

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Georg Gombos

Heft 4-2015
39. Jahrgang

Editorial

- URSULA ESTERL, GEORG GOMBOS:
Mehr Sprache(n) für die Bildung 5

Service

- ULRICH PICHLER:
Sprache – Bildung – Mehr-
sprachigkeit.
Bibliographische Notizen 150
- CATHERINE CARRÉ-KARLINGER:
Asyl – Migration – Alphabetisie-
rung und DaZ. Linksammlung 158

Magazin

Gedicht im Unterricht

- WERNER DELANOY: Generatives
Schreiben im mehrsprachigen
Literaturunterricht 162

Kommentar

- HANS KARL PETERLINI:
Die Gabe der Sprache. Oder:
Kuckuck-Da-Da als existenzielles
Sprechhandeln zwischen
Aufnahme oder Exklusion. 167

ide empfiehlt

- URSULA ESTERL: G. Gombos u. a.
(Hg., 2015): *Vorsicht Vielfalt.
Perspektiven, Bildungschancen
und Diskriminierungen.* 170

- Neu im Regal* 173

Sprache und Bildung

GEORG GOMBOS: Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch!
 Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen
 und Individuen 10

CLAUDIA MARIA RIEHL, JULIA BLANCO LÓPEZ: Mehrsprachigkeit.
 Ein kurzer Überblick aus linguistischer Sicht 19

HEIDI RÖSCH: Kulturelle Bildung und migrationsbedingte
 Mehrsprachigkeit 29

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

REVA AKKUŞ: Emotionen und Spracherwerb im Migrationskontext 40

ELFIE FLECK: Sprache und Identität 49

MARTINA HUBER-KRIEGLER: Recht auf Sprachen.
 Bezüge zu Global Citizenship Education 58

GEORG GOMBOS: Grundlegende Gedanken zu sprachensensiblem
 Unterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit 69

Mehrsprachigkeit und Schule

HANS-JÜRGEN KRUMM: Bildungssprache Deutsch und
 das Curriculum Mehrsprachigkeit 72

URSULA MAURIČ: Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt für Schulentwicklung.
 Das Schulnetzwerk voXmi 80

SYLVIA SCHACHNER: Mehrsprachigkeit in der Volksschule. Gelungene
 Beispiele aus der Sicht einer fachbezogenen Bildungsmanagerin. 90

DAGMAR GILLY: Perspektivenwechsel auf das Fach Deutsch in der
 Migrationsgesellschaft. MALEDIVE – ein Angebot zur Professionalisierung 97

SONJA VUCSINA: Lernraum Schule sprach/enförderlich gestalten.
 Sinnkonstruierende Verortung von Lernenden zwischen Raumerfahrung
 und sprachlichem Handeln 104

Das mehrsprachige Klassenzimmer

MUHAMMED AKBULUT, LENA BIEN, HANS H. REICH, ANJA WILDEMAN:
 Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings.
 Ein Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschulalter 116

JOSEF LEISEN: Integrierte Sprach(en)didaktik.
 Sprache lernen und lehren in allen Fächern 126

ULRIKE LANGE: Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten.
 Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen 133

THOMAS NÁROSY: (Mehr)Sprachliche Bildung mit digitalen Medien
 und Werkzeugen. Sprachen lernen in Zeiten des digitalen Transits 142

»Sprachliche Bildung« und »Mehrsprachigkeit« in anderen ide-Heften

ide 3/2014	Österreichisches Deutsch und Plurizentrik
ide 3/2013	Identitäten
ide 1/2013	Literale Praxis von Jugendlichen
ide 2/2008	Mehrsprachigkeit
ide 3/2002	Sprachaufmerksamkeit – Language Awareness
ide 3/1997	Fremde Muttersprachen Deutsch
ide 1/1997	Interkulturalität im Deutschunterricht

Das nächste ide-Heft

ide 1-2016	Schule in Literatur und Film <i>erscheint im März 2016</i>
------------	---

Vorschau

ide 2-2016	Sachtexte
ide 3-2016	Sehnsuchtsort Mittelalter. Moderne Befindlichkeiten und alte Texte

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Deutschdidaktik: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Mehr Sprache(n) für die Bildung

»Kinder müssen in der Schule unbedingt Fremdsprachen lernen« und »Die moderne Arbeitswelt verlangt flexible, mobile ArbeitnehmerInnen« – soweit bekannte Forderungen. Aber was tun, wenn man mit Personen konfrontiert ist, die »fremde« Sprachen können, die nicht die »richtigen« sind, und wenn sich plötzlich Menschen auf den Weg machen, die ursprünglich gar nicht angesprochen waren?

Dann sind Gesellschaften gefordert und flexible Lösungen gefragt, und nicht selten verfallen Regierende angesichts der großen aktuellen Herausforderungen in alte, längst überwunden geglaubte Muster und verlangen eine rasche, vor allem sprachliche Integration insbesondere der Kinder. Diese glauben sie dadurch zu erreichen, dass in der Schule – selbst in den Pausen – ausschließlich Deutsch gesprochen werden soll (soweit eine Forderung der neuen schwarz-blauen Regierung in Oberösterreich). Dass dies nicht nur den Kinderrechten widerspricht (siehe Beitrag von Martina Huber-Kriegler), sondern auch pädagogisch und lernpsychologisch völlig unsinnig ist, wurde in den letzten Jahren durch zahlreiche Studien und Publikationen eindeutig belegt (vgl. z. B. die Begleitforschung zum Projekt FörMig und Krumm in diesem Heft).

Tatsache ist, dass Österreich ein Einwanderungsland ist und dass es äußerst

an der Zeit ist, dies anzuerkennen und entsprechende Integrationsmaßnahmen zu setzen, um die Herausforderungen zu bewältigen, die eine multikulturelle, multiethnische und sozial höchst heterogene Gesellschaft mit sich bringt.

Dieser *ide*-Band nimmt die Situation mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Institution Schule in den Blick und macht es sich zur Aufgabe, auf Basis der Anerkennung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vieler SchülerInnen pädagogische und didaktische Strategien für ein gelingendes Miteinander auszuloten. Im Zentrum der Betrachtungen steht die sprachliche Bildung in dieser mehrsprachigen Gesellschaft, denn in der schulischen Lernumgebung sind gut entwickelte Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch nach wie vor entscheidend für den Lernerfolg. Bildungschancen sind ungleich höher, wenn LernerInnen über differenziertes sprachliches Wissen und Können verfügen, wie auch die Resultate der letzten internationalen Leistungsüberprüfungen (z. B. PISA) gezeigt haben. Es geht dabei neben der Stärkung der Unterrichts- und Schulsprache Deutsch aber auch um die Wertschätzung der sprachlichen und soziokulturellen Ressourcen, die die mitgebrachten Sprachen und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeuten. Es geht also darum, sprachliche und soziale Barrieren abzubauen und den bereits 1994 von Ingrid Gogolin kritisierten »monolingualen Habitus« der Institution Schule zu überwinden, an dem nicht selten auch das pädagogische Handeln einzelner Lehrkräfte scheitert. Sprachliche und

soziokulturelle Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen sollen nicht länger als Abweichung von der Norm, sondern als Beitrag zur Vielfalt gesehen werden. Institutionelle Diskriminierung, die auf dieser sprachlich-kulturellen Differenz beruht und Kinder von höherer Bildung ausschließt, muss zugunsten einer alle Kinder umfassenden inklusiven Praxis überwunden werden (vgl. Fürstenau 2012, S. 5). Sprachliche Bildung wird dabei als Aufgabe des gesamten Schulteams (im Rahmen des Unterrichts und der Schulentwicklung), aber auch des Umfelds der SchülerInnen (Familie, Freizeit ...) verstanden. Erst dadurch kann das mitgebrachte Potenzial der Lernenden zur Ressource für erfolgreiche Schulkarrieren und gesellschaftliche Teilhabe werden.

Kinder erwerben Sprache in ihrer Familie und in ihrem sozialen Umfeld als kulturelle Ausdrucksform. [...] Dazu gehören nicht nur die grammatikalischen Strukturen der Sprachen, sondern auch die sozialen Regeln der Kommunikation und die Körpersprache – der sprachliche Habitus. Das sprachliche Repertoire jedes Menschen ist gewissermaßen ein Spiegel seiner sozialen Herkunft und kulturellen Erfahrungen. (Fürstenau 2012, S. 6)

In Schule und Unterricht begegnen einander nun diese unterschiedlichen Repertoires und alle in der Lernergruppe vorhandenen sprachlich-kulturellen Kompetenzen und Erfahrungen sollen wertgeschätzt werden, ohne Differenzen festzuschreiben (zum »Empowering« siehe auch den Beitrag von Heidi Rösch); daneben wird das Verringern sprachlicher Defizite in der Schul- und Bildungssprache Deutsch als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen und schulischen Erfolg an-

erkannt. Deutschförderung, Unterricht in den Herkunftssprachen und eine gelebte Mehrsprachigkeit im Unterricht – und zwar in allen Fächern – sollen gleichberechtigt nebeneinander Platz in Unterricht und Schule finden und sind wichtige Bausteine bei der Entwicklung einer sprachlich inklusiven Bildungspraxis, in der Gleichberechtigung und Chancengleichheit auch gelebt werden.

Die Beiträge im Einzelnen

Das Ziel dieses *ide*-Bandes ist es, Orientierung im großen Feld der »Sprachlichen Bildung« zu bieten, ohne jedoch Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können.

In den grundlegenden Beiträgen im ersten Teil geht es darum, den Zusammenhang zwischen *Sprache und (kultureller) Bildung* aufzuzeigen. *Georg Gombos* setzt sich in seinem einleitenden Beitrag mit den Herausforderungen auseinander, die Mehrsprachigkeit für Gesellschaft, Institutionen und Individuen mit sich bringt. Dabei ortet er auf allen drei Ebenen noch einiges an Entwicklungspotenzial: Erst wenn Österreich sich zu seiner Rolle als Einwanderungsland bekennt und die nötigen Integrationsmaßnahmen für ein Miteinander in gegenseitigem Respekt setzt, wenn in der Institution Schule entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden, um eine soziale und sprachliche Integration aller Kinder zu gewährleisten, und wenn individuelle Mehrsprachigkeit als Bildungschance gesehen wird und mehrsprachige SprecherInnen in ihrem Selbstbild gestärkt werden, können die Ressourcen, die eine multikulturelle,

mehrsprachige Gesellschaft in sich trägt, auch optimal genutzt werden. Daran anschließend bieten *Claudia Maria Riehl* und *Julia Blanco López* einen Überblick über die Mehrsprachigkeit aus linguistischer Sicht. Sie unterstreichen, dass Mehrsprachigkeit nahezu überall auf der Welt der Normalfall ist, erläutern den Spracherwerb zwei- und mehrsprachiger Menschen und zeigen auf, dass Mehrsprachigkeit ein dynamisches System für die/den Einzelne/n ist, das sich im Laufe des Lebens mehrmals verändert, sowie dass es unterschiedliche Formen mehrsprachigen Sprechens gibt. Die Bedeutung kultureller Bildung im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit steht im Zentrum der Ausführungen von *Heidi Rösch*. Sprache soll als Kunst und sprachliche Bildung als kulturelle Bildung verstanden werden, von zentraler Bedeutung für eine gelungene Umsetzung sind dabei die Musik-, Kunst-, Theater und Museumspädagogik. Um die trotz bester Absichten mitunter doch bestehende Defizit-orientierung zu überwinden und nicht auf ein Sprachförderprogramm für DaZ reduziert zu werden, sondern um die Ressourcen mehrsprachiger Menschen und mehrsprachig-kulturelle Bildung sichtbar zu machen, ist es erforderlich, eine Kultur der Mehrsprachigkeit zu verankern und somit zur Überwindung sozialer Benachteiligung beizutragen.

Der zweite Teil der Publikation setzt sich mit der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schüler und Schülerinnen* auseinander. *Reva Akkuş* spürt der Bedeutung von Emotionen für den Spracherwerb im Migrationskontext nach, einem bislang in den Sprach-

wissenschaften zu Unrecht vernachlässigten Thema. Spracherwerb kann nicht nur als individueller, rein kognitiver Prozess verstanden werden, sondern ist auch »ein Produkt der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Lebenswelt«, die von vielen Faktoren – darunter auch emotional-affektiven – geprägt ist. Wie wichtig die Berücksichtigung dieser emotionalen Ebene in der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ist, wird anhand von Beispielen aus der Praxis veranschaulicht. Der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität steht im Zentrum der Ausführungen von *Elfie Fleck*. Auch sie betont die Bedeutung emotionaler Faktoren für mehrsprachige SprecherInnen, die durch den bewussten Gebrauch unterschiedlicher Sprachen mehrere Facetten ihrer Identität zeigen können, was gesellschaftlich jedoch nicht immer positiv konnotiert ist. Die Balance zu finden zwischen Identitätszuschreibung von außen und der Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen Identität und Zugehörigkeit ist dabei gerade für junge Menschen nicht immer einfach. *Martina Huber-Kriegler* plädiert in ihrem Beitrag für ein »Recht auf Sprache(n)«, wie es auch in der Internationalen Kinderrechtskonvention verankert ist und somit ebenso für die Schule Gültigkeit hat. Darüber hinaus stellt sie das Konzept der Global Citizenship (Education) vor, deren Ziel es ist, künftige Generationen zu »WeltbürgerInnen« zu erziehen, wodurch weltweit größere Gerechtigkeit und eine nachhaltige Entwicklung der Menschenrechte gewährleistet werden soll. Dieses Kapitel beschließend fasst *Georg Gombos* grundlegende Gedan-

ken zu sprachensensiblem Unterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit thesenartig zusammen.

Sprachliche Bildung als Handlungsfeld der *Unterrichts- und Schulentwicklung* steht im Zentrum des dritten Teils dieser *ide*, den *Hans-Jürgen Krumm* eröffnet. Er plädiert dafür, alle Kinder zu einem Leben in einer mehrsprachigen, kulturell heterogenen Gesellschaft zu befähigen, und unterstreicht die Bedeutung der Mehrsprachigkeit gerade auch für die Entwicklung der Bildungssprache. Darüber hinaus gewährt er Einblicke in das von ihm und Hans H. Reich entwickelte »Curriculum Mehrsprachigkeit«, das schulische Angebote zur Mehrsprachigkeit ermöglichen soll. *Ursula Maurič* stellt das schul-typenübergreifende Netzwerk voXmi vor, das »Schulentwicklung zur Stärkung von Mehrsprachigkeit an den Standorten unterstützt«. Ziel ist es, einen Unterricht zu entwickeln, der alle an der Schule gelehrt, aber auch alle von den SchülerInnen eingebrachten Familiensprachen berücksichtigt. Wesentliche Voraussetzung dafür sind gezielte Maßnahmen in der Personal- und Organisationsentwicklung, die durch eine gute Einbindung der Schulleitung ermöglicht werden. Einblicke in ihre Tätigkeit als fachbezogene Bildungsmanagerin gewährt *Sylvia Schachner*. Sie präsentiert ausgewählte Beispiele, wie durch Unterrichtsbeobachtung, konstruktive Zusammenarbeit mit LehrerInnen und gezielte Intervention Unterricht in mehrsprachigen Wiener Volksschulen zum Vorteil aller am Unterricht Beteiligten verändert werden konnte. *Dagmar Gilly* fordert angesichts der in den Klassenzimmern vorhandenen Mehrsprachig-

keit einen Perspektivenwechsel auf das Fach Deutsch und Veränderungen bei der Gestaltung des Unterrichts. Sie stellt das Projekt MALEDIVE ins Zentrum ihrer Ausführungen, in dem es darum geht, künftige LehrerInnen auf die Gestaltung des Unterrichts in der »Unterrichts- und Bildungssprache« in einem mehrsprachigen Klassenzimmer vorzubereiten und ihnen Wege aufzuzeigen und Methoden und Materialien an die Hand zu geben, um die mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Ressourcen aller SchülerInnen im Unterricht besser zu nutzen. Ergebnisse eines mehrjährigen Projekts werden auch von *Sonja Vučina* vorgestellt. Sie präsentiert ein wissenschaftlich begleitetes Schulentwicklungsprojekt, dessen Ziel es war, den »Lernraum Schule sprach/enförderlich zu gestalten«. In die Raumgestaltung wurden auch Wünsche und Anregungen der SchülerInnen miteinbezogen. Letztlich wurden die Annahmen der Begleitforschung bestätigt, dass individuell gestaltete Räume jenseits der starren Klassenordnung, mit gemeinsamen Arbeitsplätzen, aber auch Rückzugsmöglichkeiten Kommunikation und offene Lernsettings fördern.

Im abschließenden Praxisteil gilt es nun, einen Blick in das *mehrsprachige Klassenzimmer* zu werfen: Hier sollen erfolgreiche methodisch-didaktische Konzepte, unterschiedliche Zugänge zu sprachensensiblem Unterricht und Beispiele gelungener Sprachförderung vorgestellt werden. Den Anfang macht ein von *Muhammed Akbulut*, *Lena Bien*, *Hans H. Reich* und *Anja Wildemann* an der Universität Koblenz-Landau durchgeführtes Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschul-

alter, von dem erste Erkenntnisse präsentiert werden. Dabei soll nachgewiesen werden, dass Sprachbewusstsein aus sprachlichen Erfahrungen erwächst und mit allgemeinen kognitiven Kompetenzen verbunden ist. Des Weiteren soll die Rolle von Mehrsprachigkeit beim Entstehen von Sprachbewusstsein herausgearbeitet werden. Wie integrierte Sprach(en)didaktik gelingen kann, beschreibt *Josef Leisen* sehr anschaulich am Beispiel des Physikunterrichts. Er plädiert für einen diskursiv und kommunikativ angelegten Fachunterricht, der sprachbezogenes Lernen und die Entwicklung von Bildungssprache auch als seine Aufgabe ansieht. Verschiedene Strategien zum Schreiben im mehrsprachigen Klassenzimmer präsentiert *Ulrike Lange*. Anhand eines Stationenbetriebs stellt sie unterschiedliche Strategien vor, mit deren Hilfe Schreibende auf mehrsprachigen Wegen zu einsprachigen Texten gelangen können. Den Textteil abschließend plädiert *Thomas Nározy* dafür, sprachliche Bildung mit digitalen Medien und Werkzeugen zu unterstützen. Das Internet und die damit verbundenen Möglichkeiten öffnen ohne großen Aufwand Türen in mehrsprachige Welten und Kulturen und erlauben es, in kürzester Zeit Informationen aus aller Welt in allen Sprachen einzuholen.

Serviceteil und Magazin stehen in diesem Heft ebenfalls ganz im Zeichen von sprachlicher Vielfalt. In der Bibliographie versammelt *Ulrich Pichler* eine Auswahl wichtiger nationaler und internationaler Publikationen, Lernplattformen und Internetseiten; ergänzend dazu präsentiert *Catherine Carré-Karlinger* eine Liste mit weiterführenden

den Links zu diesem vielfältigen Thema. In der Rubrik »Gedicht im Unterricht« präsentiert *Werner Delanoy* Anregungen zum mehrsprachigen Literaturunterricht. Das in Englisch und Spanisch verfasste Gedicht *She* von Sergio Elizondo regt zum Sprachvergleich, zur Entwicklung von Sprachbewusstsein und zum Spiel mit Sprache(n) im Zuge des Generativen Schreibens (Gerlind Belke) gleichermaßen an. *Hans Karl Peterlini* reflektiert in seinem Kommentar über die Gabe der Sprache(n) und das dieser innewohnende Potenzial zur Verständigung. In den Rezensionen werden von *Ursula Esterl* zu guter Letzt ausgewählte aktuelle Publikationen zu den Themen Vielfalt, Mehrsprachigkeit und Sprachliche Bildung vorgestellt.

Wir wünschen eine abwechslungsreiche Lektüre!

URSULA ESTERL & GEORG GOMBOS

Literatur

FÜRSTENAU, SARA (Hg., 2012): *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik an der AAU Klagenfurt. Lehrbuchautorin und langjährige Lehrtätigkeit im Bereich DaF/DaZ. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Mehrsprachigkeit, Schreibdidaktik.
E-Mail: ursula.esterl@aau.at

GEORG GOMBOS ist ao.Universitätsprofessor an der AAU Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abteilung für Interkulturelle Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit. Nebenberuflich Psychotherapeut und Coach. E-Mail: georg.gombos@aau.at

Georg Gombos

Die Gegenwart ist mehrsprachig – die Zukunft auch!

Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft, Institutionen und Individuen

Zunächst zwei Vorbemerkungen:

Von meinen Studentinnen und Studenten höre ich manchmal folgende Formulierung: »Mehrsprachigkeit, also zum Beispiel Englisch ...«, wenn sie von Chancen sprechen, und »Mehrsprachigkeit, also Türkisch ...«, wenn sie von Problemen sprechen wollen. Hier manifestieren sich gesellschaftliche Sichtweisen. Im folgenden Beitrag beziehe ich mich mit dem Begriff »Mehrsprachigkeit« tatsächlich in erster Linie auf die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten, auf ihre mitgebrachten Sprachen sowie auf Deutsch. Das ist eine eingeschränkte Sichtweise, vernachlässigt sie doch den Aspekt des (schulischen) Fremdsprachenlernens ebenso wie das zweisprachige Heranwachsen als Mitglied einer autochthonen Minderheit (»Zweisprachigkeit, also zum Beispiel Slowenisch ...« sagen da meine Kärntner Studentinnen und Studenten gerne). Diese Vorgangsweise mag zwar berechtigt erscheinen, birgt aber die Gefahr in sich, dass der Begriff »Mehrsprachigkeit« immer mehr nur als Problemzuschreibung an die Migrantinnen und Migranten verstanden wird.

Es herrscht ein Druck, dass Nicht-Deutschsprachige möglichst schnell möglichst perfekt Deutsch lernen. Das ist als Ziel durchaus sinnvoll, der Weg dorthin will aber genau reflektiert sein und Druck ist selten das probate pädagogische Mittel. Mehrsprachigkeit stellt eine besondere Herausforderung dar: auf gesellschaftlicher Ebene, weil sie einen nachhaltigen demographischen Wandel anzeigt und weil der

Umgang mit Differenz einen wechselseitigen Lernprozess aller erfordert, auf institutioneller Ebene, weil man sich fragen muss, ob die Schule von heute geeignet ist mit Differenz umzugehen, und auf individueller Ebene, wo die genannten Faktoren Einfluss auf die interpersonelle Interaktion ausüben und damit wesentlich das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler, ihr Lernpotenzial und den Lernertrag bestimmen.

1. Mehrsprachigkeit und Gesellschaft

Seitdem diese Welt besteht, wandern die Menschen. Manche wandern ab, manche zu, manche ab und zu. (Dinev 2006)

Moderne Gesellschaften sind von Migration geprägt. Den Umgang miteinander zu lernen stellt eine der zentralen Herausforderungen dar. Dass dies möglich ist, zeigen viele Beispiele – dass dies aber nicht immer einfach ist und dass es zu gefährlichen Entwicklungen kommen kann, auch (Rassismus und Fremdenfeindlichkeit einerseits, Radikalismus und Fundamentalismus andererseits). Hinter der (berechtigten) Forderung, dass (speziell die Kinder der) MigrantInnen die Staatssprache Deutsch erlernen sollten, kann eine sich abschottende, assimilatorische, exkludierende, die Herkunftssprache und -kultur abwertende Haltung stecken oder eine, die ihr mit Respekt und Wertschätzung (aber nicht unkritisch) begegnet und die Kooperation sucht. Die SchülerInnen, die vordergründig Deutsch lernen sollen, spüren die Haltung der LehrerInnen, der Institution Schule, der Gesellschaft und der MitschülerInnen und fühlen sich motiviert (»Hin zu-Bewegung«) oder demotiviert (»Weg von-Bewegung«), sich die deutsche Sprache anzueignen. Dieser Beitrag plädiert für eine offene, inklusive, das Individuum respektierende Haltung allen SchülerInnen gleichermaßen gegenüber, um ein Klima des friedlichen gemeinsamen Zusammenlebens, Zusammenstrebens, Zusammenarbeitens herzustellen. Derartige Erfahrungen von konstruktiver Kooperation können für die Zukunft des Zusammenlebens eine sehr wichtige Rolle spielen.

Österreich ist ein Einwanderungsland, hat mit Überalterung und Geburtenrückgang zu kämpfen. Die Zahlen sprechen eine eindeutige Sprache: Die Bevölkerung insgesamt ist im Zeitraum 1990–2014 um rund 866.000 Personen gestiegen. Der Anteil der 0- bis 19-Jährigen ist von 24,2 auf 19,7 Prozent gesunken (Tendenz weiter fallend), während der Anteil der über 65-Jährigen von 14,9 auf 18,4 Prozent gestiegen ist (Tendenz weiter steigend). 13,3 Prozent der Bevölkerung sind nicht österreichische Staatsangehörige (Stichtag 1.1.2015; zum Vergleich: 2001 waren es 8,9%). Personen mit Migrationshintergrund (beide Elternteile im Ausland geboren) gab es 2014 20,4 Prozent – das heißt, dass jede/r fünfte in Österreich lebende Mitbürger bzw. Mitbürgerin entweder nicht in Österreich geboren wurde oder jemand ist, dessen beide Elternteile nicht in Österreich geboren wurden (vgl. Statistik Austria). Da sich – europaweit, nicht nur in Österreich – die Personen mit Migrationshintergrund aus Arbeitsplatzgründen vornehmlich in urbanen Ballungszentren ansiedeln, sind sie ebendort wesentlich stärker vertreten als in ländlichen Gebieten. Zur Erhaltung des Sozialsystems braucht Österreich aufgrund von Überalterung und

Geburtenrückgang – wie auch andere Länder – Zuwanderung. Wenn man sich die politische und mediale Debatte über Integration, Migration, Flüchtlinge ansieht, so entsteht ein anderes Bild, in dem Österreich viel besser ohne Zuwanderung auskäme. Dies ist nicht nur falsch, sondern auch historisch unrichtig, da es seit unzähligen Jahrzehnten Zuwanderung nach Österreich gibt (man lese nur einmal das Wiener Telefonbuch!). Die Politik kann sich (anders als etwa in Deutschland) nicht dazu durchringen, Österreich als Einwanderungsland zu deklarieren, denn das würde wohl veränderte politische Programme zur verbesserten Integration bedeuten. Integration wird hier verstanden als wechselseitiger Prozess und nicht als einseitige Anpassungsleistung (vgl. Bauböck 2001, S. 14) – wie das die öffentliche Debatte oft suggeriert. Ein anderer Aspekt der Integration, der öffentlich kaum zur Sprache kommt, ist, dass Österreich, was Integrationsmaßnahmen im internationalen Vergleich angeht, mäßig abschneidet: Laut dem »Index Integration und Migration III« (MIPEX 2011) wurden im Politikbereich bei Arbeitsmarktmaßnahmen und dauerhaftem Aufenthalt zwar Fortschritte erzielt, in den Bereichen Familienzusammenführung (die Kriterien gehören zu den strengsten überhaupt), Bildungspolitik (»schwach«), demokratische Partizipation (wenig Möglichkeiten) und Einbürgerungsverfahren (»gehören zu den riskantesten und teuersten«) wurden jedoch keine Fortschritte verzeichnet (MIPEX 2011, S. 129). Diese Ergebnisse bringen Österreich auf Platz 24 von insgesamt 31 untersuchten Ländern (siehe ebd.). Im neuen MIPEX 2015 verbessert sich Österreich auf Rang 20 von nunmehr 38 Staaten. Insbesondere an den Möglichkeiten politischer Partizipation übt der MIPEX 2015 harsche Kritik: Es wird sogar von einem Rückschritt im Vergleich zu anderen untersuchten Ländern gesprochen. Österreich wird als eines der am stärksten politisch ausschließenden Länder mit einer der strengsten Einbürgerungsgesetzgebungen und mit sehr niedrigen Einbürgerungsraten bezeichnet. Auch wenn es erhebliche Kritik an der Erhebungsmethode des MIPEX gibt (vgl. Biffl/Faustmann 2013), so muss man sehen, dass es in vielen Politikbereichen Handlungsbedarf gibt – und dass Integration nicht einseitiger, sondern ein wechselseitiger Prozess ist. Und man muss sehen, dass die Familien, aus denen die Kinder mit Migrationshintergrund kommen, vor andere Herausforderungen gestellt sind als jene von Kindern ohne Migrationshintergrund (und so gut wie alle Lehrerinnen und Lehrer).

2. Mehrsprachigkeit und Bildungsinstitutionen

Die österreichischen Bildungsinstitutionen sind reformbedürftig, da erhebliche Zweifel bestehen, dass die institutionellen Strukturen, die Unterrichtsorganisation und die Unterrichtsqualität den modernen Anforderungen entsprechen. Für das Thema Mehrsprachigkeit spitzen sich so manche Probleme zu:

- *Monolingualer Habitus*: Wie schon von Ingrid Gogolin (1994) für Deutschland herausgearbeitet, herrscht auch im österreichischen Schulsystem der »monolinguale Habitus« vor, das heißt, dass erwartet wird, dass die Schülerinnen und Schüler mit guten Deutschkenntnissen in die Schule kommen und man auf etwaige andere Herkunftssprachen keine Rücksicht nehmen muss.

- *Defizitorientierung statt Ressourcenorientierung:* Als pädagogische Maxime scheint noch immer mehrheitlich zu gelten, dass Schülerinnen und Schüler dann am meisten profitieren, sich dann am motiviertesten fühlen, wenn man ihnen nur oft genug ihre Fehler vorhält. Es weiß zwar jeder vernünftige Mensch, dass dies nicht der Fall sein kann – nur an der Schule scheint das (mehrheitlich) vorüberzugehen.
- *Frühe Selektion und Vererbung von Bildung:* Die Zersplitterung des österreichischen Schulsystems steht einer langfristigen und kontinuierlichen Bildung diametral entgegen. Es beginnt damit, dass der Kindergartenbereich organisatorisch vom Schulbereich getrennt konzipiert ist (Länder- und Gemeindefache) und dass es wenig Kooperation mit der fortführenden Volksschule gibt (wenn, dann beruht diese meist auf dem Engagement von Einzelnen). Der Austausch von personenrelevanten Daten ist sogar verboten. Die Tatsache, dass nach vier Jahren Volksschule eine erste Selektion stattfindet, führt dazu, dass die ehemaligen Hauptschulen, jetzt Neue Mittelschulen, und die Gymnasien unterschiedliche Schülerpopulationen zugewiesen bekommen. Die langfristigen Auswirkungen sind, dass die Aufstiegschancen von Kindern aus schwächeren sozialen Schichten geringer sind als jene von Akademikereltern (»Bildung wird vererbt.«). Für das Thema der Mehrsprachigkeit ist das ein dramatischer Befund, da wir wissen, dass die Schülerinnen und Schüler mehrere Jahre Zeit brauchen, um gut Deutsch zu lernen. Viele von ihnen erleben Rückstufungen aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse, obwohl sie sehr wohl das Potenzial hätten, eine anspruchsvolle Schullaufbahn zu bewältigen. Die TIES-Studie (»The Integration of the Second Generation«) hat gezeigt, dass die Schulwahlbedingungen in den untersuchten 15 Städten in acht Ländern (Frankreich, Deutschland, Niederlande, Österreich, Schweden, Spanien, Belgien, Schweiz) die Ergebnisse, was die Schulleistungen betrifft, in einem erheblichen Maße bestimmen. Die von TürkInnen in Österreich und Deutschland gehaltenen Plätze am unteren Ende der Vergleichstabelle werden hauptsächlich durch einen späten Start (Kindergarten) und eine frühe Selektion bestimmt. Dies ist eine Situation, bei der die Eltern viel helfen müssten, damit ihre Kinder in der Schule erfolgreich sind – wozu sie aber oft nicht imstande sind. Es fällt auf, dass in den untersuchten Städten Paris und Stockholm eine schnelle Aufwärtsmobilität, die für die meisten TürkInnen in Paris und Stockholm typisch ist, durch ein wesentlich offeneres Schulsystem (späte Selektion) bestimmt wird, das nicht von praktischer Hilfe der Eltern abhängt (vgl. Crul u. a. 2012, S. 138).

Die These lautet also, dass die neuen Schülerpopulationen mit ganz unterschiedlichem sprachlich-kulturellem Hintergrund derzeit mit der Schule nicht wirklich eine förderliche Institution vorfinden (selbstverständlich gibt es zahlreiche löbliche Ausnahmen, aber in der Tendenz spricht vieles für diese These). Angesichts des hohen Anteils von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch – insbesondere im urbanen Bereich, und da insbesondere in Wien – muss eine Schulreform stärker auf die vorhandenen Zielgruppen eingehen und Möglichkeiten schaffen, damit

eine soziale und sprachliche Integration in der Schule möglich wird. Während es in Österreich im Schuljahr 2013/14 im Durchschnitt in der Volksschule 26,6 Prozent Kinder mit anderer Erstsprache gibt, sind es in Wien 55,7 Prozent, in der Neuen Mittelschule sind es österreichweit 28,2 Prozent, in Wien 65,8 Prozent (vgl. BMBF 2014, S. 23 f.). Das heißt in manchen Wiener Bezirken, dass die Zahlen gegen 100 Prozent gehen. Unter diesen Umständen muss man standortspezifische Lösungen ebenso suchen wie neue Modelle entwickeln. Ein möglicher Beitrag wären zweisprachige Klassen bzw. Schulen für die größten Populationen (also etwa für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch). Andere Modelle müssen ebenso der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mit Wertschätzung begegnen, um ein sinnvolles Kooperationsklima zwischen Schule, Eltern und Kindern zu schaffen. Was die Sonderschulen angeht, so besteht der Verdacht, dass oft Schülerinnen und Schüler mit schwachen Deutschkenntnissen dorthin abgeschoben werden – das wäre aber, bei aller Wertschätzung der pädagogischen Arbeit der Sonderschullehrerinnen und -lehrer, ein Skandal. In diesem Falle müsste von einer institutionellen Diskriminierung gesprochen werden, also Praktiken, die sich aus der Logik des Schulsystems ergeben, die aber bestimmte Zielgruppen systematisch benachteiligen (vgl. Gomolla 2003). Dass in Zukunft die Sonderschulen abgeschafft werden sollen und Inklusion als Grundprinzip gelten soll, ist jedenfalls zu begrüßen.

3. Mehrsprachigkeit und individuelle (emotionale, kognitive und sprachliche) Entwicklung

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass (1) das gesellschaftliche Klima – u. a. wesentlich geformt durch Politik und Medien – einen Einfluss auf alle im Bildungssystem Tätigen hat (ob dies allen bewusst ist oder nicht, ist eine andere Frage). Die Schule müsste sich insgesamt mehr als bisher als eine inklusions- und integrationsfördernde Institution verstehen, die wesentlich zur Kooperation und Kohäsion der Gesellschaft der Zukunft beiträgt. Die erwähnte Zersplitterung der Schularten stellt da sicherlich ein schweres Hindernis dar. Ferner (2) ist zu beachten, dass kooperative, Kommunikation fördernde Unterrichtsformen vorherrschen müssten (dass dies zu wenig der Fall ist, ersieht man an der noch immer vorherrschenden frontalen Sitzordnung in den Klassen praktisch aller Schularten). Dabei wird es wichtig sein, Lernformen verstärkt zu fördern, bei denen die Schülerinnen und Schüler sich aktiv und interaktiv Wissen und Kompetenzen aneignen. Lehren und Lernen müssten (3) vor dem Hintergrund einer wertschätzenden Haltung und Kommunikation stattfinden (»Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen« – Günter Funke o. J.), die an den von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten – auch mehrsprachigen – Ressourcen anknüpfen, ganz nach dem Motto »Stärken stärken, Schwächen abbauen« (ein finnischer Kollege soll einmal gesagt haben: »Ihr nährt Eure Kinder nicht«, womit er nicht die fehlende Mensa meinte). Lehrerinnen und Lehrer *aller* Fächer (4) sollten sich als Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer verstehen und sich für eine kontinuierliche sprachliche Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlen. Der Zeitraum (5) für die sprachliche Entwicklung der Schü-

lerinnen und Schüler sollte verlängert werden: Dass sie bis zu zwei Jahre als außerordentlich geführt werden können, ist sicherlich eine Hilfestellung, aber nicht genug. Eine sprachensible Beurteilung auch nach dieser Zeit ist notwendig, damit nachhaltige Kenntnisse und Kompetenzen in der deutschen Sprache erworben werden können und die Schülerinnen und Schüler nicht durch negative Beurteilungen aus dem System zu fallen drohen.

Vor diesem Hintergrund kann Mehrsprachigkeit aber auch als Bildungschance gesehen werden: Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Personen, die über einen längeren Zeitraum zwei oder mehr Sprachen auf hohem Niveau erwerben (inklusive Lesen und Schreiben), Vorteile gegenüber einsprachigen haben: Sie sind besser im Problemlösen, kreativer, sie haben bessere metalinguistische Fähigkeiten, sind im Lernen allgemein besser und besser in der interpersonalen Kommunikation (vgl. Marsh/Hill 2009, S. 6 f.).

4. »Deutsch lernen!« – eine Sprachnebelwand

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen mitentscheidend für die Integration in der Gesellschaft und Schule und damit für die Deutschkenntnisse sind. Die einseitige Betonung des Deutschlernens (»Wien setzt jetzt härtere Maßnahmen durch: Deutschpflicht für alle Erstklassler« titelte die *Kronen Zeitung* am 7.1.2013) vernebelt diese Tatsache ebenso wie fremdenfeindliche und rassistische Tendenzen in der österreichischen Gesellschaft. Betrachtet man die Aufforderung »Deutsch lernen«, so kann man verschiedene weitere Facetten entdecken: Zum einen unterstellt die wiederholte Aufforderung allen, die noch die Sprache lernen, dass sie die Bedeutung der Deutschkenntnisse für die gesellschaftliche Teilhabe nicht erkennen würden. Das mag in manchen Fällen zutreffen, die pauschale, verallgemeinernde Unterstellung ist aber abzulehnen. Zum anderen schwingt ein »Ihr sollt lernen, nicht wir«, also eine Herstellung von Distanz mit. Ferner suggeriert die Botschaft, dass alle Probleme geregelt seien, wenn die Angesprochenen gut Deutsch können. Da nicht alle akzentfrei Deutsch sprechen werden (Warum sollte das auch notwendig sein?), wird diese Differenz weiterhin als Diskriminierungsmittel nutzbar bleiben. Aber auch bei akzent- und fehlerfreiem Beherrschen der Sprache bleiben andere, in der Gesellschaft vorhandene Diskriminierungsformen aufgrund von Namen, Hautfarbe, Sprache und Religion bestehen.

5. Mehrsprachigkeit im Unterricht

Mehrsprachigkeit im Unterricht meint, dass bewusst und sensibel mit den mitgebrachten Sprachen umgegangen wird. Bewusst und sensibel bedeutet, dass nicht alle Kinder immer auf ihre Familiensprache angesprochen werden wollen (u. a. oft, weil sie diese fern vom Herkunftsland gar nicht so gut beherrschen und weil sie eventuell nicht als Vorzeige-Mitglied ihrer Herkunftsgruppe fungieren wollen), dass sie sich aber mit ihrer Mehrsprachigkeit gesehen und willkommen fühlen und

sie frei einbringen können.¹ Das heißt, es geht um die kreative und konstruktive Einbeziehung der Herkunftssprachen, um das gemeinsame Lernen auf Deutsch zu unterstützen (das *Curriculum Mehrsprachigkeit*, Reich/Krumm 2013, bietet hier eine Reihe von ausgezeichneten Anregungen – siehe den Beitrag von Krumm, aber auch den Beitrag von Ulrike Lange in diesem Heft). Umgekehrt ist es völlig inakzeptabel, den Kindern den Gebrauch ihrer Herkunftssprachen zu verbieten (»Hier wird nur Deutsch gesprochen!«). Diese stellen eine wichtige Ressource für die SchülerInnen, aber auch für alle MitschülerInnen dar – und können auf verschiedene Art und Weise fruchtbar gemacht werden. Es wird darüber hinaus oft übersehen, dass gerade Deutsch die *Verbindungssprache* zwischen den Kindern aus den verschiedenen Herkunftsländern ist. Das heißt, dass der Austausch über die Ergebnisse, Erfahrungen, Meinungen, die in der Herkunftssprache gemacht wurden, ohnedies auf Deutsch stattfindet. Die Sprachen brauchen – metaphorisch gesprochen – Raum, um sich zwischen den Menschen entfalten zu können. Natürlich braucht es auch sprachlichen Input, aber die Kunst besteht darin, dass alle Kinder eine Lust auf die deutsche Sprache entwickeln können. Dies geht aber nur über die Wertschätzung der Kinder und ihrer Erfahrungen – also auch über die Wertschätzung ihrer mitgebrachten Sprachen. Man kann einem Kind nicht bedeuten, dass seine Sprache als wertlos betrachtet wird, denn dann stört man die Beziehung, die das Kind zu dieser Sprache aufbaut. Wie will man dann jedoch erreichen, dass das Kind eine gute Beziehung zu Deutsch aufbaut? Die Wertschätzung der Sprachen muss ungeteilt sein – und bedeutet für das Kind immer, dass es als Ganzes wertgeschätzt wird.

Ein anderer herausfordernder Aspekt ist die Frage des Umgangs mit Differenz. Dieser muss bewusst und sensibel gestaltet werden. »The first thing you must do is to forget that I am black/Second you must never forget that I am black« schrieb Pat Parker² in einem berühmt gewordenen Gedicht und brachte dabei die Ambivalenz auf den Punkt: Zum einen braucht es Gleichbehandlung, wenn es um Zuwendung, um Rechte und Pflichten geht, zum anderen braucht es eine Rücksichtnahme auf die besonderen Erfahrungen der Menschen, mit denen man es zu tun hat – manchmal in Situationen, in denen eine Gleichbehandlung der Ungleichem zu Ungerechtigkeit führen würde. Eine Lehrerin erzählte folgende Geschichte: Ein Volksschüler hatte sich sehr bemüht, in Deutsch eine gute Arbeit zu schreiben, eine gute Note zu bekommen, und war sehr enttäuscht, dass es nur ein Dreier wurde. Seine Lehrerin versuchte ihn mit den Worten »Ein Dreier ist doch eine gute Note für einen Ausländer!« zu trösten. Der Junge kommt aus einer türkischen Familie, ist in Österreich

1 Dazu eine Anekdote von Ulrich Pichler (Lehrer an einer österreichischen AHS): Er hat in einer fünften Klasse Oberstufe (9. Schulstufe) den Schülerinnen und Schülern eine Aufgabe gestellt, bei der sie auch ihre Herkunftssprachen einbringen konnten. Ein Schüler mit Migrationshintergrund bedankte sich anschließend mit Tränen in den Augen bei ihm mit der Aussage, dass er bis dahin noch nie auf seine Herkunftssprache angesprochen worden sei und sie auch nie einbringen konnte.

2 Pat Parker: For the White Person Who Wants to Know How to Be My friend. Online: <http://condor.depaul.edu/mwilson/multicult/patparker.htm> [Zugriff: 25.9.2015].

geboren – und sieht sich wahrscheinlich nicht als Ausländer. Mit derartigen (in diesem Falle sogar gut gemeinten) Aussagen wird ein Kind zum Ausländer gemacht, es wird eine Differenz in einer Situation hergestellt, die unpassend und falsch ist: Er ist ein Inländer, kein Ausländer. Er kann aber sprachlich zum Ausländer gemacht werden. Es ist sicherlich eine heikle Frage, wie man mit Diversität umgeht: Lässt man sie außer Acht, macht man sie sichtbar oder – wie im letzten Beispiel – konstruiert man sie? Hier gibt es keine endgültigen Antworten, nur den Rat, genau hinzuschauen und hinzuhören und sich einige Fragen zu stellen: Wie kann ich alle Kinder gleich behandeln (obwohl jede/r weiß, dass man diesen Vorsatz nur völlig unzureichend umsetzt) und auf welche Kinder muss ich speziell eingehen? Würde ich zum Beispiel alle Kinder fragen, wo sie herkommen – oder nur die, die mir »ausländisch« erscheinen (vgl. dazu die interessanten Aussagen von migrantischen Jugendlichen bei Cennamo 2014)? Welche Möglichkeiten biete ich dem Kind, sich mal als Gleiches, mal als Verschiedenes zu präsentieren, ohne auf etwas festgeschrieben zu werden? Wie ist die Macht in der Klasse zwischen den Schülerinnen und Schülern verteilt, wie zwischen den Schülerinnen und Schülern einerseits und den Lehrerinnen und Lehrern andererseits? Welche sprachlich-kulturellen Kategorien habe ich im Kopf und bin ich in der Lage, mehrsprachige, mehrkulturelle Identitätsentwürfe zu merken bzw. zuzulassen, oder ver falle ich zurück in monoethnische Beschreibungsmuster. (»Das Türkenkind« sagte eine Lehrerin zu mir und meinte eine Jugendliche, die in Österreich geboren wurde, deren Eltern aus der Türkei stammen und die bei weitem besser – und völlig akzentfrei – Deutsch spricht als Türkisch.) Welchen Diskurs pflege ich in der Klasse und wie wirke ich auf die SchülerInnen ein, einen nicht-diskriminierenden, respektvollen und wertschätzenden Diskurs untereinander zu pflegen?

6. Einer mehrsprachigen Entwicklung Raum geben

Kinder und Jugendliche bilden über die Jahre ein eigenes Verhältnis zu Personen, Dingen, Sachverhalten aus. Sie tun das mit Sprache, viele von ihnen gleich in zwei oder mehreren Sprachen – allerdings nicht immer auf gleich hohem Niveau. Lernen geschieht über Beziehungen, und Emotionen spielen dabei eine große Rolle (siehe dazu den Beitrag von Reva Akkuş in diesem Heft). Eine Sprache des Kindes abzuwerten heißt nicht nur, das Kind und seine Familie abzuwerten, sondern stellt auch eine Behinderung des Lernprozesses der anderen Sprachen – also in unserem Fall Deutsch und Englisch – dar. Im schlimmsten Fall kann es zu regelrechten Sprachblockaden kommen, die das Sprachenlernen erschweren oder gar behindern. Umgekehrt kann die ausdrückliche Wertschätzung für die Kompetenzen des Kindes ein starker Motivator für die sprachliche Entwicklung des Kindes werden. Ein gemeinsames Lernen unter wechselseitiger Wertschätzung kann eine bedeutende Erfahrung friedlichen Zusammenlebens und Zusammenarbeitens sein. Die heutige Gesellschaft und die von morgen ist bzw. wird von Diversität und Mehrsprachigkeit geprägt sein – es macht Sinn, früh auf Gemeinsamkeit zu setzen. Die Institution Schule – und mit ihr die Lehrerinnen und Lehrer – spielt dabei eine nicht zu

unterschätzende Rolle. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich dieser Rolle bewusst sein und sie sollten für ihre Aufgaben und Tätigkeiten Respekt und Anerkennung erfahren.

Literatur

- BAUBÖCK, RAINER (2001): Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern. In: Volf, Patrik; Bauböck, Rainer (Hg.): *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Klagenfurt: Drava, S. 11–41.
- BIFFL, GUDRUN; FAUSTMANN, ANNA (2013): Österreichische Integrationspolitik im EU-Vergleich. Zur Aussagekraft von MIPEX. Im Auftrag des BMI, Schriftenreihe zu Migration und Globalisierung, Donau Universität Krems, Department für Migration und Globalisierung. Online: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/migrationglobalisierung/forschung/mipex_biffl_endbericht.pdf [Zugriff: 9.8.2015].
- BMBF/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2015): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2007/08 bis 2013/14. In: *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2014–15*. Online: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-14-15.pdf [Zugriff: 6.8.2015].
- CENNAMO, IRENE (2014): Doing Difference. Über die Möglichkeit, an einsprachigen Sekundarschulen mehrsprachig und natio-ethno-kulturell mehrfachzugehörig zu sein. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo; Mertens, Martin (Hg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich*. Münster: Waxmann, S. 138–169.
- CRUL, MAURICE; SCHNELL, PHILIPP; HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA; WILMES, MAREN; SLOOTMAN, MARIEKE; GÓMEZ, ROSA APARICIO (2012): School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In: Crul, Maurice; Schneider, Jens; Lelie, Frans (Hg.): *The European Second Generation Compared (TIES). Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: IMISCOE Research, Amsterdam University Press, S. 101–164. Online: <http://www.oapen.org/download?type=document&docid=426534> [Zugriff: 25.7.2015].
- DINEV, DIMITRE (2006): *Festrede anlässlich des Kulturherbstes 2006*. Online: <http://bglv1.orf.at/stories/138553> [Zugriff: 6.8.2015].
- FUNKE, GÜNTER (o.J.): *Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen*. Vortrag. Online: <http://www.edugroup.at/medien/detail/wer-bildung-will-muss-beziehung-schaffen.html> [Zugriff 9.8.2015].
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- GOMOLLA, MECHTILD (2003): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske+Budrich, S. 97–112.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; REICH, HANS H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff: 7.4.2014].
- MARSH, DAVID; HILL, RICHARD (2009): *Studie über den Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Kreativität*. Abschlussbericht. Zusammengestellt im Auftrag der Europäischen Union und im Namen des Core Scientific Research Teams und des Core Field Research Teams. Brüssel. Online: http://www.dylan-project.org/Dylan_en/news/assets/StudyMultilingualism_report_en.pdf [Zugriff: 10.8.2015].
- MIPEX (2011): *Migrant Integration Policy Index (deutsch: Index Integration und Migration III)*. Online: www.mipex.eu [Zugriff: 6.8.2015].
- MIPEX (2015): *Migrant Integration Policy Index, Austria*. Online: <http://www.mipex.eu/austria> [Zugriff: 10.8.2015].
- REICH, HANS H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann: Münster.
- STATISTIK AUSTRIA: *Bevölkerung nach Migrationshintergrund*. file:///C:/Users/ggombos/Downloads/bevoelkerung_mit_migrationshintergrund_seit_2008%20(2).pdf [Zugriff: 6.8.2015].

Claudia Maria Riehl, Julia Blanco López

Mehrsprachigkeit

Ein kurzer Überblick aus linguistischer Sicht

1. Mehrsprachigkeit als der Normalfall

Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige natürliche Ressource in unserer globalisierten Gesellschaft dar, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft von Bedeutung ist. Im Gegensatz zu Mitteleuropa ist in vielen Regionen der Welt Mehrsprachigkeit der Normalfall: Man denke nur an den afrikanischen Kontinent: Hier spricht jeder Mensch außer seiner Muttersprache noch mindestens eine weitere, meist benachbarte, afrikanische Sprache und die Landessprache, die in der Regel eine europäische Sprache ist. Ganz ähnlich ist es auf dem indischen Subkontinent: Auch hier beherrschen die Sprecher eine der vielen indoeuropäischen oder dravidischen Sprachen und daneben noch eine der offiziellen Amtssprachen wie Hindi und Englisch oder eine regionale Amtssprache (beispielsweise Urdu oder Bengali). Denkt man an die heutige Situation in zahlreichen Großstädten Mitteleuropas, scheint auch hier die Mehrsprachigkeit zum Normalfall geworden zu sein. Eine aktuelle Statistik zur Münchner Gesamtbevölkerung beispielsweise zeigt Mitte 2015 einen Bevölkerungsanteil von knapp 41 Prozent Personen mit Migrationshintergrund.¹ Die Prozentzahl der unter 18-Jährigen liegt dabei sogar deutlich über

CLAUDIA MARIA RIEHL ist Professorin für Germanistische Linguistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache und Leiterin des Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Dort leitet sie auch die Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit. E-Mail: riehl@daf.lmu.de

JULIA BLANCO LÓPEZ ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Fremdsprache und Koordinatorin der Internationalen Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München. E-Mail: blanco@daf.lmu.de

1 Unter diese Zahlen fallen laut der Statistik alle Personen mit einem sog. Migrationshintergrund sowie alldiejenigen mit ausländischem Pass (vgl. Statistisches Amt München).

50 Prozent. Das heißt, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit stellt heute bei fast der Hälfte der Münchner Einwohner den Normalfall dar. Ähnliches gilt für viele andere Großstädte in Deutschland und Österreich.

Neben den statistischen Daten kann man Mehrsprachigkeit auch aus einer neurologischen Perspektive als Normalfall betrachten: Denn tatsächlich zeigen Beispiele aus der Gehirnforschung, dass alle Sprachen, die ein Individuum beherrscht, in derselben Region im Gehirn gespeichert sind (vgl. Riehl 2014a, Kap. 3). Das, was dem Menschen angeboren ist, ist die Fähigkeit sprachliche Äußerungen zu produzieren, etwa indem man bestimmte Zeichen als Symbole verwendet und indem man aus einem endlichen Inventar von Zeichen, etwa Lauten oder Silben, eine unendliche Zahl von Äußerungen schaffen kann. Aber es ist dem Menschen nicht angeboren, dass er nur *eine* bestimmte Sprache spricht.

2. Erwerb von Mehrsprachigkeit

Beim Erwerb von Mehrsprachigkeit unterscheidet man zwei verschiedene Arten: den ungesteuerten (oder natürlichen) Zweitspracherwerb und den gesteuerten Zweitspracherwerb durch Unterricht. Diese beiden Formen lassen sich aber in der Regel nicht trennen. In vielen Fällen sind beide Möglichkeiten gekoppelt, zum Beispiel bei Migrantenkindern. Sie lernen die Sprache des Gastlandes im Umgang mit Gleichaltrigen und in ihrer Umwelt ungesteuert und gleichzeitig in der Schule gesteuert. Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder man erwirbt die zweite Sprache schon als kleines Kind zusammen mit der Erstsprache, dann spricht man vom sogenannten »bilingualen Erstspracherwerb« (etwa bis zum Alter von drei Jahren). Oder man eignet sich die Sprache in einem späteren Stadium als älteres Kind oder Erwachsener an (vgl. Riehl 2014b, S. 79). In beiden Fällen gilt jedoch, dass schriftliche bzw. schriftsprachliche Kompetenzen in jeder Sprache immer gesteuert erworben werden (müssen). Zahlreiche Kinder und Jugendliche verfügen über die Ressource der natürlichen Mehrsprachigkeit, da sie mit ihren Eltern beispielsweise eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Die deutsche Schriftsprache mit all ihren Konventionen erlernen sie in der Schule. Haben diese Kinder oder Jugendlichen jedoch keinen Zugang zu muttersprachlichem Unterricht, verbleiben sie auf schriftsprachlicher Ebene vorerst einsprachig (vgl. Riehl 2013). Damit gehen aber wichtige Ressourcen, die nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft relevant sind, verloren.

2.1 Bilingualer Erstspracherwerb

Beim bilingualen Erstspracherwerb, also wenn man zwei Sprachen von klein auf gleichzeitig erwirbt, gibt es wiederum verschiedene Konstellationen:

- eine Familiensprache (S1 = Sprache 1), eine Umweltsprache (S2 = Sprache 2, Kindergarten, Außenwelt)
- gemischtsprachige Familien (Vater spricht S1, Mutter spricht S2), die Umwelt spricht S1 oder S2

- gemischtsprachige Familien (Vater spricht S1, Mutter spricht S2) in einer anderssprachigen Umwelt (S3)

Inwiefern sich die jeweilige Konstellation positiv oder negativ auf den Spracherwerb auswirkt, wird von mehreren Faktoren beeinflusst (Romaine 1995, S. 183 ff.). Hierbei ist zum Beispiel entscheidend, ob in gemichstsprachigen Familien die Sprachen gemischt verwendet werden oder ob nach dem »*une personne – une langue*«-Prinzip vorgegangen wird. Dieses Prinzip besagt, dass jeder Elternteil mit den Kindern seine Muttersprache (oder Primärsprache) sprechen soll. Dies ist wichtig für den Spracherwerb der Kinder, weil der Sprachgebrauch an bestimmte Personen gebunden ist. So unterscheiden etwa die Kinder selbst zwischen »Papasprache« und »Mamasprache«, wenn sie ihr zweisprachiges Lexikon aufbauen. Vergleiche das folgende Beispiel von einem deutsch-französisch zweisprachig aufwachsenden Kind: Jens (2 Jahre, 7 Monate) vergleicht im Selbstgespräch seine beiden Sprachen (zit. nach Butzkamm 2002, S. 28):

Beispiel 1:

Papa: nee-mann; maman: home-neige

Papa: tuhl; maman: chaise

Außerdem drücken die Eltern durch die konsequente Verwendung ihrer jeweils eigenen Muttersprache auch eine gewisse Solidarität mit dieser Sprache aus, was deren Prestige stärkt. Aber das Prinzip birgt auch Nachteile, etwa wenn einer der Partner einsprachig ist und damit von einem Teil des Familiengesprächs ausgeschlossen bleibt. Das »*Eine Person – eine Sprache*«-Prinzip wird zwar in der Bilingualismus-Forschung immer wieder als das einzig sinnvolle hervorgehoben, aber es gibt ebenso Studien, die feststellen, dass auch Kinder, die einem gemischten Input ausgesetzt sind, keine unnormale Sprachentwicklung aufweisen (z. B. Romaine 1995, S. 204, De Houwer 2009). De Houwer (2007) kann sogar nachweisen, dass Kinder davon profitieren, wenn der Elternteil, der die Sprache spricht, die in der Umgebung gesprochen wird, die andere, weniger verwendete Sprache ebenfalls gelegentlich gebraucht. Denn die Frequenz des Inputs spielt beim Kind für den Spracherwerb eine zentrale Rolle. Ein ganz wichtiger Punkt, den es zu beachten gilt, ist jedoch, dass der Elternteil, der beide Sprachen verwendet, diese nur in verschiedenen Situationen gebraucht, und nicht in ein und derselben Situation gemischte Äußerungen produziert.

Ein Vorteil des Prinzips »*Eine Person – eine Sprache*« spiegelt sich vor allem im Bewusstsein des Kindes darüber wider, dass es zwei Sprachen spricht (eine »Muttersprache« und eine »Vatersprache«). Dieses ist bei den nach diesem Prinzip erzogenen Kindern schon sehr früh ausgeprägt. Ähnliches lässt sich auch für Kinder konstatieren, die mit einheitlicher Familiensprache und einer davon unterschiedenen Umweltsprache aufwachsen, wie dies bei den meisten Migrantenkindern der Fall ist. Hier ist es für den Spracherwerb der Kinder wichtig, dass die Eltern konsequent bei ihrer Herkunftssprache bleiben und die Sprachen nicht mischen.

2.2 Frühkindlicher Zweitspracherwerb

Bereits ab dem Alter von drei Jahren sprechen viele Forscher von »frühkindlichem Zweitspracherwerb«. Man geht davon aus, dass in diesem Alter die Muttersprache schon zu einem großen Teil erworben wurde – bis auf komplexere Strukturen wie Passiv und Ähnliches. Einige Forscher unterscheiden noch einmal zwischen dem Erwerb im Alter von drei bis sieben Jahren und nach dem Alter von sieben Jahren (Lakshmanan 2009, S. 377). Obwohl kindliche Zweitsprachler eine geringere kognitive Reife haben als erwachsene Lerner, haben sie mit diesen gemeinsam, dass sie bereits Kenntnisse in einer anderen Sprache (d. h. in ihrer Muttersprache) besitzen. Der Unterschied zu älteren Lernern besteht aber bei frühkindlichen Lernern darin, dass die Kenntnisse in ihrer Erstsprache zu Beginn des Zweitspracherwerbs weniger verfestigt oder entwickelt sind. Hier spielt weiter eine Rolle, ob die Zweitsprache die dominante Sprache der Kinder wird und ob die Erstsprache weiterbehalten wird oder nicht (vgl. ebd.).

2.3 Drittspracherwerb

Der Erwerb einer dritten Sprache oder weiterer Sprachen unterscheidet sich grundlegend vom Zweitspracherwerb. Lerner, die schon eine Fremdsprache können, beherrschen bestimmte Strategien wie zum Beispiel Paraphrasieren, Code-Switching oder Foreignizing. Darunter versteht man etwa die Anpassung eines Wortes aus der Ausgangssprache an Regeln der Zielsprache (z. B. wenn man etwa ein englisches Verb wie *to collect* eine deutsche Verbendung hinzufügt: *er collectet*). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Lerner auch das Potenzial der andere(n) Sprache(n) besitzen: Das heißt, sie kennen ein zusätzliches Vokabular und grammatische Strukturen, an die sie anknüpfen können.

Das ist vor allem dann der Fall, wenn man als dritte Sprache eine verwandte Sprache lernt: So haben Untersuchungen mit romanischen Sprachen gezeigt, dass die Lerner auf bereits bekannte romanische Sprachen (oder Latein) zurückgreifen, um sich unbekannte Wörter zu erschließen (vgl. Müller-Lancé 2006). Das hängt mit Überlegungen zusammen, die davon ausgehen, dass Sprachen miteinander vernetzt sind und besonders die lautlichen Ähnlichkeiten eine Rolle spielen. Untersuchungen zur Nutzung der Zweitsprache beim Erlernen einer weiteren Sprache (z. B. Italienisch beim Übersetzen ins Englische, Jessner 2006) konnten sehr plausibel untermauern, dass die Sprachen im Gehirn nicht nur alle untereinander vernetzt sind, sondern auch dass beim Erlernen von weiteren Sprachen bereits bekannte Sprachen effektiv genutzt werden. Dies gilt nicht nur für etymologisch verwandte Wörter, sondern auch für verwandte grammatische Strukturen: zum Beispiel kann das Wissen über die unterschiedlichen Vergangenheitsformen *imparfait* – *passé simple* des Französischen auch für die anderen romanischen Sprachen genutzt werden. Das gilt auch für die Satzbaupläne, die in den romanischen Sprachen sehr ähnlich sind (z. B. Stellung der Adjektive u. v. m.).

3. Mehrsprachigkeit als dynamisches System

Ein weiterer Aspekt, der im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung immer mehr diskutiert wird, ist, dass die Kompetenzen eines mehrsprachigen Menschen nicht statisch sind, sondern sich im Laufe des Lebens immer wieder verlagern können, da sich auch die Sprachkonstellationen immer wieder ändern. Es gibt Phasen, in denen die Kompetenzen relativ stabil sind, und Phasen, in denen eine Veränderung stattfindet (vgl. Grosjean 2013, S. 10f.). Das hängt sehr stark von der Dominanz der jeweiligen Sprachen ab. Dazu ein Beispiel: Ein Junge wächst in einer italienischsprachigen Familie in Österreich auf und spricht bis zu seinem dritten Lebensjahr nur Italienisch. Dann kommt er in einen deutschsprachigen Kindergarten und wird allmählich zweisprachig. In der Schule wird dann die deutsche Sprache immer dominanter (vor allem wenn der Junge keine Möglichkeit hat, einen muttersprachlichen Unterricht zu besuchen). Nach der Matura beschließt nun der junge Mann, sein Studium in Italien zu machen. Hier wird nun die italienische Sprache dominant. Nach dem Abschluss kehrt er nach Österreich zurück und je nach Verhältnissen kann dann die deutsche Sprache wieder dominant werden usw. Wie das Beispiel zeigt, ist die dominante Sprache dabei nicht immer die »Muttersprache« (vgl. dazu ebd., S. 13).

Aus diesen Überlegungen kann man nun ableiten, was Grosjean bereits 1985 (Wiederabdruck 2008) gefordert hat, nämlich dass ein mehrsprachiger Mensch nicht als ein aus zwei einsprachigen zusammengesetztes Individuum betrachtet werden darf. Ein Mehrsprachiger verfügt nicht nur über ein dynamisches Sprachsystem, sondern unterscheidet sich von einsprachigen Menschen auch dadurch, dass er Praktiken mehrsprachigen Sprechens verwendet – wie Code-Switching oder Formen des Übersetzens von einer Sprache in die andere, wie im folgenden Punkt gezeigt werden wird. Diese Praktiken werden durch den sogenannten Sprachmodus gesteuert (vgl. Grosjean 2008, S. 37 ff.). Je nach beteiligten Gesprächspartnern, nach Situation (formell vs. informell), Thema, Ort etc. befinden sich mehrsprachige Sprecher in einem monolingualen oder in einem bilingualen Sprachmodus: In einem monolingualen Modus passen sich mehrsprachige Sprecher der Sprache eines einsprachigen Kommunikationspartners an und deaktivieren – so gut wie möglich – ihre andere(n) Sprache(n). Im bilingualen Modus dagegen sind beide Sprachen aktiviert und die Sprecher wechseln viel eher zwischen den Sprachen oder mischen diese. Grosjean betont, dass man diese Sprachmodi als ein Kontinuum ansehen muss. Je stärker sich die Sprecher auf den monolingualen Modus zubewegen, desto stärker kontrollieren sie ihre Äußerungen mit Hilfe eines internen Monitors (vgl. Riehl 2014b, S. 53 ff.).

4. Formen mehrsprachigen Sprechens

Wie gerade beschrieben, dürfen mehrsprachige Menschen nicht als aus zwei einsprachigen zusammengesetzte Personen betrachtet werden: So zeigen etwa neurolinguistische und psycholinguistische Forschungen, dass die Sprachen unter-

einander vernetzt sind und dass, wenn eine Sprache aktiv ist, die andere nicht ausgeschaltet werden kann (vgl. Riehl 2014a: Kap. 3). Sprachen stellen außerdem keine abgeschlossenen Systeme dar, so wie Sprachideologien es glauben lassen. Außerdem definieren sich mehrsprachige Menschen auch über ihre Mehrsprachigkeit. All diese Faktoren haben nun bestimmte Praktiken mehrsprachigen Sprechens zur Folge, die sich v.a. in Form von Sprachmischungen (sog. Code-Switching) oder Übernahme von Elementen von einer Sprache in die andere (sog. Transfer) äußern.

4.1 Code-Switching

Ein typisches Merkmal mehrsprachiger Sprecher ist es, dass sie in Gesprächen untereinander innerhalb des Gesprächs und manchmal sogar innerhalb eines Satzes die Sprache wechseln. In diesem Fall spricht man von Code-Switching. Der Wechsel kann sowohl einzelne Lexeme als auch einen ganzen Diskursabschnitt betreffen. Ein Beispiel:

Beispiel 2:

Eh eh eh si, per fa la Kosmetikerin ci vuole il eh il so'n Pass, ich glaub per fare la, du musst halt in die neunte gehen, e se poi ce la fai kannst du des so mit'm Pass schaffen.

[»Äh ja, um Kosmetikerin zu werden, braucht man den eh den so'n Pass, ich glaub, um das zu machen, du musst halt in die neunte gehen, und wenn du es dann schaffst, kannst du des so mit'm Pass schaffen.«]

(Schülerin, 3. Generation italienischer Einwanderer, Beispiel aus Krefeld 2004, S. 100)

In der Forschung unterscheidet man in der Regel zwischen situativem und konversationellem Code-Switching (vgl. Auer/Eastman 2010, S. 95 ff.): Beim situativen Code-Switching ändert sich die Sprache als Folge einer neuen Situation. So wechselt man etwa die Sprache, wenn ein neuer Gesprächspartner adressiert wird, mit dem man normalerweise eine andere Sprache spricht. In anderen Fällen ist auch das Thema ausschlaggebend: Gerade Kinder und Jugendliche wechseln häufig in ihre Schulsprache, wenn sie sich über Schulfächer unterhalten, weil diese in der Regel nur in dieser Sprache vorkommen. Bisweilen spielt auch der Typ der Interaktion eine Rolle: Man kann mit ein und derselben Person für ein privates Gespräch die eine Sprache wählen, beim Wechsel in eine geschäftliche Interaktion aber in die andere Sprache übergehen. Auch ein Wechsel der Örtlichkeit kann Sprachwechsel mit sich bringen: Bei vielen Sprachminderheiten sprechen die Sprecher zu Hause ihre Minderheitensprache und wechseln in die andere Sprache, wenn sie in einen öffentlichen Raum treten.

