht und Gesellschaft.

In diesem *ide*-Band wollen wir u. a. aufzeigen, welchen Herausforderungen der Unterricht im Unterrichtsgegenstand Deutsch in veränderten Lernumgebungen und unter veränderten Lernbedingungen begegnet. Einerseits wollen wir eine Differenzierung Deutschunterricht (L1/DaZ/Lx) – Sprachunterricht Deutsch (DaF, DaZ) vornehmen, andererseits verbindende Elemente aufzeigen.

Die konkrete Unterrichtspraxis mit Vorschlägen für die Unterrichtsrealität soll im Zentrum stehen. Wie brisant die Thematik derzeit an sehr vielen Bildungseinrichtungen in Österreich ist, lässt sich unter anderem auch daran ermesen, dass wir für diese *ide*-Ausgabe Ausarbeitungen kleiner praktischer Unterrichtsbeispiele in geringerem Ausmaß bekommen haben als erwartet, hingegen mehr Situationsbeschreibun-

gen, Lageberichte, Leidensgeschichten – oder dass zu manchem gewünschten Thema eben gar kein Beitrag verfasst wurde.

Wir beschäftigen uns selbst seit vielen Jahren auch in der Lehrerfortbildung mit den Themen Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Es hat zuletzt endlich Fortschritte gegeben, wie etwa die Akademielehrgänge für DaZ als Zusatzausbildung.

Es gibt zusehends mehr Material für den DaZ-Unterricht auch aus Österreich. Es gibt endlich mehr DaZ-Stunden an den AHS. Parallel dazu scheint es zumindest vorübergehend einen Rückgang der sprachlichen Förderung an den Volksschulen gegeben zu haben. Es gibt eine steigende Zahl von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und mit Migrationshintergrund.

Wir haben so wie die Schweiz und Deutschland eine Situation, an der man nicht mehr vorbeischaun kann. Wie sehr wir trotz allem auf der Stelle treten, lässt sich an den wütenden, enttäuschten, frustrierten Wortspenden ablesen, die immer noch die Diskussionen unter den Lehrenden bestimmen.

Die genauen Zahlen als Argumentationsbasis finden sich im Artikel von *Elfie Fleck*, die durch ihre langjährige Tätigkeit im Referat für »Migration und Schule« im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) die ausgewiesene Expertin auf dem Gebiet ist. Durch ihre Referentinentätigkeit an allen Bildungseinrichtungen von Schulen bis Universitäten gewinnt sie immer wieder Einblick an den Orten des Geschehens. Elfie Fleck stellt in

ihrem Artikel wichtige Begriffe klar, die in den Diskussionen rund um die Mehrsprachigkeit oft sorglos gebraucht oder verwechselt werden. Der Beitrag wird abgerundet durch eine Auswahl der beim Ministerium erhältlichen aktuellen Materialien, Quellen, Fachliteratur und Links.

Sigrid Luchtenberg (Universität Duisburg-Essen) präsentiert die bundesdeutsche Situation der Migrations-Mehrsprachigkeit und betrachtet das Verhalten der Medien in Deutschland in diesem Kontext kritisch.

Helga Milovic unterrichtete bis zu ihrer Pensionierung an einer Wiener BMHS. Ihr Anliegen ist es, die wechselseitige Verpflichtung aller Beteiligten aufzuzeigen, sich in Integrationsprozesse einzubringen: sie berichtet von einem Unterrichtsprojekt an der Islami-schen Fachschule für Soziale Bildung in Wien und zitiert die Unterrichtserfahrungen österreichischer Volksschullehrerinnen, die sie interviewt hat.

Aus der Fremdsicht des Nicht-Deutschlehrers resümiert *Karl Pleyl* die engagierte Tätigkeit der ARGE Interkulturelles Lernen in einem Rückblick. Am Beispiel der HAK Margareten, einer Schule des Berufsförderungsinstituts in Wien, spiegelt sich die Geschichte des Unterrichts in mehrsprachigen Klassen in Wien in allen Facetten.

Einen Wechsel der Perspektive bieten die Texte von *Medina Velić* und *Elisabeth Bertol-Raffin*: Sie widmen ihre Beiträge den eigenen in- und ausländischen Erfahrungen. Medina Velić schildert ihre Schulzeit in Bosnien und Österreich mit allen Höhen und Tiefen. Da sie an einige ihrer Erfahrungen eigentlich nie wieder denken wollte, sei ihr hier besonders dafür gedankt, dass

sie sich dieser schmerzhaften Erinnerungsarbeit im Interesse einer besseren Schule unterzogen hat. Sie macht auch darauf aufmerksam, dass Migrationshintergrund nicht unreflektiert mit »Bildungsferne« gleichzusetzen ist. Elisabeth Bertol-Raffin ist zweisprachig, Deutsch und Englisch, in den USA aufgewachsen und stellt ihre sprachliche Sozialisation, die ein prägender Faktor in ihrem wissenschaftlichen und beruflichen Leben ist, dar.

Basil Schader aus der Schweiz untersucht die Kompetenzen ein- und mehrsprachig Aufwachsender, schlägt Projekte zur »Language Awareness« vor und hat auf unseren besonderen Wunsch zwei Unterrichtsbeispiele angeschlossen.

Eine Gruppe Studierender aus *Lisa Pardys Seminar* (Projektgruppe »Lese-förderung«) hat in einer kleinen Studie die Leseleistungen mit Schwerpunkt Fachwortschatz von SchülerInnen an einer HTL in Wien und einer HTL in Niederösterreich sowie an einer Wiener Handelsschule verglichen. Dieser Projektbericht setzt die Defizite in der Lesekompetenz der SchülerInnen in Relation zur hohen Drop-out-Rate im ersten Jahrgang. Ebenfalls dem Lesen, nämlich den Bedingungen und Voraussetzungen, unter denen Leseleistungen zustande kommen, und der Frage, welche geeigneten Fördermaßnahmen zu setzen sind, widmet sich *Elisabeth Haas* in ihrem Beitrag, in dem sie auch einen Unterrichtsvorschlag (mit Material) anbietet.

Werner Wintersteiner erforscht in einer Unterrichtseinheit an einer Hauptschule am Stadtrand Wiens »Literatur und Mehrsprachigkeit«. Seine Grundthese lautet, dass gerade die Beschäfti-

gung mit literarischen Texten in mehrsprachigen Klassen einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung wie zum interkulturellen Lernen leisten kann.

Auch *Thomas Fritz* sucht in seinem Beitrag zur Fertigkeit »Sprechen« im Deutschunterricht eine Verbindung von allgemein-kommunikativen Kompetenzen und interkultureller Kompetenz in der Arbeit mit mehrsprachigen heterogenen Gruppen.

Maria *Götzinger-Hiebner* zeigt in kritischer Weise, welche Schwierigkeiten auftreten können, wenn Deutsch nicht L1 ist, und macht auf einen wichtigen Zusammenhang aufmerksam, der den

Unterrichtenden meistens entgeht: den Einfluss des Lesens und Schreibens auf die aktive Sprachgestaltung.

Als Kontrapunkt lädt *Elfie Fleck* zu einem »Quiz« ein, das die deutsche Sprache von einer weniger geläufigen Seite zeigt und ein wenig zur Selbstkontrolle animiert.

In gewohnter Weise schließt der Thementeil dieser *ide*-Ausgabe mit der von *Friedrich Janshoff* zusammengestellten und kommentierten Bibliographie.

LISA PARDY

ELISABETH SCHABUS-KANT

Informationen aus der Redaktion:

Der Magazin-Teil bietet in bewährter Manier Vorschläge zur Bearbeitung eines Gedichts im Unterricht. *Elisabeth Neunhöffer* präsentiert Wege, die auch DaF- und DaZ-Lernende direkt in den Dichterbereich führen könnten. In unserer Rubrik »Neu im Regal« stellen wir Ihnen zahlreiche Neuerscheinungen, die auch sehr gut zum Thema »Mehrsprachigkeit« passen, vor, »ide empfiehlt« dieses Mal das von Hans-Jürgen Kliewer und Inge Pohl herausgegebene *Lexikon Deutschdidaktik*. Anstelle der Standards gibt es von nun an – in möglichst regelmäßigen Abständen – einen **Kommentar** von ExpertInnen zu besonders aktuellen Fragen, Themen und Entwicklungen in der Deutschdidaktik.

Eine wichtige, und aus unserer Sicht sehr erfreuliche, Neuerung ist, dass die Zeitschrift *ide* künftig auch im Internet publiziert wird. Dadurch ist es möglich, die gesamte Ausgabe, aber auch einzelne Beiträge als Download zu erwerben.

Lisa Parady, Elisabeth Schabus-Kant

Was Sache ist: Realitäten und Utopien

Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen oder mit einem Politikerwort gesagt:
»Es ist halt alles sehr kompliziert ...«

Unterricht in mehrsprachigen Klassen wird zu einer immer größeren Selbstverständlichkeit in Österreichs und Europas Schulen: Mehrsprachigkeit ist weder ein neues noch ein auf den deutschen Sprachraum bzw. auf die westlichen Industrienationen beschränktes Phänomen. Äußere Mehrsprachigkeit ist weltweit ein Faktum und nun auch hierzulande (wieder) sichtbar. Dieser Artikel sowie der gesamte *ide*-Band widmen sich vorrangig dem Phänomen der Heterogenität österreichischer Klassen auf Grund der »äußeren« Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen.

Wenn wir die »innere« Mehrsprachigkeit hier nicht in den Mittelpunkt rücken und so bewusst in Kauf nehmen, einen wesentlichen Teil an sprachlicher Heterogenität nicht zu beleuchten, so müssen wir diesen wichtigen Aspekt jedenfalls dennoch in allen Bereichen mitdenken.

In mehrsprachigen Klassen ist nicht jeder einzelne Schüler – und noch viel weniger jeder einzelne Lehrer – in gleicher Weise mehrsprachig. Manche sind einsprachig

LISA PARDY unterrichtet Deutsch, Englisch und Kommunikation an einer Höheren technischen Lehranstalt in Wien 10, am Institut für Berufsbildung der Pädagogischen Hochschulen in Wien und Fachdidaktik am Germanistischen Institut der Universität Wien. In den Jahren 1992–1996 war sie Gastarbeiterin an der Universität Istanbul, Türkei. »Diese Jahre zählen zu den wichtigsten und bereicherndsten Zeiten in meinem Leben und haben mir die Augen und das Herz geöffnet, in dem Platz ist für mehr als eine Kultur.« E-Mail: lisa.pardy@univie.ac.at

ELISABETH SCHABUS-KANT unterrichtet Deutsch und Englisch am GRg10 Ettenreichgasse in Wien-Favoriten und hält fachdidaktische Seminare am Germanistischen Institut der Universität Wien. E-Mail: elisabeth.schabus-kant@univie.ac.at

Deutsch sprechend, andere sprechen Deutsch als L2, manche sind zweisprachig mit Deutsch als L3 oder L4; für etliche bleibt Deutsch eine Fremdsprache, für viele andere ist es die »perfekt« beherrschte Zweitsprache.

Gemeinsam ist zumindest den allermeisten, dass Deutsch die Schul- und Bildungssprache ist. Daher ist das System Schule gefordert, Erhebliches zu leisten, daher wird den Unterrichtenden und daher wird nicht zuletzt den SchülerInnen im Deutschunterricht und in den anderen Unterrichtsfächern Erhebliches abverlangt.

Es ist wichtig zu verstehen, dass die so genannten »mehrsprachigen« SchülerInnen *keine homogene Gruppe* darstellen und dass sich verschiedene Klassen in ihrer Heterogenität nicht gleichen. Zur Verdeutlichung ein Beispiel unter vielen – keine Ausnahmesituation, sondern oft die Regel:

3. Klasse AHS (= 7. Schulstufe) in Wien: 23 SchülerInnen, Schuljahr 2007/08

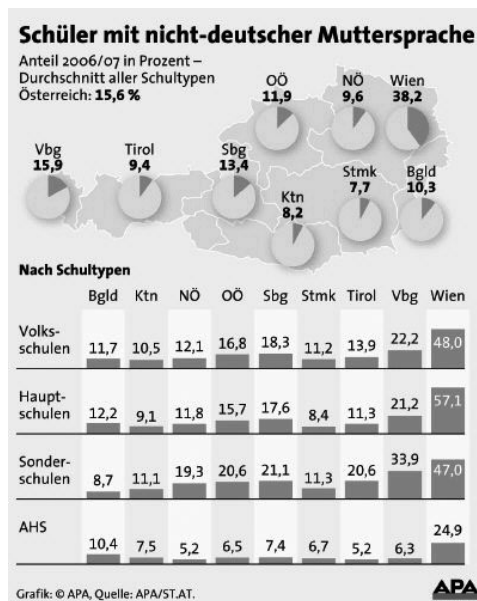
7 SchülerInnen	ohne Migrationshintergrund. L1: Deutsch
1 Schüler	L1: Rumänisch als L1, DaZ
1 Schülerin	L1: Rumänisch, derzeit DaF als L4, in Österreich seit August 2007
1 Schülerin	L1: Kroatisch, DaZ
2 SchülerInnen	L1 Serbisch, DaZ
1 Schüler	L1 Serbisch (?), DaZ
3 SchülerInnen	L1 Bosnisch, DaZ
5 SchülerInnen	L1 Türkisch, DaZ [einmal Bulgarisch als zweite Familiensprache]
1 Schüler	L1 Urdu + eine weitere Familiensprache, L2 Englisch?, DaZ
1 Schülerin	L1 Polnisch + eine weitere Familiensprache, DaZ seit einigen Jahren, Sommer 2008 Migration nach England
[1 Schüler	L1 Kurdisch (Irak), DaZ/DaF, bis Ende des 1. Semesters]

Die Übersicht zeigt auch, wie die Fluktuationen in einer heterogenen Klasse die Sprachenvielfalt ständig verändern. Man sieht, dass Deutsch aus familiären Gründen nur vorübergehend den Rang einer Zweitsprache einnehmen kann. Für alle SchülerInnen ist die Domäne von Deutsch die der Schul- und Bildungssprache. Familien- und Freizeitsprache ist Deutsch besonders dann nicht, wenn die »Communities« sehr groß sind, wenn das Freizeit-Pendeln zwischen zwei Heimatländern ausgeprägt ist, oder konträr dazu, wenn die Isolation einer Familie einen hohen Grad erreicht (Grafik 1).

Mehrsprachigkeit ist ein Faktum

Unsere Schulen spiegeln unsere Gesellschaft. Wir leben in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Unsere Schulen zeigen ein differenziertes Abbild der Gesellschaft in Österreich: Regional stark differenziert spiegeln sie die sprachliche und kulturelle Situation in den österreichischen Gemeinden mit allen positiven und negativen Konsequenzen.

Das Spektrum ist breit gefächert, von einzelnen Klassen ohne SchülerInnen mit Deutsch als L1 in einigen Wiener Gemeindebezirken bis hin zu Klassen mit nur einem Schüler mit Deutsch als L2 in anderen Landesteilen. Da sich die Tatsache der



Grafik 1:

»Immer mehr Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache«
(Online-Standard, 25. Jänner 2008, Graphik)

Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft regional bisher recht unterschiedlich ausgeprägt darstellt, gibt es im Bildungsbereich mehrere, oft stark divergierende und polarisierende Positionen zum Thema Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer:

- Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen in unseren Klassenzimmern ist eine Chance, zukunftsorientiertes Zusammenleben und Mit- und Voneinanderlernen zu realisieren und in einer gemeinsamen multikulturellen Gesellschaft eine Bereicherung zu sehen.
- Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit ist in der Öffentlichkeit schwer trennbar von der gesellschaftspolitischen Diskussion um Migration, Integrationsdiskurs und Islamdebatte bis hin zu offener Xenophobie und Klagen um den Verlust kultureller Werte.

Positive wie negative Vorurteile blockieren zu oft eine fundierte inhaltsbezogene Beschäftigung mit dem Thema sowie eine gründliche, kritische Diskussion darüber.

Die Realität des Schullebens freilich zeigt die muntere Diskrepanz von Realitätsbewältigung und gesellschaftspolitischer Theorie. Lehrerinnen und Lehrer, die tagtäglich mit der Problematik des Unterrichtens in mehrsprachigen Klassen konfrontiert sind, erleben die individuellen Ansprüche Jugendlicher aus unterschiedlichsten Familien, Gesellschaftsschichten und Kulturen an ein Bildungssystem, das diesen Ansprüchen per se nicht gerecht werden kann: Heterogenität versus Uniformierung, Individualität versus System: Schule spiegelt gesellschaftliche Realität.

Im akademischen Diskurs wird an diesem Punkt der Stagnation gern das interkulturelle Lernen als Lösungsstrategie zitiert. Interkulturelles Lernen ist heute in den österreichischen Lehrplänen verankert, war und ist überdies ein Unterrichtsprinzip und gilt für *alle* Fächer.¹

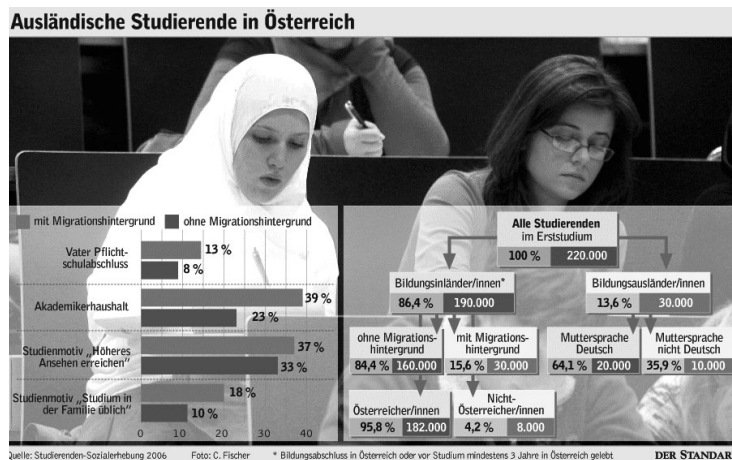
Wenn nichts mehr geht oder wenn die LehrerInnen nicht mehr können, dann bemüht man das interkulturelle Lernen. »Was ließe sich da nicht alles entdecken!« Hier passiert nun freilich eine Vermischung verschiedener Bereiche, die miteinander zu tun haben, nicht aber austauschbar sind. Interkulturelles Lernen ist immer verwoben mit Sprachlernen und Sprachreflexion. In mehrsprachigen Klassen können rascher und häufiger interkulturelle Phänomene sichtbar werden. Aber die Argumentation greift zu kurz, wenn man zum Beispiel beim Entdecken konträrer oder paralleler sprachlicher oder kultureller Strukturen stehen bleibt. In der Diskussion über mehrsprachigen Unterricht mag das ja noch angehen. Die Knochenarbeit des Sprachenlernens jedoch, wie das Texteschreiben (und das Korrigieren!), das Einüben von Paradigmen, die Wortschatzsicherung, das Lesen schwieriger Texte, all das bleibt in den Klassenzimmern trotzdem zu tun. Es bleibt mühevoll.

Mehrsprachigkeit ist gesellschaftliche Realität

Es ist ebenso gesellschaftliche Realität, dass Menschen mit Migrationshintergrund bezüglich ihrer Bildungs- und Berufschancen gerade dann besonders benachteiligt sind, wenn ihre Familien aus bildungsfernen Schichten stammen. Treffen diese beiden Faktoren zusammen, wird der Schulerfolg der Jugendlichen beträchtlich erschwert. Die Schwachstellen des Bildungssystems zeigen sich dann deutlich.

Viele Schulen haben ihren monolingualen Charakter verloren. In den Klassen werden oft mehr als zehn verschiedene Sprachen gesprochen, Deutsch als L1 sprechen oft weniger als zehn Prozent der Jugendlichen einer Klasse. Aus sprachlichen und auch sozialen Defiziten entstehen Bildungsdefizite und verminderte Lebenschancen: Eine Vielzahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund scheitert bereits in der Pflichtschule, der Besuch weiterführender, etwa berufsbildender Schulen wird zwar vermehrt angestrebt, zeigt aber erschreckend hohe Drop-out-Raten. Seitens der Wirtschaft wird der eklatante Facharbeitermangel beklagt. Es wäre zu hinterfragen, inwiefern mehr Flexibilität und (da nun gerade von der Wirtschaft die Rede ist) auch mehr Geld im Bildungssystem die Ausbildungschancen vieler Jugendlicher steigern könnten (Grafik 2).

¹ Bezeichnenderweise ist jedoch die Geschichte dieses Unterrichtsprinzips eine Historie von halberzogenen, in die Länge gezogenen Entscheidungen, die erst ihren Endpunkt fand, als der Druck einiger engagierter EinzelkämpferInnen die Entscheidungsträger zum Handeln zwang. In BMHS ist bis heute der Gedanke Interkulturellem Lernen in den Lehrplänen verankert, aber IKL nicht als Unterrichtsprinzip allen Gegenständen vorgelagert ...



Grafik 2: »Migrationshintergrund, »bildungsfern« und doch an der Uni.«
 Übersicht: Ausländische Studierende in Österreich (Standard/Sozialerhebung)
 (Online-Standard, 30. Jänner 2008, Graphik)

Österreichweit studieren nur ca. acht Prozent der MigrantInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, die das österreichische Schulsystem durchlaufen haben (Integrationsbericht IHS 2008, Ausländische Studierende in Österreich, www.sozialerhebung.at).

Reduzierte Bildungs- und Berufschancen von Jugendlichen führen zu Ausbildungs- und Beschäftigungsrisiken, mit den bekannten Folgen: Erwartungslosigkeit, Hoffnungslosigkeit, Abgrenzung oder Aggression. Davon ist klarerweise auch die Schule betroffen. Zur Gruppe der Bildungsbenachteiligten zählen jedoch nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die genannten Probleme betreffen auch immer mehr einsprachig-deutsch aufwachsende Kinder und Jugendliche aus bildungsschwachen Elternhäusern.

Insgesamt steigt die Zahl Jugendlicher aus sozial benachteiligten und materiell unterversorgten Familien mit geringem Bildungsstand in Österreich und erlaubt einen Blick auf die zukünftige soziale und materielle Entwicklung unserer Gesellschaft (Integrationsbericht IHS 2008, www.sozialerhebung.at).

Geringer sozialer Status, knappe materielle Ressourcen, niederes Bildungs- bzw. Ausbildungsniveau, geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt und die daraus resultierende Perspektivenlosigkeit sind nicht mehr häufige Kennzeichen der Situation Jugendlicher mit Migrationshintergrund, sondern betreffen zunehmend auch Kinder »einheimischer« Familien – eine explosive Mischung.

In den Schulen treffen nun die Resultate gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Entwicklungen in einem geradezu geschlossenen System aufeinander.

Die Rahmenbedingungen des Unterrichts an österreichischen Schulen haben sich in den letzten 50 Jahren nur marginal verändert. Zwar erscheinen in regelmäßigen Abständen kompetent Schlagworte von »Bildungsoffensiven«, »Sprachoffen-

siven« oder »Technologieoffensiven« am Horizont, um in einer »klassen« Zukunft funkensprühend unterzugehen. Bildungsexperten und Politiker werden nicht müde, ständig neue – alte – Schlagworte in Form von Buzzwords auf den Schulmarkt zu werfen. Während Politiker sich zumindest gelegentlich einem Wahlereignis stellen müssen, sind viele Experten oft genug durch Selbsternennung qualifiziert. Schulen mit sprachlich heterogenen Klassen offenbaren den Status quo unseres »Bildungs«systems: Den Anforderungen einer heterogenen, mehrsprachigen Zielgruppe wird in diesem System nicht einmal ansatzweise entsprochen.

Der finanzielle Anteil der Bildungs- und Forschungsausgaben des Staates Österreich am Gesamtbudget entspricht nicht den Erwartungen, die man an ein wohlhabendes Land stellen könnte und lässt nicht einmal engagierten Widerläufern des Systems den Spielraum, das zu tun, was eigentlich der Staat tun sollte.

Aus Sicht der Regierenden scheint Bildung ein Wert zu sein, der kostenneutral erzielt werden soll. Hiermit demaskieren sich Verantwortliche aller Ebenen. In Sonntagsreden werden große Herausforderungen geortet, Konzepte angekündigt, Kommissionen eingesetzt. Wenn es um die Mühen des Alltags geht und um die trivialen Fragen der Durchführbarkeit und Finanzierung, verweigern sich dieselben Personen den Herausforderungen der mehrsprachigen Gesellschaft. Bereits in den 1990er-Jahren sagte Ingrid Gogolin² anlässlich einer Veranstaltung am Pädagogischen Institut in Wien zum Thema Deutsch als Zweitsprache sehr deutlich: »Was politisch gewollt wird, ist machbar.« Wir wissen seit damals: Was nicht wirklich gewollt wird, wird dann wohl auch nur halbherzig angegangen.

Öffentliche und veröffentlichte Meinung ist nicht immer auf Seiten der Schule. Was schon lange fehlt, ist ein konkreter positiver Beitrag der Medien, insbesondere der staatlichen Fernsehanstalten, die hier endlich ihrem Bildungsauftrag in vielfältiger und umfassender Weise nachkommen könnten: Warum gibt es neben der täglichen Kochshow nicht auch die tägliche DaZ-Sendung? Sprachkurse auf verschiedenen Levels, die deutlich über das Anfängerniveau hinausgehen? Ergänzung durch methodisch-didaktische Aufbereitungen von aktuellen Nachrichtensendungen, Unterhaltungsformaten, Dokumentationen bis hin zu dem ein oder anderen Werbespot? Wer, wenn nicht die Medien, ist an der Quelle des authentischen Materials? Aktuelle medial aufbereitete Präsentationen würden sowohl den Zweitspracherwerb motivierend unterstützen als auch bereichernde interkulturelle Einblicke in das alltägliche Leben gewähren.

Mehrsprachigkeit ist eine Herausforderung

Heterogene Schulsituationen brauchen zu jeder Zeit differenzierte Förderung (und Forderung). Daher bedarf auch die Schule in der mehrsprachigen Gesellschaft einer

² Prof. Dr. Ingrid Gogolin ist Professorin an der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Sie beschäftigt sich in zahlreichen Publikationen mit Zweisprachigkeit und den Anforderungen an eine multilinguale, multikulturelle Schule.

entsprechend differenzierten Förderung Die Notwendigkeit dieser Förderung erstreckt sich auf *alle* Schülerinnen und Schüler, jeder Einzelne muss ungeachtet seines familiären oder kulturellen Hintergrunds von Unterricht und Ausbildung profitieren: mehrsprachige SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund genauso wie monolingual deutschsprachige SchülerInnen (in beiden Fällen denken wir die innere Mehrsprachigkeit dabei mit). Das Postulat maßgeschneiderter Förderkonzepte gilt für *alle* Schülerinnen und Schüler.

Genau darin besteht allerdings die Herausforderung für jeden Unterricht, besonders auch für den Deutschunterricht!

Schule muss die sozialen und sprachlichen Gegebenheiten berücksichtigen, in denen die Schülerinnen und Schüler aufwachsen. Die Förderung der Lernenden darf nicht an äußeren Merkmalen festgemacht werden, sondern am jeweiligen Sprachstand und an den Sprachkompetenzen der Lernenden: Förderung muss sozial verträglich sein, sie muss allen gewidmet werden. Wenn nicht *allen* SchülerInnen an einem Schulstandort differenzierte Förderprogramme und Lernanreize geboten werden, verliert ein Schulstandort zusehends die bildungsbewussten SchülerInnen, unabhängig von deren L1. Differenzierung, Individualisierung; Fördern und Fordern dürfen keine leeren Worthülsen bleiben. Daher geht es auch und vor allem um eine politische und daher budgetäre »Herausforderung« und nicht nur um eine inflationär verwendete pädagogische Floskel.

Im Idealfall ist es genau der Deutschunterricht, wo rasch und professionell die Bedürfnislagen der SchülerInnen in Bezug auf ihren Sprachstand und den Grad ihrer sprachlichen Sozialisation erfasst werden und wo gleich einer Schaltstelle die individuell geeigneten Förderangebote gemacht werden, wie zB Leseförderkurs, allgemeiner Förderkurs, Deutsch als Zweitsprache, idealerweise bezogen auf Niveau/Alter/L1, DaF-Anfängerkurs, unverbindliche Übung »Kommunikation und Präsentation«, »Darstellendes Spiel«, »Legastheniebetreuung«, »Literatur«, »Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten«, »Kreatives Schreiben« usw. In diesem Idealfall sollten sich die SchülerInnen nicht nach den Angeboten richten müssen, sondern die Angebote sollten vielmehr nach den Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen konzipiert werden. Die DeutschlehrerInnen haben hier eine Expertenrolle, der sie gerecht werden müssen; solide Ausbildung und einschlägige Fortbildung sollen sie dazu befähigen, zu erkennen, was von den SchülerInnen gebraucht wird. und was daher am Schulstandort notwendig ist. Den Behörden obliegt es, die personellen und infrastrukturellen Ressourcen promptly bereitzustellen.

In einigen Bereichen ist die Gesetzeslage der Realität weit voraus: Die rechtlichen Möglichkeiten, Sprachförderunterricht Deutsch in kleinen Gruppen mit mehreren Wochenstunden einzuführen, muttersprachlichen Zusatzunterricht anzubieten oder einfach nur Klassen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache im Unterricht in Kleingruppen zu teilen, bestehen auf dem Papier längst. Bedauerlicherweise müssen die meisten dieser Maßnahmen kostenneutral im Rahmen der Schulautonomie, also innerhalb der für den Schulstandort zugeteilten Werteeinheiten (= bezahlte Lehrerstunden) finanziert werden, was eindeutig auf eine Umschichtung der Stunden hinauslaufen würde. Im Klartext hieße das dann:

Weniger Fußball, weil es mehr DaZ-Kurse gibt; geteilte Deutschklassen statt geteilter Klassen in Bildnerischer Erziehung. Möchte wirklich jemand behaupten, dass das der richtige Weg ist? Unsere SchülerInnen brauchen Deutsch *und* Fußball, Deutsch *und* kreative Fächer. Was sie garantiert nicht brauchen, sind Verteilungskämpfe, Neidgefühle und Sündenböcke.

Was DeutschlehrerInnen à la longue ohne flankierende Maßnahmen nicht leisten können, ist ein Deutschunterricht auf verschiedenen Levels in großen heterogenen Klassen, der alle SchülerInnen zum selben Ziel führt. Natürlich lässt sich in pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten beeindruckend zeigen, wie abwechslungsreich die Materialien, wie vielfältig die Arbeitsunterlagen, wie spannend der Methodenwechsel, wie raffiniert die innere Differenzierung während einer Unterrichtseinheit sein können. Das ist einer einzelnen Lehrkraft für jede ihrer 20 Wochenstunden jedoch auf Dauer nicht zumutbar!

Jeder Deutschunterricht soll und muss Sprachunterricht sein, darf aber *nicht* nur als Sprachunterricht bzw. Fremdsprachenunterricht positioniert werden

Der Deutschunterricht ist nicht als ein reiner Sprachlernunterricht zu verstehen, in dem sprachliche »Defizite« ausgebügelt werden müssen. Der Deutschunterricht an den Schulen ist grundsätzlich ein inhaltlich, unterrichtsorganisatorisch und sprachreflektoriisch komplexes Unterfangen, im Gegensatz dazu stehen »Sprachkurse«, die speziell darauf ausgerichtet sind, sprachliche Kompetenzen anzulegen. Dennoch wollen wir nicht den Gegensatz betonen, sondern darin eher eine Ergänzung, allenfalls auch eine Grundlage sehen.

Je nach Schulart und Schultyp variieren die Aufgaben und Anliegen des Deutschunterrichts. Während der Deutschunterricht auf der Primarstufe vor allem noch die basalen Fertigkeiten und wichtige erste Einsichten in gesprochene und geschriebene Sprache vermittelt, vertieft und verbreitert der Deutschunterricht diese auf der Sekundarstufe 1. Die Lehrpläne betonen einen integrativen Ansatz, von einem themenbezogenen Zugang aufbauend auf der Erfahrungswelt der jungen Menschen. Nur gelegentlich kann auch das systematische (isolierte) Einüben sprachlicher oder orthographischer Phänomene im Unterricht vorkommen.

Mit der Sekundarstufe 2 erfolgt die »Spezialisierung« mit allgemein bildendem oder berufsbildendem Fokus, je nachdem, ob ein Zweig der AHS oder eine der vielen Formen der BHS gewählt wird. Die BHS setzt erwartungsgemäß starke praxisbezogene Akzente, vermittelt spezialisierte Fachterminologie, Fachtexte, berufsbezogene Arbeitstechniken. Der Deutschunterricht in der AHS hat schon auf Grund der Stundentafel andere, günstigere Voraussetzungen als an den meisten BHS, kann also auch auf literarischem Gebiet, etwa bei Anzahl und Umfang der zu lesenden Lektüre, intensiver³ arbeiten. Dennoch gilt für beide Wege der höheren Schule, also

³ Nicht nur gibt es meistens mehr Deutsch-Stunden, die SchülerInnen sind auch eher in der Lage, zusätzlich Zeit für Hausübungen und dergleichen aufzuwenden.

allgemein bildend und berufsbildend, dass der Deutschunterricht einen entscheidenden Beitrag leistet zur kulturellen Bildung, zur sprachlichen Mündigkeit auf der rezeptiven wie auf der produktiven Seite, zur Kritikfähigkeit und, wann immer möglich, auch zur ästhetischen Genussfähigkeit.⁴ All das sind Ziele, die weit über die eines reinen Sprachkurses hinausgehen. Damit die SchülerInnen auch tatsächlich die gesteckten Zielen erreichen können, damit sie vom Deutschunterricht profitieren und damit der Ertrag für möglichst viele nachhaltig gesichert werden kann, sollte es sich von selbst verstehen, dass Förderunterricht gerade auch in mehrsprachigen Klassen in differenzierter Weise angesetzt wird. DaM-, DaZ- und DaF-SchülerInnen brauchen in vielen Bereichen auf unterschiedliche Weise Förderung. Synergieeffekte sind dabei zu suchen und zu nützen; so können Methoden aus dem Fremd- und Zweitsprachenunterricht auch im L1-Unterricht eingesetzt werden, vor allem wenn es um Textentlastung oder um die weiter oben genannten »systematischen« Übungsfälle geht.

Differenzierte Förderprogramme sollen alle SchülerInnen auf ein individuell höheres Leistungsniveau bringen, so dass sie die Unterrichtsziele erreichen; sie schließen aber nicht aus, dass die Leistungen der SchülerInnen auch danach weit auseinander liegen, unter Umständen sogar weiter als vorher. Denn differenzierte Förderung heißt eben nicht Nivellierung, sondern Weiterkommen!

Es versteht sich auch, dass diese angebotenen Fördermaßnahmen von den SchülerInnen angenommen werden müssen und auch ihrerseits Zeit, Energie und Bemühungen notwendig sind, das Bildungsziel zu erreichen. Die Verantwortung hierfür teilen sich alle Beteiligten am Unterrichtsgeschehen, das System, das die notwendigen Rahmenbedingungen und Mittel zu schaffen hat, die unterrichtenden LehrerInnen, die jene entsprechenden Fördermaßnahmen in ihrem Bedarf erkennen und adressatenorientiert und zielgerichtet realisieren, *und die Lernenden*, die in Selbstverantwortung an ihren Kompetenzen arbeiten und in Förderprogrammen ihren Anteil zu leisten haben.

Der Fachunterricht jedes Unterrichtsgegenstandes verlangt in mehrsprachigen Klassen eine erhöhte sprachliche Aufmerksamkeit *aller* Lehrenden. Von Mathematik bis Musik, von Geographie bis Psychologie, von Betriebswirtschaftslehre bis Mechanik ist in mehrsprachigen Klassen ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein *aller Lehrenden* gefordert, insbesondere in den Bereichen rezeptiver kognitiver Fertigkeiten hinsichtlich Textgestaltung, Struktur, Syntax oder Fachwortschatz.

Eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen im Fachunterricht und im Deutschunterricht ist sicherlich Abstraktionsfähigkeit, die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die mit einem Ausbau sprachlicher Kompetenzen einhergehen. Abstrakte Denkopoperationen verlangen kognitive und vor allem (schrift)sprachliche Kompetenzen, die aus der Weiterentwicklung alltags- und umgangssprachlicher

⁴ Wir führen hier nur einige markante Ziele des Deutschunterrichts an. Es versteht sich von selbst, dass die Auflistung nur einen Ausschnitt darstellt.

Kompetenzen entstehen und in der Eroberung von Fachsprachen nicht nur begriffliches Denken schulen.

Wenn *den Unterrichtenden* das Bewusstsein für Sprache fehlt, dann ist Sprache nicht Lernmedium, sondern eine unüberwindbare Hürde im Lernprozess. Dann wird der Grad der Sprachbeherrschung zum Selektionskriterium: Verstehen und Nicht-Verstehen entscheiden über Lebens- und Berufschancen.

Eine Selektion über die Schiene sprachlicher Möglichkeiten kann niemals mit den Zielen unseres Bildungssystems in Einklang stehen.

Die Umgestaltungsprozesse einer multikulturellen Gesellschaft haben ihre Auswirkungen in einer Vervielfachung von gültigen Wertesystemen. Dies zeigt sich nicht nur in der gesellschaftspolitischen Diskussion, sondern zwangsläufig auch auf allen Ebenen des Zusammenlebens, in den Wohnzimmern ebenso wie in den Klassenzimmern.

Wenn Schule ihrem Auftrag, die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft zu fördern, nachkommen will, müssen die ungeschönten Realitäten Grundlage der Bildungsarbeit sein. Emanzipationsverträglichkeit, Demokratietauglichkeit und Aufgeklärtheit sind dabei die immerwährenden Prüfsteine.

Die Ausbildungen von SchülerInnen und LehrerInnen haben verstärkt auf diese gesellschaftlichen Veränderungen einzugehen. In diesem Sinne haben Forderungen nach einer realitätsbezogenen Neuorientierung von Unterricht und Ausbildung ihre Berechtigung.

Elfie Fleck

Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule Gesellschaftliche Realität und pädagogische Herausforderung

Österreich war immer ein Zuwanderungsland und ist eines. Das sollte man nicht leugnen, sondern aktiv und positiv damit umgehen. (Markus Beyrer, Industriellenvereinigung, zitiert im Standard vom 31. Mai 2007)

Die Anzahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen¹ als Deutsch an allgemein bildenden Pflichtschulen (APS)² hat in den letzten zehn Jahren kontinuierlich zugenommen. In diesem Zeitraum konnte österreichweit ein Zuwachs von 80.068 im Schuljahr 1995/96 auf 120.382 SchülerInnen im Schuljahr 2005/06 verzeichnet werden.³ Prozentuell ausgedrückt handelt es sich um eine Steigerung von 11,7 Prozent auf 18,3 Prozent der gesamten Schülerpopulation, wobei erhebliche regionale Unterschiede zu beobachten sind (Steiermark: 8,7 %, Wien: 48,4 %). Für Wien bedeutet das jedenfalls, dass nahezu jede/r zweite PflichtschülerIn aus Migrationsverhältnissen stammt.

Auch an den weiterführenden Schulen ist die Zahl der SchülerInnen mit Zweitsprache Deutsch in diesem Zeitraum ständig angestiegen. An allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) hat sich der Anteil dieser Schülergruppe von 6,2 Prozent auf

ELFIE FLECK, Referat für Migration und Schule im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. E-Mail: elfie.fleck@bmukk.gv.at

1 Für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet: »Muttersprache«, »Erstsprache«, »Primärsprache«, »Familiensprache«, »Herkunftssprache« oder auch L1.

2 Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnische Schulen.

3 Letzte statistisch verfügbare Daten.

10,9 Prozent nahezu verdoppelt, an berufsbildenden mittleren Schulen kann österreichweit ein Anstieg von 6,0 Prozent auf 14,2 Prozent und an berufsbildenden höheren Schulen von 4,6 Prozent auf 8,7 Prozent beobachtet werden. Die entsprechenden Werte für Wien betragen im Schuljahr 2005/06 23,5 Prozent, 40,3 Prozent und 21,8 Prozent.

So erfreulich die verstärkte Präsenz von Migrant*innen an höheren Schulen ist, so besorgniserregend ist der nach wie vor unverhältnismäßig hohe Anteil dieser Schüler*innen an Sonderschulen (24,9 % im Schuljahr 2005/06 gegenüber 21,6 % im Schuljahr 1995/96). Jedenfalls werden Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch auch in Zukunft eine konstant starke Gruppe darstellen, deren spezifische Bildungsvoraussetzungen in der Schule zu berücksichtigen sind. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die typische österreichische Schulklasse, zumindest in den städtischen Ballungszentren, mehrsprachig und multikulturell zusammengesetzt ist. Selbst Schulen in entlegenen Ortschaften sind von dieser Entwicklung nicht ausgenommen, vor allem dann nicht, wenn sich eine Unterkunft für Asylwerber*innen im Ort befindet.

Wer ist eigentlich ein »Ausländer*in«?

Im Alltagsdiskurs, aber auch in der medialen Debatte ist vielfach von »Ausländer*innen« bzw. von »ausländischen Schüler*innen« die Rede, was häufig Anlass zu Missverständnissen gibt.

Daher gilt es, die Kategorien »Staatsbürgerschaft«, »Erstsprache(n)«, »Geburtsort/-land« und »Deutschkompetenz« sorgfältig auseinanderzuhalten, nicht zuletzt deshalb, weil gewisse politische Strömungen bewusst mit einer unscharfen Begrifflichkeit operieren und längst eingebürgerte Migrant*innen mit Absicht als »Ausländer*innen« bezeichnen oder Menschen mit anderen Herkunftssprachen ausnahmslos unterstellen, der deutschen Sprache nicht mächtig zu sein.

Doch bevor wir uns der Terminologie widmen, werfen wir noch einmal einen Blick auf die Statistik: Österreichweit hatten im Schuljahr 2005/06 117.706 Schüler*innen (9,6 % aller Schüler*innen) eine ausländische Staatsangehörigkeit und 170.913 Schüler*innen (14,2 %) eine andere Erstsprache als Deutsch. Die deutlich höhere Zahl der letzteren Gruppe ergibt sich aus der Tatsache, dass viele fremd- und zweisprachige Schüler*innen die österreichische Staatsbürgerschaft erworben haben bzw. bereits als Österreicher*innen geboren wurden. Es handelt sich bei dieser Gruppe also nicht (mehr) um »Ausländer*innen«.

Zur Klärung einiger Begriffe

- *Staatsbürgerschaft*: Ausländer*innen sind (innerhalb der Grenzen Österreichs) ausschließlich Personen, die nicht im Besitz eines österreichischen Passes sind. Dabei kann es sich selbstverständlich auch um Personen mit deutscher Erstsprache handeln – etwa deutsche Staatsbürger*innen oder Südtiroler*innen –, die als Adressat*innen für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht oder für den mut-

tersprachlichen Unterricht nicht in Frage kommen. Daher spielt die Kategorie »Staatsangehörigkeit« im pädagogischen Kontext lediglich eine geringe Rolle.

- *Erstsprache(n)*: Umgekehrt lässt die Erstsprache (Muttersprache) eines Menschen grundsätzlich keine Rückschlüsse auf seine Staatsangehörigkeit zu, da viele (fremdsprachige) MigrantInnen eingebürgert wurden. Ein österreichisches Kind kann also im Familienverband ausschließlich oder vorwiegend eine (oder auch mehrere) andere Sprache(n) verwenden und im Extremfall erst mit Schuleintritt mit der deutschen Sprache in Berührung kommen.
- *Geburtsland*: Auch aus dem Geburtsland lassen sich nicht automatisch Schlussfolgerungen hinsichtlich der Staatsbürgerschaft oder der Erstsprache(n) ableiten. Man kann im Ausland geboren und trotzdem ÖsterreicherIn sein bzw. umgekehrt im Inland geboren und AusländerIn sein – Letzteres dann, wenn die im Inland lebenden Eltern selbst ausländische Staatsangehörige sind.
- *Deutschkompetenz*: Schließlich muss betont werden, dass es unzulässig wäre, von der Erstsprache eines Menschen auf dessen (mangelnde) Deutschkompetenz zu schließen. Zweisprachigkeit ist weltweit gesehen sogar die Norm und nicht die Ausnahme, und aus der Spracherwerbsforschung ist bekannt, dass es möglich ist, in zwei (oder auch in mehr als zwei) Sprachen einen hohen Grad an Kompetenz zu erreichen, was vermutlich jeder Leser/jede Leserin durch zweisprachige Bekannte im eigenen Umfeld bestätigen kann.

Ein 50-prozentiger Anteil von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in einer Klasse bedeutet jedenfalls nur in den allerwenigsten Fällen, dass die Hälfte der SchülerInnen dem Unterricht in der deutschen Sprache kaum oder gar nicht folgen kann. Er unterstreicht aber sehr wohl die Notwendigkeit pädagogischer Maßnahmen zur sprachlichen Förderung dieser Schülergruppe, um ihre Kompetenz in der Zielsprache Deutsch laufend zu verbessern.

Zur Illustration der vorangegangenen Ausführungen werden hier ein paar Kombinationsmöglichkeiten dargestellt, die sich ins (nahezu) Unendliche fortsetzen lassen und den Leser/die Leserin einladen, weitere Beispiele aus dem eigenen (beruflichen) Leben hinzuzufügen.

Staatsbürgerschaft	Geburtsort/-land	Erstsprache/n	Deutschkompetenz ⁴
Bosnien-Herzegowina	Linz, Österreich	Bosnisch	muttersprachlich
Makedonien	Tetovo, Makedonien	Albanisch	noch nicht sehr gut
Serbien	Wien, Österreich	Walachisch/Serbisch	sehr gut
Österreich	Van, Türkei	Kurdisch/Türkisch	gut
Österreich	Krems, Österreich	Polnisch	sehr gut
Türkei	Bludenz, Österreich	Türkisch	mittelmäßig

⁴ Anstelle der Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens wird hier eine Alltagssprachliche Diktion verwendet.

SchülerInnen mit Migrationshintergrund – eine äußerst heterogene Gruppe

Inzwischen ist wohl hinlänglich klar geworden, dass es sich bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund keinesfalls um eine homogene Gruppe handelt – wie im öffentlichen Diskurs um »AusländerInnen« vielfach suggeriert wird –, sondern um Individuen, die sich hinsichtlich einer Reihe von biografischen Merkmalen voneinander unterscheiden. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit und im Bewusstsein, dass jeder Mensch einzigartig ist, werden im Folgenden einige dieser Merkmale angeführt:

- Herkunftsland (der Eltern)
- Herkunftssprache(n), sprachliche Biografie
- Geburtsort (Ausland oder Österreich)
- Staatsangehörigkeit
- Aufenthaltsstatus (falls ausländische/r StaatsbürgerIn): unbefristet, befristet, ungeklärt, als Flüchtling anerkannt, AsylwerberIn
- Migrationsgeschichte (Migration der Eltern, Familienzusammenführung, Flucht)
- im Fall von Flüchtlingskindern: vielfach traumatische Erfahrungen
- soziale Schicht, Bildungsabschlüsse und Beruf der Eltern/Erziehungsberechtigten
- Kindergartenbesuch in Österreich oder nicht
- schulische Biografie im Herkunftsland, falls nicht in Österreich eingeschult
- Schullaufbahn in Österreich:
 - regulärer Einstieg ins österreichische Schulsystem im Alter von sechs Jahren oder zu einem späteren Zeitpunkt als so genannte SeiteneinsteigerInnen
 - Besuch der Vorschule
 - Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
 - Laufbahnverluste
 - Schullaufbahnentscheidung an den Nahtstellen (Grundstufe – Sekundarstufe I – Sekundarstufe II)
 - Schulabschluss oder SchulabbrecherIn
- Kompetenz in der/den Erstsprache(n)
- Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch

Was den Erwerb und die Weiterentwicklung der Zweitsprache Deutsch betrifft, können jedoch – auf Grund wissenschaftlicher Befunde (vgl. z. B. Reich/Roth 2003) und empirischer Beobachtungen – generell zwei Gruppen von Lernenden unterschieden werden:

1. SchülerInnen, die von Anfang in Österreich beschult wurden

Der Übergang von der mündlichen Kommunikationsfähigkeit zum schriftlichen Ausdruck stellt für alle Kinder eine gewaltige intellektuelle Leistung dar. Umso mehr gilt das für Kinder, die diesen Schritt nicht in ihrer Erstsprache vollziehen können. Sie stehen nämlich vor der doppelten Herausforderung, gleichzeitig mit dem Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben die Zweitsprache Deutsch zu erwerben bzw. zu verbessern. Sie haben also schlechtere Ausgangs-

bedingungen als ihre einsprachigen MitschülerInnen, die im Alphabetisierungsprozess auf eine altersgemäße mündliche Kompetenz im Deutschen zurückgreifen können. Da die meisten fremdsprachigen Kinder relativ rasch eine gute Alltagskompetenz in der deutschen Sprache aufbauen, zeigen sich allfällige Schwierigkeiten oft erst später in der Schullaufbahn – und zwar dann, wenn die Auseinandersetzung mit zunehmend komplexen Texten gefragt ist.⁵

2. SeiteneinsteigerInnen

Migrantenkinder, die vor ihrem Eintritt in die österreichische Schule in ihrem Herkunftsland beschult wurden, haben andere Voraussetzungen als jene, die von Anfang an das österreichische Schulsystem durchlaufen haben. Da sie in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, sind sie bereits mit den Konventionen der Verschriftlichung von gesprochener Sprache vertraut und können ihr in der Muttersprache erworbenes Wissen auf die deutsche Sprache übertragen. Das gilt – mit Einschränkungen – sogar für SchülerInnen, die diesen Prozess in einer anderen Schrift abgeschlossen haben. Das gilt aber selbstverständlich nicht für Kinder, die noch nie in ihrem Leben eine Schule besucht haben.

Einige Überlegungen zum Unterricht in mehrsprachigen Klassen

Es ist unumstritten, dass die Arbeit in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen beträchtliche Anforderungen an die Unterrichtenden stellt. Auch wenn klar sein muss, dass viele Maßnahmen zur Entlastung der LehrerInnen und zu einer adäquaten Förderung der SchülerInnen auf der bildungspolitischen und nicht auf der individuellen Ebene anzusiedeln sind (Stichwort: Erstausbildung, Personalressourcen), möchte ich an dieser Stelle dennoch einige grundsätzliche Überlegungen zum Unterricht in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen anstellen.

1. Deutsch als Muttersprache (DaM), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF)

DaM (Deutsch als Muttersprache) bezieht sich auf Lernende mit deutscher Erstsprache. Diese Zielgruppe haben die regulären Lehrpläne für den Pflichtgegenstand Deutsch vor Augen.

DaZ (Deutsch als Zweitsprache) bezieht sich auf jene Menschen, die in einer anderen Muttersprache aufwachsen, zugleich aber Deutsch aus einem deutschsprachigen Umfeld erwerben [...]. DaZ ist gekennzeichnet durch starke Anteile natürlichen Erwerbs, durch sozialen Druck, eine breite Streuung des Lernalters, eine lebensweltliche Zweisprachigkeit und die Lernsituation in einem deutschsprachigen Land.⁶

⁵ Der kanadische Sprachwissenschaftler Jim Cummins spricht hier von BICS (basic interpersonal communicative skills) im Gegensatz zu CALP (cognitive academic language proficiency).

⁶ www.sprachensteckbriefe.at – Steckbrief Deutsch als Zweitsprache.

DaF (Deutsch als Fremdsprache) wird in der Regel in der Schule oder in Kursen im nicht deutschsprachigen Umfeld erlernt. Die Lernsituation ist also dem schulischen Englisch- oder Französischunterricht in Österreich vergleichbar.

Der schulische Deutschunterricht zeichnet sich durch extreme Heterogenität der Lernenden aus, was ihre sprachliche Ausgangsposition betrifft. In ein und derselben Klasse befinden sich native speakers des Deutschen (die im Übrigen auch keine homogene Gruppe darstellen) sowie SchülerInnen mit anderen Erstsprachen, deren Kompetenz in der Unterrichtssprache Deutsch unterschiedlich entwickelt ist. Ein Unterricht, der allen gerecht werden will, kommt einem permanenten Balanceakt gleich, der ohne entsprechende Zusatzausbildung⁷ und Unterstützung kaum zu bewältigen ist.

2. Deutsch als Zweitsprache und interkulturelles Lernen

Vielfach wird der Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit dem Unterrichtsprinzip »Interkulturelles Lernen« verwechselt. Während das Unterrichtsprinzip eine Querschnittsmaterie darstellt, welche in geeigneter Form in alle Unterrichtsgegenstände einfließen sollte, und zwar auch dann, wenn keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund oder Angehörige autochthoner Minderheiten in der Klasse vertreten sind, handelt es sich beim Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht um eine zielgerichtete Fördermaßnahme für SchülerInnen, deren Deutschkompetenz noch nicht auf muttersprachlichem Niveau anzusiedeln ist.

3. Die Lehrplanbestimmungen für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht⁸

An den allgemein bildenden Pflichtschulen traten mit dem Schuljahr 1992/93 erstmals Bestimmungen für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in Kraft. Der für die Volksschulen und die Unterstufe der Sonderschulen nach wie vor gültige Lehrplan-Zusatz »Deutsch für Schüler mit nicht deutscher Muttersprache« bietet ausführliche Anregungen und stellt somit eine echte Hilfe für die Unterrichtsplanung dar.

