

Judith Purkarthofer, Brigitta Busch

Schulsprachen – Sprachen in und um und durch die Schule

Schulheft 151/2013

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 38. Jahrgang 2013

© 2013 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5283-7

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter, Foto: Christian Schreger

Printed in Austria

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Norbert Kutalek, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:
0043/1/4858756, Fax: 0043/1/4086707-77; E-Mail: seiter.anzengruber@uta-
net.at; Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Judith Purkarthofer, Brigitta Busch

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 33,00/42,90 sfr

Einzelheft: € 14,50/19,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)1 74040 7814, Fax: +43 (0)1 74040 7813

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseausendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Judith Purkarthofer, Brigitta Busch Einleitung und Zielsetzung	5
Christian Schreger Die gesplattene Zunge	9
Marija Zvonarits-Karall Überblick über die Bedingungen des Minderheitenschulwesens am Beispiel einer mehrsprachigen Kleinschule	16
Cora Zölss Servus! Zdravo! Szia! Hello!	25
<i>Eltern und Kinder als Beteiligte am mehrsprachigen Minderheitenschulwesen</i>	
Martina Rienzner (unter Mitarbeit von Rawda Mahamud) „Platz machen“ und Schule (mit)gestalten	28
<i>Muttersprachlicher Unterricht in Somali</i>	
Judith Purkarthofer Forschende Schulen und geschulte Forschende – Ein Weg zur Schulentwicklung	43
Brigitta Busch Das Kleine Buch vom Elefanten und der Maus: Viele Stimmen und Sprachen in einen Dialog bringen	55
Isabella Hörbe „und es klingt in meinen Ohren (-) wie eine Dissonanz. (-)“	63
<i>Die Ideologie der Standardsprache am Beispiel einer Interview-Analyse</i>	
Julia Wohlgenannt Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Zum Einsatz von Sprachbewusstheit und Language Awareness in der Volksschule	75
Stefan Pernes Die große Freiheit der Kleinen Bücher	87
Claudia Kral Eine Schulgeschichte	93
<i>Verdichtete Erlebnisse von Lehrenden und Lernenden</i>	
Judith Purkarthofer Wahrnehmungen in der mehrsprachigen Schule – ein Vor-Nachwort	104
Brigitta Busch, Judith Purkarthofer Nachwort: Abschied vom Ideal der Homogenität	109
AutorInnen	115

Judith Purkarthofer, Brigitta Busch

Einleitung und Zielsetzung

Schulischer Alltag ist mehrsprachig. Manchmal wird diese Mehrsprachigkeit als großer Gewinn und sehr erstrebenswertes Ziel gesehen, manchmal aber auch als Belastung und Hindernis. Je nach Situation bemühen sich Lehrende und SchülerInnen, manche Sprachen intensiv zu fördern und einzufordern, während sie andere vermeiden oder schlicht vergessen, auch wenn diese im außerschulischen Leben eine große Rolle spielen. Dieses schulheft will verschiedene methodische Zugänge zu Sprachen in der Schule aufzeigen, von Schulsprachprofilen über Anerkennungspreise zu Grassroots-Initiativen, und Forschende und Lehrende zu Wort kommen lassen, die vielfältige Erfahrungen mit sprachlichen Praktiken und heteroglossischen Lebenswelten gesammelt haben.

Lehrende geben uns Einblick in ihre mehrsprachigen Klassen und schulpraktischen Projekte, Forschende aus dem Umfeld der Forschungsgruppe Spracherleben stellen sowohl wissenschaftliche Zugänge vor – wie etwa biographisch geleitete Workshops mit SchülerInnen, Linguistic Landscapes und multimodale Textproduktionen – als auch schulpraktische Projekte und schulentwicklerische Begleitung. Die Kombination dieser verschiedenen Perspektiven und AkteurInnen gibt eine Idee von der Komplexität der Situation, aber auch von den vielen Möglichkeiten, mehrsprachige Schulen als Lernumgebungen zu unterstützen.