In einer mehrsprachigen Gemeinschaft kann aber auch bei gleichbleibender Situation Code-Switching auftreten. Das wird in der Regel als »konversationelles Code-Switching« bezeichnet, hat meist diskursstrategische Gründe und erzielt einen kommunikativen Effekt. Häufig wird diese Strategie angewandt, um ein wörtliches Zitat auf diese Weise zu markieren, vergleiche:

Beispiel 3:

Önce birisi geldi wolln sie in die bahn soll isch sie tragn dedi isch so nee diyom isch wart hier nur. [»Zuerst kam einer wolln sie in die bahn soll isch sie tragn hat er gesagt isch so nee sage ich isch wart hier nur.«]
 (Türkischsprachige Frau im Rollstuhl an Straßenbahnhaltestelle, vgl. Keim 2012, S. 161)

In diesem Beispiel gibt die Sprecherin den Inhalt der direkten Rede auf Deutsch wieder, so wie das vermutlich auch in der Situation geschehen ist. Der Rest der Äußerung, also die Rahmung der Erzählung und die Zitatausleitungen, sind dagegen auf Türkisch.

Die mehrsprachigen Sprecher wechseln auch häufig die Sprache, wenn sie eine persönliche Einstellung oder Bewertung zum Ausdruck bringen wollen. Dies zeigt etwa das folgende Beispiel einer deutschen Auswanderin nach Australien (die beschriebene Situation wird hier als *lovely* bewertet):

Beispiel 4:

Ja und wir hatten [...] eine wunderschöne Zeit gehabt in Freiburg. Am Wochenende immer raus in die Berge. Oh it was lovely.
 (Deutsche Auswanderin in Australien, unveröffentlichte Aufnahme 2006)

Ein weiterer sehr wichtiger Aspekt ist die Funktion von Code-Switching als Identitätsmarker: Code-Switching zwischen zwei Sprachen kommt hier einem Wechsel zwischen einem *we-code* (= die Sprache der eigenen Gruppe) und einem *they-code* (= die Sprache der anderen, der Mehrheitsgesellschaft) gleich und aktiviert damit verschiedene soziale Identitäten der Sprecher. Dies zeigt sich beispielsweise in dem folgenden Beispiel:

Beispiel 5:

Manchmal wenn ich deutschsprachige Bekannte treffe, spreche ich deutsch, other-wise I speak only English. (Clyne 2003, S. 160)

Das Beispiel stammt von einem deutschen Auswanderer in Australien, und zeigt sehr schön, wie jede der beiden Sprachen einer anderen Identität entspricht: Deutsch hat die Funktion des *we-code* und Englisch die Funktion des *they-code*.

4.2 Übernahmen aus der anderen Sprache: Transfer

In der Forschung wird viel darüber diskutiert, ob man nur dann von Code-Switching sprechen kann, wenn es sich bei der anderssprachigen Äußerungskomponente um eine ganze Phrase oder einen Teilsatz handelt (wie in obigem Beispiel 2), oder auch schon dann, wenn nur ein Wort aus der anderen Sprache kommt, wie in dem folgenden Beispiel:

Beispiel 6:

hm, andare al Kino con la mia ragazza o con gli amici, o andare in giro e basta.

[»Äh, ins Kino gehen mit meiner Freundin oder mit meinen Freunden und herumbummeln, das ist alles.«] (Schüler, 3. Generation italienischer Auswanderer; vgl. Krefeld 2004, S. 104)

Hier ist die ganze Äußerung italienisch, nur das Wort *Kino* (ital. *cinema*) ist deutsch. Diese Übernahme von einzelnen Wörtern wird in der Regel als Transfer bezeichnet (vgl. Riehl 2014b, S. 35 ff.). Die einfachste Form des Transfers ist die Übernahme einzelner Wörter aus der jeweils anderen Sprache: Dies kann unabsichtlich geschehen, wenn ein Wort aus der anderen Sprache bei der Sprachproduktion eine höhere Aktivierungsenergie bekommt und dann ähnlich wie bei Versprechern »aus Versehen« geäußert wird (vgl. dazu Riehl 2014a, S. 53). Häufig übernehmen mehrsprachige Menschen aber ganz absichtlich Wörter aus anderen Sprachen, weil diese entweder ökonomischer sind (z. B. ital. *patentino* statt dt. *Zweisprachigkeitsnachweis* in Südtirol) oder ein Konzept beschreiben, das es in der anderen Sprache nicht gibt (z. B. dt. *Arbeitsamt* bezeichnet eine Institution, die in vielen Migrantensprachen nicht existiert und wird daher sehr häufig in diese entlehnt).

In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, dass im mehrsprachigen Sprechen bisweilen eine Äußerung in der lexikalischen Realisierung einer bestimmten Sprache, aber im Satzbau den Prinzipien der anderen Sprache folgt (Lattey/Tracy 2005 sprechen in diesem Fall von *Crossover*). Ein Beispiel: Viele Sprecher des Australiendeutschen äußern bei der Frage, ob es jemandem warm ist, die Wendung: *Bist du warm?* analog zu engl. *Are you warm?* Dieser Satz ist zwar für einen Sprecher des Deutschen durch den konkreten Kontext verständlich, aber entspricht nicht dem Muster, das er in dieser Situation gebrauchen würde.

4.3 Übernahme grammatischer Regeln

Ein anderes interessantes Phänomen ist die Anwendung von grammatischen Regeln oder Konstruktionen, die es in der einen Sprache gibt, in der anderen nicht (oder nur eingeschränkt). Oft betrifft es zunächst nur die Häufigkeit einer Konstruktion, hier zwei Beispiele aus dem Migrationskontext:

Beispiel 7: Verwendung der Pronomina in Pro-Drop-Sprachen

Bei den meisten romanischen Sprachen (z. B. Spanisch, Italienisch, Portugiesisch) handelt es sich um sog. »Pro-Drop-Sprachen«, bei denen das Subjektpronomen nur gebraucht wird, wenn es besonders hervorgehoben werden soll – also ital. *vado a casa* (»ich gehe nach Hause«) vs. *io vado a casa* (»ich gehe nach Hause – und nicht du«) (sog. »Pro-Drop-Sprachen«). Viele mehrsprachige Personen mit romanischsprachigem Hintergrund, die in ihrem täglichen Leben eine Sprache verwenden, in der Subjektpronomina in allen Kontexten obligatorisch sind – wie das Deutsche –, verwenden nun in Erstsprachen das Pronomen auch in Kontexten, wo es in der jeweiligen Sprache nicht steht (vgl. Montrul 2008, S. 182 ff.).

Beispiel 8: Verwendung von Konjunktionen

Im Türkischen verwendet man eine nominale Konstruktion (-Dik-Poss *için*)², um kausale Unterordnung (im Sinne von dt. »weil«) auszudrücken. Daneben gibt es aber auch Konjunktionen wie *çünkü* (»denn«), die ebenfalls kausale Folgen bezeichnen. Bei türkischsprachigen Personen, die mit Deutsch in Kontakt kommen, das kausale Bezüge mit Konjunktionen anzeigt, kann man nun feststellen, dass sie viel häufiger Satzkonstruktionen mit *çünkü* verwenden als die nominale Konstruktion des Türkischen, die es ja so im Deutschen nicht gibt (vgl. Dirim/Auer 2004, S. 18).

5. Bilinguale Praktiken und die Lebenswelt mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher

Kinder und Jugendliche, die mehrsprachig aufwachsen, erklären sich ihre (Lebens-) Welt anhand unterschiedlicher Sprachen und Kulturen. Je nachdem, in welcher Konstellation ein Kind mehrsprachig heranwächst (siehe 2.1 und 2.2), nutzt es sein gesamtes sprachliches und kulturelles Repertoire, um sich Gegenstände und Sachverhalte zu erschließen. Es erkennt, dass bestimmten Konzepten oder Begriffen Entsprechungen in der anderen Sprache fehlen, und muss somit früh lernen, kreativ und flexibel mit seinem sprachlichen Wissen umzugehen.

Im Zusammenhang mit den oben beschriebenen Formen bilingualer Praktiken sind zwei Aspekte zentral: Dies ist zum einen die Funktion von Sprachmischung und der Kreation eigener sprachlicher Strukturen zum Ausdruck einer eigenen mehrsprachigen Identität und zum anderen der jeweilige Sprachmodus. Wenn sich die Sprecher in einem sogenannten bilingualen Modus (s. o.) befinden, aktivieren sie ihr Aufmerksamkeitskontrollsystem weniger und mischen daher häufiger die Sprachen.

Mehrsprachige Praktiken sind aber auch wichtig in den Fällen, in denen sich die Sprecher noch nicht ganz in einem monolingualen Modus einer Sprache zurechtfinden. Das passiert häufig bei Migrantenkindern, die in ihrer Zweitsprache eingeschult werden und diese Sprache noch unzureichend beherrschen. Daher können, wie García (2009) betont, bilinguale Praktiken wie situatives Code-Switching auch im Unterricht förderlich sein. García (ebd., S. 45 ff.) verwendet dafür den Begriff *translanguaging* und versteht darunter den gleichzeitigen und hybriden Gebrauch verschiedener Sprachen. Diese Sprachpraktiken haben ihren Ort auch in bilingualen Familien, in denen nicht alle Familienmitglieder auf dem gleichen Sprachstand in den jeweiligen Sprachen sind und es unter Umständen sogar einsprachige Mitglieder gibt.

Translanguaging ist auch eine wichtige Praxis bei Migrantenkindern, die für ihre Eltern als Dolmetscher fungieren. Somit bewegen sich Mehrsprachige flexibel zwischen den Sprachen, um die Kommunikation mit anderen zu erleichtern, aber

2 Das Suffix »-dik« kann je nach Vokalharmonie und Konsonantenwandel eine andere Form annehmen, dazu kommt dann die passende Possessivform und die Postposition *için*.

auch, um ein tieferes Verständnis zu erwerben und einen Sinn in der mehrsprachigen Welt zu konstruieren. García (ebd., S. 46f.) erklärt, dass sich diese bilingualen Praktiken oft vom Sprachgebrauch zweier Einsprachiger unterscheiden, da es keine klaren Grenzen zwischen den Sprachen gibt. Damit ist das Sprachrepertoire eines Mehrsprachigen nicht defizitär, sondern reflektiert nur eine größere Auswahl an Möglichkeiten. Eine solche Sprachverwendung erweist sich damit als eine geeignete Strategie, um den Anforderungen der multilingualen Wirklichkeit in unseren modernen Gesellschaften zu entsprechen (vgl. dazu auch Busch 2013, S. 181 f.).

Literatur

- AUER, PETER; EASTMAN, CAROL M. (2010): Code-switching. In: Jaspers, Jürgen; Östman, Jan-Ola; Verschuere, Jef (Hg.): *Society and Language Use*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, S. 84–112.
- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB facultas wuv.
- BUTZKAMM, WOLFGANG (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3. neu bearb. Auflage. Tübingen-Basel: Francke.
- CLYNE, MICHAEL (2003): *Dynamics of Language Contact. English and Immigrant Languages*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- DE HOUWER, ANNICK (2007): Parental language input patterns and children's bilingual use. In: *Applied Psycholinguistics* 28 (3), S. 411–424.
- DIES. (2009): *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- DIRIM, İNCI; AUER, PETER (2004): *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin-New York: de Gruyter.
- GARCÍA, OFELIA (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, Mass. u. a.: Wiley-Blackwell.
- GROSJEAN, FRANÇOIS (2008): *Studying Bilinguals*. Oxford u. a.: Oxford University Press.
- DEHS. (2013): Bilingualism. A short introduction. In: Grosjean, François; Li, Ping (Hg.): *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Malden, Mass u. a.: Wiley-Blackwell, S. 5–25.
- JESSNER, ULRIKE (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KEIM, INKEN (2012): *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- KREFELD, THOMAS (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik. Von der »Germania italiana« in die »Romania multipla«*. Tübingen: Narr.
- LAKSHMANAN, USHA (2009): Child second language acquisition. In: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (Hg.): *The New Handbook of Second Language Acquisition*. Bingley, UK: Emerald, S. 377–399.
- LATTEY, ELSA; TRACY, ROSEMARIE (2005): »Well, I tell you, das war'n Zeiten«. In: Hinnenkamp, Volker; Meng, Katharina (Hg.): *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, S. 345–380.
- MONTRUL, SILVINA (2008): *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- MÜLLER-LANCÉ, JOHANNES (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. 2., unveränd. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.
- RIEHL, CLAUDIA M. (2013): Multilingual discourse competence. Exploring the factors of variation. In: *European Journal of Applied Linguistics* 2, S. 254–292.
- DIES. (2014a): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- DIES. (2014b): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3., überarb. Auflage. Tübingen: Narr.
- ROMAINE, SUZANNE (1995): *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- STATISTISCHES AMT MÜNCHEN: *Bevölkerungsbestand Juli 2015*. Online: <http://www.muenchen.de/rathaus/Stadinfos/Statistik/Bev-lerkung/Monatlicher-Bestand.html> [Zugriff: 18.09.2015].

Heidi Rösch

Kulturelle Bildung und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit

Kulturelle Bildung wird im Moment stark gefördert, zum Teil wird sie als Alternative zu der seit dem PISA-Schock als ökonomisiert kritisierten Mainstreamförderung konzipiert. Sie wird in Verbindung zu mehrsprachiger Bildung gebracht, die sich nicht nur kulturpädagogischer Formate (wie Theaterspielen oder Museumsbesuche) bedient, sondern Sprache als Kunst und damit sprachliche Bildung als kulturelle Bildung versteht. Abschließend wird Empowerment als ein möglicher Ansatz problemorientiert diskutiert.

1. Kulturelle Bildung als Handlungsfeld

Laut Kultusministerkonferenz-Empfehlung konzentriert sich kulturelle Bildung auf »Ganztag, Kulturorte als Lernorte, Inklusion, Interkulturalität und Partizipation/ Teilhabe, Fortbildung und Verankerung der kulturellen Bildung als Querschnittsthema im Schulcurriculum« und forciert das Zusammenwirken von Schulen und Kultureinrichtungen mit außerschulischer Kinder- und Jugendbildung, um »Kinder und Jugendliche für die Vielfalt der Kultur zu begeistern, ihre Kreativität und Experimentierfreude anzuregen und ihnen eigene Handlungs-, Erfahrungs- und Deutungsspielräume in Bezug auf Kunst und Kultur zu eröffnen. [...] Kulturelle Bildung entsteht dabei im Wechselspiel von Rezeption und Produktion, individuellem und gemeinschaftlichem Lernen, ästhetischer Wahrnehmung, Erkenntnis und künstle-

HEIDI RÖSCH ist Dekanin der Fakultät II Sprach-, Literatur- und Sozialwissenschaften, Leiterin des Masterstudiengangs »Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit« sowie Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. E-Mail: heidi.rosch@ph-karlsruhe.de

rischem Handeln« (KMK 2013, S. 3). Eine zentrale Rolle spielen auch KünstlerInnen als »Kulturagenten für kreative Schulen« in dem von der Stiftung Mercator geförderten Programm »Kulturelle Bildung 2020« (Stiftung Mercator 2015a).

Grundlegend ist ein materialistischer Kulturbegriff, demzufolge Artefakte in den Blick genommen werden, in denen sich Kultur mit ihren materialen, sozialen und mentalen Dimensionen als Symbolsystem materialisiert und konstruiert, rekonstruiert oder dekonstruiert wird. Natürlich ist auch ein solcher Kulturbegriff nicht frei von Kulturalisierung und Essentialisierung, solange Kultur nicht als Konstrukt und Kulturkonstruktion nicht als Machtinstrument reflektiert wird wie im Konzept der Dominanzkultur von Birgit Rommelspacher (vgl. dazu Attia/Köbsell/Prasad 2015). Ausgehend davon bietet Kultur aufgrund ihrer Prozesshaftigkeit, ihres Austauschs mit anderen Kulturen und – so möchte ich ergänzen – ihrer inneren Heterogenität »großes Potential für die künstlerische Auseinandersetzung« (Mortazavi 2011, S. 75 f.). Azar Mortazavi betrachtet es als Aufgabe von Kunst, die Komplexität der Wirklichkeit, welche in Zeiten der Globalisierung und Migration präsenter denn je ist, aufzuzeigen und – so möchte ich wiederum ergänzen – zu reflektieren und Synergien, Hierarchien und Diskurse zwischen Kulturen durch die Produktion, Rezeption und Vermittlung von Artefakten anzustoßen.

Kulturelle Bildung bleibt nicht auf die Beherrschung künstlerischer Techniken reduziert, sondern verfolgt auch eine »ästhetische Alphabetisierung« als das Wissen um Geschichte, Entwicklung, Ausdrucks- und Rezeptionsart einer Kunstdisziplin (vgl. Reinwand-Weiss 2012, S. 109). Neben der aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit der ästhetischen Qualität von Artefakten, Prozessen und Phänomenen wird auch ein veränderter Zugang zum sozialen, gesellschaftlichen Umfeld sowie das Verstehen der eigenen Person vertieft (vgl. Braun/Schorn 2012, S. 130). Dennoch bleibt Kunst- und Kulturpädagogik nicht auf eine individuelle, personale, künstlerische und ästhetische Bildung reduziert, sondern hat auch eine sozial-politische Dimension. Das heißt in Anlehnung an Birgit Dorner, dass Diskurse über gängige Standards, Werte und Maßstäbe bei der Vermittlung kultureller Artefakte geführt und kulturelle Leistungen verschiedener Gruppen berücksichtigt, Rassismus, Sexismus und kulturelle Diskriminierung thematisiert werden. Als »social reconstruction« wird Kunstpädagogik zur kulturellen und sozialen Intervention, wobei »Kulturen und Gesellschaften als Prozess des Sich-Neudefinierens« (Dorner 2013, S. 150) verstanden werden. Praktisch kann dies werden, wenn zum Beispiel Bäume in Parks in den deutschen, anderen oder gar keinen Nationalfarben, Bänke mit internationalen Flaggen oder Panzer mit einem rosa-gemusterten Überzug untauglich »behäkelt« werden (vgl. ebd.).

Auch cultural-hacking-Aktionen wie *Salat* von Johannes Gees (vgl. 2009), der im Rahmen der Premiere des Welttheaters in Einsiedeln, am 10. Juli 2007 in Bern, später in Zürich und St. Gallen Kisten mit Batterie, MP3-Player, Timer und Megaphone heimlich auf Kirchtürmen platziert hat, so dass in regelmäßigen Abständen das Gebet des Muezzins durch diese Schweizer Innenstädte schallte, können im Rahmen eines kulturellen Bildungsprojekts zur Reflexion, Adaption oder Transformation in die eigene Umgebung anregen.

2. Sprachliche Bildung als kulturelle Bildung

Konkret bezieht sich kulturelle Bildung auf Musik-, Kunst-, Theater- und Museumspädagogik. Dass auch Literaturpädagogik in diese Reihe gehört, zeigt die von der Robert Bosch-Stiftung unterstützte Gründung des Literaturpädagogischen Zentrums im Literaturhaus Stuttgart, das bereits seit 2001 kreatives Schreiben mit Jugendlichen anbietet und Lehrkräfte im literarischen Schreiben produktionsorientiert fortbildet. Des Weiteren gibt es Film- und Tanzprojekte. Die Reihe ließe sich fortführen und zeigt die enge Verbindung von kultureller Bildung mit Kunst(pädagogik), politischer¹ und auch mit sprachlicher Bildung.

Seit dem Jacobs-Sommercamp in Bremen (vgl. Rösch 2006) wird sprachliche Förderung gerne mit kultureller Bildung – meist mit Theaterprojekten – verknüpft. Ich selbst habe auch Sprachcamps mitverantwortet, in denen kreatives Schreiben und literarisches Lesen im Zentrum standen, Zeitungen, Street-Dance- oder Zirkusaufführungen entstanden sind. Als gelungen betrachte ich solche Projekte, wenn beide Bereiche konsequent miteinander verbunden werden, damit durch die Verbindung ein wechselseitiger Mehrwert entstehen kann. Die Grundvoraussetzung ist eine enge Kooperation zwischen den Sprach- und KunstpädagogInnen und eine gegenseitige Wertschätzung der Arbeit, die aufgrund unterschiedlicher methodisch-didaktischer Ausrichtung oftmals eine Herausforderung darstellt. Am einfachsten erreicht wird dies mit Personen, die sprach- und kunstpädagogisch ausgebildet oder in der Lage und bereit sind, in einem eng aufeinander bezogenen Tandem zu arbeiten.

Das Projekt »Sprache durch Kunst. Sprachförderung im Museum« der Mercator Stiftung richtet sich an »Schüler mit besonderem Sprachförderbedarf« und »gibt ihnen die Möglichkeit, ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit durch die Erfahrung von Kunst im Museum kreativ zu trainieren und zu erweitern« (Stiftung Mercator 2015b). Es ist eines der wenigen Projekte in diesem Programm mit explizitem Bezug zu sprachlicher Bildung, der allerdings – wie so oft – an einen »erhöhten Sprachförderbedarf« gebunden wird, während die meisten anderen Projekte kultureller Bildung ohne eine solche Stigmatisierung der Zielgruppe auskommen. Damit möchte ich dieses und ähnlich ausgerichtete Projekte keinesfalls als defizitorientiert diffamieren, denn sie setzen wie alle anderen Projekte auch an den Ressourcen der Teilnehmenden für kulturelle und in diesem Fall auch für sprachliche Bildung an.

2.1 Exkurs: Pseudo-Paternalismus

İnci Dirim, Paul Mecheril und andere Mitglieder der AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik bezeichnen »[d]as Thema ›Sprache‹ [...] im migrations-gesellschaftlichen Kontexten als ein – wenn nicht das – zentrale(s) Feld [...], in welchem paternalistische, auf ›Integration‹ rekurrierende Argumentationen vorherrschen«

1 Vgl. das Dossier *Kulturelle Bildung* des Bundesverbands politische Bildung (bpb 2011b).

(AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik 2012). Sie unterscheiden zwischen zulässigen, unzulässigen und pseudopaternalistischen Interventionen:

- Zulässig sind Praxen, »wenn sie tatsächlich das Wohl, die Handlungsfähigkeit oder die Autonomie des Gegenübers im Blick haben«.
- Unzulässig sind Praxen, wenn sie »zwar Wohl, Handlungsfähigkeit oder Autonomie des oder der Behandelten primär im Blick haben, aber auf der Grundlage irrtümlicher Annahmen ([...] etwa über den Grad der Autonomieeinschränkung [...] oder über die Wirksamkeit der zum Einsatz kommenden Mittel) misslingen«.
- Pseudopaternalistisch sind »Interventionen in die Freiheit des Gegenübers [...], die nur Vorderhand und rhetorisch auf Wohl, Handlungsfähigkeit oder Autonomie des Gegenübers zielen, faktisch aber anderes im Blick haben«.

Diese Unterscheidung ist in der Praxis sehr schwierig, zumal die Feststellung des »tatsächlichen Wohls« versus des Pseudo-Wohls des Gegenübers selbst etwas Paternalistisches im Sinne von Bevormundung, Fremdzuschreibung und -bestimmung haben kann und damit unzulässig sein kann. Wenn zum Beispiel internationale Studierende um einen Deutschkurs für das Bestehen ihres Unterrichtspraktikums bitten und stattdessen einen Kurs in Rassismuskritik erhalten, weil in einem Deutschkurs eine Form der Defizitorientierung, Systemstabilisierung etc. gesehen wird, trägt das durchaus pseudopaternalistische Züge, denn das eine kann das andere nicht ersetzen. Aber es kann eine Verbindung zwischen beidem hergestellt werden, auch wenn dies von den Teilnehmenden im Vorfeld gar nicht avisiert war. Dann würde daraus ein zulässiger oder, um auf eine traditionelle Definition zurückzugreifen, ein libertärer Paternalismus, der soziale Errungenschaften wie die Sozialversicherungs-, Schul- und andere Pflichten, aber auch das Rauch-, Alkohol- und andere Verbote, die durchaus als bevormundend empfunden werden, meint.

2.2 Kultur der Mehrsprachigkeit

Sprachliche Bildung, die sich auf Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht, ist Teil einer sprachlichen Bildung in der Migrationsgesellschaft und kein Alternativmodell zu einer mehrsprachigen Bildung, sondern integraler Bestandteil einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, auch wenn es immer wieder Versuche gibt, die Mehrsprachigkeit von MigrantInnen auf die nicht-deutsche Sprache zu reduzieren. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit meint aber auch diese Migrationssprachen, die anders als DaZ in einer sich als einsprachig verstehenden Gesellschaft linguistisch behandelt, immer noch nur als Diglossie akzeptiert werden und in der Regeln im Bildungssystem nicht curricular verankert sind.

Deshalb ist ein wichtiger Aspekt von mehrsprachig-kultureller Bildung, dass sie gesellschaftlich sichtbar wird. So organisieren in der »Sprach- und Kulturbörse« Studierende aus aller Welt seit vielen Jahren Tandems zum wechselseitigen Sprachlernen. Der »Kontaktepool Sprachencafé« bietet WienerInnen die Möglichkeit, in gemütlicher Atmosphäre kostenlos Sprachen zu üben, zu plaudern und zu diskutieren. Das internationale Begegnungszentrum Karlsruhe organisiert unter dem Motto

»Sprecht miteinander!« die Möglichkeit, ohne Anmeldung Deutsch zu sprechen, was im Moment vor allem von Flüchtlingen gerne als Alternative oder Ergänzung zu Deutschkursen genutzt wird. An der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe bieten Studierende des Masterstudiengangs »Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit« sogenannte Kommunikationsstunden mit Flüchtlingen zu Themen ihrer Wahl an, die in der Regel auf Deutsch behandelt werden. Im Projekt »Sag's Multi«, initiiert von den Vereinen »Wirtschaft für Integration« und »EDUCULT – Denken und Handeln im Kulturbereich« halten Jugendliche in Österreich, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, Reden in zwei Sprachen und entscheiden, ob sie übersetzen, gemischt-sprachig agieren, anderssprachige Erklärungen einfügen oder ganz anders verfahren. Eine Jury bewertet Inhalt, Redestil und Sprachkompetenz in beiden Sprachen und lobt Preise aus. Neben einer bewertenden haben die mehrsprachigen Juroren auch eine beratende Funktion (vgl. Altinyıldız 2013). An der Universität Hamburg finden Schreibwerkstätten mit Studierenden zur Selbstwahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit in Verbindung zum akademischen Schreiben statt. Mehrsprachigkeit wird als Ressource beim Ideenentwickeln, Formulieren und Überarbeiten gesehen. Ergänzend werden Beratungsgespräche (mit Personen, die die relevanten Sprachen sprechen) angeboten, um herauszufinden, welche Rolle beide Sprachen für das Studium spielen (sollen), um Mehrsprachigkeit zu aktivieren und eine nicht-direktive Beratung beim Erwerb des Deutschen zu ermöglichen (vgl. Knorr/Andresen/Alagöz-Bakan/Tilmann 2015).

Das von Ingelore Oomen-Welke (vgl. 1997, 2008) eingeführte Konzept der Kultur der Mehrsprachigkeit bezieht sich auf alle Bildungsbereiche und sieht vor,

- Eltern, Lehrkräfte, Kinder, die Schule und die Schulverwaltung zur Zweisprachigkeit zu ermuntern,
- andere Sprachen zuzulassen etwa in der Nebenkommunikation, bei Elterngesprächen, beim Abfassen von Schulinformationen etc.,
- sie gezielt heranzuholen durch mehr- oder anderssprachige Lieder, Bücher und andere Medien und
- systematische Sprach- und Textvergleiche anzustellen.

Ergänzend gehört dazu auch die deutsche Sprache als Erst- und Zweitsprache ernst zu nehmen und

- beide Erwerbsprozesse mit gleicher Intensität zu unterstützen,
- organisatorisch gesehen externe und interne Angebote zum Sprachgebrauch, zum Spracherwerb und zur Sprachreflexion zu gestalten,
- Besonderheiten des Deutschen für Zweitspracherwerbende in allen Lernkontexten gezielt heranzuholen und zu bearbeiten und
- Bezüge zwischen Deutsch als Dominanzsprache (im deutschsprachigen Raum), Englisch als globaler Lingua franca und den Migrationssprachen als im Bildungskontext nach wie vor ignorierten und diskriminierten Sprachen herzustellen.

Vor allem der letztgenannte Punkt geht über linguistische Sprachvergleiche hinaus, bezieht sprachpolitische Perspektiven ein und lässt sich deshalb sehr gut mit kultu-

reller Bildung verbinden. Denn es geht dabei nicht mehr nur darum, dass migrantische Kinder und Jugendliche in Bildungskontexten auch ihre nicht-deutschen Sprachen sprechen, sondern dass sie Sprache/n in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutung reflektieren. Genau diese Strategien finden sich auch in Kunstwerken, in denen migrationsgesellschaftliche Phänomene gespiegelt, parodiert oder auf andere Art reflektiert werden. So werden Zuschreibungen in Gedichten, Songs oder Essays aufgegriffen, um sie aufzubrechen, zurückzuweisen oder Alternativen zu entwickeln. Der Viktimisierung von Minderheitenangehörigen wirken reflexions- und handlungsstarke migrantische Figuren in Romanen oder Spielfilmen entgegen.

2.3 Sprachen als Gegenstand kultureller Bildung

Ethnografische Studien zur schrittweisen Rekonstruktion, »wie Jugendliche Bilder der globalen Medienkultur sozial gebrauchen, um sich in der lebensweltlichen Diversität zu positionieren und ihre Zugehörigkeiten auszuhandeln« von Ansgar Schnurr (2013, S. 69 f.) zeigen Strategien einerseits der »Entethnisierung« (ebd., S. 71–75) und andererseits der »Selbstorientalisierung« (ebd., S. 75–81). Er fokussiert kulturelle Bildung darauf, »Sensibilität für komplexe Zugehörigkeiten« (ebd., S. 84) zu entwickeln. Eine so verstandene kulturelle Bildung will weniger »die kulturelle Vielfalt der Gesellschaft als Chance nutzen und fördern«, sondern die kreative Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Mehrfachzugehörigkeiten und auch Mehrsprachigkeiten im Spannungsfeld von Diversität und Diskriminierung unterstützen.

Ähnliche Untersuchungen gibt es für den kreativen Umgang von Migrant*innen mit ihrer Mehrsprachigkeit. Diese im Alltag entstandenen Formen des »Gemischt-Sprechens« (Hinnenkamp 2006) oder des Kiez-Deutsch (Wiese 2010) bzw. des Türkendeutsch (Şimşek 2012), das nicht nur von migrantischen Jugendlichen gesprochen wird, können mit Formen mehrsprachiger oder auch DaZ-reflexiver Literatur (vgl. Rösch 2013) konfrontiert oder weiterentwickelt werden.

Uneingeschränkte Anerkennung findet Sprache als (Sprach-)Kunst, wenn sie sich in literarischen Formen, inklusive Film oder Theater manifestiert. Eine dieser Formen ist auch Poetry Slam: Der 2011 ins Leben gerufene iSlam, ein muslimischer Poetry Slam, basiert auf den »5 Säulen des iSlam: Jeder Dichter wird mit Respekt behandelt, die Texte müssen selbst verfasst sein, Requisiten auf der Bühne sind nicht erlaubt, jeder hat sechs Minuten Zeit – diese vier Regeln unterscheiden sich nicht von anderen Poetry Slams. Nur die fünfte Regel ›No Verbalism‹ ist anders und uns wichtig: Wir wollen keine Kraftausdrücke oder Beleidigungen« (Goethe-Institut 2013).

Diese Initiative will »jungen, talentierten Muslimen die Möglichkeit geben, gehört zu werden, wenn sie sich zu gesellschaftlichen, politischen oder religiösen Themen äußern, und das in Form von Prosatexten und Gedichten, mit schwarzem Humor, Satire oder aber Dramatik. Es geht um die Stimme, die die muslimische Jugend zwar hat, der aber oftmals die geeignete Plattform fehlt. [...] Die Liebe zum

Islam ist hier die treibende Kraft und der Wunsch endlich aus dem Schatten eines negativen Islambildes zu treten und die interkulturelle sowie interreligiöse Verständigung zu fördern das Ziel (i,Slam o. J.).

Solche (migrations)gesellschaftlich motivierten Initiativen sollten in kulturelle Bildungsprogramme aufgenommen werden – zumal sie dem Anspruch auf eine gesellschaftlich-politische Ausrichtung gerecht werden. Sie können reflektiert, adaptiert und transformiert werden.

José Oliver, Lyriker und Organisator des Literaturfestivals »Hausacher Lese-Lenz«, der seit vielen Jahren Literaturwerkstätten mit SchülerInnen durchführt (vgl. Oliver 2013) und dabei deren Mehrsprachigkeit Raum gibt, hat 2015 eine Literaturwerkstatt mit Flüchtlingen durchgeführt. Alle schrieben in den ihnen vertrauten Sprachen und wurden gleichzeitig an die deutsche Sprache herangeführt: »Zehn Teilnehmer aus verschiedenen Heimatländern näherten sich in den vergangenen Wochen poetisch der deutschen Sprache an. [...] ›Ich muss die Menschen in unsere Sprache verliebt machen, wenn ich möchte, dass sie sie sprechen‹, erklärt der Schriftsteller (vgl. Böhm 2015), der selbst – wie er immer wieder betont – aus einer andalusischen Arbeitsmigrantenfamilie stammt und in ›[s]einem andalusischen Schwarzwalddorf‹ (Oliver 2007) lebt.«

3. Empowerment als Ziel kultureller Bildung

Empowerment ist in den USA im Rahmen der Bürgerrechtsbewegung entstanden und zielt als kollektiver Prozess der Selbstbemächtigung auf die Überwindung sozialer Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen und Ungleichheiten. Nach Norbert Herriger (2014) stützt sich das Konzept auf folgende normative Grundpfeiler: Selbstbestimmung und Lebensautonomie, soziale Gerechtigkeit und demokratische Partizipation. Es führt zur Abkehr von Paternalismus und »fürsorglicher Belagerung« und zur Hinwendung zu Respekt vor der Autonomie des Betroffenen, einer Kooperation auf »Augenhöhe« und einer Mentoren-Rolle des professionellen Helfers. Norbert Herriger verwendet paternalistisch mit negativer Konnotation im Sinne von Bevormundung und setzt ihr Selbstbestimmung bzw. Selbstbemächtigung durch Empowerment entgegen. Ob es sich dabei um zulässigen, unzulässigen oder Pseudo-Paternalismus handelt, hängt von der konkreten Ausgestaltung ab.

Denn, um es mit den Worten Gino Chiellinos (vgl. dazu das Gedicht *Dem Helfer*, Chiellino 1984, S. 82) zu sagen, Empowerment-Angebote können letztendlich auch einer, wenn auch gut gemeinten und gut begründeten Entmündigung Vorschub leisten. Stattdessen gilt es, den Betroffenen zuzutrauen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und darauf zu reagieren.

Dabei kann Deutsch-Sprechen eine Grundlage für Partizipation darstellen und Mehrsprachigkeit als Zuschreibung mit Ausgrenzungscharakter empfunden werden. Es kann aber auch genau umgekehrt sein. Entscheidend ist,

Dem Helfer

Du willst mir
helfen, helfen
ist gut
aber
sollte ich nicht
vielleicht dir zuerst
sagen, wie du mir
nicht helfen sollst
(Chiellino 1984, S. 82)

wie, von wem und mit welcher Intention diese Angebote ausgestaltet werden. Selbst ein Integrationskurs, der als unzulässig paternalistisch einzustufen ist, kann empowernd wirken, wenn er zumindest das ihm zugrundeliegende Integrationskonzept kritisch beleuchtet und Sprachmittel vermittelt, mit denen Diskriminierung erkannt und selbstbewusst zurückgewiesen werden kann.

In diesem Sinne versteht Lawrence Oduro-Sarpong (2012) Empowerment als »heilende Kraft von innen«. Halil Can (2013) entwickelt ein Drei-Säulen-Modell für Empowerment-Workshops gegen Rassismus aus einer (familien)biographischen Arbeit, mehrperspektivischen kritischen Wissenszugängen zu den Themen wie Migration, Diskriminierung, Powersharing, Critical Whiteness etc. und integriert Theaterarbeit nach Augusto Boal.² Damit verbindet er Empowerment mit kultureller Bildung.

Die genannten Themen beinhalten auch kulturpädagogische Handlungsprinzipien, die sich auf andere künstlerische Sparten übertragen lassen. Der Ansatz »Critical Whiteness« geht auf die Literaturnobelpreisträgerin Toni Morrison zurück, die Anfang der 1990er-Jahre mit *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination* (1993) für »Whiteness« als kulturwissenschaftliche Analysekategorie plädiert, um den Fokus von Beschriebenen und Imaginierten zu Beschreibenden und Imaginierenden zu verschieben, die Privilegien-Verteilung in der Wissensproduktion aufzubrechen und die Dominanz des Nichtschwarzen und der unmarkierten Normalität von Weißsein zu reflektieren. Kritische Weißseinsforschung (vgl. Susan Arndt) wird mittlerweile als »identitär« (weil es Weiße und Schwarze auf eine bestimmte Perspektive und Rolle festlegt) kritisiert und durch ein Konzept »Decolorise it« (Karakayali/Tsianos/Karakayali/Ibrahim 2012) zu ersetzen versucht.

In der Tat lauert bei allen pädagogischen und didaktischen Ansätzen, die im Rahmen der Auseinandersetzung mit Migration entstanden sind, die Gefahr der Essentialisierung, was besonders problematisch ist, wenn die Ansätze von den Betroffenen her gedacht werden, statt als gesellschaftliches Phänomen behandelt zu werden. Multi-, Inter-, Trans- und Dominanzkulturalität wird personalisiert, das heißt, dass Angehörige der Mehrheit zu VertreterInnen der Dominanzkultur werden, interkulturelle Pädagogik will zum Beispiel zwischen Türken und Deutschen vermitteln. Dem institutionell verankerten monolingualen Habitus wird konzeptionell vor allem auf der Ebene individueller Mehrsprachigkeit begegnet, statt institutionell zu argumentieren und die Integration von Mehrsprachigkeit in die Curricula aller Fächer (unabhängig von der Lerngruppenkonstellation) oder eben die Etablierung eines Unterrichtsfachs Mehrsprachigkeit voranzutreiben. Auch migrationsgesellschaftliche oder migrationspädagogische Konzepte sind nicht davor geschützt, als Konzepte für die Arbeit mit MigrantInnen missverstanden zu werden, statt gesellschaftliche Hierarchien und Diskriminierung zum Ausgangspunkt für pädagogische Überlegungen zu machen. Auch postkoloniale, postmigrantische,

2 Andere Theateransätze sind Improvisationstheater, postmigrantisches Jugendtheater, biografische Theaterarbeit.

rassismuskritische oder intersektionale Ansätze lassen sich im Widerspruch zur Konzeption identitär wenden – wenn zum Beispiel zwischen Migranten, Postmigranten und Nicht-Migranten oder zwischen Nachfahren der ehemals Kolonisierten und ehemaligen Kolonialherren unterschieden wird, um Perspektiven zu ethnisieren oder zu individualisieren.

Es gibt KollegInnen, die sich deshalb an den jeweiligen Ansätzen abarbeiten und diese mit den immer gleichen Argumenten der Ethnisierung, Kulturalisierung, »Coloralisierung«, Paternalisierung, Viktimisierung ihrer identitären Ausrichtung etc. ablehnen und damit unter Umständen verhindern, dass PädagogInnen aufgrund des geforderten hohen Maßes an kritischer Selbstreflexion der eigenen Praxis gewisse Handlungsstrategien entwickeln können. Im Gegensatz dazu versuche ich diese Ansätze als multiperspektivische, auf Perspektivenwechsel basierende Reflexion von Artefakten, Prozessen und Phänomenen zu gestalten und folge damit dem von Gayatri Chakravorty Spivak vorgeschlagenen strategischen Essentialismus (vgl. Spivak 1990, S. 11 ff.), der sich in Ansätzen wie *doing gender* (vgl. West/Zimmerman 1987), *doing ethnicity*, *doing culture*, *doing whiteness* etc. zeigt, bei denen die genannten Kategorien bewusst herangeholt werden, um sich ihrer Konstruiertheit bewusst zu werden und ihre Wirkmächtigkeit zu reflektieren.

4. Fazit

Kulturelle Bildung findet ähnlich wie sprachliche Bildungsangebote häufig extern (im Nachmittagsbereich, in den Ferien, in Projektwochen, an außerschulischen Lernorten etc.) statt. Das schafft Freiräume (jenseits curricularer Vorgaben), die es zunächst auszuloten gilt, um darauf aufbauend eine Integration in schulisches Lernen zu begründen und gleichzeitig den außerschulischen Bereich kultureller Bildung einer Wertschätzung zuzuführen, die sich durchaus auch in der Angleichung der Arbeitsbedingungen, inklusive Bezahlung, für Kunst- Kultur- und SprachpädagogInnen an die von Lehrkräften zeigen könnte. In die Schule integriert wird dieser Bereich vor allem durch den Ausbau von Ganztagsangeboten.

Da kulturelle Bildung vor allem Lernbereiche des Deutsch-, Fremdsprachen- und Kunstunterrichts berührt, ist eine Kooperation mit diesen Fächern zielführend. Dabei lassen sich Räume für Experimente mit Sprache/n erschließen, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, inklusive eines bewussten Umgangs mit DaZ als Medium der sprachbetonten Künste (Literatur, Theater, Film etc.), in der (Schul-) Öffentlichkeit nicht nur erlebbar, sondern auch sichtbar macht – allerdings ohne sie als Angelegenheit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzufassen. Statt – wie einem Projekt vorgeschlagen – einen Audioguide von so etikettierten Jugendlichen erstellen zu lassen, damit sie ihre Deutschkompetenz verbessern, sollte ein mehrsprachiger Audioguide für internationale Besucher erstellt werden, bei dessen Produktion ganz sicher sehr viel Sprach/en/reflexion geleistet wird. Kulturelle Bildung ist wie jede andere Bildungssparte auch keinesfalls gegen Linguizismus und alle anderen -ismen gewappnet, aber sie kann wie jede andere Bildungssparte auch dazu beitragen, genau diese -ismen zum Thema zu machen.

Sie sollte sie aber nicht identitär behandeln, sondern als gesellschaftliche Prozesse und Phänomene und ihre Reflexion von politisch argumentierenden KünstlerInnen (sehr oft mit Migrationshintergrund) aufzeigen, an deren Arbeiten man sich orientieren kann.

Literatur

- AG SPRACHE, BILDUNG UND RASSISMUSKRITIK (2012): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: *Die Gäste* 21. Online: <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> [Zugriff: 1.8.2015].
- ALTINYILDIZ, SANEM (2013): »SAGS'S MULTI!« – mehrsprachiger Redewettbewerb. Ein Sprachprojekt der besonderen Art. In: Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 20), S. 185–196.
- ATTIA, IMAN; KÖBSELE, SWANTJE; PRASAD, NIVEDITA (Hg., 2015): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript.
- BÖHM, WENKE (2015): In der Literaturwerkstatt bringen Asylbewerber ihre Gedanken zu Papier. In: *SüdwestPresse*, 2.2.2015. Online: <http://www.swp.de/ulm/nachrichten/stuttgart/art1211454,3024184> [Zugriff: 22.8.2015].
- BPB/BUNDESVERBAND POLITISCHE BILDUNG (2011a): *Interkulturelle kulturelle Bildung*. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60109/interkulturelle-kulturelle-bildung> [Zugriff: 17.8.2015].
- BPB/BUNDESVERBAND POLITISCHE BILDUNG (2011b): *Kulturelle Bildung*. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung> [Zugriff: 17.8.2015].
- BRAUN, TOM; SCHORN, BRIGITTE (2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwald, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 128–134.
- CAN, HALIL (2013): *Empowerment aus der People of Color Perspektive. Reflexionen und Empfehlungen zur Durchführung von Empowerment-Workshops gegen Rassismus*. Online: http://www.bgz-berlin.de/files/empowerment_webbroschuere_barrierefrei.pdf [Zugriff: 22.8.2015].
- CHIELLINO, GINO (1984): *Mein fremder Alltag. Gedichte*. Kiel: Neuer Malik Verlag.
- DORNER, BIRGIT (2013): Interkultur neu verhäkelt. Transkulturelle Perspektiven der Multicultural Art Education. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkulturel, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript, S. 147–163.
- GEES, JOHANNES (2009): *Salat*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=eBftr0SXJR0> [Zugriff: 22.8.2015].
- GOETHE-INSTITUT (2013): *Muslimischer Poetry Slam. Die »5 Säulen des i,Slam«*. Online: <https://de.qantara.de/inhalt/muslimischer-poetry-slam-die-5-saeulen-des-islam> [Zugriff: 22.8.2015].
- HAMAZ, SOFIA; ERGÜN-HAMAZ, MUTLU (Redaktion) (2013): *Empowerment*. Berlin: www.migration-boell.de (Böll-Stiftung). Online: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf [Zugriff: 20.7.2015].
- HERRIGER, NORBERT (2014): *Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik*. Für bpb.de [by-nc-nd/3.0/de/] Online: <http://www.bpb.de/apuz/180866/empowerment-landkarte?p=all> [Zugriff: 20.7.2015].
- HINNENKAMP, VOLKER (2006): *Zweisprachig, halbsprachig, gemischtsprachig – über die (Nicht-)Anerkennung der Sprache von jugendlichen MigrantInnen*. Online: http://www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_SK/Professoren/Hinnenkamp/Hinnenkamp_Anerkennung_Sprache_Vortrag_Wegweisend_Fulda_12-10-06.pdf [Zugriff: 4.4.2013].
- I,SLAM. Online: <http://www.i-slam.de/index.php/company/alles-begann-mit-einem-wort> [Zugriff: 18.8.2015].

- KARAKAYALI, JULE; TSIANOS, VASSILIS S.; KARAKAYALI, SERHAT; İBRAHİM, AIDA (2012): Decolorise it! In: *ak – analyse & kritik – zeitung für linke Debatte und Praxis* 575. Online: https://www.akweb.de/ak_s/ak575/23.htm [Zugriff: 1.8.2015].
- KMK (2013): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. Februar 2007 in der Fassung vom 10. Oktober 2013. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf [Zugriff: 18.8.2013].
- KNORR, DAGMAR; ANDRESEN, MELANIE; ALAGÖZ-BAKAN, ÖZLEM; TILMANN, ANNA (2015): Mehrsprachigkeit als Ressource für SchreiberInnen und Ratsuchende. In: Dirim, İnci u. a. (Hg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster-New York: Waxmann, S. 318–338.
- MORTAZAVI, AZAR (2011): Über das Bekenntnis zur Uneindeutigkeit. Die Konstruktion des »Anderen« und was die Theaterkunst dem entgegensetzen kann. In: Schneider, Wolfgang (Hg.): *Theater und Migration. Herausforderungen für Kulturpolitik und Theaterpraxis*. Bielefeld: transcript, S. 73–76.
- ODURO-SARPONG, LAWRENCE (2012): Empowerment – Die heilende Kraft von innen. In: *Wer ändern einen Brunnen gräbt ... Rassismus/Empowerment/globaler Kontext*. Berlin: Berliner entwicklungs-politischer Ratschlag, S. 26–29.
- OLIVER, JOSÉ F. A. (2007): *Mein andalusisches Schwarzwaldorf*. Essays. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2013): *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 21. Jg., H. 1 (»Interkulturalität im Deutschunterricht«), S. 33–47.
- DIES. (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 9), S. 479–492.
- REINWAND-WEISS, VANESSA-ISABELLE (2012): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 108–114.
- RÖSCH, HEIDI (2006): Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 287–302.
- DIES. (2013): Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 143–168.
- SCHNURR, ANSGAR (2013): Fremdheit loswerden – das Fremde wieder erzeugen. Zur Gestaltung von Zugehörigkeiten im Remix jugendlicher Lebenswelten. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript, S. 69–85.
- ŞİMŞEK, YAZGÜL (2012): *Sequenzielle und prosodische Aspekte der Sprecher-Hörer-Interaktion im Türkendeutschen*. Berlin u. a.: Waxmann.
- SPIVAK, GAYATRI CHAKRAVORTY (1990): *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. New York-London: Routledge.
- STIFTUNG MERCATOR (2015a): *Kulturelle Bildung 2020*. Online: <https://www.stiftung-mercator.de/de/unsere-themen/kulturelle-bildung/strategie/> [Zugriff: 18.8.2015].
- STIFTUNG MERCATOR (2015b): *Sprache durch Kunst. Sprachförderung im Museum*. Online: <https://www.stiftung-mercator.de/de/projekt/sprache-durch-kunst/> [Zugriff: 18.8.2015].
- WEST, CANDACE; ZIMMERMAN, DON H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society. Official publication of sociologists for women in society*, Jg. 1, S. 125–151.
- WIESE, HEIKE (2010): Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 16.2.2010. Online: www.bpb.de/apuz/32957/kiezdeutsch-ein-neuer-dialekt?p=all [= Zugriff: 18.8.2015].

Reva Akkuş

Emotionen und Spracherwerb im Migrationskontext

Der Mensch ist immer von Gefühlen betroffen, und sie sind für seine Handlungen und Orientierungen maßgeblich. Auch das Lernen von Sprachen ist nicht nur ein kognitiver, sondern ein sozialer Prozess, in dem die Emotionen einen wichtigen Platz einnehmen. Aus diesem Grund ist es wichtig, den emotionalen Aspekten des Spracherwerbs besonders im Migrationskontext, d. h. in einer meist sozial benachteiligten Situation, Aufmerksamkeit zu schenken.

Im Rahmen des folgenden Beitrags wird zuerst versucht, einen kurzen theoretischen Einblick in die Forschung über die Zusammenhänge zwischen Emotionen und Spracherwerb zu geben. Im zweiten Teil möchte ich die pädagogischen Aspekte im Umgang mit Emotionen und Sprache diskutieren. Als letzter Punkt werden einige Faktoren für die Berücksichtigung der Emotionen in der pädagogischen Praxis erwähnt, die für die emotionale Stärkung der Kinder in Bezug auf ihr Sprachpotenzial wichtig sind. Hier werden auch zwei Fallbeispiele beschrieben, um darstellen zu können, zu welchen Leistungen die Kinder unter Umständen fähig sind, wenn ihre emotionalen Blockaden gelöst werden können.

REVA AKKUŞ studierte in Ankara an der Gazi Universität Lehramt für Deutsch als Fremdsprache, in Wien an der PÄDAK Deutsch und Bildnerische Erziehung und an der Sigmund Freud-Privatuniversität Psychotherapiewissenschaften. Sie ist als Psychagogin an Wiener Schulen und als systemische Psychotherapeutin in privater Praxis tätig. E-Mail: reva.akkus@chello.at

1. Zusammenhänge zwischen Sprache und Emotionen

Während in der Soziologie ein sprunghaft ansteigendes Interesse am Thema »Emotionen« in den 1980er Jahren zu verzeichnen war, wurde dieses Thema in den Sprachwissenschaften bislang vernachlässigt. In der linguistischen Forschung wird der Einfluss von Emotionen erst seit kurzem erforscht. Im Rahmen der Emotionsforschung ist das Thema Emotionen und Sprache erstens nie über den Status eines Nebenthemas hinausgekommen und zweitens gibt es keine zusammenhängende und sich kontinuierlich entwickelnde wissenschaftliche Diskussion, auch wenn sich eine gewisse Anzahl von Arbeiten zu diesem Thema angesammelt hat (vgl. Fiehler 1990, S. 14, Schwarz-Friesel 2013, S. S. 7–12). Obwohl besonders der Spracherwerb auf emotionaler und kognitiver Ebene stattfindet (Wolff 2004, S. 91), öffnet sich die Linguistik nur sehr langsam für derartige Forschungsansätze. Was sind aber Emotionen und warum sind sie für den Spracherwerb so wichtig? Die komplexe Natur der Emotionen macht es schwierig, eine gemeinsame Definition zu finden. Auch unter den EmotionsforscherInnen herrscht Uneinigkeit. Kleinginna/Kleinginna (1981, S. 355) werteten 92 Definitionen unter Einbeziehung der Erkenntnisse aus der Neurobiologie aus und definierten die Emotion folgendermaßen: Eine Emotion ist ein komplexes Muster von Interaktionen zwischen subjektiven und objektiven Faktoren, welches von neuronalen und hormonellen Systemen vermittelt wird und sich auf affektive Erfahrungen (Freude/Unmut; gut/schlecht) bezieht, kognitive Prozesse generiert, wie zum Beispiel emotionsrelevante Bewertungen und nicht immer, aber meistens, zu einem zielgerichteten, adaptiven Verhalten führt. Das heißt, Emotionen sind Faktoren, die die Prozesse des Wahrnehmens, Denkens, Erkennens und Wertens beeinflussen, so dass diese auf das Verhalten und Handeln einwirken.

Emotionen spielen eine bedeutsame konstitutive Rolle in der kindlichen Sprachentwicklung. Das Individuum kommuniziert in bestimmten Sprachen und identifiziert sich mit diesen, so gehören Sprachen zu den stärksten Identitätsträgern überhaupt. Sie markieren die Identität in einem komplexen sozialen und sprachlichen Geflecht von Systemen, wobei die Identität nicht als eine stabile mentale Repräsentation verstanden wird, sondern als ein Zwischenergebnis eines dynamischen und lebenslangen Prozesses, der im sozialen Umfeld gebildet wird (vgl. Macha 1988, S. 422).

Die Emotionen werden in sozialer Interaktion konstruiert und von Bedürfnissen, wie der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, beeinflusst. Dies bedeutet, dass sich Emotionen im Zusammenleben mit anderen und im Dialog zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft unter immanenten Machtstrukturen ständig verändern. Emotionen sind kognitiv bestimmt, verbunden mit kognitiven Urteilen und Meinungen, und sie werden als soziale, als interaktive Entität aufgefasst. Das heißt, dass sie abhängig von soziokulturellen und wirtschaftspolitischen Umständen sind, die das Leben von Individuen beeinflussen (vgl. Abendroth-Timmer 1995, S. 85).

In den psychoanalytischen Spracherwerbstheorien ist der Zusammenhang zwischen emotionaler und sprachlicher Entwicklung schon länger bekannt. So wie die

positiv affizierten können auch negativ affizierte Emotionen wie Scham, Diskriminierungserfahrungen u. Ä. Einfluss auf die Sprachentwicklung haben – in diesem Fall leider einen negativen, wie etwa im Falle von Grenzsituationen bei akuten emotionalen Traumatisierungen, Armut, Diskriminierung etc. (vgl. Lüdtkke 2011, S. 214 ff.). So prägte Dietrich (1992) für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit den Begriff »verschämter Bilingualismus« (S. 64). Für diese Art des Bilingualismus erfahren Migrantenkinder mehr Diskriminierung als Anerkennung, weil die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mit niedrigerem sozialem Status ihrer SprecherInnen assoziiert wird und daher nicht als Ressource gesehen wird. Die von Mehrsprachigkeit geprägte Schule übersieht nicht nur die besonderen Fähigkeiten bilingualer Kinder als Ressource, sondern sie empfindet sie sogar als störend.

Vom Institut für Deutsche Sprache und Sozialpsychologie der Universität Mannheim¹ wurde 2008 ein interdisziplinäres Projekt zur Erkundung und Analyse der aktuellen Spracheinstellung in Deutschland durchgeführt. Die Zusammenhänge zwischen der Bewertung von Sprachen bzw. Varietäten auf der einen Seite und den Stereotypen über die zugehörigen SprecherInnen auf der anderen Seite sichtbar zu machen, war das Ziel dieses Projektes. Die Befragten nannten unter anderem fremdsprachige Akzente im Deutschen, die von ihnen als sympathisch bzw. unsympathisch empfunden wurden, sowie auch andere Sprachen, die sie gerne lernen würden. Ein Viertel der jüngeren Befragten nannte den türkischen Akzent als den unsympathischsten, gefolgt vom russischen. In der Gesamtgruppe der 2000 Befragten wurden diese beiden Sprachen mit ähnlichem Wert (43,3 für Türkisch und 43,1 für Russisch) als die unsympathischsten genannt. Als Wunschsprache wurde Türkisch nur von den Türkischsprachigen genannt und das auch in einem für die Eigenbewertung sehr niedrigen Prozentsatz, während Russisch auch von den Polnisch-SprecherInnen als Wunschsprache genannt wurde. Die WissenschaftlerInnen gehen davon aus, dass die Urteile über die Sprachen nicht isoliert von ihren SprecherInnen betrachtet werden können und dass die Aussagen der SchülerInnen mit bestimmten kulturellen Wissensbeständen und Stereotypen oder auch mit Vorstellungen von zugehörigen Sprechergruppe verbunden sind (Plewnia/Rothe 2011, S. 244). Eine positive Einschätzung einer Sprache stellt eine geringere Bedrohung der Identität dar, weil »prestigeträchtige« Sprachen leichter in ein positives Selbstbild eingebaut werden können (vgl. Oppenrieder/Thurmaier 2003, S. 48). Falls jedoch diese Einschätzung negativ ist, wie es in der o.g. Untersuchung für Türkisch- und Russischsprachige der Fall ist, kann sie beim Individuum negative Einstellungen und Gefühle verursachen. Das kann dazu führen, dass die SprecherInnen dieser »weniger angesehenen« Sprachen sich von der eigenen Sprache zunehmend distanzieren. Der Einfluss dieses Selbstbildes auf den Spracherwerb in der Migration ist wenig erforscht, wir können jedoch im Hinblick auf die bisherigen Beschreibungen über die Emotionen davon ausgehen, dass dieses negative Selbstbild ein emotionales Hindernis im Spracherwerb darstellen kann.

1 <http://www1.ids-mannheim.de/direktion/spracheinstellungen.html> [Zugriff: 19.9.2015].

2. Emotionen im (Sprach-)Unterricht

Man lernt nicht einfach ein abstraktes, isoliertes linguistisches »Regelwissen«, sondern etwas sprachlich Bedeutsames für die Kommunikation mit jemanden, der oder die einem viel bedeutet. (Lüdtke 2012, S. 20)

Obwohl der Einfluss der Emotionen auf kognitive Prozesse bekannt ist und der Spracherwerb auf emotionaler und kognitiver Ebene stattfindet (Wolff 2004, S. 91), wird in der Pädagogik der Zusammenhang zwischen Emotionen und Spracherwerb im sonderpädagogischen Bereich behandelt. Im Gegensatz dazu wird auch in der Psychotherapie dieses Thema ausführlich besprochen. Dies erweckt den Eindruck, dass Sprache und Emotionen nur im Problemfall eine Rolle spielen. Die empirisch basierten Erkenntnisse der neueren und neuesten Gehirn- und Kognitionsforschung machen aber klar, dass die Sprache-und-Emotion-Thematik kein marginales, exotisches Sonderthema darstellt, sondern vielmehr die Grundlagen unseres Verständnisses von Sprachverarbeitungsprozessen betrifft (vgl. Schwarz-Friesel 2013).

Ulrike Lüdtke, Leiterin der Abteilung Sprach-Pädagogik und Sprachtherapie am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Hannover weist darauf hin, dass man nach der emotionalen Dimension der Sprachförderung in der Fachdidaktik vergebens sucht. Unterrichtsentwürfe, Förderplanungen etc. kommen ohne das Thema Emotionen aus (Lüdtke 2004, S. 187). Zwar existieren die »guten« Emotionen zur Unterstützung des sprachlichen Lernerfolgs, aber die »negativen« Emotionen wie Wut, Frustration, Ausweglosigkeit etc. werden verschwiegen, ebenso Methoden und Wege, damit umzugehen. Das gesteigerte Interesse an Emotionen in den wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Neuropsychologie, Biologie oder die sogenannte Hirnforschung ist für die Pädagogik aus diesem Grund von unmittelbarem Interesse.

Wie Lernen und Informationsverarbeitung verstanden werden, hängt davon ab, welches Menschenbild wir als ForscherInnen und LehrerInnen haben. Wir gehen hier davon aus, dass wir ein ganzheitliches Bild von den LernerInnen haben und Spracherwerb als einen lebenslangen Prozess in der gesamten Lebenswelt der LernerInnen sehen. Spracherwerb ist demzufolge nicht nur ein individueller Prozess, sondern auch ein Produkt der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Lebenswelt, die eine entscheidende Rolle für die Motivation und das Engagement beim Lernen von Sprachen spielt.

3. Berücksichtigung der Emotionen in der pädagogischen Praxis

Die migrationsbedingte beziehungsweise lebensweltliche Mehrsprachigkeit und der schulische und außerschulische Spracherwerb muss unter Einbeziehung der gesamten Lebenswelt der LernerInnen, der Identität und weiterer immanenter Machtstrukturen betrachtet werden. Von den LehrerInnen verlangt die Berücksichtigung der emotionalen Aspekte bei Sprachförderung in einigen Bereichen Aufmerksamkeit und Sensibilität. In diesem Beitrag möchte ich nur einige Anregungen dazu kurz zusammenfassen:

- *Beziehungsqualität:*

Basis für sprachliche Bildung und Sprachförderung sind stabile Beziehungen zu den Bezugspersonen und die Anerkennung des Kindes mit seinen individuellen Voraussetzungen und seinem biographischen Hintergrund. Zentrale Aufgabe dabei ist die positiv emotionale Beziehungsqualität, die die Herstellung, Gestaltung, Evaluation und Veränderung der sprachlichen Lernprozesse trägt und unterstützt. Dies geschieht über vielgestaltige Triangulierungsprozesse, d. h. »In-Beziehung-Treten der drei Konstituenten des sprachdidaktischen Dreiecks (»Sprache«, »lernende Person« und »lehrende Person«) unter besonderer Berücksichtigung deren emotionaler Aspekte« (Lüdtke 2013, S. 16). Alles, was der Mensch in seinem Leben als Lernen bezeichnet, beruht auf Beziehungen, die hergestellt werden. Immer erst dann, wenn eine Situation oder Person wichtig ist, stellt man Beziehungen her. So verweisen die Lerneffekte auf soziale, zwischenmenschliche Konstellationen (Gieseke 2007, zit. nach Dietel 2012, S. 201). Eine positive emotionale Beziehung zum Kind und ein ermutigender Erziehungsstil sind für Lernprozesse und Spracherwerb unabdingbar. Die Kunst der Pädagogik ist, auf der Basis der Beziehung den kontextbezogenen Lernraum zu schaffen.

- *Emotionale Bedeutungskonstruktion:*

Sprachliches Lernen ist nicht nur eine kognitive Wissensbildung, sondern auch emotionale Bedeutungskonstruktion. Wir lernen besser, wenn der Erwerb neuer Wissensnetzwerke mit Gefühlen verbunden ist. Hierbei handelt es sich um eine spannende Einsicht der modernen Gehirnforschung. Die Suche nach Bedeutung ist angeboren und geschieht durch Bildung von neuronalen Mustern, dabei spielen Emotionen eine entscheidende Rolle. »Sprachentwicklung ist primär Bedeutungsentwicklung, und diese gelingt nur auf Basis einer positiven Emotionalentwicklung« (Lüdtke 2012, S. 23). Durch die bewusste Integration der Emotionalität der SchülerInnen können schnellere und größere Lernfortschritte ermöglicht werden. In der Sprachheilpädagogik weiß man, dass die Emotionalität der SchülerInnen bewusst integriert werden müsste, da auf diese Weise schnellere und größere Lernfortschritte ermöglicht werden können. Weil die emotionale sprachliche Ausdrucksfunktion das primäre Lernmotiv ist, ist die gefühlsgeladene Expressivität des Menschen der wichtigste »Motor« seines sprachlichen Lernprozesses (Lüdtke 2004, S. 188). Pädagogisch können in Schulen emotionale Ausdifferenzierung und Ausdrucksfähigkeit unterstützt und gefördert werden, zum Beispiel mit Hilfe von Spielen jeder Art je nach Alter, auch hier ist die tragfähige Beziehung zwischen dem Kind und LehrerInnen eine Voraussetzung. Genauso wichtig ist hier ebenfalls das Wissen um die sprachliche Entwicklung und die Entwicklung des kindlichen Spiels, Ideenreichtum und eine gewisse Materialausstattung.

- *Emotionaler Zustand der Lernenden:*

Eine herausfordernde Aufgabe der/des Lehrenden ist, den emotionalen Zustand der Lernenden zu verstehen und die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme durch Stabilisierung der Ich-Identität zu fördern. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Identitäten flexibel sind und auch kulturelle Identitäten als indivi-

duelle Interpretationen zu verstehen sind. Wenn die Sprache eines Menschen nicht wertend, sondern wertfrei als sprachliche »Differenz« wahrgenommen wird, können sprachliche Anerkennungsakte zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglicht werden. Das ist besonders dann von Bedeutung, wenn die Menschen unter dem geringen Ansehen ihrer Sprache leiden. Wie auch immer eine Sprachlichkeit sich äußert, zum Beispiel wenn das Kind an die Grenzen seiner sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten stößt, ist es wesentlich, sich als Priorität beim Einzelnen um ein inneres Gefühl der sprachlichen Zufriedenheit, des Angenommenseins, des Respektiert-Werdens zu bemühen. Es geht hier um eine gelungene sozial-emotionale Identifizierung eines Menschen mit seiner einzigartigen Sprachlichkeit, weil nur so die ganze Person eines Sprechers als oberstes Lernziel integriert werden kann (vgl. Lüdtke 2004, S. 193).

Die Studie »Bilingualer Spracherwerb in der Migration, Psychagogischer und sozilinguistischer Teil« (Akkuş/Brizić/de Cillia 2004) zeigte, dass die emotionale Stärkung und auch die Stärkung der muttersprachlichen, kulturellen und sozialen Identität zu höherem Selbstbewusstsein und auch zu besseren schulischen Leistungen führen können. In dieser Studie wurden Kinder in einem speziellen Programm psychagogisch, das heißt pädagogisch-therapeutisch, in ihrer Muttersprache betreut. Zwei Fallbeispiele aus meiner psychagogischen Arbeit zur Stärkung des Selbstwertes möchte ich hier noch vorstellen. Diese Beispiele zeigen nämlich sehr eindrucksvoll, was die Kinder durch emotionale Stärkung leisten können: In der Kooperativen Mittelschule (KMS), die ein Mädchen besuchte, nennen wir sie Gül, wurde darüber debattiert, ob Gül, die die vierte Klasse Volksschule wiederholt hatte, nun in allen Fächern nach dem Lehrplan der allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden sollte. Nach Angaben der LehrerInnen hatte sie nichts dazugelernt und konnte, ebenfalls nach Angaben der LehrerInnen, die einfachsten Grundrechnungsarten nicht. Von der sonderpädagogischen Lehrerin in der KMS wurden ihre Leistungen in Deutsch und in Mathematik daraufhin überprüft. Bei diesem Gespräch konnte Gül tatsächlich zum Beispiel $10 + 8$ nicht rechnen. Auf die Frage, wie viel $7 + 7$ ist, sagte sie 12. Divisionen lehnte sie ab, mit der Begründung, dass sie sie vergessen habe. Ich war jedoch davon überzeugt, dass sie diese Rechnungen kann, und wollte das selbst überprüfen. Durch gewisse Übungen, wie Krone- und Baumübung², gelingt es den Kindern, sich auf sich selbst zu konzentrieren, ihre Wurzel zu spüren und sich wertschätzend zu erleben. Gül kannte diese Übungen sehr gut und konnte sich auf sie auch einlassen. Ich ließ sie zuerst ihre Wurzeln spüren und ihre Krone aufsetzen. Nachdem ich festgestellt hatte, dass sie in Verbindung mit ihren Wurzeln und mit ihrer Krone war, sagte ich zu ihr: »Ich werde dir jetzt leichte Fragen

2 Eine genaue Beschreibung der Übungen findet sich unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/Fachtexte/endberichtsozio.pdf [Zugriff: 13.9.2015].

stellen, die du dann auch sehr leicht lösen kannst. Dabei spürst du nur deine Krone und deine Wurzeln«. Die erste Frage war $47 + 85$, die zweite $158 - 75$. Beide Fragen konnte sie ohne zu überlegen lösen. Bei $253 - 48$ machte sie einen Fehler, der ihr gleich auffiel und den sie selber korrigierte. Danach kamen Multiplikationen an die Reihe, die sie fast schon »automatisch« beantworten konnte. Sie war selber so überrascht von ihrem Können, das in ihrer Schulkarriere nie vorgekommen war, dass sie durcheinander kam und bei 2×6 anfang nachzudenken. An dieser Stelle unterbrach ich sie und ließ sie wieder ihre Krone und ihre Wurzeln spüren. Danach konnte sie abermals gleichsam »automatisch« multiplizieren. Auch die Divisionen, wie $89 : 5$, $158 : 12$ oder $352 : 7$ konnte sie – nun selbständig schaffen. Den Stift, mit dem sie gerechnet hatte, nahm sie als »Zauberstift« mit. Nach Angaben der LehrerInnen sowohl in der VS wie auch der KMS hatte sie Divisionen nie gekonnt. Wie war es also möglich, dass dieses Kind plötzlich ohne äußere Hilfe alle Grundrechnungsarten schaffte?