Der seit dem Schuljahr 2000/01 gültige Lehrplan für die Sekundarstufe I (also auch für die AHS-Unterstufe) enthält »Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist«, welche in der Hauptschule und in der Polytechnischen Schule den Lehrplan-Zusatz aus dem Jahr 1992 ersetzen. Es folgten Lehrpläne für die

7 Die herausragende Bedeutung der Lehrerbildung im Bereich der Zweitsprachdidaktik ist durch die Bildungsforschung vielfach belegt (vgl. etwa Fthenakis 1985.) Wer Interesse an einschlägigen Fort- und Weiterbildungsangeboten hat, wendet sich am besten an die Pädagogische(n) Hochschule(n) des jeweiligen Bundeslandes.

8 Vgl. Nummer 6 der Informationsblätter des Referats für Migration und Schule: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht – Unterrichtsprinzip »Interkulturelles Lernen«. Wien, September 2007.

unverbindliche Übung »Deutsch als Zweitsprache« an der AHS-Oberstufe sowie für das »Unterstützende Sprachtraining Deutsch« (USD) an den kaufmännischen Schulen, welches sich ebenfalls in erster Linie an zweisprachige SchülerInnen richtet.

Im Gegensatz zur »Lehrplangeneration« aus dem Jahr 1992 handelt es sich bei den Lehrplänen für die Sekundarstufe I, die AHS-Oberstufe und die kaufmännischen Schulen eher um allgemeine Richtlinien in knapper Form.

4. Deutsch als Zweitsprache und Leistungsbeurteilung

Die derzeit gültige Leistungsbeurteilungsverordnung nimmt auf SchülerInnen, deren Zweit- (oder Dritt-)sprache Deutsch ist, nicht explizit Bezug. Einzig für außerordentliche SchülerInnen existieren klare Regelungen:

Die Leistungen von Schulpflichtigen, die gemäß § 4 Abs. 2 SchUG wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche Schüler aufgenommen worden sind, sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen. (§ 18 Abs. 9 SchUG)

Hiebei ist eine Leistungsbeurteilung [...] insoweit nicht aufzunehmen, als der Schüler wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache [...] die erforderlichen Leistungen nicht erbringt. (§ 22 Abs. 11 SchUG)

Eine Fußnote erläutert diesen Paragraphen:

Eine Leistungsbeurteilung ist nämlich nur sinnvoll, wenn sie [...] erbringbar ist. Dies ist jedoch bei einem Mangel an Kenntnis der Unterrichtssprache [...] in Pflichtgegenständen mit besonderer verbaler Komponente vielfach ausgeschlossen. Hingegen wird eine Leistungsbeurteilung z. B. in Leibesübungen oder in Werken von Anfang an möglich sein. (Jonak/Kövesi 2003, S. 584)

In § 24 Abs. 2 SchUG wird ergänzt, dass die oben genannten Bestimmungen auch auf nicht mehr schulpflichtige SchülerInnen sinngemäß anzuwenden sind.

Mehrere Passagen in der Leistungsbeurteilungsverordnung erlauben dennoch die Berücksichtigung der spezifischen Lernsituation von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen. Insbesondere sei darauf hingewiesen (auch wenn es hinlänglich bekannt sein dürfte), dass schriftliche Leistungsfeststellungen (etwa Schularbeiten) nie »die alleinige Grundlage einer Semester- oder Jahresbeurteilung« sein dürfen (vgl. § 3 Abs. 3 LBVO). Gerade SchülerInnen, deren Zweitsprache Deutsch ist, können durch mündliche Sprachkompetenz einiges wettmachen, was ihnen im schriftlichen Ausdruck noch fehlt. Auch folgender Passus ist vermutlich hilfreich: »Bei der Mitarbeit sind Leistungen zu berücksichtigen, die der Schüler in Alleinarbeit erbringt und Leistungen des Schülers in der Gruppen- und Partnerarbeit.« (§ 4 Abs. 1 LBVO)

Die »Besonderen didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist« (Sekundarstufe I), enthalten immerhin auch folgenden bemerkenswerten Hinweis: »Schularbeiten sind so zu erstellen, dass sie dem individuellen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Die Verwendung von zweisprachigen Wörterbüchern ist zu ermöglichen.«

Insgesamt jedoch ist die rechtliche Lage in Hinblick auf die Leistungsbeurteilung von SchülerInnen mit Zweitsprache Deutsch äußerst unbefriedigend. Hier ist die Bildungspolitik gefordert, eine zeitgemäße Lösung zu finden.

5. Jeder Unterricht ist Sprachunterricht⁹

Die deutsche Sprache nimmt im schulischen Unterricht eine Doppelrolle ein, denn Deutsch ist nicht nur ein eigener Unterrichtsgegenstand, sondern auch das sprachliche Medium in allen anderen Gegenständen, da Lerninhalte meist mittels Sprache transportiert werden. Während sich SchülerInnen mit deutscher Erstsprache neue und kognitiv oft anspruchsvolle Inhalte (inklusive Fachsprache) in der ihnen vertrauten Sprache aneignen können, müssen SchülerInnen mit anderen Ausgangssprachen immer »doppelgleisig fahren«: Die Verarbeitung neuer Informationen und das sprachliche Lernen gehen bei ihnen Hand in Hand. Eine für einsprachige SchülerInnen vergleichbare Situation wäre der Fachunterricht in einer Fremdsprache (etwa auf Englisch).

Wenn auch die Hauptverantwortung für die Verbesserung der deutschen Sprache bei der/dem DeutschlehrerIn liegt, sind dennoch die KollegInnen der Sachfächer eingeladen, ihren Blick zu schärfen.

Ein Blick auf einen Sachtext mit den Augen eines (Migranten-)Kindes erlaubt durch die Distanzierung von der eigenen Sprache und vom Wissensstand eines/einer Erwachsenen, mögliche Schwierigkeiten besser wahrzunehmen und im Unterricht zu berücksichtigen. Davon werden im Übrigen nicht nur die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch deren einsprachige MitschülerInnen profitieren.

6. Die Rolle der Erstsprache

Viele unserer SchülerInnen sprechen im Familienverband eine Migrantensprache mit geringem gesellschaftlichem Prestige. Es mag verblüffen, aber ein Kind weiß bereits in sehr jungen Jahren, welchen Wert seine Muttersprache innerhalb einer Gesellschaft hat und verhält sich entsprechend. Ein Kind lernt sehr schnell, sich seiner Sprache zu schämen, wenn ihr keine Wertschätzung entgegengebracht wird.

Natürlich wäre es unrealistisch, von einer Lehrkraft zu erwarten, alle in ihrer Klasse/in ihren Klassen vertretenen Sprachen zu beherrschen. Es ist auch nicht Aufgabe der Klassenlehrerin oder des Fachlehrers, die SchülerInnen bei der Weiterentwicklung ihrer Muttersprache zu unterstützen. Dafür sind – so vorhanden – die LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht zuständig.

LehrerInnen können aber durch ihre Haltung und ihr Interesse sehr wohl dazu beitragen, dass Kinder den fremdsprachigen Teil ihrer Persönlichkeit nicht verstecken müssen. Ein ungezwungener Umgang mit der sprachlichen Vielfalt in der

9 Vgl. Portmann-Tselikas 1998.

Tipps

BM:BWK (Hrsg.): *Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam. Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen*. Wien, Dezember 2002.

Neben pädagogisch-didaktischen Anregungen (z. B. Alphabetisierung in mehrsprachigen Klassen, Förderung der Erstsprache, sinnvolle Fehlerkorrektur und Leistungsbeurteilung), schulrechtlichen Informationen und einem Kapitel zu den sprachwissenschaftlichen Hintergründen enthält der Band eine Fülle von Spielvorschlägen sowie Literaturhinweise und Kontaktadressen.

BM:UKK, STADTSCHULRAT FÜR WIEN UND PÄDAGOGISCHES INSTITUT DER STADT WIEN (Hrsg.): *Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt speziell für Kinder mit Migrationshintergrund*. Wien, Jänner 2008, 2. Aufl.

Die Broschüre dokumentiert ein Projekt, das von November 2006 bis Anfang Mai 2007 in neun ersten Klassen an fünf Wiener AHS-Schulstandorten mit einem hohen Anteil an SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch durchgeführt wurde. Ergänzt wird die Dokumentation durch eine Sammlung von Ideen und Praxisbeispielen.

Beide Publikationen können beim Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur kostenlos bezogen werden. Bestelladresse: elfie.fleck@bmukk.gv.at

Klasse, der weder einzelne SchülerInnen »in die Auslage stellt«, noch im Sinne eines falsch verstandenen Gleichheitsprinzips die unterschiedlichen Erstsprachen ignoriert, kann nicht nur den Stellenwert der Migrantensprachen in der Klasse heben, sondern auch die Sprachaufmerksamkeit aller SchülerInnen, der »einsprachigen« wie der mehrsprachigen, schärfen.

7. Selbstbewusstsein stärken!

Studien zufolge kommt dem Faktor Selbstvertrauen/Angst ganz besonders für den Zweitspracherwerb von sprachlichen Minderheiten und MigrantInnen eine überraschende Bedeutung zu (vgl. etwa Fthenakis 1985 und Brizic 2007). Das Selbstvertrauen eines Kindes bzw. sein negativer Gegenpol Angst werden jedoch maßgeblich von Faktoren, die außerhalb seines Einflussbereichs liegen, bestimmt und können daher auch von der Institution Schule gesteuert werden.

8. Einladung zum Perspektivenwechsel

Eine eben erst fertig gestellte Untersuchung auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung unter fast 1.400 Lehrkräften aus allen Schularten und allen Teilen Österreichs hat unter anderem gezeigt, dass LehrerInnen, welche die multikulturelle Klasse als Realität akzeptieren, subjektiv weniger unter Belastungen leiden als jene, welche die durch Migration entstandene Heterogenität in erster Linie als Problem wahrnehmen (Weiss 2007).

Natürlich ist der Hilfeschrei »Ich habe sieben ausländische Kinder in meiner Klasse! Was soll ich tun?« verständlich. Wird diese Aussage anders formuliert, ändert sich der Blickwinkel: »Ich habe sieben Kinder mit nicht deutscher Erstsprache in der

Klasse: Das eröffnet mir eine Menge Möglichkeiten und fordert mich natürlich auch heraus.« (Schader 2004, S. 24)

Ein solcher Perspektivenwechsel, der im Übrigen von zahlreichen LehrerInnen mit jahrelanger Erfahrung in der Arbeit mit Migrantenkindern längst vollzogen wurde, kann regelrecht befreiend wirken. Die Metapher vom halbvollen bzw. halbleeren Glas ist ja allgemein bekannt. Nichts spricht dagegen, dass ein als »Ausländerschule« stigmatisierter Standort sich selbst neu, und zwar positiv definiert.

Literatur

- BRIZIĆ, KATHARINA: *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann 2007.
- FTHENAKIS, WASSILIOS u. a.: *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber 1985.
- JONAK, FELIX; KÖVESI, LEO: *Das österreichische Schulrecht*. Wien: öbv & htp 2003, 9. Aufl.
- PORTMANN-TSELIKAS, PAUL R.: *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orel Füssli 1998.
- WEISS, HILDE: *SchülerInnen mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen: Probleme aus der Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*. Unveröffentlichte Studie, Wien 2007.
- REICH, HANS H.; ROTH, HANS-JOACHIM: *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport 2003.
- SCHADER, BASIL: *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: Bildungsverlag EINS/Orel Füssli 2004.

Angebote des Referats für Migration und Schule im bm:ukk zur Unterstützung der Arbeit in mehrsprachigen und kulturell heterogenen Klassen: eine Auswahl

Bunte Wörter

Für SchulanfängerInnen, die in ihrer Familie eine andere Sprache als Deutsch verwenden, stellt der Erstleseunterricht auf Deutsch eine besondere Herausforderung dar. Die Kinderwörterbücher *Dein buntes Wörterbuch Deutsch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch* und *Dein buntes Wörterbuch Deutsch – Türkisch* (beide über die Schulbuchliste erhältlich) unterstützen die Kinder beim Aufbau eines Grundwortschatzes in der für sie neuen Sprache. Bei der Sammlung *Bunte Wörter* handelt es sich um didaktische Begleitmaterialien zu diesen Bilderwörterbüchern. Sie enthalten eine Fülle praktischer Anregungen sowie Arbeitsblätter auf Deutsch und in den genannten Sprachen, die sich auch ohne Mithilfe einer muttersprachlichen Lehrkraft einsetzen lassen.

TRIO

Die dreisprachige Kinderzeitschrift *TRIO*, die zweimal jährlich erscheint (bisher vier Nummern), ist für die Arbeit in mehrsprachigen Volksschulklassen gedacht. Das Magazin will die Freude aller SchülerInnen am Lesen wecken und einen Beitrag zur Förderung der sprachlichen Kompetenz in der Erst- wie in der Zweitsprache leisten. Jedes Heft enthält unterschiedliche Textsorten zu verschiedenen Themen, Rätsel, Witze und Buchtipps auf Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch. Dabei handelt es sich vielfach nicht um Überset-

zungen, sondern um eigenständige Kurztexte zum jeweiligen Thema oder um Rätsel, zu deren Lösung die Kenntnis aller drei Sprachen erforderlich ist. Dieser Zugang soll zu Gruppenarbeiten anregen und das Knowhow der fremdsprachigen Kinder zum Nutzen aller einbeziehen. Weitere Informationen sind der Website www.trio.co.at zu entnehmen.

www.buch-mehrsprachig.at

Es ist Aufgabe der Schule, Kinder mit anderen Erstsprachen beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch zu unterstützen, ihnen aber auch die Gelegenheit zu geben, ihre Erstsprache weiterzuentwickeln. Bücher in den Muttersprachen der SchülerInnen können einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen Kompetenz in beiden Sprachen leisten und sollten daher in keiner Schulbibliothek fehlen. Die Website hilft Ihnen bei der Suche nach geeignetem Lesestoff für Ihre SchülerInnen. Hier finden Sie Bücher in den häufigsten Migrantensprachen sowie zwei- und mehrsprachige Bücher, die in Österreich erhältlich sind. Die Website wird laufend durch Neueinträge ergänzt.

www.sprachensteckbriefe.at

Diese Website enthält kompakte Kurzinformationen zu den häufigsten in Österreich gesprochenen Migrantensprachen (z. B. Verbreitung, Geschichte und Struktur). Sie richtet sich vor allem an LehrerInnen, die im Schulalltag einer Vielzahl von Sprachen begegnen und mehr über die sprachlichen Ressourcen ihrer SchülerInnen erfahren möchten. Zu jeder vorgestellten Sprache (derzeit neun) ist eine Lese- und Hörprobe verfügbar. Ergänzt werden die Seiten durch weiterführende Literaturangaben und Links. Einer der Steckbriefe widmet sich im Übrigen der deutschen Sprache, und zwar aus der Sicht der Lernenden.

Datenbank: Interkulturelle Schulprojekte

Wenn Sie wissen wollen, wie das Unterrichtsprinzip »Interkulturelles Lernen« in der schulischen Praxis umgesetzt werden kann, wenn Sie Anregungen für die Planung eigener Unterrichtseinheiten oder Projekte zu dieser Thematik suchen, wenn Sie Kontakt mit KollegInnen aufnehmen wollen, die sich ebenfalls mit Fragen der Interkulturalität auseinandersetzen, oder wenn Sie Ihr eigenes Unterrichtsprojekt einer größeren Öffentlichkeit vorstellen wollen, dann sind Sie hier richtig. Auf www.projekte-interkulturell.at werden derzeit über hundert Projekte aus allen Bundesländern und Schularten präsentiert. Jeder Eintrag enthält eine Kurzbeschreibung zu dem jeweiligen Projekt sowie weiterführende Hinweise.

Lesen können heißt lernen können: fremdsprachige Ausgaben

Es ist allgemein bekannt, dass die Eltern beim Bildungserfolg ihrer Kinder eine ganz entscheidende Rolle spielen. Manche fremdsprachigen Eltern befürchten jedoch, ihrer Aufgabe nicht gerecht zu werden, weil sie selbst nur geringe Bildungsabschlüsse haben bzw. die deutsche Sprache nicht gut genug beherrschen. Für diese Zielgruppe wurde das Heft Lesen können heißt lernen können auf Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch produziert. Dabei handelt es sich nicht um eine Übersetzung der deutschsprachigen Fassung, sondern um eigenständige Ausgaben, die vor allem leseungewohnte Eltern ansprechen sollen.

Die hier vorgestellten Printmaterialien sowie eine Reihe anderer Publikationen (vgl. www.bmukk.gv.at _Bildung - Schulen _Unterricht und Schule _SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch _ Bestellliste) können beim Referat für Migration und Schule im bm:ukk kostenlos angefordert werden.

E-Mail-Bestellung: elfie.fleck@bmukk.gv.at

Sigrid Luchtenberg

Zum Umgang mit Migrations- Mehrsprachigkeit

Sprachenkompetenz genießt in Deutschland und Österreich hohes Ansehen und wird auf europäischer Ebene stark gefördert. Im allgemeinen Verständnis ebenso wie in der Bildungspolitik bezieht sich diese Wertschätzung von Mehrsprachigkeit jedoch nur selten auf migrationsbedingte Zweisprachigkeit. Zwar spielt die Sprachkompetenz von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund eine große Rolle im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs, jedoch mit einer fast ausschließlichen Sicht auf ausreichende Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. Die Begründung der Notwendigkeit guter Deutschkenntnisse für Schulkarriere und Teilhabe am beruflichen Leben ist sicher richtig, aber zugleich kurzsichtig, blendet sie doch die persönlichen und auch beruflichen Möglichkeiten einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit aus. In diesem Beitrag wird nach den Ursachen der unterschiedlichen Akzeptanz erworbener Sprachenkompetenz und Migrationsmehrsprachigkeit gesucht. Da Medien in der heutigen Zeit eine entscheidende Rolle bei der Meinungsbildung zukommt, stellt sich die Frage, wie Medien über Mehrsprachigkeit berichten bzw. sie selbst verwenden, da sie die Einstellung zu Mehrsprachigkeit beeinflussen können. Hierzu werden einige Beispiele gegeben. An den Ergebnissen anknüpfend machen wir im letzten Teil Vorschläge für Medien-erziehung im interkulturellen Deutschunterricht in Verbindung mit dem Konzept der Language Awareness.

SIGRID LUCHTENBERG promovierte 1975 in Germanistik (Universität Bonn) und habilitierte sich 1983 in Erziehungswissenschaft (Universität Essen). Sie ist Apl.-Professorin im Fachbereich Bildungswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkt: Interkulturelle Erziehung und Didaktik. E-Mail: sigrid.luchtenberg@uni-due.de

1. Formen der Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitserziehung

Gogolin (2007) beklagt eine Geringschätzung von Zwei- und Mehrsprachigkeit:

Insgesamt fehlt es in unserem Bildungssystem an einer Tradition der Zwei- und Mehrsprachigkeitserziehung. Unser Bildungssystem ist darauf gerichtet, dass sich alles einsprachig abspielt. Dementsprechend ist sowohl die ErzieherInnenausbildung als auch die LehrerInnenausbildung gestaltet aus der Vorstellung heraus, dass ein Mensch normalerweise einsprachig ist und gar nicht in zwei Sprachen lebt.

Dennoch ist Deutschland ebenso wie Österreich seit langem durch zwei Formen der Mehrsprachigkeit geprägt:

- Innere Mehrsprachigkeit
- Minderheiten-Mehrsprachigkeit

Es existiert bis heute eine Vielfalt an Dialekten und Regionalsprachen, und wir finden sogar das Phänomen, dass das deutsche Bundesland Baden-Württemberg damit wirbt, alles zu können außer Hochdeutsch. Als Teil von Mehrsprachigkeit wird jedoch diese innere Mehrsprachigkeit nur selten empfunden oder bezeichnet (vgl. Wandruszka 1981), was noch viel weniger für weitere Varietäten des Deutschen gilt (vgl. Nabrings 1981).

Minderheitensprachen spielen im Alltagsdiskurs beider Länder ebenso wenig eine Rolle wie im Mehrsprachigkeitsdiskurs, obwohl beide mit der Unterzeichnung der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (vgl. Council Europe 1999) ihren überwiegend zweisprachigen Sprachminderheiten mehr Rechte und Unterstützung garantiert haben (in Österreich das Burgenlandkroatische, das Slowenische, das Ungarische, das Tschechische, das Slowakische und das Romanes; in Deutschland Dänisch, Ober- und Niedersorbisch, Nord- und Saterfriesisch, die Regionalsprache Niederdeutsch sowie Romanes). Anlässlich der Ratifizierung ereignete sich in Deutschland eine sehr ungewöhnliche Bundestagsdebatte, da mehrere Parlamentarier ein Beispiel für Mehrsprachigkeit dadurch abgaben, dass sie ihre Beiträge in ihrem Heimatdialekt vortrugen.

Deutsch ist Landessprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz mit deutlichen Unterschieden, was Lernenden des Deutschen als Fremdsprache geläufig sein dürfte, die Landeskunde nach dem D-A-CH-Prinzip erlernen (vgl. Krumm 1998).

Die Bedeutung der Fremdsprachen wird besonders deutlich, wenn man Konzepte der Mehrsprachigkeitserziehung betrachtet. Der Begriff wird inzwischen sehr vielschichtig verwandt, so dass sowohl in der Deutschdidaktik wie in den Fremdsprachen, aber auch in Interkultureller Erziehung Konzepte zur Mehrsprachigkeit entwickelt und diskutiert werden, die inhaltlich zum Teil weit auseinander liegen.

Deutschdidaktik scheint zunächst die am wenigsten mit Mehrsprachigkeit in Verbindung zu bringende Disziplin zu sein, aber dennoch finden wir hier eine ausgeprägte Beschäftigung mit den Möglichkeiten, andere Sprachen in den Deutschunterricht einzubeziehen. Dies ist Teil einer sich noch entwickelnden interkulturellen

Deutschdidaktik, die wiederum Impulse von britischen Language Awareness Konzeptionen erhalten hat (vgl. Luchtenberg 1992, 1998, 2002). Die zu Grunde liegende Idee regt Schüler und Schülerinnen zum Sprachenvergleich an und ermöglicht dadurch Erkenntnisgewinn auf nahezu allen sprachlichen Ebenen. Oomen-Welke (1999, 2003) hat dazu ein 5-Schritte-Programm entwickelt, das Lehrkräften wie Schülern und Schülerinnen den Zugang zu den anderen Sprachen erleichtert: Sprachen zulassen, Aufmerksamkeit erkennen, Vorschläge aufgreifen, Sprachen herbeiholen, Sprachenvergleich. Im Mittelpunkt stehen die in der Klasse gesprochenen Sprachen, aber auch Dialekte oder Fremdsprachen können einbezogen werden (vgl. auch Schader 2000).

Mehrsprachigkeitserziehung ist nicht zuletzt durch die Bemühungen des Europarats um eine europäische Mehrsprachigkeit als Ziel der Fremdsprachendidaktik etabliert worden (vgl. z. B. Königs 2000). So hat die EU-Kommission Ende 2006 eine hochrangige Gruppe zum Thema »Mehrsprachigkeit« eingesetzt und propagiert Fremdsprachenlernen nicht nur am Europäischen Tag der Sprachen am 26. September (EU 2006). Mit den Programmen zum Europäischen Referenzrahmen und dem Sprachenportfolio haben EU und vor allem der Europarat dazu beigetragen, das Erlernen einer Fremdsprache nicht mehr als isolierten Spracherwerb zu verstehen, sondern als gesellschaftlich erwünschte erweiterte Sprachkompetenz.

Die europäischen Programme beziehen zwar Migrantensprachen explizit ein, zum Beispiel als Familiensprachen im Sprachenportfolio, aber im bildungspolitischen Umgang mit Mehrsprachigkeit lassen sich dennoch deutliche Verschiebungen erkennen: So ist in Deutschland der Gebrauch von »bilingual« seit einiger Zeit in Verbindung mit Fremdsprachen fest etabliert zum Beispiel bilinguale Klassen, während bilinguale Erziehung zunächst vor allem für Erziehung in zweisprachigen Familien oder in zweisprachigen Programmen für Kinder mit Migrationshintergrund gebräuchlich war (vgl. Bach/Niemeier 2005). In Österreich wirbt das zuständige Ministerium 2005 mit dem erfolgreichen Bildungsschwerpunkt Mehrsprachigkeit, in dem es ebenfalls um das Lernen von Fremdsprachen geht.¹

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeitserziehung sehr komplexe Gebiete sind, in denen sich Schwerpunkte und Definitionen auch verschieben.

2. Akzeptanz von Mehrsprachigkeit

Sensibilisierung für Fragen der Mehrsprachigkeit könnte als eine gute Voraussetzung gelten, um Mehrsprachigkeit zu hoher Akzeptanz zu verhelfen unabhängig davon, ob es sich um erlernte Mehrsprachigkeit oder um Minderheiten- bzw. um Migrationsmehrsprachigkeit handelt.

¹ BM Elisabeth Gehrler: Bildungsschwerpunkt Mehrsprachigkeit ist ein Erfolg. In: Aussendung bm:bwk, 26. September 2005.

Um der Frage nach der Akzeptanz von Mehrsprachigkeit näherzukommen, muss zuerst geklärt werden, in welcher Weise Menschen in Deutschland und Österreich mit anderen Sprachen in Berührung kommen, d.h. also selbst Mehrsprachigkeit in ihrer Umgebung erfahren.

- *Innere Mehrsprachigkeit* findet vorwiegend im privaten Bereich statt, in dem allerdings normalerweise nur die eigene regionale Variante vorkommt.
- Deutlich mehr Raum in der Öffentlichkeit nimmt eine *internationale Mehrsprachigkeit* ein, die sich partiell vermischt mit durch Einwanderung bedingter Mehrsprachigkeit, wenn Hinweistafeln beispielsweise auf Spielplätzen oder Warnungen vor dem Schwarzfahren in Bussen und Straßenbahnen in vielen Städten mehrsprachig sind, so dass Deutsch neben Englisch, Türkisch, Kroatisch oder Italienisch steht.
- Weitaus weniger Teil der Darstellung von Mehrsprachigkeit sind die anerkannten Minderheitensprachen. Unter diesen drei Varianten der Mehrsprachigkeit – *innere Mehrsprachigkeit*, *internationale Mehrsprachigkeit* sowie *Migrationsmehrsprachigkeit* – genießt Migrationsmehrsprachigkeit die geringste Akzeptanz. Einige Beispiele zeigen, dass dies auch mit ihrer geringen Präsenz in den Medien zusammenhängen könnte.

3. Die Rolle der Medien

Den Medien wird gerade in der globalisierten Welt eine äußerst bedeutende Rolle zugeschrieben, da viele Informationen ausschließlich medial vermittelt werden, so dass bereits durch Auswahl und Intensität der Berichterstattung auch Einfluss auf die Meinungen und Einstellungen der Konsumenten und Konsumentinnen genommen wird, ebenso wie durch das Zusammenspiel von Sprache und Bildern.

Akzeptanz von Migrationsmehrsprachigkeit kann an verschiedenen Erscheinungsformen festgemacht werden:

- Sprachverwendung in den Medien
- Art der Berichterstattung über Sprachen und ihre Sprecher/innen
- Verbindung von Sprache und Integration.

Insgesamt ist der Anteil von Sendungen oder Artikeln, die Migrationsmehrsprachigkeit in irgendeiner Weise zum Thema haben, sehr gering, auch im Verhältnis zu Sendungen oder Artikeln, die dem Multikulturalismuskurs zugerechnet werden können, sich also mit Einwanderung, ethnischer Vielfalt, Religionen wie Islam, Rassismus oder Integration befassen.

So ergab eine systematische Auswertung von *Süddeutscher Zeitung* und *Leipziger Volkszeitung* unter Hinzunahme von Artikeln aus *FaZ* und *FR*, *Bild* und *Zeit* vom 13. bis 19. Dezember 2004 folgendes Ergebnis: Dem Multikulturalismuskurs können insgesamt 129 Artikel zugerechnet werden, aber davon befassen sich nur zehn Artikel – im Allgemeinen neben anderen Aspekten – mit Sprache und darunter auch Migrationsmehrsprachigkeit. Ein deutlicher Schwerpunkt liegt allerdings in allen Beiträgen auf dem Erlernen der Landessprache.

Auf Grund der weitgehenden Einsprachigkeit in den deutschen Medien fallen Sendungen im Fernsehen und Texte in den Printmedien besonders auf, in denen andere Sprachen genutzt werden. Ein Beispiel war das Titelblatt des *Zeit*-Magazins vom 12. Dezember 1997, das bis auf den Titel »Ein Magazin von und über Türken in Deutschland« nur türkischen Text aufwies.

Weitere Beispiele sind die Kindersendung *Die Maus* ebenso wie die Serie *Die Lindenstraße*. In beiden wird der Titel der Sendung in wechselnden Sprachen gezeigt.

Auch in einigen »Kommissariaten« der *Tatort*-Reihe (wie auch in einigen weiteren Krimi-Reihen) finden sich Akteure (meist Kommissare) nichtdeutscher Herkunft. Insbesondere in der Münchner Reihe, in der der aus Kroatien stammende Kommissar Ivo Batic agiert, spielt diese Herkunft gelegentlich eine Rolle, was durch die Zweisprachigkeit betont wird, wenn der Münchner Kommissar seine kroatischen Sprachkenntnisse bei passender Gelegenheit nutzt. Außerdem reagiert er – zum Teil heftig – auf Falschaussprache seines Namens wie auch auf Irritationen bis hin zu Ablehnung, die dieser gelegentlich hervorruft.

Ein Beispiel aus der *Münchner Abendzeitung* vom 28. Mai 1997 macht deutlich, dass eine internationale Perspektive den Umgang mit anderen Sprachen wesentlich vereinfacht – so wie in den Schulen die Fremdsprachen weniger Kopfzerbrechen bereiten als die Migrantensprachen. An diesem Tag fand in München ein wichtiges Pokalspiel zwischen Juventus Turin und Borussia Dortmund statt, dem die Zeitung mit folgender Blickfangzeile Rechnung trug:

Grüß Gott, Dortmund! Benvenuti, Juventus!

Neben der Tatsache, dass die Sportler aus Italien in ihrer Sprache begrüßt werden, ist natürlich auch bemerkenswert, dass gegenüber den Dortmundern nicht auf »Grüß Gott« verzichtet wird, obwohl dies im Ruhrgebiet eher ungewöhnlich wäre, was bedeuten würde, dass die innersprachliche Vielfalt nicht reflektiert wurde.

- Für die Akzeptanz von Migrationsmehrsprachigkeit ist nicht nur die Präsenz der Sprachen relevant, sondern vor allem, wie sie und ihre Rolle im deutschsprachigen Alltag dargestellt werden.
- Es zeigt sich ein geringes mediales Interesse an Migrantensprachen und eine zunehmende Verlagerung der Diskussion auf die Notwendigkeit der Deutschkenntnisse als Voraussetzung von Integration.
- In Schulen tritt die Mehrsprachigkeit besonders deutlich, weil konzentriert, auf, führt allerdings zu sehr unterschiedlichen Reaktionen. Diese reichen von völliger Ablehnung bis zu Akzeptanz durch Tolerieren und Beschäftigung mit den Sprachen und zeigen sogar ihre Integration in das Schulleben und den Unterricht (vgl. Oomen-Welke 1996, 1998).

Im September 1999 fand sich in der *Bild*-Zeitung ein Bericht über das von einem Realschulrektor in Spenge (Nordrhein-Westfalen) ausgesprochene Verbot für Kinder nichtdeutscher Erstsprache, auf dem Schulgelände ihre Erstsprachen zu sprechen. Entgegen der in Schulen weit verbreiteten Abneigung gegen den Gebrauch dieser Sprachen titelte *Bild*:

Skandal-Entscheidung eines Rektors
Türkisch-Verbot auf dem Schulhof

und blieb auch im Text auf der Linie der Schulaufsicht, die diese Entscheidung kritisierte (*Bild*, 30.9.1999). Inzwischen hat sich die Einstellung dahin geändert, dass solche Verbote sogar begrüßt werden, da sie der Integration und dem Deutschlernen dienen sollen.

Insgesamt dominieren auch im schulischen Bereich in den Medien Texte, die sich mit Deutschförderung befassen, während Zwei- oder Migrationsmehrsprachigkeit nur selten thematisiert werden. Immerhin stellt *Der Standard* (20.3.2007) in einem Interview die Frage: »Man spricht immer davon, dass junge MigrantInnen besser Deutsch lernen sollen, aber von der Muttersprachenförderung hört man selten etwas – ist sie denn nicht wichtig?« Auch der Sprachwissenschaftler De Cillia stellt im *Standard* (9.11.2007) fest, dass »es so scheint, als hätten die Projekte, die in Wien Deutsch als Zweitsprache behandelt haben, gut gegriffen. Was immer noch fehlt: Eine integrative Förderung – Muttersprache parallel zu Deutsch als Zweitsprache. Da ist noch viel zu tun.«

Damit ergibt sich das Ergebnis, dass seitens der Medien keine oder nur sehr wenig Unterstützung zur Förderung der Akzeptanz von Zwei- und Mehrsprachigkeit kommt. Ansätze zur Vermittlung von Zweisprachigkeit sind daher immer sehr gefährdet, da ihnen medial kaum Hilfe geleistet wird. Medien als ein wesentlicher Bereich gesellschaftlicher Rahmenbedingungen tragen nach diesen Ergebnissen also eher zur Missachtung von Zwei- und Mehrsprachigkeit bei.

4. Konsequenzen für Schule und Lehrerausbildung

Diese Ergebnisse bedeuten für Schulen und Lehrkräfte, die sich für Zwei- und Mehrsprachigkeit engagieren, dass sie nur wenig gesellschaftliche Unterstützung bekommen, soweit die Medien betroffen sind. Da Medien zu einem großen Teil auch den politischen Diskurs wiedergeben, ist zugleich deutlich geworden, dass zurzeit politisch kaum Unterstützung zu erwarten ist, da eine volle Konzentration auf Deutsch und Deutschförderung stattfindet.

Einzelne Schulen können mit interessanten Programmen aber sehr wohl einen Beitrag zu Zwei- und Mehrsprachigkeit leisten. Ein Beispiel ist etwa der Einsatz von *Trio*, einer dreisprachigen Zeitschrift für österreichische Volksschulen, mit der weit über mehrsprachiges Lesen hinaus auch das Interesse an anderen Sprachen geweckt werden kann durch eine Reihe unterschiedlichster Übungen (vgl. *Trio* 2007). Auch der europäische Tag der Sprachen, der zu einem Tag der Mehrsprachigkeit werden kann oder andere Aktivitäten, die auch im Schulprogramm darauf verweisen, dass eine Schule (Migrations)Mehrsprachigkeit fördert wie etwa die Teilnahme an der österreichischen Schulaktion »Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance!« tragen zur Akzeptanz und Verbreitung von (Migrations)Mehrsprachigkeit bei.

In Deutschland könnte eine Schule mit dem Schubile-Programm einen Beitrag zur Mehrsprachigkeit leisten, in dem durch eine weitere Lehrkraft der Unterricht zweisprachig gestaltet werden kann (vgl. RAA 2007). Durch entsprechende Schul-

programme und Hinweise auf den jeweiligen Homepages der Schulen gewinnt die Thematik der Mehrsprachigkeit an Relevanz.

Wozu Schulen dadurch ansatzweise beitragen können, ist ein Bewusstsein für Zweisprachigkeit und Migrationsmehrsprachigkeit zu schaffen, also eine Art Language Awareness auf der Ebene des gesellschaftlichen Umgangs mit Sprachen. Ein sehr einfacher Schritt hierzu ist die Verwendung der an der Schule gesprochenen Sprachen beispielsweise auf Hinweisschildern wie »Lehrerzimmer« oder »Aula«. Dies dient im Wesentlichen dazu, den Sprechern und Sprecherinnen dieser Sprachen Interesse und Akzeptanz zu signalisieren sowie den deutschsprachigen Schülern und Schülerinnen die Mehrsprachigkeit ihrer Umwelt bewusst zu machen.

Vorschläge hierzu sind etwa mehrsprachige Schülerzeitungen, mehrsprachige Lesewettbewerbe oder Partnerschaften mit anderen mehrsprachigen Schulen. Alle diese Aktivitäten sollten allerdings an einer Schule durch entsprechende Anregung wachsen und sollten nicht »verordnet« werden.

Medienkompetenz könnte aus dieser Sichtweise als Teil gesellschaftlicher Language Awareness verstanden werden, denn in einem interkulturellen Kontext, wie er an Schulen in Deutschland und Österreich gegeben ist, bedeutet Medienerziehung immer auch kritische interkulturelle Medienkompetenz zu entwickeln. Unterschiedlichste Zugangsweisen zu Medien – Printmedien ebenso wie Fernsehen oder Internet – können dazu dienen, Schüler und Schülerinnen dazu zu befähigen, Stereotypen in Bild, Wort oder Rollen zu erkennen, einseitige Berichterstattung aufzuspüren oder auch das Fehlen bestimmter Themen wahrzunehmen. Hierzu bieten sich Medienvergleiche verschiedener Medien oder auch Medien aus Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz ebenso an wie eigene Medienproduktionen.

Da Language Awareness-Konzeptionen nicht auf das Erlernen anderer Sprachen ausgerichtet sind, können sie im Deutschunterricht gut eingebunden werden. Ein wichtiger Weg, Neugierde auf und Interesse an Sprachen zu erhöhen, ist der Vergleich, der grammatische Fragen ebenso wie Textrezeption umfassen kann: Schreibt man mehrere einfache Sätze gleichen Inhalts in verschiedenen in der Klasse vorhandenen Sprachen untereinander, so wird man leicht erkennen, dass die Wortstellung unterschiedlich ist, dass zum Teil Personalpronomen fehlen etc. Dies gibt Anlass zu einer Reihe von Fragen. Bei der Medienanalyse könnte man Fernsehzeitungen in verschiedenen Sprachen für den gleichen Zeitraum untersuchen und verschiedenen Umgang mit Bildern, Überschriften etc. herausfinden. Sprachvergleich führt unmittelbar zu Mehrperspektivität (vgl. Luchtenberg 1999, 2002), denn durch den Vergleich wird Schüler/innen zugleich klar, dass es mehrere Möglichkeiten gibt, Wörter zu bilden, Tempus auszudrücken oder höfliche Fragen zu formulieren.

Ein Medium, das insbesondere auch für die Schule gut geeignet ist, ist die *Kinder- und Jugendliteratur*, in der ebenfalls Sprache und Migrationsmehrsprachigkeit in unterschiedlicher Weise eine Rolle spielen kann (vgl. Luchtenberg 1997, 2001):

- Das Buch selbst ist zwei- oder mehrsprachig
- Im Buch werden einzelne Wörter oder Passagen in zwei oder mehr Sprachen wiedergegeben

- Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird thematisiert
 - Die zwei- oder mehrsprachige Umgebung wird beschrieben oder ist Ausgangspunkt einer Begebenheit in der Handlung
 - Aus der – oft noch unvollständigen – Zweisprachigkeit ergeben sich Schwierigkeiten: Missverständnisse, Ablehnung durch einsprachige Kinder der Mehrheit, Konflikte mit den Eltern etc.
- Die Rolle der Sprache bei der Entstehung und Verbreitung von Vorurteilen und Diskriminierungen wird direkt oder indirekt thematisiert.

Insbesondere die fremdsprachigen Einsprengsel können zu Sprachvergleich und Sprachreflexion beitragen.

Allerdings müssen wir davon ausgehen, dass solche Vorstellungen zunächst in die Lehrerbildung Eingang finden müssen, bevor sie in der Schule in größerem Umfang umgesetzt werden können.

Literatur

- BACH, GERHARD; NIEMEIER, SUSANNE (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt/M. u. a.: Lang 2005, 3., überarb. und erw. Aufl.
- COUNCIL OF EUROPE: *European Charter for Regional or Minority Languages* 5. 11. 1992. ETS 148. *Signatures and Ratifications*. Strasbourg 1999.
- EU: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1221&format=HTML&aged=1&language=DE> (2006).
- GEISSLER, RAINER; PÖTTKER, HORST (Hrsg.): *Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland*. Bielefeld: transcript 2005.
- GOGOLIN, INGRID: »Bilinguales Lernen fällt nicht vom Himmel«. In: www.ard.de/zukunft/kinder-sind-zukunft/kinder-sind-gold-wert/bilinguales-lernen/-/id=520620/nid=520620/did=530288/1ccx4lk/index.html (2007)
- KÖNIGS, FRANK G.: Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen! Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit. In: Aguado, Karin; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Dokumentation des 18. Fremdsprachendidaktiker-Kongresses*. Dortmund 1999. Berlin 2000, S. 1–17.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25, H. 5 (1998), S. 523–544.
- KUSSMAUL, PAUL: Die Herübersetzung gehört in den Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 4 (1988), S. 83–89.
- LUCHTENBERG, SIGRID: Language Awareness: Ein Ansatz für interkulturelle sprachliche Bildung. In: *Interkulturell*, H. 3&4 (1992), S. 64–87.
- DIES.: Zwei- und Mehrsprachigkeit in Kinder- und Jugendliteratur. In: *Muttersprache* 107 (1997), S. 168–186.
- DIES.: Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hrsg.): *Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg: Fillibach 1998, S. 137–156.
- DIES.: Interkulturelle Kinder- und Jugendliteratur: Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit? In: Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteraturforschung interdisziplinär*. Oldenburg: bis 2001, S. 59–83.

- DIES.: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 26 (2002), H. 3, S. 27–46.
- DIES.: Bilingualism and Bilingual Education and its relationship to citizenship from a comparative German-Australian viewpoint. In: *Intercultural Education* 13:1 (2002a), S. 49–61.
- LUCHTENBERG, SIGRID; McLELLAND, NICOLA (1998): Multiculturalism, Migration and Racism. The Role of the Media. A Comparative Study of Australian and German Print Media. In: *Journal of Intercultural Studies*, 1/92 (1998), S. 187–206
- NABRINGS, KIRSTEN: Sprachliche Varietäten. Tübingen: Narr 1981.
- OOMEN-WELKE, INGELORE: Sprachen in der Klasse. In: *Praxis Deutsch*, H. 157/1999, S. 14–23.
- DIES.: (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*, Bd. 1. 2003, S. 452–463 (= UTB Große Reihe 8235).
- RAA: www.raa.de/fileadmin/dateien/pdfservice/downloads/25_Jahre_RAA/05_Sekundarstufe.pdf [Zugriff: 2.12.2007].
- SCHADER, BASIL: *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I*. Zürich: Orell Füssli 2000.
- SÖHN, JANINA: *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg*. AKI-Forschungsbilanz 2. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)/ Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) 2005.
- Trio: <http://www.trio.co.at/> [Zugriff: 2.12.2007].
- WANDRUSZKA, MARIO: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: TB Verlag 1981.

Helga Milovcic

Diversity-Trends an Schulen in Österreich

Ein Erfahrungsbericht

»Es wird in Zukunft auch in den Schulen immer stärker um die Anerkennung und Ergebnisorientiertheit kultureller Unterschiede gehen. Die neue ›Diversity Kultur‹ in den Unternehmen umfasst Mitglieder anderer Ethnien [...] Die Kommunikation in diesen Teams wird entscheidend«¹, denn die ökonomischen Gegebenheiten haben zu allen Zeiten die Gesellschaft bestimmt. Den sozio-demographischen Veränderungen in der Schule muss daher ein effektives Lernen in vielfältigen Gruppen folgen.

In diesem Zusammenhang sollte klar sein, dass *allen* Schülern zum Erfolg verholfen werden kann. Dies sollte auch das Ziel der Schule sein! Wenn Lehrer/innen verantwortungsvoll ihre Schüler/innen auf die Zukunft vorbereiten wollen, müssen sie dafür Sorge tragen, dass diese lernen, dass auch Minderheiten erfolgreich sein können. Nur ein Netzwerk verschiedener Fertigkeiten wird die Zukunft für die Jugend sichern. Hier haben keine Ressentiments und Nationalitätenängste Platz. Kleinkrämerisches Rechnen darf in diesem Zusammenhang nicht Fuß fassen. Die Probleme müssen offen diskutiert werden dürfen.

HELGA MILOVCIC machte bereits in frühester Kindheit in Holland erste positive Erfahrungen mit dem Thema Integration. Innerhalb kürzester Zeit lernte sie die Sprache und besuchte die Pflichtschule. Nach der Matura in Österreich Studium der Germanistik und Geschichte an der Universität Wien. Privat blieb Integration ein Thema, sie ehelichte einen Kroaten und lernte alle Hürden der Integration in eine neue Gesellschaft und Kultur hautnah kennen. Bis 2000 unterrichtete sie Deutsch, DaZ/DaF und Geschichte an einer HBLA in Wien. E-Mail: helga.milovcic@okivum-kobas.at

1 100 Top Trends, die wichtigsten »Driving Forces« des kommenden Wandels, Zukunftsinstitut GmbH. 2006, S. 108 ff.

Österreichs Schulen stehen absurderweise aber noch immer unter dem Druck gesellschaftlicher und politischer Gruppierungen, die meinen, genau zu wissen, was notwendig ist. Die einen wollen Schule möglichst straff organisiert, so dass man »schlechte Lehrer gleich erkennt und hinauswirft«. Die anderen wollen Autonomie, sprechen von Chancengleichheit und Bildung für alle, während wieder andere die Forderung aufstellen, Leistung müsse sich lohnen, die Nivellierung aller Unterschiede führe zum kulturellen Ausverkauf.

Wobei die Begriffe »Kultur und Bildung« heute so vielschichtig sind wie die Gesellschaft und daher keine exakte Definition zulassen. Die altmodische Idee, dass sich in der Schule Bildung ereignen sollte, die *allen* Anforderungen entspricht, ist zur Unmöglichkeit geworden. Zwar kann die Professionalität der Lehrer/innen und die Effektivität ihrer Arbeit ausbildungsstrategisch gesteigert werden, wenn man den Lehrer/innen erprobte Verfahren in die Hand gäbe, wie sie das »zu bearbeitende Schülermaterial« rationell und störungsfrei von einem definiten Ausgangspunkt A zum erwünschten Endzustand B überführen können.

Der Beitrag der Schule zur Sicherung des Wirtschaftsstandortes Österreich könnte sicher erheblich verbessert werden, wenn Schule den entsprechenden Erfordernissen durch radikale Modernisierung und Finanzierung angepasst wird.

Durch Differenzierung im Unterricht sollen die Schüler/innen sowohl vor Über- als auch vor Unterforderung geschützt werden. Differenzierungsmaßnahmen umfassen *alle* methodisch-didaktischen Bemühungen, die darauf abzielen, den individuellen Begabungen und Interessen der Schüler/innen zu nutzen. Innere Differenzierung kann nach Lernzielen, Lernzielerfolgen, Lernzeit, Unterrichtsverfahren, Stoff und Unterrichtsmittel erfolgen.

Die Unterrichtsqualität soll, wie eine Untersuchung zeigt, auch allen Lerntypen gerecht werden, wobei die betroffenen Lehrer zu 60 Prozent dem visuellen Lerntyp zuzuzählen sind.² Diesen theoretischen Überlegungen möchte ich in der Folge einige empirische Beispiele gegenüberstellen und es den Leser/innen überlassen, Lösungen zu suchen bzw. eigene Erfahrungen dadurch zu sichern oder zu relativieren.

Zuerst möchte ich über ein Projekt berichten, das an der Islamischen Fachschule für Soziale Bildung der islamischen Religionsgemeinde in Wien von drei österreichischen Deutschlehrerinnen durchgeführt wurde. Das Thema des Projektes waren die Leseerfahrungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Durch die Beschäftigung mit Literatur, Schrift und Sprache wurden die Jugendlichen angeregt sich mit der eigenen Identität und Herkunft zu befassen. Neben der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Rollenbildern, wurden die Leseerfahrungen männlicher und weiblicher Schüler/innen hinterfragt und diskutiert.

Die Mehrsprachigkeit wurde durch deutschsprachige Literatur und Texte aus den Herkunftsländern der Schüler/innen dokumentiert. Das Projekt erstreckte sich über das Schuljahr 2006/07 und wurde zum Teil fächerübergreifend durchgeführt. Alle Jahrgänge und Klassen der Schule waren daran beteiligt. Neben der Auseinander-

2 *Die Presse*, Bildung, 5. Januar 2008, K 15.

setzung mit dem eigenen Migrationshintergrund war ein wesentliches Ziel, die gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse auch hörbar zu machen. (Radiosendungen, Hörbuch, Lesewettbewerb).

Die Möglichkeit, sich präsentieren zu können, stärkte auch das Selbstbewusstsein der Schüler/innen.³ In diesem Zusammenhang sind auch der Fächerkanon und die unterschiedlichen Aufgabenstellungen, die dieses Projekt stützten, zu erwähnen. Folgende Gegenstände waren an dem Projekt »Lesen verleiht Flügel« beteiligt: Arabisch, Türkisch, Englisch, Deutsch, Geschichte, Geografie, Islamische Glaubenslehre, Kalligrafie, Bildnerische Erziehung und Recht.

Die Palette des umfangreichen Schulprojekts reichte von der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Textsorten, der Herstellung von Lesezeichen, Ex-Libris, Minuskeln, Lesetraining, Gestaltung von Projektmappen, einem Lesewettbewerb, der Radiosendung, Gestaltung eines Hörbuchs, eines Lesespiels, einer Ausstellung bis hin zur Präsentation in der Schule. Beim Durchblättern des Projektberichtes fiel mir die Lesebiographie besonders auf. Anhand von sechs vorgegebenen Fragen haben sich die Schüler/innen auf sehr persönliche Art mit dem Lesen von Texten auseinandergesetzt. Die Fragen lauteten:

- Das Lieblingsbuch meiner Kindheit
- Als ich noch nicht lesen konnte
- Diese Textsorte mag ich
- Außer Büchern nichts gelesen?
- Mein Lieblingsort zum Lesen
- Meine Buchempfehlung

Beeindruckend fand ich die Ausführungen einiger Schüler/innen, die zu dem Thema »Als ich noch nicht lesen konnte« darauf hingewiesen haben, dass zum Beispiel die Großeltern des Lesens unkundig waren, die Eltern keine Zeit hatten oder es im Hause keine Bücher gegeben hatte. Aus meiner Sicht sind dies wichtige Punkte, die bei der Beurteilung des Integrationsprozesses der Schüler miteinbezogen werden sollten. Der Lieblingsort zum Lesen sollte warm sein. Eine Aussage, die mich in dieser Deutlichkeit überrascht hat. Die Buchempfehlungen beziehen sich in erster Linie auf Jugendbücher. Der Abschnitt »Lesende Frauen in meiner Familie« weist wieder darauf hin, dass in manchen Familien Mütter und Großmütter nicht lesen können bzw. es sehr spät gelernt haben.

Es folgen die Schriftsteller/innenporträts von Brigitte Schwaiger und Barbara Frischmuth, Leserätsel und die Beschreibung des Lesewettbewerbs, des Karikaturenworkshops und der Projekte in den einzelnen Unterrichtsfächern. Abschließend weist der Bericht einen Rückblick und ein Feedback der Schüler/innen auf. Auch die drei Deutschlehrer/innen kommen noch einmal zu Wort.

3 »Lesen verleiht Flügel« – ein Projektbericht der Islamischen Fachschule (Wien) Schuljahr 06/07 – Vorwort von Mag. Isabella Heißenberg, Mag. Kristina Reich, Mag. Anna Schmutzer.

»Lesen verleiht Flügel« ist als Integrationsprojekt besonders wertvoll, weil es die Kulturen zusammenführt, ohne zu werten. Der glühende Eifer, mit dem das Projekt von den Schüler/innen präsentiert wurde, hat dies noch unterstrichen.

Durch dieses Erlebnis angeregt und die Tatsache, dass ich immer wieder Deutsch als Fremdsprache unterrichte, werde ich versuchen, anhand von zwei österreichischen Volksschulen Schwierigkeiten, mit denen Lehrer/innen zu kämpfen haben, sichtbar zu machen. Natürlich müsste man, um diese Probleme exakt zu analysieren, Methoden der Statistik und der Meinungsforschung heranziehen. Mir ging es aber darum, Zustände zu beschreiben, und ich habe zwei Lehrerinnen gefunden, deren Antworten auf meine Fragen wie Schlaglichter wirken. Ausgangspunkt war meine Überlegung, inwieweit Teilleistungsschwächen bei Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache überhaupt wahrgenommen werden können. Obwohl die beiden Volksschulen in verschiedenen Bundesländern liegen, weisen sie erstaunliche Gemeinsamkeiten auf. Ich möchte mit einer Schule in der Steiermark beginnen und zum Vergleich eine Volksschule in Wien anbieten. Im lockeren Gespräch habe ich den Lehrerinnen folgende Fragen gestellt:

- Welche Erfahrungen haben Sie mit Schüler/innen mit nichtdeutscher Muttersprache?
- Gibt es Unterschiede beim Spracherwerb, die nationalitätsbedingt sind?
- Wie ändert sich die Sprachkompetenz in vier Jahren?
- Gibt es Unterschiede bei verschiedenen Schülergenerationen?
- Wie gehen Sie mit Teilleistungsschwächen bei Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache um? Wie erkennen Sie diese?
- Welche Wortschatzunterschiede weisen die Schüler/innen auf?
- Welche Förderungen für Schüler/innen und Lehrer/innen wünschen Sie sich?
- Welche generellen Problemfelder sehen Sie?