Manche Autorinnen und Autoren sind schon viele Jahre in der Schule tätig, andere haben gerade erst begonnen, sich (wieder) dem komplexen System schulischer und sprachlicher Regelungen zu nähern. Dementsprechend sind die Formen der Beiträge den Wünschen und Stimmen angepasst und lassen viele verschiedene Perspektiven auf Schule sichtbar werden. Aus den Texten spricht Freude am Ausprobieren und bisweilen Frustration über das (gefühlte) Scheitern an den vielzitierten Umstän-

den – gemeinsam ist den Beiträgen in diesem schulheft aber, dass Sprachen und Sprachformen in schulischen Kontexten als sehr relevant und die Auseinandersetzung damit als gesellschaftlicher Auftrag und persönliches Anliegen erlebt werden.

Für die Mitarbeit – an den vielen Schulprojekten, Forschungsvorhaben und Schulbesuchen – möchten wir uns bei all den Schulen, ihren SchülerInnen, Lehrenden und Leitungen bedanken, die uns über die Jahre aufgenommen und uns Einblicke in ihren Alltag und Diskussionen über die Welt gewährt haben. Wir hoffen, sie finden sich im Anliegen dieses schulhefts wieder!

Die Situation in österreichischen Schulen wird diskutiert – im Hinblick auf Testergebnisse, auf die Zufriedenheit von Kindern, Eltern, Lehrenden und „der Gesellschaft“, auf die Kosten für Lehrende und Gebäude und die allgemeinen Strukturen vom Dienstrecht bis zur „Gesunden Jause“. Für ein Ernstnehmen der Sprachen, die SchülerInnen und Schüler mitbringen, und gegen die Obsession des Messens von kaum Meßbarem spricht sich *Christian Schreger*, Lehrender in einer Wiener Volksschule, in seinem engagierten Beitrag aus.

Traditionell gibt es ganz verschiedene Formen mehrsprachiger Schulgestaltung: Neben dem klassischen Fremdsprachenunterricht (von Latein und Altgriechisch zu Spanisch und Chinesisch) spielen dafür auch die Schulen im Minderheitenschulwesen eine Rolle, die den zweisprachigen Unterricht im Hinblick auf die mehrsprachigen Umgebungen zu erweitern trachten. *Cora Zölss* und *Marija Zvonarits-Karall*, beide Lehrende an zweisprachigen Kleinschulen im Burgenland, geben Einblick in die Herausforderungen und Möglichkeiten dieser Schulform.

Eine weitere Form des Sprachunterrichts stellt der muttersprachliche Unterricht dar, der seit den 1970ern in Österreich möglich ist. Der Weg zur Aufnahme einer Sprache in das Angebot und die Auswirkungen dieser Anerkennung auf SchülerInnen, Lehrende und Eltern zeichnet *Martina Rienzner* (unter Mitarbeit von *Rawda Mahamud*) am Beispiel von Somali nach.

Aktionsforschung von Lehrenden in ihren eigenen Schulen und Forschende, die mit unterschiedlichen Interessen und Aufträgen in Schulen kommen, sind auf der Suche nach Erkenntnissen – oft nach sehr spezifischen, aber auch oft nach einem grundlegenden Verständnis von Lernprozessen. In diesem Sinne ist der Austausch zwischen Praxis und Wissenschaft (so man diese als einander entgegengesetzte Pole konstruieren möchte) hochrelevant. *Brigitta Busch* gibt einen Einblick in die Forschung zu Spracherleben anhand einer multimodal verwirklichten Erzählung, die sich mit Teilhabe und der Verhandlung von Zugehörigkeiten beschäftigt. *Judith Purkarthofer* beschreibt Chancen von kooperativer Forschung für die Schulentwicklung wie auch die Soziolinguistik.

Sprachenlernen und Auseinandersetzung mit Sprachen erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Sprache als System, sondern thematisiert gleichzeitig Sprache als Distinktionsmerkmal und soziales Kapital. Dabei sind nicht nur sogenannte Einzelsprachen (wie eben Deutsch, Türkisch oder Xhosa) relevant, denn auch Sprachformen (wie Dialekte oder Jugendsprachen) werden von SprecherInnen wahrgenommen, bewertet und (im schulischen Kontext) fallweise sanktioniert. *Isabella Hörbe* beschäftigt sich mit Sprechweisen von SchülerInnen, die als Non-Standard-Formen wahrgenommen werden, während *Julia Wohlgenannt* auf Möglichkeiten eingeht, *language awareness*, d.h. das Bewusstsein von SchülerInnen (und Lehrenden) für unterschiedliche Sprachen und Sprachformen, zu fördern.