Auch die Veränderungen bei Ali waren eindrucksvoll. Er konnte in der ersten Volksschul-Klasse die einfachsten Gegenstände in seiner Erstsprache erst nach mehrmaligem Fragen benennen. Dass er diese dann doch selbst benennen konnte, wurde als Zeichen für eine emotionale Blockade gesehen. Nach Stärkung seines Selbstwertes gelang es ihm bei einer Deutschschularbeit »mit seiner Krone« einen Zweier zu bekommen – zwar nach Sonderschullehrplan, gegenüber seinen früheren Noten jedoch eine überaus deutliche Verbesserung. Nach ein bis zwei Semestern hatten die Kinder ihre Leistungen in Türkisch und Deutsch im Vergleich zu vorher wie auch in Relation zu den nicht betreuten SchülerInnen der Vergleichsgruppe deutlich verbessert. Offensichtlich war es ihnen durch das Baum- und Krone-Erlebnis gelungen, ihre eigenen Qualitäten, die sie als Teil ihres Potentials besitzen, zu aktivieren. Diesen Zustand bezeichnet man als »Ressourcen-Zustand«. Durch die positive Einstellung, dass das Kind tatsächlich alles kann, wird dieser Ressourcen-Zustand beim Kind unterstützt. Durch die Aussage »Es ist ganz leicht für dich« (statt »Mal schauen, ob du es kannst«) wird dem Kind die Stresssituation erspart; ganz im Gegenteil dazu wird das Kind in seiner optimistischen Kompetenzerwartung gestärkt. Die identitätsstärkenden psychagogischen Übungen halfen den Kindern ihre emotionalen Barrieren zu überwinden und wieder Zugang zu ihren Ressourcen zu finden.

- *Einbeziehung bzw. Förderung der Muttersprachen der Kinder:*

Eine zeitgemäße Schule sollte davon ausgehen, dass individuelle Mehrsprachigkeit die Regel ist und eine zentrale gesellschaftliche Ressource darstellt. Dafür sollten differenzierte pädagogische Konzepte entwickelt werden. Durch ihren sprachlichen und kulturellen Hintergrund verfügen mehrsprachige Kinder über Sonderkompetenzen und über Expertenwissen. Diese zu aktivieren und einzubeziehen, kann den Unterricht für alle Kinder in der Klasse bereichern. Es ist jedoch nicht zu vergessen, dass dieses Wissen nicht bei jedem Kind im selben Maße entwickelt bzw. abrufbar ist. Basil Schader geht in seinem praxisorientierten Buch darauf ein, wie Überforderungen und Bloßstellungen dabei vermieden werden können (Schader 2004, S. 33 ff.).

Die Förderung der Erstsprache von bilingualen Kindern in Minderheitensituationen kann auch für brachliegende Ressourcen als Beispiel gegeben werden, was sich letztlich auch affektiv auswirkt: Es entwickelt sich ein positives Selbstbild der eigenen Gruppe, eine positive Einstellung zur eigenen Sprache und auch bei schulelevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus etc. ergeben sich positive Effekte. Zudem wird durch eine auf den Erfahrungshintergrund monolingual deutschsprachig aufwachsender Kinder beschränkte Pädagogik eine Chance für zukunftsweisendes Mit- und Voneinander verpasst.

- *Die Rolle der LehrerInnen als BegleiterInnen:*

Die meisten LehrerInnen sind monolingual deutschsprachig aufgewachsen, stammen zu einem großen Teil aus der Mittelschicht und bewegen sich auch vorwiegend unter ihresgleichen. In diesen wichtigen Sozialisationsfaktoren unterscheiden sie sich von den vielen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache. Dies ist zwar kein Hindernisgrund für Bewusstsein, Verständnis und Empathie für die Kinder, die Stolpersteine auf ihrem Weg der Entwicklung und des Lernens haben. Eine bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst, mit der eigenen Haltung ist dennoch notwendig, um als Lehrende Basiskompetenzen wie Empathie, Solidarität, Offenheit und Interesse gegenüber anderen im Klassenraum zu leben und erlebbar machen zu können. Eine bewusste, differenzierte Auseinandersetzung mit sich selbst kann für die eigene Entwicklung, aber auch für die Kinder, die in sozial benachteiligten Situationen leben, Tore öffnen.

Ein lebenslanger Professionalisierungsprozess fordert externe Supervision und kollegiale Fallberatung als feste Bestandteile des regulären Berufsalltags. Eine derartige Etablierung der emotionalen Dimension ist nicht nur für die Lernenden und die Unterrichtsqualität wichtig, sondern kann auch die Lebensqualität der Lehrenden verbessern.

Literatur

- ABENDROTH-TIMMER, DAGMAR (1995): Zum Potential von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, S. 77–100.
- AKKUŞ, REVA; BRIZIĆ, KATHERINA; DE CILLIA, RUDOLF (2004): *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts*. Online: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/Fachtexte/endberichtsozio.pdf [Zugriff: 13.09.2015].
- DIETEL, SYLVANA (2012): *Gefühles Wissen als emotional-körperbezogene Ressource: Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*. Wiesbaden: Springer.
- DIETRICH, INGRID (1992): Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem eines vereinigten Europa. In: Bausch, K. Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung: Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer, S. 63–69.
- FIGHLER, REINHARD (1990): *Kommunikation und Emotion: theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin: de Gruyter.

- GIESEKE, WILTRUD (2007): *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- KLEINGINNA, PAUL R.; KLEINGINNA, ANNE M. (1981): A categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. In: *Motivation and Emotion*, Bd. 5, Nr. 4, S. 345–379.
- LÜDTKE, ULRIKE (2004): Emotionen in Therapie und Unterricht – Grundlagen einer Relationalen Didaktik. In: Lüdtke, Ulrike (Hg.): *Fokus: MENSCH. Subjektzentrierte Unterrichts- und Therapie-modelle in der Sprachbehindertenpädagogik*. Festschrift zur Emeritierung von Prof. Dr. Gerhard Homburg. Würzburg: Von Freisleben, S. 187–201.
- DIES. (2011): Die Vulnerabilität des Logos: Zum Verhältnis von Emotion und Sprache aus interdisziplinärer Sicht. In: Ebert, Lisanne; Gruber, Carola; Meisnitzer, Benjamin; Rettinger, Sabine (Hg.): *Emotionale Grenzgänge: Konzeptualisierungen von Liebe, Trauer und Angst in Sprache und Literatur*. Würzburg: K&N, S. 201–229.
- DIES. (2012): Emotion und Sprache. Theoretische Grundlagen für die logopädisch-sprachtherapeutische Praxis. In: *SAL-Bulletin*, Nr. 143, S. 5–18.
- DIES. (2013): Sprache und Emotion: Neurowissenschaftliche und linguistische Zusammenhänge. In: Bahr, Reiner; Iven, Claudia (Hg.): *Sprache – Emotion – Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik*. Online: http://www.ifs.phil.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/Downloads/Dozenten/Luedtke/Luedtke_2006_-_Sprache_-_Emotion_-_Bewusstheit._Sprache_und_Emotion.pdf [Zugriff: 13.09.2015].
- MACHA, HILDEGARD (1988): Der Sinn des Emotionalen in der Erziehung vom angemessenen Umgang mit Gefühlen. In: *Pädagogische Rundschau*, Nr. 42, S. 421–422.
- OPPENRIEDER, WILHELM; THURMAIER, MARIA (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina (Hg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, S. 39–60.
- PLEWNIA, ALBRECHT; ROTHE, ASTRID (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albert; Steinle, Melanie (Hg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, S. 215–253.
- SCHADER, BASIL (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch*. Zürich: Bildungsverlag EINS/Orell-Füssli.
- SCHWARZ-FRIESEL, MONIKA (2013): *Sprache und Emotionen*. Tübingen: Narr.
- WOLFF, DIETER (2004): Kognition und Emotion in Fremdsprachenunterricht. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.): *Emotion und Kognition in Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 86–103.

Elfie Fleck

Sprache und Identität

Die Wissenschaft weiß seit langem, dass der Erwerb einer zweiten Sprache nur gelingt, wenn dieser nicht als Bedrohung der (erst)sprachlich geprägten Identität empfunden wird. (Univ.-Prof. Hans-Jürgen Krumm)¹

Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Identität. Sie ermöglicht uns nicht nur, mit anderen Menschen zu kommunizieren, sondern auch Gefühle auszudrücken, Eindrücke und Erfahrungen auszutauschen, neue Informationen zu verarbeiten, Sachverhalte, Beziehungen und die eigene Person darzustellen und vieles andere mehr.

Aber Sprache kann noch weit mehr: Sie wird eingesetzt, um Zugehörigkeit zu signalisieren (man denke etwa an Jugendsprachen und an die Fachsprachen einzelner Berufsgruppen), Macht zu demonstrieren oder Personen(gruppen) auszugrenzen (»Sprich wie wir, dann gehörst du zu uns!«²). Auf Grund eines Dialekts oder Akzents machen wir uns ein erstes Bild von unserem Gegenüber und schreiben ihm (meist unbewusst) bestimmte Merkmale, wie Herkunft oder Bildungsgrad, zu.

Da Sprache also untrennbar mit der Identität eines Individuums verbunden ist, gibt es vermutlich niemanden, der sich noch nie mit dem Thema »Sprache(n)« beschäftigt hat. Gerade die durchaus emotional geführten Kontroversen um Sprachenpolitik im Zusammenhang mit Migrationsfragen (etwa »Deutsch vor Zuzug«)

ELFIE FLECK, Studium der Anglistik und Romanistik (Lehramt), Englischlehrerin an einer AHS, seit 1992 tätig im Referat für Migration und Schule im Bildungsministerium.

E-Mail: elfiefleck@gmx.at

- 1 Aus einem Vortrag, gehalten bei der Tagung »Sprachen Airleben« am 4. Dezember 2013 in Graz.
- 2 Unter diesem Motto stand die Jahrestagung des ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) im Dezember 2000 zum Thema »Integration durch Sprachunterricht«.

unterstreichen, wie brisant dieses Thema ist. Und abseits der großen Politik finden nicht minder heftige Debatten statt, etwa wenn sich Eltern nicht einigen können, ob sie ihrem Kind gegenüber den vertrauten Dialekt verwenden oder vielleicht doch »schön« sprechen sollten.

1. Identität

Identität ist mittlerweile – ebenso wie »Kultur« – ein abgeschmackter und teilweise inflationär verwendeter Begriff, vor allem im Zusammenhang mit Migrationsfragen. Die Metapher »Die Jugendlichen der zweiten Generation sitzen zwischen zwei Stühlen« oder der Ausdruck »Mehrfachidentitäten« gehören zum Standardrepertoire vieler Diskurse.

Amin Maalouf, der libanesisch-französische Schriftsteller, der sich in seinem Werk *Mörderische Identitäten* unter anderem mit dem Leben in zwei Sprachen und in zwei Welten, mit Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie mit komplexen Identitäten auseinandersetzt, drückt es folgendermaßen aus: »Ich besitze nicht mehrere Identitäten, ich besitze nur eine einzige, bestehend aus all den Elementen, die sie geformt haben, in einer besonderen ›Dosierung‹, die von Mensch zu Mensch verschieden ist.« (Maalouf 2000, S. 7 f.)

Ähnlich formuliert es Peter Leuprecht von der Université du Québec in Montréal (Kanada): »Unsere Identität ist vielschichtig und vielfältig. Sie setzt sich aus einer Vielzahl von Komponenten zusammen. Antonio Perotti, ein großer interkultureller Denker, gebrauchte das treffende Bild der Margerite. So wie sie, besteht unsere Identität aus vielen Blütenblättern. Wir können sie nicht auf eine einzige Komponente, die ethnische, nationale, sprachliche oder religiöse Komponente reduzieren. Ein einzelnes Blütenblatt ist nicht die Blume.« (Leuprecht, 2009, S. 23 f.)

Fragen der Identität (und der Zugehörigkeit) beschäftigen jeden Menschen ein Leben lang. So kann sich auch die Bedeutung, die jemand seinen einzelnen »Blütenblättern« beimisst, im Lauf eines Lebens ändern, etwa durch zunehmendes Alter, die Geburt eines Kindes, durch den Wechsel oder Verlust des Arbeitsplatzes, die Übersiedlung von einer ländlichen Gemeinde in die Großstadt oder durch die freiwillige (Migration) bzw. erzwungene (Flucht) Niederlassung in einem fremden Land. Auch Religionszugehörigkeiten oder politische Loyalitäten sind keine fixen Größen, und mittlerweile sind sogar Geschlechtsumwandlungen möglich. Schließlich dürfen wir nicht vergessen, dass »Identitäten [...] auch vom sozialen Kontext ab[hängen]: Beim Besuch einer wissenschaftlichen Tagung wird die Identität als Forscher wichtiger sein als jene als Vegetarier.« (Sen 2007, zit. nach Prisching 2007)

Da jeder Mensch einzigartig ist und seine (geografische bzw. »ethnische«) Herkunft nur *einen* Faktor in diesem komplexen Identitätsgefüge darstellt, lässt sich unsere unverwechselbare Persönlichkeit nicht auf *ein* Merkmal reduzieren. Doch genau das widerfährt vielen Menschen mit einem so genannten Migrationshintergrund. Während sich österreichische Staatsangehörige mit deutscher Erstsprache mit gewissen Aspekten ihrer Identität nicht unbedingt auseinandersetzen müssen, ist die Frage nach Herkunft und Sprache, eventuell auch nach der Religion, für

zugewanderte und/oder zweisprachige Personen ständig präsent. Sogar Eingebürgerte müssen sich ihr stellen: »Ach so, du bist Österreicherin, aber was bist du *wirklich*?« oder »Wieso kannst du so gut Deutsch?« sind durchaus wohlgemeinte Fragen, die Interesse signalisieren, aber gleichzeitig (meist ungewollt) zu verstehen geben, dass der/die GesprächspartnerIn als »anders« wahrgenommen wird.

Insbesondere für Jugendliche sind Fragen der Identität von zentraler Bedeutung. Sie müssen erst entdecken, wer sie sind und was sie wollen, sie probieren Lebensentwürfe aus und werfen sie wieder, sie erarbeiten ausgehend von ihren Erfahrungen und anhand von (mitunter rasch wechselnden) Vorbildern ihre momentane Position und messen sich an Gleichaltrigen.

Jugendliche, die nicht der Mehrheitsbevölkerung angehören, tun sich bei der Identitätsfindung meist noch schwerer, da sie bei diesem Prozess von ihrem Umfeld nicht gerade unterstützt werden. Sie wünschen sich nichts mehr als dazuzugehören und werden dennoch – wenngleich oft subtil – ausgegrenzt. Da ihnen (in der Regel ohne böse Absicht) eine Identität als »AusländerIn« zugeschrieben wird, definieren sie sich schließlich selbst als »AusländerIn«, auch wenn sie in Österreich geboren und aufgewachsen bzw. schon längst eingebürgert sind. Sie werden von ihrer Umgebung häufig gezwungen, sich für die eine oder die andere Seite zu deklarieren.

Trotz nicht gerade günstiger Umstände gelingt es manchen, sich von Fremdzuschreibungen zu lösen und selbstbewusst zu entscheiden, wer sie sein möchten. Ein Mädchen mit deutschen und marokkanischen Wurzeln drückt das so aus: »Ich habe gemerkt, dass es vielen Menschen eigentlich entgeht, dass sie *in erster Linie Menschen sind* [...] und dass man nicht über mich sagen kann: Sie ist Deutsche oder sie ist Marokkanerin. Und das ist halt für mich sehr wichtig.«³

Dieses Mädchen hat es geschafft, jene Elemente, die ihr an der »deutschen« wie an der »marokkanischen« »Kultur« brauchbar erscheinen, in ihre Persönlichkeit zu integrieren und das, was ihr missfällt, außer Acht zu lassen. Zweifellos handelt es sich in diesem Fall um eine geglückte Selbstfindung. Welche Umstände dazu geführt haben, welche Hürden es zu überwinden galt, welche Faktoren förderlich oder hinderlich waren, ist der Autorin nicht bekannt. Entscheidend ist jedoch, dass das Ergebnis immer auch vom Umfeld abhängt.

2. Sprache

Waltraud Anna Mitgutsch widmet sich in ihrem Roman *In fremden Städten* auf einfühlsame und gut nachvollziehbare Weise der Frage, welche Rolle die Sprache für die Identität eines Menschen spielt. Aus der Perspektive der US-Amerikanerin Lilian, die den Österreicher Josef geheiratet hat und nun mit ihm in einer österreichischen Provinzstadt lebt, gibt sie deren Gefühle wieder, die sie im Deutsch (bzw. im Dialekt) sprechenden Umfeld entwickelt.

3 Aus einem Vortrag von Katharina Brizic, gehalten bei der Tagung »Nachhaltige Sprachförderung« am 28. Februar 2008 in Wien. Hervorhebung E. F.

Lilian kann zwar gut Deutsch, aber »sie blieb die Fremde.« (Mitgutsch 1992, S. 19) Im Kreis von Josefs Familie fiel ihr auf, »daß sie sich ihr nach fünfzehn Jahren immer noch wie einem Gast zuwandten, aufmerksam und freundlich, und erleichtert in die Intimität ihres Dialekts zurückfielen, wenn sie miteinander redeten. Dann änderte sich auch ihr Tonfall, ihr Gesichtsausdruck.« (Ebd.)

Mit ihren Kindern Claudine und Niki spricht Lilian selbstverständlich Englisch. »Deutsch war für sie eine *erwachsene* Sprache, in der sie besser *dachte* als fühlte, es fiel ihr leichter, komplizierte Ideen in ihr auszudrücken als einfache alltägliche Erfahrungen mit einem Kind.« (Ebd., S. 45; Hervorhebungen E. F.)

Aber dann kommt Claudine in den Kindergarten und bringt neue Wörter nach Hause, »die keine englische Entsprechung hatten, [...] Heinzelmännchen und Bibabutzemänner[n], Kasperl und Rübezahl. [...] Lillian fühlte sich bedroht, sie nahmen ihr das Kind weg [...] mit *fremden* Kinderreimen und *fremden* Spielen, und sie stand daneben [...] und konnte sich nicht wehren. Hölzern und schweigsam stand sie am Rand bei jeder Weihnachtsfeier, jedem Faschingsfest [...] Sie fühlte sich gedemütigt und ausgeschlossen, niemand war neugierig auf *ihre* Bräuche.« (Ebd., S. 47; Hervorhebungen E. F.)

Am schlimmsten aber ist für sie, dass auch ihre Tochter Claudine sich für die deutsche Sprache entscheidet: »Rede nicht so mit mir, sagte sie streng, wenn Lilian englisch mit ihr sprach, sie schämte sich ihrer Mutter, sie wünschte sich nichts schlimmer als eine Mutter wie all die anderen.« (Ebd., S. 48)

Lilian gibt schweren Herzens nach, aber sie ist entschlossen, bei ihrem jüngeren Kind Niki konsequenter vorzugehen.

That's a deer, erklärte sie und zeigte auf Bambi im Bilderbuch. Das ist ein Reh, berichtigte Josef, es klang wie eine Drohung. *A deer*, rief sie, *that's a deer!* Ein Reh, wiederholte Josef, zum letzten Mal, ein Reh, und seine Stimme bebte vor Wut. Niki [...] entzog sich, indem er in zwei Sprachen schwieg. (Ebd., S. 50, Hervorhebungen im Original)

Also wird ein Psychologe konsultiert, aber auch von dieser Seite wird Lilian kein Verständnis entgegengebracht.

Konnte denn kein Mensch verstehen, daß sie zu ihm nicht in der fremden Sprache reden konnte, ebensowenig wie zu sich selbst? Wie sollte sie ihn auf deutsch denn nennen, wie ihre Liebe zeigen, ihre Zärtlichkeit, wie ihm Gefühle mitteilen, die in den Worten waren, in ganz bestimmten Worten, für die es keine Übersetzung gab? (Ebd.)

Sie fügte sich und gab auch dieses Kind frei, um ihm nicht im Weg zu stehen [...]. Doch zwischen ihr und Niki blieb eine *sprachlose* [Hervorhebung E. F.] Nähe, eine stumme Trauer über den Verlust des ersten Überflusses an Liebe, und manchmal fragte er sie: Wie hast du mich genannt? *honeypie*, *sugarplum* [Hervorhebung im Original], sagte sie leise, und die Erinnerung tat weh wie eine alte Narbe [...]. (Ebd., S. 52)

Wie anders hätte die Geschichte verlaufen können, wenn Lilian ein verständnisvolleres Umfeld vorgefunden hätte! Allein war sie zu schwach, um sich gegen die Übermacht (Ehemann, Verwandte, Freunde, Kindergärtnerinnen, Psychologe) zu behaupten.

3. Mehrsprachigkeit ist normal, aber das sehen nicht alle so

Die Mehrheit der Weltbevölkerung verwendet (fast) täglich mehr als eine Sprache. Hier spricht man von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Martin Pollak beschreibt das multilinguale Umfeld in der Bukowina vor dem Zweiten Weltkrieg: »Es war nicht ungewöhnlich, dass jemand Jiddisch, Hebräisch, Polnisch, Ukrainisch und Deutsch sprach, und wenn man ihn fragte, ob er eine Fremdsprache beherrsche, verneinte er bedauernd.« (Pollak 2009, S. 107)

Wenn ein gebildeter Inder vom Hindi zum Englischen wechselt, entspricht das in etwa dem Sprachgebrauch eines Österreicherers, der je nach GesprächspartnerIn oder Anlass den lokalen Dialekt bzw. eine stark umgangssprachlich geprägte Variante oder eben die Standardsprache verwendet.

Aber auch zahlreiche Menschen mit geringer formaler Bildung, mitunter sogar Analphabeten, gestalten ihren Alltag in mehreren Sprachen, da die Familiensprache oft nicht mit der Landessprache, ja nicht einmal mit der Sprache der unmittelbaren Umgebung identisch ist. Wenn man in die nächste Stadt auf den Markt geht, bedient man sich einer anderen Sprache als zu Hause, und für die Touristen hat man sich Grundbegriffe des Englischen oder Französischen angeeignet. Und selbstverständlich leben Kinder und Jugendliche in Österreich, deren Familiensprache eine andere als Deutsch ist, in mehr als einer Sprache. Mit den Eltern, vor allem mit der Mutter, wird meist die »Muttersprache« verwendet, während im Kontakt mit den Geschwistern oft Deutsch bevorzugt wird. Häufig findet ein Dialog auch in zwei Sprachen statt, wenn die GesprächspartnerInnen beider Sprachen mächtig sind. In der Schule wird im Unterricht Deutsch gesprochen, in der Pause können es auch andere Sprachen sein.

Im Grunde ist jeder Mensch in gewisser Weise mehrsprachig, wenn man auch die so genannte »innere Mehrsprachigkeit« – also den situationsbezogenen Wechsel von Dialekt und Standardsprache – miteinbezieht. Dennoch galt bis weit in die sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts der einsprachige Mensch als das Maß aller Dinge. Zweisprachige wurden als die Abweichung von der Norm betrachtet und es wurde ihnen entsprechend misstrauisch begegnet, wie das folgende Zitat des Sprachwissenschaftlers Leo Weisgerber zeigt:

Zweisprachigkeit [...] führt zu Einbußen in allen Formen des Kulturlebens. [...] das geht von einer Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße an Geistesschärfe selbst; geistige Mittelmäßigkeit ist die Folge, erschwert dadurch, daß zugleich die Kräfte des Charakters leiden: man läßt sich gehen, unscharfer, grober, fahrlässiger Sprachgebrauch, das ist gleichbedeutend mit wachsender Trägheit des Geistes und sich lockernder Selbstzucht, einem Abgewöhnen des Dranges nach sprachlicher Vervollkommnung. Die Trübung des sprachlichen Gewissens führt nur zu leicht zum Erschlaffen des Gewissens insgesamt. (Weisgerber 1966, S. 78)

Wie auf Lilian und ihre Kinder im Roman von Waltraud Anna Mitgutsch wurde (und wird) auf mehrsprachige Menschen vielfach ein starker gesellschaftlicher Druck ausgeübt, sich für *eine* Sprache (meist die Mehrheitsprache) zu entscheiden.

Spracherwerb und Sprachgebrauch finden *nie* im gesellschaftsfreien Raum statt, und SprecherInnen von Minderheiten- und Migrantensprachen wird es in der

Regel nicht leicht gemacht, zu ihrer Sprache zu stehen. Das gilt für Kurdisch in der Türkei ebenso wie für Slowenisch in Kärnten und eben auch für die Sprachen von Zuwanderern und ihren Kindern. Auch wenn nicht mit Sanktionen zu rechnen ist, wird die »andere« Sprache oft verschämt geheim gehalten, und falls man die Sprache der Mehrheit akzentfrei beherrscht, dann erfährt auch niemand von der »geheimen« Erstsprache. Ein slowenischsprachiger Bekannter aus Kärnten, der die höhere Schule in einem anderen Bundesland besucht hatte, versicherte mir einmal, dass er erst nach der Matura sein sprachliches »Geheimnis« gelüftet hatte. Er hatte also vier Jahre lang einen nicht unwesentlichen Teil seiner Identität bewusst verschwiegen. Er hatte gute Gründe dafür, die sich aus seiner Biografie und aus dem sprachlichen Umfeld im damaligen (und heutigen?) Kärnten erklären lassen, aber das Versteckspiel stellte für ihn auch eine enorme psychische Belastung dar.

Befragt man LehrerInnen, wie es ihnen mit ihren nicht deutschsprachigen SchülerInnen geht, hört man oft Aussagen wie »Die machen keine Probleme« oder »Die fallen gar nicht auf«, was meist als Kompliment an die betreffenden SchülerInnen zu interpretieren ist, aber gleichzeitig Rückschlüsse auf den »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994) in Schule und Gesellschaft zulässt, wo Mehrsprachigkeit nach wie vor häufig mit Problemen assoziiert wird.

Andererseits bekennen sich zahlreiche Schulen zunehmend dazu, dass sie sprachlich bunter geworden sind und dass es keinen, absolut keinen Grund gibt, sich dafür zu schämen. Sie orientieren sich in ihrem Leitbild an internationalen Eliteschulen wie dem Lycée Français oder der Vienna International School, die ihre sprachlich heterogene Schülerschaft noch nie als Belastung empfunden haben, und verkünden selbstbewusst, dass an ihrem Standort 10, 15, 20 verschiedene Sprachen vertreten sind. Dabei werden die Herausforderungen nicht geleugnet, sondern nur ins rechte Licht gerückt, und selbstverständlich wird auch die Notwendigkeit, die Bildungs- und Landessprache Deutsch auf hohem Niveau zu erwerben, nicht in Frage gestellt.

4. Sprachenporträts⁴

Es gibt viele Möglichkeiten, die in einer Klasse (bzw. Lernergruppe) vorhandene Sprachenvielfalt aufzugreifen und sichtbar zu machen. Eine davon soll stellvertretend kurz skizziert werden: Die bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen erprobten Sprachenporträts regen an, sich mit der eigenen Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen.

Jedes Kind erhält eine Schablone, die in Umrissen eine menschliche Figur darstellt, sowie eine Garnitur Buntstifte und wird aufgefordert, an alle Sprachen zu denken, die im eigenen Leben eine Rolle spielen bzw. gespielt haben. Dann wird die Schablone ausgefüllt, wobei für jede Sprache eine andere Farbe zu verwenden ist. Welche Farbe für welche Sprache gewählt und an welcher Stelle im Körper oder in

4 Vgl. dazu auch den Beitrag von Hans-Jürgen Krumm in diesem Heft.

welchem Ausmaß die Sprache platziert wird, entscheidet jedes Kind für sich selbst. Die Bedeutung einer bestimmten Sprache für einen Menschen korreliert nicht unbedingt mit der Häufigkeit der Verwendung oder mit der Kompetenz in dieser Sprache. Für viele Zweisprachige wird die Umgebungs- und Landessprache (in unserem Fall Deutsch) zur dominanten Sprache, während die Herkunftssprache ins Hintertreffen gerät, aber einen emotional unverändert hohen Stellenwert hat. So wird die Muttersprache häufig in roter Farbe in der Mitte des Körpers angesiedelt, manchmal sogar in Herzform (Krumm/Jenkins 2010, Titelseite und S. 93).

Auch die vermeintlich einsprachigen SchülerInnen weisen ein größeres Repertoire an Sprachen auf, als man vielleicht erwartet hätte. Viele Kinder tragen mit Stolz Türkisch oder Bosnisch ein, weil ihnen ihr bester Freund bzw. ihre beste Freundin ein paar Wörter beigebracht hat. Beim Besuch einer Schule⁵ entdeckte ich unter den im Stiegenhaus ausgestellten Sprachenporträts der Kinder auch einige, die Steirisch an prominenter Stelle enthielten, oder durchaus originelle Lösungen, wie die »Babysprache«.

5. Was tun?

Angehörige sprachlicher Minderheiten oder Elternpaare mit unterschiedlichen Herkunftssprachen, aber auch DialektsprecherInnen müssen sich entscheiden, welche Sprache(n) sie an ihr Kind (bzw. an ihre Kinder) weitergeben wollen. Sie werden dabei – ob sie es wollen oder nicht – von ihrem Umfeld beeinflusst: Verwandte, Bekannte, KindergärtnerInnen, Lehrkräfte, (selbsternannte) ExpertInnen, Medien und Politik geizen nicht mit guten Ratschlägen, sei es in der einen oder der anderen Richtung. Aus sprachwissenschaftlicher und sprachpädagogischer Sicht spricht jedenfalls alles dafür, dass Eltern in der Kommunikation mit ihrem Kind auf ihre eigenen sprachlichen Ressourcen zurückgreifen:

Sprechen Sie [...] mit Ihrem Kind die Sprache, die Ihnen emotional am nächsten ist – denn damit sind Sie auch Ihrem Kind am nächsten und geben ihm das Beste mit. [...] Lassen Sie Ihr Kind spüren, wie wertvoll seine Sprachen sind. Und sollten Sie erleben, dass Menschen Ihre Sprache negativ bewerten, lassen Sie sich nicht beirren und sprechen Sie eventuell auch mit Ihrem Kind darüber.⁶

Allen, die sich intensiver mit diesen Fragen auseinandersetzen wollen, empfehle ich den *Elternratgeber Zweisprachigkeit* (2008) der Linguistin Anja Leist-Villis, der sprachwissenschaftlich fundiert, aber in allgemein verständlicher Sprache eine Fülle von Informationen und Anregungen zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern enthält. Auch wenn er sich in erster Linie an Eltern wendet, sei er dennoch gleichermaßen KindergartenpädagogInnen und Lehrkräften ans Herz gelegt.

5 Volksschule Geidorf in Graz.

6 Spracherwerb fördern – aber wie? In: *Zeit!Raum* 2/2011, S. 20–21. Vgl. auch www.forschungskindergarten.at.

Das pädagogische Personal in schulischen und vorschulischen Einrichtungen sollte sich bewusst sein, dass das Spracherwerbspotenzial bei zweisprachigen Menschen unteilbar ist und dass die beteiligten Sprachen in einer ständigen Wechselbeziehung zueinander stehen. Daraus folgt, dass die Förderung nur *einer* Sprache (etwa der Landessprache) auf Kosten der anderen nicht zielführend ist. Dem ist entgegenzuhalten, dass die institutionellen Rahmenbedingungen nur in den seltensten Fällen eine umfassende Förderung zweisprachiger Kinder erlauben. Nur wenige Kindergärten haben ein entsprechend ausgebildetes zweisprachiges Personal, und muttersprachlicher Unterricht wird bei Weitem nicht an allen Schulen, an denen Bedarf bestünde, angeboten. Angesichts der Sprachenvielfalt in Kindergärten und Klassenzimmern wäre eine adäquate Förderung jeder einzelnen Sprache auch unrealistisch.

Auch wenn Lehrkräften logischerweise nicht zugemutet werden kann, sich Grundkenntnisse aller in ihrer Klasse (bzw. in ihren Klassen) vorhandenen Sprachen anzueignen, können sie dennoch den Erstsprachen ihrer SchülerInnen Respekt erweisen, indem sie Interesse an diesen Sprachen bekunden, sich von ihren SchülerInnen einige Ausdrücke (bitte, danke, ja, nein) in deren Erstsprachen beibringen lassen und vor allem, indem sie die Namen der Kinder richtig aussprechen. Auf keinen Fall sollte SchülerInnen vorgeschrieben werden, in welcher Sprache sie sich in privaten Pausengesprächen unterhalten.

Im Übrigen wird durch die Anerkennung und fallweise Einbettung der Erstsprachen der Kinder in den Kindergartenalltag oder in den Unterricht auch ein deutliches Signal an die Eltern gesendet. Hans Peter Schmidtke, Professor für Interkulturelle Pädagogik an der Universität Oldenburg, bringt seine Beobachtungen an einer deutschen Grundschule folgendermaßen auf den Punkt:

Übereinstimmend stellten die Lehrkräfte fest, dass sich [...] die Leistungen in der deutschen Sprache, die Beziehungen zwischen Schule und Eltern und auch das Schulklima zunehmend verbesserten. [...] Den Eltern wurde mit der Stärkung des Türkischen bewusst, dass es in dieser Schule nicht darum ging, ihnen ihre Kinder zu *entfremden*. Die Achtung, die die Lehrkräfte für ihre Sprache zeigten, ließ erkennen, dass sie auch alles andere, Religion, Lebensformen und Traditionen in gleicher Weise schätzten. [...] Fortan gab es kaum noch Probleme wegen des Sportunterrichts, und auch beim Schwimmunterricht durften fast alle Kinder ohne weiteres mitmachen. (Schmidtke 2011, S. 174, Hervorhebung E. F.)

Auch durch so genannte interkulturelle Aktivitäten können Eltern erfahren, dass vertraute Elemente aus ihrer eigenen Kindheit einen Platz im Kindergarten und in der Schule haben und sie nicht befürchten müssen, dass ihnen ihr Kind »mit fremden Kinderreimen und fremden Spielen« (Mitgutsch 1992, S.47) weggenommen wird. Nichts spricht dagegen, Adventkerzen anzuzünden *und* das Zuckerfest gemeinsam zu feiern, und es ist vollkommen in Ordnung, die Kinder mit den Heinzelmännchen bekannt zu machen, aber auch mit Nasreddin Hodscha, dem »türkischen Eulenspiegel«, oder Marzanna, der Puppe, mit der in Polen der Winter ausgetrieben wird.

6. Schlussfolgerungen

Sprache – das zeigen sowohl die Auszüge aus dem Roman von Waltraud Anna Mitgutsch als auch die Sprachenporträts – berührt unser Innerstes und ist gleichzeitig ein gesellschaftspolitisch brisantes Thema. (Bei Mitgutsch verteidigen die Angehörigen der deutschsprachigen Mehrheitsbevölkerung ihr Terrain und haben Erfolg damit.) Daher ist der Erwerb oder das Erlernen einer Sprache nie ein rein technischer Vorgang, sondern ein komplexes Wechselspiel zwischen neurologischen, psychischen, emotionalen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Faktoren.

Jedes Kind kann gleichzeitig (oder zeitversetzt) mehr als eine Sprache erwerben, wenn es einen reichhaltigen sprachlichen Input erhält und ein förderliches Umfeld vorfindet, das alle Sprachen gleichermaßen wertschätzt. Das gilt für den frühkindlichen Spracherwerb (in einer oder mehreren Sprachen) in der Familie ebenso wie für den Zweitspracherwerb in Kindergarten und Schule sowie – wenn auch in abgewandelter Form – für den Erwerb oder das Erlernen von Fremdsprachen.

Millionen von Menschen beweisen durch ihre tagtägliche Praxis, dass man in mehr als einer Sprache zu Hause sein kann. Es ist daher ebenso unsinnig wie unmenschlich, von zweisprachigen Personen zu verlangen, eine Sprache zugunsten einer anderen aufzugeben. In diesem Sinne plädiere ich für mehr Gelassenheit im Umgang mit gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit zum Nutzen *aller* in unserem Land lebenden Menschen.

Literatur

- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; JENKINS, EVA-MARIA (Hg., 2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- LEIST-VILLIS, ANJA (2008): *Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern*. Tübingen: Stauffenberg.
- LEUPRECHT, PETER (2009): Harmonie braucht mehr als einen Ton. In: *Probephühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog / Rehearsing the Future. School and Intercultural Dialogue*. Tagungsband zur internationalen Konferenz vom 28. bis 31. Oktober 2008 in Wien / Proceedings of the International Conference October 28 to 31, 2008 in Vienna. Wien: BMUKK, S. 12-27.
- MAALOUF, AMIN (2000): *Mörderische Identitäten*. Aus dem Französischen von Christian Hansen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MITGUTSCH, WALTRAUD ANNA (1992): *In fremden Städten*. Hamburg-Zürich: Luchterhand.
- POLLAK, MARTIN (2008): Der letzte Jude von Borschtschiv. In: *Warum wurden die Stanistaws erschossen?* Wien: Paul Zsolnay.
- PRISCHING, MANFRED (2007): Welches Ich bin ich? In: *Spektrum*, 5. Mai 2007.
- SCHMIDTKE, HANS-PETER (2011): Deutsch oder Muttersprache? Nein: Deutsch UND Muttersprache! In: *Erziehung und Unterricht* 1-2.
- SEN, AMARTYA (2007): *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München: C. H. Beck.
- WEISGERBER, LEO (1966): Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In: *Wirkendes Wort. Deutsches Sprachschaffen in Lehre und Leben*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. 16. Jg., S. 273-289.

Martina Huber-Kriegler

Recht auf Sprachen

Bezüge zu Global Citizenship Education

Kurz vor Ende des letzten Schuljahres im Gespräch mit dem Direktor einer Grazer Schule mit einem relativ hohen Anteil an Jugendlichen mit anderen Familiensprachen als Deutsch:

Der Direktor sinniert, ob es nicht wichtig und richtig wäre, den Gebrauch von anderen Sprachen als Deutsch in den Pausen über die Hausordnung zu verbieten...? Die Jugendlichen würden sich so selbst ausgrenzen, sie würden ja auch zu Hause nicht Deutsch reden, was ihnen schulisch arge Nachteile brächte, und – der letzte Nachsatz: Außerdem fände da jetzt ja auch Radikalisierung statt...! Ich widerspreche sofort und aufs Heftigste, aber wie ist tatsächlich die rechtliche Lage? Darf ein Direktor, eine Direktorin das? Kann ein Schulgemeinschaftsausschuss auf Wunsch des Direktors/der Direktorin ein Sprachenverbot in einer Schule erlassen?

Ich beschliesse, der Frage nachzugehen, und beginne zu recherchieren, doch zum Ergebnis ein wenig später. Zuerst möchte ich noch auf die anderen vom Direktor angeführten Argumente näher eingehen und sie mit Gegenargumenten aus verschiedenen Quellen und Disziplinen in Beziehung setzen.

MARTINA HUBER-KRIEGLER, Studium Anglistik und Germanistik an der KFU-Graz; seit 1990 an der PA/PH Steiermark für Interkulturelle Bildung in LehrerInnenaus-, -fort- und -weiterbildung tätig. Seit 2013 am Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM), Lehrgangskoordination des PFL »Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit«.
E-Mail: Martina.Huber-Kriegler@phst.at

1. »Languages for Social Cohesion«

»Languages for Social Cohesion« lautete der Titel des ECML¹-Medium-Term-Programmes 2004–2007, das auf der Website wie folgt beschrieben wird: »The programme addressed the subject of social cohesion, one of the major challenges facing our societies at the beginning of the 21st century.« Der Titel drückt treffend aus – und das war das Ziel dieses Programms –, dass es für die soziale Kohäsion in Gesellschaften wichtig ist, Sprachen zu lernen, und zwar *mehr* und *auch andere* als die bisher gelernten und unterrichteten. MEHR Sprachen FÜR die soziale Kohäsion, mehr Sprachen FÜR ALLE, um einander besser zu verstehen. Ich denke, dass den besagten Schuldirektor auch die Sorge um die soziale Kohäsion in seiner Schulgemeinschaft zur oben beschriebenen Überlegung getrieben hat, aber warum muss man seine Conclusio trotzdem mit aller Deutlichkeit ablehnen? Seine Conclusio stimmt unter einer einzigen Prämisse: *Alle Schüler und Schülerinnen meiner Schule benutzen Deutsch im Alltag als ihre einzige Kommunikationsbasis mit allen anderen Menschen. Dann würde es ihnen natürlich nichts ausmachen, Deutsch auch in den Pausen als einzige Sprache zu benutzen.*

Die Haltung hinter dieser Annahme ist nichts anderes als das, was Ingrid Gogolin (1994) den »monolingualen Habitus der multilingualen Schule« genannt hat, der aber nicht nur die Schule, sondern unsere ganze Gesellschaft betrifft.

Nun muss es offensichtlich so sein, dass ein Teil der Schülerschaft, und das sind nun mal gar nicht immer und ausschließlich diejenigen, deren Deutschkenntnisse vielleicht als mangelhaft zu bezeichnen wären, in der Pause gern mit ihren KollegInnen in ihrer »Muttersprache« oder Familiensprache sprechen. Manchmal sind es auch Geschwister, Cousinen, NachbarInnen, die es gewohnt sind, eine – oder mehrere – andere Familiensprache/n als Deutsch in ihrem Umfeld ganz selbstverständlich im Alltag zu verwenden. Wie unverständlich müsste es ihnen vorkommen, wenn sie nun plötzlich ihre Bemerkung zur vergangenen Stunde, ihre Kommentierung des neuesten YouTube-Videos, ihre Vorfreude auf die nächste Party, ihre Angst vor der Schularbeit nicht mehr in der sich natürlich und spontan einstellenden Sprache artikulieren dürften? Sozialer Zusammenhalt kann und wird oft über eine gemeinsame Sprache angebahnt, aber eine Sprache mit Gewalt durch Verordnung von oben über alle anderen Sprachen zu stellen (und nichts anderes wäre ein Sprechverbot in anderen Sprachen als Deutsch!) wird ganz gewiss nicht den sozialen Zusammenhalt fördern, sondern es wird zementieren, was ohnehin schon immer und überall spürbar ist: soziale Hierarchien, die entlang von Sprach-, Einkommens- und Bildungsgrenzen verlaufen; es wird die Benachteiligten noch einmal und ausdrücklich benachteiligen, denn es scheint monolingualen ÖsterreicherInnen nicht zumutbar zu sein, den Klang von Sprachen zu hören, die sie nicht

1 ECML: European Center for Modern Languages (dt.: EFSZ: Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats), eine Einrichtung des Europarats in Graz. Online: <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme-Overview/tabid/155/language/en-GB/Default.aspx> [Zugriff: 26.9.2015].

verstehen – Sprachen »mit Migrationshintergrund«, die nicht Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch heißen. Oder gälte das Sprechverbot denn auch für diese Sprachen? Wohl kaum ... Jede Lehrerin und jeder Lehrer der genannten Sprachen würde sich außerordentlich freuen, würden sie von den SchülerInnen als »Pausensprache« nach der Stunde weiter benutzt!

Dass nur bestimmte Sprachen mit einem ganz bestimmten, nämlich niedrigen Prestige gemeint sein können, macht eine eindeutig linguistische Haltung offenbar, die in Österreich im öffentlichen, und nicht nur im bildungspolitischen Diskurs gang und gäbe ist. İnci Dirim definiert Linguizismus folgendermaßen:

[Zu] verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. (Dirim 2010, S. 91 f.)

2. Zu Hause Deutsch sprechen

Von fast allen LehrerInnen wird am Anfang ihrer Beschäftigung mit der Integration von Kindern anderer Erstsprachen bedauert, dass diese nur wenige Stunden am Tag Deutsch hören und sprechen könnten, was ihre Fortschritte im Spracherwerb verzögern würde. Wenn sie zu Hause auch Deutsch sprechen könnten, würden sie sicher rascher Fortschritte im Erwerb des Deutschen machen. Das klingt im ersten Moment plausibel, aber dass die Empfehlung an die Eltern, zu Hause mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, nur in den Fällen zielführend ist, wo zumindest ein Elternteil quasi erstsprachliche Kompetenzen hat, ist inzwischen pädagogisches Standardwissen.

Was sich seit Jahrzehnten in der Debatte um dieses Thema nicht verändert hat, ist die Klage über den Faktor Zeitmangel, und der ist ein dem System der Halbtagschule immanenter, der nichts mit individuellen LernerInnen- oder LehrerInnenkompetenzen zu tun hat: Wenn wir davon ausgehen, dass die Zeit in der Schule nicht ausreicht, um die Sprache ausreichend – und ausreichend schnell – zu erwerben, kann dann die Lösung sein, die Unterrichtsaufgabe auf die Eltern auszulagern? Oder wäre der Lösungsansatz dort zu suchen, die Zeit in der Schule zu verlängern, sprich: mehr Unterricht, mehr Schule? Wenn wir davon ausgehen, dass die wenigen ausgewiesenen Deutsch-als-Zweitsprache-Stunden (je nach Status und Schultyp zwischen 0,15 und 11 Semesterwochenstunden) nicht dafür ausreichen, dass Kinder und Jugendliche die Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch so erwerben können, dass sie dem Unterricht in allen Fächern problemlos folgen können, ist dann die Lösung, den Gebrauch der Muttersprache in den 5 bis 15 Minuten Pause zu verbieten, oder müsste die Lösung in die Richtung gehen, dass alle Lehrenden aller Fächer sich dafür verantwortlich fühlen, dass sie mit ihren Fachinhalten auch die zum Verständnis nötigen sprachlichen Strukturen mitunterrichten (Stichwort:

Sprachsensibler Unterricht²)? Wenn wir als Lehrpersonen darauf hoffen, dass unsere Schüler und Schülerinnen den Lehrstoff aus Deutsch (aber natürlich bei Weitem nicht nur aus Deutsch) mit den Eltern wiederholen und festigen, weil wir in unserem Unterricht dafür keine oder immer zu wenig Zeit haben. Können wir wirklich davon ausgehen, dass alle Eltern die zeitlichen, sprachlichen und wissensmäßigen Ressourcen haben, um dies auch zu tun? Ich halte es für einen fatalen Konstruktionsfehler der österreichischen Schule, dass die Eltern die fehlenden zeitlichen Ressourcen des Unterrichts zu Hause wettmachen sollen. Dass es nur privilegierte Elternhäuser sind, die dann die Anforderungen der Schulen mit viel Geld an Nachhilfeinstitute auslagern können, ist wohl mit ein Grund für das schlechte schulische Abschneiden vieler Kinder und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen, deren Eltern diese Möglichkeiten aus ökonomischen Gründen nicht haben. Es gilt aber im 21. Jahrhundert, in dem, wo überhaupt noch vorhanden, zwei berufstätige Eltern die Regel sind, grundsätzlich zu überdenken, ob Schule für alle Altersstufen nicht so gestaltet werden müsste, dass Unterricht mit allen Teilbereichen wie Wiederholen, Üben und Festigen *in* der Schule stattfinden bzw. von lerngewohnten SchülerInnen allein bewältigt werden kann. Wie schön wäre es, wenn das Geld, das jährlich für Nachhilfe in Österreich ausgegeben wird (laut einer Ifes-Studie für die Arbeiterkammer waren das 2013 rund 118 Millionen Euro, wobei diese Ausgaben von durchschnittlich 528 bis 830 € nur für ein Viertel der Haushalte problemlos leistbar waren!³), für schulische Unterstützungssysteme verwendet werden könnte – oder noch besser, den Familien für gemeinsame, qualitätsvolle Freizeitaktivitäten zur Verfügung stünde.

Auch die Annahme, man könne eine Familiensprache wie Albanisch, Arabisch oder Serbisch, weil es die Logik des Bildungssystems gebietet, einfach auswechseln und spätestens ab Schuleintritt des ersten Kindes durch Deutsch ersetzen, hält wohl bei näherer, wertfreier Betrachtung auch nicht wirklich stand. Selbstverständlich wissen mittlerweile alle Eltern schulpflichtiger Kinder um die Bedeutung des Deutschen, nicht nur für ihr eigenes, sondern auch für das Fortkommen ihrer Kinder, aber könnten Sie, selbst wenn Sie eine zweite, dritte, vierte Sprache gut gelernt oder erworben haben und tagtäglich außerhäuslich in ihr kommunizieren, könnten Sie Ihr Kind, Ihre/n Ehepartner/in, Ihre Mutter anders ansprechen als in der Sprache Ihres Herzens, Ihrer Emotionen?

Längst hat die Sprachwissenschaft (vgl. de Cillia 2014/15) belegt, dass eine günstige Voraussetzung für den Erwerb einer weiteren Sprache eine gesicherte Basis in der/den Erstsprache/n ist, dass Geschichten erzählen, Märchen vorlesen, den Alltag mit Kindern leben in der oder den Erstsprache/n der Eltern, in der oder denen sie sich wohlfühlen, stattfinden sollen. Und je mehr sprachlicher Input, je mehr

2 Grundlagenwerke zum Sprachsensiblen Unterricht sind beispielsweise Leisen 2010 oder Neugebauer/Nodari 2012. Siehe auch die Ressourcen des ÖSZ zu diesem Thema: http://www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/main_02.php [Zugriff: 26.9.2015].

3 http://www.ifes.at/sites/default/files/downloads/nachhilfe_in_oesterreich_2013.pdf [Zugriff: 26.9.2015].

Dialog mit dem Kind, desto besser, aber das gilt selbstverständlich für jedes Kind, nicht nur für die Kinder migrierter Eltern.

3. Selbstaussgrenzung durch das Sprechen einer anderen Sprache

Wenn ich davon ausgehe, dass sich eine Schülerin, ein Schüler selbst aus der Klassen-/Schulgemeinschaft ausgrenzt, wenn er/sie sich mit KollegInnen in der Muttersprache unterhält, was sagt mir das über diese Gemeinschaft? Wie kann eine zusätzliche Kompetenz, nämlich die Verwendung einer oder mehrerer Sprachen neben Deutsch, diesem Menschen so zum Nachteil gereichen, dass er/sie sich damit aus der Klassen- oder Schulgemeinschaft ausgrenzt? Das ist nicht möglich, außer unter der Prämisse, dass (fast) alle Sprachen außer Deutsch als wertlos gelten, daher auch die SprecherInnen dieser Sprachen mit dieser »Wertlosigkeit behaftet« sind (vgl. Linguizismus), und sie sich deshalb, so sie unvorsichtig und uneinsichtig genug sind, ihre Sprachen weiter in öffentlichen Räumen wie Schulgebäuden zu verwenden, damit »automatisch außerhalb der Gemeinschaft stellen«.

Was sagt es über diese »Gemeinschaft« aus, wenn jemand als unerträglich empfunden wird, nur weil es Momente gibt, in denen ich seine/ihre Worte, die an andere (!) gerichtet sind, nicht verstehe? Wie ist es um meinen eigenen Selbstwert, meine eigene Selbstsicherheit, besonders als Lehrperson, bestellt, wenn ich das nicht aushalte? Wie oft und wie viel sprechen deutschsprachige Kinder über uns Lehrpersonen, hinter unserem Rücken, im Unterricht, nach dem Unterricht, miteinander, ohne dass wir sie verstehen, weil sie leise oder geschickt genug sind?

4. »Hier findet Radikalisierung statt ...«

Keinesfalls möchte ich an dieser Stelle verharmlosen, was eine ernsthafte Sorge in vielen Schulen weltweit sein muss: Ja, es gibt Schulen, an denen Jugendliche, die von radikalen religiösen Agitatoren angeworben wurden, versuchen, andere Kollegen oder Kolleginnen für ihre Sache zu begeistern – und das ist tragisch genug. Wir wissen aber auch, dass es fast ausnahmslos Jugendliche sind, die nichts zu verlieren haben, die sich schon so lange auf der gesellschaftlichen Verliererstraße befinden (und die ist bis dahin von mindestens neun Jahren im Schulkontext geprägt). Es sind zumeist Jugendliche, deren Schul»karriere« eine permanente Einübung in die Erfolglosigkeit ist und die begriffen haben, dass ihnen auch die so gewünschte Glitzerwelt des Konsums verschlossen bleiben wird, weil sie oft schon mit 15, 16 Jahren das Nicht-Vorhandensein irgendwelcher beruflichen Perspektiven verinnerlicht haben. Es sind absolute Tragödien, die viele dieser jungen Menschen durchleiden, und ich empfinde es als empörend und beschämend, wie selbstverständlich das Scheitern ganzer Generationen von Jugendlichen in Österreich hingenommen wird. Aber Jugendliche, nur weil sie vielleicht Arabisch, Farsi oder Tschetschenisch sprechen, unter Generalverdacht zu stellen und anzunehmen, dass das Verbot, in der Schule ihre Sprachen zu sprechen, etwas daran ändern könnte, wenn sie sich bereits auf dem Weg in religiöse Radikalisierung befinden, entbehrt jeder Grund-

lage. Im Gegenteil, ich wage zu behaupten, dass für jemanden, der ohnehin ständig Diskriminierung erlebt, ein solches Verbot nur ein weiterer Baustein in der Sicht auf eine »feindlich gesinnte« Gesellschaft ist, und Ausgrenzungstendenzen und Radikalisierungstendenzen nur noch mehr befeuert, wenn nicht mit generiert.

5. Recht auf Sprachen?

Zurück zur Ausgangsfrage: Ist es in österreichischen Schulen erlaubt, andere Sprachen als Deutsch zu sprechen bzw. umgekehrt gefragt, kann eine Direktion über die Hausordnung den Gebrauch bestimmter Sprachen in Unterricht und Pausen verbieten?

Kleiner Exkurs: Seit Jahren steht die Förderung der Mehrsprachigkeit in österreichischen Schulen ganz oben auf der Agenda des Unterrichtsministeriums! Schon seit den 1970er Jahren gibt es muttersprachlichen Unterricht, dessen Funktion sich von der anfänglichen Unterstützungsmaßnahme für die Remigration zur wichtigen Stütze für eine gelungene plurilinguale und plurikulturelle Entwicklung mehrsprachiger SchülerInnen gewandelt hat. Eine Vielzahl von Maßnahmen bis hin zur Vorgabe, bei der Curricula-Erstellung für die LehrerInnenbildung Neu die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen in weit stärkerem Maß als bisher festzuschreiben, sind erfolgt, um die steigenden Zahlen von Kindern mit anderen Erstsprachen im Schulsystem zu integrieren und die Entwicklung des Potentials »Mehrsprachigkeit« zu fördern. Es würde all diese Bemühungen konterkarieren, würde dasselbe Ministerium den Gebrauch von Sprachen in Schulen verbieten lassen, die beispielsweise durch muttersprachlichen Unterricht gefördert werden. Derzeit sind das 25 Sprachen, darunter auch das erwähnte Arabisch und Tschechisch.⁴ Doch selbstverständlich muss auch für alle anderen Sprachen, die in Österreich gesprochen werden, das Menschenrecht auf den öffentlichen Gebrauch der Muttersprache gelten. Österreich hat 1990 die *Internationale Kinderrechtskonvention*⁵ mit erstunterzeichnet, die in zwei Artikeln Bezug auf Sprachen nimmt:

Artikel 2

1. Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, *der Sprache*, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds. [...]

Artikel 29

1. Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, [...]

4 http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf [Zugriff: 26.9.2015].

5 <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [Zugriff: 26.9.2015]; Artikel 2, S. 2, Artikel 29, S. 12.

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln; [...]

Ein Verbot der Muttersprache verstößt also eindeutig gegen die Kinderrechtskonvention, und es gibt auch ein Dokument aus dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) – und zwar eine Antwort auf eine parlamentarische Anfrage von Alev Korun⁶ –, aus dem Folgendes hervorgeht:

[...] das Festlegen von Deutsch als einziger außerhalb des Unterrichts in der Schule zulässiger Sprache bzw. das Verbot einer bestimmten bzw. mehrerer bestimmter Sprachen im Rahmen von Hausordnungen oder Verhaltensvereinbarungen [ist] unzulässig, da es im Widerspruch zur Achtung des Privat- und Familienlebens gemäß Art. 8 EMRK und zu Art. 1 BVG über die Rechte des Kindes (BGBl. I Nr. 4/2011) steht.

Damit ist eindeutig beantwortet und geklärt, dass Schulen auch nicht über die Schul- oder Hausordnung den Gebrauch bestimmter Sprachen verbieten dürfen. Ich möchte zusammenfassend auf die Stellungnahme des »Netzwerks Sprachenrechte« zu diesem Thema verweisen, wo festgehalten wird:

Wer Kindern ihre Sprachen verbietet, richtet Schaden an, denn für das Erlernen der deutschen Sprache braucht es ein solides Fundament in der Familiensprache. Schulen müssen allen SchülerInnen das angstfreie Lernen der Unterrichtssprache ermöglichen. Dies kann jedoch nicht durch das Verbot anderer Sprachen geschehen, sondern im Gegenteil sind Schulen dazu angehalten, die mehrsprachigen Ressourcen ihrer SchülerInnen zu nutzen (oder sie zumindest nutzen zu lassen), um zum besten Lernerfolg der SchülerInnen beizutragen. Nachfragen, klärende Gespräche u. a. auch in den Erstsprachen der Kinder bzw. der Kinder untereinander sind dazu ein geeignetes Mittel. Im Sinne einer inklusiven Schule stellen wir uns darum gegen eine Pauschalverurteilung von Sprachen und ihren SprecherInnen. Gelingende Kommunikation und soziales Lernen ist als sprachunabhängige Errungenschaft einer Gemeinschaft zu sehen und etwaige Probleme und Konflikte sind in diesem Sinne gemeinsam zu bearbeiten.⁷

Eine umfassende Darstellung des Themas Sprachenrechte findet sich auch in der *Allgemeinen Erklärung der Sprachenrechte*⁸, die bisher nur von NGOs unterzeichnet und von der UNESCO noch nicht aufgenommen wurde, dies aber jedenfalls verdienen würde.

6. Sprachenrechte und die Dimension der Global Citizenship

Was haben Sprachenrechte und das Konzept von Global Citizenship (Education) miteinander zu tun? Wenn ich hier versuche, einen Bezug herzustellen, dann des-

6 Parlamentarische Anfrage der Grünen-Abgeordneten Alev Korun (4318/I) vom 20.03.2015 (XXV. GP) betreffend »wertschätzender und lebensnaher Umgang mit Mehrsprachigkeit statt Sprachverbote«.

7 http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2015/03/Sprachverbote-verbieten_NWSprachen-Rechte_Maerz2015.pdf; [Zugriff: 26.9.2015].

8 1996 in Barcelona entstanden, auf der Website des »Netzwerks Sprachenrechte« abrufbar unter »Wofür wir eintreten«: <http://v004107.vhost-vweb-02.sil.at/> [Zugriff: 26.9.2015].

halb, weil in fast allen Global Citizenship-Ansätzen eine der Säulen das Prinzip gesellschaftlicher Partizipation ist und weil für gesellschaftliche Partizipation der Faktor Sprache ein eminent bedeutsamer ist.

Doch zunächst eine kurze Erklärung zum Begriff Global Citizenship bzw. Global Citizenship Education. Letzterer Begriff ist ein Sammelbegriff für politische Pädagogiken wie Friedenserziehung, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen und Politische Bildung (vgl. Diendorfer u. a. 2014, S. 9), die gemeinsam das Ziel verfolgen, mit und durch Bildung zukünftige Generationen zu »WeltbürgerInnen« zu erziehen, die sich den globalen Realitäten stellen und für eine Welt mit größerer Gerechtigkeit, Gleichheit und nachhaltiger Entwicklung sowie Menschenrechten für alle eintreten (vgl. ebd., S. 10). Verschiedene Ansätze der Global Citizenship Education unterscheiden sich genau entlang des Citizenship-Begriffs, der entweder weiter im nationalstaatlichen Rahmen gedacht wird (*education of the global citizen*, »individuell-humanitärer Kosmopolitismus«) oder diesen eben transzendiert als *education for global citizenship*, »strukturell-politischer Kosmopolitismus« (vgl. ebd.), ein Ansatz der kritisch die aktuellen gesellschaftlichen Machtverhältnisse hinterfragt, und das eben nicht nur auf nationaler, sondern bewusst auf globaler Ebene.

Was den Konnex von Sprachenrechten und Global Citizenship so spannend macht, sind die Widersprüche zwischen historischen Entwicklungen und gegenwärtigen Realitäten: so wie (Stadt-/Staats-)Bürgerschaft historisch an einen bestimmten Raum, eine politisch klar definierte Region gebunden war und die Beherrschung der dort dominanten Sprache schlichtweg vorausgesetzt wurde und wird (vgl. die österreichische Integrationsvereinbarung zur Erlangung der Staatsbürgerschaft⁹), so wenig hilfreich sind diese Konzepte im Alltag der gegenwärtigen Realität, die geprägt ist von internationaler Migration (ausgelöst durch verschiedenste regionale, nationale, aber durchaus auch globale Faktoren wie Klimaerwärmung) und die stetig wachsende Zahlen von Migrantinnen und Migranten hervorbringt, die in ihren Aufnahmelandern über viele Jahre keinerlei staatsbürgerliche Rechte haben. Ebenso generiert diese Migration eine Vielsprachigkeit¹⁰ in der Gesellschaft, die das vielfach nur mehr bedingt durchsetzbare Gebot, die Staatssprache unter allen Umständen sprechen zu müssen, in vielen gesellschaftlichen Bereichen einfach aushebelt. Ja, es ist durchaus möglich, in größeren österreichischen Städten mit nur rudimentären Deutschkenntnissen zu überleben – die berühmte türkische Hausfrau, aber auch der UNO-Beamte mit französischer Erstsprache –, wenn man davon absieht, dass man von politischer und gesellschaftlicher Teilhabe weitgehend ausgeschlossen bleibt und eine erfolgreiche Absolvierung des gesamten Bildungssystems und selbst des außerschulischen Bildungssektors de facto unmöglich ist. Ich nehme den wirtschaftlichen Bereich bewusst aus, denn hier gelten

9 Integrationsvereinbarung: <http://www.migration.gv.at/de/leben-und-arbeiten-in-oesterreich/rahmenbedingungen-der-integration/integrationsvereinbarung.html> [Zugriff: 1.10.2015].

10 So hat ein Forschungsprojekt des »treffpunkt sprachen« zum Thema Plurilingualismus im Jahre 2011 allein in Graz 150 Sprachen erhoben, die als Erstsprachen gesprochen werden: <http://multilingual.uni-graz.at/projekte/14/sprachenlandschaft-graz.html> [Zugriff: 1.10.2015].

sowohl am oberen Ende (z. B. ManagerInnen internationaler Konzerne mit Englisch o. Ä. als Arbeitssprache) wie am unteren Ende (HilfsarbeiterInnen, Dequalifizierte aus allen möglichen Berufen) andere Gesetze. WirtschaftsvertreterInnen, aber auch Behörden und Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens betonen seit vielen Jahren ohnehin, dass sie dringend mehrsprachige MitarbeiterInnen benötigen würden, und zwar auch und gerade mit denjenigen Sprachen, die dem traditionellen Schulkanon nicht entsprechen und die seltsamerweise noch immer gesellschaftlich mit niedrigem Prestige gestraft sind (vgl. Korb u. a. 2015). Sollte man sich nicht angesichts der wirtschaftlichen Entwicklung der Türkei über jede/n einzelne/n türkischsprachige/n Schüler/in freuen und alles tun, damit sie/er ihre oder seine sprachlichen Kompetenzen über das Alltagsniveau hinaus zu fachsprachlichen Kompetenzen entwickeln kann? Sollten wir in den Ballungsräumen nicht flächendeckend zweisprachige Alphabetisierung und »muttersprachlichen Unterricht«, aber auch (fremdsprachlichen) Unterricht in viel stärkerem Ausmaß als bisher und in noch mehr Sprachen anbieten, um dieses Potential der Mehrsprachigen zu heben und neben den individuell-psychologischen Benefits einer zwei-/ mehrsprachigen Bildung damit auch unser Land als Wirtschaftsstandort stärken?

Ich möchte hier keinesfalls den Eindruck erwecken, dass ich das Erlernen bzw. den Erwerb des Deutschen als Staatssprache nicht als wichtig und richtig erachten würde – ganz im Gegenteil: Ich denke, die Anstrengungen in diesem Feld müssen sowohl im Kinder-, Jugend- wie Erwachsenenbereich enorm verstärkt werden, aber zugleich mit – und nicht auf Kosten von – der mitgebrachten Mehrsprachigkeit, die sich nicht mehr – und immer weniger – wgediskutieren lässt.

Studien wie PISA und der österreichische Bildungsbericht (Bruneforth u. a. 2012) belegen eindrücklich, dass unser Bildungssystem zwar Maßnahmen generiert hat, die den Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb unterstützen sollen, dass diese aber bei Weitem nicht ausreichen, um SchülerInnen mit anderen Erstsprachen einen auch nur annähernd so erfolgreichen Schulbesuch zu gewährleisten wie Kindern mit deutscher Erstsprache, und da verweise ich auch darauf, dass die PädagogInnen-ausbildung erst mit den in diesem Jahr startenden Curricula in erweitertem Ausmaß auf den entsprechenden Bedarf der Schulen reagiert hat. Hier wurde viel versäumt, wie die hohen Zahlen der SchulabbrecherInnen mit Migrationshintergrund belegen.¹¹ Konzepte wie die »Durchgängige Sprachbildung«, die in Deutschland in einigen Bundesländern sehr weitreichend und mit guten Erfolgen umgesetzt wird¹², stecken in Österreich noch in den Kinderschuhen. Es ist besonders bedrückend und beschämend zu wissen, dass Kinder der zweiten und dritten Generation, die unser gesamtes System vom Kindergarten bis zum Ende der Schulpflicht durchlau-

11 So belegt der Nationale Bildungsbericht 2012 beispielsweise, dass männliche Jugendliche mit türkischer Erstsprache fünfmal so häufig keinen Abschluss der Sekundarstufe I schaffen wie deutschsprachige männliche Jugendliche. Bruneforth u. a. 2012, S. 117; https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band1_Indikator_D_0.pdf [Zugriff: 1.10.2015].

12 Vgl. Lange/Gogolin 2010; vgl. auch FörMig: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/index.html> [Zugriff: 1.10.2015].

fen haben, in den Bildungsstudien teilweise schlechter abschneiden als Kinder und Jugendliche, die einen Teil der Schulpflicht im Heimatland der Eltern absolviert haben und ohne Deutschkenntnisse als SeiteneinsteigerInnen zu uns gekommen sind. Wir leisten es uns, Tausende von 15-Jährigen aus dem System zu entlassen, die nicht sinnerfassend lesen und schreiben können. Was bedeutet dies individuell für diese Jugendlichen, die keinerlei Chancen und Perspektiven am Arbeitsmarkt haben? Was bedeutet es für uns als Gesellschaft, wenn immer größere Teile der Jugend nicht zu höherer Bildung, aber auch nicht zu Fachkräften in zukunftsträchtigen Branchen ausgebildet werden können? Bereits jetzt stöhnen viele Betriebe unter dem Facharbeitermangel ... Was bedeutet es für eine Wissensgesellschaft, wenn wir diese Gruppen, die aufgrund ihrer plurilingualen und plurikulturellen Erfahrungen andere Perspektiven als die gewohnten einnehmen könnten, nicht als kreative Problemlöser in den Wirtschaftsprozess integrieren können? Und was bedeutet es für die Gesellschaft als Ganzes, wenn wachsende Teile der Bevölkerung nicht am gesellschaftlichen und politischen Leben teilhaben können, weil ihnen die dafür benötigten sprachlichen Kompetenzen – oder die staatsbürgerlichen Rechte – fehlen?