Ich möchte die Aussagen der beiden erfahrenen Lehrerinnen kommentarlos nebeneinander stellen, denn es zeigen sich klar die Unterschiede, und die Lösungsmodelle drängen sich dem Leser auf oder machen ihn zumindest nachdenklich.

Lehrerin A unterrichtet an einer steirischen Volksschule. Sie berichtet, dass mehr als ein Drittel der Schüler/innen (8 von 22) eine nichtdeutsche Muttersprache hat. Die Kinder stammen aus Tschetschenien, Albanien, Bosnien und Kroatien. Die Integration ist äußerst schwierig, da die albanischen und tschetschenischen Schüler/innen mit ihrer Abschiebung rechnen und ihre Lernmotivation daher äußerst gering ist. Diese Schüler/innen zeichnen sich durch extrem aggressives oder sehr verträumtes Verhalten aus. Diese Aufmerksamkeitsdefizite weisen auch manche österreichischen Schüler auf, deren familiäre Situation gestört ist (Scheidung, Arbeitslosigkeit ...).

Die Schüler/innen sind auch in der dritten Klasse noch nicht integriert, auch zwischen den Angehörigen der verschiedenen Nationalitäten gibt es keinen Zusammenschluss. Es ist nur ein Fall bekannt, wo ein Türke mit einem Albaner befreundet ist, das Freundschaftsband ist hier wohl dieselbe Religion. Es bilden sich immer wieder nationale Gruppen, die ihre Probleme durch Raufereien zu klären versuchen. Zu

den Kinderpartys der Österreicher wird höchstens das kroatische Mädchen eingeladen. Alle anderen bleiben draußen.

Wenn die Eltern längere Zeit in Österreich leben, sind die Unterschiede zu österreichischen Kindern oft gering, doch ist generell festzustellen, dass die Sprachkompetenz abnimmt. Außer gut und schön kennen sie wenige Adjektiva, »wau, wumm und geil« sind vielfältig einsetzbar und bieten einen »wundervollen Ersatz«.

Die Lehrerin A unterstreicht, dass die Eltern sich keine Zeit mehr für ihre Kinder nehmen und sie nicht mehr erziehen. Die Wertigkeit der Bildung scheint gering zu sein. Man ist meist nur materiell ausgerichtet. Ein Buch hat für sie keinen Wert. Wen wundert es dann, wenn man zwar lesen kann, den Text aber nicht versteht, weil der Wortschatz zu anspruchsvoll ist? Sachbücher gehen besser, denn dort gibt es Bilder anzuschauen. Die Kinder schreiben auch nicht gerne. Zehn Zeilen, weiter reicht die Konzentration nicht. Sinnerfassendes Lesen fällt sehr schwer, weil die Wortschatzdefizite sehr groß sind. Umgekehrt werden Füllwörter und Phrasen übernommen und falsch angewendet. Wenn Eltern ehrgeizig sind, holen die Schüler je nach Begabung leicht auf. Grundsätzlich ließen sich die Probleme lösen, bekäme die Schule eine gezielte Förderung in Form von Stützlehrer/innen, die mit den Schüler/innen sprechen und sie auch schriftlich formulieren lassen.

Eine Lücke im Spracherwerb stellt auch der Kindergarten dar. Ab dem vierten Lebensjahr könnte man gezielt in den Kindern mit einer Stunde Sprachtraining pro Tag spielerisch die Sensibilität für richtiges Sprechen wecken und den Unterschied zur »Straßensprache« hervorheben. Legasthenie wird von den Eltern meist als Ausrede verwendet, um Aufmerksamkeitsdefizite und psychische Probleme zu verdecken.

Ähnlich klingen auch die Aussagen der Volksschullehrerin B aus Wien. Auch sie berichtet, dass die Schüler/innen nach vier Jahren die Technik des Lesens beherrschen, doch das Textverständnis fehlt oft. Die Wörter bleiben leere Hülsen und stellen so Verständnisschwierigkeiten dar. So bildet zum Beispiel das Wort »ergänzen« in der Mathematik oft ein Hindernis, um ein einfaches Textbeispiel zu lösen. Sätze, die verschachtelt sind, werden nicht verstanden. Es ist klar, dass unter diesen Bedingungen die Kinder kaum selbstständig lesen.

Den Lernprozess hindern zusätzlich noch disziplinäre Schwierigkeiten. Die Schule hat offenbar ihren Wert verloren, muslimische Schüler haben Probleme, sich von einer Lehrerin etwas sagen zu lassen, denn sie ist ja eine Frau. Österreichische Eltern glauben hingegen, die Kinder vor der repressiven Schule schützen zu müssen. Es sind nicht nur die ausländischen Schüler, die die Unterrichtsarbeit erheblich erschweren, lernunwillige Kinder verstellen lernwilligen den Weg. Es geht noch immer darum, Kinder für das Wissen zu begeistern und ihnen spielerisch die Inhalte näher zu bringen.

Der Kindergarten könnte hier gezielte Vorarbeit leisten. Aber auch der Drang zu den AHS könnte gebremst werden, denn schließlich weiß man, dass Leistung in der Schule nicht gleichbedeutend mit dem Erfolg im Leben ist. Die Schule mit mittlerer Reife abschließen zu können, würde vielen etwas bringen und ließe Differenzierungen zu.

Karl Pleyl

Was ist und was sein könnte

Die gesellschaftliche und bildungspolitische Praxis der Mehrsprachigkeit an unseren Schulen

Die EU hat das Jahr 2008 zum Aktionsjahr des Interkulturellen Dialogs ernannt. Da fällt vielleicht auch etwas für unsere mehrsprachigen SchülerInnen ab. Immerhin hat schon im Herbst 2007 der Lehrgang »Diversity-Management« für LehrerInnen an den BMHS begonnen. Wenn's ein bisschen mehr sein könnte ... Wenn dieser Einstieg als zu zynisch empfunden wird, möchte ich zu einem kurzen Rückblick einladen:

Ich arbeite an einer Schule, die aufgrund ihrer Lage schon früh Entwicklungen im Wiener Schulsystem sichtbar werden ließ. Seit Ende der 1980er Jahre nahm die Zahl der SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch zu. Das hat uns LehrerInnen vor neue Herausforderungen gestellt. Wir mussten mehr fördern, sahen aber die neue Situation auch als Bereicherung unserer schulischen Arbeit. Neue Situation bedeutete damals – nach einer Studie des IHS aus dem Jahre 1992 – einen Anteil von SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache in den Kaufmänni-

KARL PLEYL unterrichtet seit 1984 Biologie, Ökologie und Warenlehre, Physik und einige fachrichtungsspezifische naturwissenschaftliche Gegenstände an den Schulen des bfi Wien; viele Jahre schon Personalvertreter; Mitbegründer der ARGE Interkulturelles Lernen. Und seit vielen Jahren engagiert, um der Vielfalt und Mehrsprachigkeit der Wiener Kinder in der Schulwirklichkeit die notwendige Aufmerksamkeit zukommen zu lassen; gemeinsam mit KollegInnen an seiner Schule hat er unter dem Titel »CROSSOVER« Beziehungen zu vielen Partnerschulen in Mitteleuropa und Südosteuropa aufgebaut. E-Mail: karl.pleyl@blackbox.net

schen Mittleren Schulen Wiens von 7,3 Prozen (im Schuljahr 1989/90) – gesamt-österreichisch lag deren Prozentsatz in diesem Schultyp bei 2,2 Prozent. Wien schien zu einer globalen Stadt, zu einer Metropole zu werden und Metropolen sind – auch – sprachlich bunt gemischt.

Im Februar 1991, also vor mittlerweile 17 Jahren, haben wir an den Schulen des »bfi Wien« zu einer Arbeitstagung »Maßnahmen zur Förderung und Integration von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache« eingeladen. Mit Unterstützung der »gpa« haben HauptschullehrerInnen, VertreterInnen der Schulbehörde und von Beratungseinrichtungen uns LehrerInnen einer Höheren Schule Möglichkeiten, Notwendigkeiten und auch Grenzen der für uns neuen schulischen Arbeit mit einer wachsenden Zahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufgezeigt. Wir sahen diese für uns neue Situation als Herausforderung, zumal wir auf vielfache Unterrichtserfahrungen in den Pflichtschulen und auf bereichernde Sichtweisen aus verschiedenen Beratungseinrichtungen zurückgreifen konnten. Nicht zuletzt eine international als bedeutend wahrgenommene Diskussion stärkte uns in dem Glauben, auch in Wien an Höheren Schulen neue Möglichkeiten wagen zu können.

Kurze Zeit später bildeten sich die Arbeitsgemeinschaft »Interkulturelles Lernen« am Pädagogischen Institut des Bundes und eine Initiative »SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache« an Höheren Schulen in Wien. Symposien folgten auf Veranstaltungen, Veröffentlichungen zum Spracherwerb, über die Bedingungen der Migration und die Identitätssuche und Chancen der Migrant*innen. Die TeilnehmerInnen hielten eine rege Diskussion in Gang. Fruchtbare Diskussionen an den Schulen, viel Engagement der KollegInnen und leider nur manche Reaktion der Schulbehörde. So haben wir es zumindest an den Höheren Schulen wahrgenommen. Was wurde in den Schulen (und ich arbeite an einer, wo es sichtbar werden musste) merkbar?

Wir bekamen Unterstützung von der Abteilung Va/5 des damaligen BMUK. Wir bekamen Unterstützung bei der Drucklegung des Berichtes unseres Schulversuches. Ja, unser Schulversuch. Der wäre einen eigenen Artikel wert. Zwei Jahre lang haben wir mit dem Ministerium gerungen, mit zwei (später dann mit vier) ersten Klassen einige Stunden im Team mit muttersprachlichen KollegInnen arbeiten zu dürfen. Wir wollten unseren SchülerInnen, die in mehreren Kulturen (nämlich jede einzelne Person) zu Hause waren, die sich in unterschiedlichen Qualitäten in mehreren Sprachen ausdrücken konnten, zumindest ansatzweise im Unterricht selbst auch in mehreren, in ihren Sprachen, entgegenkommen. Anfangs wollte uns das Ministerium nur begleitende Förderstunden bewilligen, ein Jahr später bekamen wir den Versuchsstatus dann etwas umfassender zugestanden. Und waren ab da abgestempelt, als die Bemühten, als der Sonderfall. Ein Sonderfall, der aber immer dann (auch bei parlamentarischen Anfragen) erhalten musste, dass ja ohnehin in Österreich auch in Höheren Schulen Aktivitäten zur schulischen Integration gesetzt würden. Aber immerhin, die Abt. Va/5 des damaligen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst hat uns unterstützt. Die KollegInnen der Abt. Va/5, zunächst Kollege Pirstinger und später die Kolleginnen Fleck und Dibaian haben uns auch immer mit Informationsmaterial versorgt, Schulbücher wurden entwickelt u. v. a. m.

Aber rückblickend ist aufschlussreicher (oder auch enttäuschender), was nicht merkbar wurde: Eine Reaktion der Schule als System darauf, dass sich quasi ihr Zielpublikum geändert hat. Dass die Schule mit mehr SchülerInnen konfrontiert war, denen zwei oder mehr Sprachen als Muttersprachen geläufig waren und die schon bei Schuleintritt in mehreren Sprachen kommunizieren konnten. Dass verstärkt gefördert werden hätte müssen und dass die Vielzahl von neu gesprochenen Sprachen die Schule als reicher hätten erscheinen lassen können. Und dass vieles nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden konnte. Unter Letzterem sind nicht bloß das Einmaleins und die grundlegenden Rechtschreibregeln zu verstehen, sondern grundlegende Kenntnisse (auch über die gemeinsame Heimat Wien) und Haltungen, die das Funktionieren der Schule Jahre davor leichter gemacht haben.

Es blieb beim Klagen über den Missstand und der Frage, wer Schuld an dieser Situation habe: ob konservative Zuwandererfamilien, ob AlleinerzieherInnen, ob religiöse Haltungen, ob das Schwinden der jugendliche organisierenden Vereine oder das sich zunehmende Verlieren einzelner Jugendlicher im virtuellen Space.

Viel zu wenig wurde darauf hingewiesen, dass der Gesellschaft eine Verantwortung zukommt, dem Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen geeignete Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen. Wenn dann noch das wachsende Milieu von Erziehungsverweigerern (nicht zuletzt durch den anwachsenden gesellschaftlichen Druck) hinzugedacht wird ...

Jahrelang wurde jenen, die mehr forderten (und es blieb dabei nicht nur bei unserer Schule im fünften Wiener Gemeindebezirk, einem Bezirk mit einem hohen Zuwandereranteil), mehr forderten unter Verweis auf ihre SchülerInnen mit Migrationshintergrund, entgegengehalten, na ja, das trifft zwar auf eure Schule zu, aber ihr seid ja ein Einzelfall.

Mittlerweile haben wir viele, viele Einzelfälle in Wien und einen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Pflichtschule von ca. 50 Prozent. Sollte sich dieser Prozentsatz nicht auch in den Höheren Schulen abbilden? Sollte sich die Mehrsprachigkeit dieser SchülerInnen nicht im schulischen Sprachenkanon deutlicher abbilden? Wie nützte die Schule die Mehrsprachigkeit unserer Kinder angesichts eines sich verändernden Europas, angesichts fallender Grenzen, angesichts der ungeschminkten Tatsache, dass österreichische Unternehmen heute vor allem nördlich, östlich und südöstlich von Wien ihre Gewinne machen?

Und wie reagierten österreichische Schulbehörde und Schulpolitik darauf, dass Grundkenntnisse im Gebrauch der deutschen Sprache, in Mathematik bei zu vielen Kindern, die all ihre Pflichtschuljahre in Österreich genossen haben, fehlen? Dass unter arbeitslosen Jugendlichen und in nicht weiterführenden Schulen der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund überproportional hoch ist?

In der gesellschaftlichen Diskussion wurde der Schwarze Peter gerne hin und her geschoben. Die einen sind über die Pflichtschulen hergezogen, andere haben sich darüber beschwert, dass die LehrerInnen der Höheren Schulen (im Speziellen der Berufsbildenden – siehe die Diskussion vor gut einem Jahr) SchülerInnen der ersten Klassen schlichtweg hinausprüfen. Anstelle dass man sich radikal die neue Situation

vor Augen geführt hätte. Aber man denke nur daran, wie verschämt jahrelang um die Tatsache herumgeredet wurde, dass Österreich von den Zahlen her ein klassisches Einwanderungsland ist. Erst der Aufschrei der österreichischen Wirtschaft über die Vergeudung persönlicher und daraus folgend auch volkswirtschaftlicher Ressourcen gab Anlass zu Hoffnung.

Erschwert wurde die Situation dadurch, dass in den vergangenen Jahren schulorganisatorische Entwicklungen und sozialpolitische Notwendigkeiten auseinander gelaufen sind. Autonomie hieß das Zauberwort! Die Entwicklung eines eigenständigen Profils, um damit im schulischen Konkurrenzkampf bestehen zu können. Sollen wir uns als Schule jetzt verstärkt in Richtung Kulturmanagement oder IT-Organisation ausrichten, oder versuchen wir verstärkt Angebote der zweiten und dritten Zuwanderergeneration zu bieten. Ohne zusätzliche Mittel – versteht sich. Wie sollen sich da Schulen in notwendigem Ausmaß auf diese zweitgenannte Notwendigkeit einlassen können?

Dass heute im kaufmännischen Bereich manche Bundesschulen in Wien die Handelsschule nur mehr stark eingeschränkt führen, mag mit wirtschaftlichen Überlegungen zusammenhängen. Möglicherweise auch damit, dass der Handelsschule seit Jahren nicht ohne Grund abgesprochen wurde, seriös für Arbeitsmarktbedürfnisse auszubilden. Heute aber bietet die Handelsschule für Tausende von Jugendlichen der zweiten und dritten Zuwanderergeneration nicht bloß Ausbildung, sondern bietet ihnen auch die Möglichkeit drei Jahre lang zusätzliche Bildung zu erleben. Und viel zu viele Zuwandererkinder müssen aufgrund der künstlichen Verknappung der HAS-Ausbildungsplätze nun für ihre Ausbildung bezahlen. Ca. die Hälfte der Wiener kaufmännischen Schulen sind ja traditionellerweise Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht (die Schulen des Fonds der Wiener Kaufmannschaft und die Schulen des bfi Wien), für deren Besuch ein Schulgeld zu bezahlen ist. Ist man sich darüber im Klaren, welches fatale integrationspolitische Signal dies darstellt? Wenn zu viele Kinder das Gefühl mitnehmen, ich bin hier, an einer öffentlichen Schule, nicht erwünscht!

Und wie ist es an unserer Schule weitergegangen?

Wir haben versucht, einzelne unterstützende, fördernde und auch fordernde Schritte umzusetzen. Wir haben Muttersprachenkurse (z. T. als Freigegegenstand) angeboten und ein spezielles Lesetraining in den ersten Klassen im Team durchgeführt. KollegInnen haben geeignete Unterrichtsmaterialien selbst erstellt und in Diskussion mit Fachleuten das Unterrichtsgeschehen der neuen Situation angepasst. Große Projekte wurden organisiert und bedeutende VertreterInnen der Herkunftssprachen unserer SchülerInnen in die Schule eingeladen. Damit versuchten wir über die Aufwertung ihrer Muttersprache auch deren Sprachkompetenzen, Selbstwertgefühl und Lernmotivation zu fördern. Und so, wie es an unserer Schule geschehen ist, haben es auch andere KollegInnen gemacht. Zum Teil hat »Interkulturelles Lernen« sogar Eingang in den Lehrplan gefunden: als fachrichtungsspezifischer Gegenstand, als Freigegegenstand oder auch nur als Verkaufsschulung (mit Do's and Don'ts).

Unsere Arbeit hat seit jeher auch einen stark demokratiepolitischen Aspekt!

Alle Beteiligten haben an der Empathiefähigkeit ihrer SchülerInnen, wie auch an der eigenen, gearbeitet und faire Möglichkeiten der Konfliktaustragung aufgezeigt. Wir wollten die verschiedenen ethnischen Hintergründe unserer SchülerInnen als *einen* und nicht als den *einzigsten* Teil ihrer Identität erscheinen lassen. Wir wollten Beispiele für Integration geben, obwohl der gesellschaftliche Trend zum Teil dem entgegenstand. Wir wollten die SchülerInnen jedweder sozialer und ethnischer Herkunft, egal welcher Religion sie anhängen und welches Geschlecht sie auch haben, im Einstehen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus vereinen.

Und die Vielfalt in den Klassen hat dieses Ansinnen oftmals als selbstverständlich erscheinen lassen. Natürlich gab und gibt es auch Spannungen oder ein bloßes Nebeneinander in den Klassen. Doch sehr oft reagieren die SchülerInnen auf unsere interkulturellen Bestrebungen mit einem lapidaren »no na, was sonst«. Sind sie uns möglicherweise da schon um einiges voraus? Ist da für sie manches schon selbstverständlich, das wir uns erst erarbeiten mussten?

Nicht selten hat auch die sprachliche Vielfalt das generelle Interesse an Sprachen gefördert und für ein interessiertes Klima gesorgt, sich neue Sprachen anzueignen oder sich auf das Festigen bestehender einzulassen – vorausgesetzt die LehrerInnen konnten sich (auch zeitmäßig) auf die bestehende Vielfalt einlassen.

Viele KollegInnen haben damit an mittlerweile doch recht vielen Schulen gezeigt, was möglich wäre. Was möglich wäre, wenn diese Schritte nicht bloß dem persönlichen Engagement der LehrerkollegInnen und einzelner Schulen überlassen blieben. Ohne wesentliche strukturelle Antworten und auch ohne wesentliche finanzielle Unterstützungen.

Über die BMHS schaffen viele Kinder aus so genannten bildungsfernen Schichten den Weg zur Matura und damit einen bildungsmäßigen Aufstieg. Für viele Kinder der zweiten und dritten Zuwanderergeneration bietet daher die BMHS die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Integration.

Für diese Jugendlichen leistet auch schon der erfolgreiche Besuch der dreijährigen Mittleren Schulen eine Stärkung des Selbstbewusstseins, eine Verbesserung der Berufschancen, und damit wohl auch einen gesellschaftlichen Aufstieg.

Damit ist ausgesprochen, welche Aufgaben der Schule heute zukommen. Sie (im Speziellen die BMHS unter den weiterführenden Schulen) könnte dem sich abzeichnenden Auseinanderfallen der Gesellschaft entlang ethnischer, religiöser, sozialer und auch geschlechtlicher Bruchlinien (siehe das häufige Scheitern der männlichen türkischsprachigen Schüler) entgegenwirken.

In den vergangenen Jahren wurde seitens der Behörde und der Politik nicht bloß kaum auf die neue schulische Situation reagiert, sondern man hat manchen Orten die Bedingungen deutlich verschlechtert, indem zum Beispiel in den Volksschulen die muttersprachlichen BegleitlehrerInnen zu einem großen Teil gekürzt wurden. Für wen werden die Untersuchungen eigentlich gemacht, die immer wieder zum Ergebnis gelangen, dass frühe Defizite sich schwer beheben lassen und dass die Leistungsunterschiede der Kinder zum Zeitpunkt der Schuleingangsphase sich kaum mehr aufholen lassen, im Gegenteil, dass zwar jede/r für sich dazulernen kann, dass

aber die Unterschiede zwischen den – einfach gesagt – leistungsschwächeren und den leistungsstärkeren SchülerInnen im Laufe der Schulkarriere größer werden! Wer kann sich da noch einer intensiveren Frühförderung entgegenstellen, ohne sein Gesicht zu verlieren?

Die aktuelle PISA-Studie hat Österreich die Rechnung präsentiert: Zuwandererkinder, die ihre ganze Schulkarriere in Österreich zugebracht haben, schneiden schlechter ab, als jene, die im Heimatland ihrer Eltern eingeschult wurden und beispielsweise während der Kriege am Balkan nach Österreich flüchten mussten. Dass die Bildung der Eltern im europaweiten Vergleich eine bedrohlich große Rolle für die Bildungschancen ihrer Kinder ausmacht, stellt dem österreichischen Schulsystem weiters kein gutes Zeugnis aus. Und dass Jugendliche, die für sich keine Chancen sehen, sich nicht enthusiastisch in demokratische Prozesse eingliedern, darf eigentlich nicht mehr überraschen.

Dass unseren selbsternannten BildungsspezialistInnen von der konservativen Seite angesichts von um sich schlagenden Jugendlichen dann nichts anderes einfällt, als nach schärferen Strafen zu rufen, wundert dann niemanden mehr. Dabei bleiben die Notwendigkeiten immer noch dieselben:

- Kleinere Klassen und Arbeitsgruppen;
- Vermehrte schulische Angebote der Herkunftssprachen unserer SchülerInnen;
- Gelebte Integration auch über die Förderung von Lehrkräften, die die Muttersprachen unserer SchülerInnen sprechen;
- Elemente einer Ganztagschule, um unseren SchülerInnen jene Angebote zu machen, die für unsere eigenen Kinder selbstverständlich sind.

Und Anderes mehr.

Nun ja, vielleicht schafft das Aktionsjahr doch neue Möglichkeiten. Wir machen weiter. Was sonst? Denn: Schule kann (könnte?) mehr!

Elisabeth Bertol-Raffin

Zweisprachigkeit – Last oder Lust?

Ich trage zwei Welten in meinem Kopf, und oft ist es recht anstrengend, diese mit mir herumzuschleppen. Die andere, die äußere Welt wird über zwei Sprachen beim Zugang in mich hinein gefiltert, so dass ich mir niemals ganz sicher bin, ob ich gerade das Gesamtbild empfangen oder ob nicht ein Teil jeweils ausgespart ist, ganz so, als würde die andere der zwei Sprachen, die gerade nicht verwendet wird, einen undurchlässigen blinden Fleck schaffen, durch den nichts oder alles nur vernebelt hindurchdringt.¹ Die Entstehung dieses Umstandes liegt natürlich tief in den Anfängen meiner Biographie, sogar eher in der Lebensgeschichte meiner Eltern begraben. Gefördert und zementiert wurde und wird er durch meine lebenslange berufliche und private Beschäftigung in und mit meinen zwei Sprachen Deutsch und Englisch. Dies auf Deutsch zu schreiben bedarf auch eines bewussten Entschlusses, im Deutschen konsequent zu verbleiben und mir nicht zu erlauben, immer wieder ins Englische hinüberzugleiten.

ELISABETH BERTOL-RAFFIN, 1974–1990 Forschungsassistentin, seit 1981 Univ.-Lektorin für deutsche Sprache und ältere deutsche Literatur am Institut für Germanistik, Abteilung Sprache, Universität Wien; 1990-2007 Englischtrainerin bei Siemens AG Österreich, Fremdsprachenschulung. Weiteres unter <http://www.lingoliz.biz>. E-Mail: e.bertol@univie.ac.at

1 Bei Zweisprachigkeit richte ich mich nach Bloomfields Definition »native-like control of two languages« (Romaine 1989, S. 10) oder »Fähigkeit eines Individuums oder einer Bevölkerungsgruppe [...], zwei Sprachen so vollkommen zu beherrschen, daß beliebig zwischen ihnen gewechselt werden kann« (Lexikon 1988, S. 44f.).

Durch meine sprachwissenschaftliche Ausbildung und die berufliche Fremdsprachdidaktik reflektiere ich ständig nicht nur die sprachlichen Zustände bei anderen Sprechern, sondern auch meine eigenen. Ist meine persönliche Situation gewiss nur eine solche, so wird sie vielleicht doch dazu beitragen können zu verstehen, wie Mehrsprachigkeit beim Einzelnen aussehen mag.

1.

Meiner Erinnerung und Erzählungen zufolge ist meine Zweisprachigkeit zunächst völlig unbewusst und unreflektiert entstanden, mit zunehmenden und wechselnden domänenspezifischen Verschiebungen der Dominanz in die eine oder andere Sprache. Für mich als gebürtige Amerikanerin in den USA lebend, mit österreichischen Emigranteneltern, war die Situation völlig klar: Die Eltern sprachen Deutsch, der Rest der Welt sprach Englisch. Und was sprach ich? Ich werde wohl als Kleinkind auch Deutsch gesprochen haben, bloß habe ich keinerlei Erinnerung daran. Meine Orientierung ging nach außen, maßgeblich für mich war die Peer Group: ich sprach ausschließlich Englisch, auch wenn ich von meinen Eltern deutsch angesprochen wurde. Nun war das kleinstädtische Amerika der Babyboomergeneration, der ich angehöre, ein weitgehend monolinguales, ganz genauso wie das in den europäischen Staaten zu jener Zeit überwiegend der Fall war. Mehrsprachigkeit ist heutzutage in den USA wie in Europa normal. Damals war sie das nicht, und jeder junge Mensch, der »dazugehören« wollte, versuchte sich möglichst wie die Mehrheit zu verhalten, und das bedeutete ganz eindeutig Englisch sprechen. Ich war also hochgradig motiviert, mich sprachlich und auch sonst so wie meine Umgebung zu verhalten.

In der Schule war der Begriff »Muttersprache« kein Thema, und es gab nur selten Begegnungen mit Schülern nichtenglischer Erstsprache.² Im Übrigen wurde und wird im amerikanischen Englisch kaum jemals der Begriff »mother tongue« verwendet, sondern eher die sprachwissenschaftlich auch gebräuchlichen Termini »native language«, »native speaker«, die nichts mit ethnischer Abstammung zu tun haben. In den seltenen Fällen, in denen »mother tongue« verwendet wird, besteht im Verständnis des Begriffes kein Zusammenhang mit der Sprache der Mutter.³ Die Erst-

2 Ein einziges Mal hatten wir Kinder aus einer ungarischen Familie nach dem Aufstand von 1956 an unserer Schule, und wir Einheimische wurden von unserer Lehrerin dazu aufgefordert, unseren neuen Mitschülern bei der sprachlichen und sonstigen Integration besonders behilflich zu sein, die meiner Erinnerung nach sehr rasch durch den alltäglichen Kontakt mit einer rein englischsprachigen Umgebung erfolgt ist.

3 Als eine der Hauptfiguren in einer Episode der Fernsehserie »*Friends*«, ein fehlerhaft englischsprechender Zuwanderer, sagt: »English is not my mother's tongue«, weist das eingeblendete Lachen über diesen Fehler darauf hin, dass »mother tongue« eben nicht dasselbe wie die Sprache (oder Zunge) der Mutter ist, auch nicht im heutigen mehrsprachigen Amerika. Vgl. auch »first language«, das in den Dialogen eines Lehrbuches für Englisch als Fremdsprache wiederholt vorkommt *Interchange 2000*. Der Online-Bericht über das Integrationsprojekt »Mama lernt Deutsch« verwendet ebenfalls den weitaus treffenderen Ausdruck »Erstsprache«: »Über 900 Mütter mit einer anderen Erstsprache als Deutsch [...]« (Universität Online 1/2008).

sprache, mit der ich mich in meinen amerikanischen Jugendjahren identifizierte, war eindeutig Englisch, und wäre ich nach meiner »native language« gefragt worden, wäre es mir nie in den Sinn gekommen, diese Frage mit »German« zu beantworten. Deutsch war wohl die Erstsprache meiner Eltern, aber es stand für mich außer Zweifel, dass meine eigene Erstsprache Englisch war, denn ich bewältigte alle Bereiche des Lebens in dieser Sprache und sprach Deutsch nur, wenn es sich nicht vermeiden ließ.

Die Wende kam im Alter von 17 Jahren, als ich mich der zweiten, im Hintergrund lauenden Sprache zuwandte, die vergleichsweise den Status der Fremdsprache hatte, da ich bis dahin kaum formalen Deutschunterricht erlebt hatte, und die in meiner englischsprachigen Umgebung selbstverständlich auch Fremdsprache war. In jenem Jahr besuchte ich einen Sommerintensivlehrgang für Deutsch- und Germanistikstudenten, bei dem die Verpflichtung bestand, auch außerhalb der Lehrveranstaltungen sieben Wochen lang ausschließlich Deutsch zu sprechen. Ich sah, wie schwer es die meisten anderen, nicht aus deutschsprachigen Familien stammenden Studenten hatten, diese Roskur durchzustehen. Und es geschah etwas ganz Wesentliches: Die relative Leichtigkeit, mit der ich die Situation bewältigte, war in den Augen meiner sich aufs Äußerste plagenden Mitstudenten prestigeträchtig. Ich erntete Bewunderung für meine deutschsprachige Kompetenz und war somit motiviert, diese fortan zu pflegen.

2.

Diese Zeilen sind zum Großteil während eines mehrmonatigen Aufenthaltes im Bundesstaat Florida in den USA entstanden, und so lag es nahe, über die Mehrsprachigkeit sowohl in Österreich als auch in den USA der Gegenwart nachzudenken. Zum einen sind alle US-Bundesstaaten und deren Schulbezirke durch das Bundesgesetz dazu verpflichtet, einen begleitenden Englischunterricht für Schüler mit unzureichenden Englischkenntnissen durch qualifizierte Lehrer anzubieten.⁴ Dass das seine Relevanz hat, zeigt allein schon die Statistik Floridas: Bei einer Einwohnerzahl von über 18 Millionen, sind 19 Prozent der Floridianer außerhalb der USA geboren, 26 Prozent der Bevölkerung, die älter als fünf Jahre ist, spricht eine andere Sprache als Englisch zu Hause, davon in 73 Prozent der Fälle Spanisch; 45 Prozent von diesen geben weiters an, Englisch nicht »very well« zu sprechen. Für die aller-

4 »ELL students must be provided with alternative services until they are proficient enough in English to participate meaningfully in the regular program. To determine whether a child is ready to exit, a district must consider such factors as the student's ability to keep up with their non-ELL peers in the regular education program and their ability to participate successfully without the use of adapted or simplified English materials. Exit criteria must include some objective measure of a student's ability to read, write, speak and comprehend English.« ELL ist hier die Abkürzung für »English Language Learners« (U.S. Department of Education: www.ed.gov/about/offices/list/ocr/qa-ell.html).

meisten »Latinos« steht es außer Zweifel, dass eine gute Beherrschung des Englischen für das weitere Fortkommen unabdingbar ist. Dennoch beklagen inzwischen viele unter ihnen einen unaufhaltsamen spanischen Sprachverlust trotz der allgegenwärtigen Verwendung ihrer ursprünglichen Erstsprache. Zweisprachigkeit gerade in diesem Raum gilt zudem als zusätzliche berufliche Qualifikation. Bei den »Anglos« mit Erstsprache Englisch gibt es häufig Ressentiments dagegen, dass sie viele alltägliche Situationen, zum Beispiel beim Einkauf, mit Englisch allein nicht mehr bewältigen können (Sun Sentinel 2007).

3.

Um zur österreichischen Gegenwart zurückzukehren, wenn es in der Autoreneinformation zur vorliegenden Nummer der *ide* heißt: »Viele Schulen haben ihren monolingualen Status verloren. In diesen Klassen werden oft mehr als 10 verschiedene Sprachen gesprochen, Deutsch sprechen oft weniger als 10 % der Jugendlichen«, schießen mir im Übergangsbereich von persönlicher zu beruflicher Erfahrung sofort mehrere Fragen durch den Kopf. Was bedeutet das genau – »Deutsch sprechen oft weniger als 10 % der Jugendlichen«? Überhaupt nicht? Fehlerhaft? Ungern? Neben einer anderen Sprache? Gleich gut oder schlecht wie diese andere Sprache? Oder heißt es bloß, dass sie als Nicht-Deutschsprachige auf Grund der Erstsprache der Eltern oder gar nur eines Elternteiles ungeachtet der eigenen sprachlichen Kompetenz oder Präferenz eingestuft wurden? Und was ist mit den zahlreichen, aus österreichischen⁵ Familien stammenden Schülern, die intensive Dialektsprecher sind, so sehr, dass ihr Alltagsidiom ebenfalls sehr weit vom Standarddeutschen entfernt ist, was zur Folge hat, dass auch diese Schüler im Deutschunterricht oft große, wenn auch andere, Probleme haben. Die Normverstöße, die DaF-Lernende zeigen, sind auch nicht unbedingt nur auf eine nicht-deutsche Erstsprache zurückzuführen. Wenn eine geplante Äußerung »Sehr geehrte Fahrgäste, aufgrund eines technischen Gebrechens kommt es in diesem Bereich zu unterschiedlichen Intervallen« statt dessen als »...* aufgrund eines technischen Gebrechens kommt es in diesen Bereich zu unterschiedliche Intervalle« von einem Sprecher mit hörbarer Erstsprache Deutsch artikuliert wird, ist eine solche Vorbildwirkung nicht gerade förderlich für die korrekte Anwendung der Morphologie.⁶

5 Auch der Begriff »österreichisch« ist ein fließender. Ab wann ist man »österreichisch«: Geburt, Einbürgerung, erst nach Generationen, nach wie vielen?

6 So gehört am 4. Jänner 2007, zwischen 17:00 und 17:30 Uhr, Wien, U-Bahnlinie 3. Ich stehe als Lehrer sicher nicht allein mit der Erfahrung, dass Sprecher, die Deutsch als Fremdsprache gelernt haben, oft bessere Grammatikkenntnisse besitzen als ihre Kollegen mit deutscher Erstsprache. Im Berufsleben stehende, DaF-Lernende Erwachsene klagen auch darüber, dass sie das Erlernte mit ihren Dialekt sprechenden österreichischen Kollegen kaum anwenden können.

4.

Betrachte ich zusammenfassend meine eigene persönliche wie auch sprachdidaktische berufliche Erfahrung, so zieht sich wie ein roter Faden das Thema »Motivation« hindurch. Persönlich war ich zunächst motiviert, nur Englisch zu sprechen; später war ich motiviert, auch Deutsch möglichst gut zu beherrschen. Bei meinen Studenten erlebe ich Ähnliches, egal ob es sich um Englisch oder Deutsch als Fremdsprache handelt. Wird jemand bloß vom Chef in einen Kurs geschickt, geschieht meist nicht viel in puncto Spracherwerb. Wenn begriffen wird, wie wichtig die sprachliche Kompetenz für das weitere Fortkommen ist, wie immer dieses aussehen mag, stellen sich meist von selbst die Motivation und somit der Lernerfolg ein. So scheint mir der potentiell erfolgreichste Weg zu einer guten Beherrschung einer Zielsprache über die Einsicht in den für das weitere Leben relevanten Nutzen zu führen, der aus der Beherrschung eben dieser Zielsprache erwächst. Wenn dieser Nutzen zunächst nicht mehr als eine positive Note und ein Weiterkommen in der Schule ist, so wird er erst recht im späteren Berufsleben und sozialen Leben unabdingbar sein, gerade dann, wenn es sich um die Landessprache der Umgebung handelt, in der sich das Zentrum der Lebensinteressen befindet. Die Landessprache Deutsch wie zum Beispiel in Österreich ist nicht bloß im Unterrichtsfach Deutsch relevant, in dem der Fortschritt laufend überprüft wird, sondern in allen anderen Schulfächern, und so sind auch die anderen Lehrer dazu aufgerufen, Schüler mit Deutsch als Zweitsprache sprachlich zu fördern und zu unterstützen. Auch die Mitschüler mit Erstsprache Deutsch erfüllen eine nicht zu vernachlässigende sprachdidaktische Aufgabe, wobei ein Klima der gegenseitigen Akzeptanz von der Schule gefördert werden könnte.

Die Zweisprachigkeit mag Identitätsprobleme begünstigen, denn es ist einfacher, sich für ein Entweder-Oder als für ein Sowohl-als-Auch zu entscheiden. Wenn auch die Schule selbst mit einem solchen Auftrag überfordert wäre, sollten der Erhalt und die Pflege einer jeden weiteren Sprache zusätzlich zur Landessprache gefördert werden, denn mit jedem Sprachverlust wird eine unwiederbringliche Chance verschleudert. Abschließend – ja, es mag komplizierter sein, zwei- als einsprachig zu sein, aber die Last ist auszuhalten, die Lust überwiegt, denn es handelt sich um Zweisprachigkeit, nicht um Ein- gegenüber Anderssprachigkeit.

Literatur

- CONRAD, RUDI (Hrsg.): *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut 1988, 2. Aufl.
- DIRTL, THERESA: Erfolgreiches Integrationsprojekt »Mama lernt Deutsch«. In: www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/erfolgreiches-integrationsprojekt-mama-lernt-deutsch/10.html
- Losing Our Language. Abbady, Tal: Hispanic parents struggle to keep Spanish part of children's lives. Morris, Ruth: Learn English, advocates in South Florida tell immigrants. In: Sun Sentinel, 23. Sept. 2007, S. 1G, 3G.
- RICHARDS, JACK C.; HULL, JONATHAN; PROCTOR, SUSAN: *New Interchange Third Edition. English for International Communication. Intro. Student's Book*. New York: Cambridge University Press 2000.
- ROMAINE, SUZANNE: *Bilingualism*. Oxford-New York: Blackwell 1989.

Medina Velić

Altera Lingua

Wie Deutsch (plötzlich) zu meiner Erstsprache wurde

»Du wirst sicherlich die fünfte Schulstufe wiederholen müssen« – sagte man mir in Sarajevo immer wieder, nachdem ich der Klassenlehrerin und den MitschülerInnen mitgeteilt hatte, dass ich ab dem kommenden Semester in Österreich in die Schule gehen werde. Diese Vorstellung war die schwierigste für mich, die ich damals einfach nicht wahrhaben wollte.

Bevor ich aber jetzt schon mit all jenen Erinnerungen fortfahre, die mich als elf-jähriges Mädchen sehr geprägt haben, möchte ich einiges über meine Familie, welche mir die größte Unterstützung in diesen schwierigen Momenten, gar Monaten, geboten hat, erzählen. Weiters werde ich über meine Person und den gesamten Sozialisationsprozess, den ich in meiner Kindheit vor der Emigration aus Bosnien durchgegangen bin, in dieser Arbeit Revue passieren lassen. Da ich schon die Möglichkeit bekommen habe, über meine Erfahrungen mit mehreren Sprachen zu schreiben, möchte ich auf gar keinen Fall die aktuelle Debatte über die Sprachförderung im Unterricht, die im politischen Kontext stattfindet, in dieser Ausarbeitung unberührt lassen. Ich möchte vor allem jene Theorien und Vorstellungen in Frage

MEDINA VELIĆ, geb. 1987, Staatsbürgerschaft: Bosnien Herzegowina. 1994–1999 Volksschule in Bosnien-Herzegowina, 2006 Matura am GRg 10, Ettenreichgasse in Wien. Seit 2006/07 Diplomstudium der Kultur- und Sozialanthropologie und Lehramtsstudium Englisch und Französisch an der Universität Wien. Ehrenamtliche Tätigkeit: Landesvorstandsmitglied Muslimische Jugend Österreich; Jugend- und Frauenorganisation der österreichischen Bundesjugendvertretung.
E-Mail: medina.velic@hotmail.com

stellen, welche davon ausgehen, dass der »bildungsferne« Background jener Familien mit so genanntem Migrationshintergrund der Urquell sprachlicher Barrieren ist, die ihre Kinder im schulreifen Alter, aber auch in höheren Schulstufen aufweisen. Mein Werdegang wird zeigen, dass dies nicht immer der Fall sein muss und dass, bevor allgemeingültige Aussagen und Feststellungen gemacht werden, es an gründlicherer und qualitativ sorgfältiger Untersuchungen in diesem Bereich bedarf.

Anschließend werde ich mein Vorschlagsmodell für den effizienteren Umgang mit multilingualen SchülerInnen vorstellen, da ich durchaus behaupten kann, durch die eigene Erfahrung und jene Etappen, die ich im Laufe meines Spracherwerbsprozesses durchlaufen bin, auch in die fachdidaktische Expertise einzugreifen.

Für mich ist es sehr schwer, auf einigen wenigen Seiten diesen wesentlichen Teil meines Lebens zusammenzufassen und ihn auf eine gewisse Weise, wenn auch nur symbolisch »zusammenzupressen«, da ich der Meinung bin, dass dieser Lebensabschnitt meine Person und meinen gesamten Werdegang sehr stark prägte und mitgestaltete, sodass ich mich auch auf gar keinen Fall auf diesen Text reduzieren möchte. Ich habe mehrere Gelegenheiten gehabt, über die unterschiedlichsten Etappen meines Lebens zu sprechen, da für sehr viele Menschen meine Geschichte äußerst interessant und beinahe unglaublich erscheint. Ich muss nur sagen, dass ich auch manchmal nicht wirklich glauben kann, was sich an Unglaublichem, fast Surrealem in den 20 Jahren meines Lebens abgespielt hat.

Im folgenden Artikel gebe ich einen Überblick über meine Erlebnisse, Emotionen und Eindrücke, die wahrscheinlich immer ein prägender Teil meines Lebens bleiben werden.

1. Am Anfang war ...

Mein Name ist Medina Velić und ich bin im Herbst des Jahres 1987 in Mostar, dem Herzen der Herzegowina auf die Welt gekommen. Als Kind zweier Menschen, die eine seelsorgerische Fachausbildung abgeschlossen hatten und bereits seit Jahren in dieser Branche tätig waren, wuchs ich in ständigem Kontakt mit jenen Menschen auf, die ohne Zeit- und Raumgefühl in unserem Haus in der Kleinstadt Jablanica, regelmäßige Gäste waren. Viele Details über die unterschiedlichsten Profile und die wenigen fröhlichen Schicksalsschläge dieser Menschen, kenne ich nur aus Erzählungen meiner Eltern, doch an viele Situationen kann ich mich selbst auch erinnern.

Warum lasse ich auch dieses Detail aus meiner Kindheit Revue passieren? Weil ich behaupte, dass ich gerade dieser frühen, allerdings unbeabsichtigten Auseinandersetzung mit Menschen diverser Backgrounds meine Flexibilität in der sozialen Kompetenz, die ich spätestens nach meiner Ankunft in Österreich mehr als benötigte, verdanke.

Ich denke, meine Erinnerungen bis zum Jahr 1991 zurückverfolgen zu können. Manche Ereignisse zwischen diesem und dem Jahr 1994 würde ich am liebsten als nicht tatsächlich geschehen betrachten, doch auch sie trugen bei zu einer zwangsläufigen Konfrontation mit Menschen, die sich oft als »Reporter der Internationalen Gemeinschaft« oder »Helfer für die bosnische Bevölkerung« ausgaben. Ich kann,

jetzt nicht beurteilen oder sagen, wer diese Leute waren, doch, was ich auf jeden Fall sagen kann, ist, dass diese Menschen wegen des Krieges, dessen Opfer auch die Kleinstadt bereits war, bei uns waren. Unter ihnen waren Briten, Deutsche, sogar Malaien hatten später ihre Lager in Jablanica. Sie organisierten immer wieder Sprachkurse für Kinder, an denen auch ich teilnahm. Meine Eltern schickten mich dorthin und wir bekamen sogar Hefte und Stifte, während der Großteil der bosnischen Bevölkerung aus anderen Gebieten des Landes vertrieben wurde. Wir hatten Schreibzeug, es ging uns also gut – könnte man jetzt meinen.

Diese Sprachkurse, die ich damals mit vier oder fünf Jahren besuchte, wurden vor allem in englischer Sprache abgehalten und waren somit der Nukleus meiner Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache. Natürlich waren das keine Intensivkurse, aber man bekam ein Gespür für andere Laute, andere Buchstaben, die im eigenen Alphabet nicht vorhanden waren etc. Meine Eltern haben mir ziemlich früh das Schreiben beigebracht und ich weiß, dass ich bereits in der ersten Klasse Volksschule das kyrillische Alphabet beherrschte, noch bevor der Rest der Klasse in der Lage war, den eigenen Namen zu schreiben. Erst später in höheren Schulstufen beim zweiten Anlauf des Erlernens der ersten Fremdsprache wurde mir richtig bewusst, wie sehr mir all jene Begriffe, Phrasen und gelernten Sätze aus den Englischkursen in der Erinnerung verankert geblieben waren.

In jener Zeit, die von Krieg und Leid gekennzeichnet war, boten mir meine damals sehr jungen Eltern (24 und 29 Jahre) immer wieder die Möglichkeit, jene Fähigkeiten, die ich sehr früh erlernt hatte, weiter zu entwickeln. So kam ich mit fünf Jahren das erste Mal in eine »Kriegsschule« in die erste Klasse Volksschule.

Ich erinnere mich noch, als ob es gestern gewesen wäre: Ich war die Jüngste, aber von der körperlichen Größe her unterschied ich mich keineswegs vom Rest der Klasse, obwohl alle um zwei Jahre älter waren. Ich saß alleine am Tisch neben dem Fenster des Klassenzimmers, aus dem die Kriegsschule bestand. Im eigentlichen Schulgebäude am Ende der Stadt waren Flüchtlinge untergebracht, also besuchte ich die Kriegsschule, die eigentlich ein geschlossenes Greißlergeschäft war. Diese Schule besuchte ich nur einige Wochen lang, da mir das Frühaufstehen zu anstrengend war, und ich beschloss zu Hause zu bleiben. Meine Eltern verstanden das durchaus – man hatte mich ja auch zwei Jahre zu früh eingeschult.

Da ich keinen Kindergarten besuchte und hauptsächlich von meiner Oma am Land erzogen wurde, waren diese wenigen Wochen eine nette Abwechslung für mich, die man durchaus als ein verkürztes Vorschuljahr betrachten könnte.

2. Volksschule: ein multiples Erlebnis

Erst im Herbst 1994 kam ich in die erste Klasse (wo ich letzten Endes auch geblieben bin) und auch in das echte Schulgebäude, das nun wieder normalen Schulbetrieb hatte. Wie bereits erwähnt, beherrschte ich einige Grundkompetenzen wie Schreiben, Lesen und Rechnen, sodass ich meine Zeit hauptsächlich mit dem Lesen von Kinderbüchern, vorwiegend Märchen verbrachte. Ich war regelmäßig in der Schulbibliothek und borgte mir Bücher aus. Viele waren in kyrillischer Schrift gedruckt.

Bis zur ersten Hälfte der dritten Klasse hatten in unserer Klasse bereits drei LehrerInnen unterrichtet, bei denen ich allerdings immer sehr gute Noten gehabt habe. Meine Eltern sagten immer, dass dieser Lehrerwechsel gar nicht so schlecht für mich sei, da ich dann allen zeigen konnte, wie gut ich schreiben und lesen könne.

Im Jahr 1996 zog ich mit meiner Familie in die Hauptstadt, wo ich mit der dritten Klasse fortsetzte. Problemlos passte ich mich an die Klasse an, knüpfte sofort Kontakte und hatte anfangs auch keine Schwierigkeiten mit dem Lehrstoff. Mittlerweile war das Land auch unmittelbar nach dem Krieg so weit, das Schulsystem so abzusichern, dass in allen Kantonen die gleichen Lehrpläne galten und dieselben Lehrbücher an den Schulen verwendet wurden. Dies war vor allem aus zwei Gründen der Fall: in erster Linie, weil im Zuge des Krieges viele Schulbibliotheken zerstört worden waren und daher ohnehin eine Neubeschaffung an Unterrichtsmaterialien notwendig war. Der andere Grund war, dass der Institution Schule ein ganz neuer Aufgabenbereich zukam, nämlich die einheitliche Lehre eines neuen Geschichtsbildes, welches einerseits im Postsozialismus und andererseits durch die Aggression gegen Bosnien-Herzegowina sukzessive zustande kam.

Diese Tatsache fiel mir damals natürlich nicht auf, aber ich versuchte immer wieder Erklärungen für meine plötzliche und rapide Leistungsabnahme in Fächern wie »Natur und Gesellschaft« – vergleichbar mit dem Fach »Sachunterricht« an österreichischen Volksschulen – oder in »Bosnisch« zu finden. Während ich in Jablanica, der Kleinstadt in Herzegowina, die übrigens als beliebter Drehort für Partisanenfilme und Symbol für die triumphalen Auftritte Titos und seiner kommunistischen Floskel von Brüderlichkeit und Einigkeit bekannt ist, über die Heldentaten der Partisanen und die Bücher von Branko Copic¹ las, sah der Unterricht in Sarajevo ganz anders aus.

Dies war ein deutlicher Umbruch in meiner Schullaufbahn, und die Umstände verlangten von mir, mich anzupassen. – Was ich im Endeffekt auch gemacht habe: keine Bücher von Branko Copic, keine Anrede der Lehrerin mit »Freundin«, was ebenfalls eine kommunistische Bezeichnung für alle Beamte war. Stattdessen gab es reichlich Unterricht über die natürlichen und kulturellen Reichtümer Bosniens, es wurden ausschließlich bosnische Autoren als Pflichtlektüre gelesen. Ich habe auf jeden Fall lange gebraucht, bis ich mich in diesem System zurechtgefunden habe. Schwierigkeiten gab es sogar auf der sprachlichen Ebene, da ich wegen meines südbosnischen Akzents ausgelacht und ständig wegen falsch ausgesprochenen Wörtern ermahnt wurde.

Sogar in Bosnien selbst, einem Land, in dem es keine Dialekte in der Form wie wir sie von Österreich kennen, gibt, sondern nur lokale Akzente, die sich von Kanton zu Kanton nur minimal von einander unterscheiden, hatte ich sprachliche Schwie-

1 Einer der renommiertesten serbischen Schriftsteller des 20. Jahrhunderts.

rigkeiten, aufgrund derer man mich ohne lange überlegen zu müssen als »Hercegovka«, Mädchen aus Herzegowina, abstempelte. Dies war für die damaligen Verhältnisse ein durchaus negativ behafteter Spitzname, der sofort meine Identität mit dem peripheren Blick auf den Süden des Landes einrahmte.

3. Eine Identität mehr

Die Frage der Identität, der Zugehörigkeit und des in einer Gesellschaft Angenommenwerdens ist somit nicht ausschließlich eine Frage der sprachlichen Barrieren, wie dies aus dem obgenannten Beispiel hervorgeht. Dass ich am Anfang des Jahres 1999 Schwierigkeiten in der Schule hatte, würde ich persönlich nicht ausschließlich auf meine Nichtkenntnisse der deutschen Sprache zurückführen.

Dieses Jahr war eines der unangenehmsten in meinem Leben, vielleicht eines, welches ich, wenn ich nur könnte, mit einem Radiergummi ausradieren würde. Doch diese negativen Erlebnisse fingen nicht erst nach meiner Einschulung ins Gymnasium an, sondern viel früher. Am Anfang des Artikels habe ich jene Worte meiner LehrerInnen und MitschülerInnen erwähnt, die ich mir tagtäglich anhören musste. Ich hatte *nie* Bedenken, genauso wenig wie meine Eltern, dass ich eine neue Sprache erlernen werde. Nie habe ich daran gedacht, die Schule aus sprachlichen Gründen nicht abschließen zu können. Und nie dachte ich an ein Versagen in der Schule, weil ich anfangs die Sprache nicht beherrschen würde. Ich muss es zugeben: Ich freute mich in Sarajevo darüber, dass ich die Möglichkeit bekam, in einem Land, welches zu einem großen Teil auch die Geschichte Bosniens prägte, in die Schule zu gehen. Geschichtsunterricht hatte ich bereits in der fünften Schulstufe in Sarajevo, also wusste ich ungefähr, wie wesentlich Österreich, etwa für die Architektur Bosniens, war. Ich wusste wahrscheinlich mehr darüber, als all jene österreichischen SchülerInnen aus meiner Klasse im Gymnasium zusammen wussten.