In der Schule geht es nicht nur um das Lernen von Sprachen im traditionellen Sinn, sondern auch darum, SchülerInnen mit ihrem gesamten sprachlichen Repertoire wahrzunehmen. Dies geschieht mittels längerfristiger Unterrichtsprinzipien und Projektarbeiten von kürzerer Dauer. *Stefan Pernes* widmet sich einem konkreten, mittlerweile langjährigen Projekt in einer Wiener Volksschule, während *Claudia Kral* eine Analyse der Effekte und Möglichkeiten von Projektarbeiten anstellt.

Ideen für eine andere, sprachenfreundliche Schule wurden diskutiert, seit die Institution Schule besteht, und in der Reformpädagogik, in Alternativschulen oder in Form von Unterrichtselementen umgesetzt – manches hat sich durchgesetzt und anderes bedarf stetiger Wieder-Einforderung. Die Anerkennung und Wahrnehmung der Sprachen von SchülerInnen (und Lehrenden) ist nach wie vor umkämpftes Terrain, während zur selben Zeit in vielen Klassenzimmern und Forschungsprojekten immer breiteres Wissen und ein großer Erfahrungsschatz zum Thema entstehen. *Judith Purkarthofer* und *Brigitta Busch* stellen Fragen zur Mehrsprachigkeit in Schulen, indem sie praktische Erfahrungen zusammen mit theoretisch-methodologischen Diskussionen der Angewandten Sprachwissenschaft denken. Aus den unterschiedlichen Erfahrungen der Forschenden und Lehrenden, die u.a. in diesem Band versammelt sind, ergeben sich Einstiege – Ideen gelebter Heteroglossie, die weitergedacht und in den verschiedenen Kontexten weiter verhandelt werden können.

Christian Schreger

Die gespaltene Zunge

Die Diskussion um Mehrsprachigkeit und Sprachkenntnisse im Schulbereich wird nicht nur in Österreich mit fast schon leidenschaftlich zu nennender Unschärfe geführt.

Um DIE „gemeinsame“ Sprache ginge es, zum Besten aller – wobei sich Xenophobe und Xenophile die Hand reichen können, auch wenn sie jeweils ganz Unterschiedliches meinen.

Wenig überraschend ist „Deutsch“ die gemeinsame Sprache, die alle können müssen, und „das Gemeinsame“ ist einfach das Akzeptieren einer dem Kaisertum verwandten hierarchischen Struktur, der sich das Individuum zu unterwerfen hat.

Als gäbe es keinerlei Unterschiede, werden immer und überall Schulen und Schultypen vermischt, Kinder ohne Beachtung ihres Alters oder ihrer Biografie am diffusen Begriff „Deutsche Sprachkenntnisse“ gemessen, eingeordnet oder ausgesondert, einsprachig deutsche Schulen als Heilmittel gegen mangelhafte Ausdrucksfähigkeit in der Zweitsprache betrachtet (als wäre Mehrsprachigkeit eine nun endlich heilbare Krankheit), und mit obskuren Tests werden fragwürdige Daten erhoben, die bestenfalls rudimentär mit Sprach- oder Lesefähigkeit zu tun haben, jedoch die weitere Schullaufbahn der nicht anonymisierten Getesteten beeinflussen sollen.

Die aus derlei schwammigen Zutaten bereitete Erkenntnisbrühe bietet naturgemäß wenig Nährwert, aber ihr Bodensatz hat die wunderbare Eigenschaft, jedes beliebige gewünschte Ergebnis aus sich herauslesen zu lassen: Wirklichkeit gehört zu den schlimmsten Feinden eines Schulsystems, das sich seine Realität lieber aus selbsterstellten Statistiken konstruiert.

Tatsächlich geht es um budgetäre Einsparungen, wenn die „gemeinsame Sprache“ beschworen wird – und um das Erhalten von Macht unter der dürftigen Tarnung eines pädagogischen Feigenblattes. Echte Bildungspolitik macht das Finanzministerium, wenn es benötigte Geldmittel ersatzlos streicht.

Das mit großem Nachdruck betriebene Unterfangen, eine einsprachige Schule zu schaffen, ist pädagogisch kompletter Unsinn und ohne Gewaltanwendung undurchführbar.