Derzeit sehe ich zwei mögliche Lösungsansätze: der eine heißt »Deutsch, Deutsch, nur du allein« (Gombos 2010) und ist gekennzeichnet von einem verbissenen Festhalten an der Vorstellung einer sprachlich-kulturell homogenen Bevölkerung, an die die nicht-normkonformen Einwanderer möglichst rasch assimiliert werden sollen. Paradoxerweise sind die Verfechter dieser Haltung dieselben, die ausreichende, flächendeckende Sprachprogramme zum Deutsch-Erwerb aller Altersstufen bisher politisch verhindert haben.

Der andere Lösungsansatz meint, dass man sich der Realität stellen sollte, die äußerst divers, mehrsprachig und multikulturell geworden ist, und dass es vielversprechender ist, auf Ressourcen zu schauen, statt auf Defizite fixiert zu bleiben. Diese Ansicht wird vielfach als naiv und utopisch angesehen – mag sein, doch was ist die Alternative? Die Prozesse der Globalisierung und der internationalen Migration sind nicht umkehrbar und auch definitiv nicht zu stoppen – selbst wenn uns das manche PolitikerInnen noch so gern glauben machen wollen. Es gibt keinen regionalen Konflikt mehr, sei es in der Ukraine oder wie jetzt in Syrien, der nicht die globale Gemeinschaft auf vielfältige Weise betrifft und involviert, und es gibt keine Bedrohung für die Menschheit (Stichworte: Klimawandel, Meeresverschmutzung), die von irgendeinem Staat der Welt im Alleingang gelöst werden könnte. »Nur noch Utopien sind realistisch«, wie Oskar Negt¹³, deutscher Sozialwissenschaftler und Philosoph, meint. Apropos Utopien: Wenn ich meine eigene ein bisschen weiter-spinnen darf, führt mich das an den Anfang meiner Ausführungen zurück. Ich wünsche mir, in einem Land zu leben, in dem Kinder und Jugendliche für ihre Fähigkeit,

13 Titel eines Vortrags von Oskar Negt an der Pädagogischen Hochschule Steiermark am 1.10.2015, basierend auf Negt 2012; Information zum Gründer der Glockseeschule: https://de.wikipedia.org/wiki/Oskar_Negt [Zugriff: 1.10.2015].

sich in mehreren Sprachen mitzuteilen, bewundert und nicht bestraft werden, in dem die Allgemeinheit jedes Kind als Versprechen für die Zukunft betrachtet und nicht nur einige wenige, und in dem es gelingt, Menschlichkeit und Solidarität zu leben, lokal und global, also mit einem neuen Wort: »global« ...

Literatur

- BMBF/Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule*, Nr. 5 (2014/15): Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Wien: BMBF. Online: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-14-15.pdf [Zugriff: 26.9.2015].
- BRUNEFORTH, MICHAEL; HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA; LASSNIGG, LORENZ (Hg., 2012): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick*. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012_Kurzfassung_130205.pdf [Zugriff: 1.10.2015].
- DE CILLIA, RUDOLF (2014): *Spracherwerb in der Migration*. Wien: BMBF (= Infoblatt, Nr. 3, 17. akt. Auflage). Online: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-14-15.pdf [Zugriff: 1.10.2015].
- DIENDORFER, GERTRAUD; GROBBAUER, HEIDI; REITMAIR-JUÁREZ, SUSANNE; WINTERSTEINER, WERNER (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- DIRIM, İNCİ (2010): »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.« Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine; Stojanow, Krassimir (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 91–112.
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinuale Habitus der multilingualen Schule*. Münster-New York: Waxmann.
- GOMBOS, GEORG (2010): Mehrsprachigkeit vs. »Deutsch, Deutsch, nur Du allein«? In: *Magazin Kulturkontakt*, Spring, S. 18. Online: http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&plcd=de&p_title=5499&rn=156041 [Zugriff: 20.10.2015].
- IFES (2013): *AK-Studie: Nachhilfe in Österreich. Bundesweite Elternbefragung 2013*. Wien: Studienbericht Archivnummer: 21917050.
- KORB, CHRISTINA; GRUBER, KERSTIN; WINDISCH, ANNA; SCHRAMMEL-LEBER, BARBARA (2015): *Sprachliche Vielfalt im Alltag. Initiativen, Herausforderungen und Bedarfe an Grazer Institutionen*. Graz: Grazer Linguistische Monographien (= Grazer Plurilingualismus Studien 02).
- LANGE, IMKE; GOGOLIN, INGRID (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster-New York: Waxmann.
- LEISEN, JOSEF (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- NEGT, OSKAR (2012): *Nur noch Utopien sind realistisch: Politische Interventionen*. Göttingen: Steidl.
- NEUGEBAUER, CLAUDIA; NODARI, CLAUDIO (2012): *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe 1*. Bern: Schulverlag Plus.
- »Sprachenlandschaft Graz – Eine Stadt spricht 150 Sprachen«. Ausstellung von Akademie Graz, trepppunkt sprachen / Plurilingualismus und [spi:k], Herbst 2011, Stadtmuseum. Online: <http://multilingual.uni-graz.at/projekte/14/sprachenlandschaft-graz.html> [Zugriff: 1.10.2015].

Georg Gombos

Grundlegende Gedanken zu sprachensensiblem Unterricht unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit¹

1. Die mehrsprachigen SchülerInnen leben meist in einer psycho-sozialen Situation, die sich von der der einsprachigen unterscheidet.
 - Menschen migrantischer Herkunft verteilen sich in der Gesellschaft je nach sozialem Status und Bildungsbiographie. Es gibt zahlreiche sehr erfolgreiche MigrantInnen. Dennoch zeigt die Statistik, dass sie von Arbeitslosigkeit, Diskriminierung bei der Arbeitssuche und am Arbeitsplatz, unter Umständen von unsicherem Aufenthaltsstatus, schwierigerer Arbeit, schlechterer Bezahlung und größerer Gesundheitsgefährdung stärker betroffen sind als Nicht-MigrantInnen.
 - Unsere Gesellschaft bewertet Sprachen unterschiedlich: Es gibt solche mit hohem Prestige (Englisch, Französisch etc.) und solche mit niedrigem Prestige (z. B. Albanisch, Rumänisch, Türkisch etc.). Die gesellschaftliche Atmosphäre wirkt sich auf die Familien und auf die Kinder (und ihr Selbstbild) aus.
 - Die Herkunftsgruppen werden ebenfalls unterschiedlich in der Gesellschaft wahrgenommen, den Kindern wird oft mit Vorurteilen begegnet, sie werden oft in den alltäglichen Begegnungssituationen durch das – häufig durchaus

GEORG GOMBOS siehe Seite 9.

1 Dieser Text stellt einen Versuch dar, zentrale Gedanken kurz zusammenzufassen, und ist daher nicht argumentativ aufgebaut – dies leisten all die anderen Texte in diesem Heft.

gut gemeinte – Handeln der PädagogInnen zu Fremden gemacht («Doing difference»², »Othering«, im schlimmsten Fall: Rassismus).

- Eine Reflexion der eigenen Verhaltensweise und Haltung sowie die der Mitmenschen (insbesondere der KollegInnen) können blinde Flecken erkennen lassen, Haltungen möglicherweise verändern und somit ein konstruktives Miteinander aller am Lehr-Lernprozess Beteiligter ermöglichen.
- Eine respektvolle, wertschätzende Haltung, eine Kommunikation auf gleicher Augenhöhe kann MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen in einen Austausch darüber bringen, wie die gemeinsamen Herausforderungen und Probleme konstruktiv bearbeitet werden können.

2. Mehrsprachigkeit ist eine individuelle und gesellschaftliche Ressource, auf der es aufzubauen gilt.

- Zwei- oder Mehrsprachigkeit zuhause und in der Umgebung stellt eine potentielle Bildungschance dar und wirkt sich nicht, wie oft befürchtet, prinzipiell negativ auf die Sprachentwicklung in der gesellschaftlich dominanten Sprache Deutsch aus. Der Lernprozess ist nur anders, manchmal langwieriger und zeigt Eigenheiten auf (z. B. bestimmte, meist vorübergehende Fehler, die bei einem einsprachig sozialisierten Kind so nicht auftreten). Dieser Lernprozess ist immer im systemischen Kontext aller Faktoren (Prestige der Herkunftsgruppe und -sprache, einsprachige Ausrichtung der Schule, psychosoziale und ökonomische Situation der Familien) zu sehen.
- Eine über eine lange Zeit (mindestens acht Jahre) anhaltende und qualitativ hochwertige mehrsprachige Sozialisation kann dazu führen, dass die mehrsprachigen SchülerInnen den einsprachigen in kognitiver, kreativer, kommunikativer Hinsicht überlegen sind. Das heißt, Mehrsprachigkeit stellt eine Bildungschance dar.
- Schulische und außerschulische Angebote, die Herkunftssprache zu vertiefen, sind zu begrüßen, da sie – genauso wie der Unterricht in der deutschen Sprache – zum Sprachbewusstsein und zur allgemeinen Sprachkompetenz beitragen. Das heißt unter anderem auch, die Eltern zu bestärken, mit ihren Kindern einerseits die Herkunftssprache zu pflegen, und andererseits mit den Kindern eine positive Haltung der deutschen Sprache gegenüber zu praktizieren.

2 Dazu zwei Beispiele, wie Kinder zu Fremden gemacht werden, obwohl sie meist den Wunsch nach gleichberechtigter Anerkennung, nach Nicht-Auffallen haben: Ein Volksschüler hatte einen Dreier auf seinen Aufsatz bekommen und war darüber sehr betrübt. Die Lehrerin wusste, dass er und seine Eltern nicht aus Österreich stammten und meinte beschwichtigend: Das ist doch eine sehr gute Note für einen Ausländer! (Von einer Lehrerin erzählt bekommen.) Das zweite Beispiel stammt aus Südtirol, wo eine Schülerin, deren Eltern aus dem arabischen Raum kommen, erzählt, dass sie immer wieder aufgefordert wurde, sich in ihrer Herkunftssprache zu äußern. Sie führt es auf Folgendes zurück: »Weil ich die einzige Dunkelhäutige in der ganzen Mittelschule war. Weil ich die einzige in der Mittelschule war, die so komisch Deutsch gesprochen hat, und eine andere Hautfarbe gehabt habe.« (Cennamo 2014, S. 145)

3. Aus pädagogischer und methodisch-didaktischer Sicht schafft ein sprachensensibler, ressourcenorientierter, kommunikativer und positiv verstärkender Unterrichtsstil den Rahmen für eine gute sprachliche Entwicklung. Dabei wird der Aufbau einer vertrauensvollen, auf gegenseitigem Respekt beruhenden Beziehung dem Lernprozess förderlich sein.

- Ein sprachensensibler Unterricht wird *in allen Fächern* danach trachten, den Kindern beim Verständnis und beim sprachlichen Ausdruck Hilfen anzubieten (*»Alle LehrerInnen sind SprachlehrerInnen!«*). Dabei ist zwischen einer alltagsnahen Kommunikation und einer bildungssprachlichen zu unterscheiden. Letztere ist jene Sprachvariante, die benötigt wird, um sich mit den schulischen Inhalten sprachlich adäquat auseinandersetzen zu können (z. B. analysieren, beurteilen, charakterisieren, beschreiben etc.).
- Ein sprachensensibler Unterricht wird sich dessen bewusst sein, dass sich die Sprache(n) der SchülerInnen über lange Zeiträume entwickeln. Die inhaltlichen Aussagen der SchülerInnen sollten höher bewertet werden, als die formale und grammatikalische Korrektheit. Übertriebenes, sofortiges Verbessern von Fehlern führt meist nur zu negativen Emotionen (Kränkung, Scham, Hilflosigkeit, Ohnmacht, Trauer, Wut) und behindert bzw. verhindert Lernen, da sich die Kinder in eine »Weg-von-Haltung« begeben und ihr Selbstvertrauen darunter leidet. Stattdessen sollte sich Fehlerkorrektur auf bestimmte Arbeitsphasen beschränken. Im Grunde geht es darum, eine »Hin-zu-Haltung« der SchülerInnen zu unterstützen, das heißt Voraussetzungen zu schaffen, dass sich die SchülerInnen gerne mit den Inhalten in deutscher Sprache auseinandersetzen.
- Die Verwendung der eigenen Herkunftssprache sollte immer als Möglichkeit nutzbar sein, um die Unterrichtsziele zu erreichen. Umgekehrt ist ein Verbot der Verwendung der Herkunftssprache strikt abzulehnen. Konzepte und Wissensbestände, die von den SchülerInnen in einer Sprache erfasst wurden, können in die nächste transferiert, »übersetzt« werden. Hier können sich Synergieeffekte und Einsichten in die Art, wie Gedanken, Ideen, Konzepte und Meinungen in den unterschiedlichen Sprachen auf verschiedene Art ausgedrückt werden, ergeben. Darüber hinaus profitieren alle SchülerInnen davon, wenn die Sprachenvielfalt in der Klasse hör- und sichtbar wird. Dadurch kann auch das Selbstbild, das Selbstvertrauen der SchülerInnen gestärkt werden, was wiederum eine sehr gute Voraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt.

Literatur

CENNAMO, IRENE (2014): Doing Difference. Über die Möglichkeit, an einsprachigen Sekundarschulen mehrsprachig und natio-ethno-kulturell mehrfachzugehörig zu sein. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo; Mertens, Martin (Hg.): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich*. Münster: Waxmann, S. 138–169.

Hans-Jürgen Krumm

Bildungssprache Deutsch und das Curriculum Mehrsprachigkeit

1. Kinder in einer mehrsprachigen Welt

Unsere Welt, auch die Welt unserer Kinder, ist unumkehrbar mehrsprachig. Und die Kinder selbst sind es längst auch. Die Sprachen der Großeltern und Eltern, Urlaubsreisen und das Internet, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler – Kinder wachsen inzwischen in der Regel in eine lebendige, lebensweltliche Mehrsprachigkeit hinein. Und das gilt auch für die in Österreich mit Deutsch aufwachsenden Kinder, die keineswegs so einsprachig sind, wie wir manchmal glauben. So sieht sich der 12-jährige Samuel zum Beispiel durchaus als mehrsprachig:

Meine Sprachen sind Italienisch, Hebräisch, Deutsch, Englisch, Japanisch, der steirische und der Wiener Dialekt.

Deutsch ist meine Muttersprache. Englisch lerne ich in der Schule. In Hebräisch kenne ich nur ein Wort: Shalom (Frieden), das haben wir im Religionsunterricht gelernt. Mein Vater spricht Steirisch. Den Wiener Dialekt höre ich oft. Ich treibe einen japanischen Sport: Jiu Jitsu (das heißt »sanfte Kunst«). Ich war in Italien und habe mit einem Eisverkäufer gesprochen. (Krumm 2001, S. 52f.)

HANS-JÜRGEN KRUMM war bis 2010 Universitätsprofessor für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien, wo er jetzt als Emeritus tätig ist. Sein besonderes wissenschaftliches Interesse gilt der Rolle der deutschen Sprache im Kontext individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und den sprachpolitischen und sprachdidaktischen Konsequenzen, die sich aus der Mehrsprachigkeit von Kindern für unser Bildungswesen ergeben.

E-Mail: hans-juergen.krumm@univie.ac.at

Er ist sich der Sprachenvielfalt in seiner Lebenswelt bewusst, auch wenn er in manchen Sprachen nur ein Wort versteht; immerhin scheint das Gespräch mit dem Eisverkäufer in Italien erfolgreich verlaufen zu sein. Mehrsprachige sind sprachaufmerksame Kinder.

Allerdings greift das Bildungswesen diese Mehrsprachigkeit der Kinder in der Schule viel zu wenig auf und nutzt sie schlecht. Was die Mehrsprachigkeit in der Schule betrifft, ist Österreich eines der europäischen Schlusslichter: Im Schnitt lernen in Europa bereits 61 Prozent aller Kinder auf der Sekundarstufe I zwei Fremdsprachen, bis 2020 sollen es 75 Prozent sein. Österreich liegt derzeit bei 9,4 Prozent und damit meilenweit von dem für 2020 gesetzten Ziel entfernt.

Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen die Fixierung auf Englisch bei gleichzeitiger Vernachlässigung der zweiten Fremdsprache, obwohl der Lehrplan eine viel größere Sprachenvielfalt zulassen würde, und zum andern die Vernachlässigung der Sprachen, die viele Kinder bereits als ihre Familiensprachen in die Schule mitbringen – der Muttersprachliche Unterricht fristet eine unattraktive Randexistenz als unverbindliche Übung, statt dieses Sprachenangebot allen Kindern zugänglich zu machen und damit die Mehrsprachigkeit über Englisch hinaus zu entwickeln, wie das dringend nötig wäre.

Es ist die Aufgabe von Kindergarten und Schule, ALLE Kinder zu einem Leben in unserer mehrsprachigen Welt unter den Bedingungen der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu befähigen.

Das bedeutet erstens, dass die mehrsprachigen Kinder nicht einsprachig gemacht werden dürfen.

Das bedeutet aber zweitens: den einsprachigen Kindern diese Mehrsprachigkeit von Anfang an nicht vorzuenthalten und sie nicht auf Deutsch und Englisch zu beschränken. Damit unterfordern wir sie und tun ihrer kognitiven Entwicklung genau so wenig einen Gefallen wie ihren Berufschancen.

In unseren eigenen Köpfen und für das Bildungswesen insgesamt ist ein Umdenken erforderlich, ein Paradigmenwechsel: Nicht Einsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit ist der Normalfall und der Normalzustand der Welt. Daraus folgt:

1. dass wir die Sprachen, die die Kinder mitbringen, in ganz anderer Weise als selbstverständlichen Bestandteil von Sprachbildung einbeziehen müssen, als wir das bisher tun;
2. dass unsere Bildungseinrichtungen eine Diversifizierung, eine Ausweitung des Sprachenangebots vornehmen, wobei auf die lokale und regionale Situation bedacht zu nehmen ist. Die Lehrpläne sind vorhanden, der Muttersprachliche Unterricht, der hier einbezogen werden kann, ebenso.

2. Bildungssprache Deutsch – kein Widerspruch zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Mir ist dieser Hinweis auf die Mehrsprachigkeit und unser Mehrsprachigkeitsdefizit gerade im Zusammenhang mit Überlegungen zur Förderung der Bildungssprache Deutsch wichtig: Im öffentlichen Diskurs ist immer wieder zu hören, zuallererst

müssten alle Kinder in der deutschen Sprache schulfähig gemacht werden, da störe die Mehrsprachigkeit sehr. Diese Auffassung reicht dann bis hin zu Verboten an die Adresse von Migrantenkindern, die Muttersprache in der Schule und in der Pause zu gebrauchen. Sprachförderung wird manchmal nur als Deutsch-Förderung verstanden. Das aber greift zu kurz.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit und die Förderung der Bildungssprache Deutsch stehen nicht im Widerspruch zueinander und dürfen auch nicht gegeneinander ausgespielt werden, das wäre sprachpsychologisch, sprachdidaktisch und sprachenpolitisch falsch. Im Gegenteil: Mehrsprachigkeit erleichtert es, Sprachenbewusstheit zu entwickeln – und dieses ist eine entscheidende Grundlage für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenz.

Je weiter das Lernen fortschreitet, um so mehr gewinnen die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten, so die Terminologie von Cummins (1991) an Bedeutung. Sie sind die Mittel des Lernens – und sie differenzieren sich mit der zunehmenden Schriftlichkeit des Sprachunterrichts ebenso weiter aus wie mit dem fachlichen Lernen in anderen Unterrichtsgegenständen.

Bildungssprache ist für alle Kinder, nicht nur für die mit Migrationshintergrund, ein neues Sprachregister, das sich für alle Kinder von dem unterscheidet, was man mitbringt. Deshalb ist es falsch zu glauben, man könne Kindern im Kindergarten vorweg die Sprache beibringen, die sie zum Lernen brauchen, und das reiche dann für die Schule. Die Bildungssprache kann sich erst im Laufe des schulischen Lernens entwickeln, sie ist eng verknüpft mit der Fähigkeit, Sprache bewusst wahrzunehmen, Strukturen und Muster zu erkennen und gezielt zu benutzen.

Mehrsprachigkeit bewirkt in besonderem Maße Sprachaufmerksamkeit und Sprachenbewusstheit. Im Kindergarten, in der Vorschule, im separaten Förderkurs lassen sich die Alltagssprachlichen Fähigkeiten von Kindern weiterentwickeln, dafür ist die persönliche Beziehung der Kinder zu den »Sprachvorbildern« wichtig.

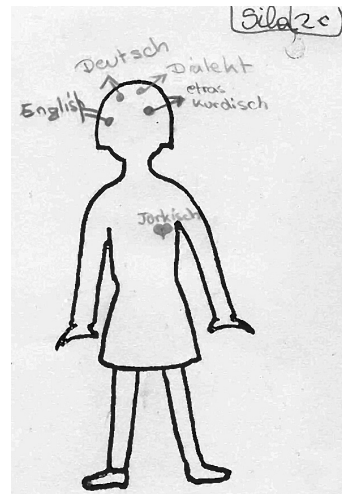
Für die Bildungssprache gilt das nicht mehr in gleichem Maße, Mimik, Gestik und personale Interaktion sind hier nicht mehr zentral. Die Bildungssprache entwickelt sich vielmehr in enger Verbindung mit fachlichem Lernen, hier geht es um Sprachwissen und Sprachkönnen.

Damit die Bildungssprache Deutsch gelernt und dann sogleich im schulischen Kontext genutzt werden kann, braucht es einen »Sprachgebrauchsunterricht«. Eine neue Sprache lernt man besonders gut, indem man sie in realen Kontexten, mit relevanten Inhalten gebraucht, um Aufgaben zu lösen. Diese Sprachproduktion

- »zwingt« zur Mobilisierung des vorhandenen Sprachkönnens und Sprachwissens
- erlaubt es, Hypothesen über das Funktionieren der neuen Sprache im Unterschied zu den schon mitgebrachten Sprachen zu entwickeln und zu testen
- und führt zur kombinierten Aufmerksamkeit auf die Form (»Präsentation«) und die Inhalte, was ein nachhaltigeres Lernen bewirkt.

Abb. 1:

Sprachenporträt Silda (Krumm: unveröffentlichte Sammlung von Sprachenporträts)



3. Mehrsprachigkeit leistet einen besonders wirksamen Beitrag zur Entwicklung der Bildungssprache Deutsch

Mehrsprachigkeit leistet einen besonders wirksamen Beitrag zur Entwicklung der Bildungssprache Deutsch – und das aus einem relativ einfachen Grund: Das menschliche Gehirn ist kein Kasten, in dem die verschiedenen Sprachen je separat abgelegt sind: Das Miteinander der verschiedenen Sprachen bei zwei- und mehrsprachigen Menschen führt dazu, dass diese von vornherein eine sehr hohe Sprachaufmerksamkeit, ein besonderes Sprachenbewusstsein entwickeln, schon Kinder tun das: Wir können unserem Gehirn nicht verbieten, Sprachen miteinander zu vergleichen, Gemeinsames und Unterschiedliches wahrzunehmen, so wie Silda das hier zwar noch nicht verbal formuliert, aber grafisch sehr gut deutlich macht (Abb. 1).

Alle ihre Sprachen hat sie in den Kopf eingezeichnet: Es ist eine sehr kognitive Aktivität, für jeden Anlass, für jede Gesprächssituation die richtige Sprache zu aktivieren.

Mehrsprachigkeit führt zwangsläufig zu erhöhter Sprachwahrnehmung; mit ihr kommt die kognitive Dimension von Sprache ins Spiel. Mehrsprachige Kinder stehen früher als einsprachige vor der Notwendigkeit, sich klar zu machen, welche Sprachen sie mit welchen Sprecherinnen und Sprechern aus ihrem Repertoire wählen (wollen oder müssen); und diese Erfahrungen des Neben- und Miteinander von Sprachen in der kommunikativen Praxis führt vielfach auch zu frühen Sprachvergleichen, die ihrerseits die Entwicklung von Sprachenbewusstheit verstärken (vgl. Krumm 2012).

Kifayat (15 Jahre alt, geboren in Afghanistan) formuliert quasi sprachpsychologisch korrekt den Unterschied zwischen Bildungs- und Alltagssprache: »Deutsch und Englisch sind in meinem Kopf, weil die zwei habe ich bei Versuchen gelernt

und für Lernen braucht man das Gehirn. Und das Gehirn ist in meinem Kopf. [Anmerkung H.-J. K.: *Kognitiv-akademische Sprachfähigkeit – und jetzt die alltagsprachliche Ausprägung*] Pashto und Dari sind in meinem Herzen, weil, als ich Kind war, meine Mutter hat in diesen beiden Sprachen gesprochen.« Während es in der Alltagssprache um den Beziehungsaspekt geht, kommt mit der Bildungssprache die Kognition, das abstrakte Denken, die dekontextualisierte Sprache ins Spiel: Das heißt, die Vermittlung der Bildungssprache Deutsch gelingt nicht gegen die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, nicht als Zwang zum Sprachwechsel, sondern nur als eine *Erweiterung* der vorhandenen Spracherfahrungen.

Das bedeutet:

1. Die Förderung der Sprachwahrnehmung und reiche, *mehrsprachige* Sprachumgebungen sind bereits im Kindergarten wichtig; dazu ist es nie zu früh.
2. Mehrsprachige Kinder dürfen nicht aus der monolingualen Perspektive als »defizitär« betrachtet werden, sondern sie sind »Zweitsprachenlernende mit eigenem Zugang zur Zweitsprache«, das gilt auch für die Diagnose und die Leistungsbeurteilung.
3. »Brückenbauer« zwischen den Sprachen sind wichtig: Interkulturelle MitarbeiterInnen in Kindergarten und Schule, Buddy-Systeme mit älteren, mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen zum Beispiel.
4. Integrierende Sprachenangebote statt eines Nebeneinanders der Sprachen helfen den Schülerinnen und Schülern, Ordnung in die Sprachenvielfalt zu bringen. Bisher überlassen wir das den Kindern selbst: Die Schule macht isolierte Sprachenangebote, hier Muttersprache, da Zweitsprache, hier erste, da zweite Fremdsprache. Aber im Kopf der Kinder muss daraus ja ein Miteinander werden, nur dann ist Mehrsprachigkeit ein verfügbares Kapital.

4. Das Curriculum Mehrsprachigkeit: Die Förderung von Sprachwissen und Sprachenbewusstheit

Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit (Krumm/Reich 2011, vgl. auch Reich/Krumm 2013) haben mein deutscher Kollege Hans Reich und ich versucht, ein solches integriertes schulisches Angebot für Mehrsprachigkeit möglich zu machen. Wir haben dieses Curriculum für die Schulstufen 1 bis 12 im Auftrag des Unterrichtsministeriums entwickelt: Es zielt auf die schulische Unterstützung sprachlicher Bewusstwerdungsprozesse. Es expliziert und differenziert den Begriff der Sprachenbewusstheit als Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, »sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen« (Krumm/Reich 2011, S. 2). Mehrsprachige Lehr- und Lernkontexte sind besonders geeignet, um Sprachwahrnehmung zu schulen und Sprachenbewusstheit zu entwickeln und damit auch eine entscheidende Grundlage für die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten zu schaffen. Gegliedert ist das Curriculum für die Primarstufe in drei, ab der Sekundarstufe in vier Bildungsbereiche:

1. Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen
2. Vergleichen von Sprachen*
3. Erarbeiten sozialer und kultureller Bezüge von Sprachen*
4. Sprachlernstrategien

* Für die Primarstufe sind die Bereiche 2 und 3 zusammengefasst: Wissen über Sprachen

Die kognitiven, bildungssprachlichen Aspekte kommen in konzentrierter Weise im Bereich des Erwerbs von *Wissen über Sprachen* bzw. des *Vergleichens von Sprachen* zum Tragen. Es geht um die Kompetenz, sprachliche Elemente, Strukturen und Regeln in mehreren Sprachen und eben auch in den Fächern des schulischen Unterrichts zu beschreiben und in Beziehung zueinander zu setzen.

In den ersten beiden Schulstufen geht es darum, die Sprachwahrnehmung der Kinder zu unterstützen, die unterschiedlichen Zusammenhänge zwischen Laut und Buchstaben mit den jeweiligen Sprachen in Verbindung zu bringen und erste Begriffe dafür zu etablieren, das heißt, es geht hier zunächst um die Bewusstmachung basissprachlicher Strukturen und Elemente im Deutschen im Vergleich mit den mitgebrachten Sprachen: Mehrsprachig, sprachenübergreifend ist es leichter, das Unterscheiden und Vergleichen zu lernen als einsprachig.

Ab Klassenstufe 3 nimmt der Mehrsprachigkeitsunterricht systematischeren Charakter an. Er vermittelt Strategien des Sprachenlernens, Begriffe und Fähigkeiten der vergleichenden Sprachanalyse und Kenntnisse zur Sprachenvielfalt auch außerhalb der unmittelbaren Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Das Entdecken von sprachlichen Regularitäten, Einsicht in die Funktion von Sprache wird in längeren Unterrichtssequenzen erarbeitet. Die Aneignung des Registers Bildungssprache wird damit als eine eigene Sprachlernaufgabe anerkannt, und zwar nicht nur als Bildungsaufgabe für den Deutsch-, sondern auch für den Sachunterricht.

Zur Bewältigung dieser Aufgabe kann das Curriculum Mehrsprachigkeit grundlegende Lernfähigkeiten vermitteln. Dazu gehört auf dieser Schulstufe die Arbeit mit dem Sprachenportfolio, die Entwicklung zwei- oder dreisprachiger Wortkarteien und die Einführung in die Benutzung zweisprachiger Wörterbücher, lauter auf Sprachenbewusstheit zielende Verfahren. Dazu bietet das Curriculum Themen und Materialien an und macht die Bezüge zu den vorhandenen Sprach- und Fachlehrplänen deutlich.

Für die dritte und vierte Schulstufe formuliert der Deutschlehrplan, »Kinder sollten Einsichten in Sprachstrukturen durch Entdecken, Ordnen und Vergleichen gewinnen«; der Lehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht schlägt hierfür die Arbeit mit Paralleltexten vor. Mit dem Curriculum Mehrsprachigkeit wollen wir erreichen, dass diese wichtigen kognitiven, bildungssprachlichen Fähigkeiten bei allen Kindern genutzt werden, wobei die in der Klasse vorhandenen Sprachen ein hervorragendes Unterrichtsmaterial darstellen.

Das Curriculum Mehrsprachigkeit enthält auch Vorschläge für die berufliche Bildung (Handelsschule und Handelsakademie) und rückt hier eine derjenigen bildungssprachlichen Kompetenzen in den Vordergrund, in denen die mehrspra-

chigen Schülerinnen und Schüler besonders gute Voraussetzungen mitbringen, weil sie das zum Teil schon von klein auf geübt haben: das Sprachmitteln, das heißt eine Art Laiendolmetschfunktion, die sie oft für Eltern oder Verwandte ausführen. Wenn die beruflichen Schulen diese Fähigkeiten weiterentwickeln, leisten sie damit einen entscheidenden Qualifizierungsbeitrag. In einer vielsprachigen Lebenswelt lässt sich durchaus damit werben, dass in einer Bank, in einem Geschäft MitarbeiterInnen in mehreren Sprachen ansprechbar sind.

Zur Verwirklichung eines solchen auf Mehrsprachigkeit fokussierten Unterrichts enthält das Curriculum Mehrsprachigkeit Umsetzungsvorschläge, die ich hier nur andeuten kann:

- Mehrsprachigkeit als fächerintegrativer Unterrichtsgegenstand insbesondere im Deutsch-, im Deutsch als Zweitsprache- und im Englischunterricht.
- Mehrsprachigkeit in wechselnder Verantwortung einzelner Unterrichtsfächer je nach Qualifikation der Lehrenden; hier können dann auch Sachfächer eine Mitverantwortung übernehmen.

Voraussetzung, dass das funktioniert, ist, dass eine Schule den Fokus Mehrsprachigkeit als profilbildendes Element in ihr Leitbild oder Schulprofil aufnimmt.

5. Folgerungen zum Schluss

1. Wir brauchen ein Konzept für eine integrierte Sprachbildung, in der die Sprachen nicht gegeneinander ausgespielt werden und die Sprachen der Kinder einen festen Platz haben; das Curriculum Mehrsprachigkeit bietet sich dafür als Grundlage an. Es bedarf dafür aber auch einer verstärkten Information und Kooperation von und mit Eltern, Kindergärten und Schulen.

Es gibt ausgezeichnete Beispiele, wie die »Sprachenvolksschule« in Wiener Neustadt, die in Klasse 1 mit drei Sprachen beginnt: Deutsch, Englisch und – je nach Familiensprache eines Teils der Schüler und Schülerinnen – Ungarisch oder Türkisch; das heißt, hier hat jedes der Kinder die Muttersprache als Sicherheitssprache, hier gibt es eine Sprache, nämlich Englisch, in der alle Kinder unabhängig von der Familiensprache gemeinsam als Nullanfänger beginnen, und es gibt jeweils eine Peer-Sprache, auf die man neugierig werden kann, weil ein Teil der Kinder sie schon mitbringt, Deutsch im einen, Türkisch oder Ungarisch im anderen Fall. In Klasse 3 kommen dann Italienisch oder Französisch hinzu. Das hat natürlich Konsequenzen: Zusammenarbeit mit Eltern, Teamteaching, Zusammensetzung des LehrerInnenteams usw.

2. Für die Schule folgt aus dem Gesagten die Ausweitung und Öffnung des »Muttersprachlichen Unterrichts« zu einem Unterrichtsangebot für alle und damit eine stärkere Diversifizierung des Sprachenangebots. Die Lehrpläne dafür liegen vor, dazu braucht es gar keine schulrechtlichen Änderungen; nötig ist die durchgängige Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit auch in der Leistungsbeurteilung und die Einbeziehung von interkulturellen MitarbeiterInnen und den bisher auf den muttersprachlichen Unterricht begrenzten Lehrkräften.

3. Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Schule setzt eine entsprechende Aus- und Fortbildung der PädagogInnen voraus. Das bedeutet zum Beispiel, die Lehramtsstudien an den Pädagogischen Hochschule für andere Sprachen als Englisch einzurichten und das Potenzial von mehrsprachigen Studierenden zu nutzen. Auf der Grundlage des Curriculums Mehrsprachigkeit wurde am Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum ein »Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden« ausgearbeitet¹, in dem Lehrkompetenzen formuliert werden – man kann also sofort damit anfangen.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu bezeichnet Sprache als ein symbolisches Kapital, das dazu beitragen kann, den Handlungsspielraum der Menschen zu vergrößern. Mir geht es darum, daran zu erinnern, dass Sprache im Bildungswesen heute weniger denn je als nur eine Sprache zu verstehen ist. In allen mit Sprache verbundenen Bildungsprozessen ist Mehrsprachigkeit im Spiel – nicht nur als Zielsetzung des Bildungssystems in einer globalisierten Welt, sondern auch als Rahmenbedingung für das Lernen. Pädagogisch bedeutet dies eine Herausforderung von Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung von Heterogenität, zugleich aber auch eine Chance zum Ergreifen neuer Handlungsmöglichkeiten mit Hilfe des sprachlichen Kapitals, welches Kinder bereits mitbringen und auf dem wir in der Schule aufbauen können. Was nicht passieren darf, ist die Missachtung der Mehrsprachigkeit unserer Kinder, das wäre eine »Kapitalvernichtung«, eine Verhinderung von Chancengerechtigkeit. Nicht ein Gegeneinander von Mehrsprachigkeit und Deutsch, sondern die Förderung der Bildungssprache Deutsch im Rahmen einer Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist nach meiner Überzeugung die richtige Antwort auf diese Herausforderung. Ein Schüler hat das, noch nicht in perfektem Deutsch, aber doch klar gesehen und auf den Punkt gebracht:

... ja, wenn du mehr Sprachen kannst, hast du eine breite Palette, um *dich* auszudrücken, um Bedeutungen von *Wörtern* zu erschließen – *das erkennst du auch daran, dass Wörter* in einer Sprache nicht dasselbe in anderen Sprachen *sind*.²

Literatur

- CUMMINS, JIM (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: *AILA-Review 8 (Reading in two languages)*, Amsterdam, S. 75–89.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- DERS. (2012): *Sprachenbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht*. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 84–90.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN; REICH, HANS H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff: 7.4.2014].
- REICH, HANS H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann: Münster.

1 http://oesz.at/download/Rahmenmodell_Basiskompetenzen_21_1_2014.pdf [Zugriff: 7.4.2014]

2 Kursiv: sprachliche Glättung durch H.-J. K.

Ursula Maurič

Mehrsprachigkeit als Schwerpunkt für Schulentwicklung

Das Schulnetzwerk voXmi

Innovationen und Neuerungen in der Schule können kaum von einer einzelnen Person allein eingeführt und etabliert werden, man benötigt ein *Team* oder *Netzwerk*, um neue Ideen zu entwickeln, von vorhandenen guten Beispielen zu lernen, praktisches Tun mit Theorie zu fundieren, eigene Erfahrung zu reflektieren, sich nach Rückschlägen wieder zu motivieren und auf die Erfahrung anderer zurückgreifen zu können. Dies alles bietet das Netzwerk voXmi für Lehrende an Schulen in ganz Österreich. (Stephan Schicker, voXmi-Lehrer, Bundeslandkoordinator Steiermark, AHS)

voXmi ist ein schultypenübergreifendes Netzwerk, das Schulentwicklung zur Stärkung von Mehrsprachigkeit an den Standorten unterstützt.¹ Die Spezifik der Kooperation in einem Netzwerk liegt vor allem in der partizipativen Entwicklungsarbeit und in der vielschichtigen Kommunikation. Im Zentrum gemeinsamer Entwicklungsarbeit steht ein Unterricht, welcher alle Sprachen, die an der Schule gelehrt werden, ebenso wie alle Sprachen, die die Schüler/innen als Familiensprachen mitbringen, gleichermaßen nutzt und einbindet. Das erfordert an den Standorten auch gezielte begleitende Maßnahmen in Hinblick auf Personal- und Organisationsentwicklung. Nicht zuletzt gilt es daher, die Schulleiter/innen als maßgebliche Motoren für Entwicklung zu adressieren. In diesem Beitrag stehen spezifisch jene

URSULA MAURIČ, Institut für weiterführende Qualifikationen und Bildungskooperationen/Pädagogische Hochschule Wien. Arbeitsschwerpunkte: Lehre und Forschung zu Mehrsprachigkeit und Global Citizenship Education, Netzwerkkoordinatorin für Wien im Rahmen der Leadership-Academy, seit Herbst 2014 voXmi-Bundesprojektleitung. E-Mail: ursula.mauric@phwien.ac.at

1 Weitere Informationen zum Schulnetzwerk voXmi finden Sie auf der *ide*-Webseite unter: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2015-4.html>

Herausforderungen im Zentrum, mit welchen sich Schulen in Österreich konfrontiert sehen, wenn es um Fragen der Personalentwicklung im Sinne einer Stärkung der Mehrsprachigkeit am Standort geht. Dafür werden im Netzwerk Strategien für Fortbildung außerhalb und am Standort selbst entwickelt. Möglichkeiten, die neue Medien und der virtuelle Raum bieten, spielen dabei eine wichtige Rolle.

1. Was stand am Beginn von voXmi?

voXmi ist das Akronym für »von- und miteinander Sprachen lernen und erleben«. Die Projektidee stammt von den beiden engagierten AHS-Lehrer/innen Erika Hummer (Wien) und Franz Riegler² (Graz) und wurde vom damaligen Unterrichtsministerium (BMUKK) aufgegriffen und unterstützt. Damals, im Jahr 2009, als sich die ersten voXmi-Schulen zu einem Netzwerk zusammenschlossen, wurde das österreichische Bildungssystem durch den OECD-Länderbericht zur Situation von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund aufgerüttelt. Ins Rollen gebracht wurde die Diskussion aber bereits durch das schlechte Abschneiden Österreichs bei internationalen Studien zur Erfassung der Grundkompetenzen. Auch der Nationale Bildungsbericht 2009 widmete der Benachteiligung von Schülern und Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch einen eigenen Beitrag. Mit der Thematisierung von Status (ausländische oder österreichische Staatsbürgerschaft) und der Auseinandersetzung mit dem uneinheitlichen Verständnis des Begriffs »Migrationshintergrund« fand eine breite Sensibilisierung für die Komplexität der Thematik statt. Es wurde deutlich, dass Mehrsprachigkeit durchaus ein Phänomen der österreichischen Gesellschaft darstellt, denn die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen mit Migrationshintergrund (und anderen Alltagssprachen als Deutsch) besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft (vgl. Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher 2009, S. 163). Von Beginn an war voXmi als ein Beitrag zur gesellschaftlichen Partizipation dieser Gruppe von Schüler/innen gedacht. Gewaltprävention und Stärkung der Person des Kindes waren die Grundmotive, die Einbindung aller Erstsprachen der Kinder in Unterricht und schulischem Alltag war die ausgewiesene Zielsetzung. Das Konzept, von- und miteinander Sprachen zu lernen und einander dabei auf Augenhöhe zu begegnen, trug von Beginn an auch einen Paradigmenwechsel in Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts mit sich, auf den unten noch näher eingegangen wird. voXmi sollte den Blick öffnen für die Ressource Mehrsprachigkeit an unseren Schulen. Dem Stigma der gesellschaftlich mit negativen Zuschreibungen besetzten »Ausländerschulen« begegnete man durch die Verbindung mit einem Thema, welches gesellschafts- und bildungspolitisch von hohem Prestige war (und ist): dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht.

2 Erika Hummer ist Sprachlehrerin, Koordinatorin und Initiatorin einer Reihe von schulischen Netzwerken und Projekten im Bereich eLearning (eLSA, eSchools Vienna, voXmi); Franz Riegler ist Leiter des BRG Kepler in Graz.

2. voXmi und der Paradigmenwechsel im Unterricht

Alle Klassen sind heterogen und fordern uns Pädagog/innen heraus, stets am Ball zu bleiben, unsere Arbeit zu reflektieren und zu erkennen, vor welche Herausforderungen uns jedes einzelne Kind stellt und welche Unterstützungen es von uns benötigt. (Katharina Lanzmaier-Ugri, voXmi-Bundeslandkoordinatorin Steiermark, APS)

voXmi hat zweifelsfrei seine Wurzeln in der Tradition der interkulturellen Pädagogik, die die Verschiedenheit der Schüler/innen in Hinblick auf sprachliche und kulturelle Herkunft als Bereicherung und Chance für die gesamte Gesellschaft formuliert. Jedoch führt der voXmi-Unterricht über eine Sensibilisierung für unterschiedliche (kulturelle) Perspektiven hinaus und setzt klare Akzente in Richtung Individualisierung und Stärkung der Person des Kindes. voXmi-Unterricht macht die Schüler/innen zu Expert/inn/en und Lehrer/innen zu Lernenden – und das nicht nur in Hinblick auf Sprachenlernen, sondern auch in Hinblick auf Weltbilder. Nicht zuletzt sind die Kinder unsere besten Lehrmeister in der Arbeit mit digitalen Medien. Auf diese Weise wird in vielfacher Hinsicht der Anforderung Rechnung getragen, die Lebenswelten der Schüler und Schülerinnen, ihre Interessen und Fähigkeiten in das Unterrichtsgeschehen einzubinden. Das wiederum führt zu einer neuen Qualität in der Beziehung zwischen Lehrer/in und Schüler/in und wird somit zu einer Grundlage für Lernen allgemein. Spätestens seit der Veröffentlichung der neuesten Erkenntnisse der Neurobiologie wissen wir, dass es in eben diese Beziehung zu investieren gilt (vgl. Bauer 2012, S. 21).

Die Inhalte des voXmi-Unterrichts sind so bunt wie die Klassen selbst: So werden Rezeptbücher in den Familiensprachen der Kinder erstellt, Lebensgeschichten erzählt, mehrsprachige Filme gedreht, Sprachenporträts gezeichnet oder selbstgemachte Mode mit aufgedruckten Textfragmenten in unterschiedlichen Sprachen produziert und zur Schau getragen. Auch ein mehrsprachiger Flashmob in einem Einkaufszentrum als Resultat einer Zusammenarbeit zwischen AHS und NMS kann da schon einmal vorkommen. Ein wichtiges Anliegen ist es, das Bewusstsein für Sprachen und Sprachenlernen zu wecken, sowohl bei den Schüler/inne/n als auch bei den Kolleg/inn/en. Integratives Teamteaching ist dabei ein Beitrag auf dem Weg zu einem sprachsensiblen Fachunterricht. voXmi-Unterricht ist an den Schulen in unterschiedlicher Form strukturell eingebettet: integrativ im Regelunterricht, als unverbindliche Übung, in Kombination mit dem Muttersprachenunterricht, im Rahmen von Schwerpunkten (z. B. Medienschwerpunkt), im bilingualen Unterricht, im Rahmen des Förderunterrichts und in der Nachmittagsbetreuung. Mehrsprachigkeit wird somit an den Standorten vermehrt sichtbar. Kinder und Eltern erfahren Anerkennung für ihre Sprache(n) als wichtigen Teil ihrer Identität. Kolleg/inn/en werden aufmerksam auf die Sprachenvielfalt in den Klassen – und auf Möglichkeiten, diese in ihrem Unterricht mit zu berücksichtigen (siehe Fotos).

Die internationale Praxis kennt erfolgreiche Modelle, die die Herkunftssprachen der Kinder dafür nutzen, um diese schulisch zu integrieren und ihnen eine effizientere Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen. Nimmt man etwa das Beispiel Schweden, so findet sich hier bereits seit vielen Jahren eine Berücksichtigung der



Foto links: Lebensspuren – hörbar als Audio und sichtbar gemacht auf Leinwänden. voXmi-Ausstellung am Bundes-Blindenerziehungsinstitut in Wien. Kinder malen ihre Lebensgeschichten und erzählen diese in ihren Sprachen. (© BBI)

Foto rechts: voXmi-Unterricht im GRG/WRG 8 Feldgasse in Wien.
(© GRG/WRG 8 Feldgasse)

Herkunftssprachen im allgemeinen Unterricht (vgl. Löser 2011, S. 204). Der zu vollziehende Paradigmenwechsel im österreichischen Schulsystem besteht maßgeblich in der Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Hindernis für Unterricht.

3. voXmi in der Schulentwicklung

Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler für die Entwicklung des eigenen Schulstandorts nutzbar zu machen, ist in vielfacher Hinsicht eine große Herausforderung. Da es sich um eine sogenannte Querschnittsthematik handelt, die dazu bildungs- und gesellschaftspolitisch noch immer stark im Zeichen einer monolingualen Ausrichtung des Systems steht, ist es wohl die Königsdisziplin für einen Leiter oder eine Leiterin, in diesem Bereich Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung zu initiieren und umzusetzen. Bei der Aufnahme einer Schule ins voXmi-Netzwerk ist daher die wichtigste Voraussetzung die Motivation der Schulleitung dafür, einen verstärkten Entwicklungsschwerpunkt auf die Stärkung von Mehrsprachigkeit zu setzen. Gelingt es in der Folge, das Kollegium, aber auch die Eltern und Schüler/innen dafür zu gewinnen, und kann die Schule bereits auf eine gute Praxis gelebter Mehrsprachigkeit in Unterricht und Schulkultur zurückgreifen, so steht dem Eintritt ins Netzwerk nichts im Wege. Damit verpflichtet

sich die Schule, systematisch an der Umsetzung der zehn voXmi-Ziele³ zu arbeiten. Das kontinuierliche Sammeln von Erfahrungen sowie eine gezielte Fort- und Weiterbildung für alle Lehrenden in den Bereichen »Interkulturelles Lernen« und »gelebte Mehrsprachigkeit« sind darin als wichtige Bausteine verankert. Die Schulleitung nominiert einen Koordinator oder eine Koordinatorin, der bzw. die die Schule bei Netzwerktreffen vertritt, regelmäßig an voXmi-Fortbildungen teilnimmt und die voXmi-Ziele im Rahmen der Standortentwicklung verfolgt. Nun klingt das einfach, ist aber bereits in seinen Anfängen ein komplexer Kommunikationsprozess, der – und das ist wohl das Wesentliche und Besondere der Kooperation in einem Netzwerk – auf Bedarfsorientierung und Partizipation beruht. Was damit gemeint ist, gilt es im Folgenden aufzuschlüsseln. Und es gilt auf die zentrale Frage »Was bringt einer Schule die Teilnahme im voXmi-Netzwerk?« zu antworten.

Gehen wir einen Schritt zurück und beleuchten wir nochmals die Herausforderungen, die Mehrsprachigkeit für die Schulentwicklung bringt. Vorweg sei festgehalten: Wir sprechen hier über die spezifische Situation von Schulen im österreichischen Schulsystem. Schulen in anderen Ländern können durchaus aufgrund vor allem anderer struktureller Gegebenheiten, aber auch anderer bildungs- und gesellschaftspolitischer Vorzeichen mit Fragen konfrontiert sein oder Antworten gefunden haben, die für die österreichische Schule zur Zeit nicht gelten oder umsetzbar sind. Wegweisend für Österreichs bildungspolitische Entwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit war zweifellos das Modellprogramm FörMig.⁴ Es hat erstmals maßgeblich dazu beigetragen, die durchgängige sprachliche Förderung zu einer Aufgabe der gesamten Schule zu machen. Jeder Unterricht wird somit zum Sprachunterricht, wenn es darum geht, die Bildungssprache Deutsch zu erwerben. Es wird davon ausgegangen, dass von einer guten Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten sowohl Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Migrationshintergrund profitieren können (vgl. Gogolin 2011, S. 9 f.). Grundlage ist die Feststellung, dass Bildungssprache ein eigenes Register darstellt, welches zunächst im Kontext schulischer Bildung in der Folge aber für eine erfolgreiche gesellschaftliche Teilhabe und Positionierung von hoher Relevanz ist. Besonders für Lernende, die aufgrund ihrer sprachlichen und/oder sozialen Herkunft im Bildungsprozess benachteiligt sind, kommt der Erwerb der Bildungssprache jedoch dem einer Fremdsprache gleich. Zwei wichtige Erkenntnisse leiten sich davon ab: *Erstens*: Sprachliche Bildung ist für *alle* (unabhängig ob mit – oder ohne Migrationshintergrund) gleichermaßen relevant und ist eine Aufgabe für die gesamte Schule. *Zweitens*: Deutsch als Zweitsprache muss in Hinblick auf die Gestaltung von Unterricht differenziert betrachtet werden, da wir es keineswegs mit einer einheitlichen Gruppe von »mehrsprachigen Kindern« oder »Kindern mit Migrationshintergrund« zu tun haben,

3 http://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2013/04/20131002-Die-10-voXmi-Ziele-Indikatoren_UM.pdf [Zugriff: 15.10.2015].

4 Im Modellprogramm »Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund« (FÖRMIG) wurden in Deutschland seit 2004 Ansätze sprachlicher Bildung und Förderung entwickelt und erprobt.

sondern mit einer sehr heterogenen Gruppe von Lerner/inne/n. Es entsteht auch ein immer breiteres Bewusstsein dafür, dass der Erwerb der Zweitsprache Deutsch stark an Lernprozesse beim Erwerb der Erstsprache(n) gekoppelt ist. Der Bildungshintergrund der Familie, deren soziale Stellung, nicht zuletzt aber auch die Erfahrung einer hohen oder niedrigen bildungspolitischen Wertschätzung ihrer Familiensprachen bereits im Herkunftsland (vgl. Hoodgarzadeh 2013, S. 83) beeinflussen maßgeblich die Motivation für deren Pflege und Entwicklung in der Aufnahmegesellschaft. Fest steht: In jedem Fall sollten die Kinder und ihre Eltern in Österreichs Schulen diese Wertschätzung erfahren. Dabei handelt es sich nicht nur um eine moralische Überzeugung, sondern um eine gesellschaftliche Notwendigkeit, wenn wir die Erkenntnisse der Neurobiologie in Hinblick auf die Ursachen von Gewalt – u. a. drastisch verdeutlicht in Joachim Bauers Buch *Schmerzgrenze* (Bauer 2011) – ernst nehmen wollen. Über den Unterricht hinaus muss daher Mehrsprachigkeit zu einem wichtigen Teil der Schulkultur und einem das Schulklima positiv gestaltenden Faktor werden.⁵

Was aber bedeutet das nun für eine Schule? Es bedeutet nicht mehr und nicht weniger, als dass Unterricht neu gedacht und entwickelt werden muss. Allgemeine Zielsetzungen müssen neu formuliert, Rahmenbedingungen müssen geschaffen werden. Vor allem bedeutet es aber auch, dass sich jede und jeder Einzelne professionell weiterbilden muss. Hierin liegen die besonderen Herausforderungen für Schulentwicklung, da es wenig Hebel und Mechanismen gibt, diesen personenbezogenen Lernprozess zu regulieren. Die Motivation für Fort- bzw. Weiterbildung ist stark auf persönliche Interessen und Bedürfnisse ausgerichtet. Das System Schule ist unabhängig vom Schultyp durch eine flache Hierarchie gekennzeichnet, welche Lehrerinnen und Lehrern sehr wenige Aufstiegsmöglichkeiten bietet. Die flache Hierarchie bedingt weiters, dass es nur wenige Möglichkeiten für Koordination und somit für geregelte Vernetzung geben kann. Henry Mintzberg beschreibt 1983 Schule als Expert/inn/enorganisation – ein Bild, welches bis heute an Gültigkeit wenig verloren hat. Expert/inn/en erleben sich als Einzelpersonen, als spezialisiert auf einzelne Fachbereiche.

Die Identifikation mit der Organisation ist gering. Verantwortung wird für das eigene Fach empfunden, nicht aber für die Entwicklung der Organisation. Vorgaben des Systems, die von den Lehrpersonen eine Professionalisierung in bestimmten Bereichen verlangen, können eine persönliche Professionalisierung daher formal unterstützen, sie können jedoch personale Entwicklung oder einen Beitrag zur Entwicklung des Systems selbst nur bedingt steuern. Hinzu kommt, dass Sprachliche Bildung zwar heute als ein vom System als wesentlich anerkannter Entwicklungsbereich ausgewiesen ist. Der Schwerpunkt des (gesellschaftlichen und politischen) Bildungsauftrags liegt jedoch maßgeblich auf einer Förderung der Bildungssprache

5 Joachim Bauer legt in diesem Buch offen, dass unser Gehirn Ausgrenzungen und Demütigung wie körperlichen Schmerz bewertet. Auf eine Überschreitung der Schmerzgrenze des Gehirns reagieren wir Menschen – oft verzögert, sodass der eigentliche Auslösezeitpunkt nicht mehr nachvollziehbar ist – mit Aggression.

Deutsch. Somit erfordert die Stärkung der Erstsprachen eine besondere Argumentation. Zugleich sind dafür – weder strukturell noch budgetär – in ausreichendem Maße Ressourcen vorhanden. Auch im Bereich der Lehrer/innenbildung gibt es für Schulen noch wenige Anhaltspunkte für eine inhaltliche und didaktische Orientierung einer durchgängigen sprachlichen Bildung unter diesem Aspekt.

4. voXmi in der Personalentwicklung

Personalentwicklung geschieht, wenn die Schulleitung das Gespür dafür hat, wo Leute wirklich gut sein können. Dann kann es sein, dass der Funke überspringt und Lehrer/innen für eine Sache wirklich zu brennen beginnen. (Erika Hummer, voXmi-Mitbegründerin, Bundeslandkoordinatorin Wien)

Was kann ich gut? Was macht mir Freude? Was ist mir wichtig? – Diese drei Fragen stehen zweifelsfrei am Beginn jedes Lernprozesses, sei es bei Schüler/inne/n, aber auch bei deren Lehrer/inne/n. Sie stellen dementsprechend einen wichtigen Schlüssel für Personalentwicklung dar. Insgesamt ist Personalentwicklung im österreichischen Schulsystem ein noch wenig entwickelter Bereich, gleichwohl die Professionalität des Lehrkörpers einen der zentralen Qualitätsbereiche von Schule darstellt (vgl. Altrichter/Helm/Kanape-Willingshofer o. J.).

Personalentwicklung im Schulbereich impliziert «neben individueller Qualifizierung in Fort- und Weiterbildungsangeboten auch die Qualifizierung in Schulentwicklungsprozessen, darüber hinaus zusätzlich auch Personalauswahl und –verteilung bzw. Personalversorgung» (Simon 2001, S. 50f.).

Ein hilfreicher Ansatz, der die Komplexität von Personalentwicklung als Führungsaufgabe verdeutlicht, findet sich in der Differenzierung von beruflichen Entwicklungsdimensionen nach Böckelmann und Mäder (2007). Demnach kann unter Professionalisierung ein kontinuierlicher Prozess verstanden werden, der drei ineinander übergreifende Dimensionen vereint:

- *Personalentwicklung* als Entwicklung der Arbeitstätigkeit in einer spezifischen Organisation (durch die Organisation gesteuert)
- *Berufliche Entwicklung* als berufsbiografischer Prozess (individueller Prozess von der Erstausbildung bis zur Pensionierung)
- *Persönlichkeitsentwicklung* als kontinuierliche individuelle Entwicklung in allen Persönlichkeitsaspekten (vgl. Böckelmann/Mäder 2007, S. 20)

In diesen drei Bereichen ist immer wieder auch die Frage nach einem Berufsethos beinhaltet, nach einem beruflichen Selbstverständnis des Lehrers/der Lehrerin. Wofür professionalisiere ich mich? Im Kontext der Implementierung von Mehrsprachigkeit tauchen zusätzlich vermehrt Fragen von Haltung und Einstellungen auf – eine im Rahmen des Verständnisses von Personalentwicklung im engeren Sinn schwer greifbare Dimension. Gerade hier aber liegt ein zentraler Schlüssel für eine mögliche Bewegung des Systems. Denn diese Dimension betrifft (natürlich) auch die Leitung der Schule. Ein Leiter/eine Leiterin muss zunächst selbst von der Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Umsetzung überzeugt sein. Er/sie braucht

eine Vision davon, wohin seine/ihre Schule geht und was es bedeutet, wenn die Stärkung von Mehrsprachigkeit für die Schule ein wichtiger Entwicklungsaspekt wird. Aber: Führungshandeln kann erst dann eine positive Bewegung im Kollegium auslösen, wenn es im Einklang steht mit der Philosophie der Schule (vgl. Lohmann 2013, S. 91). Das heißt, das Anliegen gelebter Mehrsprachigkeit muss einem natürlichen Bedarf der Schule entsprechen, denn es gilt, die Mitarbeiter/innen als Expert/inn/en für die Umsetzung zu gewinnen. Eine Miteinbeziehung in die Entwicklung eines gemeinsamen Bildes von der Zukunft, die spezifische Auseinandersetzung mit der Rolle jedes/jeder Einzelnen und Unterstützung bei der Erarbeitung der nötigen Instrumente/der nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten sind hierfür die wichtigsten Grundlagen. Das Schulnetzwerk voXmi bietet Schulen, die sich »bereits auf den Weg gemacht haben«, eine konkrete Unterstützung bei der professionellen Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit und dessen allgemeine Integration in den Unterricht. Diese soll im Folgenden nun näher beschrieben werden.

Grundsätzlich verfolgen voXmi-Schulen einen Qualitätszyklus, der es über das Schuljahr verteilt ermöglicht, die Entwicklungen am Standort in unterschiedlichen Etappen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und zu analysieren. In enger Anbindung an die Qualitätsinitiative des Unterrichtsministeriums SQA⁶ werden voXmi-Entwicklungsziele für alle Qualitätsbereiche von Schule formuliert. Jede Schule fasst zu Beginn des Schuljahres Bezug nehmend auf diese Ziele ihren eigenen Entwicklungsplan und stellt diesen auf ein gemeinsames Forum ins Internet. Um eine Verbindlichkeit dieser Pläne zu gewährleisten, werden sie mit der Schulleitung und dem Schulentwicklungsteam abgestimmt. Der Entwicklungsplan enthält einen Rückblick auf bereits Erreichtes, neue vorrangige Zielsetzungen für den Standort und geplante Maßnahmen zu deren Umsetzung. Für jedes Schuljahr wird ein gemeinsames Schwerpunktthema vereinbart, welches bei regionalen Netzwerktreffen und im Rahmen von durch das Unterrichtsministerium (BMBWF) unterstützten Bundesseminaren vertieft behandelt wird. Für das Schuljahr 2014/15 war es der Einsatz digitaler Medien. Im Schuljahr 2015/16 ist das gemeinsame Entwicklungsthema die Gestaltung der Kooperation mit Eltern. Eines der gemeinsamen Bundesseminare ist stets für die Leiter/innen der voXmi-Schulen und für deren Teams (bestehend aus den voXmi-Lehrer/innen selbst und weiteren Lehrer/innen, die in Schulentwicklungsprozesse maßgeblich eingebunden sind) konzipiert. Die Leiter/innen der voXmi-Schulen – ebenso wie die regionale Schulaufsicht – erhalten regelmäßig von der Bundesleitung Information zu relevanten strategischen Entwicklungen, Veranstaltungen im Rahmen von voXmi sowie für voXmi-Entwicklungsthemen interessante Angebote der Pädagogischen Hochschulen.

6 SQA – *Schulqualität Allgemeinbildung* ist eine Initiative des österreichischen Unterrichtsministeriums, die durch pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu »bestmöglichen Lernbedingungen an allgemeinbildenden Schulen beitragen« möchte. Parallel dazu setzt sich das Ministerium mit QIBB – *Qualitätsinitiative Berufsbildung* dieselben Ziele für die berufsbildenden Schulen.

Netzwerkkoordinator/inn/en in den Bundesländern (zurzeit in Wien und in der Steiermark) besuchen die Schulen, sind Ansprechpartner/innen für Schulleitung und voXmi-Lehrer/innen, sind wichtige Bindeglieder zur regionalen Schulaufsicht und zu verwandten Netzwerken bzw. interessanten Partnerorganisationen. Die Nähe zu den Schulen, die vielfachen Möglichkeiten der Kommunikation bei informellen Jours fixes, im Rahmen regionaler Netzwerktreffen, per Telefon oder Mail, über Facebook oder im gemeinsamen Forum und nicht zuletzt die Entwicklungspläne geben einen guten Einblick in die aktuellen Entwicklungen und in die Bedürfnisse der Schulen. Digitale Medien sind ein wichtiger Bestandteil des voXmi-Unterrichts und werden zunehmend ein Thema in der Umsetzung von Fortbildungs- und Vernetzungsveranstaltungen. Da das Netzwerk einerseits ständig wächst, es andererseits durch neue Bestimmungen seitens der Schulaufsichtsbehörden immer weniger Spielraum und Freiräume für bundesweite Treffen gibt, wird im kommenden Schuljahr erstmals ein Teil der Fortbildungen in Form von Webinaren (Web-Seminaren) stattfinden. Die Einbettung von voXmi im Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM)⁷ an der PH Steiermark gewährt den Zugang zu aktuellen Tendenzen in Wissenschaft und Forschung, zu einem Netzwerk von Expert/inn/en an den Pädagogischen Hochschulen und bindet voXmi in eine allgemeine bildungspolitische Strategie mit ein. voXmi-Schulen werden auch immer mehr als Praxisorte und Forschungsobjekte für Studierende interessant, da sie gerade jene guten Modelle gelebter Mehrsprachigkeit zeigen, die es in Zukunft weiterzuentwickeln gilt. Ein zentrales Instrument der Qualitätssicherung und zugleich der Sichtbarmachung von voXmi nach innen und nach außen ist die Zertifizierung der voXmi-Schulen. Diese ist nach drei Jahren aktiver Teilnahme im Netzwerk vorgesehen und zeigt in einem festlichen Rahmen die Erfolge der Schule in Hinblick auf die voXmi-Ziele in allen Bereichen der Schulentwicklung: in der Umsetzung von Unterricht, in der gezielten Qualifizierung und Professionalisierung des Personals und in der Entwicklung von Strukturen und Kooperationen innerhalb der Organisation.

Bezug nehmend auf die drei Dimensionen von Professionalisierung kann die Frage »Was bringt die Teilnahme im voXmi-Netzwerk einer Schule?« abschließend wie folgt beantwortet werden: Für eine strukturierte und zielgerichtete *Personalentwicklung* an der Schule erarbeitet voXmi gemeinsam mit den Schulen inhaltliche und formale Modelle für Fortbildungsmaßnahmen, die für alle Lehrer/innen an der Schule relevant sind. Lehrerinnen und Lehrer erfahren eine *berufliche Entwicklung* durch das Sammeln von Erfahrung in Entwicklungsprozessen, welche die eigene Schule und das Netzwerk selbst betreffen. Sie professionalisieren ihre Kompetenzen in der Präsentation von Entwicklungsvorhaben, vertreten ihre Anliegen im Kollegium und übernehmen Verantwortung. Sie lernen Modelle des Erfahrungsaustauschs und des gegenseitigen Feedbacks kennen. Und schließlich erarbeiten sie sich erweitertes Wissen und erweiterte Kompetenzen im Einsatz digitaler

7 www.bimm.at; siehe auch ide-Webseite unter: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2015-4.html>

Medien zu unterschiedlichen Zwecken (Kommunikation, Datenverarbeitung, PR-Maßnahmen). Die Arbeit im Netzwerk bedeutet auch *Entwicklung auf persönlicher Ebene*. Die Zusammenarbeit im Netzwerk stärkt die einzelnen voXmi-Lehrer/innen. Sie haben die Möglichkeit, sich außerhalb der eigenen Schule spezifisch mit Expert-/inn/en aus anderen Schulen und unterschiedlichen Organisationen bzw. Institutionen des Bildungsbereichs zu ihrem Thema (ihrem pädagogischen Anliegen) auszutauschen. Die Möglichkeit der Präsentation der voXmi-Entwicklungspläne der eigenen Schule und der eigenen Arbeit auf unterschiedlichen »Bühnen« lässt vor allem junge Lehrer/innen »wachsen« und ist eine Unterstützung und Bestätigung für bereits erfahrene Kolleg/inn/en. Das voXmi-Ziel, möglichst viele Kolleg/inn/en einzubinden, schärft den Blick für systemische Interventionen und Möglichkeiten. voXmi kann aber auch einfach ein Impuls sein, der Personalentwicklung zum Thema Mehrsprachigkeit *wahrscheinlicher* werden lässt: wenn Sprachen und Lebensgeschichten in einer Schule sichtbar gemacht werden,⁸ Projekte (mehrsprachig) bei pädagogischen Konferenzen vorgestellt werden oder integratives Team-teaching Kolleg/inn/en ihre Klasse aus einer neuen Perspektive betrachten lassen.

Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT; HELM, CHRISTOPH; KANAPE-WILLINGSHOFER, ANNA (o. J.): *Landkarte Unterrichts- und Schulqualität*. Online: <http://www.sqa.at/course/view.php?id=49> [Zugriff: 25.8.2015].
- BAUER, JOACHIM (2011): *Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt*. München: Karl Blessing.
- DERS. (2012): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. München: Wilhelm Heyne Verlag.
- BÖCKELMANN, CHRISTINE; MÄDER, KARL (2007): *Fokus Personalentwicklung. Konzepte und Anwendung im Bildungsbereich*. Pädagogische Hochschule Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- GOGOLIN, INGRID (2011): Heterogenität und Intergration. Ein lohnendes Feld. In: *Schulmagazin* 5 – 10, H. 10, S. 7–11.
- HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA; UNTERWURZACHER, ANNE (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, Bd. 2, S. 161–182. Online: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2009-06-16_NBB-Band2.pdf [Zugriff: 24.8.2015].
- HOODGARZADEH, MAHZAD (2013): Die Macht der Sprachen – ein Interview mit der Linguistin Katharina Brizić. In: Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 20), S. 75–85.
- LOHMANN, ARMIN (2013): *Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungshandeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert*. Köln: Wolters Kluwer.
- LÖSER, JESSICA M. (2011): Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203–214.
- SIMON, RAINER (2001): Personalmanagement als Gesamtaufgabe – das Beispiel Schleswig-Holstein. In: *Journal für Schulentwicklung*, H. 3, S. 49–61.

8 Hier sei auch auf die großartige Initiative kuk:iz der Abteilung Berufsbildende Schulen des Stadtschulrats für Wien verwiesen. Informationen dazu unter www.kukiz.at.

Sylvia Schachner

Mehrsprachigkeit in der Volksschule

Gelungene Beispiele aus der Sicht einer fachbezogenen Bildungsmanagerin

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sind gesellschaftliche Phänomene, die sich in allen Lebensbereichen und somit auch im Bereich Schule finden. Diese Bedingungen führen zu veränderten Herausforderungen, aber auch Chancen im Unterricht. In den letzten Jahren ist ein Paradigmenwechsel zu beobachten: Anstelle von Anpassung an die herrschenden Bedingungen geht es um Integration und Neuorientierung im Schulsystem. Es geht darum, neue Methoden zu finden, die SchülerInnen mit ein- oder mehrsprachigem Hintergrund möglichst gut auf die globale Gesellschaft vorzubereiten. In meiner Tätigkeit als fachbezogene Bildungsmanagerin bin ich für einen Zeitraum von acht Wochen einem Schulstandort zugeteilt und begleite Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Unterricht. Gemeinsam erarbeiten wir Fragestellungen, planen die Unterrichtssequenz und reflektieren sie anschließend. Durch dieses Dabeisein vor Ort erhöht sich die Wirksamkeit der Interventionen deutlich. Auch hat sich meine persönliche Sicht auf Schule und Unterricht durch die unterschiedlichen Schulen, die ich kennenlernen kann, verändert und erweitert.

1. Ausgangslage an Wiener Volksschulen

Eine durchschnittliche Klasse an einer Wiener Volksschule besteht aus ca. 25 Schülerinnen und Schülern. Der Stichtag für das Jahr, an dem der Schulbesuch beginnen soll, ist der sechste Geburtstag. Die Realität sieht allerdings meist anders aus. Das Alter der Kinder divergiert von fünf bis acht Jahren: vorzeitig eingeschulte Kinder, altersgemäß eingeschulte Kinder, später eingeschulte Kinder (diejenigen, die zwi-

schen September und Dezember des Vorjahres Geburtstag hatten), Kinder, die eine Vorschulklasse besucht haben oder auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse niedriger eingestuft wurden. Es sind also Kinder unterschiedlichen Alters in einer Klasse und diese Altersdifferenz erhöht sich in den folgenden Schuljahren noch weiter, wenn Kinder mit einem oder mehreren Jahresverlust/en dazukommen. Viele Klassen, in denen ich arbeite, fühlen sich an wie Mehrstufenklassen innerhalb einer Jahrgangsklasse. Noch bedeutsamer wird diese Altersdifferenz in den vierten Klassen, in denen oft ein Drittel der Schüler und Schülerinnen bis zu 13 Jahre alt ist und sowohl entwicklungsmäßig als auch von der Denklogik her in anderen Bereichen liegt, als dies bisher in Volksschulen üblich war. Diese Situation wird durch die Vielfältigkeit der Sprachen und Sprachniveaus noch komplexer. Die mangelnden Sprachkenntnisse der Schüler und Schülerinnen werden als Hindernis betrachtet, die vorhandenen Ressourcen und Stärken werden nicht gesehen und erst recht nicht berücksichtigt oder in die Unterrichtsgestaltung eingebunden. Wesentliches Ziel meiner Tätigkeit ist, Haltungen und Einstellungen so zu verändern, dass die vorhandene Vielfalt in Planung und Durchführung von Unterricht ressourcenorientiert eingebunden wird, wie die nun folgenden Beispiele zeigen sollen.

2. Exemplarisch praktische Beispiele aus der Arbeit als fachbezogene Bildungsmanagerin an unterschiedlichen Volksschulen

2.1 Haltungen und Einstellungen der Lehrperson der Klasse gegenüber

Ausgangslage: 2. Klasse Volksschule, Aufbauklasse, 16 Schüler und Schülerinnen, von denen ungefähr die Hälfte gefährdet ist, einen Sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutsch und/oder Mathematik zu erhalten. Zwölf der Kinder haben einen mehrsprachigen Hintergrund. Die Lehrerin, die kurzfristig in dieser Klasse eingesetzt wurde, fühlt sich in ihrer Arbeit frustriert und unglücklich. In Reflexionsgesprächen beklagt sie, dass ihr Interessensschwerpunkt in der Arbeit mit hochbegabten Kindern liegt und sie ungeduldig wird, weil sie alles so oft erklären muss und nichts weitergeht. Die Unterrichtsbeobachtung zeigt ein gegensätzliches Bild. Einerseits ist die Lehrerin in gutem Kontakt mit den Schülern und Schülerinnen, verwendet kreative Lösungszugänge und Unterrichtsmethoden und die Schüler/innen zeigen einen hohen Grad an Arbeitsfreude und Motivation, andererseits werden die Kinder im Übergang zu schriftlichen Arbeitsaufträgen häufig in ihren kreativen Ansätzen gebremst. In der konkreten Umsetzung der Aufgabenstellung wird ihnen wenig zugetraut, es gibt wenig Spielraum für eigene Lösungen, und der Rahmen, in dem die Aufgaben erledigt werden, ist stark eingeschränkt. Dadurch werden tatsächlich lange Erklärungen nötig und durch die Bremsung des Arbeitsflusses geht ein hoher Prozentsatz an Arbeitsfreude und Energie verloren.

Dieses Beispiel zeigt einen Faktor auf, den ich in meiner Arbeit immer wieder finde: Innere Bilder (in diesem Fall: Hochbegabte Kinder sind kreativ, schnell und wendig, Kinder in der Aufbauklasse sind langsam, brauchen viel Anleitung und Erklärung und die Aufgabenstellung muss simpel und stark strukturiert sein) bestimmen die Planung und Erwartung mehr als die tatsächliche Realität.

In der Reflexionsphase wurden zwei neue Schwerpunkte festgelegt:

- Zum einen eine Umdeutung des inneren Einstellungsrahmens im Sinne eines Reframings: »Stellen Sie sich vor, Sie unterrichten diese Klasse, als ob die Kinder

hochbegabt wären, denn die Mehrzahl dieser Kinder spricht mehrere Sprachen, findet sich in zwei oder mehreren kulturellen Kontexten zurecht und hat einen Erfahrungsschatz, Alltagssituationen und praktische Lebenssituationen zu bewältigen.« Diese neue Sichtweise stellte die Lehrerin für die nächste Zeit in den Fokus ihrer Beobachtung der Kinder.

- Der zweite Schwerpunkt zielte darauf ab, zu identifizieren, welche individuellen Stärken und Schwächen die Kinder tatsächlich im Umgang mit den Unterrichtsthemen hatten. Diese Leistungsstandserhebung erfolgte für die Bereiche Deutsch, Lesen, Mathematik und Sachunterricht, aber auch in Hinblick auf die überfachlichen Kompetenzen, den Umgang mit Arbeitsanweisungen und verwendete Lernstrategien. Für diese Erhebungen nutzten wir den Zeitraum, in dem ich an der Schule war, und erstellten verschiedene Tools. Wir kombinierten externe Testinstrumente (Salzburger Lesetest, Informelle Kompetenzmessung ...) mit solchen, die auf die spezifischen in der Klasse aktuellen Lernthemen zugeschnitten waren, und solchen, bei denen zur Lösung die Anwendung von Lernstrategien nötig war.
- Sehr schnell veränderten sich Haltungen und Einstellungen sowohl bei der Lehrerin als auch bei den Schülern und Schülerinnen. Die Resignation der Lehrerin wurde abgelöst durch eine neugierig forschende Haltung den Schülerleistungen gegenüber. Vermehrt wurden Fragen nach den Interessen und Erfahrungen (auch und vor allem explizit nach den Erfahrungen aus der eigenen Erstsprache) gestellt. Die Kinder fanden sich nun – oft erstmals – im schulischen Kontext als Expert/inn/en angesprochen und konnten vermehrt ihre kompetenten Seiten zeigen. Dadurch steigerte sich die Motivation zur Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, die durch den Vergleich mit dem bereits Gewussten verarbeitet werden konnten.

2.2 Mehrsprachige Alphabetisierung

Ausgangslage: eine öffentliche Wiener Volksschule mit einem hohen Anteil von Schülern und Schülerinnen aus bildungsfernen Schichten. Viele der Eltern der Kinder sind arbeitslos und/oder haben Suchtprobleme. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund beträgt zwischen 80 und 90 Prozent. Ein Großteil dieser Kinder hat türkischen oder BKS (Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) Hintergrund. Die Schule hat einen Mehrsprachenschwerpunkt und schon einige Initiativen gesetzt, diesen umzusetzen. Das bedeutet, dass in den ersten Klassen die Buchstabenerarbeitung klassenübergreifend in drei Gruppen erfolgt: Deutsch/Türkisch/BKS. In einer kurzen Einführung in die neuen Buchstaben, die für alle Kinder von einer der drei Klassenlehrerinnen gestaltet wird, wird der Buchstabe mit Hilfe einer Geschichte oder eines Liedes vorgestellt. Anschließend gehen die Kinder zu den jeweiligen Stationen, die in gemeinsamer Planung nach ähnlichen Gesichtspunkten vorbereitet wurden. Der Kassenverband ist für diese Arbeitsphasen aufgelöst und alle Lehrkräfte sind für alle Kinder zuständig.

Mein Auftrag war es zum einen, alle Gruppen in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten zu beobachten und Rückmeldung an die einzelnen Lehrer/innen sowie das gesamt beteiligte Team zu geben. Als Beobachtungsschwerpunkt wurde einerseits die Interaktion Lehrer/in-Schüler/in festgelegt, und andererseits, das Lernverhalten einzelner

– im »normalen« Deutschunterricht als schwierig empfundener – Schüler in der Interaktion mit dem Muttersprachenlehrer zu beobachten. Die gemeinsame Planung und Durchführung der Buchstabenerarbeitung beeindruckten mich sehr. Die betroffenen Lehrkräfte nahmen sich viel Zeit, die Unterrichtsinhalte abzugleichen und die Übungsformen anzupassen. Die Deutsch- und BKS-Gruppen arbeiteten nahezu ident, bei der Türkischgruppe waren trotz gleicher Inhalte in der Methodik größere Unterschiede. Dies war auf mehrere Faktoren zurückzuführen: Der Türkischlehrer als einziger Mann im Team kam ursprünglich aus dem Gymnasialbereich, der Unterrichtsraum, den er zur Verfügung hatte, war sehr schmal und lang und für die Anzahl der betreuten Kinder relativ klein. Ein Stationenbetrieb war bei dieser Raumanordnung kaum durchführbar. Seine Gruppe bestand mehrheitlich aus Buben, die sich im Klassenverband sehr unaufmerksam und unruhig verhielten.

In seinem Unterricht hatte er klar ersichtliche Strukturen, einen vorhersehbaren Ablauf. Die Buchstabenerarbeitung erfolgte theoretischer als in den anderen beiden Gruppen und war gekennzeichnet durch mehr an Wettbewerb und den Einsatz von Liedern und Gedichten. Für mich beeindruckend war der deutlich höhere Aufmerksamkeitslevel der türkischen Buben sowie die vermehrte Beteiligung am Unterricht als im Unterricht im Klassenverband. Dies war für mich durch drei Faktoren erklärbar: Der Lehrer fungierte als männliche Bezugsperson, das Sich-Ausdrücken in der Muttersprache zeigte den Sprachreichtum der Buben, der vorhanden war, und die vorgegebene Struktur und der Wettbewerbscharakter kamen dem psychologischen Entwicklungsstand der Buben entgegen.

Folgende Interventionen intensivierten den Lernertrag: Am Ende der Erarbeitungsphasen wurden die letzten 20 Minuten für eine gemeinsame Reflexion in der Klasse reserviert. Die Schüler und Schülerinnen stellten das in den Sprachgruppen Erarbeitete vor und gestalteten ein gemeinsames mehrsprachiges Plakat. So konnte am Ende jeder Einheit zusätzlich zur Buchstabenerarbeitung noch Wissen über Sprache allgemein und über die jeweils andere Sprache konkret erworben werden. Die verschiedenen Sprachen wurden von den Kindern als gleichwertig erlebt, und nahezu unmerklich erwarben sie auch einzelne Wörter aus den anderen Sprachen. Einzelne Elemente, die der Türkischlehrer in seinem Unterricht verwendet hatte, wurden von den Lehrerinnen für einzelne Unterrichtssequenzen übernommen. Das hatte zur Folge, dass der Lehrer, der vorher eher in einer außenstehenden Position in der Zusammenarbeit wahrgenommen wurde, nunmehr einbezogen war und sich in seinen Qualitäten geschätzt fühlte. Bewusst wurden auch einzelne Unterrichtssequenzen mit ihm integrativ in der Klasse durchgeführt, und so konnten die türkischen Buben den Transfer zum Deutschunterricht besser herstellen und ihr Aufmerksamkeitslevel und ihre Leistungsbereitschaft erhöhten sich nun auch in den Stunden im Klassenverband.

2.3 Mehrsprachigkeit als Ressource

Ausgangslage: Leseunterricht, 3. Klasse Volksschule, 24 Kinder, 19 davon mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ziel des Kurzprojekts war, die unterschiedlichen Sprachen in der Klasse hör-

bar zu machen, in Diskussion über Sprachklang und Aufbau der Sprache zu kommen und zusätzlich den Schülern und Schülerinnen bewusst zu machen, dass Schriftsprache und Literatur in allen Sprachen zu finden sind.

Ablauf des Projekts:

- Am Beginn stand ein gemeinsamer Besuch in der Hauptbücherei. Die Kinder wurden aufgefordert, entweder dort ein Buch auszuborgen oder von zu Hause Bücher in der Erstsprache in die Klasse mitzubringen. In dieser Phase geht es um Auseinandersetzung damit, was an Literatur verfügbar ist, wie die Bücher gestaltet sind, wie die Schriftsprache aussieht ... Es kam auch zu Diskussionen über die Bedeutung von einzelnen Wörtern oder Sätzen.
- Im nächsten Schritt bekamen die Kinder den Arbeitsauftrag, eine Seite aus dem gewählten Buch auszusuchen und zu gestalten. Die Kinder zeichneten oder schrieben Teile ab. Interessant war, dass in dieser Phase der Gestaltung einige spontan damit begannen, Teile, die sie in der Erstsprache abgeschrieben hatten, auch auf Deutsch zu interpretieren und zu erklären, um sich ihren Freunden verständlich zu machen.
- Die SchülerInnen erhielten den Auftrag, als Hausübung ihre angefertigten Blätter auszugestalten und für die nächste Einheit zum Vorlesen in der Erstsprache vorzubereiten. Kinder mit deutscher Erstsprache erfüllten dieselbe Aufgabe.
- Als Abschluss dieses Projektschrittes wurden die SchülerInnen gebeten, ihre Texte ohne Erläuterung vorzulesen, wobei ihr Lesevortrag aufgenommen wurde.
- So konnte die Vielfalt der Sprachen hörbar gemacht werden, und es war sehr spannend, die Reaktionen der Kinder zu beobachten, wenn »ihre« Sprache gelesen wurde.
- Anschließend erhielt jedes Kind fünf Minuten Redezeit, um sein Buch auf Deutsch vorzustellen. Dies erfolgte in strukturierter Form nach fünf von der Lehrerin vorgegebenen Fragen.

2.4 Entwicklung der Sprachkompetenz

Ausgangslage: Volksschule, 1. Klasse, Integrationsklasse, 18 Schüler und Schülerinnen, vier Integrationskinder, insgesamt 15 Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund. Die Mehrzahl der Kinder hat wenig bis gar keine Deutschkenntnisse. Da die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erstsprachen haben, ist auch die Verständigung der Kinder untereinander schwierig und findet oft über den Körper, über Berührung statt. Es entstehen häufig Konflikte, die auf Missverständnissen beruhen und aufgrund der fehlenden Sprache sehr rasch eskalieren. Wunsch des Lehrerinnenteams (die Klasse ist mit hoher Stundenzahl mit zwei, manchmal drei Lehrerinnen besetzt) ist, Sprachmuster aufzubauen und die Sprachkompetenz der Kinder so schnell und weit wie möglich anzuheben.

Intervention: Wir entscheiden, die aktuelle Situation sichtbar zu machen und in altersgemäßer Form zu thematisieren. Dies erfolgt in einem Mitmachtheater, das die aktuelle Situation anspricht. Zwei Kinder – ein Bub und ein Mädchen – leben auf einem fremden Planeten. Gemeinsam suchen wir Namen für den Planeten und die beiden Kinder. Die Kinder zeichnen den Planeten und erzählen, wie es dort aussieht. Die einfachen Aussagen der Kinder werden von den Lehrerinnen in kurze

Sätze umgewandelt und aufgeschrieben. Absichtslos entstehen Geschichten, die gemeinsam mit den Zeichnungen der Kinder in der Klasse aufgehängt und später in einer eigenen Mappe gesammelt werden. Im nächsten Schritt haben die beiden Kinder die Erde entdeckt und wollen dorthin reisen. Im Werkunterricht bauen die Kinder aus Papierrollen und Schachteln ein Fahrzeug, und die erste Szene des Mitmachtheaters entsteht. Mittels Geräuschen, Gesten und Bewegungen reisen die beiden Kinder mit Unterstützung der restlichen Klasse auf die Erde und lernen dabei unmerklich Begriffe wie vorwärts, rückwärts, links, rechts, oben, unten. Die emotionale Beteiligung der Kinder an der Geschichte ist hoch, sie identifizieren sich mit den Figuren und bringen bereits in diesem frühen Stadium eigene Ideen ein. Nun werden nach und nach kurze Szenen aus dem Alltag erarbeitet. Die Erstsprache kann gut einbezogen werden, weil es ja dazugehört, dass die Kinder vom fremden Planeten eben eine andere Sprache sprechen. Die Szenen werden je nach Bedarf entwickelt. Es geht um Erlebnisse auf dem Spielplatz, Einkaufen, Grüßen usw., die Dialoge werden von den Lehrerinnen verschriftlicht und in einer Mappe gesammelt. Bald sind Effekte zu sehen: Die Kinder sprechen lauter und deutlicher. Die Wiederholungen, die nötig sind, um Sprachmustern zu festigen, werden im Theaterspiel gerne und oft durchgeführt. Mit und ohne Unterstützung der Lehrerinnen beginnen die Kinder die gelernten Satzmuster auch im Alltag zu verwenden. Immer wieder fließt die Erstsprache der Kinder ein und bereichert die Szenen. Für das Ende des Schuljahres planen die Lehrerinnen eine Aufführung des selbst erarbeiteten Theaterstücks für die Eltern.

2.5 Mehrsprachigkeit und unterschiedliche Kulturen als SQA-Thema¹

Ausgangslage: eine Wiener Volksschule. Der Anteil an Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund, laufendem Asylverfahren und unklarer Geschichte ist hoch, immer wieder besuchen Kinder die Schule nur für einige Monate, um dann woanders untergebracht zu werden. Die Schule hat als SQA-Thema gewählt, die Kulturenvielfalt zu zeigen und in den Jahreslauf zu integrieren. Durchschnittlich einmal pro Monat finden Aktivitäten statt, die die kulturellen Eigenarten der diversen Länder sichtbar machen. Themen aus dem Alltag (Essen, Tänze, Kleidung, Festgestaltung ...) werden aufgegriffen. Die Aktivitäten werden von einer sehr engagierten Lehrkraft koordiniert und geplant, in die meisten der Aktivitäten werden die Eltern einbezogen. In dem Zeitraum, in dem ich an der Schule bin, diskutieren wir Aktivitäten, die neben oder zusätzlich zu den punktuell ablaufenden Aktivitäten in den schulischen Alltag eingebaut werden können.

Wir starten mit einer Aktion, bei der die Eltern gebeten werden, der Schule Bücher in der Herkunftssprache der Kinder entweder zu borgen oder zu überlassen. Ergänzend dazu borgen sich die Lehrerinnen Bücher in verschiedenen Sprachen aus der Bücherei aus. In der Schulbibliothek werden Sprachinseln installiert. Es gibt dort Bücher in Kisten, eine Kurzbeschreibung des Landes in Plakatform (die Plakate wurden in einem anderen Zusammenhang von den Schüler/inne/n der vierten

1 SQA - Schulqualität Allgemeinbildung ist eine Initiative des Unterrichtsministeriums zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Klassen gestaltet) und einige Informationen die Geographie, die Geschichte und die Geldwährung des Landes betreffend. In einem Büchlein finden die Kinder einige wichtige Wörter und kurze Sätze in der jeweiligen Landessprache mit deutscher Übersetzung. Falls das Land eine andere Schrift verwendet, gibt es eine Alphabetkarte dazu. Deutlich sichtbar hängt eine Weltkarte, an der mit Fähnchen die Anzahl der Kinder vermerkt ist, die aus diesem Land stammen und derzeit die Schule besuchen. Auf einem weiteren Plakat werden die Kinder in den vorhandenen Sprachen begrüßt. Es wird ein Zeitplan festgelegt, damit jede Klasse die Möglichkeit hat, den Bibliotheksraum ein bis zwei Stunden pro Woche zu nutzen. In dieser Zeit steht es den Kindern frei, welche Aktivitäten sie wählen. Sie lesen und stöbern in den Bücherkisten. Sie vergleichen Sprachen, sie lesen abwechselnd in ihrer Muttersprache oder auf Deutsch, manche malen Bilder aus den Büchern ab oder schreiben Texte ab. Die zusätzlichen Informationsplakate werden gelesen, verglichen und ebenfalls häufig genutzt. In einer abschließenden Reflexionsphase berichten die Kinder, was sie gemacht haben und was sie in dieser Einheit Neues erfahren haben. Dieser Ablauf ist für alle Schulstufen gleich, und es ist für die Lehrkräfte interessant, die Aktivitäten auf den verschiedenen Schulstufen zu beobachten. Da es an dieser Schule viele Geschwister gibt, die verschiedene Klassen besuchen, kommt es zu einem Austausch der Kinder zwischen den Schulstufen darüber, was sie in der Bibliothek gemacht haben.

Das Projekt hat mehrere Effekte: Einige der Lehrkräfte haben die Gestaltung des Raumes in der Vorbereitungsphase als recht anstrengend und aufwändig empfunden. Sie hatten auch Bedenken über die »verlorenen« Stunden, in denen die Kinder »machen können, was sie wollen«, entschlossen sich aber aus Solidarität mit den KollegInnen mitzumachen. Im Lauf der Wochen ändert sich die Einstellung. Sie erkennen, dass sich der Aufwand gelohnt hat. Die Kinder arbeiten konzentriert und ausdauernd, die Bibliothek wird wesentlich mehr genutzt als vorher, und die Lehrkräfte finden Zeit, ihre Schüler und Schülerinnen zu beobachten und deren Arbeits- und Lernstrategien zu sehen. Einige bisher eher unkonzentrierte Kinder beginnen ausdauernd und selbstbestimmt bei einer Sache zu bleiben. Auch die Kommunikation zwischen den Lehrern und Lehrerinnen intensiviert sich. Sie vergleichen, welche Aktivitäten die Kinder machen und wie das vorhandene Material weiter genutzt werden kann. Pläne für Folgeprojekte entstehen.

3. Fazit

Zusammenfassend ist es Ziel all dieser Interventionen, Mehrsprachigkeit so in Methodik und Didaktik von Unterricht einzubinden, dass die Stärken der Schülerinnen und Schüler gesehen und ausgebaut werden können und ihr Entwicklungspotential genutzt und gefördert werden kann. Dies erfolgt aus einer ressourcenorientierten und kompetenzorientierten Haltung kombiniert mit didaktischer und methodischer Vielfalt heraus.

Dagmar Gilly

Perspektivenwechsel auf das Fach Deutsch in der Migrationsgesellschaft

MALEDIVE – ein Angebot zur Professionalisierung

»Die Sprache ist die Barriere, da muss etwas geschehen!«, fasst ein Lehrender (HTBLA) seine Sicht auf die Frage, inwiefern unterrichtliches Handeln in den technischen Fächern seiner Schule zukünftig anders zu gestalten wäre, zusammen. Und fügt hinzu: »Wir müssen uns in den Fächern stärker auf das Wesentliche fokussieren und es schaffen, das Wichtigste in geeigneter sprachlicher Form zugänglich zu machen – leichter zugänglich als bisher, das brauchen nicht nur Schüler_innen mit so genanntem Migrationshintergrund, das brauchen viele, die notwendige bildungssprachliche Kompetenzen nicht von zuhause mitbringen, auch, davon können alle profitieren. Und trotzdem muss das fachlich alles stimmen. Da stehen wir aber noch am Anfang.«

Die Sprache, von der im obigen Zitat gesagt wird, dass sie eine Barriere darstelle, ist im konkreten Kontext Österreichs Deutsch – die zentrale Schulsprache bzw. Unterrichts- und Bildungssprache, die im Fach Deutsch selbst Thema, Inhalt sowie Medium des Lernens ist und in den meisten anderen schulischen Fächern das Medium des Lernens darstellt, das den Aufbau von Fachwissen und das Verstehen von Inhalten ermöglicht. Das Lernen und Lehren unter heute veränderten – migrationsgesellschaftlichen – Bedingungen verlangt nach kritischem Überdenken von gängigen Sichtweisen auf Deutsch im Schulkontext, denn diese Unterrichtssprache(n) »ist (sind) meistens die Amtssprache(n) in dem betreffenden Land und in vielen Fällen auch die Erstsprache(n) der Mehrheit der SchülerInnen (jedoch nicht unbe-

DAGMAR GILLY ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Fachbereich: Sprachliche Bildung; Schwerpunkte: DaF, DaZ, Mehrsprachigkeit) und leitet seit 2013 das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM), das an der PH Steiermark angesiedelt ist; Mitarbeit am Projekt MALEDIVE, ECML seit 2012. E-Mail: Dagmar.Gilly@phst.at

dingt auf lokaler Ebene oder in einer bestimmten Schule oder Klasse)« (Boeckmann u. a. 2011, S. 7).

Da Lernende heute viele verschiedene Sprachen in die Schule mitbringen und Deutsch häufig als eine Zweit- oder auch Drittsprache erworben wird, können wir nicht weiterhin so tun, als sei Schule monolingual geprägt und der Mehrheits-sprachenunterricht ausschließlich auf Lernende auszurichten, die diese Sprache als Erstsprache haben (vgl. Gogolin 1994). Der Unterricht der Mehrheits-sprache (als Fach Deutsch) und in der Mehrheits-sprache (im Unterricht der anderen Fächer) muss sich also verändern, kann nicht dabei stehen bleiben, ein Unterricht für jene zu sein, die die Zielsprache als Erstsprache (auf hohem bildungssprachlichem Niveau) mitbringen, sondern muss sich weiterentwickeln und Elemente aus der Zweitsprachendidaktik integrieren und insgesamt seine wesentlichen Ziele, Kerninhalte und auch die Unterrichtsmethodik des Faches überdenken. Er muss stärker als bisher Perspektiven auf andere Sprachen und aus anderen Sprachen – Fremdsprachen, Regionalsprachen, Migrationssprachen und weiteren Varietäten – integrieren. Und er muss stärker als bisher tragfähige Brücken zu den anderen schulisch verankerten Fächern bauen sowie Transferprozesse fächerübergreifend aktiv und bewusst unterstützen und (mit)gestalten.

Persektivenwechsel konkret – das Projekt MALEDIVE

Ziele und Zielgruppen:

Ausgehend von den Ergebnissen des MARILLE-Projekts¹ für den Schulbereich geht es im MALEDIVE-Projekt um die Ausbildung bzw. Fort- und Weiterbildung von (zukünftigen) Lehrenden. Das Projekt trägt in der deutschsprachigen Version den Titel »Die Unterrichts- und Bildungssprache lehren im Kontext von Diversität. Lehr- und Lernmaterialien für die Lehrer_innenbildung«, in der englischen Version »Teaching the language of Schooling in the context of diversity«. Das Akronym MALEDIVE erklärt sich vom Titel des Projekts beim Start 2012: »Majority Language Education in Diversity«. Das Akronym blieb, der Projekttitle wurde im Lauf der Projektentwicklung verändert. Er greift jetzt – anstelle von Mehrheits-sprache – den Begriff der »Unterrichts- und Bildungssprache« (in der englischen Version »Language of Schooling«) auf – nicht zuletzt, weil dieser Begriff in relevanten Dokumenten des Europarats² bzw. im Kontext der Pädagog_innenbildung zunehmend stärker verankert erscheint (vgl. Braunsteiner/Schnider/Zahalka 2014, S. 95). Auch die Reaktionen von Deutschlehrenden, zum Beispiel bei der Erprobung der MALEDIVE-Angebote im Rahmen von Workshops in den deutschsprachigen

1 Das Akronym MARILLE steht für »Majority Language Learning«, in der deutschsprachigen Version trägt das Projekt den Titel »Mehrheits-sprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung«; es wurde 2008–2011 am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats (EFSZ; www.ecml.at) im Rahmen des Programms »Sprachlehrende in ihrer Rolle stärken« durchgeführt (<http://marille.ecml.at>; Zugriff: 12.10.2015).

2 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp? [Zugriff: 12.10.2015].

Ländern, zeigten, dass sie den Begriff »Mehrheitssprache« nicht unmittelbar mit ihrem Fach verbanden und den Begriff selbst als diskriminierend empfanden, da Deutsch in ihrem Unterricht zwar die Zielsprache darstellt, aber eben nicht von der Mehrheit der Lernenden mitgebracht wird.

Die Ausbildung von Lehrenden der Mehrheitssprache/Unterrichts- und Bildungssprache (z. B. wäre das Deutsch in den deutschsprachigen Ländern, Finnisch in Finnland oder Polnisch in Polen) integriert das Kompetenzfeld Mehrheitssprache als Zweitsprache bisher allerdings nur in Ansätzen. Österreichweit sahen Curricula der Lehrer_innenbildung bisher – als Beispiel sei hier die Curricula-Generation der Pädagogischen Hochschulen für Primarstufe bzw. Sekundarstufe vor 2014 genannt – meist nicht mehr als 2 ECTS (im Lauf eines dreijährigen Studiums von 180 ECTS Bachelor) vor, die zwar schon strukturell konkret (über die Ebene der Kompetenzbeschreibungen hinaus) verankert waren, zum Beispiel als je 1 ECTS-Lehrveranstaltung »Deutsch als Zweitsprache« und/oder »Interkulturelle Bildung« –, allerdings waren auch diese nicht überall in Österreich verpflichtend, zusätzlich gab es Wahlpflichtangebote von bis zu 5 bis 6 ECTS. Daher haben Absolvent_innen von Lehramtsausbildungen bisher meist wenig Wissen darüber und Erfahrung damit, die Mehrheitssprache als Zweitsprache zu unterrichten und das mehrsprachige Repertoire ihrer Lernenden zu fördern. Lehrende müssen daher oftmals auf berufs begleitende Weiterbildungsangebote zu den genannten Themen zur Nachqualifizierung zurückgreifen. Wichtige Kompetenzfelder wie Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachsensibler Fachunterricht, barrierefreies Lehren und Lernen in sprachlich und kulturell heterogenen Gruppen kommen derzeit mit der Pädagog_innenbildung Neu über neue Curricula verstärkt ins System, deren konkrete Umsetzung steht jetzt am Beginn.

Das MALEDIVE-Projekt, das zwischen 2012–2015 am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats EFSZ innerhalb des Programms »Lernen durch Sprachen« entwickelt wurde, richtet sich an Unterrichtende in der Lehrer_innenbildung und deren Studierende, also zukünftige Lehrende, und kann sowohl für den Einsatz in der Lehre (Präsenzphasen) wie auch zum Selbststudium genutzt werden. In der Erprobungsphase erwiesen sich die Materialien darüber hinaus auch für den Einsatz in der Fort- und Weiterbildung von Pädagog_innen als geeignet. Das Projekt soll den Perspektivenwechsel betreffend die Gestaltung des Unterrichts in der Unterrichts- und Bildungssprache, im österreichischen bzw. deutschsprachigen Kontext des Faches Deutsch, unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen unterstützen. Natürlich sind die Projektergebnisse, diese stehen derzeit über die Projektwebsite auf Englisch und Deutsch zur Verfügung, auf andere schulsprachliche Gegebenheiten (also z. B. Ungarisch in Ungarn) übertragbar.

Projektergebnisse:

Das Ergebnis des Projekts ist eine Website (<http://maledive.ecml.at/>), die (zukünftigen) Lehrenden eine online-Plattform rund um Themen des Lehrens und Lernens von Deutsch in der Migrationsgesellschaft anbietet. Sie lädt (zukünftige) Lehrende dazu ein, Diversität als Lernchance zu entdecken, sich zentralen Fragen im Hinblick auf das (eigene) unterrichtliche Handeln bezogen auf sprachliche und kultu-

relle Vielfalt zu stellen und das (eigene) methodisch-didaktische Repertoire im Hinblick auf die Nutzung der Potentiale der Mehrsprachigkeit zu erweitern. Dabei folgen die Angebote der Website vier zentralen Zielen, in welchen sie (zukünftige) Lehrende stärken möchten, nämlich:

- mit den Herausforderungen sprachlicher und kultureller Heterogenität im Unterricht professionell und zum Nutzen aller umzugehen,
- Lernende zur Nutzung ihres komplexen sprachlichen Repertoires in der Auseinandersetzung mit den Kerninhalten des Fachs zu motivieren,
- die sprachlichen Ressourcen der Lernenden bewusst als solche wahrzunehmen, wie auch jenes Potential zu erkennen, das deren Verschiedenheit für das Lernen im Unterrichtskontext bereitstellt, und
- die Zusammenarbeit und die Entwicklung gemeinsamer Sichtweisen mit Lehrenden anderer Fächer zu intensivieren und Transferprozesse zu initiieren.

Das praxisorientierte Herzstück der Website sind die Lehr- und Lernmaterialien inklusive der begleitenden Lerner_innenprofile – auf diesen Bereich hin sind auch die allgemeinen konzeptuellen Informationen und Hintergründe (Basiskompetenzen/Deskriptoren/Links und Literatur) ausgerichtet. Einen wichtigen Bezugsrahmen für MALEDIVE stellt das Rahmenmodell »Basiskompetenzen Sprachliche Bildung« für alle Lehrenden dar (2014)³ – sowohl im Hinblick auf das zugrundeliegende Kompetenzmodell als auch auf Ebene der Bündelung von Kompetenzen zu Themenfeldern. Dieses Rahmenmodell wurde für die Implementierung von sprachlichen Kompetenzen in der Pädagog_innenbildung Neu unter der Koordination des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums (ÖSZ) in Zusammenarbeit mit Expert_innen österreichischer Hochschulen⁴ und Universitäten entwickelt. Es bietet nach Themenbereichen strukturiert Kompetenzziele zu den Bereichen Deutsch als Unterrichtssprache, Deutsch als Zweitsprache, alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs)Sprachen sowie Sprache/n in den Sachfächern an – Grundlagen dafür waren u. a. der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (CARAP⁵) sowie das »Curriculum Mehrsprachigkeit«⁶.

Die *Lehr- und Lernmaterialien* umfassen, wie oben kurz angesprochen, a) Lerner_innenprofile sowie b) Lehr- und Lernmaterialien zu den Handlungsfeldern Individuum – Gesellschaft – Schule.

3 http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf [Zugriff: 7.10.2015].

4 Darunter auch Mitarbeiter_innen des Bundeszentrums für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM), das auf der *ide*-Webseite noch genauer vorgestellt wird: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2015-4.html>.

5 <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx> [Zugriff: 7.10.2015]

6 Hans-Jürgen Krumm und Hans H. Reich: Curriculum Mehrsprachigkeit (2011). Online: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [Zugriff: 07.10.2015]; vgl. auch Reich/Krumm 2013.

- a) *Lerner_innenprofile*: Startpunkt für die Beschäftigung mit MALEDIVE könn(t)en die Lerner_innenprofile sein, welche verschiedene konkrete »Fallbeispiele für sprachliche Repertoires« von Lernenden repräsentieren – diese sind teils authentisch, teils konstruiert. Sie sollen nicht Stereotype festschreiben, sie dienen vielmehr als Hilfestellungen zur Reduktion von Komplexität. Nicht selten stellt gerade die hohe Zahl an mitgebrachten Familiensprachen der Lernenden in einer Klasse für Lehrende – die oftmals mit keiner der mitgebrachten Sprachen näher vertraut sind – eine Barriere dar, die folgende Reaktion auslöst: »Das sind so viele verschiedene Sprachen, ich kann sie alle nicht, da kann ich nicht individuell fördern, das überfordert mich einfach.« Die ausgewählten Lerner_innenprofile zeigen, dass – auch unter der Bedingung der vielen mitgebrachten Sprachen – die Komplexität der Herausforderungen an Lehrende reduziert werden kann. Dafür sollten sich Lehrende bewusst machen, welche grundlegenden Bedarfs- und Handlungsfelder die Lernenden eventuell gemeinsam haben bzw. an welchen gemeinsamen Kompetenzfeldern mit welchen ausgewählten Strategien und methodisch-didaktischen Grundhaltungen grundsätzlich gearbeitet werden kann – auch wenn die Familiensprachen und die mitgebrachten sprachlichen Kompetenzen der Lernenden möglicherweise sehr divers sind.
- b) *Lehr- und Lernmaterialien*: Ausgehend von den Lerner_innenprofilen führen die Lehr- und Lernmaterialien in drei thematische Felder (sie können in beliebiger Reihenfolge besucht werden): Individuum, Gesellschaft und Schule. Jedes dieser Felder erlaubt eine unterschiedliche Perspektive auf die Lernenden und die Lernumgebung. Diese Perspektiven sind in der schulischen Realität eng miteinander verbunden. MALEDIVE möchte diese enge Beziehung bewusst verstärken, weil es für Lehrende entlastend sein kann, die Verantwortung für das Gelingen nicht nur an ihrem eigenen unterrichtlichen Handeln festzumachen, sondern die Grenzen dieses Handelns bewusst wahrzunehmen und den eigenen Gestaltungsspielraum sowohl mit individuellen Bedürfnissen/Kompetenzen auf persönlicher Ebene (Lehrperson/Lernende) wie auch mit der Wirkung des gesellschaftlichen Umfelds in Beziehung zu setzen. Auch konstruktiv und positiv gelebte Mehrsprachigkeit innerhalb von Unterricht und Schule trifft nicht selten auf strukturell vorgegebene Grenzen und muss damit umgehen – und steht im Spannungsfeld mit dem außerschulischen gesellschaftlichen Umfeld, das im Glücksfall auch (regional gesehen z. B.) dieselbe Wertschätzung vermittelt, wie sie innerhalb der schulischen Lernräume gelingt, aber eben oft genug auch im Alltag das Gegenteil zeigt.

Individuum – Gesellschaft – Schule:

In den Bereichen Individuum, Gesellschaft, Schule finden sich jeweils vier bis fünf wichtige Subthemen, für die praxisorientierte konkrete Lernangebote (Basisinformationen, Übungen, Medien, Links und Literatur) bereitgestellt werden – im Hinblick auf die unterschiedlichen Kompetenzebenen Wissen, Haltungen, Fertigkeiten.

Im Bereich »Individuum« geht es beispielsweise darum, sich mit dem eigenen sprachlichen Repertoire auseinanderzusetzen und die eigenen Haltungen den Sprachen und dem Sprachenlernen gegenüber genauer kennen zu lernen und im Hinblick auf die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren sowie neue Sprachlernerfahrungen zu machen und weitere Sprachlernstrategien zu entwickeln.

Im Bereich »Gesellschaft« geht es darum, eine weite Perspektive auf die Sprachenvielfalt der Welt und die Diversität von globalisierten Gesellschaften zu eröffnen. Zugleich ist das der Ausgangspunkt dafür, sich mit gängigen Vorstellungen (Mythen) über Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen und sich mit Sprachenrechten wie auch Fragen/Fällen sprachlicher Diskriminierung näher zu beschäftigen (vgl. dazu auch den Beitrag von Martina Huber-Kriegler in diesem Heft).

Im Bereich »Schule« werden zahlreiche unterrichtspraktische Aktivitäten für den Fachunterricht in der Schulsprache bzw. Unterrichts- und Bildungssprache zur Verfügung gestellt. Sie alle zeigen, wie die Einbeziehung mehrerer Sprachen in Lehr- und Lernsequenzen dazu beitragen können, bisher wenig genutzte Lernchancen zu eröffnen.

Die einzelnen Lernangebote in den drei Themenfeldern sind miteinander vernetzt (z.B. durch direkte Verlinkung oder Verweise) und für alle Angebote stellen die begleitenden »prototypischen« Lerner_innenprofile noch den zentralen Bezugspunkt dar: den/die Lerner_in. Er/sie steht im Zentrum und alle Angebote möchten – aus ganz unterschiedlichen Perspektiven – dazu beitragen, ihn/sie im Lernprozess bestmöglich und bedarfsorientiert zu begleiten.

Zur Veranschaulichung seien hier einige konkrete Subthemen angeführt, für die Lehr- und Lernmaterialien bereitstehen.

Über die Lernangebote für den Bereich »Individuum« können Lernende u. a.

- Sprachbiografische Methoden kennenlernen und anwenden
- Sprachlernerfahrungen machen und reflektieren
- Sprachlernstrategien bewusst wahrnehmen, das Repertoire erweitern und anwenden

Über die Lernangebote für den Bereich »Gesellschaft« können Lernende u. a.

- Sprachliche Diversität weltweit gesehen als natürliche Gegebenheit kennen lernen
- Sprachenrechte kennen lernen und Fragen zu sprachlicher Diskriminierung reflektieren
- Das Sprechen über Sprache(n) und sprachliche Diversität aus terminologischer Sicht reflektieren

Über die Lernangebote für den Bereich »Schule« können Lernende u. a.

- Die zentralen Anforderungen/Kompetenzen an (zukünftige) Lehrende für die professionelle Handlungsfähigkeit im eigenen Unterricht kennen lernen, reflektieren und als Grundlage für den eigenen Lernprozess nutzen

- Ein Repertoire an geeigneten Aktivitäten für den konstruktiven und professionellen Umgang mit mehrsprachigen Ressourcen im Unterricht kennen lernen, erproben und für die eigene Unterrichtspraxis adaptieren und weiterentwickeln
- Grundlagen der Sprachstandbeobachtung und des sprachsensiblen Arbeitens in allen Fächern kennen lernen sowie vorhandene Materialien auf ihre Potentiale hin reflektieren sowie eigene Materialien entwickeln

Die Lehr- und Lernangebote greifen mehr als die hier angeführten Themen und Fragen auf und laden (zukünftige) Lehrende dazu ein, die Sicht auf das eigene Fach sowie die Inhalte, Kernaufgaben und methodischen Zugänge des Fachs selbst zu überdenken. Sie können die eigene Unterrichtspraxis im Hinblick darauf hinterfragen, inwiefern sie mögliche Lernchancen bzw. Lernanlässe, die die mitgebrachte sprachliche (und kulturelle) Diversität der Lernenden im Lernprozess (vgl. Lerner_innenprofile) eröffnen kann, bereits gut nützen und/oder ob sich diese noch erweitern lassen – um so allen Lernenden erweiterte Lernräume zu erschließen.

Literatur

- AALTO, EIJA; ABEL, ANDREA; AUGER, NATALIE; SCHNITZER, KATJA; GILLY, DAGMAR; KOTIMÄKI, AULI (2015): *Die Bildungs- und Unterrichtssprache lehren im Kontext von Diversität. Lehr- und Lernmaterialien für die Lehrer_innenbildung*. Online: <http://maledive.ecml.at/> [Zugriff: 12.10.2015].
- AUGER, NATALIE; SCHNITZER, KATJA (2015): MALEDIVE: eine Lernplattform für Lehrende vielsprachiger Klassen. In: *Babylonia* 02, S. 25–29.
- BEACCO, JEAN-CLAUDE; FLEMING, MIKE; GOULLIER, FRANCIS; THÜRMAN, EIKE; VOLLMER, HELMUT (2015): *The language dimension in all subjects. A Handbook for Curriculum development and teacher training*. Language Policy Unit, Council of Europe. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_EN.pdf [Zugriff: 12.10.2015].
- BOECKMANN, KLAUS-BÖRGE; AALTO, EIJA; ABEL, ANDREA; ATANASOSKA, TATJANA; LAMB, TERRY (2011): *Mehrsprachigkeit fördern: die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Graz: Council of Europe. Online: <http://marille.ecml.at/> [Zugriff: 12.10.2015].
- BRAUNSTEINER, LUISE; SCHNIDER, ANDREAS; ZAHALKA, URSULA (Hg., 2014): *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam, (= PädagogInnenbildung, Bd. 1).
- BRUNEFORTH, MICHAEL; HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA; LASSNIGG, LORENZ (Hg., 2012): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick*. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012_Kurzfassung_130205.pdf; [Zugriff: 9.10.2015].
- CANDELIER, MICHEL u. a. (2012): *CARAP-Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Council of Europe. Online: <http://carap.ecml.at/> [Zugriff: 12.10.2015].
- CUMMINS, JIM (o. J.): *Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule*. Toronto: Universität Toronto. Online: http://laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf [Zugriff: 12.10.2015].
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster-New York: Waxmann.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: *AkDaF Rundbrief* 61, S. 16–24. Online: http://www.plattformmigration.at/fileadmin/data/Publikationen/Krumm_Hans-Juergen_Mehrsprachigkeit_in_Sprachenportrats_und_Sprachenbiographien_von_Migrantinnen_und_Migranten.pdf [Zugriff: 7.10.2015].
- REICH, HANS H.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Sonja Vučina

Lernraum Schule sprach/enförderlich gestalten

Sinnkonstruierende Verortung von Lernenden zwischen Raumerfahrung und sprachlichem Handeln

Sawu bona – Ich sehe dich
Sikhona – Ich bin da¹
(Senge u.a. 2008, S. 3)

Der vorliegende Beitrag beschreibt die Erkenntnisse einer zu einem Schulentwicklungsprojekt pädagogisch ausgerichteten Begleitforschung, die sich durch Feldnähe, Fragestellungen mit Praxisrelevanz sowie mit der Absicht, zur Weiterentwicklung der beteiligten Schulen beizutragen, auszeichnet. Ziel war es, die Praxis besser zu verstehen, sie in einem Entwicklungsprozess zu unterstützen und die Ergebnisse für andere Kontexte nutzbar zu machen. Die Forschungsansätze sind heterogen, sie vernetzen qualitative Forschung, Weiterbildung, Beratung und Schulentwicklung. Auch untersucht die Begleitforschung mit dem qualitativen Forschungsdesign des »Mapping«, unter welchen förderlichen bzw. hemmenden Bedingungen Veränderung und Entwicklung an den Schulen überhaupt möglich sind. Abseits von definierten und quantifizierbaren Kompetenzen sollten weniger artikulierte bzw. weni-

SONJA VUČINA leitet seit 3 Jahren die NMS Admont, davor war sie Projektleiterin im Bundesprojekt »net-1/Netzwerk innovativer Schulen« im Bereich Sprache/n. Im Wintersemester 2011 der Pädagogischen Hochschule Steiermark/Zentrum für Sprachendidaktik und interkulturelle Bildung zugewiesen, begleitete sie gemeinsam mit ihrer Kollegin Eva Theissl im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts »Lern- und Sprach/enraum Deutschlandsberg« vier Schuljahre lang neun Neue Mittelschulen – mit der begleitenden Forschung »Lernraum Schule sprach/enförderlich gestalten«.

E-Mail: sonja.vucina@aon.at

1 Vorangestellt die gebräuchlichste Grußformel bei den Stämmen der Provinz Natal in Südafrika – vielleicht trägt sie im Keim bereits das Ergebnis der Forschung und spiegelt in dieser impliziten sprachlichen Bedeutung eine wesentliche Grundeinstellung von »Sprach/enbewusstheit« in Lern- und Sprach/enräumen. Der Gruß heißt wörtlich: Indem man wahrgenommen wird, existiert man.

ger bewusste Leistungen an Schulen herausgefunden und exemplarisch sichtbar gemacht werden, um sie besser in ihrer Auswirkung auf Sprach/enbewusstheit, Kommunikation und Lernen einschätzen zu können.

Es stehen also keine vordefinierten Themen, konkreten Leistungsanforderungen und messbaren Ziele im Zentrum, sondern Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die es in den Schulen braucht, damit Innovation möglich wird.

Basis und Ausgangspunkt sind die im Bundesprojekts »net-1«/ *Netzwerk innovativer Schulen* (2006–2011) entwickelten Konzepte (vgl. Stockhammer 2011; Vučina 2011), die auf das Potential von Netzwerken sowie einen Transfer der Erkenntnisse in andere Kontexte setzten. Daraus entstand das Schulentwicklungsprojekt »Lernraum Deutschlandsberg« als regionales Transferprojekt im Bezirk Deutschlandsberg: [Lernen + Raum = dem Lernen Raum geben], [Raum schaffen für gemeinsame Entwicklungen] = [Lernraum] bzw. erweiterte sich das Projekt durch die Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Sprachendidaktik und interkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark mit der praxisnahen Begleitforschung.²

1. Lernräume gestalten – Sprach/enräume (er)öffnen

»Raum« (*Lernraum, Sprach/enraum*) ist wesentliches Leitprinzip, aus dem sich weitere Überlegungen, Zusammenhänge und Erkenntnisse ergeben: Wie kann ein gestalteter Lernraum den bewussten Umgang mit Sprache/n fördern und entwickeln? Wie verändern sich Verhalten, Lernen, Kommunikation, wenn der Raum sich verändert? Wenn scheinbar vertraute Räume mit anderen Augen wahrgenommen werden?

Die Annahme in der Begleitforschung ist, dass ein starres Raumdenken offene Lernformen verhindert bzw. dass gestaltete Lernräume Kommunikation und offene Lernsettings fördern. Jedes Kind lernt anders. Eigenständige, offene Lernformen, alternative Unterrichtsvorhaben brauchen Platz – eigene und gemeinsame Arbeitsplätze, Bühnen, Gänge, Nischen, Projektarbeitsmöglichkeiten, Platz für Präsentationen, Treppenhäuser, Werkstätten, Schulgärten ... – d. h. eine hoch variable Organisation der Arbeitsmöglichkeiten im Unterricht, in Pausen, innerhalb und außerhalb der Klasse/Schule. Zieht man alle Faktoren des Lernens in Betracht, so kristallisiert sich die Raumorganisation als bedeutsame, notwendige Rahmenbedingung heraus. Die Lernenden brauchen das Gefühl, dazuzugehören, »beheimatet« zu sein, sich mit der Schule zu identifizieren. Ein »Nicht-Dazugehören« bringt Unruhe, Aggression und Langeweile. Schatzmann (2005, S. 220) definiert das »Im-Schulraum-Sein« als »die Summe aus Architektur des Hauses/der Räume, der Betriebsform bzw. dem pädagogischen Programm und damit zusammenhängend der Aneignung von Räumen«. Um der Heterogenität der Schüler/innen und somit

2 Die Forschungsarbeit *Lernraum Schule sprach/enförderlich gestalten, Sinnkonstruierende Verortung von Lernenden zwischen Raumerfahrung und sprachlichem Handeln* (Sonja Vučina, Eva Theißl; begleitet von Mag.^a Dagmar Gilly und Mag.^a Martina Huber-Kriegler) kann unter sonja.vucina@aon.at angefordert werden.

jeder/ jedem Einzelnen gerecht zu werden, müssen Flächen für das Lernen nutzbar gemacht werden, damit ein Maximum an schüleraktiven Arbeitsphasen und Kommunikation gewährleistet ist. Umgekehrt kann ganz deutlich festgestellt werden, dass Schulen sich weder in Haltung noch Kommunikation bzw. Sprach/ensensibilität verändern können, wenn kein »Lern- und Sprach/enraum« dafür geschaffen wird: wenn Schüler/innen frontal in den Klassen unterrichtet werden, es keine Möglichkeiten gibt, vor der Klasse, in anderen Räumen zu arbeiten; wenn die Kinder keine Plätze, keine Zeit haben zum Reden, zum Austausch; wenn einfache Strukturen und Ordnungsrahmen fehlen. Schulen, die Raum schaffen für Kommunikation, (er)leben eine andere Schulkultur im Umgang miteinander. Das bedeutet, dass es für eine »innere Differenzierung/Individualisierung« zuerst »Lern- und Sprach/enraum« braucht, eine andere Förder-, Feedback- und Reflexionskultur, um damit spezifische sprachliche Kompetenzen überhaupt erst im Sinne einer grundlegenden Neuorientierung der konzeptionellen Überlegungen möglich zu machen. Personalisiertes Lernen, das hier anstelle von Individualisierung/innerer Differenzierung gesetzt wird, meint den Blick auf den Lernenden/die Lernende als einzigartiges Wesen, das sein Lernen selbst steuert, seine Lernumgebung gestaltet.

2. Mapping – Veränderungsprozesse sichtbar machen

Viele Ergebnisse in einem Entwicklungsprozess sind quantitativ nicht messbar: Offenheit, Interesse, Zuversicht, Innovationsbereitschaft, Haltung etc. Um Komplexität und Dynamik lernender Prozesse und lernender Systeme zu beschreiben, braucht es angemessene Darstellungen, Begriffe, Systematiken. *Kartographische Methoden* für die Darstellung von Entwicklungs- und Transferprozessen an Schulen und konkret für die Bewusstmachung von Sprache/n tragen wesentlich zur Entwicklung und Bewusstheit bei. Mapping macht mit den konzeptuellen Landkarten (*Maps*) – zusammengeführt im *Atlas* – Veränderungsprozesse und Wechselbeziehungen sichtbar. Im Über- und Nebeneinander entstehen durch die Kartierung neue Kontextebenen, Zusammenhänge und Bedeutungsfelder, die Reflexion, Erfahrung, Begründung und Lernprozesse an den Lernorten verbinden. Das zeigt, dass Entwicklung und Transfer nicht linear verlaufen – linear wird der Prozess nur in der zeitlichen Erfassung der Entwicklung. »Mapping liegt immer dann vor, wenn sein Objekt ein Raum oder seine Repräsentanz sind. Sehr vereinfacht kann man sagen, dass der Inhalt des Mapping das Paradigma des Raums ist, den man untersuchen will.« (Busse 2007, S. 22) Gewachsene Räume werden untersucht und ihre Muster beschrieben. Kartografie wird verstanden als Sichtbarmachen und Darstellung von Handlungen und Dingen, ist »ein performativer Umgang, um sie zu verstehen« (ebd.). Die vorliegenden Dokumente (Filme, Fotodokumentationen, Interviews, Tonprotokolle, Fragebögen, Briefe) bilden so einen dynamischen Prozess ab, der die Lernbewegungen als Prozesse wahrnimmt und in immer neuen Zusammenhängen reflektiert.

In der Gegenwartskunst findet sich der Begriff »Kartografie« im Sinne von »kartieren« oder »AtlasMapping«, d. h. Künstler/innen setzen sich mit einem Phäno-

men, einem Lebensraum oder einem sozialen Problem in einer subjektiven Karte auseinander. Künstlerische Formen der ästhetischen Forschung, der Feldforschung und des AtlasMapping sind verstärkt in den Blick kunstdidaktischer und kulturwissenschaftlicher Auseinandersetzungen getreten (vgl. Kämpf-Jansen 2004; Selle 1994, Busse 1998). Vermessungsinstrumente, Filmkameras, Zollstöcke, Tonbandgeräte, Notizbücher, Lineale, Vitrinen, Landkarten, Computer, Archivboxen, Scheren ..., um zu erforschen, zu befragen, zu protokollieren, zu filmen, zu fotografieren, zu schreiben, auszuwerten ... nennt Busse »am Ort zu sein«, um Wahrnehmungsprozesse vorzubereiten, Pläne und Projekte zu entwickeln, zu suchen, das Gefundene auszuwerten und zu dokumentieren.

Der *Atlas* führt die einzelnen Maps zusammen und ist aus didaktischer Perspektive ein Instrument, das Prozesse sichtbar und verständlich macht. Der Atlas legt ein kartografisches Netz über die Pädagogik der beforschten Schulen und macht so Heterogenität, Fremdheit und Transfererfolge kommunizier- und verhandelbar. Dadurch ist die qualitative Forschung des Mapping auch wesentlicher Faktor für den Umgang mit Heterogenität, um gesellschaftliche Prozesse wie Migration³ (vgl. Androutsopoulos 2011), Sprach/envielfalt, Veränderung von Grenzen und Räumen wahrzunehmen. Christine Heil formuliert den pädagogischen Anspruch des Mapping in einem Mail an Klaus-Peter Busse so:

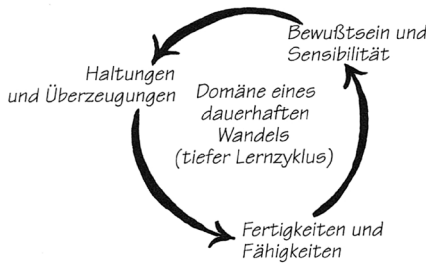
Müsste man nicht vor dem Hintergrund der Globalisierung von einer heterogenen Schulkultur ausgehen (es wäre für mich noch zu klären, welche Auswirkungen das für Schule und Bildung hat). Und sind nicht genau hier die Kunstpädagogen als Spezialisten denkbar, für singuläre Prozesse in kommunikativen Prozessen und pädagogischen Situationen, die darüber hinaus von kulturellen Inhalten handeln? Mapping könnte solche Prozesse in Gang setzen und kommunizierbar machen (Aber andererseits ist Kultur eben medienethnographisch gesehen auch eine Frage der Machtbefugnis: Welche Inhalte setzen sich fort und werden kommuniziert?). (Busse 2007, S. 279)

3. Der Transfer von Innovationen im System Schule

Es stellte sich weiters die Frage, wie ein *Transfer von Innovationen* im komplexen System Schule möglich ist. Verändert werden sollen Praxis, Wissen und damit Einstellungen sowie soziale und organisationale Strukturen, in die die veränderten Lernformen eingebettet sind. In der Literatur herrscht Uneinigkeit über Steuerungsmöglichkeiten von Veränderung – die Bandbreite reicht von Ratgebern für Schulentwicklungsprozesse (Klippert 2000), über eine komplexe Auseinandersetzung mit einem ganzheitlichen Systemdenken als integrative Disziplin lernender

3 Androutsopoulos, Jannis (2011): Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik. www.goethe.de/städte-sprachen-kulturen – ein neues Forschungsgebiet, das sich mit visuell gestalteter Sprache im öffentlichen Raum beschäftigt; Linguistic Landscape Graz: <http://multilingual.uni-graz.at/projekte/25/linguistic-landscape-graz.html> – geht davon aus, dass Graz eine Sprachenlandschaft ist; dazu die Ausstellung: »Sprachenlandschaft Graz. Eine Stadt spricht 150 Sprachen« im Ausstellungsherbst 2011: <http://multilingual.uni-graz.at/projekte/14/sprachenlandschaft-graz.html> [Zugriff: 23.5.2015].

Abb.1: Lernzyklus einer lernenden Organisation (Senge u. a. 2008, S. 19)



Organisationen (Senge u. a. 2008) bis hin zu einer Absage einer Steuerbarkeit (Stacey 1992). Innovative Prozesse sind schwierig und langwierig, denn sie greifen in bestehende Systeme ein. Entwicklungen, Veränderungen sind schwer vorhersagbar, sind von förderlichen und hinderlichen Faktoren abhängig.

Senges »Systemdenken als Fünfte Disziplin« (Senge u. a. 2008, S. 17 ff.) bzw. die »Theorie U« (Scharmer 2009) schienen geeignete Architektur einer Transferstrategie im Schulentwicklungsprojekt und in der Darstellung der Ergebnisse in der Begleitforschung zu sein.

Ein Transfer von komplexen schulischen Neuerungen wird bei Senge u. a. und Scharmer nicht als bloße Umsetzung verstanden, sondern ist immer selbst ein Entwicklungsprozess, in dem Neuerungen, die als Konzept vorhanden sind, erst an den Schulen als lernende Organisationen selbst entstehen. Senge sieht die Essenz einer lernenden Organisation in einem Lernzyklus (Senge u. a. 2008, S. 19), der erst nachhaltige Veränderungen und Haltungen bewirkt (Abb. 1).

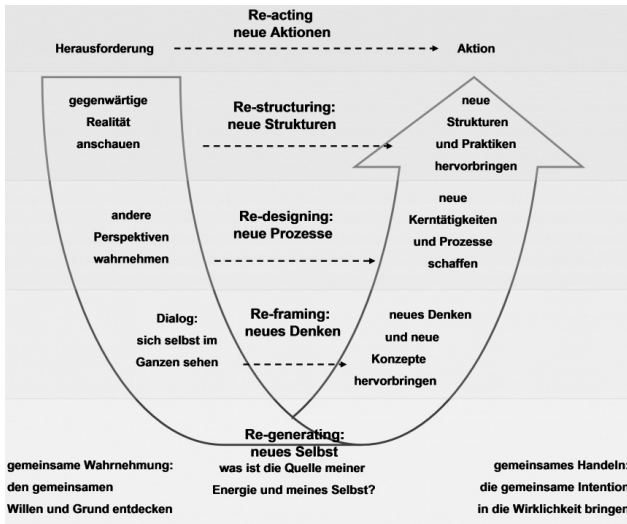
Scharmer (2009, S. 52) stellt einen Musterwechsel in fünf Ebenen der Veränderungen dar. Horizontal wird die Unterscheidung zwischen Wahrnehmung und Handlung sichtbar. Vertikal werden die Ebenen der Veränderung beschrieben – vom oberflächlichen Handeln (Re-acting) hin zu einem umfassenden Re-generating, das ein Lernen mit in der Zukunft liegenden Möglichkeiten sieht (Abb. 2).

Veränderungsprozesse definiert Scharmer immer als gemeinsamen Prozess, in dem man Infrastrukturen des Lernens gestaltet und so geschützte Orte und Rhythmen für Reflexion, Dialog, Sprache, Lernen entwickelt.

Innovation beginnt an Orten. Es ist schon viel über Innovationsnetzwerke geschrieben worden, aber das, was in aller Aufregung über Netzwerke verloren geht, ist, dass der kreative Prozess ein Gefäß braucht, einen geschützten inneren Ort, aus dem etwas Neues entstehen kann und der eigentlich das Gegenteil eines Netzwerkes ist. Ebenso wie ein Keim einen Ort und die Zeit braucht, um zu gedeihen, und ein Kind einen Ort und die Zeit, um sich zu entwickeln, so braucht Innovation einen Ort, um zu wachsen und gemäß ihrer Eigenzeit in Erscheinung zu treten. (Scharmer 2009, S. 433)

Die *Ergebnisse* zeigen an allen Schulen, dass es als Ausgangspunkt von Veränderung in Bildungsprozessen mehr als Vorgaben oder kompetenzorientierte Lehrpläne und Standards braucht. Am Beginn in einem sich langsam ausbildenden und nachhaltigen Prozess steht immer eine reflexive Auseinandersetzung aller Beteiligten

Abb. 2: Fünf Ebenen der Veränderung (Scharmer 2009, S. 52)



mit ihrem Handeln und den daraus resultierenden Konsequenzen. Dazu braucht es organisationale Bedingungen wie eine Unterstützung der Schulleitung, eine planvolle Vorgehensweise und ein positives Schul- und Innovationsklima, um Möglichkeiten zu schaffen für Begegnung und Kommunikation. Entwicklung wird dann Schulkultur, zum festen Bestandteil des gesamtschulischen Programms. Die Entwicklung von Lern- und Sprach/enräumen schafft erst die Grundvoraussetzungen für Sprach/enbewusstheit, Heterogenität und Kommunikation an den Schulen. Es zeigt sich ganz deutlich, dass es zuvor (um die Annahmen zu verifizieren, Veränderung, Entwicklung zu initiieren und möglich zu machen) eine *grundlegendere Ebene* als Voraussetzung für Sprachhandeln braucht: nicht didaktische und inhaltliche Interventionen, sondern gestaltete Lernräume und Lernumgebungen, die erst Kommunikation möglich machen und Grundlage für eine Haltungsänderung im Rahmen einer veränderten Sprachen- und Lernkultur sind. Die Ergebnisse bisher verweisen einheitlich auf eine Ebene *vor* einer sichtbaren Kriterienfindung auf Voraussetzungen, die durch einen gestalteten Lern- und Sprachenraum erst gegeben werden. Indem Raum für Lernen, Kommunikation, Begegnung, Beziehung gestaltet wird, werden erst die Grundlagen geschaffen für einen offenen Unterricht und ein Sprach(en)klima der Vielfalt. Verändert sich der Raum, entwickeln sich Lehren und Lernen kontinuierlich, verändert sich Schule mit ihren Beteiligten als lebendiger Organismus.

Eine die Grundlagen des Performativen kennende pädagogische Konzeption wird zeitliche, räumliche, materielle, sprachliche und personelle Spielräume zu schaffen versuchen, in denen die Aktionen der an der betreffenden pädagogischen Situation Beteiligten ihren praktischen Sinn so weit entfalten können, dass er zumindest seitens der professionell Beteiligten mehrperspektivisch reflektierbar und damit in neue Intensionen umsetzbar wird. (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, S. 23)

Diese Lernräume als Kontexte prägen Lernen und Kommunikation entscheidend, weil Lernen und Sprache/n sich dort entfalten können. Dabei entsteht ein Misstrauen gegenüber vorgegebenen curricularen Festlegungen und es zeigt sich, dass aktives Lernen und lebendige Sprach/enbewusstheit sich deutlich von reproduktiven Lernprozessen abgrenzen.

Die Rolle des Leiters ist zentraler Erfolgsfaktor. Die unerschütterliche Überzeugung, mit der die Schulleitung hinter einem Entwicklungsprozess steht, lässt erst neue Formen der Zusammenarbeit und gemeinsame Unterrichtsentwicklung entstehen und baut ein gemeinsames Verständnis für anstehende Reformen auf. Schulleitung ist neugierig und zeigt Bereitschaft für Neues. Es zeigt sich, dass ein Zeitgefäß von mindestens zwei Jahren notwendig ist, um Prozesse überhaupt erst zu initiieren. Für eine tatsächliche Veränderung braucht es noch länger. Es bedarf einer ständigen Auseinandersetzung mit Lehren und Lernen, wofür es keine Rezepte, Arbeitsblätter bzw. Halbtagesfortbildungen gibt. Wirksamkeit von Schule, von Unterricht lässt sich nicht auf messbare Leistungen der Schüler/innen reduzieren, denn diese ziehen zu schnell Maßnahmen ausschließlich im strukturellen Bereich mit Maßnahmenkatalogen nach sich und klammern Interaktion aus. Schul- und Unterrichtsentwicklung braucht bewusste Interventionen und Strategien in einer vielfältigen, ideenreichen Umgebung. Gelingt es dynamisch, diese Teile zu einer Ganzheit zu verbinden, welche die Vielfalt der Teile nicht vereinheitlicht, sondern vielmehr fördert, schafft man »Raum« für individuelle und systematische Potentialentwicklung. Lernen erfolgt in Zyklen, die zwischen Aktion und Reflexion, Umsetzung und Innhalten wechseln in einem wiederkehrenden Rhythmus, der einem Aktionismus entgegenwirkt. Es ist Zeit vorhanden für Entwicklung von Ideen und Möglichkeiten, für das Entscheiden einer Methode, die Organisation, für die Ausführung und Reflexion. Um den Rhythmus am Laufen zu halten, gilt es, immer die ganze Bandbreite durchzuspielen, man kann keine Stufe überspringen oder eine Sache abkürzen und auslassen.