Was mich psychisch kränkte und worüber ich mich jetzt sogar noch aufrege, wenn ich an diese Zeit zurückdenke, waren jene »Angstmachereien«, mit denen ich es damals in Sarajevo zu tun hatte: Ich als eine der besten SchülerInnen der Schule soll die Klasse wiederholen, weil ich die Sprache nicht beherrschte??? Diese Vorstellung war für mich schlimmer als alle anderen Unannehmlichkeiten, die ich in dem einen Semester im Gymnasium erlebt habe.

Bereits mit einem »Minus« ein neues Leben anzufangen, war für mich inakzeptabel. Warum ich mich als elfjähriges Mädchen deshalb verletzt und schwach gefühlt habe? – Weil ich mein soziales Kapital, das ich in der Schule durch meine sehr guten Leistungen gewonnen hatte, nicht aufgeben wollte. Für ein Schulkind in dem Alter kann so ein »Aufgeben« sehr schmerzhaft sein.

4. Noch ein »Erster Schultag«

In meiner Schullaufbahn hatte ich viele Neuanfänge erlebt, und auch dieser Anfang stellte für mich keine große Herausforderung dar. Ich wusste, dass die Zeit alles ver-

ändert, wie es bis dahin der Fall war, und es war für mich klar, dass es nicht einfach sein wird. – Das war es nie am Anfang.

Es war Donnerstag. (Das weiß ich deshalb, weil wir donnerstags immer Schwimmunterricht hatten und ich an diesem Donnerstag früher nach Hause gehen musste, da ich meine Schwimmsachen nicht mithatte.) Ich wartete im Flur auf meine Professorin, die mich abholen und in die neue Klasse führen sollte.

Ich musste nicht lange warten, und Prof. Schabus-Kant stand vor mir. Damals wusste ich noch nicht, dass sie meine Deutschprofessorin war und kein Klassenvorstand. Ich kannte ihren Namen nicht. Ich wusste nicht einmal, was ich hätte auf ihre Frage, die sie mir gestellt hatte, antworten sollen, außer: »Ne razumijem.«² Ich vermutete, sie wollte wissen, wie ich heiße, woher ich komme oder sonst etwas, was man neue Schüler fragt. Egal was es gewesen ist: Ich wusste keine Antwort!

Während ich diese Worte schreibe, spüre ich genau jene Röte im Gesicht, die mein miserables Wohlbefinden wahrscheinlich auch damals verriet. Ich wusste nicht, was ich in dem Moment genau dachte. Vielleicht wäre es am besten gewesen, wenn sich eine Tabula Rasa in meinem Kopf befunden hätte, bereit für die Aufnahme »frischer« Daten, unbefleckt von Emotionen und Ängsten. Doch, wie ich mich kenne, kann es nicht der Fall gewesen sein.

Ich stand jedenfalls vor der Klasse und wunderte mich, dass ein Mädchen vor der Tür stand und darauf wartete, bis die Professorin kurz vor der Klassentür stand, um dann etwas in die Klasse zu rufen. Später habe ich erfahren, dass dieses »etwas« ein Warnruf war: »Sie kommt, sie kommt!«. Ich begrüßte jedenfalls dieses Mädchen mit einem warmherzigen »Hallo«, da ich unbedingt einen freundlichen Eindruck hinterlassen wollte. Später erzählte mir Manuela Klein (die Türsteherin), dass sie von mir dachte, ich sei eine Austauschschülerin, weil ich mich »normal« benommen hätte. In der Klasse bekam ich einen Platz zugewiesen, neben einem Mädchen, das Kroatisch sprach, was mir das Leben in der neuen Klasse in jeder Hinsicht erleichtern würde. – Dachte ich zuerst. Außerdem gab es einen Jungen weiter hinten in der Klasse, den ich sofort sah, als ich den Raum betrat, und den ich bereits kannte. Bald stellte sich heraus, dass sich in der 1E genau vier SchülerInnen befanden, mit denen ich mich auf Bosnisch verständigen konnte.

5. Ich brauchte Unterstützung

Natürlich wandte ich mich immer an diese KollegInnen, als ich Fragen hatte oder etwas nicht verstand, was am Anfang ziemlich oft der Fall war. Diese zeigten auch gerne Hilfsbereitschaft, doch sie hatte auch ihre Grenzen. Spätestens nach einem Monat spürte ich eine Aversion seitens dieser MitschülerInnen, sodass ich auf jegliche Hilfe ihrerseits verzichten wollte. Ich wollte nicht, dass man mich für minderwertiger hielt, oder dass man Mitleid mit mir hatte – was durchaus der Fall war. Ich

² Deutsch: »Ich verstehe nicht.«

wollte auch nicht mehr schief angeschaut werden, wenn ich um eine Übersetzung bat. Ich wollte einfach nur in Ruhe gelassen werden.

Ich fragte mich sehr oft, warum diese mangelnde Hilfsbereitschaft zustande gekommen war, und stellte bald fest, dass ich es diesen Leuten gar nicht verübeln durfte. Auf der einen Seite haben sie mir auch eine Zeit lang ihre Hilfe angeboten, doch andererseits mussten sie auch lernen und sich auf ihre Leistungen konzentrieren, was völlig verständlich war, da wir uns im zweiten Semester der ersten Klasse befanden. Einen Monat nach den Semesterferien konnten sie sich noch ein wenig austoben und mir auch ihre Hilfe anbieten, doch spätestens ab April waren sie mit eigenem Lernstoff beschäftigt. Auf der anderen Seite vermute ich, dass diese MitschülerInnen dachten, ich bräuchte keine Hilfe mehr, oder zumindest nicht mehr so intensiv, da ich in Fächern wie Mathematik, Englisch, Werken oder Bildnerische Erziehung, ziemlich gute Leistungen erzielte.

Man hat sich tatsächlich gewundert, dass ich mich auf Englisch verständigen konnte, dabei war das die erste Fremdsprache, mit der ich mich, zwar in minimalistischem Ausmaß, aber doch auseinandergesetzt hatte. Man wunderte sich, dass ich bereits in der ersten Klasse Gymnasium wusste, was ein Koordinatensystem ist, oder dass ich auch Gleichungen mit zwei Unbekannten lösen konnte. Man wunderte sich einfach, dass ich zu irgendetwas fähig war. – Solch einen Eindruck bekam ich einfach. Vermutlich war dies der Grund, warum mir diese fünf MitschülerInnen nicht mehr so oft geholfen haben. Ich habe sie nie gefragt. Ich weiß nur, dass ich von all diesen fünf die Einzige war, die es bis zur Matura schaffte.

In vielen anderen Fächern war es aber nicht so einfach wie in Mathematik oder Englisch. In erster Linie hatte ich mit Deutsch zu kämpfen. Ich schrieb natürlich keine Schularbeiten mit und ich wusste in dem einen Semester nie, worum es im Unterricht ging. Ich kann mich erinnern, einmal mussten wir ein Gedicht lernen und wer dies nicht getan hat, sollte das Gedicht zumindest vor der Klasse vorlesen. Ich weiß noch, dass ich mich irrsinnig bemüht habe das Gedicht zu lernen, aber frustra. Letztendlich habe ich doch den Mut gefasst und habe das Gedicht vorgelesen. Ich weiß, dass sich Prof. Schabus-Kant freute. Sie lächelte nämlich.

Ich bekam auch das Angebot von derselben Professorin an einem Förderkurs teilzunehmen, was ich auch getan habe, doch profitiert habe ich nicht viel davon. Im Förderkurs wurden vor allem Grammatik und Rechtschreibung wiederholt, was für mich eher uninteressant war, da ich nicht wusste, was die Anreihung der Buchstaben an der Tafel bedeutete. Ich brauchte Konversation, Gespräch.

Einmal war eine Praktikantin im Förderkurs, die versuchte mir das erste Kapitel des Buches *Superhenne Hanna* verständlich nachzuerzählen. Sie bemühte sich sehr und ich kann mich erinnern, dass ich relativ viel verstand von dem, was sie erzählte. Worte wie: Lieferwagen, Scheune, Schuppen etc., habe ich allerdings erst später gelernt. Ich weiß aber auch, dass ich die *Superhenne Hanna* später noch mal gelesen habe, weil ich unbedingt wissen wollte, was ich alles versäumt habe.

Im Bezug auf den Unterrichtsgegenstand Deutsch möchte ich aber auch sagen, dass ich die Grundkonzepte der Grammatik, wie Fälle und vor allem den Unterschied zwischen Dativ und Akkusativ, oder aber auch die Deklination der Artikel, re-

lativ schnell beherrscht habe, weil ich mit der bosnischen Grammatik sehr vertraut war und sogar in den ersten Deutschstunden alle sechs Fälle der Prof. Schabus-Kant vorbetete. Auch jenes Mal lächelte sie.

Weitere Schwierigkeiten hatte ich aber auch in den Fächern Geographie und vor allem Biologie. Hier hätte ich mir mehr Unterstützung seitens der jeweiligen ProfessorInnen gewünscht. Das Einzige, womit sie meinten mir entgegenzukommen, war, die Entbindung von der Pflicht einen Test mitzuschreiben. Dabei hätte ich gerne mitgeschrieben und mitgelernt. Eine große Menge an Lehrstoff, die ich versäumte, war nämlich auch für die höheren Schulstufen wesentlich, da der Stoff in vielen Fächern aufbauend war. Durch meine ungewollte Passivität hatte ich keine notwendige Basis und musste später sehr viel nachholen, was mich jede Menge Zeit, Nerven und vor allem Kopfschmerzen gekostet hat.

Die wenigen Monate bis zu den Sommerferien verbrachte ich in der Rolle eines Omega. Die Zeit war nicht einfach, vor allem deshalb nicht, weil ich gegen Ende des Semesters langsam Dinge verstehen konnte und auch ungefähr wusste, was in meiner Umgebung vor sich ging, nichts aber so zum Ausdruck bringen konnte, wie ich es gerne gehabt hätte. Ich habe mich beispielsweise nie getraut einen Tag in der Schule zu fehlen, obwohl es genug Tage gab, an denen ich mit fürchterlichen Kopfschmerzen zu kämpfen hatte, weil ich Angst hatte, man würde nicht verstehen oder nicht glauben wollen, was ich gesagt hätte. Ich hatte keineswegs einen legeren Schulalltag, da ich jeden Tag mit der Angst in die Schule gegangen bin, es könnte etwas Schlimmes passieren und ich wüsste nicht, was ich in solcher Situation sagen sollte.

Man kann durchaus von einer Machtlosigkeit, einem enorm großen Schwächegefühl und dadurch auch einem Minderwertigkeitskomplex sprechen, von dem ich sehr betroffen war. Man darf auch nicht vergessen, dass ich zu dem Zeitpunkt elf Jahre alt war, also in einem Alter, in dem ich viele Dinge auf eine spielerische Art, wie etwa in der Volksschule, aufnehmen konnte, und noch nicht in einem reifen Alter, was mir vielleicht geholfen hätte, die schwierigen Situationen mehr sachlich und weniger persönlich zu betrachten. Trotzdem sage und denke ich immer wieder, dass ich überhaupt nicht weiß, wie ich etwa mit 16 oder 17 Jahren dieses eine Semester durchlebt hätte, oder welche Kräfte, Stärken mir geholfen hätten ein größeres Selbstbewusstsein aufzubauen. Jedenfalls ging auch dieses Semester zu Ende und ich bekam mein legendäres Zeugnis, auf dem neben jedem Fach stand: »nicht beurteilt.«

6. Die Sommerferien

Den Sommer 1999 verbrachte ich in Wien und meine Familie fuhr nicht nach Sarajevo. Eines Morgens stellte meine Mutter zwei Bücher auf meinen Schreibtisch. Ich war begeistert, als ich den Titel beider Bücher las: *Deutsch in 100 Lektionen* und *Wie lerne ich in einem Monat Deutsch*. Das war doch das, was ich gebraucht habe. Ich erinnere mich nicht genau, wie ich im Einzelnen gelernt habe, oder ob ich wirklich alle hundert Lektionen ausgearbeitet habe. Ich weiß nur, dass ich mich mit großem Enthusiasmus mich der Sache angenommen habe und auf einmal Wörter wie: ziem-

lich, veränderlich, zufrieden, gelernt habe. Ich dachte mir immer: Das hört sich irgendwie deutsch an.

Ich weiß auch, dass ich in diesem Sommer sehr viel Zeit am Spielplatz verbrachte, was sicherlich auch dazu beitrug, dass ich Kontakte knüpfte und dass es hier offenbar zu einer Kommunikation mit anderen Kindern gekommen war, wovon ich sehr profitiert habe. Meine Eltern haben beide in dem Sommer Deutschkurse besucht, wo sie diverses Lernmaterial zur Verfügung gestellt bekamen, wie Hörkassetten, Arbeitsbücher, und Textbücher. All das habe ich auch genützt und praktisch mit der ganzen Familie gelernt. Ich erinnere mich genau, dass wir zu Hause ein Spiel erfunden haben, wo jedes Familienmitglied einen Platz in der Wohnung suchte und ein Plakat aufhängte, auf das man jedes neu gelernte Wort aufschrieb, sodass jene Person gewinnt, welche am Ende der Woche die meisten Wörter auf das Plakat geschrieben hatte. Ich war immer die Siegerin.

7. Unterstufe, nicht »untere Stufe«

Die zweite Klasse kam genauso schnell, wie sie auch zu Ende war. Dieses Gefühl hatte ich in der gesamten Unterstufe. Ich könnte mir auch vorstellen, dass ich vieler Erlebnisse und Ereignisse aus der ersten Klasse überdrüssig war, dass ich einfach endlich als »stinknormale«, man würde im schulischen Sprachgebrauch sagen »ordentliche«, Schülerin gesehen und behandelt werden wollte. Ich denke, dass ich ab der zweiten Klasse zu einer solchen wurde. Ich sprach plötzlich Deutsch, schrieb sogar Deutschschularbeiten mit, auf die ich, wie ich mich recht gut erinnere, ziemlich gute Noten bekam. Da und dort gab es natürlich kleinere Sprachfehler, es fiel einem nicht sofort das richtige Vokabel ein, aber die Sprache stellte keine Barriere dar. Sogar in den Fächern Geographie, später auch Geschichte, konnte ich den Unterreicht verfolgen, zwar nicht immer problemlos, aber ich arbeitete mit, bereitete Referate vor, machte bei Stundenwiederholungen mit.

Ich weiß, dass ich anfangs noch sehr viel auswendig lernte, da ich noch nicht in der Lage war, selbst Inhalte zu verknüpfen und fächerübergreifend zu denken, aber ich machte Fortschritte. Einen wesentlichen Umbruch stellte auch eine Konstellation in der Gruppenbildung innerhalb der Klasse dar. Ich bekam einen Freundeskreis, der ausschließlich aus deutschsprechenden MitschülerInnen bestand, oder falls diese bilingual waren, dann war ich ihrer Sprache nicht mächtig, sodass Deutsch die Kommunikationssprache innerhalb dieser Gruppe war.

Es fand plötzlich ein Rollenwechsel innerhalb der Gruppe statt: von einer schwachen Omega wurde ich zu einer Alpha, die sich, aus welchen Gründen auch immer, in der Gruppe durchsetzen konnte. Ich weiß noch, dass ich meinen FreundInnen sehr oft den Wiener Walzer vortanzte, da ich diesen Tanz in einer Tanzschule in Sarajevo gelernt habe. Plötzlich bat man mich in den Pausen vorzusingen, weil die Musikprofessorin einmal in der Stunde meine kräftige Stimme lobte. Immer hieß es Medina dies, Medina das. Ich hatte das Gefühl, man meinte es gut mit mir und wollte mich für all jene schweren Momente, die ich standhaft durchlebt hatte, belohnen. Das Zeugnis sah diesmal natürlich anders aus. Ich war in allen Gegenständen beur-

teilt, und ich setzte mir zum Ziel, jedes Jahr ein besseres Zeugnis zu erzielen. Auch das habe ich umsetzen können.

Die dritte Klasse war insofern wichtig für mich, als ich mich für die Schulform Gymnasium entschieden und damit begonnen habe, Latein zu lernen. Ich setzte mir sofort neue Ziele und jeden Neuanfang betrachtete ich auch gleichzeitig als eine Chance, meine Leistungen zu verbessern. Es war auch die Klasse, in der ich begonnen habe, mich mit der deutschsprachigen Literatur auseinanderzusetzen, aus dem einfachen Grund, dass ich zu dem Zeitpunkt nämlich auch in der Lage war, komplexere Sprachmuster zu verstehen und auch zu kommentieren. Ähnlich war es in der vierten Klasse, in der ich große Fortschritte im Fach Geschichte machte und in Deutsch fast ausschließlich sehr gute Noten bekam. Für mich war es eindeutig, dass ich die Oberstufe besuchen würde, was ich letzten Endes auch getan habe.

8. Die Oberstufe

Mit 15 fing ich an zu leben. Das mag sich vielleicht etwas zu poetisch anhören, aber für mich war der Umstieg in die Oberstufe ein sehr bedeutender Umbruch. Wenn ich an diese Zeit jetzt zurückdenke, war das ein richtiger Quantensprung (obwohl physikalisch gesehen ein Quantensprung wahrscheinlich die kleinste Bewegung ist, die es geben kann, doch bleiben wir im Bereich des Sprachgebrauchs) in der Wahrnehmung der Sprache, insbesondere der deutschen Sprache. Ich stellte fest, dass für mich auch gesellschaftspolitische Themen interessant waren, ich begann auch eigenständige Denkmuster zu produzieren und ich arbeitete aktiv an meinem Identitätsmuster.

Diese Veränderungen waren gar nicht so harmlos, wie ich dachte. Sie waren vor allem nicht harmlos im sprachlichen Sinne, da ich jetzt in mehreren Sprachen Denkmuster bildete: in bosnischer Sprache, geprägt vor allem durch Literatur, bosnische Filmgeschichte – die ich übrigens bis heute in diversen Arbeiten und Elaboraten immer wieder anschneide und auch bosnische Übersetzungen großer weltliterarischer Werke, insbesondere jene Tolstois, Dostojewskis und Gorkys, die mich mehr als fasziniert haben. Diesen Enthusiasmus behielt ich bis zur mündlichen Reifeprüfung bei, bei der ich als Spezialgebiet in Deutsch Tolstoi mit seiner *Anna Karenina* unter die Lupe nahm.

Ich lernte auf der anderen Seite auch die deutschsprachige Literatur kennen, am Anfang waren das Tragödien Sophokles, später auch Werke von Michael Köhlmeier, die mich immer wieder zum Nachdenken brachten. Und natürlich nicht zu vergessen, kamen Französisch und Latein dazu. Ich war dieser Wahrnehmungsüberflutung denke ich gar nicht so bewusst, aber jetzt im Nachhinein gedacht, war genau diese die Ursache eines sehr oft vorkommenden Phänomens im Unterricht: des Nichtverstandenwerdens. Ich begann sehr früh Fremdwörter zu verwenden, mich üppiger auszudrücken, als dies meine SchulkollegInnen getan haben, und ich dachte immer »anders«. Ich hatte allmählich das Gefühl, immer gegen den Strom zu schwimmen. Diese Situation stellte mehr oder weniger einen roten Faden in meiner Schullaufbahn in der Oberstufe dar und blieb bis zur Matura aufrecht.

Der Gegenstand Deutsch wurde nun zu einer Diskussionsanregung, Gesprächsmöglichkeit und stellte auch eine Möglichkeit zum Philosophieren dar. Und tatsächlich, neben den Philosophie- und Deutschstunden konnte ich meinen eigenen Vorstellungen und Gedankengängen nur im Wahlpflichtfach Deutsch, in bildnerischer Erziehung und zum großen Teil im Religionsunterricht, freien Lauf lassen. Ich muss sagen, dass meine Deutschprofessorin Frau Prof. Kadletz hierzu einen großen Beitrag geleistet hat, da sie mit ihrem kreativen, anspruchsvollen und vor allem interdisziplinären Ansatz sehr viel geboten hat. So begann ich auch freiwillig Kurse bei ihr zu besuchen, die Rhetorik, Präsentation und Körperhaltung zum Schwerpunkt hatten. Im Rahmen dieser Kurse nahm ich auch an Wettbewerben teil und profitierte auch bei der Reifeprüfung davon.

Die Oberstufe war eine sehr fruchtbringende Periode im sprachlichen Bereich. Doch es war auch eine Periode des Verlernens. Damit meine ich vor allem das Verlernen der bosnischen Sprache, da ich immer weniger Kontakt zu bosnischsprechenden Menschen hatte und auch mein Freundeskreis hauptsächlich aus Leuten mit multilingualem Background bestand, sodass die Kommunikationssprachen in erster Linie Deutsch und in weiterer Folge Englisch waren und immer noch sind.

Diese Tatsache, nämlich die des Verlernens, erfreut mich nicht unbedingt, aber ich bemühe mich durch zusätzliche Aktivitäten, vor allem im akademischen Bereich, wie Besuche diverser Institutionen in Bosnien oder Teilnahme an Diskussionen mit der akademischen Elite Bosniens, die sich im Bekanntenkreis meiner Eltern befindet, meine Sprachkenntnisse aufzufrischen. Ich kann aber mit Leichtigkeit behaupten, dass ich zur Zeit der deutschen Sprache mächtiger bin als der bosnischen und dass ich keine Probleme oder Bedenken hätte, wenn ich behaupten würde, Deutsch sogar als Erstsprache oder Muttersprache zu bezeichnen.

Kurz zusammengefasst: Ich war während der Oberstufe immer auf der Suche nach etwas Anderem, nach Abwechslung und mehr Herausforderung. Diese Einstellung hat viel Zeit gekostet und auch zu einer relativ lässigen Haltung der Schule als Institution gegenüber geführt, was sich oft in Form schlechterer Leistungen auswirkte. Dennoch würde ich nie behaupten, dass diese Horizonterweiterung, die in der Oberstufe stattgefunden hat, mir größeren Schaden zufügte. Im Gegenteil – ich bin froh, dass ich mit diesen Einstellungen, die sehr kritisch waren, der Schule gegenübergetreten bin. Ich muss aber auch sagen, dass ich mit genau dieser Offenheit und interdisziplinären Kompetenz letzten Endes bei der Reifeprüfung gepunktet habe, sodass die Frau Vorsitzende meinte, ich hätte durch meine Haltung und Präsentation die Kriterien der Reifeprüfung um eine Latte höher gelegt.

Meine gesamte Schullaufbahn, beginnend mit meinen ersten Schulerfahrungen als fünfjähriges Mädchen, über die schwierige Phase, die ich in den Anfangsmonaten in Österreich erlebt habe, bis hin zur Matura hat meine Person mehrfach beeinflusst, viele Türen geöffnet und Wege gezeigt, die ich in einer gewöhnlichen Schullaufbahn nicht hätte erleben können. Daher weiß ich all diese Erfahrungen, die guten genauso wie die schlechten, zu schätzen und sie in jeder Hinsicht als Bereicherung und Teilelemente meiner vielschichtigen Identität zu betrachten.

9. Resümee: Vorschläge und Anregungen für einen effizienteren Unterricht

Ich denke, dass meine Erfahrungen gezeigt haben, wie komplex und facettenreich die Erlebniswelt einer Schülerin oder eines Schülers sein kann, ohne die sprachliche Ebene zu betrachten.

Ich empfinde es als äußerst wichtig im Bereich der Lehre an Schulen und sehe es als Teil der Expertise, eine Kompetenz zu entwickeln, die es der Lehrperson ermöglicht, in historische, kulturelle, religiöse Zusammenhänge der SchülerInnen sachlich einzugreifen. Damit meine ich vor allem die Fähigkeit, mit pädagogischen Instrumentarien zu versuchen auf die einzelnen SchülerInnen einzugehen und ins Gespräch zu kommen. Gespräch, Austausch und Verständnis sind Dinge, die mir eindeutig gefehlt haben. Es ist völlig klar, dass nicht alle SchülerInnen dieselben Bedürfnisse haben, aber jenen, die es nötig haben, soll die Möglichkeit im Rahmen außercurricularer Lehrveranstaltungen geboten werden. Dabei denke ich konkret an Kommunikationstraining, Kurse zur interkulturellen Kommunikation und zum Austausch, Interdisziplinäre Freifächer. Meines Erachtens sind Lehrpersonen für die Qualität ihres Unterrichts mit den ihnen zur Verfügung gestellten Mitteln verantwortlich.

Auf der sprachlichen Ebene sind vor allem zusätzliche Sprachstunden notwendig. Man muss hier natürlich unterscheiden zwischen SchülerInnen mit gar keinen Sprachkenntnissen, wie es bei mir der Fall war, jenen, die Schwierigkeiten mit der Sprache haben, wobei ich hier nicht ausschließlich an mehrsprachige SchülerInnen denke, und jenen, die aufgrund ihres Engagements anspruchsvollere Lehrinhalte brauchen, ein Angebot, das auch mir später zur Gänze gefehlt hat.

Weiters möchte ich im Bezug auf die Mehrsprachigkeit auf die Bedeutung der Förderung der Erstsprache eingehen. Aus meinem Beispiel sieht man, wie wichtig die Kenntnisse, etwa in der Grammatik in der Erstsprache, sind, um das sprachliche Grundskelett der Zweitsprache nachvollziehen zu können. Ich denke, dass es parallel zum Deutschunterricht mittlerweile ein Muss geworden ist, auch die Erstsprache zu fördern, da sich die mehrsprachigen SchülerInnen immer früher in einer Zwickmühle befinden und den Spagat zwischen der ersten und der zweiten Sprache gar nicht mehr schaffen können. Außerdem ist die Kenntnis der Erstsprache eine Bereicherung für die SchülerInnen und darf nicht als Hemmung und Barriere beim Erlernen der Zweitsprache betrachtet werden. Dass dieses Modell des parallelen Sprachunterrichts Erfolge erzielt hat, zeigt unter anderem auch die skandinavische Erfahrung, insbesondere in Norwegen.

Und als letzten Punkt möchte ich auch den fächerübergreifenden Unterricht erwähnen, der für den fachlichen Spracherwerb notwendig ist. Ein kooperativer Ansatz soll gefunden werden, der den mehrsprachigen SchülerInnen den Spracherwerb in allen Unterrichtsgegenständen erleichtern soll.

Basil Schader

Chancen des Deutschunterrichts in multilingualen – und anderen – Klassen

Sprechen Lehrerinnen und Lehrer von ihren sprachlich heterogenen Klassen, hört man nicht selten Sätze wie »Ich habe zwar fünf Fremdsprachige, aber zum Glück können die alle ganz gut Deutsch« oder »Von meinen sechs Fremdsprachigen hat nur einer Probleme, die andern kommen ganz normal mit«. Seltener sind Aussagen wie »Ich habe fünf Fremdsprachige; dieses Potenzial nutze ich für spannende Projekte im Sprachunterricht«. In der meist defizit- und nur selten ressourcenorientierten Sicht auf die mehrsprachige Klasse spiegelt sich die traditionell monolinguale Ausrichtung unseres Schulwesens: Trotz eines zusehends plurilingualen Umfelds in den Einwanderungsländern Österreich, Deutschland und Schweiz werden sprachliche Kompetenzen jenseits des Deutschen und der schulischen Fremdsprachen kaum wahrgenommen, geschweige denn institutionell gefördert oder zum Beispiel zeugnismässig valorisiert. Mehrsprachigkeit – ein an sich nicht nur individuell, sondern auch volkswirtschaftlich wertvolles Kapital – wird vielmehr tendenziell eher zum Stigma, wenn sie sich auf die prestigearmen Sprachen der Südmigration bezieht und wenn sie einhergeht mit Herkunft aus sozioökonomisch weniger privilegierten Verhältnissen. Deutlich zeugt hiervon in der Schweiz und in Deutschland die hohe Überrepräsentanz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshinter-

BASIL SCHADER ist Germanist und Albanologe; Leiter des Bereichs Deutsch als Zweitsprache/Sprachen der Migration an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Öffnung des (Sprach-)Unterrichts, albanische Sprache und Migration.
Mail: bschader@swissonline.ch

grund (vor allem von solchen aus der Türkei und aus Südost- und Südeuropa) in den Klein- und Sonderklassen und in den anforderungstiefen und perspektiveärmeren Schultypen der Sekundarstufe I. Umgekehrt präsentiert sich dort die Situation in den anspruchsvolleren Typen der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II. Gespräche in der Art der oben genannten finden hier teilweise schon gar nicht mehr statt; zum einen, weil die wenigen Schüler/innen, die es in diese Schultypen geschafft haben, im Deutschen kaum mehr auffällig sind, zum andern eben, weil ihre erstsprachlichen Sonderkompetenzen traditionell kaum interessieren.

Potenzial- und Problemdimension

Angesprochen sind mit dem Gesagten zwei Dimensionen, in denen sich Unterricht mit monolingual deutsch aufwachsenden Schüler/innen von jenem in Klassen mit Schüler/innen unterscheidet, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Die erste, deutlich häufiger thematisierte Dimension ist die der *potenziellen Probleme*. Gemeint sind sprachliche Probleme jener so genannt fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen, deren Deutscherwerb noch nicht abgeschlossen ist. Nicht weniger geht es dabei aber auch um Probleme der Lehrpersonen. Von ihrer Ausbildung her sind sie oft zu wenig auf Situationen vorbereitet, in denen Deutsch nicht mehr die selbstverständliche Unterrichts- und Kommunikationssprache ist, und als native speakers haben sie auch nicht unbedingt das deklarative grammatikalische Wissen zur Hand, das zur Vermittlung von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache nötig wäre. Mit Blick auf die Aus- und Weiterbildung besteht hier ein dringender Aktualisierungsbedarf. – Die Problemdimension ist fakultativ; wie oben gezeigt, stellt sie beispielsweise in der Primarschule eine viel stärkere Herausforderung dar als im Gymnasium. Nicht fakultativ, sondern immer gleichsam mitgeschenkt ist die Dimension der *neuen Potenziale und Möglichkeiten*, die sich für die Arbeit in Klassen mit Schüler/innen verschiedener Erstsprachen ergeben. Gemeint sind die vielen Anlässe für sprachbezogenes Lernen und Entdecken, für sprachliche Begegnungen und für die Entwicklung von Sprachenbewusstheit bzw. language awareness, die sich mit der Präsenz verschiedener Erstsprachen (zu denen je nach Stufe noch die schulischen Fremdsprachen kommen) anbieten.

Voraussetzung ist, dass die entsprechenden Ressourcen genutzt werden, bzw. dass die Schüler/innen, die über sie verfügen, motiviert werden, sie einzubringen. Letzteres gelingt erfahrungsgemäss immer dann, wenn es sich um *gemeinschaftsorientierte* Projekte handelt, bei denen die Klasse dank des Zusammenspiels der verschiedenen Ressourcen zu einem Produkt oder Ziel gelangt, handle es sich dabei nun um eine einfache Wörtersammlung, um ein mehrsprachiges Buch oder um sprachstrukturelle Vergleiche auf der Sekundarstufe II. Kontraproduktiv im Sinne einer Didaktik der Mehrsprachigkeit ist demgegenüber, einzelne Schüler/innen aufgrund ihrer Sonderkompetenzen herauszugreifen und auszustellen. Dies widerspricht dem legitimen Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen, in erster Linie so zu sein wie die anderen und nicht auf Sonderrollen oder -identitäten behaftet zu werden (»du als Türkin solltest doch wissen ...«).

Kompetenzen von ein- und mehrsprachig Aufwachsenden

Wichtig im Sinne der genannten Gemeinschaftsorientierung ist der gleichwertige Einbezug von Kompetenzen und Potenzialen *aller* Schülerinnen und Schüler.

Auf der Hand liegt ein Teil der Sonderkompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit nicht deutscher Erstsprache: Sie verfügen über mindestens eine weitere Sprache, nämlich die im Elternhaus gesprochene. Dieses »Verfügen« ist freilich differenziert zu betrachten: Gerade bei Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Familien beschränken sich die Kenntnisse der Erstsprache oft auf das mündliche Register, bisweilen auf den Dialekt. Der Zugang zur Schriftlichkeit und zur Standardvarietät der Erstsprache ist oft kaum gegeben (vgl. Koliander-Bayer 1998, Boos-Nünning 2005, Schader 2006). Über literale Kompetenzen verfügen viele dieser Schüler/innen nur in Deutsch, insofern sie nicht den herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, der allerdings fakultativ ist und längst nicht überall angeboten wird. Dass sie daneben ebenso wenig über explizites, deklaratives Wissen zu ihrer Erstsprache verfügen, wie dies die Monolingualen zum Deutschen tun, ist klar. Fragen und Impulse mit Bezug auf ihren Status als »Expert/innen« für ihre Sprache und Kultur sind dementsprechend immer sehr sorgfältig zu überlegen. Sie haben insbesondere dem Umstand Rechnung zu tragen, dass der grösste Teil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund keineswegs mehr einfach Vertreter/innen ihrer Herkunftskultur sind, sondern Angehörige einer eigenständigen türkisch-österreichischen, albanisch-schweizerischen etc. Migrationskultur mit einer eigenen bikulturell-bilingualen Identität.

Neben den genannten Kenntnissen ihrer Erstsprache verfügen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund über weitere Sonderkompetenzen, von denen u. a. die folgenden im Sprachunterricht produktiv werden können (ausführlich Schader 2004, S. 31 ff.):

- Erfahrungen im Erwerb einer zweiten Sprache (= Deutsch); diese Erfahrungen können das Lernen der schulischen Fremdsprachen erleichtern (vgl. den in der DESI-Studie nachgewiesenen Leistungsvorsprung von mehrsprachig Aufgewachsenen in Englisch; www.dipf.de/desi/).
- Die metalinguistische und metagrammatische Fähigkeit, zwischen zwei Sprachen wechseln/switchen zu können und die metakommunikative Fähigkeit, sich in verschiedenen sprachlichen Umwelten orientieren und zwischen zwei Sprachen vermitteln zu können.
- Die Möglichkeit, Vergleiche zwischen zwei Sprachen anzustellen und insbesondere das Deutsche »von aussen« her zu betrachten.
- Die Fähigkeit, Strategien der Informationsbeschaffung und -verarbeitung (am Internet, in Büchern etc.) auch auf Textmaterial in einer weiteren Sprache zu beziehen.

Welche Sonderkompetenzen stehen diesem beeindruckenden Katalog seitens der monolingual deutsch aufwachsenden Schüler/innen gegenüber, bzw. ergänzen sie? Auch hier gibt es spezifische, im Unterricht wertvolle Potenziale zu nennen:

- Ein (wenngleich unterschiedlich ausgeprägtes) genuines Sprachgefühl fürs Deutsche, auf das in vielen Fällen zurückgegriffen werden kann.
- Die Möglichkeit, Beispiele und Proben aus der Vielfalt der einheimischen Dialekte zu beschaffen. Die innere »Mehrsprachigkeit« des deutschen Sprachraums, zu der neben den Dialekten auch Soziolekte, Slangs und Fachjargons gehören, stellt ein wunderbares Gegenstück zur umliegenden Sprachenvielfalt dar. Zugleich gibt es dank der Binnenmobilität unserer Gesellschaft kaum ein länger hier ansässiges Kind, das nicht Verwandte oder Bekannte in anderen Dialektregionen hätte und sich per Telefon oder Mail leicht entsprechende Kostproben beschaffen könnte.¹
- Viele Schüler/innen verfügen über informell erworbene, freilich oft rudimentäre Kenntnisse anderer Sprachen (aus den Ferien, aus dem Kontakt mit Verwandten, Peers etc.). Einen wichtigen Erwerbort stellt dabei die mehrsprachige Schule und ihr Umfeld dar (siehe Dirim/Auer 2004; Schader 2006, S. 289 ff.). Viele haben auch Kontakte zu Sprecher/innen anderer Sprachen. Beides lässt sich gut auf einer Ressourcen-Tabelle dokumentieren und für Mehrsprachigkeitsprojekte nutzen – dies sogar in vordergründig rein monolingualen Klassen!

Speziell hinzuweisen ist nochmals auf den Einbezug der Dialekte. Er kommt den Ressourcen der monolingual Aufwachsenden entgegen, erweist sich als produktiv u. a. für den Einstieg in Reflexionen zu den Normen der Standardvariante und für die Entwicklung von language awareness im Bereich des Deutschen und führt zu anregendsten Situationen von forschendem und entdeckendem Lernen. Anders als bei der Auseinandersetzung mit nicht deutschen Sprachen ist der Input hier in der Regel verständlich; entsprechend können Frage- und Aufgabestellungen oft fokussierter und »tiefer« angelegt werden. Stehen bei Mehrsprachigkeitsprojekten bisweilen eher intuitiv zu beantwortende, globalere Fragen im Zentrum (»Hört auf den Klang; Wie ist der Rhythmus? Erkennt ihr einzelne Wörter?«), so sind auf dem Boden der binnensprachlich-dialektalen Vielfalt Tiefenbohrungen möglich, bei denen zum Beispiel Unterschiede analysiert, Varianten gruppiert und auf Landkarten dokumentiert werden können.

Beispiel:

Wir stellen mit der Klasse eine Liste von etwa zehn potenziell interessanten, d. h. dialektal unterschiedlich gelauteten Wörtern zusammen (Haus, Schnee, etwa, gehen, Zahlwörter 3, 5, 10 etc.) und suchen deren Entsprechungen in möglichst vielen Dialekten. Die Schüler/innen arbeiten in Kleingruppen, die je zwei bis drei Wörter untersuchen, dies unter Nutzung persönlicher Kontakte, des Internets und evtl. Recherchen via e-Mail bei Tourismusbüros, Gemeindeverwaltungen oder Schulen in verschiedenen Dialektregionen. Die Ergebnisse werden mit Fähnchen auf Karten des deutschen Sprachgebiets gesteckt, präsentiert und diskutiert. Je nach Stufe und Zeitbudget erfolgt ein mehr oder weniger umfangreicher Ausblick auf die Typologie der deutschen Dialekte und eine Einführung in Fachtermini wie Isoglossen etc. Für beides enthält der dtv-Atlas zur deutschen Sprache anregendes Material.

¹ Vgl. auch Links wie www.dialektkarte.de/ und www.dialekt.ch

Zielbereiche und Lerneffekte

Projekte zu language awareness und Mehrsprachigkeit, immer unter Einbezug der deutschen Varietäten, bieten einen vorzüglichen Rahmen für gemeinsames, forschendes Lernen. Dabei werden die Ressourcen von Schüler/innen mit deutscher und nicht deutscher Erstsprache gleichermaßen aktiviert. Die Ziele, die im Rahmen solcher Projekte angesteuert werden, und die mit ihnen erreichten Lerneffekte lassen sich verschiedenen Ebenen und Bereichen zuordnen (vgl. auch Oomen-Welke 2006).

Auf der Ebene der fachlichen Ziele ist zunächst der Gewinn von unmittelbarem Sprachwissen zu nennen, mithin von Wissen zu einem fraglos hoch relevanten Inhalt. Je nach thematischer Fokussierung bezieht es sich auf die deutsche Sprache und ihre Dialekte (siehe oben), auf andere Sprachen (erweitert: und Kulturen) oder allgemeiner auf Fragen der Kommunikation, Sprachen, Dialekte, Schriftsysteme etc. Beispiele wären Einsichten und Wissen zu Sprachverwandtschaft und -typologie, zur Geschichte und Spezifik unseres Schriftsystems (erarbeitet anhand des Kontrasts mit anderen Schriftsystemen und Grapheminventaren) oder zu kulturspezifischen metasprachlichen Phänomenen wie Gestik, Rededistanz und Lautstärke bei Gesprächen etc.

Auf einer sprachlichen Meta-Ebene fördern die genannten Projekte die Entwicklung von Sprach(en)bewusstsein bzw. language awareness. Dabei kann es um Sensibilisierungen in verschiedener Hinsicht gehen, angefangen vom auditiven und artikulatorischen Bereich bis hin zu sprachlichen Möglichkeiten des Deutschen oder anderer Sprachen in einem weiteren Sinne. Die entsprechenden Lernanlässe tragen damit zu einem Kompetenzbereich bei, dessen Bedeutung zunehmend erkannt ist und der massgeblich hinter den Zielen und Materialien des Europäischen Sprachenportfolios steht (vgl. www.sprachen.ac.at/esp/). Anzunehmen ist ferner, dass die meist schüler/innen- und handlungsorientierten, oft auch kreativen und spielerischen Projekte die Beziehung zu sprachlichem Lernen generell verbessern und dass die frühe Auseinandersetzung mit der Sprachenvielfalt in der Klasse auch prophylaktisch gegenüber Ängsten beim ersten schulischen Fremdspracherwerb wirkt.

Mit Blick auf methodische und soziale Aspekte liegt sodann nahe, dass die kognitiven Haltungen und Strategien, die im Rahmen der genannten Projekte bei der Beschaffung, Auf- und Verarbeitung von Informationen entwickelt werden, als wichtige und transferierbare Methodenkompetenzen auch anderen Fächern zugute kommen. Das Gleiche dürfte für die sozialen Kompetenzen gelten, die im Rahmen der gemeinschafts- und kooperationsorientierten Sprachbegegnungsprojekte erworben oder vertieft werden (Interesse und Wertschätzung, Abbau von Klischees, exemplarische, ressourcenorientierte Kooperation über die Grenzen von Sprachen und Kulturen hinweg).

Alle diese Zielbereiche und Lerneffekte betreffen selbstverständlich die gesamte Klasse. Auch wenn die dort abrufbaren Migrationssprachen einen Fokus des Interesses ausmachen und die sie sprechenden Kinder und Jugendlichen bisweilen einen Expert/innenstatus einnehmen, geht es bei Sprachbegegnungs- und Language-

awareness-Projekten dezidiert nicht um eine interkulturelle Spezialzuwendung, sondern um einen Lernzuwachs für alle Schüler/innen, unabhängig von deren Erstsprache. Dass sich für Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusätzliche Effekte ergeben, liegt nahe und ist durchaus erwünscht, steht aber nicht im Zentrum. Zu denken ist dabei an eine Stärkung der bikulturell-bilingualen Identität (indem die mit ihr verbundenen Kompetenzen als in der Schule wichtig und willkommen erlebt werden), an eine Verbesserung der Beziehung zur eigenen Erstsprache (die von der Schule nicht ausgeklammert, sondern wertgeschätzt wird) und an integrative Effekte. Letztere resultieren zum einen aus der sachbezogenen Kooperation in sprachgemischten Gruppen, zum anderen auch daraus, dass schulisch sonst oft eher schwächere Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Rahmen dieser Projekte eine ganz andere Rolle, bzw. einen authentischen Expert/innenstatus, einnehmen und wichtiges Spezialwissen beitragen können.

Als Beispiel für die genannten Aspekte mag ein türkischer Junge dienen, der in seiner Klasse eher randständig war und sich mehr durch störende als durch konstruktive Beiträge hervortat. Im Rahmen eines Sprachenprojekts war auch seine Sprache als Ressource gefragt, was ihn zu bisher unbekanntem Leistungen motivierte. Seine (natürlich altersgemäss vereinfachten) Erklärungen zum Türkischen mit entsprechenden Kostproben, wie auch seine Berichte aus dem türkischen muttersprachlichen Unterricht, stiessen auf grosses Interesse der Klasse. Der Junge erlebte sich und seine Sprache mehr oder weniger zum ersten Mal als wertgeschätztes und integriertes Mitglied der Klasse, was sich auch positiv auf seine Teilnahme am anschliessenden Unterricht auswirkte.

Situationen, Beispiele, Materialien

Die Auseinandersetzung mit Sprache, Sprachen, Dialekten und Sprachenvielfalt kann unterrichtlich in ganz verschiedenen Dimensionen geschehen, angefangen von der kurzen Nachfrage mit Bezug auf eine Sprache in der Klasse bis hin zum mehrwöchigen Projekt. Ihren Anfang hat sie freilich schon vor oder unterhalb der Ebene der eigentlichen unterrichtlichen Thematisierung, nämlich im Ambiente des Schulzimmers und -hauses und der Alltagsrituale. Sprachliche und kulturelle Offenheit können bereits hier manifest werden, zum Beispiel im Wandschmuck, in der multilingualen Ausstattung der Klassen- und Schulhausbibliothek, in mehrsprachigen Beschriftungen, im täglichen Liedgut oder in den Begrüssungsritualen.

Bei den eigentlichen Unterrichtssituationen beginnt das Spektrum möglicher Aktivitäten mit kleinen und unaufwändigen Ausblicken auf die Sprachen und Dialekte der Klasse und ihres Umfelds. In aller Regel sind sie in Lernsequenzen aus Deutsch oder einem anderen Fach integriert bzw. an diese angedockt. Zu diesem Typus integrierter »Erweiterungen« zählt etwa, wenn in der Alphabetisierungsphase der ersten Klasse Anlautwörter zum Buchstaben B zuerst auf Deutsch, dann aber kurz auch in den anderen Sprachen der Klasse gesammelt und besprochen werden. In der dritten oder vierten Klasse würde diesem Typus entsprechen, wenn ein oder zwei Kernbegriffe eines Sprach- oder Sachthemas (z. B. die Wörter »Katze« und »miauen« oder

das Wort »Märchen«) in den Sprachen der Klasse gesammelt, hinsichtlich ihres Klangs etc. verglichen, gruppiert und eventuell kreativ umgesetzt würden. In den nächsthöheren Klassen liessen sich Grammatiksequenzen etwa zum Artikel, zu den drei Genera oder zur Pluralbildung des Deutschen um kürzere oder längere Ausblicke auf die analogen Erscheinungen in den deutschen Dialekten und anderen Sprachen erweitern, während den Ausgangspunkt in der Sekundarstufe II auch syntaktische und andere, komplexere Fragestellungen im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht bilden können. Wie gut und intensiv die Fülle von möglichen Lernanlässen dieses Typus genutzt wird, hängt stark davon ab, wie bewusst, flexibel und aufmerksam die einzelne Lehrperson gegenüber geeigneten Nahtstellen und Lernsituationen ist. Vorgefertigte Unterrichtshilfen finden sich hierfür, mit Ausnahme entsprechender Hinweise in den wenigen diesbezüglich sensiblen Lehrmitteln, kaum.

Am anderen Ende des Spektrums möglicher Unterrichtsaktivitäten stehen grössere bis grosse Projekte zu Sprache(n), Dialekten und language awareness. Dabei kann es entweder um eigene thematische Einheiten gehen oder aber um umfangreiche Zusätze zu einem Thema, das vorher in Deutsch oder einem anderen Fach behandelt wurde. Für den ersten Typus steht beispielsweise die Arbeit an Sprachenportraits – Umriss der eigenen Person, in die hinein die Kinder ihre Sprachen zeichnen –, die zu aufschlussreichen und tiefen Gesprächen führen kann (siehe Krumm/Jenkins 2001). Ein weiteres Beispiel wäre eine ein- bis mehrwöchige Phase Projektunterricht, bei der die Klasse zum Initialimpuls »Sprache untersuchen« zunächst Fragen und Punkte zusammenträgt, die sie interessieren, um diesen hernach in Forschungsgruppen nachzugehen. Dieses Projekt (siehe Schader 2004, S. 270 ff.) bewährt sich vom dritten Schuljahr an. Exemplarisch für den zweiten Typ – umfangreicherer Ausbau eines Deutschthemas – wäre etwa eine Lektionsreihe zur Fabel vom *Löwen und der Maus*, wie sie sich vom etwa fünften Schuljahr an durchführen lässt. Im Falle unserer Erprobungsklasse wurde der Text zuerst in Deutsch gelesen und besprochen und sodann in die verschiedenen Sprachen und Dialekte der Klasse übersetzt. Die verschiedenen Versionen wurden vorgetragen; die Zuhörer/innen erhielten Höraufträge, zu denen nach je drei Vorträgen eine Diskussion stattfand (Erkennen der Wörter »Löwe« und »Maus«, Charakterisierung der Sprachen/Dialekte etc.). Abschliessend wurde der Titel der Fabel in den verschiedenen Sprachen verglichen, wobei u. a. die Ursachen für Ähnlichkeiten oder das Fehlen des Artikels in der türkischen und albanischen Version thematisiert wurden. Als Nebenprodukte entstanden ein Buch mit den verschiedenen Textversionen und eine Tonbandkassette der Vorträge.

Unterrichtsmaterialien und Anregungen für grössere Projekte bestehen in ausreichendem Masse. Besonders zu erwähnen sind die österreichischen KIESEL-Materialien (siehe www.sprachen.ac.at/index_mula.php?) mit ihren neun Themenheften für die dritte bis achte Schulstufe. Sie beinhalten Themen wie »Europanto«, »Wochentage« oder »Latein lebt!« und werden ergänzt durch eine CD mit Hörtexten und ein Heft mit Portraits wichtiger Migrations- und anderer Sprachen. Mit ihren detaillierten Planungen, guten Arbeitsblättern und Materialien stellen sie eine hoch-

karätige Unterrichtshilfe dar. Aus der Schweiz stammt das Handbuch *Sprachvielfalt als Chance* (Schader 2004). Neben einem Theorie- und Hintergrundteil bringt es 101 konkrete Vorschläge für die Stufen Kindergarten bis Sekundarstufe I. Dabei handelt es sich um praxiserprobte Anregungen für kleinere und grössere Aktivitäten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Sprachreflexion etc., aber auch für Mehrsprachigkeitsaspekte bei fächerübergreifenden Themen wie Wohnen oder Kunst. Noch nicht abgeschlossen ist der in Deutschland erscheinende »Sprachenfächer« (Oomen-Welke 2006 ff.). Seine sieben Hefte (bisher erschienen: Höflichkeit, Personennamen, internationale Wörter) sind für das vierte bis zehnte Schuljahr konzipiert und enthalten u.a. methodische Vorschläge, Kopiervorlagen und je eine CD-ROM mit Arbeitsblättern in Farbe.

Anregungen für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen:

1. Syntaktische Strukturen und Sprachbau vergleichen

(nach einer Idee von C. Neugebauer in Perrégaux 1996, S. 150 f.)

Die Sequenz eignet sich für die Sekundarstufen I und II. Sie beansprucht ca. eine Lektion (ausbaubar) und lässt sich entweder im Anschluss an die Behandlung deutscher Satzbaupläne oder isoliert durchführen.

Ziel: Bewusstwerden von Unterschieden in den syntaktischen Strukturen und im Bau verschiedener Sprachen (Erstsprachen, schulische Fremdsprachen, eventuell weitere Sprachen aus dem Umfeld der Klasse).

Vorbereiten: A3-Blätter.

Verlauf: Den Ausgangspunkt bildet ein deutscher Satz an der Wandtafel oder am Projektor, zum Beispiel »Ich schreibe meinem Vater einen langen Brief«. Kurze Diskussion zum syntaktischen Aufbau dieses Satzes; eventuell Generalisierung für einfache deutsche Aussagesätze durch Vergleich mit anderen Sätzen (hinsichtlich Stellung des Verbs etc.). Information und Instruktion zum Vorhaben, den Satzbau in anderen Sprachen und Dialekten der Klasse vergleichen zu wollen.

Auftrag (eventuell zuerst an der Wandtafel anhand eines Beispiels verdeutlichen): Für jede in der Klasse verfügbare Sprache (inkl. Dialekte und schulische Fremdsprachen) gestalten ein oder mehrere Schüler/innen ein Blatt, auf dem der Satz oben deutsch und darunter in der anderen Sprache steht. Die sich entsprechenden Wörter werden mit Strichen verbunden. Dabei zeigt sich, dass dies zum Teil nicht 1:1 möglich ist. So muss etwa das Personalpronomen bei manchen (synthetisch gebauten) Sprachen nicht gesetzt werden, da es durch das Endmorphem des Verbs markiert ist (vgl. »ich schreibe« – lat. »scribo«, ital. »scrivo«), umgekehrt entsprechen bisweilen einem deutschen Wort in der anderen Sprache zwei (vgl. »meinem Vater« – frz. »à mon père«).

Präsentation und Erklärung der verschiedenen Satzpaare; Diskussion und Vergleich; eventuell Gruppierung und Kommentierung/Vertiefung unter sprachtypologischen, morphologischen oder weiteren linguistischen Gesichtspunkten, dies in Abhängigkeit von Stufe und Anspruchsniveau der Klasse.

Mögliche Weiterführung: Einbezug weiterer Sprachen aus dem Umfeld der Klasse; Einbezug weiterer Satztypen (z. B. Fragesatz, mit Fokus Verbstellung und Fragepartikeln).

2. Marker der Vergangenheit

Die Sequenz eignet sich, in stufenspezifisch anspruchsvollerer bzw. einfacherer Ausgestaltung, für die Sekundarstufen I und II. Sie beansprucht mindestens zwei Lektionen und lässt sich auf drei bis vier Lektionen ausbauen.