Ein solches Konstrukt künstlich erzeugter kultureller Verarmung kann nur zum Ziel haben, der Sprache ihre eigentliche Aufgabe zu nehmen und sie vom Kommunikationsmittel zum Machtmittel und in letzter Instanz zum Zugangscode zu degradieren.

Im Land, das 2012 an Platz 12 der reichsten Länder der Welt rangierte, kann man sich Mehrsprachigkeit angeblich nicht leisten oder anders ausgedrückt: Man ist mehr an Einsprachigkeit interessiert, weil man die als billiger vermutet.

Gut für die Statistik, schlecht für die Menschen und noch schlechter für die Kinder – denn niemand ist einsprachig, vor allem Kinder nicht.

Schule als Sparposten spricht jedoch ein deutliches Urteil über eine Politik, die immer mehr ohne Aussage auskommt, und eine Gesellschaft, die nicht mehr wählen geht und sich somit jeder Mitsprache entledigt, dafür aber leidenschaftlich konsumiert.

„Will haben!“ und „Geiz ist geil!“ setzen allerdings voraus, dass für den Kauf von USB, DVD, ABC oder WWW zumindest irgendeine Lesefähigkeit existiert, egal, welche Muttersprache dominiert. Die Ausgrenzung aus dem Bildungssystem stellt eher politische Dummheit zur Schau, während der schwammige Sprachbegriff ein Dickicht zum Tarnen und Täuschen bietet, um später das Gegenteil zu behaupten.

Somit lohnt sich der Blick auf die Sprache der Schule und die Sprachen, die in der Schule Relevanz (oder eben keine) haben, allemal: Allein in der Volksschule, an der ich arbeite, gibt es mehr als 20 Muttersprachen seitens der Kinder. Muttersprachenkurse existieren für genau fünf Sprachen.

Was nicht gesprochen wird, gerät in Vergessenheit, wird als nicht mehr wichtig betrachtet – je höher der Druck nach heilsversprechender Deutschsprachigkeit, umso rascher.

Die Sprachen der Kinder

Es wird gerne so getan, als läge das Problem mit fremdsprachigen Kindern alleine an deren unzureichend erlernter Übertragungsfähigkeit der Muttersprache ins Deutsche. Jahrelang hätte man die Kinder in Muttersprachenkursen gefördert, aber (trotzdem) verstehen die Lehrer und Lehrerinnen immer noch nichts, wenn die Kinder ihre Sprachen sprechen. Daher wird nun der Spieß umgedreht: Wer nicht genug Deutsch kann, um vom Lehrer oder von der Lehrerin verstanden zu werden, darf nicht in die Schule. Sprache wird zur Bringschuld, quasi zur Eintrittskarte ins Bildungssystem.

In die Schule geht man also nicht etwa, um die Sprache zu lernen, sondern erst dann, wenn man sie bereits beherrscht.

Doch von welcher Sprache sprechen wir da eigentlich?

Von Muttersprache(n)?

Als solche sind gemeint: Sprache(n) von Mutter, Vater, Geschwistern, Großeltern, nahen Verwandten oder Bekannten, die unmittelbar mit dem Kind zu tun haben.

Von Familiensprache(n)?

Die Sprachen, die im Familienkreis miteinander gesprochen werden, enthalten oft Begriffe und Wörter, die nur den Sprechern/Sprecherinnen eindeutig klar sind.

Dies gilt sinngemäß auch für im Verwandtenkreis angesiedelte Familien, bei denen das Kind Zeit verbringt/betreut wird.

Von der Zweitsprache Deutsch?

Diese dient auch bei rudimentärstem Vokabular rasch der Kommunikation mit Gleichaltrigen oder etwa zur Bewältigung von alltäglichen Einkäufen.

Von der Unterrichtssprache Deutsch?

Diese Sprache ist eine stark vom Lehrer/von der Lehrerin geprägte Variante der Zweitsprache Deutsch, die vor allem der Rückmeldung verlangter Inhalte dient, welche als Lernnachweis

betrachtet werden. (Sie ähnelt damit der erstaunlichen Lesefähigkeit mancher Kinder, die ohne jegliches inhaltliches Verständnis hervorragend vorlesen können.)