In der Schule umgesetzt, wird sicht- und spürbar, dass ein nachhaltiger Lernprozess nur durch fortgesetzte Bewegung und im Wechselspiel funktioniert. Stoppt dieses Zusammenspiel, werden alte Muster wieder übermächtig und man fällt zurück in Routinen. Ein wichtiger Schritt in einem Prozess ist nun, sich diesen strategischen Rahmen und die Zusammenhänge vertraut zu machen: Indem andere Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt werden, eröffnen sich neue Denk- und Handlungsräume. Eine kontinuierliche Auseinandersetzung hält den Kreislauf in Bewegung und es entstehen neue Überzeugungen und Annahmen, vielleicht einmal dauerhafte Veränderungen.

»Es müsste gelingen, Menschen an ihren Lebens- und Lernorten wieder irritierbar zu machen oder zu halten, weil die Fähigkeit zur Irritation eine Voraussetzung für Lebendigkeit, für die Fähigkeit, sich überraschen lassen zu können, für Offenheit, ja, auch für (wiederentdeckte) Neugierde ist« (Fratton 2014, S. 14). – Irritation als Voraussetzung für die Aufmerksamkeit des Unbekannten im Bekannten. Heinz von Foerster sagt – bezogen auf Kommunikation – dazu Folgendes: »Denn wir merken nicht das Unglaubliche, das Rätselhafte, das Ungeheuerliche, das Erstaunliche,

das Wunderbare, das im alltäglichen Gespräch und der Reflexion vor sich geht. Erst wenn dieser Strom von Selbstverständlichkeit gestört wird, stehen wir staunend vor diesem Wunder« (von Foerster 2008, S. 68). Das heißt, Nichtwahrgenommenes wird in den Mittelpunkt gerückt oder eingeübtes, gewohnheitsmäßiges, unreflektiertes Verhalten wird aus einer anderen Perspektive betrachtet. Ein schräger Blick auf die Welt durchbricht Muster und greift spielerisch vergessene Bedeutungsebenen auf.

Entwicklung, die nicht auf Kommunikation setzt, hat schon verloren. Sprache, die sich über Lern- und Sprach/enräume entwickelt, schafft erst eine *Sprach/enkultur*. Nicht die Summe der Teile ist ausschlaggebend, sondern eine dynamische Verknüpfung zwischen Einheit und Vielfalt. Sprache an sich ist verbindendes Element und spiegelt sich im Gespräch in Lernsituationen, in denen Lehrende zugleich Lernende sind, in Begegnungen mit Menschen aus ganz verschiedenen kulturellen Verhältnissen und unterschiedlicher Herkunft. Das Gespräch als gemeinsamer Gedankenaustausch, als Voraussetzung gemeinsamen Handelns beeinflusst den Verlauf im Entwicklungsprozess und letztendlich die Transfererfolge. Erst die Bereitschaft zum gemeinsamen Gespräch ermöglicht Lernen und Verstehen auf einer Basis des gegenseitigen Vertrauens. Es entstehen dabei neue Möglichkeiten, über Probleme nachzudenken, neue Bedeutungen, Beobachtungen und neue Handlungsmöglichkeiten zu generieren. Veränderungen im Unterricht erfordern Veränderungen in der Sprache, die sich darauf auswirken, was man von der Welt zu begreifen imstande ist. Auch entwickelt/entwickeln sich Sprache/n in dem Ausmaß weiter, wie neue Möglichkeiten gesucht werden, Kommunikation zu gestalten, ihr Raum und Zeit zu geben.

4. Veränderte Lernkulturen durch neue Lern- und Sprach/enräume

Die Ergebnisse der Begleitforschung zeigen deutlich, wie eng Sprach/enbewusstheit, Unterricht und Lern- und Sprach/enraum miteinander in einer Wechselwirkung verknüpft sind. Sie bedingen einander, wobei die Raumschaffung am Beginn des Prozesses stehen muss. Erst wenn Raum da ist für Begegnung, Beziehung und Kommunikation, können sich Sprache und Sprach/ensensibilität als Schulkultur entwickeln bzw. gefördert werden. Sofort mit didaktischen und methodischen Maßnahmen zu beginnen, erweist sich als kontraproduktiv. Erst muss eine Basis für Öffnung und Begegnung geschaffen werden, in der sich die Kinder als eigenständige Lernende erleben können mit sprachlichen Aktivitäten, die sich nicht an der Norm orientieren, sondern an Gestaltungsfreude und sprachlicher Fantasie. Sprach/enfähigkeit geht einher mit einem veränderten Kommunikationsverhalten, das sich Räume sucht bzw. Lern- und Sprach/enräume braucht und in seiner Entwicklung gesehen werden muss.

Wir leben in Räumen, wir verändern Räume, wir schaffen Räume – durch den Raum erfährt der Mensch seine Zugehörigkeit, sein Da-Sein. Durch den Raum verortet er sich. »[...] Wunsch jeder menschlichen Gemeinschaft nach einem eigenen Lebensraum, nach einem Ort der Verwirklichung, Vergegenwärtigung und Lebensmöglichkeit, ein Raum, der ihr Nahrung gibt für Leib und Seele.« (Tillich 1963, S. 140)

Der Architekt Peter Hübner ist überzeugt, dass Lernraum nur dann gelingen kann, wenn neue pädagogische Erkenntnisse und Ergebnisse der Gehirnforschung Eingang in den Schulalltag finden und als Grundlage für die architektonische Planung dienen, sogenannte »unordentliche Häuser zum Leben und Lernen«, denn »Schulhäuser sind Lebensräume, keine Erziehungsanstalten!«, so Hübner 2011 in seiner Eröffnungsrede für das Schulentwicklungsprojekts »Lern- und Spracherraum Deutschlandsberg«. Er will Lernlandschaften schaffen, in denen die Schüler/-innen als freie Gruppe von Menschen voller Enthusiasmus und Neugierde leben und lernen. Schulen, gesehen als Orte des Lebens und Lernens, Treffpunkte für soziale Beziehungen, geben im wörtlichen Sinn »Raum«. Dieser ist aber mehr als Hülle und Fassade. Seine funktionalen Aspekte und sozialen Bedingungen sind wichtige Merkmale einer Auseinandersetzung. Ein gestalteter Lernraum fördert und entwickelt erst die Voraussetzungen für Kommunikation und den bewussten Umgang mit Sprache/n. Die Schüler/innen haben erst in selbst geschaffenen, gefundenen Räumen das Gefühl, miteinander zu reden.

4.1 Raumgestaltung aus Sicht der Schüler/innen

Von besonderem Interesse war auch die Frage, welche Räume Schüler und Schülerinnen besonders gerne nutzen. In Interviews und kleinen selbst gedrehten Filmen kamen sie selbst zu Wort.⁴ Absolut überraschend war, dass kein Filmteam im Film die Klasse als Begegnungs- und Kommunikationsraum zeigte, sondern Gänge, Winkel, Zusatzräume, Plätze vor der Schule, an Fenstern, im Stiegenhaus – eroberter Raum. »Ihr seid die Ersten, die uns fragen, wo unser Lieblingsplatz ist«, so drücken die Filmteams ihr Erstaunen darüber aus, dass sie gefragt werden, wo ihre Plätze für Kommunikation seien. »Wenn ihr an eurer Schule etwas verändern könntet, was würdet ihr verändern? Wie und wo würdet ihr gerne in eurer Schule lernen, miteinander reden?« Die Antworten zeigen ganz deutlich, dass die Relevanz der Raumgestaltung für Prozesse des Lernens noch viel zu wenig Teil einer Schulkultur ist. »Wir hätten gerne einen Raum, wo wir uns treffen könnten. Wir würden gerne öfter zum Teich gehen. Wir brauchen kleine Lernplätze vor der Klasse, Plätze um das Schulhaus...« In der konkreten Gestaltung einer Schule und all den gebotenen Möglichkeiten, in und außerhalb der Klasse Lernen und Begegnung zu gestalten und zu organisieren, zeigt sich klar, wie diese Schule gelebt, Lernen gefördert wird und Innovationen Platz haben (Foto 1 und 2).

»Das Verhalten der Menschen, ihre Entwicklung, ihre Art zu sein und das Leben zu gestalten, das sind immer auch Ergebnisse der Welten, in der die Menschen ihre Zeit verbringen. Denn die Umgebung beeinflusst, was Menschen tun. Und sie beeinflusst damit, was aus ihnen wird.« (Müller 2013, S. 201)

4 Zur Abbildung dieser komplexen Zusammenhänge wird in der Begleitforschung unter anderem der Film als qualitatives Forschungsinstrument eingesetzt. Schüler/innen aller Schulstufen drehen nach einer kurzen technischen Einführung ohne Vorgaben einen Film über »Orte in und um die Schule, an denen ich mich wohlfühle und kommuniziere«.

Foto 1 und 2: Gänge im Schulhaus: vorher/nachher (Fotos: Sonja Vucsina)



Spannend wäre, weiter zu beforschen, welchen Unterschied Schüler/innen zur Kommunikation im Unterricht sehen, warum der Unterricht nicht mit »Miteinanderreden« verbunden wird. Es stellt sich die Frage, was bezüglich eines nachhaltigen Dialogs im Unterricht noch entwickelt werden muss. Schulen, die den Schüler/inne/n die Möglichkeit geben, eigene Räume für Kommunikation zu gestalten, (er)leben eine andere Schulkultur im Umgang miteinander. Sprache wird auch bewusster wahrgenommen, wenn die Schüler/innen mit einbezogen werden in Entscheidungen – sie werden »gehört«.

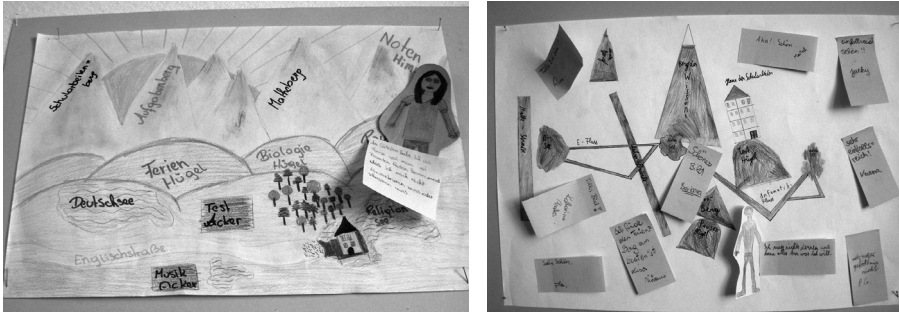
4.2 Individuelle Lernlandkarten zur Orientierung

Ein Wiederentdecken von Sprache/n und Lernen als Landkarte im Alltag der Kinder schafft auch Voraussetzungen für eigenständiges Lernen. Wo stehe ich, wo will ich hin? Auf welchen Wegen? Landkarten als Metapher schaffen einen klar definierten Rahmen für einen Raum und dienen der Orientierung. Sie weisen auf mögliche Ziele und mögliche Wege zu den Zielen. Die Auswahl trifft der/die Nutzer/in, er/sie entscheidet, welches Ziel ausgewählt wird, welcher Weg vom Ausgangspunkt dort hin führt. Landkarten vernetzen und verbinden zu komplexen Strukturen und fordern Selbstverantwortung und Selbststeuerung. Auch zeigen sie Grenzen auf, lassen Umwege und Irrwege zu. In ein Kartenverständnis fließt die Erfahrung von Räumen und Wegen ein: »eigene Wege gehen«, unterwegs sein, Neues wagen ...

Landkarten für das Lernen, »Lernlandkarten«, helfen, sich in einem individuellen Lernprozess zu orientieren. Sie visualisieren ein kognitives Netz einer/eines Lernenden, geben Überblick und lassen zu einem (selbst gewählten) Ziel unterschiedliche Wege zu. Sie dienen der Strukturierung und Systematisierung von Lernprozessen, sind im Austausch und im Dialog Grundlage für Reflexion und Feedback. Lernlandkarten schaffen einen Raumbezug, verorten Lernen, bilden den Ist-Zustand ab und machen gleichzeitig nächste Schritte in einem Thema transparent.

Für Lehrende sind Lernlandkarten erste Schritte, Unterricht zu öffnen. Sie initiieren alternative Lernformen und machen Lernen an sich als Prozess sichtbar und bewusst. Schüler/innen können sich selbst und ihr Lernen wahrnehmen: *Wie lerne*

Foto 3 und 4: Lernlandkarten (Fotos: Sonja Vucsina)



ich am liebsten? Wo? Was kann ich besonders gut? Wo habe ich Schwierigkeiten? Wer begleitet mich, hilft mir? Topografisch-kartografische Elemente bilden Vorlieben, Stärken, Widerstände, Erfahrungen, Erinnerungen, Verletzungen, Wendepunkte... ab. Die so entstandenen ersten Karten zeigen »Mathe«, »Deutsch«, »Pausen«-Länder und – wie eine echte Landkarte – den eigenen, ganz individuellen »Lern«-Weg, denn nicht alle gehen den gleichen Weg. Dargestellt wird nicht nur Vorwissen, sondern auch eine Auseinandersetzung mit dem Grad des Könnens und Wollens, etwa in Form von gewundenen Bergpfaden, Autobahnen, Wegweisern, Brücken ... (Foto 3 und 4).

»Wenn wir die schöpferische Kraft der Sprache vergessen, verwechseln wir die Landkarte mit dem Territorium.« (Senge u. a. 2008, S. 30) Landkarten und Lernwege fordern auf, darüber mit jemanden zu reden und sich auszutauschen. Die Sprache wird komplex. Es entstehen neue Deutungen und Möglichkeiten, so gesehen auch geeignete Grundlage für Kind-Eltern-Lehrer/innen- Gespräche (KEL-Gespräche).⁵

Ein großes Potential liegt in dieser Sprache des Lernens, da man über komplexe Themen anders und effektiv nachdenkt und spricht. Die Sprache folgt keinem linearen Prinzip von Ursache und Wirkung, keinem Wenn – Dann, sondern sie erzählt (eigene) Geschichten, beschreibt Bilder, vernetzt und verknüpft, ist flexibel. Es ist eine Sprache aus Wechselbeziehungen, sie fragmentiert nicht, sondern durchbricht die gewohnte, manchmal oberflächliche Wahrnehmung.

»Kommunikation erschafft unsere Welt.« (Scharmer 2009, S. 296)

5 Auch die im Bundesprojekt net-1 entwickelte »Blattform« (Stockhammer/Vucsina 2001, Folder BMUKK; ausführlicher Vucsina 2011) ist eine konzeptuelle Landkarte, die sich als Rhythmus bzw. Rahmen für einen Perspektivenwechsel in der Unterrichtsentwicklung, der Fortbildungsarbeit und im Ablauf der Begleitung der Schulen anbot und auf das Lernen aller Beteiligten übertragbar ist. Weitere Informationen dazu finden Sie auf der ide-Webseite: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2015-4.html>

Literatur

- ANDROUTSOPOULOS, JANNIS (2011): *Linguistic landscapes: Visuelle Mehrsprachigkeitsforschung als Impuls an die Sprachpolitik*. Online: <http://www.goethe.de/ins/de/ort/man/pro/sks/ref/androustopoulos.pdf> [Zugriff: 01.10.2015]
- BUSSE, KLAUS-PETER (1998): Atlas – ein didaktischer Handlungsapparat. Atlas, Kunst und Unterricht (Teil 1). In: *BDK-Mitteilungen 2*, S. 18–24.
- DERS. (2007): *Vom Bild zum Ort: Mapping lernen*. Norderstedt: Books on Demand (= Dortmunder Schriften zur Kunst, Bd. 3).
- DERS. (2008): *Bildumgangsspiele einrichten*. Norderstedt: Books on Demand (= Dortmunder Schriften zur Kunst, Bd. 2).
- FOERSTER, HEINZ VON (2008): *Kybernetik*. Berlin: Merve.
- FRATTON, PETER (2014): *Lass mir die Welt, verschule sie nicht. Warum Leben und Lernen unzertrennlich sind*. Weinheim-Basel: Beltz.
- HEIL, CHRISTINE (2007): *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen*. München: kopaed (= Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik, Bd. 11).
- HÜBNER, PETER (2005): *Kinder bauen ihre Schule. Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen*. Stuttgart-London: Axel Menges.
- KÄMPF-JANSEN, HELGA (2004): *Ästhetische Forschung*. Köln: Salon.
- DIES. (2012): *Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Marburg: Tectum.
- KLIPPERT, HEINZ (2000): *Pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- MÜLLER, ANDREAS (2013): *Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach*. Bern: H.e.p.
- SCHARMER, CARL OTTO (2009): *Theorie U. Von der Zukunft her führen: Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- SCHATZMANN, MARKUS (2005): *Lernen in einer altersgemischten Grund- und Hauptschule. Fallstudie zum Schulprojekt Warth*. Innsbruck: univ. Dissertation.
- SELLE, GERT (1994): *Das ästhetische Projekt*. Unna: Hellweg.
- SENGE, PETER M.; KLEINER, ART; ROBERTS, CHARLOTTE; ROSS, RICHARD B.; SMITH, BRIAN J. (2008): *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Aus dem Amerikanischen von Maren Klostermann*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- STACEY, RALPH D. (1992): *Managing the unknowable*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- STOCKHAMMER, RICHARD (Hg., 2011): *Niemand lernt so wie ich. Eine Reise durch österreichische Lernlandschaften*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- TILICH, PAUL (1963): *Der Widerstreit von Raum und Zeit. Schriften zur Geschichtsphilosophie*. Gesammelte Werke, Bd. 6. Stuttgart: Walter de Gruyter.
- VUCSINA, SONJA (2008): *Neue Wege zur Lesekompetenz. Blattformen im Lese-Con-Text*. Wien: BMUKK: net-1-Innovative Schule im Netzwerk.
- DIES. (2011): Auf [eigenen] Sprachspuren. In: Stockhammer, Richard (Hg.): *Niemand lernt so wie ich*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 25–54.
- WULF, CHRISTOPH; GÖHLICH, MICHAEL; ZIRFAS, JÖRG (2001): *Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen*. In: Dies. (Hg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim-München: Juventa, S. 9–24.

Muhammed Akbulut, Lena Bien, Hans H. Reich, Anja Wildemann

Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings

Ein Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschulalter

Im Rahmen des BMBF-Forschungsschwerpunkts »Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit« wird am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter der Universität Koblenz-Landau unter dem Kurztitel »Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit« ein Projekt durchgeführt, das sich zum Ziel gesetzt hat, metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Ausdruck von Sprachbewusstheit zu erfassen und auf ihre Entwicklungsbedingungen hin zu untersuchen. Über die Anlage dieses Projektes wird im Folgenden berichtet.

1. Begriffsfassungen – Positionen der Forschung

Zunächst ist zu klären, welcher Begriff von Sprachbewusstheit zur Verwendung kommt. Der Terminus spielt in der sprachbezogenen Entwicklungs- und Lehr-Lern-Forschung sowie in der Deutschdidaktik (Budde 2012, Gornik 2010), der Fremdsprachendidaktik (Burwitz-Melzer/Königs/Krumm 2012) und der Didaktik der Mehrsprachigkeit (Oomen-Welke 2008; Wiater 2006) schon seit geraumer Zeit eine wesentliche Rolle. Dabei schwankt aber sein Verständnis in erheblichem Maße. Die Gefahr eines äquivoken Begriffsgebrauchs ist nicht zu übersehen, wenn

MUHAMMED AKBULUT ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt »Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit« an der Universität Koblenz-Landau. E-Mail: akbulut@uni-landau.de

LENA BIEN ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit« an der Universität Koblenz-Landau. E-Mail: bien@uni-landau.de

HANS H. REICH ist em. Professor im Arbeitsbereich für Interkulturelle Bildung an der Universität Koblenz-Landau. E-Mail: reich@uni-landau.de

ANJA WILDEMANN ist Professorin für Grundschulpädagogik (mit dem Schwerpunkt Sprache) an der Universität Koblenz-Landau. E-Mail: wildemann@uni-landau.de

etwa die Ontogenese von Sprachbewusstheit in einem Ansatz schon in die früheste Kindheit datiert wird, in einem anderen erst in das höhere Primarschulalter.

An sich ist es wohl möglich, Sprachbewusstheit in einer allgemeinen Weise einheitlich zu definieren, etwa als eine mentale Disposition, die es ermöglicht, sprachliche Erscheinungen als solche kognitiv zu erfassen. Sie erzeugt sprachanalytisches Wissen durch generalisierende Verarbeitungen des Inputs und durch reflektierende Kontrolle der eigenen sprachlichen Tätigkeiten. Es ergibt sich dann aber unmittelbar die Notwendigkeit, jeden tragenden Bestandteil dieser Definition zu konkretisieren, und dabei wird die Einheitlichkeit des Begriffs sehr rasch zum Problem. Wenn man festlegt, dass die Fähigkeit, dem Nachdenken über eine sprachliche Erscheinung auch sprachlichen Ausdruck zu verleihen, konstitutiv für den Begriff der Sprachbewusstheit ist, dann werden Erscheinungen wie zum Beispiel Sprachspiele, Neologismen, Selbst- oder Fremdkorrekturen ausgeschlossen und der Begriff wird recht eng. Nimmt man aber solche Erscheinungen mit hinzu, erhält man nicht nur einen weiteren, sondern auch einen qualitativ anderen Begriff, der unterschiedlich lockere und spontane Formen des Umgehens mit Sprache ebenso wie hochreflektierte Analysen sprachlicher Erscheinungen umschließt. Versteht man unter sprachlichen Erscheinungen nur Strukturen und Elemente auf den klassischen linguistischen Ebenen, dann ist zwar die thematische Abgrenzung relativ klar, man muss sich aber fragen, ob dabei nicht gerade Hauptgegenstände des Nachdenkens über Sprache unter den Tisch fallen. Nimmt man Kognitionen über Sprecher und Kommunikationssituationen mit hinzu, dann stellt sich nicht nur die Frage nach der Abgrenzung von Bewusstseinsinhalten, die nicht als Sprachbewusstheit gelten sollen, sondern auch, ob es sich bei den verschiedenen Gegenständen jeweils um die »gleiche« Art von Bewusstheit handelt. Ist es beispielsweise gerechtfertigt, bewusste Lautunterscheidung und diskursive Selbststeuerung im Gespräch unter ein und demselben Oberbegriff zu vereinen?

Wo die Frage nach dem gegenseitigen Verhältnis der verschiedenen Begriffsfassungen von Sprachbewusstheit gestellt wird, gelangen die AutorInnen vielfach zu dichotomischen Einteilungen: Die bewusste Sprachreflexion wird als explizites Wissen dem unbewussten impliziten Wissen, das allem sprachlichen Können inhärent ist, entgegengesetzt (vgl. Bredel 2007). Wo verschiedene Auffassungen von Sprachreflexion zur Debatte stehen, wird den als punktuell und ephemere angesehenen Fällen einer »aktuellen Bewusstwerdung« sprachlicher Erscheinungen die absichtsvolle aufgabenbezogene Beschäftigung mit Sprache als »eigentliche Bewusstwerdung« gegenübergestellt (vgl. Andresen 1985, Andresen/Funke 2003). Und wo schließlich verschiedene Äußerungsformen von Sprachbewusstheit thematisiert werden, wird »deklaratives Wissen«, das an der expliziten Formulierung metasprachlicher Aussagen erkennbar ist, unterschieden von »prozeduralem Wissen«, das sprachliches Handeln generell steuert, sich aber in bestimmten sprachbezogenen Handlungen auch in spezieller Weise zu erkennen geben kann (Eichler 2007).

Die Assoziierung bestimmter Forschungsfelder mit bestimmten Begriffsfassungen, die der Eingrenzung und Strukturierung der jeweiligen Forschungsarbeit dient und die Grundlage zahlreicher aufschlussreicher Studien bildet, ist nicht völlig pro-

blemlos; denn sie suggeriert ein diskontinuierliches Nacheinander unterschiedlicher Zustände oder Stufen von Sprachbewusstheit, die je für sich bestehen und sich in je spezifischer Weise kundtun (Andresen/Funke 2003, S. 439). Letztendlich entsteht der Eindruck altersspezifischer Syndrome: einerseits spontane Äußerungen im Vorschulalter, die auf implizites Wissen hindeuten und sich auf die Bereiche Semantik und Pragmatik beziehen – andererseits elizitierte Äußerungen im Schulalter, die explizites Wissen sichtbar machen und sich auf Morphologie und Syntax beziehen. Dabei ist eigentlich unbestritten, dass jegliche sprachliche Tätigkeit in der ein oder anderen Weise von metasprachlichen Prozessen begleitet wird, dass es keine abrupten Übergänge von einem früheren Zustand von Sprachbewusstheit zu einem späteren gibt und dass unterschiedliche Zustände von Sprachbewusstheit simultan wirksam sein können. Einige ForscherInnen haben sich daher an Modellen einer kontinuierlicheren Entwicklung der Sprachbewusstheit versucht.

Clark (1978) operiert zwar auch mit dem Begriffspaar implizit-explizit, geht aber bei ihrem Versuch, die Indizien von Sprachbewusstheit, in ein System zu bringen, so vor, dass sie diese in einer durchgehenden Linie anordnet, die sie als Höherentwicklung einer gleichen Fähigkeit interpretiert. Am Anfang dieser Entwicklung sieht sie die Fähigkeit, laufende Äußerungen zu überwachen, während am Ende das Reflektieren über das Produkt einer Äußerung (sprachliche Einheiten identifizieren, Definitionen liefern, Akzeptabilität von Sätzen beurteilen und Satzbedeutungen erklären, Sprachspiele und Sprachrätsel erfinden) als Ausdruck der höchsten Form von Sprachbewusstheit steht (Clark 1978, S. 34).

Waller (1988) vermisst an diesem und ähnlichen Versuchen eine konsequente entwicklungspsychologische Konzeptualisierung. Er überwindet diesen Stand durch ein eigenes Drei-Komponenten-Modell der metasprachlichen Entwicklung. Die erste Komponente bildet das mit und in der sprachlichen Biographie des Kindes erworbene Sprachwissen, auf das unterschiedliche Zugriffe – nicht nur bewusst kognitive – erfolgen können. Die zweite Komponente bilden die operativen Strategien des Umgangs mit diesem Wissen, in deren Zentrum die Überwachungsfunktion steht, die insbesondere für die (Selbst)Korrekturen und die Akzeptabilitätsurteile zuständig ist. Als dritte Komponente wird eine Steuerungsinstanz für den Zugriff der operativen Strategien auf das Sprachwissen angenommen, die namentlich die Dekontextualisierung des sprachlichen Materials und seine reflektiert-absichtsvolle Bearbeitung gewährleistet. Die Entwicklungsdynamik werde durch den Zuwachs des Sprachwissens gesteuert, der die metasprachlichen Anstrengungen des Kindes immer neu und in immer anspruchsvollerer Weise herausfordere.

Ein differenziertes Modell dieser Entwicklung hat Karmiloff-Smith (1992, S. 47–63) entworfen. Sie spricht von Phasen, die bei jedem (gegenstandsspezifischen) Entwicklungsschritt zyklisch durchlaufen werden. In der Anfangsphase wird implizites Wissen über einen sprachlichen Gegenstand durch Orientierung an der Inputoberfläche gesammelt. Ist genügend »Rohstoff« dieser Art beherrscht, können Teile des Wissens herausgelöst und neu zusammengesetzt werden. Diese Restrukturierungen versteht Karmiloff-Smith (1992, S. 21) als Umcodierungen in abstraktere Wissensformen und als Vernetzungen sprachlicher Wissensbestände untereinander.

der. Das Kind orientiert sich in dieser Phase nicht primär am Input, sondern an den von ihm selbst aufgebauten sprachlichen Wissensbeständen. Das restrukturierte Wissen bildet sodann die Basis für den bewussten Zugriff und befähigt das Kind in der dritten Phase dazu, seine sprachlichen Wissensbestände gezielt zu analysieren. Das sprachliche Wissen wird nun bewusst und kann schließlich auch verbal kommuniziert werden.

Es ist nicht ausgeschlossen, dass bewusstes, verbal formulierbares Sprachwissen auch direkt durch schulische Unterweisung erworben werden kann: »It is possible that some knowledge learned directly in linguistic form is immediately stored at level E3« (Karmiloff-Smith 1992, S. 23). Gombert, der sich an einer Weiterentwicklung dieses Modells versucht hat, geht demzufolge davon aus, dass nur die ersten beiden Phasen obligatorisch durchlaufen werden und dass das explizite Bewusstsein sprachlichen Wissens in Phase 3 eher eine optionale denn konstitutive Rolle in der sprachlichen Entwicklung spielt und dass die schulische Sozialisation einen bedeutenden Anteil am Zustandekommen dieser Bewusstwerdungsprozesse hat. Gleichzeitig könne in Analogie zu anderen kognitiven Lernprozessen angenommen werden, dass ausgeprägte Sprachbewusstheit als Form besonders elaborierten Wissens einen unterstützenden Effekt bei der Speicherung und Verarbeitung neuer sprachlicher Lerninhalte haben kann (vgl. Gombert 1992, S. 190).

2. Position des Projekts »Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit«

Das Landauer Projekt erfasst Sprachbewusstheit bei SchülerInnen der vierten Jahrgangsstufe der Grundschule und trägt dabei der faktischen Mehrsprachigkeit Rechnung. Beides – das Alter ebenso wie die sprachliche Charakteristik der Untersuchungsgruppe – erfordert eine breite Anlage der Untersuchung. Im Alter von neun bis zehn Jahren haben die Kinder bereits die frühen Phasen des Schriftspracherwerbs durchlaufen und sind mit Lernformen und Lerninhalten des Deutschunterrichts wie des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts vertraut. Das Erhebungsverfahren ist so angelegt, dass mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit metasprachliche Handlungen der Kinder »induziert« werden, ohne den Untersuchungsgegenstand durch Präsuppositionen allzu sehr einzuschränken oder gar zu verformen (so die Warnung von Kutsch 1988, S. 16 f.), aber auch ohne sich von mehr oder minder zufälligen Beobachtungen abhängig zu machen (so die Befürchtung von Oomen-Welke 2009, S. 20).

Das Projekt geht von der generellen Hypothese aus, dass Sprachbewusstheit aus sprachlichen Erfahrungen erwächst und mit allgemein kognitiven Kompetenzen verbunden ist; Sprachbewusstheit wird dabei als abhängige Variable gesehen. Operationalisiert wird diese zum einen durch quantitative Aspekte wie die Zahl der von den Kindern aktiv eingebrachten metasprachlichen Äußerungen oder deren Verteilung über die verschiedenen sprachlichen Bereiche und zum anderen qualitativ über die Arten metasprachlicher Handlungen sowie ihre Differenziertheit. Das besondere Interesse des Projekts gilt der Frage, ob Kinder, die lebensweltlich noch eine andere Sprache als Deutsch verwenden, andere Profile von Sprachbewusstheit

entwickeln als solche, die nur das Deutsche verwenden. Die Literatur bietet dazu nur wenige Hinweise. Zwar wird vielfach vermutet, dass Zweisprachigkeit zu höher entwickelter oder früher einsetzender Sprachbewusstheit beiträgt (Oomen-Welke 2009, S. 17 f.; Lütke 2011, S. 78 f.), die Zahl der empirischen Arbeiten dazu ist aber eher gering: Oomen-Welke (2009, S. 23 f.) berichtet über eine deutlich höhere Aktivität zweisprachiger SchülerInnen gegenüber einsprachig deutschen bei der Beantwortung sprachbezogener Interviewfragen, allerdings ohne statistische Absicherung; Bialystok (2006, S. 112–114) berichtet über ein signifikant besseres Abschneiden bilateraler ErstklässlerInnen gegenüber einsprachig englisch alphabetisierten beim Abzählen von Phonemen und beim Dekodieren von Kunstwörtern (allerdings nur wenn auch die Erstsprache mit einer alphabetischen Schrift geschrieben wird), woraus sie auf eine weiter entwickelte phonologische Bewusstheit der zweisprachigen Kinder schließt; Bialystok (2009, S. 57) berichtet auch von einem besseren Abschneiden zweisprachiger Kinder gegenüber einsprachigen bei metalinguistischen Aufgaben, die die Kontrolle von Aufmerksamkeit verlangen, während beim Abrufen grammatischen Wissens kein solcher Unterschied gefunden wurde.

Ein weiteres Interesse des Projekts ist die Beurteilung des Erhebungsverfahrens im Hinblick auf seine Ergiebigkeit und – in der weiteren Perspektive – seine didaktische Verwendung. Charakteristika des Erhebungsverfahrens sind der Einsatz eines mehrsprachigen Videos, die Elizitation metasprachlicher Aktivitäten durch darauf bezogene Impulse und die Simulation eines dialogischen Feldes durch die Bildung von Sprachentandems. Oomen-Welke (2008, S. 377) berichtet von nennenswerten Effekten der sprachlichen Zusammensetzung von Zweier- und Dreier-Gruppen (nur monolingual, monolingual und bilingual, nur bilingual) auf die Aktivitäten der Bilingualen bei sprachbezogenen Interviews – allerdings wiederum ohne statistische Absicherung. Das Landauer Projekt möchte solchen möglichen Zusammenhängen systematischer nachgehen.

3. Anlage des Projekts

Die Stichprobe umfasst 500 Kinder in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg, davon 223 mit Deutsch als Erstsprache, 79 mit Deutsch und Türkisch, 60 mit Deutsch und Russisch, 138 mit Deutsch und einer anderen Sprache (u. a. Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Spanisch, Ungarisch, Urdu). Im Hinblick auf diese Mehrsprachigkeit wird untersucht, ob bei den metasprachlichen Aushandlungen auf die Erstsprachen Bezug genommen wird. Für das Türkische und Russische wird zusätzlich der Frage nachgegangen, ob die unterschiedlich große Distanz der Erstsprache zum Deutschen für die Genese von Sprachbewusstheit eine Rolle spielt.

Die Erhebungen erfolgten zu zwei Messzeitpunkten durch ein mehrsprachiges Erhebungsteam. In der zweiten Hälfte des dritten Schuljahres der Kinder wurden die Daten zum Sprachgebrauch (die Familiensprachen, der Sprachgebrauch mit Peers, Fremdsprachenkenntnisse, Herkunftssprachenunterricht sowie der Migrationshintergrund) mittels Fragebogenerhebung, die allgemeinen kognitiven

Fähigkeiten mittels CFT 20-R sowie die Kompetenzen im Deutschen und – soweit zutreffend – in den Erstsprachen Türkisch und Russisch erhoben. Die Erhebung der Sprachkompetenzen erfolgte mit dem Verfahren »Tulpenbeet«. Es wurde für die Erhebung schriftsprachlicher Fähigkeiten entwickelt und im Modellprogramm FörMig erprobt (vgl. Reich/Roth/Gantefort 2008) sowie extern durch einen Vergleich mit zwei anderen Verfahren evaluiert (Kassem/Marx 2013). Auswertungsbögen liegen für Deutsch, Türkisch und Russisch vor. Im Landauer Projekt wurde die Bilderfolge als Impuls für eine mündliche Erzählung in Deutsch und, für SprecherInnen dieser Sprachen, zusätzlich in Türkisch und Russisch eingesetzt. Die Auswertungsbögen wurden an die Besonderheiten der jeweiligen Sprache angepasst. Sie richten sich in allen drei Sprachen auf den Textumfang, die Vollständigkeit und Ausführlichkeit der Referenz, die Verwendung narrativer Elemente, die Variabilität von Nomen, Verben und Adjektiven, die hergestellte Textkohärenz sowie die morphosyntaktische Komplexität.

In der ersten Hälfte des vierten Schuljahres der Kinder, erfolgten die Erhebungen der metasprachlichen Interaktionen anhand der »Multilingual Virtual Talking Books« (Elsner/Armbrust/Lohe 2011). Das Programm bietet die Möglichkeit, kurze Bildergeschichten in den Sprachen Englisch, Deutsch, Spanisch, Türkisch und Russisch visuell und auditiv zu rezipieren. Während des Betrachtens wurden von dem/der TestleiterIn zu einzelnen Passagen Impulsfragen gestellt, die zu Sprachreflexionen, insbesondere auch zu Sprachvergleichen auf jeweils unterschiedlichen linguistischen Ebenen anregen sollten. Insgesamt wurden sechs Impulse eingesetzt; einige davon waren für die Elizitation metasprachlicher Interaktion innerhalb einer linguistischen Ebene konzipiert (Abb. 1), während bei den übrigen Sprachreflexionen auf mehreren linguistischen Ebenen möglich waren:

Abb. 1: Impuls zur Elizitation metasprachlicher Interaktionen auf mehreren Sprachebenen

IMPULS 4: GROSSBUCHSTABEN

Die Kinder wechseln in die deutsche Version der Software. Der/die TestleiterIn fordert die Kinder auf, die Großbuchstaben auf der aktuellen Seite zu zählen und das Ergebnis zu nennen.

TestleiterIn: Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da?

Die Kinder schalten in andere Sprachen um und stellen fest, dass die anderssprachigen Softwareversionen weniger Großbuchstaben enthalten im Vergleich mit der deutschsprachigen.

TestleiterIn: Wo sind denn die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?

Die Kinder sehen sich insgesamt mindestens drei Sprachen an (auf Wunsch auch mehr), darunter, falls zutreffend, ihre Familiensprache. Die Beschäftigung mit dem Programm erfolgte in Tandems, es stand den Kindern frei, den schriftlichen Text zu- oder abzuschalten, ebenso eine Sprache zu wählen; es waren also Anlässe zum Aushandeln sprachbezogener Entscheidungen gegeben. Folglich stellt die Erhebung zwar keine »natürliche« Gesprächssituation dar, knüpft aber an gängige schulische Lernarrangements an, ohne eine Abfragesituation zu erzeugen. Die Kommunikationen der Kinder wurden videographisch aufgezeichnet.

Zur Datenauswertung wird im Projekt eine Skala entwickelt, die sich an dem Phasen-Modell von Karmiloff-Smith (1992) orientiert, d. h. der Vorstellung zuneh-

mend spezifischer Bezugnahme auf den Gegenstand Sprache, zunehmender Reichweite der sprachbezogenen Äußerungen und zunehmender Abstraktheit Rechnung trägt und es erlaubt, die Mehrsprachigkeit einzubeziehen. Die Auswertung richtet sich auf die Prüfung von Zusammenhängen zwischen den sprachlichen Kompetenzen im Deutschen und den Ausprägungen der Sprachbewusstheit bei monolingualen und bilingualen ProbandInnen und zwischen den sprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache und den Ausprägungen der Sprachbewusstheit bei den bilingualen ProbandInnen. Bei diesen soll dann auch vergleichend nach den Einflüssen der einen und der anderen Sprache und der »Balance« beider Sprachen gefragt werden. Ferner sollen die Qualität des gewählten Verfahrens und dabei insbesondere die Wirkungen der Tandembildung und die Skala, mit der die Ausprägungen von Sprachbewusstheit abgebildet werden, evaluiert werden.

4. Erste Erkenntnisse und Ausblick

4.1 Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache

Die Auswertung der deutschsprachigen Tulpenbeet-Erzählungen hat ergeben, dass die alltagssprachlich mündlichen Deutschkenntnisse der primärsprachlich deutschen und zwei- und mehrsprachigen SchülerInnen am Ende der dritten Jahrgangsstufe sich lediglich in der Kategorie Aufgabenbewältigung signifikant voneinander unterscheiden. Tabelle 1 stellt die Tulpenbeet-Ergebnisse anhand einer Auswahl von Auswertungskategorien dar.

Tab. 1: Deutschsprachige Tulpenbeet-Ergebnisse im Vergleich

		N	MW	SD	t-Test
Textumfang	einsprachig	223	61,60	27,941	t(498)=.643, p=.520
	mehrsprachig	277	60,16	21,912	
Aufgabenbewältigung	einsprachig	223	10,99	3,575	t(498)=2.57, p=.011*
	mehrsprachig	277	10,20	3,281	
Erzähltypische Elemente	einsprachig	223	3,63	2,587	t(498)=.227, p=.309
	mehrsprachig	277	3,40	2,387	
Lexik gesamt (Inhaltswörter, types)	einsprachig	223	15,46	4,872	t(498)=.549, p=.075
	mehrsprachig	277	14,71	4,506	
Aussageverbindungen types	einsprachig	223	2,78	1,302	t(498)=.944, p=.547
	mehrsprachig	277	2,71	1,252	

Was die erstsprachlichen Kompetenzen der deutsch-russischen und deutsch-türkischen Kinder betrifft, zeigt sich, dass es zwischen beiden Gruppen Unterschiede in Bezug auf das Verhältnis der Erst- und Zweitsprache gibt. Während sich bei der deutsch-türkischen Gruppe eine einigermaßen ausgewogene Zweisprachigkeit feststellen lässt, ist die Deutschkompetenz der deutsch-russischen Kinder in allen Kategorien signifikant höher. Dieses Ergebnis überrascht insofern nicht, als es mit den Möglichkeiten der Kinder, ihre Erstsprache auch außerhalb des familiären

Umfelds zu benutzen, korrespondiert. Während 43 Prozent der deutsch-türkischen Kinder das Türkische auch im Freundeskreis verwenden, tun dies lediglich 16,7 Prozent der deutsch-russischen Kinder. In Bezug auf den Besuch des Herkunftssprachenunterrichts ergibt sich ein analoges Bild (63,3 % deutsch-türkische Gruppe bzw. 26,6 % deutsch-russische Gruppe), was gegebenenfalls auch am schulischen Angebot liegt. Ähnlichkeit zwischen den Gruppen besteht wiederum im Hinblick auf die dominante Rolle der Umgebungssprache Deutsch, die in den Bereichen Grammatik und Semantik sichtbare Transfererscheinungen sowohl ins Russische als auch ins Türkische bewirkt (vgl. Wildemann/Akbulut/Bien in review).

4.2 Erste Ergebnisse zur Sprachbewusstheit¹

Die ersten Auswertungsergebnisse (N=100) aus dem zweiten Messzeitpunkt haben gezeigt, dass es zunächst einmal gelungen ist, mithilfe des gewählten Verfahrens metasprachliche Interaktionen auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen zu elizitieren. Die Verteilung der metasprachlichen Äußerungen auf die unterschiedlichen Ebenen ist in der Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Verteilung der metasprachlichen Äußerungen

Impuls	Linguistische Ebene						gesamt
	lexikalisch	syntaktisch	morphologisch	graphematisch	phonologisch	pragmatisch	
Abrakadabra	57	1	0	16	24	16	114
Zaubern	57	20	2	22	25	0	126
Großbuchstaben	10	54	64	2	3	0	133
Satzzeichen	1	0	0	83	4	0	88
Streit	8	0	0	2	22	102	134
Wörterzählen	21	16	0	2	22	0	61
gesamt	154	91	66	127	100	118	656

Bei genauerer Betrachtung der Verteilung wird ersichtlich, dass auf lexikalischer, graphematischer und phonologischer Ebene, rein quantitativ betrachtet, nicht nur häufiger metasprachlich agiert wird, sondern dass diese Ebenen auch weniger vom gewählten Impuls abhängig zu sein scheinen als die syntaktische, morphologische und pragmatische Ebene. Dies ist wohl damit erklärbar, dass die erstgenannten Ebenen direkt visuell und auditiv wahrgenommen werden können, dem Bewusstsein dadurch leichter zugänglich sind und somit auch spontanere Formen von Sprachreflexion begünstigen als zum Beispiel die Morphologie und Syntax.

Die qualitative Auswertung der Daten ergibt, dass sich die metasprachlichen Äußerungen vor allem hinsichtlich ihrer Komplexität und inhaltlichen Differen-

¹ Es handelt sich hier um vorläufige Zwischenergebnisse, da die vollständige Datenauswertung erst 2016 abgeschlossen sein wird. Dennoch sind bereits Tendenzen erkennbar.

ziertheit unterscheiden. Die basalste Form zeigt sich in Feststellungen, die zwar eine Begründungsabsicht enthalten, aber in ihrer Reichweite über die Darstellung allgemeiner sprachbezogener Inhalte nicht hinausgehen, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: »Ja, jeder hat fast eigene Regeln, die Deutschen, die Spanier, die Russen und die Türken (053328).« Die meisten metasprachlichen Äußerungen sind jedoch weitaus differenzierter und stellen Erklärungen dar, die sich entweder an konkreten Beispielen oder an bereits abstrahierten Regeln orientieren: »Hm, ich denk', ich weiß wieso, jetzt beim Englisch oder beim Italienischen,... da wird halt nur die Namenwörter großgeschrieben und die anderen Wörter halt klein (043106).« Die komplexeste Form metasprachlicher Äußerungen sind Sprachanalysen, bei denen sprachbezogene Hypothesen formuliert und anhand einer schrittweisen Zergliederung des vorliegenden Sprachmaterials verifiziert bzw. falsifiziert werden, wobei einige Kinder auch den induktiven Zugang gewählt haben: »Im Türkischen schreibt man auch [wie im Englischen] Nomen klein. Und nach dem Punkt ist immer groß...weil zum Beispiel water ist ja auf Deutsch Wasser und Wasser schreibt man auf Deutsch groß und water haben die jetzt dort klein geschrieben (013203).«

Diese zielgerichtete Form metasprachlichen Handelns zeigt sich in den Daten im Vergleich zu den Feststellungen und Erklärungen relativ selten. Als Erklärung ist ein kognitiver Entwicklungsschritt im Sinne Piagets (1976) von der konkret-operationalen zur formal-operationalen Phase möglicherweise in Erwägung zu ziehen, der von den meisten Kindern erst im Sekundarstufenalter vollzogen wird.

Aufgrund dieser Ergebnisse scheint sich außerdem die Orientierung am Phasenmodell von Karmiloff-Smith (1992) mit der Vorstellung zunehmend spezifischer Bezugnahme auf den Gegenstand Sprache, zunehmender Reichweite der sprachbezogenen Äußerungen und zunehmender Abstraktheit zu bewähren. An dieser Stelle ist allerdings zu betonen, dass die vorgestellten Ergebnisse aufgrund der vorerst geringen Probandenzahl mit Vorsicht zu betrachten sind und eine vollständige Evaluation des Verfahrens sowie die Präsentation statistisch abgesicherter Ergebnisse erst nach Abschluss der Datenauswertung erfolgen wird. Ebenso werden die Ergebnisse der beiden Messzeitpunkte aufeinander bezogen, um die Rolle der Mehrsprachigkeit bei der Entstehung von Sprachbewusstheit zu eruieren.

Literatur

- ANDRESEN, HELGA (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Wiesbaden: Springer.
- ANDRESEN, HELGA; FUNKE, REINOLD (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 438–451
- BIALYSTOK, ELLEN (2006): Bilingualism at School: Effect on the Acquisition of Literacy. In: McCardle, Peggy; Hoff, Erika (Hg.): *Childhood Bilingualism. Research on Infancy through School Age*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters, S. 107–124.
- DIES. (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53-67.

- BREDEL, URSULA (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Stuttgart: Schöningh.
- BUDDE, MONIKA (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: University Press. Online: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf> [Zugriff: 6.7.2015].
- BURWITZ-MELZER, EVA; KÖNIGS, FRANK G.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg., 2012): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- CLARK, EVE (1978): Awareness of language: Some evidence from what children say and do. In: Sinclair, Anne; Jarvella, Robert; Levelt, Willem J. M. (Hg.): *The child's conception of language*. Berlin u. a.: Springer, S. 17–44.
- EICHLER, WOLFGANG (2007): Sprachbewusstheit bei DESI. In: Willenberg, Heiner (Hg.): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 124–133.
- ELSNER, DANIELA; ARMBRUST, LAURA; LOHE, VIVIANE (2011): *Multilingual Virtual Talking Books*. Frankfurt: Goethe Universität.
- GOMBERT, JEAN E. (1992): *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- GORNIK, HILDEGARD (2010): Über Sprache reflektieren: Sprachthematizierung und Sprachbewusstheit. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 232–249.
- KARMILOFF-SMITH, ANNETTE (1992): *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Massachusetts-London, England: The MIT Press.
- KASSEM, AMANI; MARX, NICOLE (2013): Zum Nutzen und Abnutzen gängiger Sprachstandsfeststellungen für DaZ in der Sekundarstufe. In: Dirim, İnci; Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): *Theorie und Praxis. Jahrbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Wien: Praesens, S. 103–135.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2012): Sprachbewusstheit in mehrsprachigen Kontexten und im Mehrsprachigkeitsunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, S. 84–90.
- KUTSCH, STEFAN (1988): *Kinder über Sprache. Reflexion und Metakommunikation im Zweit- und Erstspracherwerb. Eine vergleichende Untersuchung*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- LÜTKE, BEATE (2011): *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen*. Berlin-Boston: Walter de Gruyter.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (2008): Präkonzepte: Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 9), S. 373–384.
- DIES. (2009): Sprachvorstellungen ein- und mehrsprachiger SchülerInnen. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 17–41.
- PIAGET, JEAN (1976): *The Grasp of consciousness: action and concept in the young child*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- REICH, HANS; ROTH, HANS-JOACHIM; GANTEFORT, CHRISTOPH (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger, Thomas; Schwippert, Karl; Leiblein, Birgit (Hg.): *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG*. Münster: Waxmann (= FÖRMIG Edition, Bd. 4.), S. 209–237.
- WALLER, MANFRED (1988): Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 20, H. 4, S. 297–321.
- WIATER, WERNER (2006): Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Ders. (Hg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Ernst Vögel (= Augsburgische Schriftenreihe, Bd. 73), S. 57–72.
- WILDEMANN, ANJA; AKBULUT, MUHAMMED; BIEN, LENA (in review): Zum Verhältnis von erst- und zweitsprachlichen Kompetenzen bei mehrsprachigen Schüler/innen und ihre Bedeutung für einen adaptiven Deutschunterricht. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*.

Josef Leisen

Integrierte Sprach(en)didaktik

Sprache lernen und lehren in allen Fächern

Sprachbildung in den Fächer? Ist das nicht die Aufgabe des Deutschunterrichts? Soll ich jetzt auch noch Sprache unterrichten? Diese Fragen stellen Fachlehrkräfte. Weitere Fragen schließen sich an: Wie soll ich das machen, wenn ich dafür nicht ausgebildet bin? Woher nehme ich die Zeit im Unterricht und für meine Vorbereitung? Die Fragen sind berechtigt, jedoch führt kein Weg an der Sprachbildung in allen Fächern vorbei. Fachlernen und Sprachlernen im Fach gehen Hand in Hand und können nicht getrennt werden, weder fachdidaktisch noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch. Dann müssen Fachinhalte und Sprache aber auch gleichzeitig gelehrt und gelernt werden. Aus diesem Grunde muss der Fachunterricht konsequent kommunikativ und diskursiv angelegt und gestaltet sein. Der sprach-sensible Fachunterricht betreibt sachbezogenes Sprachlernen, das heißt, Bildungssprache wird an und mit der Sache (den Fachinhalten) gelernt und fördert die Sprache an und mit den Fragestellungen des Faches. Das Thema wirft eine Reihe von Fragen auf:

- Welche Sprachen werden im Fachunterricht gesprochen und wie wird kommuniziert?
- Wo liegen die Schwierigkeiten mit der Sprache und der Kommunikation im Fachunterricht?
- Wie viel Fachsprache braucht der Fachunterricht?
- Was ist ein sprachsensibler Fachunterricht?
- Wie gestalte ich einen kommunikativen und diskursiven Fachunterricht?

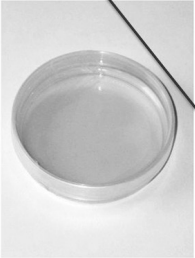
Abb 1: Arbeitsblatt A und B (Nährboden)

Arbeitsblatt A

Herstellung eines Nährbodens

Aufgabe:
Stelle einen Nährboden nach der Anleitung her.

Anleitung:
Fülle zuerst 200ml destilliertes Wasser in das Becherglas und gib 4 Spatelspitzen Agar-Agar und 2 Spatelspitzen Fleischextrakt hinzu. Rühre solange bis sich alles gelöst hat. Erhitze die Lösung drei Minuten lang mit dem Bunsenbrenner. Fülle die flüssige Nährlösung 2-3 mm hoch in Petrischalen ein und lasse sie abkühlen bis ein fester, harter Nährboden entstanden ist.



Lesehilfen: Nutze das Arbeitsblatt B

Arbeitsblatt B

Lesehilfen:

1. Unterstreiche im Text die Begriffe in der Wortliste.
2. Suche Textabschnitte, die zum einem Bild passen und ordne sie mit Pfeilen zu.
3. Stelle den Nährboden her.

Wortliste:


200 ml Wasser	ein Petrischale, n	mischen
4 Spatelspitzen Agar-Agar	ein/füllen in	erhitzen
2 Spatelspitzen Fleischextrakt		kochen

Versuchsbeschreibung:

Zuerst füllen wir... wir 200ml destilliertes Wasser in das Becherglas. Wir rühren solange, bis sich alles gelöst hat. Wir erhitzen drei Minuten lang mit dem Bunsenbrenner.

Nach 3 Minuten... füllen wir die flüssige Nährlösung 2-3-mm hoch in Petrischalen ein und lasse sie abkühlen bis ein fester, harter Nährboden entstanden ist.

Bildfolge:



Formulierungshilfen:

Am Ende... haben wir einen festen Nährboden.

- Wie werden sprachschwache Lerner gefördert?
- Mit welchen Methoden-Werkzeugen kann Sprachförderung betrieben werden?

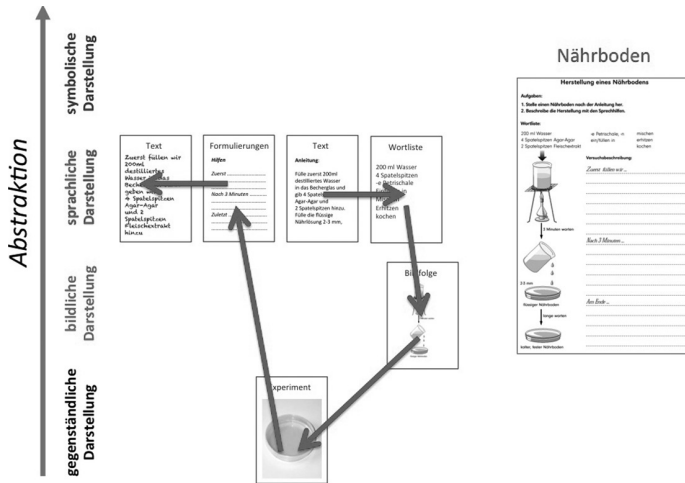
Für die systematische und ausführliche Behandlung der Fragen wird auf die Literatur verwiesen (Leisen 2013). In diesem Beitrag wird ein praxisnaher Einblick in die Anlage und die Arbeitsweise eines Unterrichts nach dem Prinzip der integrierten Sprach(en)didaktik gegeben.

1. Ein Beispiel

Im dritten Lernjahr der Sekundarstufe des Biologieunterrichts sollen die Lernenden gemäß der Anleitung in Arbeitsblatt A (ohne Unterstreichungen und Pfeile) einen Nährboden herstellen bzw. »nachkochen«. Lehrkräfte in sprachschwachen Lerngruppen berichten, dass ihre Lerner den Text nicht verstehen würden. Diese Lernenden benötigen Lesehilfen durch Beigabe des Arbeitsblattes B. Darauf befinden sich drei Methoden-Werkzeuge: eine Wortliste, eine Bildfolge und Formulierungshilfen (Abb. 1).

In der Lesehilfe 1 unterstreichen die Schüler die Begriffe aus der Wortliste im Anleitungstext. Das ist eine Übung zum Vertrautwerden und zur Konzentration auf die zentralen Begriffe. Die Anleitung ist verstanden, wenn sich der Schüler einen »inneren Film« vom Ablauf des Herstellungsvorganges machen kann. Dazu erhält er im Arbeitsblatt B eine Bildfolge, einen »äußeren Film« zum Ablauf. Das ist eine

Abb 2: Darstellungsformen (Nährboden)



sehr große Hilfe, vereinfacht die Aufgabe und verringert das Anspruchsniveau. Als Ausgleich für Vereinfachungen muss der Lernende eine Ersatzleistung erbringen, nämlich einen eigenen Text erstellen. Der Anleitungstext ist ungliedert und in der Lesehilfe 2 ordnet er die Textpassagen den jeweiligen Bildern in der Bildfolge zu. Damit verknüpft der Schüler den aus dem Text zu erstellenden »inneren Film« mit dem »äußeren Film« der Bildfolge. Nach Herstellung des Nährbodens schreiben die Lernenden einen eigenen Text (Zusatzleistung). Sie können sich am Anleitungstext orientieren, müssen diesen jedoch aus der Imperativform in die Indikativform umschreiben. Um der Gefahr zu entgehen, dass das handlungsberichtende Schreiben in den wiederholenden Formulierungen »und dann ... und dann ... und dann« endet, erhalten die Schüler Formulierungshilfen.

An diesem Beispiel lässt sich eine didaktische Grundidee des sprachsensiblen Fachunterrichts illustrieren. Sachverhalte können in sehr verschiedenen Symbolisierungsformen repräsentiert bzw. dargestellt werden. Diese liegen auf verschiedenen Abstraktionsebenen und haben hinsichtlich des Verstehens und des Kompetenzerwerbs spezifische didaktische und methodische Funktionen. Die oben abgebildete Grafik zeigt den Weg durch die Landschaft der Darstellungsformen (Abb. 2).

Den Lernenden werden jeweils zwei Unterstützungen zum Verstehen und erfolgreichen Bearbeiten gegeben:

- eine logisch-strukturelle Unterstützung: Diese ist in der Regel fachlich orientiert und hilft, dass die logische Struktur des Lernproduktes in die richtige Richtung weist;
- eine sprachliche Unterstützung: Diese hilft, dass Sprachprodukte erzeugt werden, die eine sprachliche Mindestqualität aufweisen. Nur so sind Lernfortschritte möglich. Bei völlig missratenen oder nicht bearbeiteten Sprachprodukten ist ein Sprachlernen nicht zu erwarten.

Je nach Fachstand und Sprachstand der Lerner und je nach fachlichem und sprachlichem Schwierigkeitsgrad werden den Schülern diese Unterstützungen in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlicher Stärke angeboten. Hieraus ergeben sich viele Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung. Aufgrund der unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Lerner muss sich der sprachensible Fachunterricht der Heterogenität in der Lerngruppe stellen. Für das Sprachlernen genauso wie für den Umgang mit Heterogenität bieten sich im sprachsensiblen Fachunterricht binnendifferenzierende Aufgabenstellungen mit Lernmaterialien und Methoden-Werkzeugen zur Unterstützung von Fach- und Sprachlernprozessen an.

2. Die Sprachprobleme der Lernenden im Fachunterricht

Jeder Fachlehrkraft sind die Sprachprobleme in der folgenden Liste vertraut.

Die Lernenden	Probleme im Zusammenhang mit
<ol style="list-style-type: none"> 1. ringen um (Fach)Begriffe 2. haben einen begrenzten Wortschatz 3. mischen Alltags- und Fachsprache 	dem Wortschatz
<ol style="list-style-type: none"> 4. geben Einwort-Antworten und vermeiden ganze Sätze 5. sprechen und schreiben unstrukturiert und unpräzise 6. lesen und sprechen stockend, holprig und verstummen 7. haben Schwierigkeiten in der Aussprache 8. sprechen und schreiben in einfachsten Satzstrukturen 	der Verbalisierung und Kommunikation
<ol style="list-style-type: none"> 9. verstoßen gegen die Regeln der deutschen Sprache 10. verstehen (Fach)Texte und Darstellungsformen nicht (Lesen) 11. haben Schwierigkeiten beim Schreiben, Beschreiben ... 	Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen

Einige Sprachprobleme stehen im Zusammenhang mit dem Wortschatz, andere im Zusammenhang mit der Verbalisierung und Kommunikation und wiederum andere betreffen spezifische sprachliche Kompetenzen. Das Kategorisieren ist für die Lehrkräfte erhellend, jedoch ergeben sich daraus noch keine unterrichtlichen Handlungsoptionen.

Die Liste droht Lehrkräfte zu entmutigen. Beim genauen Hinsehen erkennt man:

- Manche Sprachprobleme sind ganz normal im Lernprozess (z. B. *Vermischung von Alltags- und Fachsprache, fehlende Fachbegriffe*).
- Manche Sprachprobleme haben nur bestimmte Lernergruppen (z. B. *begrenzter Wortschatz, Aussprache, Satzstellung*).
- Manche Sprachprobleme sind hausgemacht und vermeidbar (z. B. *Einwort-Antworten, fehlende Diskursivität*).
- Manche Sprachprobleme sind überwindbar mit Methoden-Werkzeugen (z. B. *unstrukturiertes Sprechen*).

Der sprachensible Fachunterricht nimmt sich der Sprachprobleme der Lernenden adaptiv an, so dass »mithilfe einer differenziellen Anpassung der Lehrstrategien bei möglichst vielen Schülern ein Optimum erreichbarer Lernfortschritte bewirkt wird« (Helmke 2009, 257). Für die gelingende Praxis des sprachsensiblen Fachunterrichts heißt das:

- Es werden fachlich authentische Sprachsituationen auf passendem Sprach- und Fachniveau geschaffen, welche die fachliche und sprachliche Kompetenzentwicklung fördern (*sprachliche Standardsituationen, sprachliche Anforderungssituationen*).
- Es werden Aufgabenstellungen entworfen und Lernmaterialien und Methoden für die Lernsituationen erstellt (*Aufgabenstellungen, Wechsel der Darstellungsformen, Methoden-Werkzeuge*).
- Das Fach- und Sprachlernen wird material und personal adaptiv unterstützt (*Methoden-Werkzeuge, Scaffolding, Moderation der Lernprozesse, Diagnose des Sprachvermögens*).

Merkmale eines sprachsensiblen Unterrichts sind leicht zu formulieren, wenngleich nicht immer so einfach umzusetzen. Die Gebotsliste charakterisiert den sprachsensiblen Fachunterricht:

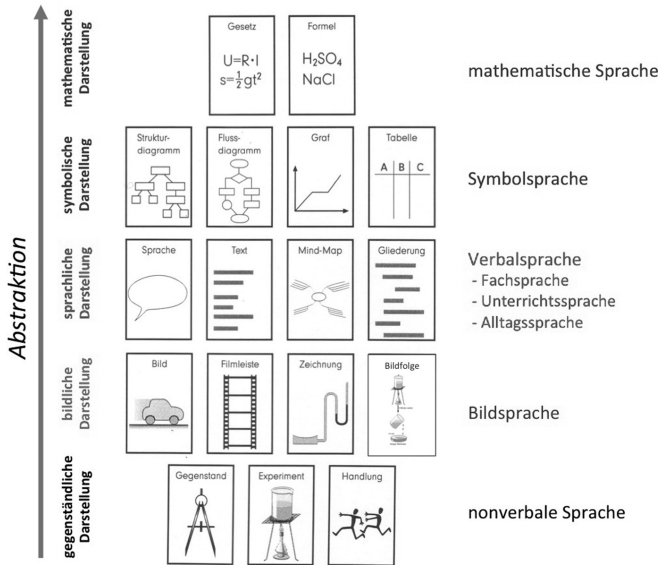
- Ich nutze das Fachlernen zum Sprachlernen.
- Ich bringe meine Lerner in ein sprachlich reichhaltiges Sprachbad.
- Ich fordere sprachlich kalkuliert heraus.
- Ich erkenne die Sprachprobleme meiner Lerner.
- Ich diagnostiziere, wo und wie ich unterstützen kann.
- Ich biete Sprachhilfen mit Methoden-Werkzeugen an.
- Ich nutze Methoden des Fremdsprachlernens (Fehlerkorrektur, Vorentlastungen, Kontexte ...).

3. Methoden-Werkzeuge für den sprachsensiblen Fachunterricht

Kein Unterricht kommt ohne Lernmaterialien aus. Sie stellen die materiale Basis des Lernens dar und sind meistens in die Aufgabenstellungen eingebunden (vgl. Leisen 2013, Bd. 1, S. 90 ff. und Bd. 2, S. 5–97).

Methoden-Werkzeuge zur Sprachbildung sind Werkzeuge, die kommunikative Situationen im Unterricht erzeugen, unterstützen und bewältigen helfen. Entsprechend dem Kompetenzstand der Lerner und der Kommunikationsabsicht steuern diese Werkzeuge eng oder offen. Methoden-Werkzeuge sind lehrergesteuerte oder schüleraktive Verfahren, Materialien, Hilfsmittel zur Steuerung und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen. Methoden-Werkzeuge sind ein Element der materialen Steuerung im Lehr-Lern-Prozess. Das Spektrum der Methoden-Werkzeuge ist groß; es reicht von einer schlichten Geste des Lehrers bis hin zum vorbereitungsintensiven Lernarrangement. Methoden-Werkzeuge haben funktionellen Charakter und eine für die Sprachbildung dienende Funktion und dürfen nicht Selbstzweck sein. Bestimmte Methoden-Werkzeuge bieten sich in bestimmten Sprachlernsituationen geradezu an, andere sind ausgeschlossen.

Abb 3: Darstellungsebenen zu Darstellungsformen



4. Darstellungsformen im Fachunterricht

Jedes Fach hat spezifische Formen entwickelt, um »seine Sachverhalte« darzustellen. So verwendet beispielsweise das Fach Erdkunde Bilder, Schnittzeichnungen, topografische Karten, Klimakarten, Profilschnitte, Klimadiagramme, Tabellen, Graphen, synoptische Darstellungen, Strukturdiagramme usw. Im Fach Biologie sind es Naturobjekte, Präparate, Bilder, Zeichnungen, Schnittskizzen, Funktionsmodelle, Strukturdiagramme, Flussdiagramme, Listen, Sachtexte, chemische Formeln, mathematische Gleichungen usw. (vgl. Leisen 2013, Bd. 1, S. 33–40). Einige Darstellungsformen sind sehr konkret und anschaulich, andere hingegen sehr abstrakt. Die unterschiedlichen Darstellungsformen liegen somit auf Ebenen unterschiedlicher Abstraktion. Dabei sind abstrakte Darstellungen oft – aber nicht immer und nicht zwingend – schwieriger und unzugänglicher als konkrete Darstellungen (Abb. 3).

Die unterschiedlichen Darstellungsformen erschließen sich jedem Lerner auf individuell unterschiedliche Weise. Jede Darstellungsform hat dabei zugleich ihre fachlich begründeten spezifischen Vorzüge und Nachteile. Darstellungsformen sind Mittel und Zweck zur Verbalisierung fachlicher Sachverhalte. Die hierdurch herbeigeführte Kommunikation leistet einen ausgesprochen hohen Beitrag zur Sprachförderung. Es ist deshalb didaktisch klug, sogar zwingend, die nachfolgend skizzierte Methode »Wechsel der Darstellungsform« in das Zentrum der Didaktik des sprachsensiblen Fachunterrichts zu stellen. Dadurch, dass Lerner einzelne Darstellungsformen in eine andere übersetzen, eröffnen sich zusätzliche und didaktisch fruchtbare Chancen. Denn was ein Lerner in der einen Darstellungsform

nicht versteht, erschließt sich ihm vielleicht in einer anderen Darstellungsform besser (oder überhaupt erst). Somit arbeiten die Darstellungsformen einander wechselseitig zu; häufig erweist sich sogar deren Wechsel als didaktischer Schlüssel zum fachlichen Verstehen. Zudem bietet jeder Wechsel einen Anlass zur fachlichen Kommunikation, denn immer dann, wenn eine Darstellungsform in eine andere überführt wird, eröffnen sich Gelegenheiten zum Sprechen, Schreiben und Lesen.