Ziele: Einsichten in morphologische und lexikalische Mechanismen, Regularitäten und Möglichkeiten der deutschen und anderer Sprachen und Dialekte am Beispiel der Markierung einer Handlung als »vergangen«; Entwicklung von language awareness.

Verlauf: Einstieg mit der Fragestellung, mit welcher Palette von Mitteln unsere Sprache Handlungen als vergangen markiert; Diskussion in Kleingruppen. Austausch im Plenum. Zu erwarten (gegebenenfalls zu ergänzen) sind Beiträge zu den verschiedenen Vergangenheitsformen (Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt), solche zu zeitbezogenen Adverbien (»einst«, »gestern« etc.) und eventuell zu Adverbialen (»vor vielen Jahren«) und feststehenden Wendungen wie »es war einmal«.

Fokus 1: Morphologische Aspekte der Vergangenheitsformen.

Auftrag: Versuch, in Kleingruppen eine möglichst umfassende Übersicht der Bildungsweisen der Vergangenheitsformen zu entwerfen (zu bedenken: Ein- und Zweiwortformen; Hilfsverben »sein« und »haben«; schwache, starke und unregelmässige Präterita; verschiedene Ablautreihen bei den unregelmässigen Präterita; eventuell Weiteres wie Partizip Perfekt mit respektive ohne ge- in Fällen wie »sie hat ihn umgefahren – sie hat ihn umfahren« oder getanzt – studiert). Die Arbeit soll zuerst ohne Hilfsmittel, später bei Bedarf unter Beizug von solchen angegangen werden. – Präsentation der Ergebnisse, Vergleich, Diskussion.

Fokus 1a: Vergleich mit den analogen Befunden für die Mundart, für andere Erstsprachen in der Klasse und für die schulischen Fremdsprachen. Diese Sequenz findet mit Vorteil erst einen oder zwei Tage später statt, so dass die Schüler/innen sich zu Hause informieren und vorbereiten können. Zu den Befunden, die sich in dieser Sequenz ergeben können, gehören zum Beispiel die unterschiedliche Anzahl von Vergangenheitsstempora in verschiedenen Sprachen und Dialekten (Schweizerdeutsch kennt nur das Perfekt; Griechisch, Albanisch etc. kennen für gewisse Aspekte die Zeitform Aorist, Französisch das passé simple, etc.), die unterschiedlichen Bildungsweisen (Präteritum im agglutinierenden Türkischen z.B. mit dem Suffix »di/ti«, das je nach Vokalharmonie anzupassen ist; Perfekt im Serbisch/Kroatisch/Bosnischen nur mit »sein« im Albanischen nur mit »haben« gebildet), das Fehlen oder Vorhandensein von Ablautreihen etc.

Fokus 2: Regeln und Pragmatik des Gebrauchs der Vergangenheitsformen. In Kleingruppen die Verwendungsbereiche für die verschiedenen Zeitformen der Vergangenheit beschreiben und mit Beispielen illustrieren; Regularitäten (auch mit Bezug auf die Zeitenfolge) formulieren/erunieren und mit dem Alltagsgebrauch vergleichen. Präsentation, Vergleich, Diskussion.

Fokus 2a: Ausblick auf Regeln des Umgangs mit den verschiedenen Vergangenheitsformen in den schulischen Fremdsprachen und den verschiedenen Erstsprachen der Klasse.

Fokus 3: Lexikalische Marker der Vergangenheit. Impuls zu verschiedenen Typen (siehe oben). Auftrag: Erstellen entsprechender Listen, möglichst mit Binnengliederung hinsichtlich Verwendungskontexte und weiterer Charakteristiken (z.B. »einst, früher, gestern: neutral«; »zu Sankt Olims Zeiten, dannzumal: altertümlich«; »es war einmal: Kontext Märchen«). Präsentation, Vergleich, Diskussion.

Fokus 3a: Ausblick auf die Sprachen der Klasse und die schulischen Fremdsprachen; entweder im Sinne von Vergleichen mit den dortigen Repertoires oder beschränkt z.B. auf Entsprechungen des klassischen Märchenbeginns »es war einmal« (Türkisch: Bir varmış, bir yokmuş, »Es war einmal, es war keinmal«, Albanisch: Na ishte një herë, »Uns war einmal ...« usw.). Vorstellen und Vergleich der Varianten und ihrer wörtlichen Übersetzungen.

Literatur

- BOOS-NÜNNING, URSULA: Zuhause in zwei Sprachen. Sprachkompetenzen von Mädchen mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid u. a. (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann 2005, S. 111–127.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR/ÖSTERREICHISCHES SPRACHEN-KOMPETENZ-ZENTRUM (Hrsg.): *Kinder entdecken Sprachen. Erprobung von Lehrmaterialien (KIESEL)*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2006.
- DIRIM, INCI; AUER, PETER: *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin-New York: De Gruyter 2004.
- KOLIANDER-BAYER, CLAUDIA: *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck-Wien: Studienverlag 1998.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; JENKINS, EVA-MARIA (Hrsg.): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Wien: Eviva 2001.
- OOMEN-WELKE, INGELORE: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn u. a.: Schöningh 2006, S. 452–463
- DIES.: *Der Sprachenfächer*. Freiburg: Fillibach 2006 ff.
- Perrégaux, Christiane: *Odyssea. Ansätze einer Interkulturellen Pädagogik*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 1996.
- SCHADER, BASIL: *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf-Zürich: Orell Füssli/Bildungsverlag EINS 2004.
- DERS.: *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulerefolgsbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum 2006.

Lisa Pardy und Projektgruppe

... und raus bist du!

Selektionskriterium »Lesen – Fachwortschatz«.

Projektbericht aus der BMHS

Die Projektgruppe zum Thema »Leseförderung« (Daniela Maier, Jasmin Schachtner, Michaela Schopp und Mirela Mihaljevic) entstand in Zusammenarbeit des Forschungszentrums für Fachdidaktik an der Universität Wien mit einer Wiener Kooperationsschule, der HTL Wien 10. Im Rahmen eines Fachdidaktik-Seminars zum Thema »Lesen« konstituierte sich eine Gruppe von Lehramtsstudentinnen zu einer Projektgruppe, die sich zum Ziel setzte, die Lesefähigkeiten von SchülerInnen an drei Berufsbildenden höheren und mittleren Lehranstalten (BMHS) zu erheben und folgende Hypothesen zu untersuchen:

- Die Lesefähigkeiten der SchülerInnen der ersten Klassen/Jahrgänge (9. Schulstufe) entsprechen nicht den der Schulstufe angemessenen Kompetenzen. (Nur sechs von 86 Schülerinnen dieser Schulstufe haben deutsche Muttersprache und sind einsprachig deutsch aufgewachsen.)
- Die Drop-out-Rate in den ersten Klassen/Jahrgängen betrug in den letzten fünf Jahren 70 bis 75 Prozent. Neben bildungstaktischen Gründen (Ersatz für das letzte Pflichtschuljahr) kann diese hohe Drop-out-Rate ihre Ursache in der mangelnden Sprachkompetenz der SchülerInnen, insbesondere ihrer Fachsprachenkompetenz, haben.
- Defizite in der Lesekompetenz haben Auswirkungen auf die Leistungen in *allen* Unterrichtsgegenständen, wobei in Berufsbildenden Schulen die erhöhte Verwendung von Fachsprache ein zusätzliches Erschwernis darstellt.

- Das Lesen und Verstehen von Fachsprachen ist Grundbedingung für ein Bestehen in allen Gegenständen an Berufsbildenden Schulen, d. h. eine erhöhte Fachsprachenkompetenz könnte einen negativen Bildungsabschluss verhindern.

Hierzu sollten 86 SchülerInnen an der HTBL Wien 10 auf ihre Lese- und Fachsprachenkompetenzen getestet und diese Kompetenzen in anschließenden Leseförderungskursen erweitert werden. Am Ende des Schuljahres soll ein neuerlicher Test eventuell Verbesserungen aufzeigen und Vergleichswerte zu den Leistungen der Vorjahre (ohne Leseförderung) schaffen.

Zu Vergleichszwecken sollte das gleiche Verfahren auf zwei Kontrollgruppen von 89 SchülerInnen der HTBLuVA St. Pölten und 53 Schülerinnen der privaten Handelsschule des Instituts Sacre Coeur, Wien 3 angewandt werden (Lisa Pardy).

Projektbericht »Leseförderung«

(Daniela Maier, Jasmin Schachtner, Michaela Schopp)

Für uns Lehramtsstudierende ergab sich die Möglichkeit, praxisbezogene Erfahrungen zu sammeln und auch die Schulrealität näher kennen zu lernen: Im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Wien – das Seminar »Lesen, ästhetische Kommunikation und Medienkommunikation« – besuchten wir die HTBL Wien 10 in der Ettenreichgasse im zehnten Wiener Gemeindebezirk.

Wir führten in drei ersten Klassen (zwei Fachschulklassen, eine Klasse HTL) einen Lesetest durch, der sich nach den Vorgaben des Salzburger Lesecreenings richtete. Ein wesentliches Auswahlkriterium für diese Testmethode stellte für uns die Tatsache dar, dass ein Fehlen des dem Alter entsprechenden Wortschatzes zu einem schlechteren Testergebnis führen kann; weiters kann auch einigermaßen beurteilt werden, ob eine für die Schulstufe adäquate Lesefertigkeit vorliegt.

Während der Vorbereitungen erkannten wir das enorme Potential von Mehrsprachigkeit in den einzelnen Klassen, in denen maximal zehn Prozent der Schüler Deutsch als Muttersprache haben, was mit ein Grund für eine hohe Drop-out-Rate darstellt. Diese ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass die Schlüsselkompetenz »Lesen« nicht nur für den Deutschunterricht von Bedeutung ist, sondern in allen Fachbereichen eine große Relevanz aufweist. In den meisten Unterrichtsfächern müssen Aufgaben und Übungen gelöst werden, die eine gewisse Lesekompetenz voraussetzen.

Die Drop-out-Rate beträgt in beiden Schulformen zusammen insgesamt 56 Prozent, wobei die Ausfallsquote in der Fachschule höher ist als in der Höheren Lehranstalt. Faktum ist, dass viele Schüler in der neunten Schulstufe anstelle des Polytechnischen Lehrgangs die erste Klasse der Fachschule besuchen, was sicherlich mit ein Grund für diese erhöhte Drop-out-Rate ist.

Nachdem nicht nur das schnelle und gezielte Lesen unzureichend beherrscht werden, sondern auch ein gewisser Grundpool an Fachwörtern fehlt, haben die betreffenden Schüler in allen Fachgegenständen Schwierigkeiten, und negative Abschlussnoten stellen somit leider keine Seltenheit dar.

Als weiterer Selektionshintergrund ist die Alphabetisierung der SchülerInnen zu erwähnen.

- In welcher Sprache haben diese SchülerInnen überhaupt lesen und schreiben gelernt?
- Wie wirkt sich dieser Umstand im Endeffekt auf die Lesefertigkeiten aus?

Um diese Fragestellungen beantworten zu können, holten wir noch weitere individuelle Hintergrundinformationen ein. Zur Erfassung der für uns relevanten Daten diente ein Fragebogen. Darin mussten die Befragten Angaben zum Erwerb ihrer sprachlichen Fertigkeiten machen; besonderes Augenmerk legten wir auf die ersten sechs Lebensjahre und den Eintritt in die Volksschule.

Um eine weitere Sprache zu erlernen, ist es von großer Bedeutung, die Erstsprache in all ihren Facetten gut zu beherrschen. Da in den ersten Lebensjahren unserer SchülerInnen nahezu ausschließlich die Muttersprache gesprochen wurde, deren grammatische und schriftsprachliche Aspekte zumeist vernachlässigt werden, ist anzunehmen, dass ein Bruch in der Spracherwerbsbiographie mit Beginn des Eintretens in die Grundschule stattfindet. Die Alphabetisierung erfolgte somit in Deutsch und nicht in der Muttersprache der SchülerInnen. Dieser Bruch im Spracherwerb scheint sich auch auf die Lesekompetenz negativ auszuwirken.

Als Kontroll- und Vergleichsgruppe dienten:

- eine Schule aus Niederösterreich, die HTBL und VA St. Pölten, wobei drei Klassen gebeten wurden, am Lesescreening teilzunehmen
- drei Klassen der Handelsschule Wien 3.

Das Salzburger Lesescreening

Das Salzburger Lesescreening arbeitet mit einer einfachen Methode zur Erhebung des Lesequotienten und ist deshalb sehr praktikabel und leicht verständlich. Es soll ein individueller Lesequotient, numerisch ähnlich zu interpretieren wie ein Intelligenzquotient, ermittelt werden, der es erlaubt, die Lesefähigkeit der Schülerin/des Schülers innerhalb einer bestimmten Schulform und Schulstufe zu bestimmen. Bei diesem Screening werden den SchülerInnen 70 Sätze vorgelegt, die entweder (im Bereich des Allgemeinwissens) Sinn ergeben oder aber sinnlos sind. Diese Entscheidung trifft man durch Einkreisen des zutreffenden Symbols (X für falsche Aussagen, ✓ für richtige). Der Test wird in zwei Gruppen durchgeführt, die sich nur durch die Reihenfolge der Sätze unterscheiden, um ein Abschreiben zu verhindern.

Ablauf:

- Austeilen der Prüfungsbögen (A3, gefaltet)
- Eintragen der SchülerInnendaten auf der Vorderseite, Erklärungen mittels der Beispielsätze auf dem Deckblatt
- 3 Minuten Zeit, um so viele Sätze wie möglich zu bearbeiten
- Abgabe

Insgesamt kann mit ungefähr 20 Minuten für die Durchführung gerechnet werden.

Auswertung:

Zur Auswertung werden die Sätze, die richtig bearbeitet wurden, herangezogen. Über ihre Anzahl wird auf einer Tabelle, entsprechend der getesteten Schulform, der Lesequotient abgelesen. Dieser Lesequotient sagt nun etwas über die Lesefähigkeit der einzelnen SchülerInnen in Bezug auf die der Schulstufe und Schulform zu erwartende Lesekompetenz aus.

Lesequotient	Leseniveau
> 125	ausgezeichnet
111–125	überdurchschnittlich
90–110	durchschnittlich
75–89	unterdurchschnittlich
< 75	schwach

Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse nun einfach so hinzunehmen, hat wirklich nur wenig Sinn. Sie müssen für jede Schülerin/jeden Schüler einzeln interpretiert werden, auch ein Klassendurchschnitt liegt nicht im Sinne dieses Testverfahrens, vor allem wenn die Einzelergebnisse weit divergieren.

Man muss sich bewusst sein, dass es sich nur um eine Momentaufnahme handelt. Es fließen also auch die Tagesverfassung und die mögliche Unlust mit ein, sowie die Motivation der/des Einzelnen, überhaupt an diesem Test teilzunehmen. Zusätzlich können einem schlechten Ergebnis auch Teilleistungsschwächen zu Grunde liegen, und langsames Lesetempo bedeutet noch lange kein schlechtes Leseverständnis. Ohne zusätzliche Informationen über die SchülerInnen ist der Lesequotient kaum aussagekräftig und noch weniger kann man für alle eine allgemeine Lösung zur Verbesserung der Lesefertigkeit anbieten.

Fragebögen

In unserem Fall wurden zur besseren Interpretation der Ergebnisse Fragebögen an die SchülerInnen verteilt, die die individuelle Sprachlernbiographie abbilden sollten. So waren die Fragen etwa:

- In welchem Land besuchten Sie den Kindergarten?
- Welche Sprache verwendeten Sie hauptsächlich in Ihren ersten sechs Lebensjahren?
- In welcher/welchen Sprache/n unterhalten Sie sich mit Ihren Eltern/Geschwistern/ Freunden?
- Welche Sprache/n wenden Sie größtenteils in der Schule an?
- In welcher/welchen Sprache/n können Sie lesen/schreiben?

Ergebnisse

Die Ergebnisse des Lesescreenings in Kombination mit dem Fragebogen ermöglichen nun, ein deutliches Bild der Lesefähigkeit zu zeichnen und diese Ergebnisse auch zu begründen.

- *HTBL Wien 10* (Jasmin Schachtner, Michaela Schopp):
Besonders auffallend war die multikulturelle Zusammensetzung der einzelnen Klassen in Wien. Die Diversität der Sprachen reicht von beispielsweise Kroatisch, Türkisch, Rumänisch, Russisch bis hin zu Altarmenisch, Bulgarisch, Indisch sowie Arabisch. Ein Schüler fiel mit seiner schulischen Laufbahn aus dem Rahmen, indem er angab, zwei Jahre eine Schule in der Türkei und anschließend die letzten beiden Jahre in einer österreichischen Volksschule besucht zu haben. Zwei Schüler führten an, dass sie ihre Erstsprache lediglich mündlich beherrschen. Aus der Auswertung des Fragebogens zum persönlichen Spracherwerb geht deutlich hervor, dass in den meisten Fällen tatsächlich ein Bruch in der Spracherwerbsbiographie stattgefunden hat. Der Großteil der Befragten (ca. 90 %) gab an, in den ersten sechs Lebensjahren vorwiegend ihre Erstsprache verwendet zu haben. Somit wurden diese Kinder erst in der Schule näher und intensiver mit Deutsch in Wort und Schrift konfrontiert. Diese Umstellung scheint zu einer Überforderung der Schulanfänger zu führen, weshalb einige schulische Fertigkeiten nicht zielgemäß erlernt werden können.
Durch den Vergleich der individuellen Resultate mit den als altersadäquat geltenden Lesequotienten ist durchaus ein Zusammenhang zwischen der individuellen Sprachgeschichte und dem ermittelten Wert gegeben. Mehr als zwei Drittel der SchülerInnen (68 %) erreichten nur Werte im Bereich »schwach« bis »unterdurchschnittlich«. Bei diesen SchülerInnen mit einem teils unterdurchschnittlichen Lesequotienten war in der persönlichen sprachlichen Entwicklung vorwiegend der genannte Bruch im Spracherwerb zu beobachten.
- *HTBL St. Pölten* (Daniela Maier)
Hier wurden drei Klassen (zwei Klassen Fachschule, eine Klasse HTL) getestet. Der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund war wesentlich niedriger als in den Klassen der HTL Wien 10, doch durchaus vorhanden, besonders in der Fachschule.
Zwei Klassen schnitten im Durchschnitt durchwegs gut ab, lediglich eine Klasse der Fachschule brachte ein unterdurchschnittliches Ergebnis. Durch mündliches Nachfragen und Gespräche mit Klassenvorstand und LehrerInnen konnte ermittelt werden, dass viele dieser Klasse das neunte Schuljahr in einer HTL absolvieren, um danach aber eine Lehre zu beginnen. Die Motivation, am Test teilzunehmen, war dementsprechend nicht besonders hoch.
In den beiden anderen Klassen mit den besseren Ergebnissen konnte man lediglich einzelne SchülerInnen finden, die schlecht abschnitten.
Der Großteil der SchülerInnen besuchte den Kindergarten in Niederösterreich,

die Kosten dafür werden dort vom Land getragen. Somit kamen die meisten von ihnen schon vor der Volksschule mit der deutschen Sprache in Berührung. Der Bruch in der Spracherwerbsbiographie war somit relativ klein gehalten. Diese Annahme war auch der Grund, warum diese Klassen als eine Art Kontrollgruppe gegenüber den Wiener Klassen eingesetzt werden konnten.

● *Handelsschule Wien 3* (Mirela Mihaljevic)

Beschreibung der Zielgruppe: Es wurden insgesamt 53 SchülerInnen (15 Jungen und 38 Mädchen) getestet. Alle besuchen die erste Klasse Handelsschule in Wien im dritten Bezirk. Die meisten SchülerInnen sind 15 Jahre alt. Jedoch gibt es 16 Probanden, die schon 16 Jahre alt sind und zwei Probanden, die mittlerweile 17 sind. Diese Tatsache scheint mir wichtig zu sein, da die 18 älteren SchülerInnen immerhin 33 Prozent ausmachen, die sich momentan zwar in der neunten Schulstufe befinden; tatsächlich sind sie aber mindestens ein Jahr länger eingeschult als die Mehrheit der Probanden. Die Testergebnisse beziehen sich aber auf die neunte Schulstufe, was bedeutet, dass die älteren Probanden eigentlich schlechtere Ergebnisse erreichten, als die Tabelle anzeigt.

Aus dem Fragebogen über die Spracherwerbsbiographie geht hervor, dass 62 Prozent der Getesteten (33 SchülerInnen) bis zum sechsten Lebensjahr ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch sprachen: 14 SchülerInnen sprachen Türkisch (zwei von ihnen sogar zusätzlich Kurdisch), sechs Serbisch (zwei von ihnen sogar zusätzlich Rumänisch), zwei Albanisch, zwei Kroatisch, zwei Punjabi, 1 Mazedonisch, 1 Spanisch, 1 Philippinisch, 1 Polnisch, 1 Arabisch, 1 Chinesisch und 1 Portugiesisch. Mit ihren Eltern sprechen alle noch immer nur ihre Erstsprache (Muttersprache), wobei zwei von den Getesteten angeben, mit den Eltern »manchmal Deutsch zu reden«.

Bis auf fünf Personen sind alle SchülerInnen österreichische StaatsbürgerInnen. Drei Personen besuchten überhaupt keinen Kindergarten und zwei besuchten ihn in Polen bzw. Brasilien. Diese Tatsache führt zur Schlussfolgerung, dass die meisten Probanden den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache im Kindergarten hatten.

Von 33 Personen, die neben Deutsch fließend auch ihre Muttersprache sprechen, können nur neun Probanden diese Sprache auch schreiben. Beim Lesen sind es zwölf Personen. Es wurde nicht ermittelt, wann diese kleine Gruppe (9 bzw. 12) in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurde: zum Schulbeginn parallel zu Deutsch, vor oder nach dem Schulbeginn. Die Gruppe umfasst drei SchülerInnen, die Bücher in ihrer Muttersprache lesen. Alle zwölf behaupten, auch Zeitschriften in ihrer Muttersprache zu lesen. Laut Fragebogen wird die Schreibkompetenz in beiden Sprachen von allen neun parallel genutzt.

Falls es in der Familie Geschwister gibt, wird laut Probanden je nach Situation (Anwesenheit anderer Familienmitglieder) Deutsch und/oder die Muttersprache gesprochen. Im Freundeskreis ist die Situation ähnlich: beide Sprachen werden gleichermaßen verwendet. Auf der anderen Seite geben nur drei Personen an, sich mit den MitschülerInnen in der Schule auch in der Muttersprache zu unter-

halten. Als Ausnahme gilt eine Schülerin, die angibt, in der Schule meistens Türkisch zu sprechen.

(Anmerkung: In diesem Punkt unterscheidet sich die subjektive Wahrnehmung der Probanden vor den Erfahrungen, die ich als Lehrkraft mit mehrsprachigen SchülerInnen machte. Meine Beobachtung ist, dass die Bereitschaft, sich in der Muttersprache zu unterhalten, in einer sprachlich homogenen Gruppe – zum Beispiel während der Pause – über diese drei Personen hinausgeht.)

Ergebnisse HAS Wien 3: Die Beurteilung des Lesetests zeigte, dass zwei Personen eine schwache, elf unterdurchschnittliche, 20 durchschnittliche, 15 überdurchschnittliche, fünf ausgezeichnete Lesefertigkeit laut Salzburger Lesescreening nachweisen.

Auffallend ist, dass alle 13 SchülerInnen, deren Ergebnisse im unteren – unterdurchschnittlichen – Bereich liegen, Personen sind, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben. Im Gegensatz dazu finden wir in der Gruppe der fünf ausgezeichneten LeserInnen nur Mädchen, von denen drei Deutsch als Muttersprache sprechen. Die anderen zwei Schülerinnen haben Spanisch und Chinesisch als Erstsprache erworben. Diese Ergebnisse bestätigen die Ausgangshypothese, dass Kinder, die in einer für sie fremden Sprache das Lesen und Schreiben erlernten, schlechtere LeserInnen sind als Kinder, die in ihrer Muttersprache alphabetisiert wurden.

Der Erwerb von Fachsprachenkompetenzen ist eingeschränkt oder defizitär. Das sinnerfassende Lesen, das SchülerInnen in allen Schulfächern brauchen, um die Inhalte zu verstehen und schließlich auch erlernen zu können, ist eine der weiterführenden Stufen der basalen Lesefertigkeit, die mit dem Lesetest gemessen wird. Da die Lesekompetenz eine der Schlüsselkompetenzen für den schulischen Erfolg ist, wundert es nicht, dass Kinder der zweiten Generation leistungsschwächere SchülerInnen sind als ihre österreichischen MitschülerInnen. Als Folge des schulischen (Miss)Erfolgs bleiben ihnen im ersten Bildungsweg potenzielle (Lehr)Berufe und Schultypen verwehrt.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Mündliche Nachfragen in allen Klassen ergaben, dass in den Sätzen, die falsch verstanden wurden, oft nur einzelne, unbekannte Wörter der Stolperstein waren. So zeigte es sich auch im Unterricht, besonders in berufsbildenden Schulen:

Zu den Herausforderungen, die alltägliche Sprache zu verstehen und zu verarbeiten, kommt hier ein immenser Fachwortschatz hinzu, der in den ersten Jahren verinnerlicht werden sollte. Dies ist allerdings eine nicht zu überwindende Hürde, wenn schon die Alltagssprache nicht immer richtig verstanden und angewandt werden kann. Somit wirkt sich eine fehlende Lese- und Fachsprachenkompetenz auch in anderen Fächern als im Deutschunterricht aus – ein technischer Fachtext oder eine Angabe in einem Mathematikbuch kann ohne entsprechende Lesefähigkeit einfach nicht verstanden werden.

Es wäre wichtig, Wege zu finden, um den Bruch im Spracherwerb möglichst gering zu halten, um somit ein positiveres Leseverhalten von Personen nichtdeutscher Muttersprache zu garantieren.

Fazit

Die vorgelegten Ergebnisse haben bei der Untersuchung einer grundlegenden Kompetenz für alle Fächer und für das tägliche Leben ein drastisches Bild gezeichnet. Vor allem Schülerinnen und Schüler mit einem Bruch in der Spracherwerbsbiographie sind erheblich und nachweislich benachteiligt. Für die Schülerinnen und Schüler der HTL in Wien 10 konnte eine Möglichkeit gefunden werden, die die erkannten Probleme ansatzweise abfangen könnte, zumindest aber bewusst machen kann, wie wichtig und förderungswürdig die Lesekompetenz ist.

Im Sommersemester 2008 werden Leseförderkurse angeboten, an denen ein Großteil der SchülerInnen mit Defiziten freiwillig teilnehmen kann. Es ist angedacht, nach diesen Förderkursen die Lesekompetenz wiederum mit dem Salzburger Lesescreening zu überprüfen. Erwartet wird eine Steigerung der Kompetenz, auch in der Leseflüssigkeit. Österreichweit ist dies wohl ein Tropfen auf dem heißen Stein, doch eine mögliche Maßnahme, die für jede Schule mit Genehmigung des Landeschulrates oder des Stadtschulrates einrichtbar ist – sei es »nur«, um das Problem für die Schulgemeinschaft und die Eltern sichtbar und bewusst zu machen, was wohl schon einer der wichtigsten Grundsteine für eine nachhaltige Beschäftigung mit diesem Thema ist.

Für eine weiter reichende Thematisierung im geografischen und demografischen Sinne – es steht nicht nur in Wien so schlecht um die Lesekompetenz – reicht ein Leseförderkurs nun nicht aus. Und doch ist es unbedingt notwendig, diese Kompetenz zu unterrichten und zu unterstützen. Die Chancen für eine Berufsausbildung und positive Lebensführung hängen auch von der Fähigkeit zu lesen ab. In keiner Berufssparte kann man es sich erlauben, nicht lesen zu können und Analphabethismus führt in allen Gesellschaftsschichten zu einem mühsamen Versteckspiel und schwierigen Situationen. Zusätzlich pflanzt sich das Problem über Generationen fort, Kinder von Eltern ohne Lesekompetenz werden nie mit der Wichtigkeit des Lesens konfrontiert werden.

Um nun gewährleisten zu können, dass auch Kinder von Eltern bildungsferner Schichten und mit Migrationshintergrund nicht auf Grund von mangelnder Vorbildung davon abgehalten werden, ihr intellektuelles Potential voll auszuschöpfen, bedarf es vieler gesellschaftspolitischer, politischer und sozialer Maßnahmen. Es gäbe nun mehrere Möglichkeiten, den Bruch in der Sprachentwicklungsbiographie von Kindern mit Migrationshintergrund abzufangen.

- *Vorbildwirkung der Eltern?*

Viele Studien belegen, dass das Leseverhalten der Eltern maßgeblich für die Lesemotivation ihrer Sprösslinge prägend ist. Dies kann durchaus als Appell an Eltern verstanden werden, sich mit ihren Kindern mit Schrift und Sprache auseinanderzusetzen. Sei dies nun in der Unterstützung im Anschaffen von Büchern

oder, noch wichtiger, in der Kleinkindphase durch Vorlesen, Mitlesen und den alltäglichen Umgang mit Büchern, Zeitungen und anderen Schriftmedien. Wo dies allerdings durch ein bildungsfernes Elternhaus oder andere erschwerende Umstände verunmöglicht ist, ist der Staat durch das Bildungswesen verpflichtet, hier einzugreifen und Fehlentwicklungen abzufangen.

- *Alphabetisierung auch in der Muttersprache*

Die erste Möglichkeit seitens des Staates besteht darin, Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Muttersprache zu alphabetisieren. Insofern hat die Forderung des türkischen Premiers Erdogan nach türkischen Schulen in Deutschland (derStandard.at, 8. Februar 2008) teilweise ihre Berechtigung, weil es eine positive Motivation und eine Erleichterung zur Integration darstellen kann – natürlich nur bei parallel geführtem intensivstem Deutsch-Sprachunterricht und einer eindeutigen Hinführung auf den Besuch einer regulären landessprachlichen Schule. Nicht nur für die sprachliche Entwicklung ist der Unterricht in der Muttersprache unerlässlich, auch für die Persönlichkeitsbildung.

- *Gratis-Kindergarten und Sprachschulung*

Die zweite Möglichkeit ist nun der verpflichtende Besuch eines Kindergartens mit deutschsprachiger Betreuung. Dies ermöglicht einen sanften Einstieg in das Deutsche und verhindert so das demotivierende Schockerlebnis in der ersten Klasse Volksschule. Eine solche Maßnahme würde natürlich auch weitere reichende Vorkehrungen benötigen, wie unter anderem die bessere Qualifizierung von KindergartenpädagogInnen, um eine Begleitung im Erlernen einer neuen Sprache zu gewährleisten, oder aber auch die Einbindung von zusätzlichen Betreuungskräften, die speziell für den Deutschunterricht in Kindergärten angestellt sind. Parallel zum verhinderten Sprachbruch würde hier auch eine positive Integration stattfinden, da sich die Kinder über Herkunftsgrenzen hinweg unterhalten können, was bestimmt förderlich für den Klassenzusammenhalt und möglicherweise entstehende Freundschaften ist. Xenophobie kann somit im Kern entgegengewirkt werden, weil eine der größten Hürden, die, einander nicht zu verstehen, von Kindesbeinen an ausgeschaltet ist.

Dass dies alles politische (und damit auch finanzpolitische) Maßnahmen sind, ist klar. Doch im Sinne der Erhaltung des Kompetenzstandards in österreichischen Schulen für alle Schülerinnen und Schüler, egal welcher Herkunft, sollten Forderungen wie diese nicht ungehört verhallen, sondern konstruktiv und ernsthaft diskutiert und auch geplant und ausgeführt werden. Integration kann nur stattfinden, wenn Kompetenzen, die vom Staat von den Menschen mit Migrationshintergrund gefordert werden, auch gelehrt werden. Die Bildung der heranwachsenden Generationen, die den Staat Österreich von morgen prägen und tragen werden, sollte dem Staat von heute etwas wert sein.

Elisabeth Haas

Leseförderung in mehrsprachigen Klassen

Lesen als Schlüsselqualifikation

Das Lesen und die Lesefähigkeit sind in letzter Zeit wieder verstärkt ins Blickfeld der pädagogischen Forschung und der Unterrichtenden geraten. Die PISA-Studien betrachten das Lesen als Schlüsselqualifikation, deren Erwerb eine grundlegende Form der Weltaneignung darstellt. Geht man von dieser Annahme aus, wird die Vermittlung von Lesefähigkeit zu einer der Hauptaufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. Lesen erschließt letztendlich die Teilhabe an Politik und Gesellschaft und ist der Schlüssel zur Medienkultur (vgl. Hurrelmann 1993, S. 7). Nur wer gut lesen kann, ist auch fähig, die neuen Technologien aktiv und kompetent zu nutzen (vgl. Böck 2000, S. 27).

Die Konsequenzen für den Unterricht liegen auf der Hand: Die Vermittlung von Lesefähigkeit und von Lesestrategien durch die Schule – und hier nicht nur durch den Deutschunterricht – ist Grundvoraussetzung für den Schulerfolg eines Kindes.

»Mittelmäßige LeserInnen«

Die Ergebnisse der PIRLS-Studie 2006 weisen die österreichischen VolksschülerInnen am Ende der vierten Klasse als mittelmäßige LeserInnen aus. Nur acht Prozent

der SchülerInnen sind der obersten Kompetenzstufe 4 zuzurechnen, was einen eher geringen Anteil darstellt. 16 Prozent sind so genannte »RisikoschülerInnen«, die mit einfachsten Leseaufgaben Mühe haben. Die persönliche und schulische Entwicklung dieser Kinder ist dadurch ernsthaft gefährdet. 17 Prozent der in Österreich getesteten SchülerInnen sind MigrantInnen (der ersten und zweiten Generation).

Es hat sich gezeigt, dass die Leseleistungen der einheimischen SchülerInnen und der SchülerInnen mit Migrationshintergrund weit auseinanderklaffen – die Differenz ist die zweitgrößte aller Länder (nach England), die an der Studie teilgenommen haben.¹

Mehrsprachige und multikulturelle Klassen sind heute die Norm, sowohl in der Hauptschule als auch in der AHS. Auch als AHS-LehrerIn macht man die Erfahrung, dass die Kinder in Bezug auf die Lesekompetenz mit völlig unterschiedlichen Voraussetzungen aus der Volksschule kommen. Gerade in der fünften und sechsten Schulstufe ist es notwendig, Defizite zu erkennen und mit Fördermaßnahmen einzugreifen. Lese- und Textkompetenz ist in allen Fächern Grundvoraussetzung für Erfolg und Freude am Lernen.

Lesesozialisation

Wie wird jemand zum Leser/zur Leserin? Die AutorInnen der Forschungsliteratur sind sich einig, dass die Sozialisation zum Lesen schon lange vor dem Schuleintritt und damit dem Erwerb der basalen Lesekompetenz beginnt.

Ob ein Kind zum Leser/zur Leserin wird, ist in starkem Maß vom Leseverhalten der Eltern und von der sozialen Einbindung der Lektüre in den familiären Alltag abhängig (vgl. Hurrelmann 1993, S. 226). Noch bevor das Kind selbst lesen kann, wird durch Erzählen und Vorlesen der Eltern eine Nähe zum Buch erzeugt. Das Modellverhalten der Eltern, vor allem der Mutter, ist ausschlaggebend für die Lesesozialisation des Kindes. Dass der Schicht- und Bildungsfaktor hierbei eine Rolle spielt, ist evident (vgl. Groeben 2002, S. 139). Die Bildungsabhängigkeit des kindlichen Leseverhaltens weist der Schule – nicht nur dem Deutschunterricht – eine zentrale Funktion in Bezug auf die Leseförderung zu.

Wie man aber auch als AHS-LehrerIn häufig erfährt, reicht der Einfluss einer höheren Schulbildung nicht immer aus, um aus Kindern, die nicht schon gerne lesen, motivierte Leserinnen und Leser zu machen (vgl. Bonfadelli 1993, S. 202).

Sprachliche und soziale Bedingungen

Die internationale vergleichende Schulforschung macht deutlich, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder – besonders Kinder mit Migrationshintergrund – oft geringere Bildungserfolge aufweisen (vgl. Siebert-Ott 2006, S. 537).

¹ www.iea-austria.at/pirls/docs/PIRLS_2006_Pressetext.pdf – S. 3 [Zugriff: 27.12.2007].

Bei MigrantInnen der ersten, zweiten bzw. dritten Generation zeigt sich häufig folgende Situation: Sie wachsen zweisprachig auf, mit einer erstsprachlichen Sozialisation in der Mutter- bzw. Familiensprache. Die Bedingungen des Spracherwerbs können in diesen Familien stark differieren. Sie hängen vom Grad der Zwei- oder Mehrsprachigkeit der einzelnen Familienmitglieder ab, aber auch vom Sprachkontakt inner- und außerhalb des Elternhauses und vom Kindergartenbesuch (vgl. Luchtenberg 2006, S. 122).

Die zentrale Rolle der Erstsprache/Muttersprache für die sprachliche Entwicklung eines Kindes ist durch zahlreiche Studien belegt (vgl. de Cillia 2006, S. 5). Der Erwerb der Kerngrammatik ist bei den meisten Kindern etwa mit dem Schulalter abgeschlossen, wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und der Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden (ebd.). Findet kein muttersprachlicher Unterricht statt, wird der Erwerb dieser Erstsprache abgeschnitten. Die Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation wirken sich offenbar negativ auf den Erwerb jeder weiteren Sprache aus. Auch wenn diese Defizite in der Alltagskommunikation kaum auffallen, zeigen sie sich, wenn es um komplexere Anforderungen an die Sprachfertigkeiten geht (ebd., S. 6).

Kinder, die in ihrer Erstsprache keine Förderung erfahren [...] haben von diesem schwachen Fundament aus keine großen Chancen, eine gute Kompetenz in der Zweitsprache aufzubauen. (Schader 2004, S. 29)

Die PISA-Studie 2000 hat für Österreich ergeben, dass sich unter den Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache ein überdurchschnittlich hoher Anteil an schlechten Lesern befindet (vgl. Reiter 2002, S. 75). Die Schlussfolgerung, dass ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen nichtdeutscher Muttersprache und geringerem Lernerfolg besteht, lässt sich allerdings nicht ziehen. Zwar konstatiert das PISA-Konsortium Auswirkungen auf die Lesekompetenz bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund (deutlich in Deutschland, der Schweiz und Österreich, wesentlich geringer in anderen Teilnehmerländern), statistisch gesehen besteht aber ein engerer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistungsniveau.

Dieser Zusammenhang wird im Bereich der Lesekompetenz besonders deutlich (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 386 ff.). Die Sozialschichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie scheint also für die Entwicklung der Lesekompetenz wesentlich bedeutsamer zu sein als die Tatsache, dass ein Kind aus einer nicht deutschsprachigen Familie stammt.

Was für die Lesesozialisation monolingualer Kinder gilt, gilt im gleichen Maß für mehrsprachige Kinder: Lesevorbilder in der Familie, prä- und paraliterarische Kommunikationsformen wie Kinderlieder, Abzählreime usw. schaffen günstige Voraussetzungen für die Entwicklung der Lesefähigkeit (vgl. Siebert-Ott 2006, S. 538).

Es ist in den letzten Jahrzehnten nicht ausreichend gelungen, soziale Unterschiede durch Schulbildung auszugleichen. Die soziale Herkunft bestimmt noch immer in starkem Maß die Bildungsbeteiligung. Lernleistung und eben auch Leseleistung sind nach wie vor abhängig von den sozialen Bedingungen, in denen Schüler aufwachsen (vgl. Hurrelmann 2002, S. 6).

Multilinguale Klassen am Beginn der Sekundarstufe I

Wie und wo Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zuerst mit der deutschen Sprache konfrontiert werden, ist höchst unterschiedlich. Viele gehen in den Kindergarten, wo sie Deutsch lernen, einige sprechen mit Eltern und/oder Geschwistern schon vor dem Kindergartenalter Deutsch, andere kommen mit rudimentären Sprachkenntnissen in die Volksschule. Meist lernen die Kinder Deutsch im sekundären Zweitsprachenerwerb, also nach dem Erwerb der Erstsprache in der ungesteuerten Aneignung (vgl. Apeltauer 1997, S. 16).

Die Schüler sind in der außerschulischen Kommunikation mit zahlreichen Varietäten des Deutschen konfrontiert (Subsprachen von Kindern und Jugendlichen, Dialekte, Sprachmischungen [...]). (Belke 2006, S. 846)

Oft entwickeln die Kinder eine eigene Interlanguage, deren Angleichung an die Standardsprache nur durch eine Systematisierung im Unterricht erreicht werden kann, durch bewusst vollzogene Lernprozesse (ebd.). Das gelingt nicht immer, auch nicht bis zum Beginn der Sekundarstufe I, wie LehrerInnen in der Hauptschule ebenso wie in der AHS feststellen.

Die SchülerInnen, die aus der Volksschule in die erste Klasse AHS kommen, unterscheiden sich in ihrem Wortschatz, in ihren Rechtschreib- und Grammatikkenntnissen stark voneinander. SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache verfügen oft über einen geringeren Wortschatz, was ihren Schulerfolg behindert.

Als DeutschlehrerIn kann man versuchen, gezielt bestimmte Defizite auszugleichen. Den größten Fortschritt erzielen aber Kinder, die eine hohe Lesemotivation haben und durch Lesen ihren Wortschatz und ihre Grammatik- und Rechtschreibkenntnisse erweitern. Begleitende Fördermaßnahmen (Förderkurse, Kurse in Deutsch als Zweitsprache) sind in allen Schulstufen der Sekundarstufe I sinnvoll und notwendig. Um aber die Motivation der SchülerInnen zum selbstständigen Lernen zu steigern, ist die Förderung der Lesekompetenz von zentraler Bedeutung.

Sprachenvielfalt bzw. Mehrsprachigkeit ist Realität in der Gesellschaft und in der Schule. Mehrsprachige Lernergruppen sind heute die Norm. Diese zunehmende (auch sprachliche) Heterogenität und die besondere Herausforderung für alle Unterrichtsfächer, aber in spezieller Weise für den Deutschunterricht, müssen Konsequenzen für die tägliche Unterrichtspraxis haben.

Leseförderung in multilingualen Klassen

Die PISA-Studien haben das Lesen unter die Schlüsselqualifikationen eingereiht und verstehen unter Lesekompetenz die Fähigkeit

geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen, [...] zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 23)

Darüber hinaus muss aber an andere Aspekte des Lesens gedacht werden: etwa an die Fähigkeiten, vom Lesen einen persönlichen Nutzen zu erwarten, mit emotionaler Beteiligung zu lesen usw. (vgl. Hurrelmann 2002, S. 99).

In sozial und ethnisch heterogenen Klassen stellt der Leseunterricht insofern eine besondere Herausforderung dar, als erstens von sehr unterschiedlichen Lesesozialisierungserfahrungen ausgegangen werden muss – was in ethnisch homogenen Gruppen nicht anders ist – und zweitens der Sprachstand differiert. Die bis zum Zeitpunkt des Eintritts in die Sekundarstufe erfolgte Lesesozialisierung kann von der Schule nicht mehr beeinflusst werden. Aber es ist möglich, die Lesemotivation zu verstärken, Lesehemmungen abzubauen und auf verschiedene Sprachstände durch individualisierte Unterrichtsmethoden einzugehen. Letzteres ist aber, realistisch betrachtet, nur durch Erhöhung der Ressourcen erreichbar.

Leseförderung konkret

Im Schuljahr 2006/07 wurde es im GRG X Ettenreichgasse möglich – bedingt durch zusätzliche Werteinheiten – in allen ersten Klassen eine der vier Wochenstunden Deutsch mit zwei LehrerInnen zu besetzen. Im Schuljahr 2007/08 wird diese Praxis in den zweiten Klassen weitergeführt. Die Klassen werden in zwei Gruppen geteilt, eine davon benutzt in dieser Einheit die Schulbibliothek als Unterrichtsraum.

Die LehrerInnen sprechen sich über Inhalt und Methode dieser »Lesestunde« ab, wozu sowohl eine Vor- als auch eine Nachbesprechung nötig sind. Der Unterricht folgt derzeit noch keinem durchgängigen Konzept, allerdings stehen zahlreiche Unterrichtsmaterialien zum Thema Lesen zur Verfügung. Alle KollegInnen, die an der Leseförderung beteiligt sind, bestücken eine Sammlung mit Arbeitsblättern und Texten, die sie im Lauf des Schuljahrs produziert bzw. verwendet haben, und versehen sie mit Kommentaren, auf welche Teilkompetenzen des Lesens die Materialien abzielen. Ziel ist es, für die folgenden Jahrgänge ein Rahmenkonzept zu entwickeln.

Der Standort des GRG X in Favoriten zeichnet sich durch eine hohe Zahl an SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache aus (ca. 60 %: exakt 59,7 %, in der Unterstufe 61,9 %, in der Oberstufe 54,1 %). Mehrsprachigkeit der SchülerInnen ist die Norm in allen Klassen und Schulstufen.

Im Jahr 2006/07 habe ich eine erste Klasse mit 26 SchülerInnen in Deutsch unterrichtet. Elf hatten als Muttersprache Deutsch, sieben Türkisch, zwei Kroatisch, zwei Vietnamesisch und je ein Schüler/eine Schülerin Serbisch, Bosnisch, Polnisch und Russisch.

Da mehr als die Hälfte der SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch gesprochen hat, war es sinnvoll, diese Tatsache zu thematisieren. Bis auf die aus Polen stammende Schülerin hatten alle in Österreich die Volksschule besucht. Auf die Frage nach dem muttersprachlichen Unterricht haben zwei SchülerInnen angegeben, »manchmal« während der Volksschulzeit in ihrer Muttersprache unterrichtet worden zu sein. Im laufenden Schuljahr hat nur die polnische Schülerin einmal wöchentlich muttersprachlichen Unterricht besucht.

Gemeinsam mit zwei Kolleginnen des GRg X hatte ich mit Ende des SS 2006 den dreisemestrigen Akademielehrgang für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache abgeschlossen.

Die Strategien und praktischen Anwendungsmöglichkeiten, die Ergebnis dieser Ausbildung waren, ließen sich teilweise erfolgreich im Unterricht umsetzen. Sprachenporträts und ein kleines multilinguales Projekt haben Multikulturalität und Mehrsprachigkeit in der Gruppe thematisiert und die Akzeptanz für diese Tatsache erhöht. Im Zusammenhang mit der Leseförderung war es – bis auf den Bereich der Lesemotivation – nicht immer machbar und erfolgreich, auf die Bedürfnisse der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache einzugehen. Am besten ist dies aber in den speziellen »Leseförderstunden« gelungen.

1. Salzburger Lesescreening

Die Durchführung des Lesescreenings fand Anfang Oktober statt und ergab ein durchschnittliches, »mittelmäßiges« Bild. Nur eine Schülerin erzielte ein ausgezeichnetes Ergebnis, eine Schülerin ein überdurchschnittliches, sieben SchülerInnen erzielten einen Lesequotienten unter 89 (unterdurchschnittlich). Viele waren mit ihrer Punkteanzahl im unteren Bereich der durchschnittlichen Leistung angesiedelt.

Am Ende des Schuljahrs wurde das Screening noch einmal – mit den Sätzen der jeweils anderen Gruppe – durchgeführt. Bis auf vier Schülerinnen, die an sich gute Leserinnen sind, hatten alle ihre Leistung verbessert. Den größten Punktezuwachs erreichte die Seiteneinsteigerin, die im Sommer 2006 mit geringen Deutschkenntnissen aus Polen nach Österreich gekommen und als außerordentliche Schülerin aufgenommen worden war.

Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Muttersprache und Leseleistung lässt sich aus diesem Ergebnis nicht ableiten. Die schlechtesten Ergebnisse erzielten zwar Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, allerdings waren auch in der besten Gruppe mehrsprachige SchülerInnen. Die verschiedenen Faktoren der Lesesozialisation, die weiter oben thematisiert wurden, scheinen bedeutsamer zu sein als die Frage der Muttersprache.

2. Lesen als Freizeitbeschäftigung

Um den Stellenwert des Lesens in der Freizeit der SchülerInnen festzustellen, wurde in der Klasse (allerdings erst im laufenden Schuljahr) eine kleine Umfrage durchgeführt. In der Fragestellung bin ich Wolfgang Pramper gefolgt, der eine Studie des Bimex und Market Instituts zum Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen zitiert (vgl. Pramper 2007, S. 7).

Die am häufigsten genannten Freizeitbeschäftigungen waren »Musik hören«, gefolgt von »Freunde und Freundinnen treffen« und »Fernsehen, DVD, Video«. Das Lesen von Büchern stand an achter Stelle von zwölf Möglichkeiten. Auf die Frage nach der Lesehäufigkeit gaben die meisten Kinder an, einmal pro Woche zu lesen. Ein Drittel der Kinder gab an, fünf bis zehn eigene Bücher zu besitzen, ein weiteres Drit-

tel über 20. Die meisten Kinder gaben an, 45 Minuten und länger zu lesen, meist abends vor dem Einschlafen oder »wenn ich nichts Besseres zu tun habe«.

3. Lesemotivation/Leseimpulse

Um die Lesemotivation zu erhöhen, haben wir versucht, verschiedene Impulse zu geben:

- Thematisierung des Lesens
- Besuch der Schulbibliothek in kleinen Gruppen, Erklärung des Standorts verschiedener Buchgenres, »Schmökern« in einem frei gewählten Buch. (Hier sind wir allerdings mit der Aufforderung, in zwei bis drei Sätzen aufzuschreiben, wovon das Buch handelt, gescheitert – diese Aufgabe war für die meisten Kinder nicht lösbar. Auch die Erklärungen, wieso ein bestimmtes Buch ausgewählt wurde, waren wenig aufschlussreich.)
- Unterstützung des »Anlesens« von Büchern
- Angebot unterschiedlicher Lesestoffe: Sachtexte, fiktionale Texte, kurze Texte, zwei bis drei Ganztexte (Jugendromane) in der zweiten Klasse
- Ausstellung aktueller Jugendbücher (Sachbücher und Romane) durch eine Buchhandlung
- Abonnement einer Jugendzeitschrift, in diesem Fall von *JÖ*. Zu einzelnen Artikeln wird didaktisches Material, das im Bereich Textverständnis und im differenzierten Leseunterricht hilfreich ist, angeboten.

Es hat sich bewährt, in manchen Leseförderungsstunden die Gruppe so zu teilen, dass die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache eine Gruppe bilden. Das war ca. alle drei bis vier Wochen der Fall. Selbstverständlich wird auch in den »normalen« Deutschstunden gelesen, vor allem wenn ein Ganztext als Klassenlektüre bearbeitet wird. Die »Lesestunden« sind aber, auch im Bewusstsein der Kinder, für die Verbesserung der verschiedenen Bereiche des Lesens reserviert.

Allerdings haben wir diese Form der Gruppentrennung nicht über einen längeren Zeitraum beibehalten, da sonst die Gefahr einer Stigmatisierung als »schlechtere« Gruppe besteht. So notwendig es ist, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit zu thematisieren, so wenig sinnvoll ist es, Kinder auf Dauer in die Rolle des »Andersseins« zu drängen. Es ist wichtig, hier sensibel auf das Bedürfnis der Kinder, dazuzugehören bzw. nicht anders zu sein, einzugehen.

4. Lautes Lesen/vorbereitetes Lesen

Beim lauten Lesen ist die oben erwähnte Form der Gruppentrennung sinnvoll, da konkret die korrekte Aussprache, die Betonung und Satzmelodie geübt werden können. Meiner Erfahrung nach verfestigen sich Fehler (etwa bei Fallendungen), wenn die Wörter nicht richtig gelesen und ausgesprochen werden.

Die zweite Gruppe erhielt zwar die gleichen Aufgaben, konnte aber rascher vorgehen und Zusatzübungen bearbeiten.

Folgende Übungen eignen sich sehr gut:

- *Klang der eigenen Stimme/Aussprache:* Um den Kindern den Klang der eigenen Stimme vertraut zu machen, habe ich sie beim Vorlesen einer kurzen, vorbereiteten Textpassage auf Kassette aufgenommen. Diese Übung hat den Kindern großen Spaß gemacht und sie motiviert, sich beim Vorlesen anzustrengen. Sie zeigt Verbesserungsmöglichkeiten in Aussprache und Satzmelodie auf. Am Ende des Schuljahrs wurde die Aufnahme mit dem Ergebnis, dass die SchülerInnen gefunden haben, alle hätten sich beim lauten Lesen stark verbessert, wiederholt.
- *Neue Wörter erfragen:* Lautes Lesen haben wir meist als vorbereitetes Lesen praktiziert, da es für alle Kinder schwer ist, richtig und den Sinn erfassend vorzulesen, ohne den Text zu kennen. Eine Textstelle vorzubereiten, hat auch bedeutet, den Sinn unbekannter Wörter und die richtige Betonung zu erfragen bzw. selbst herauszufinden.
- *Gedichte vortragen, im Chor und einzeln:* Kurze Gedichte zu lesen und sie dann (auswendig) vorzutragen, war eine Übung, die die Kinder sehr gern ausführten. Sie konnten aus vier Gedichten eines auswählen²:
 Christian Morgenstern: *Der Lattenzaun*
 Mira Lobe: *Da fehlt etwas* und *Deutsch ist schwer*
 Vera Ferra-Mikura: *Was ich von meinen Tanten zum Geburtstag bekam*
 Alle, die dasselbe Gedicht ausgewählt hatten, trugen es, unterstützt durch Mimik und Gestik, in der nächsten Stunde im Chor vor, wollten es aber auch einzeln präsentieren.