Von der „Fernsehsprache“?

Da das Fernsehen nach wie vor ein oft dominantes Zentrum häuslichen Lebens darstellt, schleichen sich viele Begriffe und auch Aussprachefärbungen über die Synchronisation von Serien und Filmen ein.

Von der „Stummen Sprache“?

Das ganz sicher Gewusste bzw. Internalisierte wird oft nicht verbalisiert, „weil es eh klar ist“ und scheinbar so auf der Hand liegt, dass es vorausgesetzt wird. Dies gilt auch für mit ganz individuellen Werten besetzte Begriffe – ich habe oft erlebt, dass Kinder „Kleine Bücher“ mit einem Titel wie „Das Hotelbuch“ oder „Das Gasthausbuch“ benannt haben, ohne dass Hotel oder Gasthaus in der eigentlichen Geschichte vorgekommen wären: der Begriff deutet offenbar ein (nicht weiter erläutertes) Setting an, vor dessen Hintergrund die Handlung stattfindet.

Oder von der „Zeichen“sprache?

Gemeint ist hiermit die überaus eindringliche Sprache, die aus den freien Zeichnungen der Kinder spricht und ohne Worte und Grammatik auskommt. Diese steht in diametralem Gegensatz zu den Schulbuchzeichnungen, die in pseudokindgerechter Manier die Geschicklichkeit des Illustrators/der Illustratorin und dessen/deren Interpretation des Dargestellten repräsentieren. (Es ist bezeichnend, wie rasch solche Illustrationen geschmacklos und bestimmten historischen Zeitabschnitten zuordenbar wirken, während Kinderzeichnungen ihre Authentizität über die Jahrhunderte problemlos bewahren können und praktisch zeitlos bleiben.)

Die Sprachen der Lehrer_innen

Lehrer_innen sind erwachsen gewordene Kinder, daher tragen sie den gleichen Sprachrucksack. Allerdings ist bei ihnen von einer Beherrschung der Sprache Deutsch auszugehen – zumindest

in erweiterten Grundzügen. Denn tatsächlich Deutsch gelernt haben die meisten heute Aktiven bestenfalls in den 1970er Jahren im Gymnasium, lang vor den halbherzigen Rechtschreibformen, die nun gültig sind.

Sehr viel besser kennen sich in diesem Bereich oft die Muttersprachenlehrer_innen aus, die Deutsch nach der Neuen Rechtschreibung erlernt haben.

Die Klassensprache

ist jene Sprache, mit der sich die Lehrperson üblicherweise an die Kinder wendet.

Wortwahl und Duktus sind personengebunden, im besten Fall findet hier Individualisierung statt. Eine Klasse ist allerdings immer auch eine Gruppe, daher kann die Klassensprache sehr individuell gestaltet sein. Das gilt auch für meine Klasse: eine „Piratisierung“ gibt es sicherlich nur bei uns, aber sie hat ihre Geschichte.

Piratisierung: Fabian hat ein Buch gezeichnet, das von Piraten handelte – es begann mit:

„13 Piraten rauben ein bisschen herum. 3 Piraten lügen. Auch der Kapitän. Die Piraten verstehen keinen Spaß. Sie setzten den Kapitän und die 2 anderen Piraten aus.“ Seit 13 Jahren gibt es die „Piratisierung“, bei der abgefragt wird, wer mit seiner Arbeit fertig wurde und entsprechend ‚herumgeraubt‘ hat.

Die Schulbuchsprache

Lehrer_innen erhalten penetrant hartnäckige Unterstützung – durch das für den Unterricht approbierte Schulbuch, den langen Finger des Unterrichtsministeriums auf gewünschte Inhalte, das aber bei weitem nicht die im Lehrplan verlangten Inhalte abdeckt. Im besten Fall ist die Sprache der Schulbücher ein Kompromiss zu Gunsten des kleinsten gemeinsamen Nenners – und damit ein Angebot unter vielen, nicht mehr. Zugleich bietet es hervorragende Rückendeckung, weil ja der Lehrer/die Lehrerin nichts dafür kann, dass da etwas steht, was eventuell nicht verständlich ist.