Die unterschiedlichen Darstellungsformen gehören zum Begriffs- und Methodenrepertoire des jeweiligen Fachs; sie sind somit – wie die fachlichen Inhalte selbst – Gegenstand des Fachlernens. Lehrkräfte und Lerner müssen deshalb zwischen den verschiedenen Darstellungsformen wechseln und sie auch wechselseitig ineinander überführen können. Zugleich ist diese Methode von derart fundamentaler Bedeutung für die fachsprachliche Kommunikation, dass ihr der Rang eines übergeordneten Prinzips zukommt.

Es ist sinnvoll, verschiedene Darstellungsformen im Fachunterricht einzusetzen und dabei von einer Darstellungsform in eine andere zu wechseln. Dies lässt sich wie folgt begründen:

- *fachlich*: Es handelt sich um eine den Sachverhalt angemessene Darstellung.
- *didaktisch*: Ein Sachverhalt wird leichter und besser verstanden, wenn er über verschiedene Formen der Darstellung angegangen wird.
- *methodisch*: Ein Wechsel der Darstellungsformen ist motivierender.
- *lernpsychologisch*: Es werden mehrere Wahrnehmungskanäle und Zugänge benutzt.
- *pädagogisch*: Die Nutzung unterschiedlicher Darstellungsformen ermöglicht einen adaptiven Unterricht mit Binnendifferenzierung und arbeitsteiliger Bearbeitung.

5. Zusammenfassung

Fachlernen und Sprachlernen im Fach können nicht getrennt werden, weder fachdidaktisch, noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch. Danach müssen Fachinhalte und Sprache im Fach integrativ gleichzeitig gelehrt und gelernt werden. Das gilt für den muttersprachigen Fachunterricht genauso wie für den fremdsprachigen Fachunterricht im Sinne eines CLIL-Unterrichts (Content and Language Integrated Learning). Dazu muss der Fachunterricht konsequent kommunikativ und diskursiv angelegt und gestaltet sein. Der sprachensible Fachunterricht betreibt sachbezogenes Sprachlernen, das heißt, Bildungssprache wird an und mit der Sache (den Fachinhalten) gelernt und fördert die Sprache an und mit den Fragestellungen des Faches.

Literatur

- HELMKE, ANDREAS (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- LEISEN, JOSEF (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. 2 Bände. Stuttgart: Klett.

Ulrike Lange

Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten

Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen

Obwohl Schulklassen oft eine große sprachliche Vielfalt aufweisen, findet Schreiben in der Schule in der Regel einsprachig statt; statt notwendiger Individualisierung als Reaktion auf die sprachliche Heterogenität herrscht häufig ein »monolingualer Habitus« (Gogolin 1994/2008), der Einsprachigkeit als Normalität setzt. Damit wird der Schreibunterricht zwei Situationen nicht gerecht, die als Potential genutzt werden könnten: Einerseits bringen die SchülerInnen einer Klasse unterschiedliche Sprachen mit, wie zum Beispiel Familiensprachen oder Schulsprachen aus anderen Ländern. Andererseits werden in der Schule Fremdsprachen gelernt und alle SchülerInnen haben immer wieder die Aufgabe, in Sprachen zu schreiben, in denen sie sich noch unsicher fühlen.

Um der sprachlichen Lebenswelt vieler SchülerInnen gerecht zu werden und sie zugleich auf eine immer stärker internationalisierte und damit mehrsprachige (Berufs)Welt vorzubereiten, ist es jedoch sinnvoll, explizit Strategien für die Gestaltung von Schreibprozessen in mehrsprachigen Situationen zu thematisieren. Dieses Ziel hat die im Folgenden vorgestellte Unterrichtsreihe, die sich gleichermaßen an mehr- und einsprachig lebende SchülerInnen wendet: Sie lernen verschiedene Wege kennen, für das Schreiben einsprachiger Texte bei Bedarf andere Sprachen einzubeziehen, probieren sie aus und reflektieren ihre Erfahrungen. So werden sie sich ihrer sprachlichen Ressourcen bewusst und werden angeregt, diese beim schu-

lischen Schreiben zu nutzen. Damit sich alle in einer Klasse beteiligen können, ist es notwendig, dass mindestens in einer schulischen Fremdsprache einfache Texte geschrieben werden können (in der Regel ab der Sekundarstufe).

1. Strategien zum Schreiben in mehrsprachigen Situationen

Die Schreibforschung zeigt, dass Menschen individuell und situativ unterschiedlich vorgehen, wenn sie einen Text schreiben (z. B. Molitor-Lübbe 1985, Perrin 2001). Ortner (2000) hat aus Selbstaussagen professionell Schreibender zehn Schreibstrategien herausgearbeitet. Diese Strategien habe ich für Situationen adaptiert, in denen die Schreibenden auf mindestens zwei Sprachen zurückgreifen können, und sie in zahlreichen Workshops erprobt (vgl. Lange 2012). Die Strategien unterscheiden sich darin, welche der Sprachen beim Schreiben dominiert, in welcher Arbeitsphase welche Sprache verwendet wird und ob die Sprachen getrennt oder vermischt werden:

1. Übersetzen des eigenen Texts
2. Textversionen in unterschiedlichen Sprachen schreiben
3. Übersetzen im Kopf bei der Niederschrift
4. Planen und formulieren in unterschiedlichen Sprachen
5. Sprachen im Schreibprozess und im Textentwurf frei mischen
6. Sprachen beim Schreiben des Textentwurfs frei mischen
7. Textteile in unterschiedlichen Sprachen schreiben
8. Nur mit der Zielsprache arbeiten

Diese Strategien sind keine Empfehlungen, sondern grundlegende Möglichkeiten, die je nach Situation und individuellen Voraussetzungen produktiv sein können. In der Praxis werden meist mehrere Strategien miteinander kombiniert.

Für die Unterrichtsreihe habe ich vier Strategien ausgewählt, die besonders deutlich mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten darstellen und in der Regel nicht Teil der schulischen Schreibpraxis sind (anders als z. B. Strategie 1 – *Übersetzen* – im Fremdsprachenunterricht oder Strategie 8 – *Nur in der Zielsprachen arbeiten* – bei allem einsprachigen Schreiben). Geht man von den Theorien zum *Translanguaging* (z. B. García 2009) aus, so entspricht das Mischen von Sprachen beim Schreiben den sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Menschen, die je nach Kommunikationssituation, Thema und Medium flexibel zwischen Sprachen wechseln und sie nicht getrennt, sondern als Kontinuum verwenden. Durch mehrsprachige Schreibstrategien kann diese Kompetenz bewusst für das schulische Schreiben genutzt werden. Zugleich kann sich die Verwendung der Erstsprache im Schreibprozess positiv auf die Textqualität auswirken, weil sonst die Funktion der Wissensentwicklung eingeschränkt oder die strukturelle Makroebene des Texts durch eine Konzentration auf die sprachliche Mikroebene vernachlässigt werden könnte (vgl. hierzu den Überblick in Göpferich 2015, S. 212 ff.). Die Arbeit mit mehrsprachigen Schreibstrategien fördert also gleichzeitig mehrsprachige Schreibende und das Schreiben in den schulischen Fremdsprachen.

2. Unterrichtsreihe: Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten

Die Unterrichtsreihe berücksichtigt die sprachliche Heterogenität in Schülergruppen auf doppelte Weise: Sie gibt nicht eine Arbeitsweise vor, die für alle verbindlich ist, sondern regt dazu an, mit unterschiedlichen Strategien zu experimentieren, um ein Gespür für individuelle und situationsangemessene Vorgehensweisen zu bekommen. Die SchülerInnen entscheiden dabei selbst, in welchen Sprachen sie schreiben. Methodisch wird dies durch eine Form der Stationenarbeit umgesetzt, bei der nicht alle Aufgaben bearbeitet, sondern je nach Interesse mindestens zwei ausgewählt werden.

Die Unterrichtsreihe besteht aus folgenden Teilen:

1. Sensibilisierung für das Thema Mehrsprachigkeit (1–2 UE)
2. Stationenarbeit zu den Schreibstrategien (mind. 2 UE)
3. Reflexion und Austausch über die Erfahrungen mit den Schreibstrategien (1 UE)

2.1 Sensibilisierung für das Thema Mehrsprachigkeit

Zur Vorbereitung bieten sich Aktivitäten an, die den SchülerInnen bewusst machen, welche Sprachen für sie in und außerhalb der Schule eine Rolle spielen und wie die Wahl der Sprache ihr Schreiben und Denken beeinflussen kann:

- *Sprachenportrait* (Gogolin/Neumann 1991; Krumm 2001; Busch 2014, S. 36 ff.)
In den stilisierten Umriss einer Figur malen die SchülerInnen in unterschiedlichen Farben die Sprachen ein, die in ihrem Leben eine Rolle spielen. Die Lokalisierung der Sprachen im Körper macht ihre biographische und emotionale Bedeutung deutlich. In Kleingruppen oder in Zweierarbeit erläutern sich die SchülerInnen gegenseitig ihre Sprachenportraits. Abschließend wird im Plenum über die Erfahrungen mit Sprachen in und außerhalb der Schule gesprochen.
- *Sprachenplakate*
Die SchülerInnen erstellen Plakate, auf denen sie die Sprachen auflisten, die sie für verschiedene Aktivitäten verwenden, wie zum Beispiel Sprechen, Träumen, Denken, Lesen, Schreiben, Musik hören, Filme ansehen, Schimpfen usw. (die Aspekte können vorgegeben oder gemeinsam gesammelt werden). Während das Sprachenportrait die individuellen Sprachenkonstellationen deutlich macht, werden durch die Plakate die in der Klasse gesprochenen Sprachen und ihre situativ unterschiedliche Verwendung sichtbar.
- *Mehrsprachiges Cluster*
Nicht alle Schreibenden sind offen dafür, unterschiedliche Sprachen zu verwenden. Gründe hierfür können sein: das unterschiedliche Sozialprestige von Sprachen, die Dominanz einer Sprache im Unterricht, die Zuordnung von Sprachen zu bestimmten Lebensbereichen, Angst vor Verwirrung beim Mischen von Sprachen oder die Sorge, eine Sprache nicht gut genug zu können. Ein einfaches Experiment kann zeigen, dass der Einsatz verschiedener Sprachen durchaus einen Mehrwert bringen kann, wodurch mehr Offenheit für die Arbeit mit den Schreibstrategien geschaffen wird: Falls sie noch nicht bekannt ist, wird zuerst

die Methode des Clusters (vgl. Rico 2004) vorgestellt und eingeübt. Beim Clustern werden ausgehend von einem Themenwort graphisch-assoziativ Wörter/Ideen gesammelt. Für das Experiment schreiben alle zu einem recht allgemeinen Kernwort wie zum Beispiel »Musik« oder »Sonne« ein Cluster auf Deutsch. Wichtig ist, dass viele SchülerInnen Erfahrungen in unterschiedlichen Sprachen zu dem Thema haben. Dann übersetzen sie das Kernwort in eine frei gewählte andere Sprache und sammeln noch einmal neu Wörter in dieser Sprache. So können sie mit allen Sprachen verfahren, die sie schreiben können. Für die Auswertung im Plenum werden die Cluster in den unterschiedlichen Sprachen verglichen. Viele werden vermutlich feststellen, dass sie je nach Sprache unterschiedliche Ideen notiert haben – sie hätten also jeweils etwas verloren, wenn sie nur eine Sprache verwendet hätten. Häufig wird in diesen Diskussionen auch deutlich, warum es zu den Unterschieden in den verschiedensprachigen Clustern kommt: Sowohl Wissen als auch Erfahrungen können in der Sprache, in der sie erworben wurden, präsenter sein als in anderen. Hinzu kommt, dass für die assoziative Ideenproduktion innersprachliche Verbindungen genutzt werden können, wie zum Beispiel der Gleichklang von Wörtern. Die Erfahrung mit dem Clustern kann dazu motivieren, an den Schreibstationen mit allen verfügbaren Sprachen zu experimentieren und den Fokus nicht auf die Zielsprache zu verengen.

Das Sprachenexperiment kann nach dem Austausch weitergeführt und zur Vorstellung einer ersten Schreibstrategie werden: Die SchülerInnen betrachten ihre Cluster in den unterschiedlichen Sprachen, wählen Themenstränge und Wörter aus, die zusammenpassen, und schreiben dazu einen einsprachigen Text. Bei der abschließenden Auswertung wird die Frage diskutiert, inwiefern das anderssprachige Material beim Schreiben nützlich oder hinderlich war.

2.2 Stationenarbeit zu den Schreibstrategien

Für die Stationen bereitet die Lehrkraft Aufgabenblätter zu den einzelnen Schreibstrategien vor. Die folgenden, in Kästen gesetzten Anleitungen können hierfür direkt kopiert werden.¹ Es hat sich bewährt, für jede Station eine andere Farbe zu verwenden und die Blätter zu laminieren (vgl. Girgensohn 2007 für Schreibstationen in einer Sprache). So werden die Stationen nicht vermischt und die Anleitungen heben sich aus anderen Blättern auf den Tischen hervor. Für die Stationenphase werden im Klassenzimmer vier Tischgruppen gebildet, auf denen jeweils die Anleitung für eine Station ausgelegt wird. Zusätzlich können auf einem Materialtisch Wörterbücher und Grammatiken sowie weitere Materialien (z. B. Texte zu den Themen in unterschiedlichen Sprachen) bereitliegen.

Jeder Station sollten Themenvorschläge beigegeben werden, um den Einstieg in das Schreiben zu erleichtern. Damit das mehrsprachige Schreiben nicht als künst-

1 Siehe dazu *ide*-Webseite: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2015-4.html>

lich empfunden wird, werden Themen gewählt, die alle mit verschiedenen Sprachen verbinden können. Konkret hängt das von der Klassenstufe, der individuellen Gruppe und auch von aktuellen Themen im Fachunterricht und dem Umfeld der Schule ab. Auch außersprachliche Stimuli wie Postkarten oder Story Cubes² bieten sich an, da sie assoziative Zugänge zu Texten ermöglichen. Die folgende Karte kann SchülerInnen anregen, selbst ein passendes Thema zu finden:

Schreib über ein Thema,

- über das du in unterschiedlichen Sprachen etwas gehört/gesehen/gelesen hast (Internet, Filme, Bücher usw.),
- über das du dich in unterschiedlichen Sprachen unterhalten hast,
- das sich mit verschiedenen Ländern und Kulturen beschäftigt,
- das mit Menschen zu tun hat, die unterschiedliche Sprachen sprechen oder
- zu dem du Erfahrungen in unterschiedlichen Sprachen gemacht hast.

Vor der Arbeit an den Stationen stellt die Lehrkraft die Schreibstrategien vor. Die Erklärungen sollten knapp sein und keine Erfahrungen oder Einsatzmöglichkeiten vorwegnehmen, die an den Stationen selbst erkundet werden können. Wichtig ist, keine spezifischen Sprachen zu nennen, um den Fokus nicht zum Beispiel auf Deutsch als die Unterrichtssprache zu legen. Dies kann die Lehrkraft erreichen, indem sie von Ausgangssprache(n) und Zielsprache(n) spricht oder von Sprache A und B (und C ...). Auch wenn die Stationen jeweils nur mit zwei Sprachen vorgestellt werden, können beim Schreiben mehr Sprachen einbezogen werden. Abschließend kann gefragt werden, wer schon einmal eine der Strategien beim Schreiben angewendet hat.

Die Dauer der folgenden Stationenphase sollte so bemessen sein, dass alle mindestens zwei Stationen ausprobieren können (mindestens eine Doppelstunde).

2.2.1 In einer Sprache anfangen und in einer anderen ankommen (Strategie 2)³

Bei dieser Schreibstrategie wird der Schreibprozess in zwei Phasen aufgeteilt: Zuerst wird zügig ein Text in einer Sprache geschrieben, in der sich gut Gedanken zum Thema entwickeln lassen. Danach wird eine zweite Version des Texts in der Zielsprache geschrieben. Der erste Text dient als Vorbereitung des Schreibens, wird aber nicht übersetzt, sondern neu geschrieben (Abb. 1).

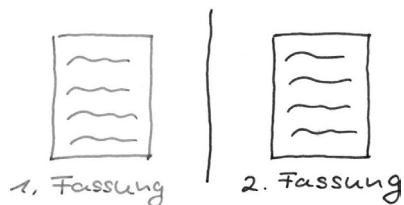


Abb. 1:
Strategie 2: Textversionen in unterschiedlichen Sprachen schreiben

2 Ein Set aus Würfeln mit symbolischen Bildern, aus denen Geschichten gebildet werden können; erhältlich im Spielwarenhandel.

3 Die Beschreibung der Strategien folgt eng Lange 2012.

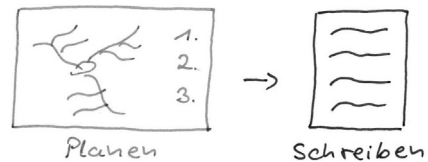
In einer Sprache anfangen und in einer anderen ankommen (ca. 30 Minuten)

Tipps zur Wahl der Sprachen: Verwende als Sprache A eine Sprache, in der du deine Gedanken gut entwickeln und formulieren kannst.

1. Schreib zügig einen Text in Sprache A. (10 Minuten)
2. Lies den Text so, als wäre es ein fremder Text, unterstreiche die Gedanken und Wörter, die dir am wichtigsten sind. Du kannst dir auch Notizen in Sprache B machen. (3-5 Minuten)
3. Schreib eine zweite Fassung des Texts in Sprache B, ohne den ersten Text dabei anzusehen. (10 Minuten)

2.2.2 In einer Sprache planen, in einer anderen Sprache schreiben (Strategie 4)

Bei dieser Schreibstrategie werden die Sprachen für die Phasen der Textplanung und des Formulierens gezielt unterschiedlich eingesetzt. Zuerst wird der Text in Sprache A geplant, zum Beispiel durch eine Feingliederung/einen Schreibplan oder ein Mindmap. So wird eine konkrete Vorstellung von Inhalt und Aufbau des Texts erarbeitet. Sinnvoll ist

**Abb. 2:**

Strategie 4: Planen und formulieren in unterschiedlichen Sprachen

deshalb, eine Sprache zu verwenden, in der die Inhalte gut verfügbar sind und in der die/der Schreibende gut denken kann. Der Plan wird anschließend in Sprache B zu einem zusammenhängenden Text ausformuliert (Abb. 2). Nach der Planung ist eine hohe Konzentration auf die Formulierungen möglich.

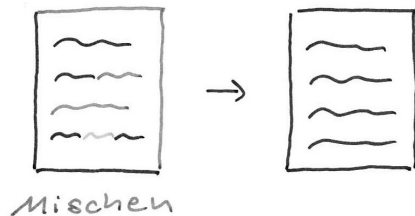
In einer Sprache planen, in einer anderen Sprache schreiben (ca. 35 Minuten)

Tipps zur Wahl der Sprachen: Verwende als Sprache A eine Sprache, in der du viel über das Thema weißt und in der du gut denken kannst.

1. Sammle Ideen zu dem Thema in Sprache A (z. B. mit einem Cluster oder einer Liste mit Stichworten) – du kannst auch weitere Sprachen einbeziehen. (5 Minuten)
2. Fertige in Sprache A einen schriftlichen Plan für deinen Text an: Wähle deine besten Ideen aus und bringe sie in eine Reihenfolge. Schreib dafür eine Gliederung oder ein Mindmap. (10 Minuten)
3. Schreib den Text in Sprache B, indem du den Plan ausformulierst. (15–20 Minuten)

2.2.3 Einen Textentwurf mit vielen Sprachen schreiben (Strategie 6)

Bei dieser Strategie werden im Textentwurf verschiedene Sprachen gemischt; dabei wird spontan jeweils die Sprache verwendet, in der ein Gedanke gedacht wird oder eine Formulierung leicht zur Verfügung steht (Abb. 3). So entsteht ein

**Abb. 3:** Strategie 6: Sprachen beim Schreiben des Textentwurfs frei mischen

sprachlich heterogener Text, in dem die Zielsprache mehr oder weniger dominiert. Im zweiten Schritt wird die mehrsprachige Textfassung ganz in die Zielsprache gebracht, indem die anderssprachigen Textteile übersetzt oder neu geschrieben werden. Damit die Motivation, Sprachen zu mischen, hoch ist, kann an dieser Station eine Sprache verwendet werden, in der sich die Schreibenden unsicher fühlen.

Einen Textentwurf mit vielen Sprachen schreiben (ca. 30 Minuten)

Tipp zur Wahl der Sprachen: Wähle als Sprache A eine Sprache, in der du etwas unsicher bist.

1. Mach dir ein paar Gedanken und möglicherweise auch Notizen zu dem Text, den du schreiben willst. (5 Minuten)
2. Schreib den Text zügig in Sprache A, ohne lange zu grübeln. Verwende andere Sprachen, wenn dir Gedanken oder Worte in ihnen einfallen, oder wenn du beim Schreiben in Sprache A stockst. Es ist bei dieser Strategie vollkommen in Ordnung, verschiedene Sprachen zu mischen. (10 Minuten)
3. Lies den Text durch und bring ihn dann vollständig in Sprache A. Dafür kannst du die Stellen in anderen Sprachen übersetzen oder noch einmal neu schreiben, damit sie besser in den Text passen. (15 Minuten)

2.2.4 Puzzleteile in verschiedenen Sprachen schreiben und zu einem Text zusammensetzen (Strategie 7)

Bei dieser Strategie werden Textteile in unterschiedlichen Sprachen geschrieben, je nachdem welche Sprache für einen bestimmten Aspekt am besten geeignet scheint. Die Teile werden zu einem Text zusammengesetzt und abschließend durch Übersetzung oder Neuschreiben in die Zielsprache gebracht (Abb. 4). Diese

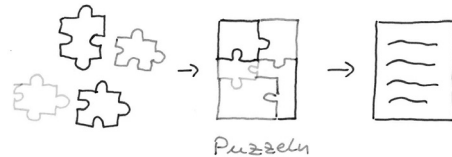


Abb. 4:
Strategie 7: Textteile in unterschiedlichen Sprachen schreiben

Strategie ist komplex, weil sie die Herstellung eines geschlossenen Texts aus einzelnen Teil- und Hilfstexten erfordert, aber auch besonders flexibel, um Sprachen so zu verwenden, wie sie mit unterschiedlichen Lebens- und Wissensbereichen verbunden sind.

In der folgenden Anleitung wird die Situation simuliert, dass verschiedene Aspekte eines Themas mit unterschiedlichen Sprachen verbunden sind, indem die Sprachen für die Textteile jeweils zugelost werden. Zusätzlich zur Anleitung werden an der Station Scheren, große Blätter und Klebestifte benötigt. Die Arbeitszeit kann abgekürzt werden, indem die Lehrkraft zu einem (oder mehreren) Themen Fragenkarten vorbereitet.⁴

⁴ Anregungen kann hier das Buch *Fragebogen* von Max Frisch bieten.

Puzzleteile in verschiedenen Sprachen schreiben und zu einem Text zusammensetzen (ca. 50 Minuten)

Tipp zur Wahl der Sprachen: Bei dieser Station kannst du zum Schluss entscheiden, in welcher Sprache dein fertiger Text sein soll.

1. Sammle Fragen/Aspekte, zu deinem Thema. Schreib vier bis sechs Fragen/Aspekte auf einzelne Zettel. Mach noch einmal dieselbe Anzahl Zettel und schreib auf sie die Sprachen, die du schreiben kannst (einzelne Sprachen können doppelt vorkommen, zum Beispiel 1 x Englisch, 1 x Deutsch, 2 x Russisch). (5 Minuten)
2. Zieh je einen Zettel mit einer Frage und einen mit einer Sprache. Schreib zu der gezogenen Frage einen kleinen Text in der gezogenen Sprache. Wiederhole das, bis alle Zettel aufgebraucht sind oder die Zeit vorbei ist. (15 Minuten)
3. Lies die Texte durch, bring sie in eine sinnvolle Reihenfolge und kleb sie auf ein Blatt. Du kannst einzelne Texte auch zerschneiden und die Abschnitte neu anordnen. Lass zwischen ihnen etwas Platz für Überleitungen. (10 Minuten)
4. Lies den ganzen Text durch und entscheide, in welcher Sprache dein fertiger Text sein soll. Übersetze die Textstellen in anderen Sprachen oder schreib sie neu, je nachdem, was besser klappt. Schreib zwischen die Textteile Überleitungen, wenn das notwendig ist. (15 Minuten)

2.3 Auswertung und Reflexion

Die Auswertung der Stationenarbeit beginnt in Kleingruppen (3–5 Personen). Um die vorangegangene Schreibarbeit zu würdigen, haben die SchülerInnen die Gelegenheit, sich ihre Texte gegenseitig vorzulesen, wenn sie dies wollen. Im Mittelpunkt der Auswertung stehen aber nicht die Texte, sondern die Wege zu ihnen. Die SchülerInnen berichten, wie sie beim Schreiben vorgegangen sind und was sie dabei erlebt haben. So können sie erfahren, wie andere je nach ihren individuellen Voraussetzungen die Stationen bearbeitet haben.

Anschließend tragen die SchülerInnen im Plenum zusammen, was sie bei den einzelnen Strategien als Vor- und als Nachteile oder Schwierigkeiten erlebt haben. Dabei sollen nicht die Strategien bewertet, sondern die individuellen Erfahrungen mit ihnen reflektiert werden; gegensätzliche Erfahrungen dürfen nebeneinander stehen. In einer Abschlussrunde können Tipps für die Arbeit mit den unterschiedlichen Strategien gesammelt und über Anwendungsmöglichkeiten im Schulalltag gesprochen werden.

3. Wirkungen der Unterrichtsreihe

Durch die Arbeitsweise mit den Stationen wird vermittelt, dass es nicht den einen richtigen – einsprachigen – Weg zum Text gibt, sondern dass Schreibenden unterschiedliche Möglichkeiten offenstehen, die je nach sprachlichen Voraussetzungen und Situation variieren können. Damit die Unterrichtsreihe eine nachhaltige Wirkung haben kann, sollten individuelle und mehrsprachige Arbeitsweisen auch bei anderen schulischen Schreibaufgaben angeregt werden.

Die Arbeit mit den mehrsprachigen Schreibstationen berücksichtigt jedoch die sprachliche Heterogenität in einer Klasse nicht nur, sondern macht Mehrsprachig-

keit explizit zum Thema. Alle SchülerInnen erleben sich beim Schreiben nach den Anleitungen als mehrsprachig, egal wo und wie sie die Sprachen erworben haben. Es findet also keine Zuweisung einer besonderen Identität statt. Alle Sprachen werden als potentielle Denk-, Schreib- und Arbeitssprachen anerkannt, selbst wenn aus kommunikativen oder institutionellen Gründen häufig eine bestimmte Zielsprache vorgegeben ist. Nicht nur die Sprachen an sich, sondern auch die Fähigkeit, sie flexibel und individuell einzusetzen – wie es häufig der informellen sprachlichen Praxis mehrsprachig lebender Menschen entspricht –, werden als Ressourcen für das Schreiben deutlich. So wird gleichzeitig das sprachliche Selbstbewusstsein gestärkt und die Schreibkompetenz gefördert.

Literatur

- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas wuv.
- FRISCH, MAX (1992): *Fragebogen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GARCÍA, OFELIA (2009): Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: Mohanty, Ajit; Panda, Minati; Phillipson, Robert; Skutnabb-Kangas, Tove (Hg.): *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. Hyderabad: Orient Blackswan, S. 128–145.
- GIRGENSOHN, KATRIN (2007): *Schreibstrategien beim Stationen Lernen erweitern. Arbeitsmaterial für individualisierte Lernformen in Schreibseminaren. Stationen zu den Schreibstrategien*. Online: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/cgi-bin/blog/wp-content/uploads/2007/11/girgensohn_schreibstrategien-beim-stationen-lernen-erweitern.pdf [Zugriff: 21.8.2015].
- GOGOLIN, INGRID (²2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster-New York: Waxmann.
- GOGOLIN, INGRID; NEUMANN, URSULA (1991): Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: *Die Grundschulzeitschrift*, H. 43, S. 6–13.
- GÖPPERICH, SUSANNE (2015): *Text Competence and Academic Multiliteracy. From Text Linguistics to Literacy Development*. Tübingen: Narr (= Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 16).
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- LANGE, ULRIKE (2012): Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse. In: Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hg.): *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M: Peter Lang, S. 139–155 (= Textproduktion und Medium, Bd. 12).
- MOLITOR-LÜBBE, SYLVIE (1985): Personen- und aufgabenbezogene Schreibstrategien. Fünf Fallstudien. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 4, S. 334–345.
- ORTNER, HANS-PETER (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 214).
- PERRIN, DANIEL (2001): *Wie Journalisten schreiben. Ergebnisse angewandter Schreibprozessforschung*. Konstanz: UVK (= Journalismus, Bd. 40).
- RICO, GABRIELE L. (2004): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Thomas Nárosy

(in Zusammenarbeit mit Erika Hummer, Stephan Waba und Tanja Westfall-Greiter)

(Mehr)Sprachliche Bildung mit digitalen Medien und Werkzeugen

Sprachen lernen in Zeiten des digitalen Transits

Bildung, und damit natürlich auch sprachliche Bildung, ist immer medial vermittelt. Immer schon gewesen. Welche Relevanz haben nun *neue*, besser: *digitale* Medien und Werkzeuge für die sprachliche Bildung im schulischen Kontext? Ist es letztlich irrelevant, ob man mit ihnen oder ohne sie lehrt bzw. lernt und kann man die Entscheidung darüber getrost den Einzelnen überlassen? Sind sie die neue Supertherapie, die – quasi magisch – alles besser macht, deren Einsatz in der Breite (wie bei manchen anderen Supermedikamenten) aber möglicherweise »an den Umständen« scheitert?

Ich werde in diesem Artikel argumentieren, dass mit dem Verzicht auf digitale Medien und Werkzeuge im schulischen Kontext ein Verzicht auf einige bessere, wirksamere, zusätzliche Möglichkeiten des Lehrens und Lernens verbunden ist. »Digital-abstinente« Schulbildung bleibt eindeutig hinter den Möglichkeiten der Zeit zurück. Wie aber eine unlängst erschienene Studie mit Schwerpunkt auf computergestützten Mathematikunterricht aufgezeigt hat (vgl. Coe 2014 u. a.), kommt es darauf an, *wer wofür wann und wie* Computer nützt. Andernfalls ist es durchaus möglich, dass positive und negative Effekte einander aufwiegen und der Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge unterm Strich nicht viel mehr als eine gewisse,

höhere Geläufigkeit in deren Anwendung selbst zeitigt. Damit wäre aber nicht der sprachlichen Bildung, sondern maximal der digitalen Kompetenz gedient. Und dieses Ziel allein kann in der Regel mit vergleichsweise geringen Mitteln erreicht werden.¹

Bessere sprachliche Bildung mit digitalen Medien und Werkzeugen im Kontext von Mehrsprachigkeit? Es kommt also darauf an.

Woraufes ankommt, ist im komplexen schulischen Geschehen gar nicht so leicht zu sagen. Da befinden sich die digitalen Medien und Werkzeuge übrigens hinsichtlich Forschungsbedarf, Modellbildung und differenzierter Betrachtung in guter Gesellschaft. So macht der *Nationale Bildungsbericht* 2012 beispielsweise deutlich, dass Mehrsprachigkeit per se kein Grund für Bildungsunterschiede ist, dennoch stellt Mehrsprachigkeit generell in einem auf Einsprachigkeit aufgebauten Schulsystem eine Herausforderung dar (vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012). Dieser Herausforderung zu begegnen ist ebenfalls differenziert in den Blick zu nehmen.

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf Orientierung, die auf drei Ebenen erfolgt: erstens auf einer grundsätzlich medienpädagogischen, zweitens auf einer allgemein-pädagogisch-fachdidaktischen und drittens auf einer Ebene, die speziell den Kontext der Mehrsprachigkeit adressiert. Damit soll es den Leserinnen und Lesern möglich werden, in einer Situation der dynamischen Entwicklung – auf diese Zeit des »digitalen Transits« (Herz 2015, S. 22) werde ich gleich im folgenden medienpädagogischen Abschnitt zu sprechen kommen – und nennenswerter Forschungsdesiderate dennoch diesen »Mehrwert des Digitalen« für Lehren, Lernen und Bildung abschätzen und Schritt für Schritt erschließen zu können.

In Zeiten des digitalen Transits ...

Bildung, und damit natürlich auch sprachliche Bildung, ist immer medial vermittelt. Der diesen Artikel einführende Satz soll an dieser Stelle durch ein paar – holzschnittartige – Erläuterungen illustriert werden. Lernen (bei den ersten Anfängen sollte man wohl noch nicht von Bildung sprechen) fand – und findet – zuerst durch Nachahmung statt (vgl. Herpertz-Dahlmann u. a. 2007, S. 10 ff.). Und zwar nicht nur bei Menschen und Primaten, sondern auch bei anderen Tieren. Die nächste Qualitätsstufe wird mit der Entwicklung von Sprache bzw. Sprachen erreicht. Jedwede Tradierung hat nun zusätzlich das mächtige Instrument der Sprache und des Auswendigkönnens zur Verfügung. Diese beiden »Medien«, also die anderen Menschen, die man nachahmen konnte, und die gesprochene Sprache, reichten einem Sokrates für seine Lehre bereits völlig; die (Hand)Schrift war zu seiner Zeit zwar schon lange erfunden, was aber Platon nicht daran hinderte, Sokrates in seinem Dialog *Phaidros* (Bausch o. J.) als ersten Warner vor den schädlichen Auswirkungen »neuer« Medien (aus damaliger Sicht also der Schrift) auftreten zu lassen. Long

1 Eine konkrete Umsetzungsempfehlung zur Sicherstellung eines verlässlichen Niveaus digitaler Kompetenzen auf der 8. Schulstufe bietet das *digi.komp8*-Konzept unter www.digikomp.at.

story short: Kaum hat der Mensch etwas erfunden, ziehen gleichzeitig auch damit verbundene Nachteile und unerwünschte Nebenwirkungen ins Land, die es vorher so nicht gab. Nichtsdestotrotz – und das muss hier nicht weiter ausgeführt werden – wäre die Menschheit ohne möglichst breite Rezeption der und die Fähigkeit zur Schrift – und die Menschheit ist mit Hilfe der drei Medien Nachahmung, Sprache und Schrift immerhin schon bis zur Institution der mittelalterlichen Universität gelangt! – heute nicht dort, wo sie ist. Das gilt auch für den nächsten medialen Qualitätssprung: Die massenhafte Verbreitung von Druckwerken, die durch die Druckkunst mit beweglichen Lettern und viele weitere technische Innovationen der analogen Vervielfältigung ermöglicht wurde. Gedrucktes hat die Welt innerhalb weniger Jahrzehnte des ausgehenden 15. und beginnenden 16. Jahrhunderts dramatisch verändert: mit allen damit verbundenen Errungenschaften und, wiederum, auch den entsprechenden Schwierigkeiten sowie warnenden, einschränkenden bzw. unkennden Anmerkungen und Aktionen. Natürlich war es Gutenberg noch nicht klar, wohin seine Erfindung letztlich führen sollte.² Aber nachdem diese »analoge Transitphase« einige Zeit ins Land gezogen war, hatten sich neue Möglichkeiten, technologische Anwendungsfälle, Institutionen und Geschäftsmodelle einigermaßen klar herauskristallisiert und eingespielt. Die »Gutenberg Galaxis« (Mc Luhan 1962) war da und blieb, unbenommen aller weiterer Innovationen, über Jahrhunderte stabil. Universitäten, Schulen, Lernen, Bildung: ohne gedruckte Bücher? Bitte nicht! Der Blick zurück zeigt zwar, dass die Institutionen Schule und Universität, ja Lernen und Bildung generell nie exklusiv auf *ein* bestimmtes Medium angewiesen waren. Kamen aber neue Medien, dann wurden diese in historisch betrachtet relativ kurzen Zeiträumen (immer auch verbunden mit Verwerfungen und nie ohne Kritik) dem bislang bekannten und genützten Medienensemble hinzugefügt, haben aber gleichzeitig in der neuen Melange zu ganz neuen Potentialen und Möglichkeiten geführt. War die Universität des Mittelalters (ohne gedruckte Bücher) schlecht? Sicher nicht. Ist es sinnvoll, nach der Erfindung des Buchdrucks auf diesen im universitären Betrieb absichtlich zu verzichten? Wohl kaum.

Zu den bereits bekannten und in der Praxis selbstverständlich balancierten Medien kommt im 20. Jahrhundert wieder einmal ein »neues«: der Computer. Es kommen die digitalen Medien und Werkzeuge hinzu, bringen alles aus der Balance und stiften innovative Unruhe. Was wir derzeit erleben, ist wiederum eine Zeit des Transits: kein analoger, wie im 16. Jahrhundert, sondern ein *digitaler* Transit. Und so erwartbar, wie nur etwas sein kann, wird der Computer auch im Bildungsgeschehen seinen festen Platz bekommen bzw. behalten; denn er hat ihn schon. Und es geschieht, was schon immer geschah: Begeisterte Nutzung, überzogene Erwartungen, Kritik und Sorge um den »Untergang des Abendlandes«, Verwerfungen, Überraschungen, ein Gehen und Kommen. Aber hinter die Möglichkeiten zurückgehen, die der Computer bringt? Sicher nicht mehr. Dass wir allerdings jetzt gerade inmit-

2 Einen guten, einführenden Überblick zu den durch den Buchdruck ausgelösten Entwicklungen bietet, wie meistens, Wikipedia: <https://de.wikipedia.org/wiki/Buchdruck> [Zugriff: 24.8.2015].

ten dieses digitalen Transits stecken, macht die Situation nicht immer einfach; macht sie so offen, unübersichtlich, spannend und spannungsgeladen.

Gleichwohl ist die Situation 2015 aber klarer, als sie es noch vor zehn oder zwanzig Jahren war. Erste pädagogische bzw. didaktische Anwendungsfälle digitaler Medien und Werkzeuge kristallisieren sich als selbstverständlich heraus: Enzyklopädien und Wörterbücher, Suchmaschinen, (Erklär-)Videos, Schreib- und Präsentationswerkzeuge, Lernplattformen, Cloudservices, E-Mail und dergleichen. Die allein damit aufgetanen Möglichkeiten, deren Vorteil und Nutzen in der Schule schon durch ein paar vernünftige Überlegungen legitimierbar ist, sind bereits ansehnlich. Diese erste Konsolidierung zeigt sich auch in ersten »Standardwerken« der »digital-inklusive« Schule. In Österreich wären das beispielsweise das *E-Learning 1x1*³ und die *EPIC-Module*⁴; und mit der *Virtuellen PH*⁵ gibt es sogar eine erste Institution, die den Auftrag hat, die Vermittlung pädagogisch orientierter digitaler Kompetenzen für die pädagogische Profession bundesweit und bundesweit koordinierend zu befördern. Wer sich an diese vorher genannten Publikationen und das in ihnen konsolidierte Wissen hält, steht hinsichtlich der schulischen Nutzung digitaler Medien mit beiden Beinen auf vergleichsweise solidem Grund, baut auf dem jahrzehntelangen Wissen der gesamten Community und ihrer Diskurse auf und kann sich gleichzeitig ruhigen Gewissens und erste Reihe fußfrei ansehen, was die Pioniere und »early adopters« gerade noch alles erproben. Oder genau so entspannt wegsehen und darauf warten, was in drei bis fünf Jahren davon übriggeblieben und Mainstream tauglich geworden sein wird.

Allerdings gilt auch – und gerade für diese – »vernünftige« Selbstverständlichkeit der Computernutzung: Es kommt drauf an! Und zwar kommt es darauf an, den Einsatz des Computers immer mit solidem pädagogischem Wissen, wachem Geist und reflektierter Beobachtung und Überlegung zu kombinieren. Die Publikationen *Gute Schule. Neue Mittelschule. Grundlagen für einen förderlichen Diskurs* sowie den *NMS School Walkthrough* möchte ich zur Orientierung besonders empfehlen.⁶

... Sprachen lernen ...

Erstsprache. Schul- bzw. Bildungssprache. Fremdsprachen – ob als Verkehrs- oder Nachbarschaftssprachen: In *ide*, der Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, muss wohl kaum über die Bedeutung des Sprachenlernens aufgeklärt werden. Vielmehr soll hier die im vorangehenden Abschnitt gelegte medienpädagogische Basis vertieft und ausdifferenziert werden.

Im Herbst 2014 hat sich – meines Wissens das erste Mal in Österreich – eine Gruppe von Lehrpersonen mit unterschiedlichen Expertisen getroffen, um der Frage nachzugehen, ob es je nach Fach (also beispielsweise in den Fächern, in

3 www.virtuelle-ph.at/elearning1x1 [Zugriff: 22.8.2015].

4 <http://epict.virtuelle-ph.at/course/index.php?categoryid=19> [Zugriff: 22.8.2015].

5 www.virtuelle-ph.at [Zugriff: 22.8.2015].

6 <http://www.nmsvernetzung.at/gute-schule-neue-mittelschule> [Zugriff: 22.8.2015].

denen Sprachen gelernt werden) über die schon oben genannten »digitalen Selbstverständlichkeiten« wie Enzyklopädien und Wörterbücher, Suchmaschinen etc. hinaus *spezielle* digitale Medien und Werkzeuge *mit besonderem Nutzen* eben für das jeweilige Fach gibt. Dokumentiert sind diese Ergebnisse im *IMST-Newsletter* Nr. 43 (Nárosy 2015, S. 4–9), und die knappe, wenn auch vorläufige Antwort lautet: Ja. Für Deutsch und Englisch gehören zu diesen spezifisch empfohlenen digitalen Werkzeugen und Medien Audio- und Videoaufnahme, das Publizieren in Blogs, Vokabeltrainer und Lernkarteien sowie originalsprachliche Repositorien im Internet. Diese Aufzählung hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, wie auch die Ergebnisse dieses Seminars sich als Einladung zum Diskurs verstehen, diejenigen digitalen Medien und Werkzeuge zu identifizieren, ohne die Lehren und Lernen eines Faches schlicht nicht mehr zeitgemäß, weil einfach weniger gut als eigentlich möglich vonstatten gehen kann.

Über den Nutzen der Fülle originalsprachlicher Artefakte im Internet in nahezu jeder Sprache dieses Planeten (und darüber hinaus: Klingonisch, sage ich nur!) muss wahrscheinlich kein weiteres Wort verloren werden. Dem Thema Audio- und Videoaufnahmen möchte ich eine kurze Geschichte widmen, die eine Kollegin beim o.a. Seminar im Herbst erzählt hat. Die Kollegin hatte begonnen, die Handys der Kinder als Sprachrekorder einzusetzen. Und damit ist es ihr beispielsweise gelungen, die Sprechzeit und Sprechübungszeit der Schüler/innen dramatisch auszuweiten. Besonders berührt hat sie die Leistung eines Mädchens mit Erstsprache Türkisch, die für das Erledigen ihrer Übung zuerst abwartete, bis sie zu Hause allein war und dann stundenlang an ihren Audioaufnahmen feilte und Texte immer und immer wieder aufnahm, abhörte, verwarf, neu, besser aufnahm, bis sie damit zufrieden und zur Abgabe bereit war. Eine gewaltige Übungs- und Lernchance mit den vergleichsweise einfachen Mitteln der Audio-Aufnahmefunktion eines simplen Handys realisiert. Nebenbei bemerkt ist das Handy der einzige Computer, zu dem das Mädchen realistisch und permanent Zugang hat; der ans Internet angeschlossene Computer der Familie ist von den männlichen Familienmitgliedern fix in Beschlag genommen ...

Dieses Beispiel kann auch illustrieren, dass es beim (sprach)lernförderlichen Einsatz digitaler Medien nicht drauf ankommt, besonders viele und besonders allerneueste Devices und Apps zu verwenden. Weniger ist meist mehr, wenn dieses Wenige gut bedacht, klug eingesetzt und konsequent zum Teil der guten Gewohnheiten des guten Klassenzimmers gemacht wird. Das Maß ist nicht die Erhöhung des Stromverbrauches, sondern Nutzen und Vorteil für Lernen und Bildung.

Die oben angesprochene Einladung zum Diskurs soll an dieser Stelle ausdrücklich auch an die Community der Deutschdidaktiker/innen ausgesprochen werden. Sie ist zwischenzeitlich auch schon bei mehreren Stellen auf nennenswerte Resonanz gestoßen. Anliegen des Diskurses ist letztlich, die einzelnen Fachdidaktiken in ihrer Differenziertheit als »*digital-inklusive*« Fachdidaktiken weiterzuentwickeln. Das würde bedeuten, dass beispielsweise zukünftige Studierende des Lehramts bewährte (und beforschte!) digitale Medien und Werkzeuge und deren differenzierten Einsatz genauso selbstverständlich als Teil ihres pädagogischen und didaktischen

Selbstverständnisses sehen würden, wie das heutzutage schon beim gedruckten Buch, der Schrift und der gesprochenen Sprache der Fall ist.

... im Kontext von Mehrsprachigkeit

Das folgende Zitat darf in einem Artikel wie diesem – und zur Einleitung des folgenden dritten Abschnitts – keinesfalls fehlen.

Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltsicht sein, da jede das Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält. Da man aber in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigene Welt, ja seine eigene Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nie rein und vollständig empfunden. (Humboldt 1827; zit. nach Jörissen/Marotzki 2009, S. 13)

Ich selbst habe mich zwar im Laufe diverser Studien mit insgesamt acht Sprachen (zumindest rudimentär) auseinandergesetzt; geblieben ist davon leider nur eine Art »Zweidreiviertelsprachigkeit«. (Deutsch, sehr viel Englisch, etwas Französisch, und dann diverse Fragmente: macht in Summe zweidreiviertel.) In der Recherchezeit für diesen Artikel habe ich daher auch versucht, dem »Konzept« der Mehrsprachigkeit etwas näherzukommen und es zumindest ansatzweise – ich lebe nun einmal mit Deutsch als Erstsprache in einem primär deutschsprachigen Land – nachzufühlen. Dabei haben mir einige Gespräche⁷ und Artikel, nicht zuletzt aber auch ein BBC-Artikel (Robson 2015) über sogenannte »Hyperglots«⁸ geholfen. »Hyperglots« sind Menschen, die mindestens zehn Sprachen sprechen. Über ihre Erfahrungen befragt berichten sie, dass jede Sprache auch mit einem gewissen je unterschiedlichen kulturellen »Habitus« einhergeht. Sie fühlen sich im Wandel zwischen den und im Wechsel der Sprachwelten ein wenig wie kulturelle Chamäleons. Cummins verwendet die Metapher der »cultural clothes« (Cummins u. a. 2005, S. 39).

Zurück zu Wilhelm von Humboldt: Auch er spricht davon, dass sich in jeder Sprache eine gesamte Welt, gewissermaßen die jeweilige *Erstsprachenwelt*⁹ spiegelt bzw. ausdrückt. Und insofern sich diese Erstsprachenwelten alle – mehr oder weniger – voneinander unterscheiden, wird es auch bei noch so guter Beherrschung der anderen Sprache nie gelingen, die eine »rein und vollständig« in die andere zu

7 Tanja Westfall-Greiter in ihrem Mail vom 30.6.2015: »Mehrsprachigkeit heißt kontextgebundene Sprache (Zitat einer Studentin vor Jahren: ›Ungarisch ist meine Muttersprache, Deutsch ist meine Bildungssprache, Englisch und Französisch meine Reisesprachen und ich bin Dolmetscherin/Übersetzerin für Ungarisch-Englisch-Deutsch; Zitat Tanja: ›Englisch ist meine Muttersprache/Forschungssprache, Deutsch ist meine Alltags-/Berufssprache«); mehrsprachige Kinder switchen automatisch die Sprachen, meist verweigern sie nicht, in einer für die Erwachsenen fremden Sprache zu reden, ein interessantes Phänomen.«

8 Dem genannten BBC-Artikel verdanke ich auch den Hinweis auf den köstlichen Kurzfilm *The Hyperglot*. Trailer: <https://www.youtube.com/watch?v=YKahZwqZjWg> [Zugriff: 22.8.2015]. Download z. B. über iTunes. Eine Empfehlung!

9 Diesen Begriff verdanke ich Erika Hummer, die ihn in unserem Brainstorming zum Artikel gemeinsam mit Stephan Waba geprägt hat.

übertragen. Das bestätigen implizit ja auch die »Hyperglots« – jeder Sprachwechsel verändert sie und rückt sie mal mehr oder weniger in die eine oder in die andere Richtung.

Diese Grenze der Übertragbarkeit ist auch durch digitale Medien und Werkzeuge nicht überschreitbar, wenn auch durch sie die Brücken zwischen den Sprachen extrem vervielfacht sowie der Zugang dazu massiv vereinfacht wurden. ABER: Die digitalen Medien, insbesondere gebündelt im Internet, können etwas anderes. Fast so wie im Film *Stargate*¹⁰ durch ein geniales Tor plötzlich fremde Galaxien nur einen Schritt entfernt sind, rückt das Internet beliebige Erstsprachenwelten direkt ans Klassenzimmer bzw. an den Lebensraum der Schüler/innen (und Lehrer/innen) heran. Und genau durch dieses Phänomen eröffnen digitale Medien und Werkzeuge gerade dem Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext völlig neue Möglichkeiten, gewissermaßen: unendliche Weiten. War man bislang im Prinzip der Erstsprachenwelt, in der man sich physisch befand, verhaftet, kann man nun mit geringstem Aufwand grundsätzlich an jedem Ort alle Erstsprachenwelten dieser Welt eröffnen, betreten, nützen. Für das Lernen und Pflegen von Sprachen eröffnet das eine kaum fassbare Fülle an Chancen. In Ansätzen:

- Hat man Zugang zum Internet, zu entsprechenden digitalen Werkzeugen (Mail, Skype etc.) und zu sozialen Medien, hat jede Person, haben alle Schüler/innen unmittelbaren Zugang zu ihrer Erstsprachenwelt. Damit wird es allen Personen auch außerhalb ihres Erstsprachenlandes bzw. ihrer Erstsprachenwelt möglich, zu dieser eine bislang nie gekannte und unmögliche Nähe aufrechtzuerhalten.
- Nichts bildet einen in einer Fremdsprache so sehr wie eine Reise in eine der Erstsprachenwelten ebendieser Sprache. Die Kosten und der zeitliche Aufwand sind den Ertrag allemal wert, sind aber dennoch stark limitierende Faktoren. Mit digitalen Medien und Werkzeugen wird es aber möglich, als Lernende direkt mit Menschen in deren Erstsprachenwelt in Kontakt und Kommunikation zu kommen. Einen vergleichsweise einfachen Einstieg hierzu bieten die *etwinning*-Projekte.¹¹ Mit diesen Projekten, geht in der Regel auch die Erfahrung einher, welche Rolle Englisch als »Lingua franca« spielen kann. Dabei gilt: Mut zur Arbeitssprache machen, auch wenn diese nicht perfekt gesprochen wird! Partielle »Immersion« in Erstsprachenwelten¹² ermöglicht das Internet übrigens ganz unaufwändig mit jedem Smartphone.
- Sprachnutzung ist nicht nur auf den Sprachenunterricht beschränkt. Durch die Möglichkeiten digitaler Medien und Werkzeuge kann in nahezu jeden Gegenstand das mehrsprachige »Vermögen« im Klassenzimmer eingebracht werden. Einfachstes Beispiel: Realienkundliche Vergleichsrecherchen auf Websites in den verschiedenen Erstsprachen, die im Klassenzimmer gesprochen werden.

10 *Stargate* (1994). Siehe dazu <http://www.imdb.com/title/tt0111282/> [Zugriff: 22.8.2015].

11 <http://etwinning.at/> [Zugriff: 24.8.2015].

12 Wie wäre es mit einem Ausflug in die Lebenswelt der US-Amerikaner in Minnesota, wie diese sich in der dortigen lokalen Presse widerspiegelt? Online: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_newspapers_in_Minnesota [Zugriff: 24.8.2015].

Dieser Ansatz des Hereinnehmens, Sichtbarmachens und Aufwertens aller im Lernverbund gesprochenen Sprachen ermöglicht übrigens auch allen Schüler/innen, den Wert der jeweiligen – ihrer! – Erstsprache zu erleben bzw. erlebbar zu machen. Den Sprachlehrer/innen einer Schule käme wohl die Aufgabe zu, ihre Kolleg/innen, die andere Fächer unterrichten, für diese oder ähnliche Möglichkeiten zu sensibilisieren. Und vielleicht eröffnet die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, die ihrerseits mit digitalen Medien und Werkzeugen schon vertraut(er) sind, im Umkehrzug dem Sprachenlernen neue Impulse?

Pädagoginnen und Pädagogen finden – unter anderem im Internet – in Österreich die Angebote mehrerer Institutionen, die sie bei ihrer Arbeit mit (neuen) Medien im Sprachunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit bundesweit unterstützen: Das Österreichische Sprachenkompetenzentrum ÖSZ (www.oesz.at) sowie das Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit BIMM (www.bimm.at) haben den Fokus auf den sprachlichen, das Bundeszentrum Virtuelle PH auf dem digitalen Aspekt dieses Anliegens.

Literatur

- BAUSCH, DOMINIK C. (o. J.): *Platon: Sokrates Kritik am Geschriebenen*. Online: <http://goo.gl/zXAu00> [Zugriff: 22.8.2015].
- COE, ROBERT; ALOISI, CESARE; HIGGINS, STEVE; MAJOR, LEE ELLIOT (2014): *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. London: The Sutton Trust.
- CUMMINS, JIM; BISMILLA, VICKI; CHOW, PATRICIA; COHEN, SARAH, GIAMPAPA, FRANCES; LEONI, LISA; SANDHU, PERMINDER; SASTRI, PADMI (2005): *Affirming Identity in Multilingual Classrooms*. In: *Education Leadership*, Vol. 63, S. 38–43.
- FALCK, OLIVER; MANG, CONSTANTIN; WOESSMANN, LUDGER (2015): *Virtually No Effect? Different Uses of Classroom Computers and their Effect on Student Achievement*. München: CESifo (Center for Economic Studies and Ifo Institute).
- HERPERTZ-DAHLMANN, BEATE; RESCH, FRANZ; SCHULTE-MARKWORT, MICHAEL; WARNKE, ANDREAS (2007): *Entwicklungspsychiatrie: Biopsychologische Grundlagen und die Entwicklung psychischer Störungen*. Stuttgart: Schattauer.
- HERZ, CORNELIUS (2015): *Unterricht in der Hand – zwischen Mythos, Multimedia und Medienumbruch*. In: Möbius, Thomas; Steinmetz, Michael; Lang, Verena (Hg.): *Tablets im Deutschunterricht. Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle*. München: koepad, S. 15–26.
- HERZOG-PUNZENBERGER, BARBARA; SCHNELL, PHILIPP (2012): *Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich*. In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*, Bd. 2: *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 229–267.
- JÖRISSEN, BENJAMIN; MAROTZKI, WINFRIED (2009): *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NÁROSY, THOMAS (2015): *Auf dem Weg zur »digital-inklusive« Fachdidaktik. Eine Einladung zum Diskurs*. In: *IMST Newsletter*, Nr. 43, S. 4–9. Online: https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/ueber_imst/oeffentlichkeitsarbeit/imst_newsletter_43.pdf [Zugriff: 30.10.2015].
- ROBSON, DAVID (2015): *How to learn 30 languages*. Online: <http://www.bbc.com/future/story/20150528-how-to-learn-30-languages> [Zugriff: 22.8.2015].

Ulrich Pichler

Sprache – Bildung – Mehrsprachigkeit

Bibliographische Notizen

Diese Bibliographie unternimmt einerseits den Versuch, die in den Artikeln umrissenen Fragestellungen und Herangehensweisen mit weiterführender Literatur zu versehen, und andererseits, interessierten PädagogInnen dynamische Quellen zur Unterstützung der täglichen Arbeit aufzuzeigen, diese Plattformen nutzt der Bibliograph im Netz werkend größtenteils selbst.

Diese Bibliographie wendet sich einem ausufernden Thema zu, sie kann keinen Anspruch auf annähernde Vollständigkeit erheben. Es sollen jedoch wesentliche Eckpunkte der derzeitigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext sichtbar werden. Die Bibliographie folgt im Wesentlichen der thematischen Einteilung der vorliegenden *ide*-Ausgabe und nimmt Anleihen bei der ausführlich kommentierten Bibliographie *Mehrsprachigkeit (und Interkulturalität) im Deutschunterricht* von Friedrich Janshoff (*ide* 2-2008, S. 124–128). Nachdem ich nicht nur Englisch, sondern auch und vielleicht vielmehr Geschichte studiert habe, sei hier ein Werk anempfohlen, das etwas aus der Reihe der unten angeführten Bücher tanzt, aber gut taugt, den andauernden Migrationsbewegungen rund um den Globus auf den Grund zu gehen: Massimo Livi Bacci (2015): *Kurze Geschichte der Migration*. Berlin: Wagenbach.

Wie es in einer Rezension heißt: »Was immer auch die Zukunft bringt, die kurze Geschichte der Migration zeigt, dass wir sind, was wir sind, weil zu unser aller Identität die Bewegung und die Durchmischung gehören.«¹

ULRICH PICHLER unterrichtet, nach Lehr- und Wanderjahren in der Erwachsenenbildung sowie im Bildungs- und Projektmanagement, Englisch und Geschichte am BG Rein in Gratwein-Straßengel.
E-Mail: upichler@bgrein.at

1 oe1.orf.at/artikel/420332 [Zugriff: 24.10.2015].

1. Handbücher und grundlegende Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg., 2014): Deutsch als Zweitsprache. 3., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 9).
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (2004): Mehrsprachigkeit im Fokus. Tübingen: Narr.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (Hg., 2014 ff): Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. Online: <http://pubshop.bmbf.gv.at/ergebnis.aspx?cid=48> [Zugriff: 16.10.2015].
- Bockhorst, Hildegard; Reinwald, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg., 2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Brizic, Katherina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. München: Waxmann.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas wuv.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. 3., neu bearb. Aufl. Tübingen-Basel: Francke.
- De Cillia, Rudolf (2014): Spracherwerb in der Migration (= Infoblatt Nr. 3, 17., akt. Aufl.). Wien: BMBF. Online: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-14-15.pdf. [Zugriff: 16.10.2015].
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Günther, Britta; Günther, Herbert (2007): Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim-Basel: Beltz.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn u. a.: Schöningh UTB.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim-Basel: Beltz.
- Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hg., 2012): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Modes, Sarah (2012): Mehrsprachigkeit als Chance. München: GRIN.
- Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hg., 2013): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 10).
- Riehl, Claudia Maria (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie. Tübingen: Narr.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Oldenbourg Akademieverlag.
- Schneider, Stefan (2015): Bilingualer Erstspracherwerb. München-Basel: utb.
- Veith, Werner H. (2005): Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten. Tübingen: Narr.

2. Sprache und Bildung

- Ahrenholz, Bernt (Hg., 2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hg., 2007): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (Hg., 2009): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Baker, Colin (2007): Zweisprachigkeit zu Hause und in der Schule. Ein Handbuch für Erziehende. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel.
- Crul, Maurice; Schneider, Jens; Lelie, Frans (Hg., 2012): The European Second Generation Compared (TIES). Does the Integration Context Matter? Amsterdam: IMISCOE Research,

- Amsterdam University Press. Online: <http://www.oapen.org/download?type=document&docid=426534> [Zugriff: 25.7.2015].
- Daase, Andrea; Ohm, Udo; Mertens, Martin (Hg., 2014): *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Hans H. (Hg., 2007): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann (= FörMig Edition, Bd. 9).
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula; Wittek, Fritz (Hg., 2005): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann (= Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 15).
- Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hg., 2000): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gombos, Georg; Hill, Marc; Wakounig, Vladimir; Yildiz, Erol (Hg., 2015): *Vorsicht Vielfalt. Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Grommes, Patrick; Hu, Adelheid (Hg., 2014): *Plurilingual Education. Policies – practices – language development*. Amsterdam: John Benjamins PC (= Hamburg studies on linguistic diversity, Bd. 3).
- Herzog-Punzenberger, Barbara (Hg., 2012): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Lütke, Beate; Petersen, Inger (Hg., 2014): *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren*. Beiträge aus dem 9. Workshop »Kinder mit Migrationshintergrund«, 2013. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Nardi, Antonella; Knorr, Dagmar (Hg., 2014): *Bewegte Sprache. Leben mit und für Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike; Anastasopoulos, Charis (Hg., 2013): *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hg., 2015): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript.

3. Sprache und Interkulturalität / Interkulturelle Bildung / Interkulturelle Kommunikation

- Auernheimer, Georg (2012): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buchenhorst, Ralph (2015): *Von Fremdheit lernen: Zum produktiven Umgang mit Erfahrungen des Fremden im Kontext der Globalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Diendorfer, Gertraud; Grobbauer, Heidi; Reitmair-Juárez, Susanne; Wintersteiner, Werner (Hg., 2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2016): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: utb.
- Fürstenau, Sara (Hg., 2012): *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heins, Volker M. (2013): *Der Skandal der Vielfalt: Geschichte und Konzepte des Multikulturalismus*. Frankfurt: Campus.
- Hirsch, Alfred (2010): *Interkultur – Jugendkultur: Bildung Neu Verstehen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korb, Christina; Gruber, Kerstin; Windisch, Anna; Schrammel-Leber, Barbara (2015): *Sprachliche Vielfalt im Alltag. Initiativen, Herausforderungen und Bedarfe an Grazer Institutionen*. Graz: Grazer Linguistische Monographien (= Grazer Plurilingualismus Studien 02).
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung: Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula; Reich, Hans H. (Hg., 2010): *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann.

- Lüsebrink Hans-Jürgen (2012): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion – Fremdwahrnehmung – Kulturtransfer. Stuttgart: J. B. Metzler (= Metzler Studienbücher).
- Schmidtke, Hans-Peter (2011): Deutsch oder Muttersprache? Nein: Deutsch UND Muttersprache! In: *Erziehung und Unterricht* 1-2/2011.
- Selimi, Naxi (2014): Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Hintergründe – Befunde – Familienprofile. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Taylor, Charles; Gutmann, Amy; Walzer, Michael; Wolf, Susan; Rockefeller, Stephen C.; Habermas, Jürgen (2009): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Berlin: Suhrkamp.
- Terkessidis, Mark (2010): *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Thomas, Alexander (Hg., 2008): *Psychologie des interkulturellen Dialogs*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

4. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

- Cornelius, Christine (2013): *Pluralisierung der Gesellschaft durch Mehrsprachigkeit*. München: GRIN.
- Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Weiße, Wolfram (Hg., 2015): *Impulse für die Migrationsgesellschaft*. Bildung, Politik und Religion. Münster-New York: Waxmann (= *Bildung in Umbruchgesellschaften*, Bd. 12).
- Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (Hg., 2013): *Linguistic Superdiversity in Urban Areas – Research approaches*. Amsterdam: John Benjamins PC (= *Hamburg studies on linguistic diversity*, 2).
- Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albert; Steinle, Melanie (Hg., 2008): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hg., 2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gombos, Georg (2006): *Babylon – vom Zauber der Kommunikation in verschiedenen Sprachen. Eine Methode zur Behebung von Sprach(lern)blockaden*. Docu 5. Meran: alpha beta.
- Gombos, Georg (2007): *Mit Babylon leben lernen. Aspekte einer interkulturellen Mehrsprachigkeit*. Klagenfurt/Celovec: Drava/Alpha Beta.
- Gombos, Georg (Hg., 2013): *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen*. Klagenfurt/Celovec: Drava/Alpha Beta.
- Hinnenkamp, Volker (2006): *Zweisprachig, halbsprachig, gemischtsprachig – über die (Nicht-) Anerkennung der Sprache von jugendlichen MigrantInnen*. Online: https://www.hs-fulda.de/fileadmin/Fachbereich_SK/Professoren/Hinnenkamp/Hinnenkamp_Anerkennung_Sprache_Vortrag_Weg-weisend_Fulda__12-10-06.pdf [Zugriff: 19.9.2015].
- Janich, Nina (Hg., 2003): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr.
- Krumm, Hans-Jürgen; Jenkins, Eva-Maria (Hg., 2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Siemund, Peter; Gogolin, Ingrid; Schulz, Monika Edith; Davydova, Julia (Hg., 2013): *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas – Acquisition, identities, space, education*. Amsterdam: John Benjamins PC (= *Hamburg studies on linguistic diversity*, Bd. 1).
- Wakounig, Vladimir; Piko-Rustia, Martina; Rosenzopf-Jank, Anton; Zablatnik, Pavel (2011): *Dvo- in večjezičnost v družini. Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Familie: 12 spodbud za sožitje v družini* 12 Impulse für Sprachenvielfalt in der Familie. Celovec/Klagenfurt: Hermagoras.
- Wildemann, Anja; Hoodgarzadeh, Mahzad (Hg., 2013): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= *ide-extra*, Bd. 20).
- Wintersteiner, Werner; Gombos, Georg; Gronold, Daniela (Hg., 2010): *Grenzverkehr|ungen. Ména – mejà. Confini – confronti. Border dis – solutions. Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung im Alpen-Adria-Raum. Večjezičnost, transkulturalnost in izobrazba. Plurilinguismo, transculturalità e istruzione. Multilingualism, Transculturality and Education. Articles in five languages, English versions of all texts on CD*. Klagenfurt/Celovec: Wieser.

5. Mehrsprachigkeit und Schule

- Auernheimer, Georg (Hg., 2013): Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cinar, Dilek (1998): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg., 2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg., 2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hg., 2012): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heints, Detlef; Müller, Jürgen E.; Reiberg, Ludger (Hg., 2006): Mehrsprachigkeit macht Schule. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS 4).
- Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang; Luchtenberg, Sigrid; Pommerin, Gabriele; Nehr, Monika; Harnisch-Heckel, Ulrike; Schmitt, Guido (1998): Pfade durch Babylon: Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg/Br.: Fillibach.
- Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hg., 2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau.
- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hg., 2006): Die Macht der Sprachen: Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.
- Modes, Sarah (2012): Mehrsprachigkeit als Chance. München: GRIN.
- Sarter, Heidemarie (2013): Mehrsprachigkeit und Schule: Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schrodt, Heidi (2014): Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich. Wien u. a.: Molden.
- Wiater, Werner; Videsott, Gerda (Hg., 2007): Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle. München: Ernst Vögel (= Schriften der philosophischen Fachbereiche der Universität Augsburg, Bd. 73).

6. Das mehrsprachige Klassenzimmer / Mehrsprachigkeit im Unterricht

- Ballis, Anja (2010): Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Borchert, Nicole (2011): Wortschatzarbeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik: Schriftliche Ausarbeitung mit Unterrichtsentwurf. München: GRIN.
- Budde, Monika (2012): Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: University Press. Online: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-260-1.volltext.frei.pdf> [Zugriff: 6.7.2015].
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg., 2012): Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Cummins, Jim; Bismilla, Vicki; Chow, Patricia; Cohen, Sarah, Giampapa, Frances; Leoni, Lisa; Sandhu, Perminder; Sastri, Padmi (2005): Affirming Identity in Multilingual Classrooms. In: Education Leadership Vol. 63.; Alexandria (USA): ASCD, S. 38–43.
- Dirim, İnci; Oomen-Welke, Ingelore (2013): Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Frank, Dana (2013): Schriftspracherwerb unter schwierigen Bedingungen: Vor welchen Hürden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache beim Lesen- und Schreibenlernen stehen. München: GRIN.

- Gawlitsek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg., 2013): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Heilmann Beatrix (2012): Diagnostik und Förderung leicht gemacht. Das Praxishandbuch, hg. von Wilhelm Griefßhaber. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen (= Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule).
- Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule – Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hg., 2015): Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Knorr, Dagmar; Verhein-Jarren, Annette (Hg., 2012): Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 2 Bände. Stuttgart: Klett.
- Morys, Nancy; Kirsch, Claudine; Saint-Georges, Ingrid de; Gretsche, Gérard (2014): Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Klassenraum. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Münstermann, Kristin (2014): Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Exemplarische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsmedium Sprachbuch im regulären Deutschunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. München: GRIN.
- Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld: Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag Plus.
- Reich, Hans H.; Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Zürich: Orell/Füssli.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, m Maria-Rita (2013): Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schulte, Brigitte (2014): Interkulturelles Lernen in Lesebüchern. Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wildemann, Anja (2015): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett-Kallmeyer.