5. Texte verstehen

Wichtig scheint es zu sein, Kindern unterschiedliche Textsorten anzubieten und zu thematisieren, um welche Textsorte es sich handelt und wie sie sich von anderen unterscheidet. Laut der Literatur zur Leseforschung interessieren sich Buben mehr für Sachtexte, Mädchen eher für fiktionale Texte (vgl. Böck 2000, S. 222; Hurrelmann 1993, S. 51). Die Schullektüre sei mehr auf Mädchen ausgerichtet, Sachtexte würden jedoch Buben mehr ansprechen.

Auch wenn das für diese Klasse nicht ganz zutrifft – spannend oder lustig muss es sein – ist es sinnvoll, häufiger Sachtexte zu lesen. Das Üben der Informationsentnahme aus Sachtexten ist für den Erfolg in allen Schulfächern von Bedeutung.

- *Sachtexte:* Vor dem Lesen eines Sachtexts wird das Basiswissen zum Thema erfragt, mit Hilfe eines Brainstormings können weiteres Wissen und Assoziationen aufgerufen werden (vgl. Willenberg 2006, S. 831). Bilder zum Text können der Entlastung dienen und vor dem Lesen besprochen werden. Bei der Lektüre von Sachtexten hat es sich bewährt, die Kinder in Zweiergruppen arbeiten zu lassen – am besten in der schon in zwei Gruppen (allerdings nicht nach dem Prinzip der

² Aus: Domingo et al.: *Das Sprachbastelbuch* 1983, S. 8, 98 und S. 12.

Muttersprache) geteilten Klasse. Leseschwächere können mit Lesestärkeren zusammenarbeiten. Nach dem stillen Lesen werden in der Zweiergruppe neue Wörter und Unklarheiten besprochen. Darauf folgt das laute Lesen in der größeren Gruppe.

Das Erkennen und Unterstreichen von Schlüsselwörtern und das Stellen von Fragen an den Text oder das Beantworten von Fragen zum Text sind weitere Schritte zur Informationsentnahme. Sachtexte können auch sinnvoll als Transportmittel für Akzeptanz von Multikulturalität eingesetzt werden. Reisekataloge, Prospekte und andere Informationstexte über die verschiedenen Herkunftsländer der SchülerInnen erfüllen hier einen doppelten Zweck.

- *Fiktionale Texte:* Bei der Auswahl von fiktionalen Texten gilt es, auf die Lebenswelt der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen. Wichtig ist, eine emotionale Nähe zum Text und Identifikation mit Protagonisten zu ermöglichen.

Vor dem Lesen könnten die SchülerInnen zu Mutmaßungen zum Titel und zu – wenn vorhanden – Illustrationen aufgefordert werden. Worum könnte es in einem Text mit diesem Titel gehen? Um welche Art von Text handelt es sich? Was ist auf den Bildern zu sehen? Die Besprechung dieser Fragen dient, vor allem für die leseschwächeren und wortschatzärmeren SchülerInnen, der Entlastung und Annäherung an das Thema. Als Einstieg ist das Vorlesen durch die Lehrerin/den Lehrer eine Methode, das Lesen in Gang zu bringen und die Sinnentnahme zu erleichtern. Das Vorlesen ermöglicht den ZuhörerInnen, das Gehörte in Bilder zu kodieren. Die interpretierende Betonung erleichtert die Textdeutung, sodass ein Zugang zum Gehörten/Gelesenen gefunden wird (vgl. Willenberg 2006, S. 834).

6. Das Märchen als Thema in mehrsprachigen Klassen

Das Märchen eignet sich als Textsorte besonders gut zur Arbeit in multikulturellen Klassen. Märchen gibt es in jeder Kultur und sie entsprechen auch der Erzähltradition im islamischen Kulturraum (vgl. Weers 1990, S. 229). Die Besprechung von Märchen kann der interkulturellen Verständigung dienen, wenn SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache Märchen aus ihrem Kulturkreis erzählen und Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede festgestellt werden.

Fast alle Kinder kennen die »gängigen« Märchen, häufig aber nicht durch Lektüre, sondern in der filmischen Adaption, meist als Zeichentrickfilm aus den Disney-Studios. Das Lesen des ursprünglichen Textes und der Vergleich mit der Verfilmung führen zu einem ersten Erkennen der filmischen Mittel und bieten einen Sprechanlass zu Film/Verfilmung von Büchern (Bereich Medienkunde).

Um auf die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen, könnte eine weitere Unterrichtssequenz folgenden Inhalt haben: Der Text eines bekannten Märchens (Die Märchentexte der Brüder Grimm sind im »Projekt Gutenberg« zu finden) wird den SchülerInnen als Lückentext dargeboten (z.B. fehlen in der zweiten Hälfte wesentliche Nomen oder Adjektive).

Je nach Lese- bzw. Textkompetenz erhalten die SchülerInnen drei unterschiedliche Arbeitsblätter:

- Lückentext ohne einzufüllende Wörter
- Lückentext mit einzufüllenden Wörtern, jedoch ohne grammatikalisch korrekte Endungen
- Lückentext mit korrekt flektierten einzufüllenden Wörtern.

Zwei Unterrichtseinheiten zum Thema Märchen (5. Schulstufe)

Erste Einheit:

- Individuelles Lesen: *Der Froschkönig*; Unterstreichen nicht verstandener Wörter/Redewendungen
- Informationsaustausch in Zweiergruppen über den Handlungsverlauf
- Klärung der Wortbedeutungen, möglichst durch die SchülerInnen
- Typische Merkmale der Textsorte feststellen
- Gemeinsames Sammeln von typischen sprachlichen Merkmalen/Redewendungen des Märchens
- Wortschatzübung: »Personal und Requisiten eines Märchens« (Prinzessin, Hexe, Zauberer, tiefer Brunnen, finsterner Wald ...)

Zweite Einheit:

Kreative Textproduktion: Erfindung eines Märchens mit vorgegebenem Personal (Personenkärtchen mit Nummerierung, jeder Schüler würfelt dreimal, um das Personal seines Märchens festzulegen)

Prinz, der heilendes Wasser für seinen Vater holen muss

Hexe, die dieses besitzt

Prinzessin, die von der Hexe gefangen gehalten wird

Zwerg, der einen Schatz bewacht

junger Mann, der sich die Welt anschauen will

armes Mädchen, das keine Schuhe hat .

Daran kann eine Wortschatzübung angeschlossen werden:

Wortschatz »Märchen«

In jeder Zeile findest du ein »märchenhaftes« Wort, das nicht zu den anderen passt! Streiche es durch!

Hexe	Schmied	Fee	Zauberer
stampfen	schleichen	huschen	trippeln
mutig	forsch	ängstlich	keck
Keller	Turm	Verlies	Brunnen
Zwerg	Männlein	Riese	Kobold
Umhang	Ring	Kette	Krone
Pantoffel	Mantel	Truhe	Haube
glitzern	faulen	funkeln	leuchten

7. Die Sage als Thema in mehrsprachigen Klassen

Die meisten Kinder lesen Sagen gerne, die Textsorte motiviert offensichtlich durch die Vermischung von Realität und Fiktion. Auch der Erfolg der Fantasy-Literatur bei jungen Lesern ist auf dieses Grundprinzip zurückzuführen. Die Konfrontation von

Wirklichkeit mit unheimlichen Mächten übt auf Kinder und Jugendliche eine besondere Faszination aus, sodass Sagentexte sehr beliebt sind. Allerdings stellt die Sage höhere Anforderungen an die Lese- und Textkompetenz als das Märchen.

Unterrichtssequenzen, in denen Sagen behandelt wurden, waren erfolgreicher, wenn die Klasse geteilt war. Die SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache kannten kaum Sagen aus ihren Herkunftsländern. Nur die Seiteneinsteigerin, die in Polen alphabetisiert worden ist, konnte hier einige polnische Sagen und ihre Hauptfiguren nennen. Daraus lässt sich schließen, dass Märchen auch mündlich weitergegeben werden, Sagen jedoch eher »erlesen« werden.

Zwei Unterrichtseinheiten zum Thema »Sagen« (5. oder 6. Schulstufe)
(anhand der Sage *Der Schneider von Liebnitz*)

Erste Einheit:

- Die Klasse wurde in zwei Gruppen geteilt (lesestärkere und leseschwächere SchülerInnen)
- Beiden Gruppen wurde der Text vorgelesen
- Die leseschwächere Gruppe erhielt die Sage als Lückentext, in dem Schlüsselwörter fehlten (ungeordnet am Ende des Textes). Erklärungen unbekannter Wörter wurden in der Gruppe gesucht (z.B. ein Laib Brot, Schwefelgestank, Baumstrunk). Die lesestärkere Gruppe erhielt den Text ohne die wörtlichen Reden (ungeordnet am Ende des Textes).
- Beide Gruppen fertigten nach dem Ausfüllen eine Zeichnung zu der Sage an.

Zweite Einheit:

Die SchülerInnen bereiteten in Gruppen die Sage zur szenischen Darstellung vor. Der Text eignet sich sehr gut dafür, da er viele wörtliche Reden enthält.

Bei dieser Arbeit waren die SchülerInnen hoch motiviert, auch konnten durch die Darstellung Unklarheiten im Handlungsverlauf beseitigt werden. Zudem wurden richtige Aussprache, Intonation und Emphase geübt.

Der Schneider von Liebnitz

Vor langer Zeit war in der Nähe von Liebnitz ein See. Zu dem gingen die Leute nicht gerne, weil es dort sehr unheimlich war. In Liebnitz wohnte ein Schneider, der nicht gerne arbeitete. So kam es, dass er oft tagelang kaum etwas zu essen hatte.

Einmal ging er wieder mit hungrigem Magen ins Bett. Mitten in der Nacht knurrte der Magen so laut, dass er davon aufwachte. Weil er nicht mehr einschlafen konnte, ging er spazieren. So kam er zu dem unheimlichen See.

Am Seeufer saß einer, den der Schneider von weitem für einen Baumstrunk hielt. Es war aber der Teufel. »Was willst du von mir?«, fragte der Teufel den Schneider. »Ich will nichts. Mein Magen will essen!«, antwortete der Schneider. »Zu essen habe ich immer etwas für Leute, die zu mir gehören«, entgegnete der Teufel und verbreitete ein bisschen Schwefelgestank.

Der Schneider war viel zu hungrig, um Angst zu haben. »Her mit dem Essen«, sagte er.

Der Teufel hielt dem Schneider eine gebratene Wurst und einen ganzen Laib Brot unter die Nase.

Der Schneider schnappte nach der Wurst und hatte schon ein ganzes Stück aufgeessen, bevor der Teufel weiterreden konnte.

Der Teufel sagte: »Jetzt hab ich dich, und in einem Jahr hol ich dich. Aber du kriegst noch einen Haufen Geld dazu!«, und damit verschwand er.

Der Schneider aber stand da mit der Wurst und dem Brot, und ein Geldsack lag vor seinen Füßen.

»Liegen lassen werde ich ihn nicht«, sagte der Schneider. »Und so klug wie der Teufel bin ich noch lang. Es wird mir schon was einfallen!«
 Der Schneider aß die Wurst und das Brot. Von dem Geld kaufte er sich eine Nähmaschine.
 Dann lebte er vergnügt und dachte ein ganzes Jahr lang nicht an den Teufel.
 Ein Jahr später ging der Schneider wieder zum Seeufer, er wusste eigentlich nicht, warum er das tat.
 Als er den Teufel dort sitzen sah, fiel ihm die Geschichte wieder ein. »Das Jahr ist vorbei!«, rief der Teufel. »Jetzt hol ich dich!«
 Der Schneider aber war nicht dumm. »Wer bist du denn?«, fragte er. »Kennst du mich denn nicht mehr?«, fragte der Teufel erstaunt. »Keine Ahnung«, sagte der Schneider. »Aber ich bin doch der Teufel!«, schrie der Teufel wütend. »Das musst du mir beweisen!«, meinte der Schneider.
 »Wenn du bis Mitternacht alle Frösche aus dem See gefangen hast und sie hier am Seeufer nebeneinander sitzen und du sie zählen kannst, glaube ich dir. Dann kannst du mich holen.«
 Der Teufel lachte und begann sofort, die Frösche zu fangen. Er erwischte sie auch alle. Aber kaum hatte er sie ans Ufer gesetzt, waren sie wieder weg. Hopp – hopp – hopp, sprangen sie davon, in alle Richtungen.
 Der Teufel plagte sich sehr, aber immer wieder entwischten ihm welche. Endlich gab er auf.
 »Verschwinde!«, knurrte er den Schneider an. »Hol dich selber, wenn du willst! Ich hol dich nicht!«
 Und dann verschwand er. Der Schneider aber ging vergnügt nach Hause.

Der Schneider von Liebnitz

Vor langer Zeit war in der Nähe von Liebnitz ein _____. Zu dem gingen die Leute nicht gerne, weil es dort sehr unheimlich war. In Liebnitz wohnte ein _____, der nicht gerne arbeitete. So kam es, dass er oft tagelang kaum etwas zu essen hatte.
 Einmal ging er wieder mit _____ ins Bett. Mitten in der Nacht knurrte der Magen so laut, dass er davon aufwachte. Weil er nicht mehr einschlafen konnte, ging er spazieren. So kam er zu dem unheimlichen See.
 Am Seeufer saß einer, den der Schneider von weitem für einen Baumstrunk hielt. Es war aber der _____.
 »Was willst du von mir?«, fragte der Teufel den Schneider. »Ich will nichts. Mein Magen will essen!«, antwortete der Schneider. »Zu essen habe ich immer etwas für Leute, die zu mir gehören«, entgegnete der Teufel und verbreitete ein bisschen Schwefelgestank.
 Der Schneider war viel zu hungrig, um Angst zu haben. »Her mit dem Essen«, sagte er.
 Der Teufel hielt dem Schneider _____ unter die Nase.
 Der Schneider schnappte nach der Wurst und hatte schon ein ganzes Stück aufgegessen, bevor der Teufel weiterreden konnte.
 Der Teufel sagte: »Jetzt hab ich dich, und in einem Jahr hol ich dich. Aber du kriegst noch einen _____ dazu!«, und damit verschwand er.
 Der Schneider aber stand da mit der Wurst und dem Brot, und ein _____ lag vor seinen Füßen.
 »Liegen lassen werde ich ihn nicht«, sagte der Schneider. »Und so klug wie der Teufel bin ich noch lang. Es wird mir schon was einfallen!«
 Der Schneider aß die Wurst und das Brot. Von dem Geld kaufte er sich eine _____.
 Dann lebte er vergnügt und dachte ein ganzes Jahr lang nicht an den Teufel.
 Ein Jahr später ging der Schneider wieder zum Seeufer, er wusste eigentlich nicht, warum er das tat.
 Als er den Teufel dort sitzen sah, fiel ihm die Geschichte wieder ein. »Das Jahr ist vorbei!«, rief der Teufel. »Jetzt hol ich dich!«
 Der Schneider aber war nicht dumm. »Wer bist du denn?«, fragte er. »Kennst du mich denn nicht mehr?«, fragte der Teufel erstaunt. »Keine Ahnung«, sagte der Schneider. »Aber ich bin doch der Teufel!«, schrie der Teufel wütend. »Das musst du mir beweisen!«, meinte der Schneider.
 »Wenn du bis Mitternacht alle _____ aus dem See gefangen hast und sie hier am Seeufer nebeneinander sitzen und du sie zählen kannst, glaube ich dir. Dann kannst du mich holen.«

Der Teufel lachte und begann sofort, die Frösche zu fangen. Er erwischte sie auch alle. Aber kaum hatte er sie ans _____ gesetzt, waren sie wieder weg. Hopp – hopp – hopp, sprangen sie davon, in alle _____.

Der Teufel plagte sich sehr, aber immer wieder entwischten ihm welche. Endlich gab er auf.
 »Verschwinde!«, knurrte er den Schneider an. »Hol dich selber, wenn du willst! Ich hol dich nicht!«
 Und dann verschwand er. Der Schneider aber ging vergnügt _____.

Einzusetzende Wörter:

nach Hause, Schneider, eine gebratene Wurst und einen ganzen Laib Brot, Frösche, Nähmaschine, hungrigem Magen, Teufel, Geldsack, Ufer, See, Haufen Geld, Richtungen

Literatur

- APELTAUER, ERNST: *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Kassel-München-Tübingen: Langenscheidt 1997.
- BELKE, GERLIND: *Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen*. In: Bredel u. a. 2006, S. 840–853.
- BÖCK, MARGIT: *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten der 8-4-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studienverlag 2000.
- BONFADELLI, HEINZ; FRITZ, ANGELA; KÖCHER, RENATE: *Lesesozialisation. Bd. 2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Studien der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993.
- BREDEL, URSULA; GÜNTHER, HARMUT; KLOTZ, PETER; OSSNER, JAKOB; SIEBERT-OTT, GESA: *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schoeningh 2006.
- DOMENGO, HANS ET AL.: *Das Sprachbastelbuch*. Wien-München: Jugend und Volk 1983.
- DE CILLIA, RUDOLF: Spracherwerb in der Migration. In: *tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, H. 2/2006, S. 4–9.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülern und Schülerinnen im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich 2001rs.
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa 2002.
- HURRELMANN, BETTINA: Leseleistung – Lesekompetenz. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 176/2002.
- HURRELMANN, BETTINA; HAMMER, MICHAEL; NIESS, FERDINAND : *Lesesozialisation. Bd. 1. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993.
- LUCHTENBERG, SIGRID: Entwicklung mündlicher Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel u. a. 2006, 1. Teilband, S. 121–132.
- PRAMPER, WOLFGANG: Lesen – in Zeiten der Null-Book-Generation. In: *Die ganze Schule liest. Das Lesemagazin des VERITAS-Verlags*. Linz: Veritas 2007, S. 6–12.
- REITER, CLAUDIA; HAIDER, GÜNTER (Hrsg.): *PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs*. Innsbruck: Studienverlag 2002.
- SCHADER, BASIL: *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf-Zürich: Bildungsverlag EINS/Orell Füssli 2004.
- SIEBERT-OTT, GESA: Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel u. a. 2006, S. 536–545.
- WEERS, DÖRTE: *Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Iudicium 1990 (= Studien Deutsch. Hrsg. Dietrich Krusche und Harald Weinrich, Bd. 10).
- WILLENBERG, HEINER: Methoden des Textleseunterrichts. In: Bredel u. a. 2006, S. 830–839.

Thomas Fritz

Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im Deutschunterricht in heterogenen Gruppen

Im folgenden Beitrag möchte ich die Möglichkeiten, die sich aus der Zusammensetzung mehrsprachiger Gruppen im Deutschunterricht vor allem in Bezug auf die allgemeine kommunikative Kompetenz und die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz für alle Lernenden ergeben, diskutieren. Weiters werden Gedanken zur Anwendungsmöglichkeiten von *Pushed Output* und *Focus on Form*, insbesondere für Lernende, deren L1 nicht Deutsch ist, präsentiert. Dies alles aus der Perspektive der Fertigkeit des Sprechens.

Sprechen

Die wesentlichsten Merkmale der mündlichen Produktion sind ihre Kontextabhängigkeit, der ungeplante Charakter der Texte sowie ihre dynamische und vergängliche Form. Gesprochener Diskurs wird oft als »nicht so schön und formvollendet« wie etwa die Resultate des Schreibens, als fehlerhaft, informell und persönlich angesehen. Aus dem Blickwinkel des sozialen Handelns heraus ist er jedoch ein wesentlicher Baustein für zwischenmenschliche Interaktion, das Herstellen und Erhalten von Beziehungen, ein Signal nach Außen und Innen das den Zusammenhang von

Thomas Fritz, Unterrichtender für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache und Englisch, Leiter der Lehrgänge für FremdsprachenkursleiterInnen der Wiener Volkshochschulen, Internationale Vortrags- und Referententätigkeit, Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien und Graz, Autor und Herausgeber einiger Bücher (*280 Sprachen für Wien*, *Ein Tag Honig ein Tag Zwiebel*) und diverser Artikel.
E-Mail: thomasfritz@aon.at

Gruppen herstellen hilft und nicht zuletzt aber auch eine der Quellen für Missverständnisse.

Beim Erlernen einer Zweitsprache ist das Sprechen wohl eine der großen Herausforderungen. Die Ziele der Lernenden und der Unterrichtenden sind mannigfaltig. Lernende müssen spontan und kreativ sein, sie haben den Anspruch, korrekt zu sprechen, ihre Aussprache sollte nahe an die von MuttersprachlerInnen herankommen, ihr Diskursverhalten sollte adäquat sein und die kulturellen Gesprächselemente, wie Anspielungen, Metaphern etc. sollten passend verwendet werden. Das alles in einem so hohen Tempo, dass wir gar nicht daran denken können, dies alles zu planen, zu kontrollieren und bewusst zu steuern. Selbst in der L1 können wir beobachten, dass SprecherInnen Probleme haben, all dies erfolgreich zu managen. Denken wir nur an die vielen Versprecher in spontaner mündlicher Produktion, die unzähligen Sätze, die begonnen, aber nicht beendet werden, die berühmten »Ääähs«, die manche von uns regelmäßig in gesprochenen Texten, bei Referaten und Vorträgen einfügen, um hörbar zu denken oder einfach nur um Zeit zu gewinnen.

Die Sprachwissenschaften sind seit langem bemüht zu erforschen, was beim Sprechen denn eigentlich vor sich geht und wie Ideen formuliert, die richtigen Wörter aus dem Lexikon abgerufen, in einem morphosyntaktischen Prozess zu Sätzen verarbeitet werden, ihre lautliche Dimension erhalten und dann letztendlich in ein Geflecht von Äußerungen mehr oder weniger passend eingebettet werden. Über die Ebene der einzelnen Äußerung und des einzelnen Satzes hinaus sind pragmatische Elemente wie Rollenverhalten, Höflichkeitsformen, Turn Taking und das Aufrechterhalten eines Gesprächs ebenso wichtige Elemente wie das Herstellen von sozialen Zusammengehörigkeiten, das so genannte »Bonding«, das durch bestimmte Muster und Arten von Konversation (zum Beispiel dem Tratschen, einer sehr informellen Art der Informationsbörse) erreicht wird.

Im *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* wird die Fertigkeit Sprechen in zwei Unterfertigkeiten aufgeteilt: das interaktive Sprechen und das zusammenhängende Sprechen. Ersteres beinhaltet die Interaktion in realer Kommunikation, Zweiteres Aktivitäten wie Erzählen, Präsentieren, oder Referate und Vorträge halten.

Betrachten wir die linguistischen Elemente, die beim interaktiven Sprechen zum Tragen kommen genauer, so sehen wir eine sehr enge Kooperation der Fertigkeiten des Hörverstehens und des Sprechens. Bei jeder Kommunikation ist es wichtig, erst einmal zu verstehen, was die andere Person gesagt hat, um den eigenen Redebeitrag anzuschließen.

Um die Komplexität des Aktes des Sprechens zu illustrieren sollen einige seiner Aspekte näher betrachtet werden.

Sprechen und die linguistische Kompetenz

Abgesehen von den diskursiven Fähigkeiten muss ein/e SprecherIn die richtigen Laute, die Betonungen der einzelnen Worte und Wortgruppen, die Prosodie und dem Sinn entsprechende Betonungen finden. SprecherInnen müssen die richtigen Wörter finden und anwenden, d. h. sie auch dem Publikum oder dem Gegenüber

gemäß auswählen, und diese korrekt in ein syntaktisches Geflecht integrieren. Sie müssen Strategien einsetzen, die es einerseits erlauben, ihre Botschaft zu vermitteln, und andererseits, den ZuhörerInnen oder GesprächspartnerInnen ermöglichen, das Gesagte auch zu verstehen, und vor allem müssen sie immer wieder sicherstellen, dass sie (richtig) verstanden worden sind. Wir sehen also, dass die linguistische Kompetenz beim Sprechen auf vielen Ebenen gefordert ist:

Lexikon:	Wörter und ihre Bedeutung Wörter und ihre internen Baupläne (Verben und der Kasus, den sie zuweisen, starke oder schwache Verben, etc.)
Phonologie:	Laute, Silbenbetonung, Wortbetonung, Satzbetonung
Syntax:	Satzbau, Wortstellung, etc.
Morphologie:	Endungen, Vor- und Nachsilben, etc.
Pragmatik:	Diskursverläufe

Zusätzlich zur reinen, linguistischen Kompetenz werden in unserem Kontext vor allem die Elemente der Diskursfähigkeit gefragt, also das adäquate Verhalten im Gespräch, sei es nun »zusammenhängend« oder »interaktiv«.

Sprechen und die kommunikative Kompetenz

Erinnern wir uns an die vielen, in der Einleitung erwähnten Teilfertigkeiten des Sprechens. Sie können unter dem (mittlerweile schon etwas alten, aber dennoch nicht veralteten) Label der kommunikativen Kompetenz zusammengefasst werden. Zur Erinnerung: Dieses Konzept, ursprünglich formuliert von Dell Hymes (1972), ist als Ausweitung der rein linguistischen Kompetenz verstanden und inkludiert das sozio- und psycholinguistische Wissen der SprecherInnen bzw. LernerInnen einer Sprache. Dies bedeutet für den Unterricht, dass wir es den Lernenden ermöglichen müssen, diese Kompetenz zu erlangen. Dies kann nicht geschehen, indem kleine Dialoge und einfache Aussagen auswendig gelernt oder spielerisch erarbeitet werden. Die Entwicklung dieser Fähigkeit ist nur in einem Zusammenspiel von Rezeption von gesprochener Sprache und (Re)Produktion derselben denkbar.

Diskursfähigkeit

Betrachten wir die unterschiedlichen Modelle, die Diskursfähigkeit beschreiben, so erkennen wir ein weiteres Bündel an Fertigkeiten und Wissen, das Lernende benötigen. Dies kann im Strukturieren von Gesprächen liegen, wie zum Beispiel das Turn-Taking in einer bestimmten Kultur geregelt ist, zum Beispiel wann und wie es möglich ist zu unterbrechen, wie der eigene Standpunkt eingebracht werden kann und wie Widerspruch formuliert wird. Auf einer komplexeren Ebene ist es interessant zu sehen, wie Gruppenzugehörigkeiten sprachlich signalisiert werden.

Verschiedene kulturelle Kontexte zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass Diskurse unterschiedlich organisiert werden, dies trifft sowohl auf schriftliche als

auch auf mündliche Diskurse zu. Erstere erkennen wir an der unterschiedlichen Struktur, wie Aufsätze oder Artikel aufgebaut werden, also entweder im Rahmen einer für uns eher rigide anmutenden Ordnung, wie sie das Französische auszeichnet, oder in einer eher freien Struktur, wie sie tendenziell im Deutschen zu erkennen ist.

Für die mündliche Kommunikation treffen diese Unterschiede ebenfalls zu. Nehmen wir das Turn Taking als Beispiel. Im Deutschen und viel mehr noch im Englischen gilt es als unhöflich und nicht situationsadäquat die GesprächspartnerInnen zu unterbrechen, um seine eigene Äußerung zu platzieren, in anderen kulturellen Kontexten, wie zum Beispiel dem Italienischen ist dies aber eine akzeptierte Form des Interagierens, wenn man darauf wartet, endlich ein Signal zu bekommen, an der Reihe zu sein, kann dies durchaus auch länger dauern.

Im Unterricht mit Lernenden, die aus verschiedenen kulturellen Bereichen kommen, können wir diese Parameter von Diskursverläufen komparativ bearbeiten. Es sind nicht nur die oben erwähnten Regeln des Abwechselns im Gespräch, es ist auch der Aufbau von Geschichten und Erzählungen, der divergiert. Diese Unterschiede können Thema eines vergleichenden, reflektierenden Unterrichts werden, die allen Beteiligten wertvolle Hinweise über Unterschiede und Ähnlichkeiten bieten und, letztendlich, allen einen Zuwachs an interkulturellem Wissen und interkultureller Kompetenz ermöglichen.

Als ein weiteres Beispiel für interkulturelle Differenzen kann die unterschiedliche Interpretation und Umsetzung allgemeiner Kommunikationsprinzipien angesehen werden, wie sie zum Beispiel vom Sprachphilosophen Grice formuliert wurden. Sein Konzept basiert auf einer westlichen Sichtweise von Kultur und auf westlichem Umgang mit Kommunikation. Auf den ersten Blick naiv anmutend sind seine kommunikativen Maximen ein brauchbares Orientierungsgerüst für die kommunikative Bewertung von Äußerungen. Grices oberstes Prinzip ist die Annahme, dass Menschen mit dem übergeordneten Ziel, eine erfolgreiche Kommunikation zu Stande zu bringen, kooperieren. Das Interessante an den Maximen ist, dass auch ihre Verletzung einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllen kann.

Betrachten wir zwei seiner Maximen genauer:

Die Quantitätsmaxime

- Gestalte deinen Beitrag so informativ, wie es die Konversation in diesem Moment verlangt.
- Fülle deinen Beitrag nicht mit mehr Information als notwendig.

Die Maxime der Art

- Vermeide Unklarheit deines Ausdrucks
- Vermeide Zweideutigkeit
- Sei kurz
- Sei geordnet

(Nach Sperber/Wilson 1986, S. 33, Übersetzung T.F.)

Dies mag für einen großen Teil westlichen Kommunikationsverhaltens gelten, in diversen kulturellen Kontexten sind die Maximen sicherlich anders zu interpretieren.

- Was bedeutet es denn konkret, so informativ zu sein, wie es die Konversation verlangt?

- Sind viele Beispiele notwendig, um einen Sachverhalt zu erklären?
- Wie viel Information ist relevant und notwendig?
- Was bedeutet es, klar zu sein, was ist kurz und was bedeutet geordnet?

Diese Fragen sollen und können im Rahmen dieses Beitrags nicht beantwortet werden, sie können meiner Meinung nach aber die Basis eines interessanten Unterrichtsprojektes bilden. Die Lernenden überlegen die Antworten vorerst für ihre »eigene« Kultur, präsentieren ihre Ergebnisse und recherchieren dann mit Hilfe von Auskunftspersonen weiter und vertiefen so das Bild von Diskursen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Dies trifft sicher auf interkulturelle Situationen genauso zu wie auf intrakulturelle.

- Stimmt es, dass Menschen in Afrika Geschichten anders erzählen, als wir es in Mitteleuropa erwarten?
- Wie viel Information genügt in Österreich, wie viel in Ländern Lateinamerikas?
- Wie werden die Maximen von Grice im politischen Diskurs angewendet oder verletzt? Und so weiter.

Comprehensible Output oder Pushed Output

Im Folgenden möchte ich zwei Möglichkeiten, speziell für die Gruppe unserer Lernenden, diskutieren, deren L1 nicht Deutsch ist. Ich denke jedoch, dass sie auch für Lernende mit deutscher Muttersprache, relevant sein können. Die erste ist die Idee des *Comprehensible Output*. All jenen, die mit Krashens Konzept des *Comprehensible Input*, also der zentralen Rolle, die das Verstehen beim Spracherwerb spielt, vertraut sind, erkennen in diesem Konzept eine mögliche Gegenposition, vor allem aber einen anderen Fokus. Swains Konzept besagt,

we acquire language when we attempt to transmit a message but fail and have to try again. Eventually, we arrive at the correct form of our utterance, our conversational partner finally understands, and we acquire the new form we have produced. (Zit. nach Krashen 1998, S. 175)

Wir erleben in Unterrichtssituationen immer wieder, dass Lernende in der Lage zu sein scheinen, Strukturen zu verwenden, die sie in »entspannten Situationen« nicht verwenden (können). Wir kennen eine ähnliche Situation aus Experimenten zum Zweitspracherwerb. Der Formalitätscharakter einer Aufgabe hat häufig zur Folge, dass Lernende korrekter agieren, als sie dies bei informellen Aufgaben tun. Dies hängt aller Wahrscheinlichkeit nach mit dem Grad der Aufmerksamkeit zusammen, den sie der gestellten Aufgabe gegenüber anwenden.

Das bedeutet für die konkrete Unterrichtssituation wahrscheinlich eine vermehrte Organisation von Aufgabenstellungen, in deren Rahmen die Lernenden vor anderen sprechen müssen. Dies bedeutet mehr Sprechkanäle in Form von Referaten, mündlichen Zusammenfassungen und Erzählungen. Jedoch kein vermehrtes Angebot an Referaten, die benotet werden. Der notwendige Formalitätscharakter ist schon durch das Präsentieren gegeben, Überprüfungsstress ist auch hier eher hinderlich als förderlich.

Focus on Form

Long und Robinson (1998) unterscheiden zwischen Ansätzen der Grammatikvermittlung im Zweitsprachenunterricht. *Focus on Forms* bedeutet expliziten Unterricht ausgewählter grammatikalischer Strukturen, *Focus on Form* hingegen meint ein kontextbezogenes Thematisieren und Reflektieren von Problemstellungen, die sich im Unterricht ergeben. Williams (2001) zeigt in einer Studie, dass das spontane Besprechen und vor allem gemeinsame Reflektieren eine sehr effiziente Form der Grammatikarbeit darstellt. Die Lernenden sind in einem höheren Ausmaß in der Lage, grammatikalische Strukturen zu erkennen und in der Folge auch korrekt anzuwenden.

Im Kontext des Deutschunterrichts in so genannten gemischten Gruppen erscheint dieses Modell ebenfalls einen geeigneten Weg darzustellen, den Lernenden, die eine andere L1 haben als Deutsch, die Gelegenheit zu geben, grammatikalische Strukturen kennen zu lernen, zu reflektieren und zu erlernen. Nebenbei bemerkt kann diese Form der Sprachaufmerksamkeit auch für L1 SprecherInnen relevant sein. Konkret bedeutet das in einer Situation, in der ein »Fehler« auftaucht, diesen nicht als solchen zu ahnden, sondern ihn zum Anlass einer gemeinsamen Analysearbeit werden zu lassen. Wenn zum Beispiel ein falscher Kasus zugeordnet wird, also ein Dativ statt eines Genitivs, kann eine Diskussion entstehen, die sich an Fragen, wie »Ist es korrekt zu sagen, dem Mike sein neuer MP3 Player?«, »Ist es immer falsch, hier keinen Genitiv zu verwenden?«, »Wie klingt für euch die Frage: Ist das Mikes neuer MP3 Player?« orientiert. Auf diese Weise kann Grammatik durchaus mit soziolinguistischen Fragestellungen verbunden werden.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass wir im Unterricht mit Gruppen, in denen einige SchülerInnen Deutsch als L1 haben und andere nicht, besonders im Bereich des Sprechens eine Unzahl an Möglichkeiten haben, kreativ mit der sprachlichen Heterogenität umzugehen. Der Zweitsprachenunterricht, Konzepte der Sprachaufmerksamkeit und klassische oder innovative Ideen aus dem Deutsch als Muttersprache-Unterricht sind gute Ingredienzien für einen positiven Methoden- und Sprachen-Mix.

Literatur

- EUROPARAT: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin-München 2001.
- HUGHES, REBECCA: *Teaching and Researching Speaking. Applied Linguistics in Action Series*. London et al.: Longman 2002.
- HYMES, DELL: *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.
- KRASHEN, STEPHEN D.: Comprehensible Output. In: *System* 26 (1998), S. 175–182.
- LONG, MICHAEL H.; ROBINSON, PETER: Focus on form. Theory, research and practice. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press 1998.
- SWAIN, MERRILL: Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan; Madden, Carolyn (Eds.): *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House 1985, S. 235–256.
- SPERBER, DAN; WILSON, DEIRDRE: *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford 1986.
- WILLIAMS, JESSICA: The effectiveness of spontaneous attention to form. In: *System* 29 (2001), S. 325–340.

Werner Wintersteiner

»Bu taş biraz özelnikle« (Der Stein ist etwas Besonderes) Literaturunterricht in mehrsprachigen Klassen

1. Literatur ist für alle da!

Taş
Bu taş biraz özelnikle.
Bundan değişik şekilneri,
var onlara.

Stein
der Stein ist etwas
besonderes es gibt
verschiedene von ihnen.

Dieses schlichte Gedicht einer Hauptschülerin mit türkischem Migrationshintergrund hat zunächst nichts Spektakuläres an sich. Auffällig ist höchstens das Fehlen der Interpunktion in ihrer deutschen (hier unkorrigierten) Übersetzung, nicht aber im Original, oder das dem Türkischen nachempfundene, für uns aber etwas seltsam klingende Weglassen des Artikels im Titel des Gedichts. Wenn wir aber den Blick nicht (wie als LehrerIn gewohnt) auf die Schwächen, sondern auf die Aussage des Textes richten, so können wir die doch erstaunliche Feststellung machen, dass ein Kind eine so natürliche und alltägliche Sache wie einen Stein als etwas Außergewöhnliches bezeichnet. Einen Stein als etwas Besonderes zu empfinden, das ist bereits Ergebnis des (Literatur-)Unterrichts, in dem Steine eine prominente Rolle spielten. Nicht von ungefähr wird die Metapher des Steines gerne verwendet, um damit die Kunst als Verfahren zu charakterisieren, das durch Verfremdung unsere Wahrnehmungsfähigkeiten steigert: »Und gerade, um das Empfinden des Lebens wieder herzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt« (Šklovskij 1971, S. 15).

Die Grundthese dieses Beitrags lautet, dass gerade die Beschäftigung mit literarischen Texten in mehrsprachigen Klassen einen wesentlichen Beitrag zum Sprachenlernen wie zum interkulturellen Lernen leisten kann. Entgegen dem verbreiteten Vorurteil, dass man für die Beschäftigung mit Literatur besondere intellektuelle Vorkenntnisse brauche, ist das Gegenteil der Fall. Mithilfe von Geschichten und Gedichten lassen sich Einsichten vermitteln, die sonst nicht so leicht zu haben sind.

Aber im Sprachunterricht? Wenn die Kinder Deutsch noch nicht so gut beherrschen? Nicht einmal Sachtexte adäquat verstehen – wie kann man da mit Literatur kommen? Ein derartiges »Stufendenken« ist nicht angebracht. Wenn man bereits Kleinkindern mit Kinderreimen, Reimspielen und Bilderbüchern die ihnen fremde Muttersprache näher bringt, wieso soll dies in der Schule nicht möglich sein? Es kommt eben auf die richtige Auswahl der Literatur und auf die richtige Art des Umgangs mit ihr an!

Literaturunterricht ist prinzipiell multifunktional, d. h. die Beschäftigung mit Literatur kann vielen Zwecken dienen, nicht zuletzt dem Spracherwerb selbst. Dennoch ist es wichtig, den Literaturunterricht nicht auf einen Zweck hin zu funktionalisieren und damit den ganzheitlichen Zugang, den Literatur erlaubt, aufzugeben. Insbesondere muss heute betont werden, dass die ästhetische Dimension bei der Beschäftigung mit Literatur ein Wert an sich ist, der nicht unter dem Vorwand, die Kinder seien sprachlich noch nicht so weit, einer Gruppe von LernerInnen vorenthalten werden darf.

Der Konnex »Literatur, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit« kann entweder durch die Fremdheit der Literatur selbst hergestellt werden oder durch die Rezeptionssituation sowie durch die Art des Umgangs mit ihr, durch das didaktische Arrangement. Für beide Fälle sollen in der Folge Beispiele gebracht werden.

2. Literatur und Mehrsprachigkeit – Bildungsziele und Beispiele

Dieser Beitrag konzentriert sich auf den Literaturunterricht in der Sekundarstufe I (Hauptschule und gymnasiale Unterstufe). Im Zusammenhang mit mehrsprachigen und multikulturellen Klassen sind vier Bildungsziele zu nennen, die nicht aus literaturwissenschaftlichen Theorien, sondern aus den pädagogischen Bedürfnissen der Altersgruppe abgeleitet werden: literarische Alteritätserfahrungen, literarisches Wissen als eine Form interkulturellen Lernens, Sprachlernen durch Sprachreflexion und Mehrsprachigkeit.

- Zunächst einmal die viel zitierte *Freude am Lesen*: Man darf sie nicht als bloße Unterhaltungssucht oder Evasion abtun. Der Lustgewinn beim Lesen besteht nicht zuletzt darin, dass wir in eine literarische Parallelwelt eintauchen dürfen, die uns letztlich in der eigenen Welt weiterbringt. Nicht zuletzt sind es Fremdheitserfahrungen, in ihrer Ambivalenz von Lust und Schrecken, die wir gefahrlos literarisch ausleben können. Das ist bereits eine Form von interkulturellem Lernen. *Lustvoller Umgang mit Alterität* könnte also, neu formuliert, das erste Bildungsziel lauten. Diese Begegnung mit dem Anderen kann entweder in realistischer Form, in Erzählungen und Reportagen, erfolgen, oder in symbolischer

Form – in der Lyrik wie in Fabeln:

- Literatur, die über ein Leben berichtet, das »anders« ist als bei uns, in dem andere Maßstäbe gelten, und die uns deswegen herausfordert – Vorurteile in Frage stellt, uns unsere eigene Lebensweise überprüfen lässt: Beispiele gibt es zahlreiche in den Auswahllisten der Südwind-Bücherei – Kinderliteratur aus dem Süden (vgl. dazu das Themenheft der *ide* 2/2000).
- »Fabelhafter« Umgang mit dem Anderen: Beispiele gibt es vor allem in Bilderbüchern, die man aber auch in der Sekundarstufe I einsetzen könnte, vor allem bei älteren Kindern, denen man signalisiert, dass es hier nicht um etwas »Kindisches« geht, sondern um eine Wiederentdeckung und Neuinterpretation ihrer »Kindheitsfreunde« – zum Beispiel *Das Land der Ecken* (Ulitzka/Gepp 1993) oder *Das kleine Ich bin ich* (Lobe/Weigel 1972).¹
- *Literarisches Wissen*: Zweifelsohne stehen literarische oder gar literaturhistorische Kenntnisse nicht auf dem Lehrplan der Sekundarstufe I. Es geht vielmehr um die direkte Begegnung mit literarischen Texten. Aber dadurch, dass bewusst Literatur aus verschiedenen Ländern (z. B. den Herkunftsländern der Kinder einer Klasse) angeboten wird, entsteht gleichsam als Nebenprodukt ein literarisches Wissen über die Vielfalt an Formen, Motiven und Ausdruckweisen von Literatur. Dazu zwei Anregungen:
 - Literatur aus den Herkunftsländern der Kinder der Klasse, wie sie sich vorbildlich in Gerald Nitsches Schulbuch *Brücken* findet (Nitsche 1995);
 - Literarische Formen oder Motive aus anderen Literaturen, die auch in unserer Literatur eine Entsprechung haben. Gutes Material ist ebenfalls in Nitsches Anthologie zu finden, zum Beispiel Schelmengeschichten von Nasreddin Hodscha und Eulenspiegel im Vergleich. Die Betonung liegt hier eher auf den Gemeinsamkeiten der Kulturen, ebenfalls wichtig für den Zusammenhalt der Klasse und das Verständnis von der Vielheit der Kulturen.
- Ferner kann die *sprachliche Entwicklung* tatsächlich durch Beschäftigung mit Literatur gefördert werden – vor allem mit Methoden des produktiven Literaturunterrichts, was besonders deutlich bei allen Projekten wird, in denen literarisches Lernen mit Schreibaufgaben kombiniert wird. Dies wird am Beispiel des Erich Fried-Gedichts *Die drei Sterne* deutlich, das im nächsten Abschnitt genau vorgestellt wird. Dies gilt aber auch für Projekte, bei denen Kinder selbst als ÜbersetzerInnen tätig werden. Ein Beispiel wäre »Handke – dreisprachig«, nämlich Deutsch, Türkisch und Serbokroatisch (Draxler 2002).
- Literarische Begegnungen mit Texten in oder aus anderen Sprachen helfen uns auch, *Mehrsprachigkeit als Wert* zu erleben und schätzen zu lernen. Dies wird von PädagogInnen und DidaktikerInnen als ein ganz wesentliches Bildungsziel bezeichnet.² Auch dafür ist der folgende Bericht über eine Unterrichtseinheit ein

¹ Vgl. dazu die vielen Beispiele in Amann u. a. 1994, S. 113 ff.

² Vgl. als aktuelles und schulnahes Beispiel den Evaluationsbericht von Andrea Dorner in: *Leselust statt Lesefrust* (2007), S. 69.

gutes Beispiel. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als Bereicherung erfahrbar zu machen, gelingt aber auch beim Vergleich bekannter Fabeln in den Versionen verschiedener Literaturen und in verschiedenen Sprachen. Dabei wird zunächst der Klang der fremden Sprachen und damit deren Poetizität erlebbar (vgl. Bial 2002).

3. Mehrsprachigkeit und Literaturunterricht in der Praxis

3.1 Pädagogisches Setting und Literaturunterricht

Am folgenden Unterrichtsbeispiel soll die Methodik des Literaturunterrichts nicht einfach beschrieben, sondern im Kontext des gesamten Deutschunterrichts dargestellt werden. Denn es ist gerade die Einbettung in einen bestimmten pädagogischen Kontext, in ein gewisses Klima, das auch entscheidend für die Erfolge oder Misserfolge im Literaturunterricht ist. Es wäre ein didaktisches Vorurteil, ausschließlich von der Anwendung einer bestimmten Methode bereits Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts zu ziehen.

Das Beispiel stammt aus einer zweiten Klasse der »Kooperativen Mittelschule« in Wien Simmering, am Stadtrand zu Schwechat.³ Es handelt sich um eine Integrationsklasse, etliche Kinder haben einen Sonderförderungsbedarf, eine Integrationslehrerin begleitet vor allem ein Mädchen, das besonders auf sie angewiesen ist. Rund die Hälfte der Kinder hat einen Migrationshintergrund, ihre mündlichen Sprachkenntnisse des Deutschen sind unterschiedlich gut, aber fast durchgängig ausreichend, problematischer sieht es mit den schriftlichen Kompetenzen aus. Es ist also eine extrem heterogene Klasse und sicher keine, in der von der Mehrheit besondere intellektuelle Leistungen zu erwarten sind. Dessen ungeachtet spielt Literatur im Deutschunterricht eine große Rolle.

Schon beim Betreten des – mit einem Architekturpreis ausgezeichneten – Schulgebäudes fällt die Großzügigkeit des Gebäudes auf und die angenehme Stimmung, die es schafft. Als ich dann im Stockwerk die Nischen mit Couchen, die vielen Grünpflanzen, die Arbeitsplätze für Kleingruppen und die zahlreichen Computer entdecke, überlege ich einen Moment, ob das wirklich eine richtige Schule ist. Die LehrerInnen der zwei, drei Klassen in diesem Gebäudetrakt verfügen zudem über einen eigenen Arbeits- und Aufenthaltsraum zwischen den Klassen, der ihnen auch während der Ruhepausen und Vorbereitungsphasen engen Kontakt zu den Kindern ermöglicht.

3.2 Verbindung von Lesen und Schreiben: Erich Frieds *Die drei Steine*

Bei Unterrichtsbeginn am Morgen versammelt sich die Klasse im Sesselkreis. In dessen Mitte hat Margot, die Lehrerin, eine »Installation« vorbereitet: eine Ansamm-

3 <http://www.schulen.wien.at/schulen/911092/start.htm>

lung von Kieselsteinen, davon sind einige bereits in der vorigen Stunde von den Kindern beschriftet worden. Sie holen sich nun ihre eigenen Steine heraus und lesen vor: Stone, Stein, Piatra, taş, tiga usw. Alle Sprachen der Klasse spielen auf einmal eine Rolle! Nach einem kurzen Gespräch über die Bedeutung der Steine – ich staune über das Interesse und Vorwissen der Elfjährigen, ist hier der Esoterikboom im Spiel? – wird das Gedicht *Die drei Steine* von Erich Fried ausgeteilt. Für die, die sich besonders dafür interessieren, ist auch ein Blatt mit Frieds Biographie bereitgestellt. Nur wenige Kinder machen von diesem zweiten Angebot Gebrauch. In diesem Alter ist das Interesse noch sehr auf den Text selbst fixiert ...

Die drei Steine

»Wie lange kann ich noch leben
wenn mir die Hoffnung
verlorengeht?«
frage ich die drei Steine

Der erste Stein sagt:
»Soviel Minuten du
deinen Atem anhalten kannst unter Wasser
noch soviel Jahre«

Der zweite Stein sagt:
»Ohne Hoffnung kannst du noch leben
solange du ohne Hoffnung
noch leben willst«

Der dritte Stein lacht:
»Das hängt davon ab was du
noch Leben nennst
wenn deine Hoffnung tot ist«
(Erich Fried)

Nach einer kurzen Phase stiller Lektüre melden sich auffallend viele Kinder, die den Text laut vorlesen möchten. In einem klassischen Unterrichtsgespräch werden die Kinder zu genauem Lesen angehalten, was vielen noch gar nicht leicht fällt. Bei der schnellen ersten Lektüre haben sie zum Beispiel oft nur die ganzen Zeilen im Auge und übersehen, dass ihnen damit noch keineswegs die Aussage eines Satzes, einer Strophe zugänglich ist. So lesen sie etwa »Wie lange kann ich noch leben?« und werden erst durch den geduldigen Widerstand ihrer Lehrerin auf die passende Lesart »Wie lange kann ich noch leben, wenn ...« gebracht. Vor allem aber bringen die Kinder ihre Sichtweisen zum Gedicht ein und versuchen, es

auf diese Weise emotional und intellektuell nachzuvollziehen: Sie erzählen sich Geschichten aus ihrem Alltag, über Unglücksfälle oder über die Hoffnung, »die zuletzt stirbt« – ein Satz, der in diesem Kontext keine hohle Phrase ist, sondern eine Entdeckung, die von der letzten Strophe des Gedichts angeregt ist. Das Gespräch zeigt, wie subtil und pointiert dieses einfach geschriebene Gedicht eigentlich ist. Was heißt ohne Hoffnung leben zu müssen? Die Kinder antworten mit ihren eigenen Sorgen und Ängsten. Auf die Frage der Lehrerin »Was hofft ihr?« antwortet ein Mädchen, es hoffe, dass es seinen kranken Lieblingsonkel wieder sehen werde. Ein anderes Mädchen versteckt seinen tiefen Wunsch hinter einer gezielt unpersönlichen Formulierung: »Ich hoffe, dass man immer akzeptiert werden kann«. Diese Phase der intensiven Diskussion dauert nicht lange, vielleicht eine Viertelstunde, die Konzentration der in diesem Moment sehr disziplinierten Kinder würde wohl auch nicht für wesentlich länger reichen. Im Anschluss an das Gedicht stellt die Lehrerin

vier literarische Schreibaufgaben zur Auswahl:

- Schreibe ein Gedicht über Steine in Form eines Elfchens (eine lyrische Form, die die Kinder gut kennen und die bei ihnen sehr beliebt ist).
- »Du kannst dein eigenes Gedicht schreiben, wenn du das Wort »Hoffnung« ersetzt. Setze zum Beispiel ein: »Liebe, Freunde, Freude ...«. Die Kinder sollen, nach der von Erich Fried vorgegebenen Struktur, neue, zum neuen Leitbegriff passende Antworten der Steine finden.
- Schreibe ein Steine-Gedicht in einer dir vertrauten anderen Sprache!
- Schreibe allgemein einen Text »an einen Stein«.

Für alle Aufgaben liegen schriftliche Anweisungen für jedes Kind vor. Außerdem ist ein Lexikon vorbereitet, in dem die Kinder gerne die verschiedenen Steine nachschlagen. Sie sind es auch bereits gewöhnt, sich in Auseinandersetzung mit Lyrik selbst literarisch zu betätigen. Es gibt dabei gewisse allgemeine »Spielregeln«:

- Es gibt ausnahmsweise keine Benotung (vor allem keine Wertung der Rechtschreibung), was die Kinder sehr anspricht. Die Lehrerin meint:

Gerade im Zusammenhang mit Literatur ist für mich das positive Erlebnis wichtig. Nicht beurteilt worden zu sein, ihren Text mit Freude abgeben zu können, das erleben die Kinder bei Aufsätzen mit einem klaren Thema nicht ... Es ist eine ganz andere Freude, als wenn eine Rechtschreibübung erledigt ist oder ein Aufsatz. Den Aufsatz verstecken sie mitunter sogar. Weil dauernd die Beurteilung kommt, weil dauernd die Korrektur kommt. Im Literaturunterricht ist es umgekehrt. Da darf ich mit Freuden annehmen, was sie mir bringen. Es ist spürbar der Stolz dahinter, etwas fertig gestellt zu haben. (MI, 2)

- Alle Texte müssen zuerst auf Zetteln verfasst werden, dann gibt es eine Qualitätskontrolle durch die Lehrerin und erst, wenn diese die Version gebilligt hat, dürfen die Kinder ihren Text endlich auf dem Computer ausdrucken und ihren graphischen Gestaltungswünschen freien Lauf lassen.
- Die Lehrerin verwendet die Schreibübungen als Gelegenheit für die individuelle Förderung der Kinder. Sie hat sehr klare Vorstellungen von den intellektuellen Kapazitäten, aber auch von den emotionalen Befindlichkeiten jedes einzelnen Kindes. Dementsprechend akzeptiert sie einen bestimmten Text von einem Kind bereits als große Leistung, während sie einen anderen, »besseren« Text eines anderen Kindes als ungenügend zurückweist. Diese differenzierte Vorgangsweise führt aber immer wieder dazu, dass sie den Kindern sehr genau erklären muss, warum sie so vorgeht, denn manche empfinden es einfach als ungerecht, wenn sie mehr leisten sollen (vgl. MI, 4).
- Am Ende der Arbeitsphase werden alle Texte präsentiert und gesammelt, meist werden sie auch in der Klasse aufgehängt – eine wichtige Form, die Leistung der Kinder anzuerkennen.