7. Zeitschriften

Naturgemäß nimmt Mehrsprachigkeit in den Zeitschriften zur Deutschdidaktik breiten Raum ein. Hier sei nur ganz cursorisch auf einige wenige verwiesen:

Der Deutschunterricht – deutsche Zeitschrift für den Unterricht in der Sekundarstufe aus dem Friedrich Verlag (Seelze)

- 1/2015 Sprache der Gefühle
- 6/2011 Sprache und Diskriminierung
- 5/2009 Sprachverfall?

Praxis Deutsch – deutsche Zeitschrift für den Unterricht in der Sekundarstufe aus dem Friedrich Verlag (Seelze)

- 235/2012: Fremdwörter
- 233/2012: Bildungssprache
- 202/2007: Sprachliche Heterogenität
- 157/1999: Sprachen in der Klasse

Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) – die Langform des Titels dieser an der Universität Duisburg-Essen erscheinenden Zeitschrift soll nicht täuschen. Wie Erscheinungsort und Kurztitel nahelegen, geht es durchaus kulinarisch zur Sache.

- OBST 83 Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit. Sprachliches Handeln in der Schule
- OBST 80 Kommunikation und Interaktion im Unterricht
- OBST 77 Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch
- OBST 75 Elitenmigration und Mehrsprachigkeit
- OBST 74 Mehrsprachigkeit für Europa – sprachen- und bildungspolitische Perspektiven
- OBST 54 Spracherwerb in Minderheitensituationen

ide – informationen zur deutschdidaktik – Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

- 3/2014 Österreichisches Deutsch und Plurizentrik
- 3/2013 Identitäten
- 1/2013 Literale Praxis von Jugendlichen
- 2/2008 Mehrsprachigkeit
- 3/2002 Sprachaufmerksamkeit – Language Awareness
- 1/1997 Interkulturalität im Deutschunterricht
- 3/1997 Fremde Muttersprache Deutsch

Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts – eine Fachzeitschrift zur Methodik und Didaktik von Deutsch als Fremdsprache (Erich Schmidt Verlag, Berlin). Auch wenn sich diese Zeitschrift explizit an Lehrende von Deutsch als Fremdsprache wendet, ist sie natürlich auch für Lehrende in sprachlich heterogenen Schulen/Klassen interessant und hilfreich. Die Themenpalette spannt einen weiten Bogen, stellt aber immer die unmittelbare Umsetzbarkeit in der eigenen schulischen Praxis in den Mittelpunkt. Besonders relevant für den Bereich Mehrsprachigkeit erscheinen folgende Hefte:

- Heft 50 (2014): Mehrsprachigkeit.
- Heft 51 (2014): Wie Jugendliche Deutsch lernen.
- Heft 53 (2015): Landeskunde und kulturelles Lernen.

Trio Lesen&Lernen in drei Sprachen; Drei Sprachen, eine Schule – Das Unterrichtsministerium gibt diese dreisprachige Zeitschrift heraus und sie kann über das Ministerium kostenfrei (exkl. Porto) bezogen werden. Sie ist für die 2. bis 6. Schulstufe konzipiert und bietet Texte, Spiele, Rätsel und Übungen auf Deutsch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Türkisch. Bislang sind 20 Hefte zu unterschiedlichsten Themen erschienen. Reichhaltiges Begleitmaterial findet sich auf www.schule-mehrsprachig.at.

8. Links und Projektdokumentationen [Zugriff: 20.10.2015]

Das wohl bekannteste Projektpaket zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext ist FörMig. Dazu beigetragen haben mag der hohe Output an wissenschaftlicher Begleitforschung. Der Waxmann Verlag hat diese Forschung begleitet und bietet dies in einer eigenen FörMig-Edition an: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/foermig-edition.html>.

Zahlreiche Projekte des Europarates beschäftigten sich in den letzten Jahren mit Mehrsprachigkeit in verschiedenen Kontexten. Projektdokumentationen dazu finden sich einerseits auf der Homepage des Europäischen Sprachenzentrums (ecml, Standort: Graz; www.ecml.at) und auf der Homepage der sprachenpolitischen Abteilung des Europarates (www.coe.int/lang). Es sei insbesondere auf die Projekte aus dem Programmzeitraum 2012-2015 Learning through languages – Promoting inclusive, plurilingual and intercultural education und des Programmzeitraums 2008–2012 Empowering language professionals verwiesen.

Auf österreichischem Level beschäftigt sich das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum mit (fast) allen Fragen rund ums schulische Sprachenlehren und -lernen. Die renommierten orangen Publikationen stehen allesamt auch auf der Homepage www.oesz.at zum Download bereit. Aus den vielfältigen Projekten zum guten Umgang mit Mehrsprachigkeit sei auf zwei verwiesen: www.sprachsensibler-unterricht.at bietet reichhaltige Materialien zum sprachsensiblen Fachunterricht, *Viele Sprachen? Kein Problem!* stellt allgemeine Informationen und in jeder Klasse sofort umsetzbare Aktivitäten zur Verfügung. Ebenfalls einen reichen Fundus an Projektdokumentationen und Materialien bietet die Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, www.schule-mehrsprachig.at.

www.voxmi.at – Das schulische Netzwerk »Voneinander und miteinander Sprachen lernen und erleben« kann schon auf eine längere Geschichte verweisen, in deren Verlauf unter anderem verstärkt Projekte im Bereich des e-learning umgesetzt wurden. Im Mittelpunkt stand aber immer der gute Umgang mit schulischer Mehrsprachigkeit, dazu können teilnehmende Schulen auf umfassende Beratung und Materialien zugreifen.

Es sei hier noch auf das Goethe Institut verwiesen, das eine reichhaltig gefüllte Homepage <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mup/deindex.htm> zur Verfügung stellt. Auf der Mainpage www.goethe.de findet der/die geneigte Sprachpädagoge_in mannigfache Anregungen.

9. Materialien aus sozialen Netzwerken

Tumblr – Tumblr ist eine bildlastige Plattform für Blogs, um einen Blog zu betrachten, muss man tumblr nicht beitreten. Es finden sich erstaunlicherweise in hoher Anzahl Blogs, die sich mit Sprachenlernen beschäftigen und reichlich gut anwendbare Bildmaterialien, Grafiken und Videos frei Bildschirm liefern. Auch wenn der Schwerpunkt hier auf Englisch liegt, gibt es doch auch einige deutschbezogene Blogs. Zum Beispiel:

Daysofdeutsch.tumblr.com

Deutschfans.tumblr.com

Wirlernendeutsch.tumblr.com

Facebook – Auf Facebook gibt es ebenfalls Gruppen/Personen, die sich mit Mehrsprachigkeit, Didaktik und den Fährnissen des LehrerInnenlebens auseinandersetzen. Es gehört inzwischen auch zum guten Ton, als Institution auf Facebook repräsentiert zu sein. Hier mag jeder nach eigenem Gusto fündig und aktiv werden, hingewiesen sei auf folgende Gruppen, die für SprachlehrerInnen immer wieder attraktive Materialien liefern:

Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit – <https://www.facebook.com/groups/638226072881270/?fref=ts>

Lehrerin und Lehrer – Traumjob oder Horror? <https://www.facebook.com/groups/lehrerinundlehrer/?fref=ts>

Goethe-Institut – Deutsch lernen – <https://www.facebook.com/goetheinstitut.deutsch?fref=ts>

Unheilbar Mehrsprachig – <https://www.facebook.com/groups/50955946601/?fref=ts>

SAGS MULTI-Redewettbewerb – <https://www.facebook.com/sagsmulti.redewettbewerb>

Catherine Carré-Karlinger

Asyl – Migration – Alphabetisierung und DaZ Linksammlung¹

Menschen auf der Flucht ... weltweit sind es Millionen. Eine Realität, die das Europa des 21. Jahrhunderts längst eingeholt hat, unseren Umgang mit Menschenrechten und Demokratie auf eine harte Probe stellt und rasche Maßnahmen von bildungspolitischer Tragweite verlangt. Kinder und Jugendliche, die ihre Heimat unter dramatischen Umständen verloren haben, auf ihr neues Lebensumfeld so vorzubereiten, dass sie die schulischen Anforderungen sprachlich bewältigen, Geborgenheit in einer neuen Heimat finden und positiv in die Zukunft blicken können, stellt in vielerlei Hinsicht eine unmittelbare Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen dar: Begleitung der deutschsprachigen Kinder in ihrer Begegnung mit den Neuankömmlingen, Umgang mit kultureller bzw. religiöser Differenz, Umgang mit Traumatisierung, effiziente Sprachförderung, Alphabetisierung, soziale und schulische Integration, Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien – um nur die wichtigsten Aspekte zu nennen. Als bescheidene Hilfestellung findet sich unten stehend eine Linksammlung – ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Die aufgelisteten Seiten sind eine kleine Auswahl, die einen schnellen Zugriff auf nützliche Materialien und entsprechende weiterführende Literatur bieten soll.

CATHERINE CARRÉ-KARLINGER, Studium der Geschichte, Romanistik und Deutsch als Fremdsprache; Expertin für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Migrationsgesellschaft. Seit 2007 Mitarbeiterin der PH-OÖ: Leiterin des Zentrums »Sprachliche Vielfalt und Transkulturalität«, Koordinatorin internationaler Projekte am Institut für Internationale Kooperationen und Studienprogramme.
E-Mail: catherine.carre-karlinger@ph-ooe.at

¹ Letzter Zugriff auf alle hier präsentierten Links: 31.10.2015. Diese Linkliste finden Sie auch online auf der *ide*-Webseite: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2015-4.html>

1. Mehrsprachigkeit – Migration

- http://www.phzh.ch/de/ipe/Projekte-und-Mandate/Europaweite-Projekte/Datenbank_Mehrsprachigkeit-EU-Projekt_Amuse/Datenbank-Mehrsprachigkeit/Datenbank_Mehrsprachigkeit_Pädagogische_Hochschule_Zürich
- <http://amuse.eurac.edu/en/publications/Documents/AMuSE-recommendations-full-DE.pdf>
- <http://amuse.eurac.edu/en/publications/recommendations.html>
AMuSE Empfehlungen zur Förderung der Mehrsprachigkeit an Schulen – EU Projekt
- <https://www.youtube.com/watch?v=FwSVTOuTIro>
Dr. Thomas Schmidinger, Uni Wien: Syrien – Bürgerkrieg und Flucht, PH-OÖ, 12.10.2015
- <https://www.youtube.com/watch?v=wtY6X-l02Qg>
»SAG'S MULTI!« – Preisverleihung 2013/14: Rede Rohullah Naseri (16-jähriger Schüler aus Thailand)
- <https://www.youtube.com/watch?v=MZC3wvxkQ-Y>
Mit Kilian Kleinschmidt durch das UNHCR-Flüchtlingslager Zaatari
- https://fluechtlingsdienst.diakonie.at/sites/default/files/bildungsmaterial_zu_flucht_und_asyl_unhcr_2.auflage_web.pdf
Aufbrechen – Ankommen – Bleiben Bildungsmaterial zu Flucht und Asyl ab 12 Jahren UNHCR-BA-OBAB-OIF
- <http://www.unhcr.at/service/bildungsmaterialien/gesichter-der-flucht.html>
UNHCR Österreich – Dokumentation: Gesichter der Flucht
- <https://vimeo.com/113088887>
Gesichter der Flucht – Diyar aus Syrien (einer der drei Kurzfilme, circa 5 Min.)
- <http://www.sirius-migrationeducation.org>
SIRIUS is a European Policy Network on the education of children and young people with a migrant background
- http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2014/10/SIRIUS-Sprachforderung-FINAL.DE_.pdf
Sprachförderung für Jugendliche mit Migrationshintergrund: Konzept, das die Effektivität der Inklusion fördert
- <http://www.sirius-migrationeducation.org/a-clear-agenda-for-migrant-education-in-europe/Empfehlungen>
- <http://www.zeit.de/kultur/musik/2014-09/kamylar-dzeko-generation-sarrazin-interview>
Deutschland – zwei 15-Jährige widerlegen Sarrazins Thesen: Kamylar und Dzeko geben Kindern mit Migrationshintergrund eine Stimme – Rap-Video: Sept 2014
- <https://www.amnesty.at/de/schulmaterial/>
Unterrichtsmaterialien für die Menschenrechtsbildung
- <http://ooe.youngcaritas.at/aktionen/in-action/spiel-des-ueberlebens-auf-der-flucht>
YoungCaritas: Spiel des Überlebens – Auf der Flucht (Buchung von Workshops möglich)
- <http://umf.asyl.at/Infoblaetter/>
Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge – Information Asylkoordination Österreich
- <http://www.asyl.at>
Asylkoordination in Österreich – Information und Workshops
- <http://ilearnamerica.com> und <https://www.immigrant-nation.com>
Dokumentarfilm über fünf Jugendliche mit Migrationshintergrund in einer amerikanischen Schule (New York) – für schulische Aktivitäten geeignet (Biographische Dimension)
- <http://www.muttersprachlicher-unterricht.at>
Linksammlung zum Muttersprachenunterricht
- <http://www.rutufoundation.org>
- http://de.slideshare.net/Rutufoundation/rutu-roadmap-mother-tongue-education?utm_source=Rutu+Nieuwsbrief&utm_campaign=ed0cbf3e05-Rutu+Roadmap&utm_medium=email&utm_term=0_4ecd27e989-ed0cbf3e05-189020881

http://issuu.com/rutufoundation/docs/rekenboek_rutu_1a/12?e=9256533/4796275
Unterstützung der Erstsprachen in Bildung
<http://en.childrenslibrary.org>
International children's digital library (Bücher online in mehreren Sprachen der Welt)
<http://www.ecml.at>
European Centre for Modern Languages of the Council of Europe / Europäisches Sprachenzentrum des Europarates – Zahlreiche Publikationen zu Mehrsprachigkeit in Englisch, Deutsch, Französisch

2. Deutsch als Zweitsprache

<https://www.uni-due.de/prodaz/materialien.php>
proDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern (Universität Duisburg-Essen). Modellprojekt zur Entwicklung eines Kompetenzzentrums an der Universität Duisburg-Essen für Deutsch als Zweitsprache, Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung: Theorie- und Praxismaterialien für die Sprachförderung
<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=2767>
DaZNet Projekt (Niedersachsen)
Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kompetenz in Niedersachsen: Materialien und weitere Links für den DaZ-Unterricht
<http://www.foermig-berlin.de/materialien/Stolpersteine.pdf>
Stolpersteine der deutschen Sprache – Fortbildung zur durchgängigen Sprachbildung
<https://www.foermig.uni-hamburg.de>
FörMig Kompetenzzentrum Kompetenz von Kindern und Jugendlichen mit Migratonshintergrund
<http://www.hamburg.de/contentblob/4025938/data/pdf-hamburger-sprachfoerderkonzept.pdf>
Hamburger Sprachförderkonzept
http://bibwiki.at/index.php?title=Public:Deutsch_kostenlos_üben
Deutsch kostenlos üben
<http://www.integrationshaus.at/basisbildung/mat/mat.html>
Materialien für die Basisbildung – Integrationshaus Wien
http://www.integrationshaus.at/portfolio/squp/Deutsch/SQuP_deutsch.pdf
Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge, 2005
http://www.vhs.at/fileadmin/uploads/_lernraum/downloads/Projekte_Lernpartnerschaften/ShowMi/guide_for_teachers_deutsch.pdf
Leitfaden für Unterrichtende
Sprachkompetenzen von MigrantInnen sichtbar machen
<https://www.edugroup.at/praxis/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-ikl/>
Suchportal für Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen – Materialpakete
http://www.vhs.at/meviel_handreichung/downloads/MEVIEL_Handreichung.pdf
Basisbildung von jugendlichen und jungen erwachsenen Migrant_innen
http://www.l-pack.eu/?page_id=402&lang=de
L-Pack Projekt Citizenship Language Pack for Migrants in Europe
<http://seagull-tandem.eu/deutsch/deutsch-a1/>
Smart Educational Autonomy through guided language learning
Ideen und Materialien für Deutsch
<http://sprachportal.integrationsfonds.at/>
Sprachportal des österreichischen Integrationsfonds
<http://www.osd.at>
staatlich anerkanntes Prüfungssystem für DaF/DaZ nach dem GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen)
<http://www.hoertexte-deutsch.at>
Hörtexte aus dem österreichischen Alltag

<http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/radio-d/s-9603>

Podcasts zum Deutschlernen

http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/arbeitsblaetter_a1_z/a1_arbeitsblaetter_index_z.htm

Arbeitsblätter Grundstufe DaF A1, A2

3. Interkulturelle Schulentwicklung

[https://www.bochum.de/C125708500379A31/vwContentByUNID/8065312D306B85D9C1257B0C00341C93/\\$FILE/Interkulturelle_Schulentwicklung_Schritt_fuer_Schritt.pdf](https://www.bochum.de/C125708500379A31/vwContentByUNID/8065312D306B85D9C1257B0C00341C93/$FILE/Interkulturelle_Schulentwicklung_Schritt_fuer_Schritt.pdf)

Dr. Katrin Huxel, Universität Münster

http://www.cornelsen-schulverlage.de/fm/1272/9783069629641%20x1PS_Interkult%20Schulentwicklung_2013_komplett.pdf

Leitfaden für die Schulleitung

<https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-407-25715-4.pdf>

Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung, Alfred Holzbrecher

Netzwerk SIMS Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen (Schweiz):

Deutsch als Zweitsprache: <http://www.iik.ch/cms/deutsch-als-zweitsprache/daz-links/>

Interkulturelles Lernen: <http://www.iik.ch/cms/interkulturelle-kommunikation/links/>

Mehrsprachige Bücher: <http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-materialien/>

Unterrichtsmaterialien: <http://www.netzwerk-sims.ch/unterrichtsmaterial>

4. Alphabetisierung von Jugendlichen und Erwachsenen

<http://alpha-basis-projekt.de>

Alphabetisierung - Materialien

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile

Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen (Deutschland)

<http://www.netzwerkmika.at>

<http://www.netzwerkmika.at/was-bietet-mika/unterrichtsmaterialien>

Netzwerk Alphabetisierung im Kontext von Migration (Österreich)

Feldmeier, Alexis (2011): Von A bis Z – Schreibtrainer Alphabetisierung: Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.

Feldmeier, Alexis (2011): Von A bis Z – Alphabetisierungskurs für Erwachsene A1: Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Kursbuch + 2 Audio-CDs. Stuttgart: Klett.

Feldmeier, Alexis; Neuendorf, Sylvia; Paschen, Petra; Thureau, Johanna (2011): Von A bis Z – Alphabetisierungskurs für Erwachsene A1: Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Übungsbuch. Stuttgart: Klett.

Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung: Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.

Weiterführende Informationen zum Thema finden Sie auch in der Linksammlung des Bundeszentrums für Integration, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM, www.bimm.at):

http://bimm.at/wp-content/uploads/2015/10/BIMM_-Linksammlung_Flucht_DaZ.pdf

Gedicht im Unterricht

Werner Delanoy

Generatives Schreiben im mehrsprachigen Literaturunterricht

In der Fachliteratur finden sich wiederholt Aufforderungen zum kreativen Schreiben mehrsprachiger Literatur durch die Lernenden (z. B. Belke 2012; Elsner 2012, S. 421). Gerlind Belke (2012, S. 134) führt in diesem Zusammenhang den Begriff »generatives Schreiben« ein, womit sie das eigene Verfassen von Texten auf der Grundlage bestimmter Textvorlagen bezeichnet. Generatives Schreiben beinhaltet somit mehr als Textkreation. Es verlangt auch nach einer Auseinandersetzung mit der jeweiligen Textvorlage, die das eigene Schreiben in Gang setzt. Ferner steht generatives Schreiben im Kontext mehrsprachigen Unterrichts in Verbindung mit fremdsprachlichen und kulturellen Lernzielen. Wenn ich daher in der Folge ein konkretes Schreibprojekt vorstelle, dann ist hier kreatives Schreiben in einen größeren Zusammenhang eingebettet, der eine sorgfältige Textrezeption und die Beschäftigung mit den sprachdidaktischen und kulturellen Potentialen des Ausgangstexts einschließt. Als Grundlage für generatives Schreiben dient

mir in der Folge das Gedicht *She* von Sergio Elizondo (1976).¹

1. Sergio Elizondo: *She*

Sergio Elizondo lehrt als Literaturprofessor am Spanischinstitut an der San Diego State University, USA und hat als Autor zahlreiche Gedichte und Prosatexte verfasst. Im Gedicht *She* werden verschiedene Tätigkeiten angeführt, die eine weibliche Person entweder auf Englisch oder auf Spanisch ausführt. Das Gedicht ist sprachlich meist einfach gehalten und als Aufzählung angelegt, die sich beliebig fortsetzen lässt. Es wird mit Sprache gespielt, indem nichtsprachliche Tätigkeiten wiederholt mit dem Englischen oder Spanischen in Verbindung gebracht werden (z.B. »She drives [sie fährt Auto] in English«; »Runs [sie läuft] in English«; »Siente [sie fühlt] en español«; »Juega [sie spielt] en español«). Dabei ist auffällig, dass funktionale Tätigkeiten meist auf Englisch durchgeführt werden (z. B. »She sits [sie sitzt] English«; »Works [sie arbeitet] in English«), während das Spanische dort dominiert, wo verstärkt Gefühle ins Spiel kommen

1 Dieses Gedicht habe ich über Maria Magdalena Mayr kennengelernt, die in ihrer sehr lesenswerten Dissertation zum mehrsprachigen Literaturunterricht damit ebenfalls kreativ arbeitet (vgl. Mayr 2014). Es sei ihr an dieser Stelle herzlich für diesen wertvollen Literaturhinweis gedankt. Auch sei festgehalten, dass der vorliegende Beitrag zum Teil einem längeren Aufsatz entnommen ist, in dem ich aus meiner anglistischen Perspektive Mehrsprachigkeit, Englisch und (Literatur)Unterricht so zu verknüpfen versuche, dass sie einander bereichern können (vgl. Delanoy 2014).

(z. B. »Siente [sie fühlt] en español«; »Hace cariños [sie liebkost] en español«).

Ist der Bauplan des Gedichts auch einfach gehalten, so lohnt es doch, den Text sorgfältig zu lesen, zumal sich einige Textteile einem einfachen Verstehen entziehen. So finden sich neben vornehmlich funktionalen Tätigkeiten auf der Seite des Englischen auch die Aussagen »She raps English« und »She reads English«. Nun lässt sich argumentieren, dass Rappen und Lesen mit starken Gefühlen verbunden sein können. Dies wird im Text weder bestätigt noch verneint. Doch folgt auf die ersten vier Zeilen (»She speaks English / She raps English / She reads English / She speaks English«) als Kontrast »Pero quiere en español« (aber sie liebt auf Spanisch), wobei sowohl die entgegennetzende Konjunktion (aber) als auch das Verb (lieben) dem Spanischen eine ungleich stärkere Gefühlstiefe zuweisen.

Im Weiteren lassen sich »She reads English« oder »She sits English« mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen. »She reads English« kann zum einen bedeuten, dass jemand auf Englisch liest. Zum anderen kann *read* auch *studieren* bezeichnen, womit zum Ausdruck kommt, dass die Person das Fach Englisch in einer tertiären Bildungsinstitution belegt. »She sits English« lässt sich im Sinne von »Sie sitzt auf Englisch« auslegen, wobei hier die Regelgrammatik verletzt wird, zumal »sit« in dieser Bedeutung eine Präposition nach sich zieht. »Sit« kann als Verb aber auch ohne Präposition transitiv verwendet werden, wie etwa bei der Kollokation »to sit an exam« (eine Prüfung machen). Diese Bedeutung lässt sich auf »She sits English« im Sinne des

Absolvierens von Englischprüfungen übertragen. Werden die beiden Aussagen im Sinne von »studieren« und »Prüfungen machen« verstanden, so wird damit die funktionale und vornehmlich pragmatische Bedeutung des Englischen für die Textperson unterstrichen.

Schließlich fällt auf, dass die englischen Tätigkeiten sprachlich sehr kurz gehalten sind (stets nur drei Wörter), während die spanischen Textteile zum Teil ungleich länger beschrieben werden. Die längste Aussage lautet »Se mece en las curvas de sus pasos en español«, was sich wörtlich mit »sie wiegt die Kurven ihrer Schritte auf Spanisch« übersetzen lässt, wobei mir als sinngemäße Übersetzung »Sie wiegt ihre Hüften auf Spanisch« als plausibel erscheint.

2. Der Text und seine Lernpotentiale

Der Text bietet Potentiale für das Erlernen des Spanischen als Fremdsprache. Will man das Englische als Brückensprache nützen, so bieten sich englische Übersetzungen der spanischen Textteile an. Diese können dem Text etwa als Fußnoten beigefügt oder neben den Textteilen in Klammer gesetzt werden. Auf diese Weise ist es den Lernenden möglich, ihr Vokabular im Spanischen zu erweitern, indem etwa die Bedeutungen von Verben wie *jugar* oder *sentir* über die englischen Entsprechungen erschlossen werden. Auch können Vergleiche mit dem spanischen Ausgangstext dem (Weiter-)Entwickeln einer Hypothesengrammatik des Spanischen dienen. Vergleicht man »she plays« mit »juega« oder »she feels« mit »siente«, so lässt sich daraus

schließen, dass die dritte Person Einzahl im Präsens im Spanischen kein Personalpronomen vorsieht und verschiedene Endungen aufweisen kann. Solche Hypothesen lassen sich dann mit dem/der Lehrer/in auf ihre Angemessenheit überprüfen.

Ferner eignet sich der Text für kulturelles Lernen. Er verweist auf eine enge Verzahnung von Sprachen, Kulturen und Identitäten. Das Gedicht kann daher zur Entwicklung eines Sprachbewusstseins beitragen, das die persönliche und gesellschaftliche Wertigkeit von Sprachen sowie ihre identitätsstiftenden Funktionen wahrnimmt und hinterfragt. In *She* entspricht die oppositionelle Anordnung von Sprachen und Identitäten einem strukturell einfachen Kulturmodell, wo zwei Welten einander gegenüberstehen und sich noch wenig Raum für Widersprüche, Übergänge und Überlappungen auftut. Eine plurikulturelle Sprach- und Kulturdidaktik ist hier gefordert, komplexere Identitätsentwürfe einzu-beziehen. Eine solche Perspektive kann in die Rezeptionsgespräche zum Text eingebaut werden. Eine andere Möglichkeit bietet der Vergleich mit weiteren mehrsprachigen Gedichten, die – wie im Falle von Gloria Anzaldúas *To live in the borderlands means* – kulturellen Grenzüberschreitungen, Übergängen und Zwischenräumen besonderes Augenmerk schenken (vgl. Anzaldúa 2007, S. 216–217).

Schließlich eignet sich der Text als Vorlage für kreatives Schreiben. Der Autor bedient sich einer leicht verstehbaren Lexik, verzichtet weitgehend auf Verschlüsselung und verwendet einfache syntaktische Strukturen. Dazu kommt, dass der Text über die Struk-

turmerkmale des Aufzählens und Wiederholens für Eingriffe und Fortsetzung offen ist. Dabei kann sich der/die Autor/in selbst einer einfachen, weitgehend unverschlüsselten Sprache bedienen und so auch als wenig geübte/r Verfasser/in von Gedichten kreativ tätig werden.

3. Ein Unterrichtsprojekt zu *She*

Ich habe im Wintersemester 2012/13 mit einem generativen Schreibprojekt begonnen, das neben Elizondos *She* weitere Gedichte – von Gloria Anzaldúa (2007, S. 216–217; *To live in the borderlands means you*) und Francisco X. Alarcón (2002, S. 12 und S. 23; *Un beso is not a kiss; Bienaventurados – Blessed*) – beinhaltet. Bisher wurden die Schreibprojekte mit zwei Gruppen durchgeführt: an der Universität Klagenfurt und an der Anglia Ruskin University in Cambridge. Bei diesen Versuchen war es mir ein Anliegen, auf Englisch gehaltene Kurse in Richtung Mehrsprachigkeit zu öffnen, indem die Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität der Lerngruppen sichtbar gemacht wird.

Das Projekt befindet sich noch in der Erprobungsphase. Ich möchte mich daher auf einen kurzen Bericht zur bisherigen Arbeit mit dem Gedicht *She* beschränken.

Den Ausgangspunkt bildeten dabei die folgenden Arbeitsanweisungen:

- Use *She* as a model/springboard for writing your own text.
- Write the text in at least two languages. You can pick any language you want (English doesn't have to be one of the languages used).

- In your poems try to express what these languages mean to you or a person you know well.
- Give an English translation for all the non-English parts.

Die Lernenden wurden eingeladen, angeregt von *She* ihre Einstellungen zu und Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen bzw. die Einstellungen und Erfahrungen einer anderen Person – im Ausgangstext ist ja auch von einer dritten Person die Rede – in der Form eines Gedichts zu artikulieren. Diente das Englische in den Kursen auch als Kommunikationssprache, so konnten die Gedichte in anderen Sprachen verfasst werden, wenn auch die nicht-englischen Textteile mit einer englischen Behelfsübersetzung versehen werden sollten. Hierzu sei angemerkt, dass dem Englischen diese Rolle deshalb zufiel, weil es bei den beiden Versuchen die einzige Sprache war, die von allen geteilt wurde. Es ist aber nicht meine Absicht, dem Englischen die Rolle einer gemeinsamen Kommunikationssprache grundsätzlich zu übertragen. So kann bei vergleichbaren Projekten in anderen Kontexten (z. B. DaF/DaZ) diese Funktion selbstverständlich anderen Sprachen (z. B. dem Deutschen) zufallen.

Mit der Arbeit an den Gedichten wurde im Kurs selbst begonnen, wobei erste Fassungen in Partnerarbeit vortragen und besprochen wurden. Daran anschließend konnten die Studierenden dem Prinzip der Freiwilligkeit folgend ihre Texte auch im Plenum vorstellen. Die Texte sollten dann bis zum nächsten Treffen überarbeitet und in eine Form gebracht werden, die ihre Weitergabe an andere erlaubt. Die

Sergio Elizondo

She

She,
 She speaks English
 She raps in English
 She reads English
 She sits English
 Pero quiere en español
 Suena en español
 Juega en español
 Works in English
 Siente en español
 Drives in English
 Hace cariños en español
 Runs in English
 Se mece en las curvas de sus pasos en español
 Mira, Ay!, Mira en e español
 Duerme, duerme chula
 Únicamente en español.

redigierten Gedichte wurden im Literaturdidaktikkurs in der Folgestunde vorgestellt, besprochen und auf *She* zurückbezogen.

Bisherige Ergebnisse lassen sich, wie folgt, zusammenfassen. Die Schreibprodukte der Studierenden haben die Sprachenvielfalt in den beiden Gruppen öffentlich gemacht. Neben Holländisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Slowenisch, Kroatisch und Polnisch wurden Texte auf Russisch, Türkisch, Hindi und Chinesisch geschrieben. In den meisten Fällen bezogen sich die Aussagen auf den Themenkomplex Sprachen und Identitäten, wobei sehr unterschiedliche Erfahrungen artikuliert wurden. So wurde etwa das Englische analog zu *She* als notwendige, eher gefühlsarme Kommunikationssprache, aber auch als emotional hoch besetzte Befreiung von einengenden Identitäten vorgestellt. In manchen Fällen blieben die sprachlichen und thematischen Vorgaben

unberücksichtigt, und es wurden zum Beispiel einsprachige Gedichte zu anderen Themen (z. B. Liebesgedichte) verfasst. Auch wurde in einigen Fällen auf die besonderen Erfahrungsmöglichkeiten verwiesen, die sich bei einem Kommunizieren mit Literatur ergeben. Hier hat sich Elsners Aussage bestätigt, dass Gedichte besondere Möglichkeiten bieten, mit sich selbst ins Gespräch zu kommen (vgl. Elsner 2012, S. 410). Ich möchte diese Aussage insofern erweitern, als sich über das Gespräch mit Literatur bzw. über selbst verfasste Gedichte besondere Zugänge nicht nur zu sich selbst, sondern auch zu den Gedanken und Gefühlen der anderen Lernenden eröffnen. Andererseits war es einigen Studierenden nicht möglich, ein Gedicht zu schreiben, was von den Betroffenen als unangenehm erfahren wurde. Bei Folgeversuchen wird darauf zu achten sein, dass den Studierenden auch alternative Aktivitäten angeboten werden.

Ein wichtiges Projektziel ist es, die Texte in eine Fassung zu bringen, die in einem ersten Schritt eine interne Veröffentlichung erlaubt (z. B. als Wandgedichte). Darüber hinausgehend wird eine weiter reichende Veröffentlichung angestrebt. Dabei dient mir ein anderer mexikanisch-amerikanischer Dichter – Francisco Alarcón – als Quelle der Inspiration. Alarcón hat 2010 ein Gedicht mit dem Titel *For the »Capitol Nine«* geschrieben, das der Autor als Ausdruck seines Protests gegen ein neues Immigrationsgesetz im Bundesstaat Arizona verfasst hat. Alarcón stellte dieses Gedicht auf seine Facebookseite und hat die Leser und Leserinnen eingeladen, ein eigenes Gedicht zu diesem Thema zu verfassen. Das

Echo war gewaltig, wobei mehr als 1.200 Gedichte verfasst wurden (vgl. Wikipedia 2013). Alarcóns Beispiel folgend bietet sich das Einrichten einer Facebookseite an, wo von Texten wie *She* ausgehend eine Sammlung an mehrsprachigen Lernergedichten entstehen kann.

Literatur

- ALARCÓN, FRANCISCO X. (2002): *From the Other Side of Night / Del Otro Lado De La Noche. New and Selected Poems*. Tucson: University of Arizona Press.
- ANZALDÚA, GLORIA (32007): *Borderlands. La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- BELKE, GERLIND (⁵2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DELANOY, WERNER (2014): Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht). In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19, H. 1, S. 63–76. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Delanoy.pdf>. [Zugriff: 25.09.2015].
- ELIZONDO, SERGIO (1976): *She*. In: Alurista (Hg.): *Festival de flor y canto: An Anthology of Chicano literature*. Los Angeles: Southern California Press, S. 69.
- ELSNER, DANIELA (2012): Multiliteracy Practices als Lernziel. Mehrsprachige Gedichte von Pat Mora und Antoine Cassar. In: Hammer, Julia; Eisenmann, Maria; Ahrens, Rüdiger (Hg.): *Anglophone Literaturdidaktik. Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht*. Heidelberg: Carl Winter, S. 409–424.
- MAYR, MARIA MAGDALENA (2014): *Speaking in Two Voices. Eine empirische Studie zur Rezeption mehrsprachiger Gedichte im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- WIKIPEDIA (2013): Francisco X. Alarcón. Online: http://en.wikipedia.org/wiki/Francisco_X._Alarc%C3%B3n [Zugriff: 16.03.2013].

WERNER DELANOY ist a.o.Univ.-Professor am Institut für Anglistik und Amerikanistik an der AAU Klagenfurt. E-Mail: werner.delanoy@aau.at

Kommentar

Hans Karl Peterlini

Die Gabe der Sprache

Oder: Kuckuck-Da-Da als
 existenzielles Sprechhandeln
 zwischen Aufnahme oder
 Exklusion

Der französische Psychoanalytiker Jacques Lacan hat Sprache als »Gabe« verstanden, die dem Menschen von seiner Geburt an geschenkt ist, in die wir aber auch unentrinnbar eingewoben sind, so dass der freundlich-weichen Vorstellung eines Geschenkes die gnadenlos-harte Metapher der Lacan'schen »Sprachmauer« beigegeben ist, die nicht hintergehbar und nicht überschreitbar ist. Damit haftet jener Gabe, die vielfach als konstitutiv für das Mensch-Sein überhaupt behauptet wird, ein Unbehagen an, wie es Sigmund Freud »in der Kultur« empfunden hatte. Was uns, im Freud'schen Verständnis von Kultur, als gesellschaftliches Geflecht aus Beziehungen, Normierungen, Orientierungen einerseits stützt und stärkt, ist zugleich auch einschränkend, entmündigend, lust- und kraftraubend. Ermöglicht Sprache einerseits den Ausdruck von all dem, was uns bewegt, was wir von der Welt und den Mitmenschen erwarten und mit ihnen teilen möchten, ist sie ande-

rerseits deren existenzielle Begrenzung, jenseits derer wir – nach dem Wittgenstein'schen Fluch- und Loswort, dass die Grenzen meiner Sprache auch die Grenzen meiner Welt sind – nur noch schweigen können.

Sprache kann so lustvoll und lebensgierig sein wie das Lallen eines Kindes, wie Sprechhandlungen im »Kuckuck-Da-Da-Spiel«, wenn allein das Wiederholen einer Wortkombination und einer Handlung zur Begegnung über eine so tiefe Kluft wie zwischen Kind und Erwachsenen führt, zu einem Lachen und Strahlen über alle Unterschiede hinweg, zum Staunen, wie ein Gesicht bei »Kuckuck« noch verhüllt ist und bei »Da-Da« zum Vorschein kommt. Die Welt, die sich mit »Kuckuck« anrufen lässt, erschließt sich über das »Da-Da« der Sprache und geht mit »Da-Da« in ihr auf. Ohne »Da-Da« ist die Welt nicht zu haben, wird sie durch das »Da-Da« doch überhaupt erst hervorgebracht. So stolz, wie Eltern die ersten Worte ihres Kindes aus dessen Lallen herausfiltern, so tief ist in den »letzten Worten« das Verschwinden eines Menschen aus der Welt und damit das Verschwinden einer ganzen Welt be- und versiegelt. So wie Worte eine Welt öffnen und Glück stiften können, so tief sind die Abgründe, die sich durch Sprache vielfach auf-tun: Worte vernichten, Worte töten, Worte lassen kalt, Worte schaffen Abstand, Worte erniedrigen, Worte sind peinlich im buchstäblichen und im übertragenen Sinne. Wer das Sprechen wagt, ist immer am Rande der Pein und Peinlichkeit.

Sich im Sprechen zu riskieren, hat Michel Foucault – am Beispiel von Platons Auftritt wider den Tyrannen

von Syrakus – als »Wahrsprechen des Anderen« gedeutet. Es war für Platon lebensgefährlich und schuf doch erst die Voraussetzung dafür, dass der Tyrann – durch die Anrufung eines Sprechenden, der Kopf und Kragen wagt – zu sich selber findet. Dies wäre eine weitere Möglichkeit, Sprache in ihrer existenziellen Bedeutung zu verstehen: Sie stellt eine mögliche Brücke dar zwischen einer oder einem selbst und den anderen, aber ob die Brücke tragfähig ist, zeigt sich erst, wenn sie begangen wird – dann kann das Glück der Begegnung stattfinden oder der Absturz in das Unverständnis. Wenn dem »Kuckuck« kein »Da-Da« folgt, stehen wir isoliert und abgeschnitten da, um eine Hoffnung betrogen, um eine Erwartung enttäuscht.

Dies alles ist gedacht für Sprache in der Einzahl, als Auslotung dessen, wie tief die Bedeutung von Sprache und Sprechen geht, wie existenziell das Aufgefangen-Werden durch Sprache ist, wie unentrinnbar das Gefangensein in Sprache sein kann. Um wie vieles trennschärfer, noch weniger überbrückbar, existenzieller auch in einem sehr lebenspraktischen, lebensweltlichen Sinn kann Sprache dann werden, wenn wir sie im Plural verstehen, wenn nicht von *der Sprache* als konstitutivem Moment des Mensch-Seins die Rede geht, sondern *von den Sprachen* dieser Welt. Dann erfährt die Möglichkeit von Sprache als Missverständnis (Käte Meyer-Drawe) eine exponentielle Steigerung hin zu jenem Babylon (Georg Gombos), das als biblischer Fluch auf einer um Einheit und Verstehen gebrachten, in Streit und Unverständnis verstrickten Menschheit lastet.

Erst das Verständnis, dass es bei Sprache und Sprechen auch, aber nicht nur um die Beherrschung von Buchstaben-, Laut-, und Bedeutungssystemen geht, sondern um eine Frage auf Leben und Tod, von Sein-Dürfen oder Nicht-Sein-Dürfen, von Angenommen-Sein oder Abgelehnt-Werden, kann die emotionale Aufladung der sprachpolitischen Diskurse in Vergangenheit und Gegenwart einigermaßen nachvollziehbar machen. Sprache war und ist Instrument der Teilhabe *an* und der Exklusion *aus* Macht und Gemeinschaft, sie kann mit ihrem »Da-Da« entscheiden, wer dazugehört oder eben nicht, auch wenn er noch so oft »Kuckuck« ruft. Das müssen nicht einmal Sprachen aus unterschiedlichen Sprachregionen sein, es kann eine ebenso tiefe Kluft zwischen Sprachen einfacher Herkunft und akademischen Aufstiegs klaffen, zwischen Sprachen der Herrschenden und der Beherrschten. Die Aufladung von Sprache als Container für ein nationales »Wir« im Europa des 19. Jahrhunderts rührt auch daher, dass diese »Volksprache« zur Überwindung einer nur noch artifizierten Herrschaftssprache wie dem Lateinischen verhalf. Sie schufen, diese Nationalsprachen, zugleich neue Abgrenzungen, die wiederum über Dazugehören oder Nicht-Dazugehören entschieden.

In längst transnationalen Wirtschafts- und Lebensräumen (Nina Glick-Schiller) herrschen ungebrochen und sogar wieder erstarkend nationalstaatliche Rechts-, Ordnungs- und Grenzziehungspraktiken (Paul Mecheril, Sandro Mezzadra). Wie in diesem Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Lokalisierung, Entgrenzung

gen und Heimatsehnsüchten die lebensweltliche, reale Vielfalt der Sprachen in Institutionen und Schulen zur Geltung kommen kann oder weiterhin unterdrückt bleibt, gehört zweifelsohne zu den drängendsten Fragen unserer Gegenwart. Praktische Handreichungen sind hier noch nicht zu haben, erste Versuche und Wagnisse aber jedenfalls gefordert. Wenn Menschen mit ihrer »Gabe« zur Sprachlosigkeit verurteilt sind, weil sie zwar vielleicht viele Sprachen auf hohem Niveau sprechen, aber bedauerlicherweise die falschen, dann läuft dies auf eine »Nichtung« (Dieter Wyss) der ganzen Person hinaus.

Nun könnte eingewandt werden, dass sich Sprachen lernen lassen. Ja. Bevor es aber um das Lernen von Sprachen in der Mehrzahl geht, müssen Menschen im existenziellen Sinne »sprechen« dürfen, im Sinne von Existenzrecht, Teilhabe, Positionierung, politischer Artikulation (Gayatri Ch. Spivak). Ist dies gegeben, geschehen oft wahre Wunder im Erlernen von Sprachen und damit auch in jenen Integrationsprozessen, die von Migrantinnen und Migranten stets gefordert, ihnen aber nicht verlässlich gewährt werden. Andernfalls haftet Menschen, die sich mühsam und durchaus erfolgreich eine neue Sprache angeeignet haben, über Generationen hinweg das

Stigma der Fremdheit an. Dann können sie als Subalterne möglicherweise viele Sprachen, *sprechen* im Spivak'schen Sinne aber können sie nicht. Wenn ein verschobener Akzent beim Bewerbungsgespräch signalisiert, dass da zwar einer »Kuckuck« ruft, aber nicht von »Da-Da« ist, wenn die Vermutung auf Nicht-EU-Sprache bei Behörden, Nachbarn, Mitreisenden, Zufallsbegegnungen je andere Reaktionen auslöst, dann zeigt sich, wie der existenzielle Wert und Unwert von Sprache im Dilemma der Sprachenvielfalt weiterwirkt. Wo Sprache als Trennung, als Abschirmung, als Code für Zugehörigkeit und Macht verstanden wird, wird viel Mühe vergebens sein, diese Sprache zu erlernen. Wo sie als Brücke, als Hand, die über Abgründe hinweg gereicht wird, als »Da-Da«-Zuruf gemeint ist, ist auch ein Radebrechen, ein Lallen, ein Ringen um Worte, ein Reden mit Händen und Füßen eine Chance auf Begegnung und Verständigung.

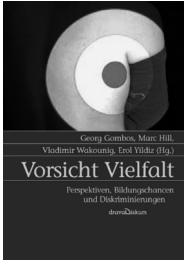
Sprachen sind so lange trennend, solange sie trennend sein *sollen*. Wenn wir sie als Gabe des Mensch-Seins begreifen, erschließen sie vielleicht nicht die ganze Welt, aber möglicherweise unsere Herzen und unsere Möglichkeiten des Austausches. »Kuckuck-Da-Da« versteht ja auch jedes Kind.



Univ.-Prof. Dr. Hans Karl Peterlini

ist Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Bildung an der AAU Klagenfurt. Davor Lehr- und Forschungserfahrungen an den Universitäten Bozen-Brixen und Innsbruck, langjährige Auseinandersetzung mit Identitätswürfen, Positionierungsmöglichkeiten und Gewalttrisiken in Mehrheits-Minderheitenräumen zwischen Selbst- und Fremdebnisierung, jüngere Schwerpunktverlagerung auf personale und soziale Lernprozesse in Kontexten von Heterogenität und Diversität. E-Mail: HansKarl.Peterlini@aau.at

ide empfiehlt



Georg Gombos, Marc Hill, Vladimir Wakounig, Erol Yildiz (Hg.)

Vorsicht Vielfalt

Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen.

Klagenfurt/Celovec: Drava, 2015. 344 Seiten.

ISBN 978-3-8543-5702-5 • EUR 29,99

In unseren zunehmend vielgestaltigen Gesellschaften ist es wichtig, eine harmonische Interaktion und die Bereitschaft zum Zusammenleben von Menschen und Gruppen mit zugleich mehrfachen, vielfältigen und dynamischen kulturellen Identitäten sicher zu stellen. Nur eine Politik der Einbeziehung und Mitwirkung aller Bürger kann den sozialen Zusammenhalt, die Vitalität der Zivilgesellschaft und den Frieden sichern.¹

Soweit Artikel 2 der UNESCO *Erklärung zur kulturellen Vielfalt* (2001), in der auch die Bedeutung des sprachlichen Kulturerbes betont wird.

Kulturelle, sprachliche und gesellschaftliche Vielfalt steht auch im Fokus der hier vorgestellten Publikation, in der »Diversität als Lebenspraxis« präsentiert und ein »Perspektivenwechsel

zu mehr Offenheit und Kreativität im Umgang mit Vielfalt« sowie »Anerkennung und Realisierung von Chancengleichheit« (S. 9) gefordert wird.

Sucht man nach Synonymen für den Begriff Vielfalt, so findet man vorwiegend Positives, wie *Abwechslung, Buntheit, Fülle, Reichtum, Reichhaltigkeit, Verschiedenartigkeit, Farbigkeit*, wohingegen die Antonyme *Einerlei, Eintönigkeit, Monotonie* wenig anziehend sind. Österreich, um das es in diesem Band geht, verfügt über kulturelle und sprachliche Vielfalt, dennoch präsentiert es sich in Öffentlichkeit und Medien vorwiegend als ein einheitliches »Wir«, das von MigrantInnen und nationalen Minderheiten vor schwierige, mitunter unerwünschte Herausforderungen gestellt wird. Im Gegenzug räumt es diesen nur einen sehr geringen Anteil an der Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit ein.

In *Vorsicht Vielfalt* machen sich 15 AutorInnen, vorwiegend aus den Disziplinen (interkulturelle) Pädagogik, Soziologie und Psychologie an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, aber auch Lehrpersonen auf die Suche nach »Perspektiven, Bildungschancen und Diskriminierungen«.

Im ersten Teil der Publikation, die gesamt aus vier Teilen besteht, werden »programmatische Haltungen« diskutiert. Erol Yildiz betont die Relevanz einer diversitätsbewussten Bildung, der die immer noch monolingual und monokulturell ausgerichtete Schule nicht gerecht wird, und fordert eine »reflexive Korrespondenz« zwischen Bildungsinstitutionen und Lebenswirklichkeit (S. 35), mit dem Ziel, eine »Didaktik der Diversität« (ebd.) zu entwickeln, die die Bedürfnisse, aber auch

1 <http://www.unesco.de/infoteh/dokumente/unesco-erklarungen/erklarung-vielfalt.html> [Zugriff: 31.10.2015].

die Ressourcen aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigt. Vladimir Wakounig nimmt die Beziehung zwischen Minderheit und Mehrheit anhand des slowenisch-deutschen Volksgruppenkonflikts in Kärnten in den Blick, in dem über lange Zeit ethnisierte und ausgrenzende Haltungen dominiert haben, die durch eine beiderseitige Öffnung und ein vorurteilsfreies Aufeinander-Zugehen überwunden werden sollen. Die »Perspektive Mehrsprachigkeit« thematisiert Georg Gombos. Er plädiert dafür, das individuelle Potenzial mehrsprachiger Menschen zu nutzen, wofür auch institutionelle Veränderungen erforderlich seien. Wie dies gelingen könnte, wird anhand einiger Modelle gezeigt, die auf eine Öffnung in Richtung Zwei- und Mehrsprachigkeit abzielen.

Der zweite Teil der Publikation widmet sich der »Diversität auf den zweiten Blick«, deren Beiträge historischen und biographischen Spuren folgen und »verdeckte Vielfalt« sichtbar machen. Das Konzept der Hybridität, das die wechselseitigen Einflüsse und Beziehungen als konstituierendes Charakteristikum der Migrationsgesellschaft identifiziert, eint die drei Beiträge dieses Kapitels. Zwei Studien zu Städten als Zentren kultureller Vielfalt werden präsentiert, Angela Pilch Ortega hat den Grazer Stadtteil Lend und seine BewohnerInnen im Blick, Miriam Hill und Elvira Imširović beschäftigen sich mit Flüchtlingspolitik und institutioneller Diskriminierung am Beispiel der Lederergasse in Villach. Während in Graz kulturelle Vielfalt mit all ihren Herausforderungen höchst lebendig ist, wurde sie in Villach aus dem Gedächtnis der Stadt verdrängt. Individuelle

Migrationserlebnisse, basierend auf biografischer Narration einiger Menschen, die am Wörthersee »mehrheimisch« wurden, machen die migrationsbedingte Diversität auch im eher kleinstädtisch geprägten Kärnten sichtbar und tragen zu gesellschaftlichen Veränderung und der Entwicklung von Diversitätsbewusstsein bei. Marc Hill präsentiert unterschiedliche Menschen und ihre Mobilitätserfahrungen und lädt abschließend zu einem Selbstversuch ein, sich mit seiner eigenen »biografisch-lokal-globalen Mobilität« (S. 111) auseinanderzusetzen. Eine höchst spannende Anregung, die individuell, aber auch im schulischen Kontext ausprobiert werden sollte!

Der dritte, umfangreichste Teil der Publikation fokussiert den »Umgang mit Minderheiten und Diversität« im schulischen Kontext. Monika Probst-Yücel stellt Überlegungen zur interkulturellen Schule an, die so gestaltet sein muss, dass sie Kompetenzentwicklung der MigrantInnen dermaßen unterstützt, dass Chancengleichheit im Bildungskontext hergestellt werden kann. Dabei ortet sie großes Verbesserungspotenzial seitens der institutionell vorgegebenen Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel verbesserte Frühförderung, spätere Trennung der SchülerInnen, Ganztagschulen, bessere Ausbildung der LehrerInnen oder auch mehr Schulautonomie. Schule soll als »interkultureller Ort« (S. 183) verstanden werden, SchülerInnen mit ihren Ressourcen anerkennen, ihre Identität und Selbstwirksamkeit stärken, Lernformen und strukturellen Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen sowie Inhalte anbieten, die Mehrsprachigkeit und inter-

kulturelle Kompetenzen stärken. Notwendige Veränderungen in der Schule bezüglich ihres Umgangs mit Diversität thematisiert auch Gabriele Khan-Svik. Trotz großer Unterschiede der von ihr untersuchten Bundesländer Wien und Kärnten zeigt sich, dass in beiden migrantische Mehrsprachigkeit viel zu sehr als Defizit denn als Ressource wahrgenommen wird. Katharina Ogris stellt die Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, in der sie den Stellenwert von Deutsch und Slowenisch im schulischen Kontext erforscht hat, wobei sich nach wie vor Marginalisierungstendenzen der slowenischen Sprache feststellen lassen. Daniel Wutti thematisiert ebenfalls das »zweisprachigen Schulwesen« in Kärnten und präsentiert die Ergebnisse einer diskursanalytischen Studie österreichischer Printmedien zu diesem Thema. Frühe Sprachförderung steht im Fokus der beiden folgenden Beiträge: Renate Hofer setzt sich dabei kritisch mit der bildungspolitischen Maßnahme »Sprachticket« im vorschulischen Alltag auseinander und fordert anstelle einer alleinigen Sprachförderung Deutsch einen Perspektivenwechsel, der zu einem wertschätzenden und förderlichen Umgang mit sprachlicher Diversität führt. Dafür plädiert auch Katja Naschenweng, die für den österreichischen Kindergarten verbesserte Rahmenbedingungen wie bessere Ausbildung und einen niedrigeren Betreuungsschlüssel, mehr Fachwissen in Aus- und Fortbildung über Diversität und Mehrsprachigkeit und eine dadurch veränderte, offenere Haltung der KindergartenpädagogInnen fordert, die für eine differenzierte sprachliche Frühförderung und eine individuelle Stärkung der Kinder unabdingbar sind.

Im abschließenden vierten Teil geht es um »Diversität – Anerkennung – Zugehörigkeit«. Rita Bliemetsrieder erörtert den Zusammenhang von Integration und gesellschaftlicher Teilhabe am Beispiel von ehrenamtlichen MigrantInnen der ersten Generation in Sozialprojekten der Stadt Wien. Mit Hilfe von Interviews lässt sich herausarbeiten, dass ehrenamtliches Engagement für MigrantInnen eine Möglichkeit für soziale, rechtliche und gesellschaftliche Anerkennung darstellt. Eva Schebach befasst sich abschließend mit sozialhistorischer Diskriminierungserfahrung der Südkärntner slowenischer Herkunft. Sie blickt dabei auf das Denk- und Fühlkollektiv mehrere Generationen und sieht gerade darin Potenzial, durch die generationenübergreifende Kommunikation familiäre Denkstile neu zu definieren und das Gefühl der Zusammengehörigkeit im Familiengedächtnis zu verfestigen.

Es ist ein höchst vielfältiger Band, der sich an ein Publikum wendet, das sich aktuellen Entwicklungen nicht verschließen will. Dabei bieten die AutorInnen keine einfachen Lösungen für real existierende Herausforderungen – vieles muss offen bleiben –, aber sie gewähren Einblicke in sich ständig wandelnde Lebenswelten. Mit dem Titel *Vorsicht Vielfalt* signalisieren die HerausgeberInnen »die hierarchische Auffassung, die Diversität zugrunde liegt« (S. 9) – es ließe sich der Titel aber auch als Aufforderung zum besonders sorgsamem Umgang mit Vielfalt, Diversität und Differenz lesen, die unserer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen.

URSULA ESTERL siehe Seite 9.

Neu im Regal

Brigitta Busch

Mehrsprachigkeit

= utb 3774.

Wien: facultas wuv, 2013. 232 Seiten.

ISBN 978-3-8252-3774-5 • EUR 18,99

Aus gesellschaftlich-politischer, aber auch aus wissenschaftlicher Sicht gewann das Thema Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung, was auch an der steigenden Anzahl der Publikationen zum Thema sichtbar wird. Brigitta Busch erhebt mit ihrem Buch nicht den Anspruch, »einen ausgewogenen Überblick über dieses verästelte und nahezu unüberschaubar gewordene Feld zu geben« (S. 7), aber sie bietet Einblicke in aktuelle Entwicklungen und Tendenzen der Mehrsprachigkeitsforschung. Ihr Zugang beruht dabei nicht auf der häufig gewählten Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft, sondern betrachtet sprachliche Praktiken sowie den Umgang mit gesellschaftlicher Heteroglossie von drei Seiten: aus der Subjekt-, Diskurs- und Raumperspektive. Auf Ebene der Subjektperspektive nähert sich Busch dem Sprachrepertoire und dem Spracherleben eines »sprechenden und erlebenden Subjekts« (S. 12), das mit anderen interagiert unter Berücksichtigung der historisch-politischen und leiblich-emotionalen Dimension. Im Fokus stehen sprachbiografische Zugänge und damit verbundene methodologische Erwägungen und praktische Anregungen.

Kapitel zwei widmet sich den Diskursen zum Thema Sprachideologien und ihrem Einfluss auf das sprachliche Verhalten des einzelnen Subjekts, wobei philosophische und sprachphilosophische Positionen angerissen werden. Teil drei nimmt das Phänomen der Mehrsprachigkeit aus einer Raumperspektive in den Blick, um der Dynamik sprachlichen und gesellschaftlichen Wandels besser gerecht zu werden. Im Zentrum der Betrachtung stehen kleinräumige Sprachregime, an denen sich große Zusammenhänge gut ablesen lassen. Abschließend gibt es ein ausführlisches Kapitel über Mehrsprachigkeit und Schule aus räumlicher Perspektive. Die Ausführungen über Modelle bilingualen Unterrichts und insbesondere das Unterkapitel zur Pädagogik der Heteroglossie können als wichtige Impulse gesehen werden, die jedoch noch einiger Vertiefung bedürfen.

Sehr hilfreich sind die vorgestellten Methoden zur biographisch orientierten Forschung, visuelle Methoden, wie *linguistic landscape*, und kreative, wie das Zeichnen von Sprachenportraits, die im schulischen Kontext gut selbst ausprobiert werden können, um die »tatsächliche Redevielfalt« an den schulischen Standorten aufzuzeigen.

Brigitta Busch wendet sich mit dieser Publikation in erster Linie an Studierende und Lehrende der Sprachwissenschaft, Philologien, Bildungswissenschaft oder Sozialwissenschaften; aufgrund ihrer auch für Laien gut verständlichen Sprache, des klaren Aufbaus und ihrer Erklärung der für das Verständnis wichtigen Terminologie sowie der wissenschaftlichen Hintergründe ist dieser Band für alle, die sich

beruflich und privat intensiver mit dem Thema Mehrsprachigkeit beschäftigen möchten, eine anregende Lektüre.

Claudia Maria Riehl

Mehrsprachigkeit

Eine Einführung.

(= Einführung Germanistik).

Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2014. 160 Seiten.

ISBN 978-3534255221 • EUR 17,95

Ziel dieser Publikation war es nach Aussagen der Autorin, eine Lücke in der Forschungslandschaft zu schließen und auch dem »deutschen Publikum« einen »Überblick über die unterschiedlichen Bereiche der Mehrsprachigkeitsforschung aus soziolinguistischer, psycholinguistischer und textlinguistischer Sicht« zu bieten sowie relevante Forschungsgebiete und -methoden vorzustellen.

Nach einer einführenden Begriffsklärung werden Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung vorgestellt. Kapitel drei bietet einen Überblick über kognitive und neuronale Grundlagen von Mehrsprachigkeit und Kapitel vier spürt den gesellschaftspolitischen Grundlagen von Mehrsprachigkeit nach. Die individuelle Mehrsprachigkeit, die sich im Laufe eines Lebens mehrmals verändern kann, und die Bedeutung der Sprache, aber auch des Sprachverlusts für die Identität stehen im Fokus des fünften Kapitels. Daran anschließend werden verschiedene Formen des mehrsprachigen Sprechens, wie Sprachmischung und Transfer, vorgestellt. Ein eigenes Kapitel wird auch der Mehrschriftlichkeit und ihrer Bedeutung gewidmet. Aus-

gehend vom englischen Begriff der *multiliteracy* wird die Alphabetisierung in zwei oder mehreren Sprachen in den Blick genommen, aber auch die Fähigkeit, sich in zwei Sprachen komplex und elaboriert schriftlich ausdrücken zu können, also die Textkompetenz mehrsprachiger SchreiberInnen, ist ein wesentlicher Aspekt. Das abschließende Kapitel behandelt die Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem.

Das Verdienst dieser Publikation besteht weniger in der Vorstellung neuester Forschungsergebnisse, sondern im sorgfältigen Zusammentragen grundlegender Informationen zum Thema Mehrsprachigkeit auf Basis des aktuellen Forschungsstandes. Sie bietet Studierenden, aber auch Lehrenden und anderen deutsch- und mehrsprachigen Interessierten einen systematischen Überblick zu grundlegenden Begriffen, Theorien und Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung; sehr hilfreich sind dabei auch die Aufgaben am Ende jedes Kapitels, der Lösungsteil sowie ein äußerst umfassendes Literaturverzeichnis.

Anja Wildemann

Heterogenität im Sprachlichen Anfangsunterricht

Von der Diagnose bis zur

Unterrichtsgestaltung.

Seelze: Klett-Kallmeyer, 2015. 224 Seiten.

ISBN 978-3-7800-4829-5 • EUR 24,95

Die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Gesellschaft zeigt sich auch im Klassenzimmer. Kinder, die mit einer, zwei oder mehreren Sprache/n aufgewachsen sind und die bereits unterschiedliche Literalitätserfahrungen ge-

macht haben, treffen im ersten Grundschuljahr aufeinander sowie auf ihre LehrerInnen und deren Erwartungen an sie und deren Vorstellungen von Unterricht.

Die vorliegende Publikation zielt darauf ab, sowohl die Kinder mit ihrer unterschiedlichen Sprachentwicklung in den Blick zu nehmen als auch einen lernförderlichen Unterricht zu gestalten, wobei Wissen über Lernvoraussetzungen, Diagnose und Unterrichtsgestaltung als »Fundament für sprachförderlichen, kompetenzorientierten Anfangsunterricht« angesehen wird. Alle drei Bereiche im Blick bietet Anja Wildemann Einsichten in Voraussetzungen, Bedingungen und Folgen Sprachlichen Anfangsunterrichts, wobei sie von den heterogenen Fähigkeiten der Kinder am Schulanfang und im weiteren Lernverlauf, insbesondere in Bezug auf Sprache, ausgeht.

Der Band schlägt eine Brücke von der Theorie zur Praxis, nimmt Bezug auf theoretische Einsichten und Erkenntnisse aus der Forschung und berücksichtigt gleichermaßen langjährige praktische Erfahrung mit verschiedenen Ansätzen und Methoden. Es werden Einblicke in Erst- und Zweitspracherwerb geboten, unterschiedliche Verfahren zur Sprachüberprüfung in der ersten Klasse sowie vorschulische Sprachstandserhebungen vorgestellt und Anregungen zur Sprachförderung gegeben. Darüber hinaus enthält der Band Hinweise und Methoden für den lernförderlichen Sprachunterricht auch in inklusiven Lernsettings.

Der übersichtliche Aufbau mit zahlreichen Tabellen und Abbildungen, aber auch mit praxisbezogenen Beispielen und Hinweisen auf weiterfüh-

rende Literatur sowie die zusätzlichen zum Download angebotenen Arbeitsblätter sind nicht nur leserfreundlich, sondern höchst hilfreich.

Das Buch richtet sich insbesondere an Lehrkräfte der ersten und zweiten Klasse, die das Fach Deutsch unterrichten. Es ist jedoch allen Lehrkräften der Grundstufe, die ihr Wissen auffrischen und vertiefen, aber auch Studierenden, die Wissen erst aufbauen möchten, sehr zu empfehlen.

Georg Gombos (Hg.)

Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend

Modelle, Konzepte, Erfahrungen.

Klagenfurt/Celovec: Drava | Alpha Beta, 2013.

238 Seiten.

ISBN 978-3-8543-5703-2 • EUR 24,80

Der Alpen-Adria-Raum im Dreiländereck von Slowenien, Italien und Österreich mit seinen sprachlichen, kulturellen und historischen Verflechtungen und seiner aktuellen dynamischen Entwicklung steht im Zentrum der Beiträge dieses von Georg Gombos herausgegebenen Sammelbandes. Basierend auf der grenzüberschreitenden Kooperation »Drei Hände – Tri roke – Tre mani« und dreier in den Jahren 2009–2011 stattfindenden Symposien werden unterschiedlichste Zugänge zur grenzüberschreitenden Mehrsprachigkeit geboten. Die AutorInnen aus Schule, Hochschule, verschiedenen universitären Disziplinen und aus der Wirtschaft, die hier leider nicht alle namentlich angeführt werden können, berücksichtigen sowohl mental-emotionale, regionale, (wirtschafts-)politische, sprachliche und sprachdidaktische Aspekte und gehen dabei auch

auf institutionelle und konzeptionelle Unterschiede in den drei Ländern ein. Der erste der drei Teile der Publikation zielt darauf ab, »den Blick zu weiten«, und unterstreicht die Notwendigkeit sprachlichen und transkulturellen Austauschs für friedenspädagogische, sprachpolitische und wirtschaftliche (auf regionaler und europäischer Ebene) Entwicklungen. Teil zwei möchte »zur Sprache verführen« und lotet dabei Möglichkeiten aus, wie individuelle Potenziale besser gefördert und Sprachvermittlung lernförderlicher gestaltet werden kann. Im abschließenden dritten Teil geht es darum, »Strukturen zu schaffen«, wobei »Modelle mehrsprachiger Bildung« – vom Kindergarten bis zur Reifeprüfung – vorgestellt werden. Es ist ein buntes Potpourri an Zugängen, Anregungen und Projekten, die in dieser Publikation vereint sind und die dazu anregen sollen, das Verbindende in dieser trilateralen Region zu stärken und das Verständnis für Kultur(en), Sprachen und insbesondere die Menschen in den Nachbarländern zu vertiefen.

Josef Leisen

Handbuch Sprachförderung im Fach

Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis.

2 Bände im Schuber.

Stuttgart: Klett, 2013.

ISBN 978-3-1266-6850-7 • EUR 69,99

Vielfach stößt das Ansinnen an Lehrende in den Sachfächern, ihren Unterricht sprachsensibel und sprachförderlich zu gestalten, auf wenig Begeisterung – nicht so bei Josef Leisen, Professor für Physikdidaktik an der Universität Mainz. In seinem zweibändigen *Handbuch Sprachförderung im Fach*

bietet er übersichtlich aufgebaut, sprachlich gut verständlich und fachlich fundiert »methodisch-didaktische Anregungen und Praxishilfen für einen sprachsensiblen Fachunterricht«, wobei er sich in erster Linie an Fachlehrkräfte der Sekundarstufe I richtet. Der Grundlagenteil führt in das Thema ein, unterstreicht die Notwendigkeit, Sprachförderung als Aufgabe aller Fächer, ja des Lehrberufs generell zu verstehen. Von einem sprachsensiblen Fachunterricht profitieren alle SchülerInnen, die beim Aufbau sachbezogenen Sprachlernens, insbesondere bei der Entwicklung von Bildungssprache, Unterstützung brauchen, was auf Kinder mit, aber auch auf solche ohne Migrationshintergrund zutreffen kann. LeserInnen erhalten Grundlagenwissen zur Didaktik und Methodik der Sprachförderung, mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenz im Sachfach. Der zweite Band zur »Praxis der Sprachförderung« enthält vierzig, übersichtlich angeordnete Methoden-Werkzeuge, die sowohl lehrergelenkten als auch lerneraktiven Unterricht ermöglichen. Zu jedem Werkzeug gibt es eine kurze theoretische Erläuterung sowie ein praxiserprobtes Beispiel, das auch im eigenen Unterricht eingesetzt werden kann.

Ein sowohl theoretisch fundiertes als auch praktisch einsetzbares Werk, das sein Ansinnen, Fachlernen und Sprachlernen zu verbinden, für alle Lehrenden nachvollziehbar, anregend und in höchstem Maße unterstützend umsetzt.

Rezensionen: URSULA ESTERL