3.3 Mehrsprachige Textproduktion

Genauso wie bei der vorbereitenden Übung der Steine-Beschriftung wird auch der Vorschlag, sich anderer Sprachen zu bedienen als ausschließlich des Deutschen,

nicht als spezielles Angebot an die Migrantenkinder formuliert, sondern richtet sich an alle. Explizit wird zum Beispiel auch an die Englischkenntnisse der Kinder appelliert und ein Tisch vorbereitet mit einem Arbeitsblatt und einem Deutsch-Englischen Wörterbuch. Das scheint mir sehr wichtig zu sein, denn auf diese Weise wird Mehrsprachigkeit nicht zu einem Stigma der »Anderen«, sondern zu einer Qualität, die möglichst alle Kinder anstreben sollen. Tatsächlich folgen, trotz der breit gefächerten Aufgabenstellung, doch etliche Kinder dem Vorschlag, Gedichte in ihrer Muttersprache zu verfassen. Es entstehen Texte in Türkisch, Serbisch und Russisch. Aber auch österreichische Kinder werden angeregt, die Mehrsprachigkeit zu thematisieren. Ein Bub schreibt zum Beispiel.:

Steine haben viele Namen.
Das muss ich schon sagen:
Taş, stone, Piatra, حَجَر und Stein.
Stein nenne ich ihn lieber
Es gibt 100 andere Namen – 5 kann ich schon sagen.

Der Bub malt die arabischen Schriftzeichen, die er bei seiner Klassenkollegin gesehen hat, ab und integriert sie in sein Gedicht. Offensichtlich hat ihn nicht nur der fremde Klang mancher Wörter, sondern auch die fremde Schrift fasziniert. Er ist vielleicht kein besonders guter Schüler, und sein Text ist sicher schlicht. Aber er hat den Arbeitsauftrag doch dazu benutzt, sich selbst den Unterschied zwischen Signifikat und Signifikant klarzumachen, und ist damit bereits ein schönes Stück von einer sprachnaiven Auffassung abgerückt: Steine haben viele Namen, auch der in der eigenen Sprache, den er »lieber« verwendet, ist nur einer unter anderen ...

Angeregt durch den doppelstündigen Unterricht, haben vier Schülerinnen der Parallelklasse, durchwegs MigrantInnenkinder, die die Arbeitsaufträge zufällig beobachtet haben, ebenfalls Gedichte verfasst. Margot berichtet:

Sie entstanden aus reiner Freude beim Beobachten der Arbeit meiner Kinder. Es gab kein einführendes Gespräch und auch keine Vorlage, die Mädchen wollten nur »auch ein Elfchen oder ein Gedicht in ihrer Sprache« schreiben. Sie schenken mir die Arbeiten und schrieben sie für die Sammlung noch einmal ab. (MD)

Offensichtlich ist es der Lehrerin gelungen, eine Atmosphäre der Wertschätzung und des selbstverständlichen Gebrauchs verschiedener Sprachen zu schaffen. Das ist aber auch dringend nötig. Denn wie zu erfahren ist, wird in dieser Schule kein muttersprachlicher Zusatzunterricht angeboten. »Die Kinder lernen eher durch ihre Umwelt, ihre Muttersprache zu verleugnen«, meint eine Lehrerin der Schule: Wenn sie in der vierten Klasse ihren Lebenslauf verfassen, erwähnt kein Kind seine Mehrsprachigkeit als seine Stärke. Der Deutschunterricht muss hier gegensteuern.

3.3 Zusammenfassung: »Die Kinder zum Kämpfen zu bringen«

Die gesamte fachliche Arbeit im Deutschunterricht ist untrennbar mit der Ermutigung, persönlichen Förderung und sozusagen »psychologischen Betreuung« der

Kinder verbunden – eine höchst anspruchsvolle Aufgabe. Dementsprechend bewusst hat die Lehrerin auch den Text von Erich Fried ausgewählt: Als Ziele nennt sie, »den Zugang zu einem Text bieten, der sich nicht von selbst erklärt, den man ein bisschen reflektieren muss« sowie die »soziale Komponente: Hoffnung ist ein Thema für unsere Kinder, die in einer Umgebung aufwachsen, wo sehr viel Hoffnungslosigkeit ist.« Ein weiterer Lerngewinn ist es, der Hoffnung eine Sprache zu geben und die Kinder »zum Kämpfen zu bringen, sie am Kämpfen zu erhalten, denn sie kämpfen mitunter mit falschen Mitteln, weil die Hoffnung fehlt ...« (MI, 2).

Aber auch für die Lehrerinnen selbst ist die Verbindung von Sprach- und Literaturunterricht manchmal ein interkulturelles Lernerlebnis. So berichtet eine andere Kollegin dieser Schule von einem Aufsatz eines afrikanischen Mädchens, einer Erzählung, die besonders viele Wortwiederholungen enthielt. Sie wollte schon ihren Rotstift zücken und die »Fehler« anstreichen. Dann machte sie sich doch die Mühe, den Text genauer zu analysieren und entdeckte eine ganze Reihe von Indizien, die auf einen bestimmten Stil, eine an einem oralen Gestus ausgerichtete Erzählweise schließen ließen, die ihr, aus ihrer Kenntnis westafrikanischer Literatur, vertraut war. In diesem Zusammenhang machten auch die »unnötigen« Wortwiederholungen plötzlich Sinn.

Literatur und Mehrsprachigkeit – das ist eben ein Lernfeld nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für die LehrerInnen.

Literatur

- AMANN, KLAUS u. a. (Hrsg.): *Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien*. Innsbruck-Wien: Österreichischer Studienverlag 1994 (= ide-extra, Bd. 2).
- BIAL, ANDREA: Weltliteratur mehrsprachig. Ein Unterrichtsmodell am Beispiel einer Fabel Jean de la Fontaines. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 3/2002, S. 106–108.
- BMUKK, STADTSCHULRAT FÜR WIEN, PÄDAGOGISCHES INSTITUT DER STADT WIEN (Hrsg.): *Leselust statt Lesefrust. Erfolgreich lesen lernen. Ein Leseprojekt speziell für Kinder mit Migrationshintergrund*. Wien 2007.
- DRAXLER, INGE: Handke – dreisprachig. Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 3/2002, S. 102–105.
- FRIED, ERICH: Die drei Steine. In: Kaukoreit, Volker; Wagenbach, Klaus (Hrsg.): *Erich Fried. Gesammelte Werke. Gedichte 2*. Berlin: Wagenbach 1993, S. 465 f.
- NITSCHKE, GERALD (Hrsg.): *Brücken. Ein interkulturelles Lesebuch. 1. bis 4. Klasse Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1995.
- LOBE, MIRA; WEIGEL, SUSI: *Das kleine Ich bin ich*. Wien-München: Jungbrunnen 1972.
- ŠKLOVSKIJ, VIKTOR: Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, J. (Hrsg.): *Russischer Formalismus*. München 1971.
- ULITZKA, IRENE; GEPP, GERHARD: *Das Land der Ecken*. Wien: Picus 1993.

Materialien

- MI = Interview mit Margot Graf und Ilse Arnold am 23. Oktober 2007, Wien (1–5 = fünf Abschnitte des Interviews).
- MD = STEINE – Schülerarbeiten der Klasse 2a der KMS Svetelskystraße 4–6, zusammengestellt und kommentiert von Margot Graf, 14. November 2007.
- HELEN H.: Die Geschichte von Jäger und Eichhörnchen (Deutsch-Schularbeit am 15. Oktober 2007).

Maria Götzinger-Hiebner

Einbahnstraße oder Retourfahrschein? Von der Lautsprache zur Schriftsprache und wieder zurück

Der Weg von der Lautsprache zur Schriftsprache ist ein komplexer Kreisprozess. In der üblichen Didaktik des Deutschunterrichts wird er häufig als Einbahn betrachtet. Das führt zu dem bekannten Phänomen, dass dabei die Schülerinnen und Schüler, die gute Kenntnisse der Standardsprache haben, mit den besten Chancen ins Rennen gehen. Viele Förderansätze führen eher zu einer Vertiefung dieser Ungleichheit als zu gezielter Verbesserung. Ein Anerkennen der Interdependenz von Laut- und Schriftsprache legt hingegen bisher wenig genutzte Ressourcen frei.

1. Der Sekundarunterricht als zweite Chance

Wieder brachte die PISA-Studie einen Schock, und zwar diesmal in Bezug auf die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Die Leseleistung der ersten Generation liegt bei PISA 2006 um 61 Punkte hinter der von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, bei der zweiten Generation, die also bereits in Österreich aufgewachsen ist, liegt sie aber immer noch um 31 Punkte niedriger.¹

MARIA GÖTZINGER-HIEBNER unterrichtet an Gymnasium und berufsbildender Schule. Ausbildung zur Legastheniebetreuerin, Tätigkeit in freier Praxis mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Weiters tätig in der Erwachsenenbildung und LehrerInnen-Fortbildung, Veranstaltung von Seminaren und Ausbildungen in den Bereichen Legasthenie, Dyskalkulie und Lerncoaching.
E-Mail: goetzinger@legasthenieausbildung.at

¹ Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB) der Universität Salzburg, im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Presseinformation (www.zvb-austria.at/).

In Deutschland ist die Situation ähnlich, und hier wie dort werden nun Maßnahmen im Vorschulbereich verlangt, um Chancengleichheit herzustellen. Allerdings: Das nützt den Jugendlichen, die der Volksschule schon ein Stück weit entwachsen sind, nichts mehr. Welche Ansätze sind hier Erfolg versprechend, und wie lassen sie sich in den Unterricht integrieren?

Offensichtlich ist es so, dass viele ältere Schülerinnen und Schüler sprachliche Defizite aufweisen, die – aus welchen Gründen auch immer – in der Volksschule nicht ausgeglichen werden konnten. Das betrifft keineswegs nur Jugendliche mit Migrationshintergrund, sondern auch solche aus sprachlich schwachem Milieu oder mit Wahrnehmungsschwächen. Betrachtet man diese Gruppen gemeinsam, so sieht man, dass sie an manchen Schulen einen relativ hohen Anteil ausmachen. Es ist also keineswegs so, dass man »den Rest der Klasse« benachteiligt, wenn man sich ihnen entsprechend zuwendet. Vieles, das die Situation für Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache verbessert, kommt auch den anderen Schülerinnen und Schülern zugute.

Freilich ist der Ansatz für die Sekundarstufe ein bisschen anders als bei SchulanfängerInnen. Dazu ein kurzer Exkurs zur Sprachentwicklung: Für den Spracherwerb im Kindesalter – sei es nun die Erst- oder die Zweitsprache – sind vor allem auditive Fähigkeiten notwendig. Diese sind nur teilweise angeboren, ein großer Teil entwickelt sich im Lauf der ersten Jahre, wobei einer entsprechend aufmerksamen Begleitung beim Spracherwerb eine wesentliche Rolle zukommt. Auf dieser Basis entwickelt sich die phonologische Bewusstheit, die heute als wesentlichste Voraussetzung für das Lesen und Schreiben angesehen wird (Landerl 2001). Bei schwachen auditiven Fähigkeiten wird das Erlernen der Zweitsprache nur unvollkommen gelingen, oder umgekehrt: Ein älteres Kind oder ein Jugendlicher, der trotz entsprechender Angebote das Deutsche nur sehr unvollkommen erlernt hat, ist wahrscheinlich auditiv schwach. Das bedeutet, dass er oder sie Sprache über das Ohr nur unvollkommen wahrnimmt und verarbeitet, was sich auf die eigene Sprachproduktion auswirkt. Dasselbe gilt für auditiv schwache Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist: Auch sie verfügen dann oft nur über geringe muttersprachliche Kompetenz. Für sie alle gilt, dass bloße Hörschulung, und sei sie auch noch so gut gemeint, nicht sinnvoll ist, weil genau diese Schiene ja schon zuvor nicht zum Ziel geführt hat. Sie ist auch nicht notwendig, denn im Gegensatz zum »ersten Anlauf« steht ja nun die Schrift zur Verfügung. Freilich ist die Arbeit an der gesprochenen Sprache wichtig, aber sie ist jetzt in Interaktion mit der Schriftlichkeit möglich.

Der Weg von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache ist nämlich keineswegs eine Einbahnstraße: Unser aller Sprachgefühl wurde im Lauf der Alphabetisierung geschärft. Wie groß der Einfluss des Lesens und Schreibens auf die aktive Sprachgestaltung ist, sieht man an erwachsenen Analphabeten, deren Sprachniveau meist deutlich unter dem jener Menschen, die zumindest ein bisschen lesen und schreiben können, liegt. In der Arbeit mit Schülern, die die Volksschule bereits durchlaufen haben, ergibt sich die Möglichkeit, über die Schriftlichkeit die Spontansprache zu beeinflussen. Damit wird man auch jenen Schülerinnen und Schü-

lern, die das Deutsche bis dahin nur unvollkommen erlernt haben oder aus anderen Gründen sprachliche Schwächen aufweisen, gerecht.

2. Sprachspezifische Probleme

Ein großer Stolperstein liegt in einer Eigenheit der deutschen Sprache, die aus der Außensicht einigermaßen exzentrisch wirken mag: Der wichtigste Laut ist nämlich einer, für den es in unserem Alphabet keinen Buchstaben gibt: der Schwa-Laut. Das ist jener Murmellaut, den wir in der Endung von »Nase«, in der ersten Silbe von »Beruf« und in der Endung von »stolpern« sprechen, kurzum also immer dann, wenn eine Silbe nicht betont wird (schwachtönig ist). In vielen Wörtern schwindet der Laut sogar ganz, und zwar in der Standardsprache. So wird das Verb »laufen« laut Duden korrekt als [laufn] (Duden 2003) gesprochen. Nun wird aber der Filter, unter dem Sprachverarbeitung abläuft, im Zuge des Erstspracherwerbs erstellt. Kommt jemand von einer Sprache, die nur klangvolle Silben kennt, wie etwa Serbisch, Kroatisch und Bosnisch, so erwartet er oder sie dasselbe auch im Deutschen. Es kommt daher recht häufig vor, dass die Endungen ganz einfach nicht wahrgenommen werden. Das fällt meist zuerst in geschriebenen Texten auf, wenn statt »laufen« »lauf«, statt »kommen« »komm« steht, und wird als Rechtschreib- oder Grammatikfehler gewertet. Hört man den Betreffenden aber genau beim Sprechen zu, merkt man bald, dass sie die Aussprache von Verben unmittelbar nach dem Wortstamm beenden, also etwa tatsächlich »wir komm« sagen.

Auch rechtschreibschwache Kinder und Jugendliche, deren Muttersprache Deutsch ist, haben mit demselben Phänomen – dem Schwa-Laut – Probleme beim Schreiben, die aber meist zu anderen Fehlern führen. Sie lassen in der Regel nur den Vokal aus (*laufn* statt *laufen*) oder schreiben ihn mit dem Buchstaben, dessen lautliche Entsprechung dem Schwa am nächsten kommt (*Bruda* statt *Bruder*).

Um diesem Problem vorzubeugen, wird manchmal gnadenlos überlautet, die Endung also nicht abgeschwächt, sondern voll als »-en« oder »-er« gesprochen, die Vorsilben voll als »ge-« und »be-«. Das mag für das Schreiben einen Gewinn bedeuten. Allerdings führt es dazu, dass die Jugendlichen dieses Sprachmodell für »schönes Deutsch« halten und nachahmen, wodurch der Eindruck der unvollkommenen Sprachbeherrschung noch verstärkt wird. Denn die volle Aussprache führt nicht nur dazu, dass die Vokale falsch sind (ein Schwa ist eben ein Schwa und kein »e«), sondern bedingt auch eine Verschiebung der Akzente: Sage ich statt »laufn« »laufen«, so ist die Endung nicht mehr schwachtönig. Im besten Fall bekommt das Wort eine zweite betonte Silbe, im schlechtesten springt der Akzent von der ersten auf die zweite Silbe um.

Abhilfe ist dadurch möglich, dass Einsicht in die Verschiedenheit der Sprachen geweckt wird. Erst wenn ein Schüler, eine Schülerin weiß, was im Deutschen anders ist, kann er oder sie es auch berücksichtigen. Wenn also bewusst wird, dass Verben üblicherweise Endungen haben, dass sie aber oft abgeschwächt sind, können diese auch wahrgenommen, entsprechend gesprochen und letztlich auch geschrieben werden. Soll die Aussprache »richtig« klingen, muss die Artikulation des Schwa-Lau-

tes aber geübt werden, und zwar in seinen verschiedenen Ausprägungen (Vorsilben »be-«, »ge-«, »ver-«, Endungen »-en«, »-er«).

3. Schreib- und Rechtschreibstrategien

Die Notwendigkeit in die Einsicht der Differenzen gilt ganz besonders für die Rechtschreibung, denn Lesen und Schreiben sind sprachgebundene Prozesse, die in den Einzelsprachen nach verschiedenen Mustern verlaufen. Die slawischen Sprachen etwa und das Italienische sind weitgehend lautgetreu, das heißt, es besteht eine sehr stabile Phonem-Graphem-Beziehung. Auch das Türkische ist lautgetreuer als das Deutsche. Das Französische erscheint recht kompliziert, die einmal etablierte Beziehung zwischen Laut und Zeichen beziehungsweise Zeichenfolge erweist sich aber als recht verlässlich. Ganz anders verhält es sich mit dem Englischen: Jedem Laut entspricht eine Vielzahl von möglichen Schreibungen, und auch umgekehrt kann man aus einer Zeichenkombination nicht auf die Lautung schließen, ohne den Zusammenhang zu berücksichtigen.

Das Deutsche nimmt in diesem Spektrum eine Zwischenstellung ein. Die Laut-Buchstaben-Beziehung ist ziemlich stabil, was den Erstleseprozess wesentlich erleichtert. Leider bringt das viele dazu, anzunehmen, man könne umgekehrt von der Lautung auf die Schreibung schließen. Auch wenn das in anderen Sprachen mit größerer Lauttreue durchaus gelingen mag, im Deutschen funktioniert es nicht: Das Rechtschreiben scheitert, wenn man eine lautgetreue Strategie verfolgt. Vieles kann man ganz einfach nicht hören. So ist zum Beispiel die weit verbreitete Ansicht, einem kurzen Vokal folge in der Regel ein Doppelmitlaut, einem langen ein Dehnungszeichen (»ie«, »h«), nicht tragfähig: Nur rund die Hälfte aller langen Vokale wird durch ein Dehnungszeichen bezeichnet, die andere Hälfte aber nicht. Versuche, diese zweite Hälfte als »Ausnahmen« zu definieren und durch eine Reihe von Rechtschreibregeln zu bestimmen, finden wir mitunter in Sprachbüchern. Sie sind aber nicht praktikabel: Zum einen gibt es zu jeder dieser Regeln wiederum Ausnahmen, und zum anderen sind sie ganz einfach viel zu kompliziert.

Dafür gibt es ein anderes Ordnungskriterium, das den Zugang über Wortfamilien- und Morphemtraining ermöglicht: Die deutsche Schriftsprache setzt Wörter aus Bildungselementen, den Morphemen, zusammen. Jedes komplexe Wort besteht aus kleineren Bauteilen, nämlich den Wortstämmen, Vorsilben, Nachsilben und Endungen. Veränderungen treten lediglich im Wortstamm auf, die anderen Bildungselemente sind konstant. Auch bei der Zusammensetzung von ganzen Wörtern werden die einzelnen Bestandteile nicht verändert.

Die Verschiedenheit dieser Prinzipien von Sprache zu Sprache hat zur Folge, dass beim Erlernen des Lesens und Schreibens je nach Einzelsprache verschiedene Strategien zur Anwendung kommen. Zweisprachige Schülerinnen und Schüler müssen also verschiedene Strategien erlernen und anwenden, um in der Zweitsprache rechtschreibsicher zu werden. Übertragen sie die in einer Sprache erworbene Strategie in die andere Sprache, so kommt es zu Falschschreibungen. Das Bewusstmachen der relevanten Unterschiede ist auch dann notwendig, wenn sie das Schreiben

bereits an der Zweitsprache erlernt haben, denn das Verhältnis von Lauten und Buchstaben erfahren sie ja über jeden in der Erstsprache geschriebenen oder gedruckten Text, über Anleitungen, Zeitungen, Jugendmagazine und den Mail-Verkehr. Darüber hinaus werden wohl alle Eltern, die selbst lesen und schreiben können, ihre eigenen Vorstellungen darüber an ihre Kinder weitergeben.

4. Die Grammatik

Auch für die Sprachrichtigkeit, also die grammatische Korrektheit, ist das bewusste Erfassen der Unterschiede hilfreich. So muss man jenen Schülerinnen und Schülern, in deren Sprache *Artikel* unbekannt sind, dezidiert erklären, wann Artikel gesetzt werden, und dass sie gesetzt werden müssen, wann nicht und durch welche Wörter sie allenfalls ersetzt werden.

Ebenso verhält es sich mit der Valenz von *Verben*: Wie soll ein fremdsprachiger Schüler, eine Schülerin von selbst erkennen, dass »Ich wasche« als Satz defizitär ist, weil das Verb ein Objekt braucht, etwa »das Geschirr« oder »die Wäsche«, im Notfall auch ein Reflexivpronomen: »Ich wasche mich« oder sogar beides: »Ich wasche mir die Haare«?

Auch das absolute Verbot der doppelten Verneinung im Deutschen kann nur befolgt werden, wenn man weiß, dass es besteht. Die strukturellen Unterschiede sind manchmal noch größer: So wird in vielen außereuropäischen Sprachen die Erzählzeit, also das Tempus, ganz anders ausgedrückt als bei uns. Es besteht nicht die Möglichkeit, das Verb in die verschiedenen Zeiten zu setzen, sondern die Zeit wird nur durch ein Umstandswort (gestern, heute, morgen) bezeichnet.

Besondere Probleme bereitet so gut wie allen mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern die Verwendung der *Vorwörter*. Wie schwierig das ist, weiß jeder, der ab und zu im Wörterbuch nachschlägt, weil er oder sie unsicher ist, welche Präposition zum eben verwendeten englischen Verb am besten passt. Ich meine, dass in diesem Bereich bei der Beurteilung von schriftlichen Arbeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler größte Nachsicht möglich sein muss.

Bei der Erarbeitung grammatischer Phänomene im Unterricht stellt sich eine neue Herausforderung: Traditionell wird vieles über das »Sprachgefühl«, also die muttersprachliche Kompetenz, vermittelt. Beispiel für solche Zugänge ist die traditionelle Probe für die »*Das-dass-Schreibung*«. Sie besteht darin, dass das Relativpronomen »das« durch »welches« und das Demonstrativpronomen »das« durch »dieses« ersetzt wird. Dass diejenigen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, damit nicht zu-recht-kommen können, versteht sich wohl von selbst, aber auch andere Schülerinnen und Schüler haben damit Schwierigkeiten. Abgesehen davon ist es auch noch eine Form der Darstellung, die in der Anwendung ziemlich umständlich ist. Folgt man ihr, so muss man jedes Mal, wenn man einen Objektsatz mit »dass« einleiten will (beziehungsweise nicht sicher weiß, ob man das will), das Ausschlussverfahren anwenden. Man überlegt also nicht, wann man »dass« schreibt, sondern ganz im Gegenteil, wann man es nicht schreibt! Verzichtet man hingegen darauf und erarbeitet die Funktion der Konjunktion »dass« als Einleitung einer für den Sinn notwendigen Er-

gänzung, also eines Objektsatzes (Ich hoffe ... Was hoffst du? Ich hoffe, dass ...), so erhöht sich die Sicherheit aller Schülerinnen und Schüler beim freien Schreiben.

Ähnliches gilt für die Erarbeitung des *Dativs* über die Frage »Wem?« und des *Akkusativs* über die Frage »Wen oder was?«. Das bleibt, ebenso wie die »Mir-mich-Probe«, sprachlich schwächeren Schülerinnen und Schülern, insbesondere natürlich den mehrsprachigen, verschlossen. Ähnlich ungangbar ist die Erarbeitung des Unterschiedes zwischen »Der Ball rollt hinter den Kasten« und »Die Maus sitzt hinter dem Kasten« über das Fragewort »Wo?« oder »Wohin?« für diese Gruppe. Besser eignet sich die Bewusstmachung der Funktion des entsprechenden Verbs: Bezeichnet es eine zielgerichtete Bewegung (rollt – Akkusativ) oder eine ruhende Haltung (sitzt – Dativ)?

Analoges Vorgehen ist auch bei den Objekten im Akkusativ und Dativ möglich. Dazu bildet man zunächst einen einfachen Satz aus Subjekt und Prädikat: »Die Katze schläft.« »Der Hund bellt.« Dann wird ein Satz mit einem Objekt im Akkusativ gebildet: »Die Katze fängt eine Maus.« »Daniel streichelt den Hund.« Erst danach kommt ein Satz mit Akkusativ- und Dativobjekt: »Die Katze bringt mir die tote Maus.« »Er gibt dem Hund ein Stück Fleisch.« Freilich kommt es zwischen dem Satz ohne und dem mit Objekt (Objekten) zu einem Wechsel des Verbs, weil die Valenz passen muss – es hängt vom Verb ab, ob der Satz gar kein Objekt, eines oder zwei hat. Das zu wissen, ist ein wichtiger Teil der Sprachbildung.

Der Weg über deutsche Ersatz- und Kontrollwörter wird also durch die Transparentmachung der grammatischen Funktion ersetzt, was kompliziert klingen mag, aber letztlich besser verständlich ist. Keinen Transfer bringt hingegen das Auswendiglernen von Formen wie »ich, meiner, mir, mich« oder »der Vater, des Vaters, dem Vater, den Vater«. Auch das In-alle-Zeiten-Setzen eines vorgegebenen Satzes verbessert die Sicherheit beim Schreiben nicht, denn welche Zeit verwendet wird, ist ja nicht willkürlich wählbar, sondern hängt von der Textsorte, der Schreibabsicht, dem Kontext ab. Will man eine Zeitform erarbeiten, so ist es notwendig, sie an sinnvollen Texten darzustellen und auch an Texten zu üben. Einzig die Stammformen der starken Verben müssen mitunter tatsächlich, ebenso wie die Verben im Englischen, auswendig gelernt werden.

5. Stilbildung – die Gestaltung von Texten

Wenn ein Kind zu schreiben beginnt, so schreibt es im Allgemeinen zuerst einzelne Wörter, dann kurze Sätze, später etwas längere Sätze, und dabei bleibt es dann oft, auch wenn offiziell bereits Bildgeschichten, Erlebnis- oder Nacherzählungen auf dem Programm stehen. Es ist gar nicht selten, dass alle Bemühungen zur Stilbildung im Gestalten von »schönen Sätzen«, mit vielen Attributen und Artergänzungen »ausgeschmückt«, enden. Dabei wird übersehen, dass einzelne Sätze noch lange keinen Text ergeben. Spätestens am Übergang zur Sekundarstufe ist es notwendig, die Verwendung satzübergreifender stilistischer Mittel zu erlernen. Ich erlebe immer wieder, dass Jugendliche, durchaus auch noch an der höheren berufsbildenden Schule, nicht dazu fähig sind, auch nur persönliche Fürwörter sinnvoll einzusetzen.

Daher zeige ich ihnen zuerst den Umgang damit. Dadurch entfällt das krampfhaft Ersetzen von Nomen durch Synonyma, die nicht nur den Wortschatz überfordern, sondern auch leicht ins Lächerliche abgleiten, wie wir ja aus den Bildgeschichten wissen: Für »Herr Jakob« wird als erster Ersatz meist »der Mann« gewählt, als zweiter »der Herr« – spätestens da wird es kritisch, denn das Wort »Herr« kommt in genau dieser Verwendung im Deutschen nicht vor. Ersetze ich das Nomen hingegen durch ein Personalpronomen und achte ich auch noch darauf, dass ich dieses nicht wiederholt als erstes Satzglied verwende, so entsteht ein flüssiger Text. Eine weitere inhaltliche Verschränkung erreiche ich dadurch, dass sich ein Folgesatz jeweils auf die letzte Aussage im Satz davor bezieht. »In den Sommerferien war ich in Italien. Dort ...« Auf diese Art ergibt es sich von selbst, dass nicht jeder Satz mit dem Subjekt beginnt. So können mit einfachsten sprachlichen Mitteln sehr rasch wesentliche Verbesserungen erzielt werden. Wichtig ist es auch, darauf zu achten, dass die Satzgefüge eher kurz gehalten werden. Komplizierte Satzkonstruktionen sind für alle Schüler mit sprachlichen Schwächen, nicht nur für mehrsprachige, wenig empfehlenswert. Andererseits: Sagt man ihnen, sie sollten kürzere Sätze bilden, so setzen sie möglicherweise irgendwo einen Punkt, und der Gliedsatz steht allein. Es ist daher sinnvoller, ihnen Satzgefüge aus jeweils nur einem Haupt- und Gliedsatz zu zeigen. Dazwischen darf zur Auflockerung ruhig auch einmal ein einfacher Satz stehen, ohne dass der Sprachfluss darunter leidet.

Schaut man sich die schriftlichen Arbeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler an, so fallen oft die vielen »Ausdrucksfehler« auf. Dahinter verbirgt sich die ungenügende Erfassung des semantischen Aspekts eines Wortes. Das heißt, es wird ein Wort verwendet, das es zwar gibt, dessen Bedeutung aber nicht in den Kontext passt. (Wieder meine ich, dass das viele von uns aus ihren eigenen fremdsprachlichen Texten kennen). Neben der Nennung des richtigen Wortes, denn sonst ist das Schreiben der »Verbesserung« ja nicht möglich, bringt die mündliche Aufarbeitung Hilfe: Was bedeutet das Wort, das verwendet wurde, wie kann man es richtig einsetzen, und was gehört in den konkreten Text? Das ist eine zeitraubende Angelegenheit, gewiss, aber nur so kann das semantische Feld erarbeitet und ein Wissenszuwachs erzielt werden.

6. Artikulation und Intonation

Bei Durchsicht der Stellenanzeigen in den Zeitungen fällt auf, dass »gutes Deutsch« offensichtlich einen hohen Stellenwert hat. Meist wird darunter möglichst akzentfreie Sprache verstanden. Es ist daher durchaus sinnvoll, entsprechende Aussprache und Intonation als eines der Ziele des Deutschunterrichts zu setzen. Dazu gehört zuerst einmal die Lautbildung. Welche Laute Schwierigkeiten bereiten, ist je nach Herkunftssprache verschieden. Genaues Zuhören hilft: Sagt er oder sie statt »Bügel« etwa »Bigel«, »Chase« statt »Hase«? Dann muss daran gearbeitet werden. Vorsprechen und Nachsprechen allein ist aber zu wenig. Der Weg führt über die Sprechmotorik, wobei die Stellung der Sprechwerkzeuge explizit erarbeitet werden muss. Ich nehme als Beispiel die Erarbeitung des »Ü«, weil ich das vor kurzer Zeit selbst mit ei-

ner Gruppe von Erwachsenen aus dem ehemaligen Jugoslawien durchführte: Ausgangspunkt war das Wort »bügeln« in einem Lesetext. Eine Teilnehmerin und ein Teilnehmer konnten es nicht annähernd richtig aussprechen, auch von den anderen hatten einige Mühe damit. Ich zeigte ihnen zunächst als gymnastische Übung, wie die Lippen gespitzt werden, als gelte es, einen Frosch zu küssen. Erst als das allen gelang, wurde der Stimmton beteiligt. Jetzt gelang die richtige Aussprache auf Anhieb, und wir übten sie an weiteren Wörtern im Chor. Auch bei weniger augenfälligen Abweichungen ist Korrektur nötig. Selbst wenn es in der Herkunftssprache den entsprechenden Laut gibt, ist doch vielleicht die Artikulationsbasis verschieden, so dass die Aussprache im Deutschen falsch klingt. Viele brauchen genaue Anweisungen, wo sie die Zunge anlegen sollen, ob die Unterlippe beteiligt ist oder nicht und so weiter. Genaue Beobachtung beim eigenen Sprechen und ein Handspiegel für die Schülerinnen und Schüler wirken wahre Wunder.

Die Sprachmelodie lässt sich am besten an Texten üben. Nicht dazu geeignet sind längere Erzählungen. Die sollten, wann immer es geht, vorwiegend leise gelesen werden. Hingegen lässt sich Prosodie gut an kurzen Formen wie Gedichten und anderen Kurztexten erarbeiten, wenn sie vor dem Vortrag gemeinsam vorbereitet werden: Was gehört zusammen, wo mache ich Pausen, wo wird die Stimme gesenkt? Auf die vorhin genannte Abschwächung der »unbetonten« Silben sollte geachtet werden. Das Lesen von Theaterstücken mit verteilten Rollen ist heute ziemlich umstritten, kommt aber immer noch gut an, wenn der Inhalt die Schülerinnen und Schüler interessiert.

Nach so vielen Überlegungen zur Erarbeitung stellt sich die Frage nach der Sicherung des Ertrages. Dafür gilt nach wie vor: Alles, was erarbeitet wurde, wird nur dann dem Schüler, der Schülerin zu eigen, wenn es entsprechend geübt wird. Übungszettel sind aber selten das effizienteste Mittel, wenn es um Sprache geht. Viel wirkungsvoller sind mündliche Übungen zu Grammatik und Intonation, denen nicht immer eine schriftliche Phase folgen muss. Eine große Rolle spielt die beharrliche Korrektur bei der mündlichen Sprachgestaltung. Natürlich gibt es Situationen, in denen sie besser unterbleibt, und sie darf nicht so erfolgen, dass sich der Schüler, die Schülerin gar nichts mehr zu sagen traut. Trotzdem kann auf sie nicht verzichtet werden. Es ist wichtig, dass sie taktvoll vorgebracht wird, in sachlichem Ton, von Wertschätzung getragen, und dass sie stets mit einer Wiederholung von Schülerseite beantwortet wird, auf die wiederum sofort eine kurze positive Rückmeldung folgt. So wird sie gut angenommen, schon um des anschließenden Lobes willen.

Literatur

Duden: *Das Aussprachewörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim 2003, 5., neu bearb. und akt. Aufl., S. 517.

LANDERL, KARIN: Beeinträchtigung der phonologischen Verarbeitung – ein wesentliches Handicap für das Lesenlernen. In: *Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern*. Hrsg. von Gerd Schulte-Körne in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Legasthenie e.V. Bochum 2001, S. 61–66.

Elfie Fleck

Der fremde Blick auf die eigene Sprache

Ein Quiz

Die eigene Muttersprache ist uns so vertraut, dass wir uns über ihre Besonderheiten selten Gedanken machen. Wir haben nicht nur den Klang der Sprache im Ohr, sondern auch die Grammatik im Kopf und wenden diese – auch ohne bewusste Kenntnis allfälliger Regeln – richtig an. Wer interessiert sich schon dafür, warum es »*der* Tisch«, »*die* Bank« und »*das* Bett« heißt? Die Konventionen der Orthografie haben wir uns im Lauf der Schulzeit angeeignet, sodass wir auch diese – von wenigen Ausnahmen einmal abgesehen – weitgehend automatisiert haben und ihre Logik (?) nicht weiter anzweifeln, obwohl das Deutsche alles andere als eine lautgetreue Sprache ist.

Es lohnt sich aber, (sprachliche) Selbstverständlichkeiten gelegentlich zu hinterfragen, umso mehr als die verstärkte Anwesenheit von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Unterrichtenden mit Normverstößen konfrontiert, die native speakers nicht unterlaufen, und Fragen aufwirft, die sich in einem monolingualen Kontext normalerweise gar nicht stellen. Der folgende Quiz lädt Sie ein, einen fremden Blick auf einige Aspekte der eigenen Sprache (in unserem Fall Deutsch) zu werfen.

Quiz

- 1) Einem Phonem können mehrere Grapheme/Graphemkombinationen entsprechen. Auf wie viele Arten kann ein langes geschlossenes [e:] verschriftlicht werden?
- 2) Wann wird die Graphemfolge <st> [ft] und wann [st] ausgesprochen?
- 3) Wie viele Laute entsprechen dem Graphem <y>?
- 4) Wie spricht man <ei> und <eu> aus?
- 5) Warum spricht man die Wörter »Spiegelei« und »Eulenspiegelei« unterschiedlich aus?
- 6) Gibt es folgende Buchstabenkombinationen im Deutschen?
Fallen Ihnen Wörter dazu ein?
uu
iu
eo
hh
nkn
lksh
- 7) Beschäftigen wir uns mit den Verben »übergehen«, »überlassen« und »unterstellen«. Warum heißt es:
»Überlass das ruhig mir!«, aber »Lass bitte nichts über.«
»Unterstell mir nicht immer etwas!«, aber »Stellen wir uns dort unter!«
»Warum fühlst du dich immer *übergangen*?«, aber »Wir sind einfach zur Tagesordnung übergegangen.«
- 8) Substantiva, die mit dem Suffix »-tum« enden, sind in der Regel sächlich. Es gibt jedoch zwei Ausnahmen, die männlichen Geschlechts sind.
- 9) Es gibt nur sieben Substantiva sächlichen Geschlechts, die den Plural mit der Endung »-(e)n« bilden. Welche sind das? Fallen Ihnen zumindest einige ein?
- 10) Bei Substantiva, die auf »-er« enden und sich von einem Verb ableiten lassen, handelt es sich vielfach um (männliche) Berufsbezeichnungen, wie Schneider, Verkäufer, Lehrer usw. Fallen Ihnen Wörter ein, bei denen das nicht der Fall ist? (Ein Hinweis: Die im Lösungsteil angeführten Einträge sind durchwegs Komposita.)

Lösungen und Erläuterungen

- 1) Fünf, und zwar:

e	wie Weg
ee	wie Beere
eh	wie sehnen
ä	wie schräg, regional auch [æ]
äh	wie Mähne, regional auch [æ]

- 2) Im Anlaut in der Regel [ft], z. B. stellen. Das gilt auch im Fall von Präfixen, z. B. bestellen. Im Inlaut und Auslaut [st], z. B. am besten, gestern, Rast, List.
Anders verhält es sich bei »Fremdwörtern«, z. B. stabil, gestylt, und bei Komposita, z. B. Haus-tür, aus-teilen.
- 3) Drei, und zwar [i], z. B. Teddybär; [j], z. B. Yoga; [y], z. B. Psychologie.
- 4) Das war vielleicht eine »No-na-Frage«, aber nur dann, wenn es sich nicht um ein Wort mit dem Präfix »be-« handelt, z. B. be-irren, be-urteilen, be-unruhigt. Böse Stolpersteine, auch für native speakers, aber erst recht für Menschen mit Deutsch als Zweitsprache, sind die Fremdwörter »Reinkarnation« oder »kreieren«, in denen die Wörter »rein« und »Eier« versteckt sind.
- 5) Da es sich bei dem Wort »Spiegel-ei« um ein Kompositum handelt, wird ein so genannter Knacklaut eingefügt, der bei »Eulenspiegel« nicht zu hören ist. Diesen Knacklaut hören wir auch im Wort »Wild-enten«, aber nicht in »Tangenten« oder »Studenten«. Kinder, die das Wort »Tangenten« geschrieben sehen, *bevor* sie es gehört haben, fragen sich mitunter, um welche Untergattung von Enten es sich hier handeln könnte (Tang-enten?).
- 6) Jetzt sind Sie ja schon hellhörig geworden und beziehen Präfixe, Suffixe und Komposita in Ihre Überlegungen mit ein. Also:
 - uu wie Betreu-ung
 - iu wie Befrei-ung
 - eo wie be-obachten
 - hh wie Hoch-haus
 - nkn wie Marillen-knödel
 - lksh wie Volks-hochschule

Intuitiv glauben wir zu wissen, welche Graphemverbindungen in unserer Muttersprache vorkommen können. Es ist uns also völlig klar, dass eine Graphemfolge wie lksh im Deutschen unmöglich ist, sofern es sich eben nicht um ein zusammengesetztes Wort handelt.

Im Übrigen wissen wir aber noch viel mehr: Unsere Grammatik im Kopf verrät uns nämlich, dass es sich bei folgender Passage eindeutig um einen deutschen Satz handelt, wenngleich uns das Lexikon größtenteils unbekannt ist: »Verdaustig wars, und glasse Wieben rotterten gorkicht im Gemank.«¹ Dieses intuitive Wissen steht uns auch bei Fremdsprachen zur Verfügung, wie wir unschwer am englischen Original feststellen können: »'Twas brillig, and the slithy toves did gyre and gimple in the wabe.«² – wobei man hier, wenn man der Sprache wenig mächtig ist, die Nonsenswörter nicht als solche ausmachen kann.

1 Aus: Carroll, Lewis: *Alice hinter den Spiegeln*. Frankfurt/M.: Insel Neuauflage 2008 (= Insel Taschenbücher 97), S. 27.

2 Aus: Carroll, Lewis: *Through the Looking Glass*. London: Penguin Popular Classics 1994, S. 28.

- 7) Hier handelt es sich um das Phänomen der trennbaren und untrennbaren Verben, die Menschen mit deutscher Muttersprache keinerlei Kopfzerbrechen bedeuten. Untrennbare Verben sind all jene mit Präfixen, die für sich genommen keine Bedeutung haben, zum Beispiel »ver-«, »ent-«, »be-«. Es heißt also im Imperativ »*Versteh* das doch endlich!« und nicht *»*Steh* das doch endlich *ver.*« und in der Vergangenheit »Du hast mich sehr *enttäuscht*« und nicht *»Du hast mich sehr entgetäuscht.« Dagegen werden Verben wie »anziehen« oder »aufstehen« im Imperativ getrennt: »*Zieh* dich warm *an!*«, »*Steh* *auf!*«. Vor allem im schriftlichen Gebrauch können die beiden Teile des Verbs – durch Einschübe, etwa durch Relativsätze – weit auseinander liegen und für Nicht-Natives erhebliche Verständnisschwierigkeiten verursachen. Trennbare Verben bilden die Vergangenheit mit »-ge-«: »Ich bin heute sehr spät *aufgestanden.*«
Aber damit ist das Rätsel um die Verben »übergehen«, »überlassen« und »unterstellen« noch nicht gelöst. Hier entscheidet der Wortakzent, ob das betreffende Verb trennbar oder untrennbar ist. Liegt die Betonung auf der Vorsilbe (*übergehen*, *überlassen*, *unterstellen*), ist das Verb trennbar, liegt die Betonung hingegen auf dem Hauptverb (*übergehen*, *überlassen*, *unterstellen*), handelt es sich um ein untrennbares Verb.
- 8) Der Reichtum, der Irrtum.
- 9) Auge, Bett, Ende, Hemd, Ohr, Herz, Leid. Es besteht kein Grund zur Beunruhigung, wenn Sie diese knifflige Frage nicht (vollständig) beantworten konnten, denn Sie als native speaker des Deutschen müssen das schließlich nicht wissen – Sie können sich auch hier getrost auf Ihre Grammatik im Kopf verlassen. Wenn Sie diese Wörter dennoch nicht vergessen wollen, hilft Ihnen vielleicht die Eselsbrücke ABEHOHL.
Die Hinweise zu den Punkten 8) und 9) verdanke ich Mag. Mate Mihaljević, der den Tücken der deutschen Sprache erstmals als Schüler in Kroatien ausgesetzt war und der sich als Dolmetscher und Übersetzer den »fremden Blick« auf seine Zweitsprache Deutsch bewahrt hat.
- 10) Aktenordner, Hosenträger, Kleiderständer, Rasenmäher, Wäschetrockner, Zitronenfalter. Für weitere Beispiele ist die Autorin dankbar.

Schlussbemerkungen

Da mir persönlich die Arbeit an diesem Quiz sehr viel Spaß gemacht hat, hoffe ich, dass auch die LeserInnen Gefallen an diesen Sprachtüfteleien gefunden haben. Ganz besonders würde ich mich über Rückmeldungen jeder Art – Einwände, Ergänzungen, neue verblüffende Einsichten – freuen.

Wer – vor allem in Hinblick auf die eigene Unterrichtssituation in multilingualen Klassen – mehr über die deutsche Sprache aus der Sicht der Lernenden erfahren möchte, ist eingeladen, die Website www.sprachensteckbriefe.at zu besuchen und den Eintrag »Deutsch als Zweitsprache« anzuklicken. Auf der genannten Website finden sich auch Kurzbeschreibungen zu mehreren anderen Sprachen, die die Erstsprachen vieler unserer SchülerInnen sind.

Friedrich Janshoff

Mehrsprachigkeit (und Interkulturalität) im Deutschunterricht

Bibliographische Hinweise auf unterrichtspraktische,
empirische und theoretische Veröffentlichungen

Die folgende Auswahl umfasst rund 40 in Deutschland, Österreich und der Schweiz erschienene Veröffentlichungen (Bücher und Materialien) aus dem Berichtszeitraum 2003 bis 2008 und führt Janshoff (2002, Sprachaufmerksamkeit) und die dort genannten bis 1994 zurückgehenden Auswahlbibliographien (zu Kommunikation, Varietäten, Grammatik, Nachdenken über Sprache und interkulturellem Lernen) weiter.

Berücksichtigt wurden sowohl aktuelle Handbücher zur Zwei- und Mehrsprachigkeit und ohne großen Aufwand einsetzbare didaktisch-methodisch fundierte Materialien für den Unterricht als auch empirische und theoretische auf den Deutschunterricht bezogene Veröffentlichungen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie theoretische und empirische Untersuchungen zum Problemfeld Migration, Integration und Sprache.

Oomen-Welke, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. 2., durchges. Paderborn: Schöningh, 2006, Bd. 1, 452–463.

Janshoff, Friedrich: Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtheit. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 26.2002, H. 3, 125–128.

Handbücher zur Zwei- und Mehrsprachigkeit

Drei handbuchartige Veröffentlichungen (Baker 2007, Holstein/Oomen-Welke 2005, Günther/Günther 2007) vermitteln grundlegende Informationen und Hintergrundwissen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit im Alltag und im Unterricht.

Als systematisch gegliederter Katalog mit ausführlichen Antworten (und zahlreichen Querverweisen) auf rund 130 Fragen zu Voraussetzungen und Bedingungen, zu Möglichkeiten und Problemen sowie zu Vor- und Nachteilen zwei- oder mehrsprachiger Erziehung ist ein Ratgeber für Erziehende (Baker 2007) angelegt. Die Fragen beziehen sich u. a. auf die Familiensituation, auf die Sprachentwicklung, auf die Ausprägung sprachlicher Fähigkeiten und auf die Verankerung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in verschiedenen Bildungssystemen. Ein Leitfaden (Holstein/Oomen-Welke 2005) beschäftigt sich mit den Grundprinzipien und den persönlichen, methodischen und theoretischen Grundlagen des Tandem-Lernens für Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht. Die überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Ausgabe einer ursprünglich 2004 erschienenen Veröffentlichung (Günther/Günther 2007) informiert u. a. über verschiedene Hypothesen zum Erwerb von Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n) und stellt konkrete Diagnose- und Fördermöglichkeiten für den Sprachunterricht vor.

Baker, Colin: Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende. Engelschoff: Verl. auf dem Ruffel, 2007. ISBN 3-933847-11-7

Günther, Britta; Günther, Herbert: Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. 2., erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 2007. (Beltz Pädagogik). ISBN 978-3-407-25474-0

Holstein, Silke ; Oomen-Welke, Ingelore: Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Paare. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 2005. ISBN 3-931240-37-1

Didaktisch-methodisch kommentierte Materialien für den Unterricht

Drei ebenso theoretisch wie anwendungs- und umsetzungsorientierte Handbücher (Belke 2007, zwei Bde.; DeRosa 2007 und Schader 2007), ein für den muttersprachlichen Unterricht gedachtes Übungsbuch zur Wortschatzarbeit (Ulrich 2007), ein Ensemble sowohl didaktisch-methodisch als auch sprachwissenschaftlich und kulturgeschichtlich fundierter detailliert ausgearbeiteter Materialien (Sprachenfächer 2006–2008, 7 Bde.) und ein für Jugendliche und Erwachsene geeignetes Bildwörterbuch mit Audio-CDs (Botskor 2004) können als äußerst solides Handwerkszeug für die variationsreiche Gestaltung mehrsprachig ausgerichteten Deutschunterrichts dienen.

Ein ursprünglich bereits 2000 in der Schweiz erschienenen Handbuch (Schader 2004), das für die Neuausgabe grundlegend überarbeitet wurde, um u. a. die Kompatibilität mit den verschiedenen Bildungssystemen in den deutschsprachigen Ländern zu sichern, bietet einerseits eine theoretisch orientierte didaktisch-methodische Einführung mit Hintergrundüberlegungen, Begründungen, Informationen

und Hinweisen und präsentiert andererseits 101 kommentierte anwendungs- und umsetzungsorientierte Vorschläge für den Unterricht vom Kindergarten bis zum zehnten Schuljahr zu wichtigen Themenbereichen (wie sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst machen, Spiele mit Sprache, Über Sprache nachdenken, Die Sprachen und Kulturen der anderen kennen lernen, Interkulturelle Aspekte fächerübergreifend behandeln). Eine ebenso umfang- wie abwechslungsreiche Textsammlung (Belke 2007, Schülerband) stellt Sprachspielerisches zu Themenbereichen vor, wie »Sprachspiele für jede Gelegenheit«, »Wie man sich was merken kann«, »Mit Lauten und Buchstaben, Wörtern und Sätzen spielen«, »Textmuster zum Nachmachen, Mitmachen und Selbermachen«, »Kreatives Schreiben über Sprachgrenzen hinweg«, und wird von einem ausführlichen didaktisch-methodischen Kommentar (Belke 2007, Lehrerband) begleitet, der sowohl in einer Einführung Ansätze zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit (vgl. auch Belke 2003) bietet, als auch ausführliche Einzelkommentare, die der Vielfalt der vorgestellten Texte gerecht werden.

Auch wenn das Übungsbuch zur Förderung des Wortschatzerwerbs (Ulrich 2007) für den muttersprachlichen Deutschunterricht in den Klassenstufen 5–13 konzipiert wurde, lassen sich nicht nur die Ausführungen zu den sprachwissenschaftlichen und -didaktischen Grundlagen (wie zu Möglichkeiten und Problemen der Gliederung und Speicherung von Wortschatz oder zur Unterscheidung von Verstehens- und Mitteilungswortschatz), sondern auch zahlreiche der rund 200 Übungen und Arbeitsblätter nutzbringend zur Wortschatzerweiterung und -vertiefung unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit auswerten und anwenden.

Wichtige Bereiche des deutschen Wortschatzes zum Anschauen, Anhören, Lesen und Nachsprechen bietet ein erwachsenengerecht gestaltetes Bildwörterbuch (Botskor 2004) durch die Kombination von Bild, gedrucktem (im Buch) und gesprochenem Wort (auf Audio-CDs). In rund 80 Sachgruppen (zu Themenbereichen wie Mensch, Körper, Haushalt, Tätigkeiten und Freizeit) wird einerseits die jeweilige Bedeutung von etwa 4500 Wörtern durch rund 2.700 Fotos und Illustrationen dargestellt, andererseits können Leseungewohnte die gesprochenen Wörter hörend und betrachtend aufnehmen. Direkt beim Verlag gibt es zusätzlich einen kleinen Themenführer mit Beispielen und Ankerthemen für den Konversationsunterricht und eine CD-ROM mit allen Bildern ohne gedruckten Text für Computer und Projektor.

Belke, Gerlind (Hrsg.): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. ISBN 3-8340-0188-0 [*Schülerbd.*]

Belke, Gerlind: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. ISBN 3-8340-0170-8 [*Lehrerbd.*] [*Schülerbd. u. Lehrerbd. zusammen unter ISBN 3-8340-0189-9*]

DeRosa, Raffaele: Lesen und Schreiben bei mehrsprachigen Kindern. Theoretische und praktische Ansätze mit konkreten Beispielen. Bern: Haupt, 2007.

ISBN 3-258-07161-6

- Ulrich, Winfried: Wörter, Wörter Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. ISBN 3-8340-0171-6
- Botskor, Iván: Deutsches Bildwörterbuch. Zum Selbststudium für Erwachsene. Ulm: Japaninfo, 2004. (Babelturm Reihe. 1). ISBN 3-924468-34-6 [m. 4 Audio-CDs]
- Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf: Bildungsverl. EINS, 2004. ISBN 3-427-24310-9

Der Sprachenfächer

Jede der (sieben) umfangreichen Mappen bietet Materialien für offenen Unterricht in größeren thematischen Zusammenhängen aus interkultureller Perspektive und enthält eine didaktische Einführung mit Ausführungen zum kulturgeschichtlichen und sprachlichen Hintergrund des jeweiligen Themas, differenzierte erprobte Methodenvorschläge und Kopiervorlagen für die Arbeitsblätter eines abwechslungsreich gestalteten Arbeitshefts sowie eine CD-ROM mit (farbigen) Vorlagen zum Ausdrucken.

Die lebensweltlichen, interkulturell aufbereiteten Themen beziehen sich auf für Verständigung, für Verständnis und Verstehen elementare oder zentrale Bereiche (Höflichkeit, Namen, Fremdwörter, Körpersprachen, Zahlen, Kalender u. a.) und ermöglichen die Beschäftigung nicht nur mit kulturell und sprachlich bedingten Unterschieden, sondern auch mit Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen. Aspekte der Mehrsprachigkeit können respektvoll und direkt angesprochen werden. Die Aufgaben fördern die Integration eigener Erfahrungen und den Erwerb von Methodenkompetenz. Vorschläge für fächerübergreifende Erkundungen und Projekte ergänzen und erweitern den Bezug auf den Deutschunterricht.

Der Sprachenfächer. 7 Bde. Deutsch Klasse 4–10, von Ingelore Oomen-Welke u. Arbeitsgruppe. Freiburg im Breisgau: Fillibach; Freiburger Verl. 2006–2008. [jeweils m. CD-ROM]

Bd. 1: Höflichkeit: Benimm bei Tisch – Begrüßung und Anrede. 2006.

ISBN 3-937366-54-7

Bd. 2: Personennamen: Vornamen – Familiennamen. 2007. ISBN 3-937366-55-5

[m. Leseheft: *Mein Name – dein Name. Namengebung in verschiedenen Ländern.*]
[Leseh. auch separat unter ISBN 3-937366-62-8]

Bd. 3: Internationale Wörter: Fremdwörter – Wortbildung. 2007. ISBN 3-937366-56-3

Bd. 4: Körpersprachen: Was wir mit dem Körper ausdrücken. Tiersprachen. 2008

[angek.]. ISBN 3-937366-57-1

Bd. 5: Um die Erde: New York als internationale Stadt – Aus Europa – Die Sprachen der Welt. 2008 [angek.]. ISBN 3-937366-58-X

Bd. 6: Zahlen und zählen: Entstehung des Zählens und der Zahlen – Sprachliche Zahlensysteme – Vom Bau der Sprache am Beispiel der Zahlen. 2008 [angek.].

ISBN 3-937366-59-8

Bd. 7: Mein Kalender – dein Kalender. Arbeitsbuch – Infobuch. 2008 [angek.].

ISBN 3-937366-60-1

Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht

- Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr, 2008. (Europäische Studien zur Textlinguistik. 5). ISBN 3-8233-6376-X
- Hug, Michael; Siebert-Ott, Gesa M. (Hrsg.): Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. (Diskussionsforum Deutsch. 26). ISBN 3-8340-0324-7
- Werlen, Erika; Weskamp, Ralf (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. (Sprachenlernen Konkret! 3). ISBN 3-8340-0246-1
- Heints, Detlef; Müller, Jürgen E.; Reiberg, Ludger: Mehrsprachigkeit macht Schule. Duisburg: Gilles & Francke, 2006. (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A. 4). ISBN 3-925348-68-9
- Neuner-Anfindsen, Stefanie: Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. Schneider Hohengehren, 2005. (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen. 2). ISBN 3-89676-972-3
- Sprachenvielfalt im Klassenzimmer. Fremdsprache Deutsch, 2004, H. 31. ISBN 3-12-675559-3
- Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 3., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2003. ISBN 3-89676-679-1
- Oksaar, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer, 2003. ISBN 3-17-013708-5

Interkulturalität im Deutschunterricht

- Honnef-Becker, Irmgard (Hrsg.): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. (Diskussionsforum Deutsch. 24). ISBN 3-8340-0197-X
- Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006. (Diskussionsforum Deutsch. 22). ISBN 3-8340-0115-5
- Meyle, Angelika: Literatur als Schlüssel zum Verständnis fremder Kulturen. Studien zur Rezeption fremdkultureller Gegenwartsliteratur im Unterricht der Sekundarstufe. Norderstedt: Books on Demand, 2006. (Karlsruher Studien zur interkulturellen Germanistik. 1). ISBN 3-8334-6358-9

Das Gedicht im Unterricht

Elisabeth Neunhöffer

Kein Zugang zum Parnass?

Erfahrungen zur Literaturdidaktik
im DaF-/DaZ-Unterricht

Das Gedicht *mein herz* von H. C. Artmann (1994) ist heiter und melancholisch, paradox und bildhaft. Es lädt ein zum Nachdenken und Nachahmen und lässt niemanden gleichgültig. Die Unterrichtspraxis hat gezeigt, dass die Thematisierung eines inneren Zustands, die Beschreibung einer Seelenlandschaft Jugendliche und Erwachsene beiderlei Geschlechts gleichermaßen anspricht. Folgendes Gedicht wurde in vielen Gruppen auf mehreren Niveaus und immer mit Erfolg im DaF-/DaZ-Unterricht eingesetzt:

mein herz ist das lächelnde kleid eines nie
erratenen gedankens
mein herz ist die stumme frage eines bogens
aus elfenbein
mein herz ist der frische schnee auf der spur
junger vögel
mein herz ist die abendstille geste einer
atmenden hand
mein herz liegt in glänzend weißen kästchen
aus musselin
mein herz trinkt leuchtend gelbes wasser
von der smaragdschale
mein herz trägt einen seltsamen tierkreis
aus zartestem gold
mein herz schlägt fröhlich im losen regen
der mittwintersterne.

1. Aufgabenstellung

Der Vorschlag, dieses Gedicht im DaF-/DaZ-Unterricht ab dem Niveau A2 einzusetzen, mag gewagt erscheinen, enthält es doch Paradoxa, Wortneuschöpfungen, eine experimentelle Form und Sprachbilder, die nicht immer im Detail erklär- und begreifbar sind. Aber gerade diese Eigenschaften machen den Stoff für die Arbeit auf beinahe allen Niveaus geeignet. Dies belegen auch die unten angeführten Beispiele.

Der Arbeitsauftrag an die Lernenden lautet: Sie sollen die Verse interpretieren und deuten und dann mit der vorgegebenen Struktur einen eigenen, an die Vorlage angelehnten Text schreiben. Der Arbeitsauftrag erfolgt in einzelnen Schritten.

Schritt 1: Einstieg (Partner- oder Gruppenarbeit)

Die Lernenden sollen sich dem Text zuerst ganzheitlich, unzensuriert und mit Intuition nähern. Sie sollen überlegen, welche Gefühle der Text weckt, und herausfinden, welche Person sich hinter dem Text verbirgt. Der individuelle Eindruck wird in Gruppen- bzw. Partnerarbeit ausgetauscht.

Die sprachliche Analyse wird für den nächsten Schritt aufgespart.

Schritt 2: im Plenum – die Sprache der Symbole

Die einzelnen Vorschläge aller TeilnehmerInnen werden gesammelt, Oberbegriffe oder Wortfelder an die Tafel geschrieben. Dabei können einzelne Vokabel spontan und schnell geklärt werden. Es fällt dabei auf, dass der wieder-

kehrende formale Typus dazu dient, den Text in größeren Zusammenhängen zu organisieren. Dies ergibt sich zuerst auf semantisch bildlicher Ebene. Meist sind es gedankliche Netzwerke. Zum Beispiel Assoziationen zur Farbe Weiß (Elfenbein, Schnee, weißer Musselin) und je nach Kultur verbindet man damit Unschuld, Reinheit, Jungfräulichkeit oder Trauer. Weiters lassen sich eine Reihe von Begriffen unter den Begriff »kostbar« einordnen (Gold, Elfenbein, Smaragd, Musselin). Leicht zu finden sind Zuordnungen zu den Wortfeldern »lebendig« (atmend, Spur, fröhlich schlagen) und »empfindsam« (zart, abendstille Geste). Auf inhaltlicher Ebene ergänzt der Text Lektionen zum Thema Gefühle, Personenbeschreibungen und Charaktereigenschaften. Jedenfalls werden die Lernenden ermuntert ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen, zu argumentieren, zu interpretieren.

Schnell erkennen auch die Lernenden ein über die Symbolik der Begriffe hinausgehendes weiteres gestaltendes Prinzip des Textes, nämlich das Paradoxe als rhetorisches Mittel. Weltwissen und Interferenzen aus der Muttersprache sind wichtige Hilfsmittel zum Knacken des fremdsprachlichen Codes.

Schritt 3: in der Gruppe – das Knacken des formalen Codes

Der Begriff des Experimentellen wird in den Raum gestellt. Was bedeutet experimentell im Zusammenhang mit Literatur und inwieweit verdient dieser Text diese Bezeichnung? Längst haben die Lernenden – oft auch befremdet – die Kleinschreibung und das Fehlen von Satzzeichen bemerkt. An diesem Punkt sind sie meist schon ziemlich

neugierig geworden, oft nehmen sie Hinweise zum literaturgeschichtlichen Hintergrund zufrieden auf.

Wie gut der Text von den Lernenden aufgenommen und in seiner Komplexität erfasst wird, lässt sich am besten an den von ihnen produzierten Texten ablesen. Folgendes Beispiel belegt die Verarbeitung des Paradoxen:

mein herz sagt nicht die wahrheit
mein herz geht nicht mit meinem körper
mein herz verdurstet vor trockenen tränen
mein herz ist mein schicksal
(Sara, USA, A2b)

Schritt 4: eigene Textproduktion (Einzelarbeit/Hausarbeit)

Der nächste Arbeitsauftrag lautet, nun selbst ein Gedicht zu verfassen, das sich in der Form möglichst an die Vorlage hält. Vier Zeilen sollten für den Einstieg genügen. Die Lernenden sollen selbst Sprachbilder und Metaphern finden, die der Situation ihrer Person entsprechen. Die Aufgabe wird meist ohne Bedenken angenommen. Um dem zu Persönlichen auszuweichen können Alternativvorschläge gemacht werden.

Im folgenden Text wird das subjektive »mein« durch »sein« ersetzt. Die erste Zeile ist zudem eine gelungene Nachempfindung einer Naturmetapher:

sein herz ist die zitternde luft eines
sommerabends
sein herz glaubt an die erschreckende
schönheit der wörter
sein herz lacht wie eine großes kind ohne
ahnung
sein herz trägt das schönste wunder der
zukunft
sein herz ist eine wüste an wörtern
(Véronique, Belgien, C1)

Wird »mein« durch »dein« ersetzt, verwandelt sich im folgenden Beispiel die Beschreibung in eine Anklage, vielleicht sogar in eine Abrechnung:

dein herz ist härter als stein
 dein herz ist stärker als der wind
 dein herz streift kein sonnestrahl
 dein herz ist wie ein kloster
 verschlossen für alle
 dein herz ist wie ein raum ohne luft
 dein herz tut immer was es will
 (*Merima, Bosnien, B1a*)

Es ist auch möglich, das Herz durch einen anderen Körperteil zu ersetzen:

ihre augen sind immer auf der suche
 ihre augen sind die melodie der
 lebensenergie
 ihre augen wollen das lied des anderen
 herzens aufnehmen
 ihre augen sind das weltall – durch sie wird
 allen alles mitgeteilt
 (*Tanja, Ukraine, B2b*)

Manchmal verselbständigt sich die Form und findet ihren eigenen Rhythmus:

mein kopf ist wie eine besondere musik
 manchmal ist er langsam
 und er fliegt in eine fremde welt
 manchmal ist er sicher und bestimmt
 und er erreicht was er will
 manchmal wird er ein lied
 das einen rhythmus gibt
 (*Valentina, Italien, B2*)

Schritt 5: das Vorlesen in der Gruppe

Im Allgemeinen lesen die Lernenden ihre Texte gerne vor. Es geschieht jedoch immer freiwillig. Das Kennenlernen der fremden Texte hat sich in der Regel als sehr stimulierend erwiesen. Nicht zuletzt deshalb, weil Persönliches, kulturelle, geografische und an-

dere Erfahrungen, aber auch kulturspezifische Ausdrucksweisen in die Texte einfließen und von der Gruppe als Bereicherung empfunden werden. Hier ein Beispiel aus China:

mein herz ist der sommerblitz auf dem
 himmel
 mein herz ist der strich einer sternschnuppe
 in der nacht
 mein herz ist ein diamant auf der
 königskrone
 mein herz ist ein vorsichtiger fuchs im wald
 (*Jun, China, A2b*)

und ein Beispiel einer fortgeschrittenen Lernerin aus Finnland, die die sprachlichen Mittel sehr gekonnt einsetzt:

mein herz ist eine karte mit unerforschten
 wegen
 mein herz wohnt in den kalten gestöbern
 des nordens
 mein herz brennt in den bunten farben der
 nordlichter
 mein herz ist eine muschel die tausend
 leuchtende Perlen
 für die passanten hat
 (*Sanna, Finnland, B2b*)

2. Variationsmöglichkeiten

Eine Möglichkeit, die eigene Person aus dem Spiel zu lassen, ist folgende: Man stelle sich eine berühmte Person vor, die als Vorlage für die Textproduktion dient. Die Vorstellung, wie es im Herzen von SchauspielerInnen, Staatsmännern etc. aussehen mag, ist spannend. Jedoch wurde von dieser Möglichkeit bisher noch nie Gebrauch gemacht.

Ein weiteres Mittel, sich dem ursprünglichen Text anzunähern, wäre eine szenische Darstellung. Um sich noch intensiver und ganzheitlicher mit

dem Text auseinanderzusetzen, versucht man den Inhalt durch Gesten und Mimik darzustellen.

Die erste Zeile wird vorgegeben. Die Gruppe bekommt eine Idee von Form, Inhalt und Sprachduktus. Dann bekommt jeder Teilnehmer/jedes Paar eine Textzeile. Der Text wird mimisch, aber ohne Worte dargestellt. Es gibt also immer einen, der darstellt, und die Gruppe, die rekonstruiert. Die Gruppe kann Wiederholungen verlangen. Alle Zeilen werden durchgespielt und so weit rekonstruiert, wie es eben möglich ist. Am Ende vergleicht man die Rekonstruktion mit dem Original.

3. Abschließendes

Die Antwort auf meine eingangs etwas provokant gestellte Frage, ob Fremdsprachenlernende überhaupt Zugang zum Dichterbereich haben, wird von den hier vorgestellten Texten selbst gegeben. Mehr noch ist die Frage zu stellen, ob man als LehrerIn für die Bewertung der Texte von SchülerInnen nichtdeutscher Muttersprache nicht auch andere Kriterien heranziehen sollte. Schließlich möchte ich in diesem Zusammenhang auf Autoren (Dimitri Dinev, Radek Knapp, Catalin Dorian Florescu und viele andere), also Autoritäten, hinweisen, die in deutscher Sprache schreiben und damit sehr erfolgreich sind, aber eine nichtdeutsche Muttersprache haben.

Die Textbeispiele zeigen, wie ermutigend der kreative Umgang mit Sprache sein kann. Lernende streben in der Regel danach, grammatisch und inhaltlich korrekte Texte – seien sie gesprochen oder geschrieben – zu produzieren. Auch die Unterrichtenden räu-

men diesem Aspekt einen durchaus gerechtfertigten Zeitaufwand ein.

Darüber hinaus bringt es viel, einmal von den Kategorien richtig/falsch wegzugehen. Wir können den Lernenden auf diese Weise den Umgang mit Sprache in freier und unreglementierter Form näher bringen. Zuerst allein deshalb, weil kreatives Schreiben fast immer als lustvolle Betätigung empfunden wird. Zweitens, weil sich durch Interferenzen aus der Muttersprache überraschende und poetische Effekte ergeben. Ich denke dabei an Vergleiche und Metaphern. Aber auch auf formaler Ebene kann dieses Phänomen beobachtet werden, beispielsweise in Form einer »falschen« Präposition. Die Verfremdung dient dem Text. Die Lernenden haben also Erfolge zu verbuchen, die sich positiv auf ihr Lernverhalten und auf ihre Einstellung zur eigenen Sprachproduktion auswirken. Bestätigung hinterlässt in unserem Gedächtnis starke Spuren. Der spielerische Umgang macht freier und sicherer. In diesem Sinn eröffnet der experimentelle Umgang mit Sprache eine zusätzliche Lernstrategie.

Literatur

Artmann, H. C.: Gedichte über die Liebe und über Lasterhaftigkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch 1984.

ELISABETH NEUNHÖFFER unterrichtet seit vielen Jahren Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: elisabeth.neunhoeffer@uni-klu.ac.at

Kommentar

Peter Posch

Fachbezogenes Bildungsmanagement Deutsch

Ein erster Schritt zu einer unterstützenden Infrastruktur

In den letzten Jahren ist immer deutlicher geworden, dass eine gut ausgebautе unterstützende Infrastruktur für die Sicherung der Qualität des Schulwesens unverzichtbar ist, nicht zuletzt deshalb, weil zahlreiche neue Ansprüche an die Schulen entstanden sind:

- Die Verpflichtung der Schulen zu Selbstevaluation, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung ist ohne begleitende Angebote an kompetenter Unterstützung kaum in der erforderlichen Qualität zu sichern.
- Die Vorgabe von Bildungsstandards erlaubt es, Schülerleistungen zu vergleichen, den Beitrag des Unterrichts und der schulischen Rahmenbedingungen zu überprüfen und in Kenntnis konkreter Optionen weiter zu entwickeln. Die faire Durchführung solcher Vergleiche und die Ermittlung sinnvoller fachdidaktischer Maßnahmen erfordern interne wie externe unterstützende Strukturen.

- Die Heterogenität der Schülergruppen und die Sensibilität der Gesellschaft gegenüber kultureller, leistungsmäßiger und geschlechtsspezifischer Diversität haben enorm zugenommen. Die Bewältigung von Heterogenität durch einen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen abgestimmten Unterricht erfordert kontinuierliche Weiterentwicklung der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen.

Die Einrichtung des regionalen fachbezogenen Bildungsmanagements soll nach den bisherigen Vorstellungen sowohl gegenüber den Schulen als auch gegenüber der Schulverwaltung Leistungen erbringen. Gegenüber den Schulen geht es in erster Linie um drei Aufgaben:

- Beratung: Sie soll in enger Zusammenarbeit mit den Lehrer/innen der Anregung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen dienen;
- Fortbildung: Sie soll durch fachdidaktische Fortbildungsinitiativen unmittelbar an der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität orientiert sein;
- Vernetzung: Sie soll zu ökonomischen und effizienten Formen des Austausches, zur fachdidaktischen und pädagogischen Weiterentwicklung der Praktiker/innen führen.

Worin könnte der Nutzen der Bildungsmanager/innen (fBM) für die Schulen bestehen?

Dies lässt sich an einem Beispiel kurz skizzieren: Leistungsdifferenzierter, auf unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler/innen abgestimmter Unter-

richt wird wegen der wachsenden Heterogenität der Schülergruppen immer wichtiger. Die Unterstützung durch das fBM kann darin bestehen, dass

- individuelle Beratung angeboten wird,
- für die Fachgruppe ein schulinterner Workshop gestaltet wird,
- an einem vereinbarten Ort (z. B. am regionalen fachdidaktischen Zentrum) ein Austausch mit Lehrer/innen veranstaltet wird, die bereits erfolgreich innere Differenzierung durchführen,
- thematisch geeignete schriftliche Beispiele intern differenzierten Fachunterrichts (z. B. beispielhafte Aufgaben unterschiedlichen Anforderungsniveaus) und geeignete Literatur zur Verfügung gestellt werden.

In ähnlicher Weise können fBM auch bei der Bewältigung anderer Herausforderungen unterstützend tätig werden: bei der Konzeption von Aufgaben für selbständige Schülerarbeit, bei der Nutzung von standardsbezogenen Testergebnissen, Gestaltung effektiver und ökonomischer Selbstevaluation usw. Die Wirksamkeit der fBM hängt allerdings ausschließlich von der Nachfrage durch die Fachlehrer/innen ab. Das Ausmaß dieser Nachfrage hängt einerseits von der fachlichen Autorität der fBM bzw. ihren fachdidaktischen Kom-

petenzen ab, andererseits aber von Voraussetzungen an den Schulen:

- Von der Kultur der Kooperation der Lehrer/innen untereinander an den Schulen
- Von der institutionellen Verankerung der Fachgruppen und ihrer Koordination
- Von der Bereitschaft der Lehrer/innen, die kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität als gemeinsame Aufgabe wahrzunehmen.

Wichtige Voraussetzungen sind auch die Bereitstellung rechtlicher Rahmenbedingungen und Ressourcen, um den Aufbau einer Innovationskultur an den Schulen zu fördern und das fBM in der Region stabil zu verankern.

Von der Ministerin gehen ermutigende Signale aus. Der fBM-Lehrgang und seine Absolvent/innen haben in mancher Hinsicht Fakten geschaffen, die einen gewissen Zugzwang erzeugen. Sehr positiv ist, dass noch kaum je zuvor soviel über die weitere Entwicklung der Schulen öffentlich diskutiert wurde und auch von der Wirtschaft erheblicher Reformdruck ausgeht. Es ist also durchaus möglich, dass sich ein Zeitfenster für eine substantielle Neugestaltung des Schulwesens öffnet, für die das fachbezogene Bildungsmanagement ein wichtiger Baustein sein kann.



Univ.-Prof. i. R. Dr. **Peter Posch**

ist freier Mitarbeiter am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Universität Klagenfurt, Vorsitzender des Wissenschafts- und Praxisbeirats des Projekts IMST und seit 2006 Mitglied des Hochschulrats der PH Kärnten.

E-Mail: peter.posch@uni-klu.ac.at

ide empfiehlt



Hans-Jürgen Kliewer, Inge Pohl (Hg.)

Lexikon Deutschdidaktik

2 Bände.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehen 2006. 982 Seiten.

ISBN 978-3834000576 • EUR 48,00

Seit Karl Stockers *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik* (1986 in der 2. Auflage) gibt es, wenn überhaupt, Handbücher nur zu Teilbereichen der Deutschdidaktik (z. B. *Didaktik der deutschen Sprache* 2003). Andere Publikationen ähnlichen Charakters sind stärker auf den Deutschunterricht als auf die Deutschdidaktik zugeschnitten, beginnend mit Ernst Nündels *Lexikon zum Deutschunterricht* (1979) über Bouekes erst einbändigen, dann zweibändigen *Deutschunterricht in der Diskussion* (1979) und schließlich das *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (1994). Schon deshalb ist die vorliegende Publikation so wertvoll, weil sie eine Lücke schließt und einen aktuellen

Überblick über das weit gewordene Feld der Deutschdidaktik wagt.

Das zweibändige Werk kann mit über 450 Einträgen aufwarten, die durch ihre hierarchische Gliederung für Orientierung sorgen: Wenigen (29) Synopseartikeln stehen untergeordnete Basis- und zahlreiche Einzelartikel gegenüber. Ein Anspruch der HerausgeberInnen verdient besonders hervorgehoben zu werden, weil er die Grundlage für Deutschdidaktik als eigene Wissenschaft ist: Damit die Didaktik nicht als Appendix der Linguistik oder Literaturwissenschaft verstanden wird, werden literarische Gattungen und Formen, sprachwissenschaftliche Begriffe und pädagogische Konzepte usw. in dieses Lexikon aufgenommen und konsequent aus einer spezifisch deutschdidaktischen Perspektive dargestellt.

Das Kriterium für die Aufnahme eines Beitrags war, ob es dazu eine nennenswerte deutschdidaktische Fachdiskussion gab oder gibt. Man ist beeindruckt von dem, was in diesen beiden Bänden alles verhandelt wird: von der *Aachener Schule* zum *Zweitsprachenerwerb*, also vom ersten bis zum letzten Eintrag, spannt sich ein weiter Bogen. Wie bereits der erste Artikel andeutet, lassen sich die Geschichte und die scientific community der Deutschdidaktik mit Hilfe dieses Lexikons erschließen (z. B. auch ein Eintrag *Symposium Deutschdidaktik*), wengleich man sich zum Beispiel auch einen Eintrag zur Zeitschriftenlandschaft gewünscht hätte ... Die historische Dimension macht, neben der fachlichen Breite und Tiefe, eine der besonderen Qualitäten dieses Werkes aus.

Die HerausgeberInnen haben sich bewusst für ein Kompendium in Buch-

form entschieden, sie haben allerdings (etwa im Gegensatz zum Lexikon der Pädagogik) auf eine CD-ROM als Beilage verzichtet. Sie weisen selbst darauf hin, dass wohl die nächste Generation ein elektronisches Lexikon sein wird, das jederzeit leicht erweitert werden kann.

Diese bewusste Wahl der Buchform hat zweifelsohne nicht nur Charme, sondern einen eigenen Gebrauchswert. Allerdings nimmt man damit unvermeidlich gewisse Einschränkungen im Umfang und in der Aktualität in Kauf. Die Buchform hat ihren Preis, vor allem wenn es Umbrüche und Innovationen im Fach gibt, die editorisch aus zeitlichen Gründen nicht berücksichtigt werden können. Dies ist der Fall bei der fachdidaktischen Beschäftigung mit Standards und Kompetenzen, dazu findet man zwar einige wichtige Einträge, aber eben nicht mehr.

Es wäre kleinlich, die eine oder andere Auslassung zu monieren, zumal es wohl Ermessenssache ist, was alles man zu den unabdingbaren Schwerpunkten der Fachdiskussion zählt. Auf zwei Aspekte möchte ich aber dennoch eingehen, weil in ihrem Fehlen in meinen Augen eine bestimmte Richtung innerhalb der Deutschdidaktik zum Ausdruck kommt, zu der ich Einsprüche anmelden will.

- Die Politische Dimension der Fachdidaktik Deutsch: Sie hatte bei der Begründung des Faches in den 1970er Jahren einen sehr hohen Stellenwert, es ist zumindest aus historischer Sicht eine sehr relevante Debatte. Sie wird in diesem Lexikon nicht adäquat widerspiegelt. Es finden sich keine Einträge wie *Politik* oder *Politische Bildung im Deutschunterricht* bzw. *in der Deutschdidak-*

tik. Auch *Sprachkritik* ist kein Eintrag, sondern findet sich nur erwähnt in einem langen und vielschichtigen Artikel *Sprach(en)politik*, der mehrere unterschiedliche Themen zusammenfassen muss. Das Wort *Kritik* oder *kritisch*, einst ein deutschdidaktischer Hochwertbegriff, findet sich in keinem Lemma als Beiwort, es reicht gerade zu einem Eintrag *Politische Lyrik*.

- Problematisch finde ich ferner das konsequente Ausgehen von einer »deutschen Deutschdidaktik«, und zwar sowohl in organisatorischer wie in inhaltlicher Hinsicht: Die *innere Mehrsprachigkeit* des Deutschen wird ignoriert (der Begriff fehlt auch), die deutsche Sprache wird, im Gegensatz zum linguistischen State of the Art, als einheitlicher bundesdeutscher Standard postuliert. Daher meint der Eintrag *nicht-deutsche Literatur* eigentlich die nicht-deutschsprachige Literatur. Es gibt auch keinerlei Hinweise auf die Deutschdidaktik außerhalb von Deutschland, wo Deutsch als Muttersprache gesprochen und gelehrt wird (Schweiz, Österreich, Südtirol ...). Dieser Mangel an Multiperspektivität in einem neuen Standardwerk der Deutschdidaktik ist bedauerlich.

Diese beiden kritischen Anmerkungen wollen aber keineswegs den äußerst positiven Gesamteindruck verwischen, den das *Lexikon Deutschdidaktik* hinterlässt. Nicht zufällig erscheint diese Rezension ausdrücklich in der Rubrik »ide empfiehlt«.

WERNER WINTERSTEINER

Neu im Regal

Brigitta und Thomas Busch (Hg.)

Mitten durch meine Zunge

Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoglu.

Klagenfurt/Celovec: Drava 2008. 256 Seiten.

ISBN 978-3-854350-530-4 • EUR 22,00 • sFR 29,90

49 AutorInnen aus verschiedenen Zeitaltern und Ländern erzählen in dieser Anthologie von ihren Erfahrungen mit dem Sprachwechsel. So divers die Biographien sind, so unterschiedlich sind auch die Erfahrungen und Bewertungen – vom Kulturschock bis zur spontanen Liebe zur neuen Sprache reicht die Palette. Denn schließlich haben manche den Wechsel freiwillig vollzogen, andere wurden zu Flucht und Exil gezwungen. In allen Beiträgen aber wird der emotionale Bezug, den jede Sprache – nicht nur für SchriftstellerInnen – bedeutet, plastisch sichtbar. Manche AutorInnen bilanzieren die Verluste des Wechsels (Eva Hoffmann), andere ergeben sich in Freude über die Vielfalt der zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel (Elias Canetti).

Sprache kann auch Ausdruck von Zugehörigkeit zu einer bestimmten (sozialen oder ethnischen) Gemeinschaft sein, wobei diese Zugehörigkeit frei gewählt sein kann oder der Stempel ist, den andere einem aufdrücken. Auch dies spiegelt sich in den Beiträgen wider.

Sehr häufig werden die Machtverhältnisse thematisiert, die zwischen den

Sprachen, genauer gesagt: zwischen den Sprechergruppen verschiedener Sprachen, herrschen. Der Umgang der Unterlegenen mit diesen Machtverhältnissen umfasst ebenfalls wieder ein weites Spektrum – von der offenen Anklage bis zur subversiven »Unterwanderung« der herrschenden Sprache.

So entsteht – über die biographischen Besonderheiten jeder einzelnen Person hinaus – ein Panorama der Sichtweisen, Ausdrucksmöglichkeiten und Bedeutungen von Sprache. Manche Texte haben einen stärker politischen Charakter, einige sind eher privat zu nennen, die meisten aber – und das macht die Stärke dieses Buches aus – sind gerade deswegen gesellschaftlich und politisch relevant, *weil* sie ganz subjektiv Erfahrungen beschreiben, die erst durch diese Beschreibung über das Private hinauswachsen und soziale Trends aufzeigen. Ein Beispiel wäre das Gedicht *Doppelmann* von Zafer Senocak, der die – von vielen KollegInnen geteilte – Erfahrung einer doppelten, unklaren und problematischen Identität folgendermaßen ausdrückt und so dem Band den Titel verleiht:

ich trage zwei welten in mir
aber keine ist ganz
sie bluten ständig
die Grenze verläuft
mitten durch meine Zunge

Die umsichtig ausgewählten Beiträge der Anthologie sind eine wahre Fundgrube für alle möglichen Arbeitsformen (nicht nur) im Deutschunterricht – für Referate, als Schreib- oder Diskussionsimpuls, oder für sprachdidaktische Projekte. Prädikat: sehr empfehlenswert!

WERNER WINTERSTEINER

Bernt Ahrenholz (Hg.)

Deutsch als Zweitsprache

Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Freiburg im Breisgau: Fillibach 2007.

294 Seiten.

ISBN 978-3931240431 • EUR 23,00

Bernt Ahrenholz (Hg.)

Kinder mit Migrationshintergrund

Spracherwerb und Fördermöglichkeiten.

Freiburg im Breisgau: Fillibach 2006.

335 Seiten.

ISBN 978-3931240424 • EUR 24,00

Es ist hinlänglich bekannt, dass viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sehr häufig aufgrund sprachlicher Defizite angestrebte Bildungsziele nicht erreichen. In den beiden vorliegenden Publikationen wird den Fragen nachgegangen, welche Voraussetzungen nichtdeutschsprachige Kinder mitbringen, wie sie Sprache(n) erwerben und wie man ihnen helfen kann, Kompetenzen in der Zweitsprache aufzubauen. Der erste Band entstand aus einem interdisziplinären Workshop mit Linguisten, Sprachdidaktikern, Zweitspracherwerbsforschern und Grundschulpädagogen an der Technischen Universität Berlin und wollte aus unterschiedlichen Blickwinkeln den Bereich Deutsch als Zweitsprache beleuchten, wobei insbesondere der frühe Zweitspracherwerb vom Kindergartenalter bis zur Pubertät berücksichtigt wurde.

Die zweite Publikation stellt eine Fortsetzung dar und vertieft einige Themen, legt aber den Fokus vorwiegend auf effiziente Fördermöglichkeiten. Es werden bereits entwickelte Förderkonzepte vorgestellt und diskutiert, auch

hier geht es vorwiegend um Kinder vom Vorschulalter bis zur Sekundarstufe I, viele Fördermethoden eignen sich auch sehr gut für den Einsatz im muttersprachlichen Deutschunterricht. Im ersten Teil der Publikation werden Zweitspracherwerbsprozesse analysiert, die Auseinandersetzung damit und ein Wissen darüber ermöglichen erst eine sinnvolle sprachliche Förderung; ebenso wird auf die Bedeutung von Diagnoseverfahren hingewiesen. Erst wenn man den Sprachstand der LernerInnen festgestellt hat und möglichst genau analysiert hat, in welchen Bereichen Schwierigkeiten auftreten, kann eine sinnvolle Lernunterstützung ansetzen. Zahlreiche Förderkonzepte zeigen die Bedeutung sprachlicher Frühförderung, die möglichst mit Einbeziehung der Eltern und auch der Erstsprachen der Kinder vor sich gehen sollte. Hervorzuheben ist hier der Beitrag von Petra Röschner, die Kriterien für einen zeitgemäßen Sprachunterricht herausarbeitet: Mithilfe von Lernszenarien soll das Lernen und nicht das Lehren von zentraler Bedeutung sein. Viel Platz wird in einem weiteren Schwerpunkt des Bandes auch den Fördermöglichkeiten in der Sekundarstufe I gewidmet, wobei viele Ansätze über den Unterricht in der Schule hinausgehen, ein Beispiel wären die von Heidi Rösch vorgestellten Feriencamps.

Besonders vielversprechend erscheint mir der Ansatz des Projektes *FörMig*, ein am Hamburger Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft angesiedeltes Modellprogramm, das versucht verschiedene Formen der Sprachförderung und die soziale Vernetzung der Fördermaßnahmen zu erfassen. Im

schulischen Bereich beruht es auf dem Prinzip der »durchgängigen Sprachförderung«, was bedeutet, dass Sprachkenntnisse in allen Fächern gefördert werden sollen, um bildungssprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, die über fachsprachliche hinausgehen. Daneben ist die Zusammenarbeit mit außerschulischen Instanzen (Eltern, aber auch strategischen Partnern wie Bibliothek, Schulamt ...) von Bedeutung. Vorrangiges Ziel ist, dass während der gesamten Bildungsbiografie Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund sichergestellt wird, indem möglichst viele Partner eingebunden sind.

Ebenfalls zukunftsweisend erscheint mir das Projekt *Mercator*, das speziellen »Förderunterricht« anbietet, der von Lehramtsstudierenden durchgeführt wird, die von den beteiligten Hochschulen pädagogisch geschult und begleitet werden. Das hat den Vorteil, dass Studierende unterschiedlichster Fächer (es sollen alle Fächer vertreten sein) bereits während des Studiums praktische Erfahrungen sammeln können und für die spezielle Situation von Lernenden mit nichtdeutscher Muttersprache sensibilisiert werden. Der Unterricht soll sich aus Fach- und Sprachunterricht zusammensetzen, zusätzliche Angebote, wie z. B. Museums- und Theaterbesuche, sollen die Sprachfähigkeit darüber hinaus fördern, außerdem sollen die SchülerInnen auch in ihrer persönlichen und familiären Situation unterstützt werden (z. B. Berufswahl).

Ein Sammelband kann vieles nicht in der erforderlichen Tiefe darstellen, doch merkt man diesen Publikationen das Engagement aller Beteiligten an. Viele der Projekte regen zum Nachah-

men an, vieles wäre noch zu diskutieren, so manches Konzept noch weiterzuentwickeln. Die detaillierte Darstellung der Projekte und die Praxisnähe kann jedoch vielen Personen, die sich mit der Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschäftigen, wichtige Impulse geben und sie in ihrer Arbeit unterstützen.

URSULA ESTERL

Rosemarie Tracy

Wie Kinder Sprache lernen

Und wie wir sie dabei unterstützen können.

Tübingen: Francke 2007. 228 Seiten.

ISBN 978-3772082248 • EUR 19,90

Der Spracherwerb gehört zu den bemerkenswertesten Errungenschaften der frühen Kindheit und fasziniert WissenschaftlerInnen seit langer Zeit. Je mehr man über Spracherwerb und Sprache weiß, umso leichter sollte es gelingen, ein- und mehrsprachigen Kindern zu helfen, Defizite auszugleichen. Dieses Wissen ist für produktives Problemlösen unabdingbar, ebenso wie eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit, die zunehmend als gesellschaftliche Realität existiert und nicht nur toleriert, sondern möglichst bewusst angestrebt werden soll. Geeignete Kommunikationspraktiken und der Einsatz von Strategien, mit deren Hilfe durch Beobachtungen und gezielte Interaktion mit Kindern Sprachkenntnisse verbessert und Wissen über Sprache aufgebaut werden, sollen allen an der Sprachförderung Beteiligten neue Wege aufzeigen. Besonders wichtig erscheint es der Autorin, neben den LehrerInnen und Be-

treuerInnen in Kindertagesstätten auch und vor allem Eltern über die Bedeutung von Mehrsprachigkeit zu informieren. Rosemarie Tracy zeigt auf, dass Kinder problemlos mit mehreren Sprachen aufwachsen können, wobei die frühkindliche Mehrsprachigkeit unterstützt werden kann und soll, um allen Kindern zu Sprachkenntnissen zu verhelfen, die ihre Bildungs- und Berufschancen steigern, denn ohne eine solche Unterstützung sind viele ZweitsprachenlernerInnen benachteiligt. Kinder, denen ein natürliches und durchaus auch komplexes Angebot an Sprache, wenn möglich in einer interessanten sprachlichen Umgebung, unterbreitet wird, lernen nicht nur Sprache zu benutzen sondern auch metasprachliches Wissen aufzubauen. So zeigt uns dieser Band sehr deutlich, wie wichtig es ist, mit der Förderung von Zweit- aber auch von Muttersprache möglichst früh zu beginnen.

Georg Gombos

Mit Babylon leben lernen

Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit.

Klagenfurt/Celovec: DravaDiskurs 2007.

149 Seiten.

ISBN 978-3854354390 • EUR 23,80

Mit der sprachlichen Vielfalt einer Gesellschaft nicht nur leben zu lernen sondern auch von ihr zu profitieren ist ein Ziel, auf das die vorliegende Publikation ausgerichtet ist. Die Chancen mehrsprachlicher Bildung und Erziehung liegen auf der Hand, dennoch gibt es zahlreiche historische, gesellschaftliche und individuelle Faktoren auf dem Weg dorthin zu berücksichtigen. Nationalstaatliche Monolingualität und Mo-

nokulturalität entsprechen nicht (mehr) der gesellschaftlichen Wirklichkeit, weltweit gesehen ist Einsprachigkeit vielmehr die Ausnahme. Es sollen Wege und Modelle gefunden werden, wie Menschen in multilingualen Kontexten leben können, wobei zentrale Werte der Demokratie (z.B. Menschenrecht auf die eigene Sprache, Mitsprachemöglichkeit durch Sprachkompetenz) und des Friedens von Bedeutung sind. Das Bildungswesen steht vor großen Herausforderungen, es gilt ein neues, multilinguales Verständnis moderner Gesellschaften zu entwickeln. Eine der wesentlichen Aufgaben interkultureller Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt die Entwicklung konkreter Perspektiven und praktikabler Umsetzungen für eine mehrsprachige Erziehung im gesamten Bildungsverlauf dar. Georg Gombos kann in der vorliegenden Publikation auf seine langjährige Forschungsarbeit, aber auch auf praktische Erfahrungen in der bi- und multikulturellen schulischen Sozialisation zurückgreifen und zeigt Chancen einer »interkulturellen Mehrsprachigkeit« am Übergang vom nationalstaatlichen Paradigma zu den Anforderungen einer zunehmend globalisierten Welt auf.

Irmgard Honnef-Becker (Hg.)

Dialoge zwischen den Kulturen

Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik.

(= Diskussionsforum Deutsch, 24).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007. 238 Seiten.

ISBN 978-3834001979 • EUR 19,80

»Wie ist es um die Interkulturalität in der deutschen Gegenwartsliteratur bestellt?« – das ist eine der Fragen, auf die

der vorliegende Sammelband eine Antwort geben will. Interkulturelle Kompetenz ist zunehmend als Schlüsselqualifikation zu sehen und literarische Texte, die dazu einladen, fremde Perspektiven einzunehmen, können besonders zu deren Entwicklung beitragen. Literatur wird dadurch zum zentralen Medium einer interkulturell angelegten Didaktik. Die vorliegende Publikation setzt sich mit unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Ansätzen auseinander, sucht nach Antworten auf zahlreiche fachdidaktische Fragen und bietet so einen fundierten Überblick über Theorie und Praxis eines interkulturell orientierten Literaturunterrichts. Neben Beiträgen zu interkultureller Literatur, zu interkultureller Literatur- und Lesedidaktik sowie einem Blick in einige gängige Schulbücher für den DaM- und DAF-Unterricht gibt es auch zahlreiche praxisorientierte Beispiele, die für den interkulturellen Literaturunterricht besonders geeignete Werke, insbesondere aus der Kinder- und Jugendliteratur, und Möglichkeiten zu deren Bearbeitung im Unterricht vorstellen. Sensibel wird auf den Umgang mit Stereotypen und Vorurteilen eingegangen, besonders wird auf die Wichtigkeit von Empathie und Reflexion als zentrale Voraussetzungen für eine gelungene Auseinandersetzung mit interkultureller Literatur hingewiesen. So kann die vorliegende Publikation als gelungener Versuch gewertet werden, aktuelle Ansätze aus der Sprach- und Literaturdidaktik zusammenzuführen, zu weiterer Diskussion anzuregen und interkulturelle Literatur als wichtigen Bestandteil eines lernerorientierten Deutschunterrichts zu verankern.

Gabriele Kniffka, Gesa Siebert-Ott
Deutsch als Zweitsprache

Lehren und Lernen.
(= StandardWissen Lehramt, UTB 2891).
Paderborn u. a.: Schöningh UTB 2007.
250 Seiten.
ISBN 978-3825228910 • EUR 14,90

Jakob Ossner
Sprachdidaktik Deutsch

Eine Einführung.
(= StandardWissen Lehramt, UTB 2807).
Paderborn u. a.: Schöningh UTB 2006.
297 Seiten.
ISBN 978-3825228071 • EUR 16,90

Martin Fix
Texte schreiben

Schreibprozesse im Deutschunterricht.
(= StandardWissen Lehramt, UTB 2809)
Paderborn u. a.: Schöningh UTB 2006.
284 Seiten.
ISBN 978-3825228095 • EUR 16,90

In der Reihe *StandardWissen Lehramt* sind in den letzten beiden Jahren mehrere interessante Publikationen zur Deutschdidaktik erschienen. Ziel der Reihe ist eine Einführung für Lehramtsstudierende an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in die Sprachdidaktik. Die hier vorgestellten Publikationen haben unterschiedliche Schwerpunkte: Jakob Ossner bietet eine sehr umfangreiche allgemeine Einführung in die Sprachdidaktik des Deutschen, Gabriele Kniffka und Gesa Siebert-Ott haben den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht im Fokus, mit Schreibprozessen und dem Schreiben von Texten setzt sich Martin Fix auseinander. Bieten die beiden Erstgenannten Einführungen, die die Basis für eine weitere Auseinandersetzung mit der Thematik darstellen, so geht Fix weiter in die Tiefe und präsentiert den Le-

serInnen mit einer sehr gelungenen Mischung aus didaktischen Grundlagen, methodischen Anregungen und zahlreichen praxisbezogenen Beispielen sehr anschaulich, was für das Schreiben von Texten wesentlich ist.

Jakob Ossner legt dar, was DeutschlehrerInnen wissen und können sollen, wie sie selbst Kompetenzen aufbauen und infolgedessen auch ihren SchülerInnen helfen können, ebenfalls zu kompetenten BenutzerInnen der deutschen Sprache zu werden, was in einem schulischen Umfeld, das zunehmend von Standards geprägt ist, eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Handeln ist. Grundlage seiner Darstellung ist die Unterscheidung zwischen Wissen (»knowing that«) und Können (»knowing how«). Sein u. a. hier vorgestelltes Kompetenzmodell wurde in der Fachwelt ausgiebig diskutiert (vgl. auch den Beitrag von Edith Zeitlinger in der *ide* 4/2007, S. 113–118, auch auf der *ide*-Homepage www.uniklu.ac.at/ide). Ossner will Studierenden Wege zeigen, Kompetenzen zu erwerben, aufzubauen und zu vertiefen, dafür soll das erforderliche deutschdidaktische Wissen bereitgestellt werden. Nur durch eine richtige Anwendung von Wissen in Kombination mit entsprechendem Handeln kann sich ein Können einstellen. Bedingt durch den Umfang der in seiner Einführung behandelten Themen, kann vieles nur angerissen und nicht immer in der gewünschten Tiefe und Vielschichtigkeit behandelt werden, auch wäre manchmal ein Blick über die Grenzen Deutschlands hinaus wünschenswert.

Ebenfalls als Überblick zu sehen ist die Einführung in den Bereich Deutsch als Zweitsprache von Gabriele Kniffka

und Gesa Siebert-Ott. Die beiden Autorinnen liefern jedoch eine sehr anschauliche Darstellung der Inhalte und beleuchten das Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln, neben allgemeinen Überlegungen zur Methodik und Didaktik geht es ihnen auch darum, wichtige Erkenntnisse des Zweitspracherwerbs und der damit verbundenen Forschung vorzustellen. Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt sind Realität im Unterricht, zukünftige Lehrkräfte darauf vorzubereiten und ihnen Strategien zu einem für alle Beteiligten bereichernden Unterricht an die Hand zu geben, kann nur positiv gesehen werden. Auch in diesem Band geht es um die Frage, wie methodisch-didaktische Kompetenzen aufgebaut werden können, daneben möchte man auch für die im DaZ-Unterricht besonders komplexen Diagnose-, Förder- und Beurteilungskompetenzen sensibilisieren. Dem Plädoyer für die Entwicklung einer »Kultur der Mehrsprachigkeit« im Deutschunterricht, für sensiblen Umgang mit anderen Kulturen und Sprachen, für die Förderung von *language awareness* und *cultural awareness* soll unbedingt die verdiente Aufmerksamkeit entgegengebracht werden.

Besonders hervorzuheben in dieser Reihe ist die Publikation von Martin Fix, er setzt sich mit der nicht erst seit PISA wieder stark ins Zentrum gerückten Fertigkeit Schreiben auseinander. In dieser wirklich sehr empfehlenswerten Publikation wird die Textproduktion umfassend von unterschiedlichsten Seiten beleuchtet, die Rolle der Subjekte, der Schreibenden, und deren individuelle Schreibentwicklung, der Aufbau eigener Schreibkompetenz sowie die Auseinandersetzung mit dem eigenen

Schreibprozess, wird ebenso analysiert wie die Sache, der fertige Text, wobei der Frage nachgegangen wird, was ein Text ist, welche Funktion Textsorten und Textmuster haben. Sehr ausführlich geht der Autor auf den schulischen Schreibunterricht ein, neben verschiedenen schreibdidaktischen Konzeptionen – der Bogen wird vom Schulaufsatz über das kreative Schreiben zur prozessorientierten und integrativen Schreibdidaktik gespannt – werden Anregungen zur prozessorientierten Unterrichtsplanung gegeben und unterschiedlichste Unterrichtsmethoden vorgestellt, was die Publikation besonders praxisbezogen und auch für Lehrende, die schon länger in der Schule tätig sind, sehr hilfreich macht. Abgerundet werden die Ausführungen durch einen Exkurs auf das Schreiben im Studium.

Die Bände bieten neben einer fundierten fachlichen Einführung in das jeweilige Thema, auch immer zahlreiche Beispiele aus der Praxis, methodische Hinweise regen zur Nachahmung an, zusammenfassende Fragen am Ende jedes Kapitels erleichtern die Wiederholung und helfen auch bei der Prüfungsvorbereitung. Aber nicht nur für Studierende sind diese Bände empfehlenswert, sondern auch zur Wissensauffrischung und Weiterbildung für Lehrkräfte geben sie zahlreiche Impulse.

URSULA ESTERL

Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller,
Ludger Reiberg

Mehrsprachigkeit macht Schule

Duisburg: Gilles & Francke 2006. 114 Seiten.
(= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik.
Reihe A; Heft 4).
www.koebes.uni-oeln.de/koebes_04_2006.pdf
ISBN 978-3925348686 • EUR 9,50

Michael Becker-Mrotzek,
Kirsten Schindler (Hg.):

Texte schreiben

Duisburg: Gilles & Francke 2007. 170 Seiten.
(= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik.
Reihe A; Heft 5).
www.koebes.uni-koeln.de/koebes_05_2007.pdf
ISBN 978-3925348747 • EUR 16,00

Die Forschungsstelle Sprachentwicklung und Sprachdidaktik der Universität Köln veröffentlicht in den Kölner Beiträgen zur Sprachdidaktik (KöBeS) in unregelmäßiger Folge wichtige Forschungsergebnisse. Die Publikationen erfolgen nicht nur in der Printversion sondern werden auch im Internet zum kostenlosen Download zur Verfügung gestellt.

An dieser Stelle soll insbesondere auf die Publikationen zur Mehrsprachigkeit sowie zum Thema Texte schreiben hingewiesen werden. Der Band *Mehrsprachigkeit macht Schule* (Heft 4/2006, 10 Beiträge) ist aus der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Praxis und Schulverwaltung entstanden und zeigt unterschiedlichste Bemühungen auf, wie die sprachliche Entwicklung von SchülerInnen gefördert und unterstützt werden könnte. Angesichts der ernüchternden Bildungsbilanz ist es höchste Zeit, dass sich das gesamte Schulsystem auf heterogene Schulklassen einstellt und Lehrende dabei unterstützt, auf verschiedenen Ebenen sensibel auf die oft sehr schwierige Situation der Lernen-

den einzugehen. Die Beiträge basieren auf praktischen Erfahrungen, sind aber eng mit wissenschaftlicher Theorie verknüpft. Das breite Themenspektrum reicht von einem Plädoyer für ein Recht auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Bildung, über methodisch-didaktische Anregungen für den Unterricht (diese betreffen die Schreib- und Sprechförderung, die Einbeziehung des Phonetikunterrichts oder alternative Methoden wie Theaterpädagogik und Suggestopädie), bis zu Leitlinien für erfolgreiche Lehrerfortbildung. – Ziel ist die Veränderung des Unterrichts, was Vorteile für Kinder mit aber auch ohne Migrationshintergrund mit sich bringt.

Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (Heft 5/2007, 8 Beiträge) dokumentieren in der von ihnen herausgegebenen Publikation die Ergebnisse der Sektion »Texte schreiben« des 16. Symposiums Deutschdidaktik 2006 in Weingarten. Die Beiträge spiegeln den Stand der Diskussionen über Kompetenzen, Standards und Leistungsmessungen wider und bieten trotz rasanter Entwicklungen in diesen Bereichen einen immer noch aktuellen und sehr fundierten Einblick in die Schreibforschung.

**Und (k)ein Wort Deutsch ...
Literaturen der Minderheiten und
MigrantInnen in Österreich**

48. Literaturtagung des Instituts für
Österreichkunde

30. Oktober – 2. November 2008

Hippolyt-Haus, St. Pölten

Die Tagung »Und (k)ein Wort Deutsch ... Literaturen der Minderheiten und MigrantInnen in Österreich« möchte einen Beitrag zur gleichwertigen Anerkennung jener Literaturen leisten, die in einem zwei- bzw. mehrsprachigen Umfeld entstehen und längst schon kein »Randgruppenphänomen« mehr sind. Es wird vielmehr zu prüfen sein, inwieweit diese Literaturen inhaltlich wie formal zu neuen Paradigmen für die gesamte österreichische Literatur beitragen. Ziel ist es, wissenschaftliche Forschungsergebnisse über diese Literaturen zu präsentieren und zu popularisieren. Die thematische Vielfalt der Beiträge soll den Blick auf die Bedeutung der höchst unterschiedlichen Kontexte lenken, die das literarische Schaffen von MigrantInnen und Angehörigen ethnischer Minderheiten beeinflussen. Damit macht diese Veranstaltung deutlich, dass sowohl die Migrationsliteratur als auch jene der in Österreich lebenden Minderheiten ein qualitativ hochwertiger und nicht mehr zu ignorierender Teil der österreichischen Literaturszene ist.

ReferentInnen: Wolfgang Müller-Funk (Wien), Robert Haszjan (Oberwart), Beate Eder-Jordan (Innsbruck), Gerald Nitsche (Landeck), Fabjan Hafner (Klagenfurt), Helga Mitterbauer (Graz), Christa Stippinger (Wien), Helmut A. Niederle (Wien), Arno Rußegger (Klagenfurt), Eva Schörkhuber (Wien), Asli Kislal (Wien)

Lesungen: Julya Rabinowich, Florjan Lipuš

Veranstalter: Institut für Österreichkunde in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik

Information und Anmeldung:

Bernd Zimmermann

Institut für Österreichkunde

Hanuschgasse III/1/5, A-1010 Wien

E-Mail: ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at