Die Schulsprache

ist ein Schritt hinauf in der hierarchischen Struktur – hier tummeln sich neue Wörter wie „Werkkoffer“ oder „Entschuldigungsformular“, „Mitteilungsheft“ und „Elternsprechtage“, die ausschließlich in der Schulsprache Verwendung finden.

Die Bildungssprache

ist ein Instrument der Ausgrenzung und dient ganz offensichtlich als Zutrittsbeschränkung zum Schulsystem. Sie wendet sich gleichermaßen gegen deutschsprachige wie anderssprachige Menschen.

Sie ist das bevorzugte Mittel der Formulierung von Tests, die in Zukunft von allen Kindern bewältigt werden müssen.

Die Elternsprache

stellt für viele Kolleg_innen eine große Herausforderung dar. Wie tritt man Eltern gegenüber auf, die man nicht versteht und deren Kultur einem einfach fremd ist?

Grundsätzlich empfehle ich die Begegnung, denn Lehrer_innen und Eltern beackern das gleiche Feld: die Kinder. Wer seine Tätigkeit nicht auf das Umblättern von Schulbüchern reduziert, sollte damit kein Problem haben. Leider wird der Elternkontakt aber immer wieder als lästige Zusatzbelastung empfunden:

Ein distanzierendes Verhältnis alleine reicht dann nicht, da muss schon ein bisschen Angst gemacht werden, um anzudeuten, wer das Sagen hat – notfalls mit Hilfe der Direktion.

Die Sprache(n) der Direktor_innen

Man spricht sich untereinander per Du an und zeigt Hilfsbereitschaft bei Problemen.

Was gut klingt, ist zugleich in vielen Fällen eine hierarchische Trennschicht, die nur eine neue Instanz eröffnet, nämlich die vor dem Bezirksschulinspektor.

Aber eigentlich bleibt man nur eine Bürokratie des Stadtschulrats, zumindest in Wien.

Verantwortlich ist man dann neben der Schulverwaltung für Konferenzen bzw. die Weitergabe von Erlässen in

Gesetzessprache

oder muss mit Kolleg_innen eine

Vorgesetztensprache

anschlagen und Konflikte in

Elternsprache

und/oder

Kindersprache

lösen.

Fazit

Schulen sind Brennpunkte der Kommunikation.

Sie sind mehrsprachig, egal, was die Politik sich wünscht – UND:

Es spricht nichts dagegen, freundlich zu bleiben – egal, wer das Gegenüber ist.

Überblick über die Bedingungen des Minderheitenschulwesens am Beispiel einer mehrsprachigen Kleinschule¹

Ich bin ausgebildete Volksschullehrerin mit einer Zusatzausbildung für Kroatisch. Seit 18 Jahren übe ich meinen Beruf an zweisprachigen Volksschulen im Burgenland aus. Seit 17 Jahren bin ich an einer einklassigen zweisprachigen Volksschule als Klassenlehrerin und Schulleiterin tätig. Diese Schule liegt im Siedlungsgebiet der als autochthone Volksgruppe anerkannten burgenländischen Kroaten. Ich komme sowohl im Schulalltag als auch im außerschulischen Bereich (Dorf, Gemeindeamt, Kirche, Vereine) mit Zweisprachigkeit in Berührung.

Rahmenbedingungen des Unterrichts

Das Minderheitenschulgesetz ist eine wesentliche Grundlage für zweisprachigen Unterricht und bietet derzeit Garantie für den Fortbestand der Schule. Es bietet einen Schutz vor willkürlicher Schließung. Die Eltern haben das Recht, ihre Kinder vom Kroatischunterricht abzumelden. Falls sich nur ein Kind an der Schule zu Kroatisch anmeldet, muss laut Gesetz die Schule fortbestehen. In den letzten Jahren hatten wir ein sehr spezifisches Problem in der Großgemeinde. Es gab drei einklassig geführte Volksschulen in drei Ortsteilen, auf Grund der Abwanderung geringe SchülerInnenzahlen und Sparpläne der Gemeinde, die zu einer Zusammenlegung der Kleinschulen führten.

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Bericht im Rahmen einer Fortbildung an der PH Burgenland (Mai 2012), der für diesen Band überarbeitet und gekürzt wurde. Die Angaben zum Schuljahr betreffen dementsprechend das Schuljahr 2011/12.

Die folgenden Darstellungen greifen eine der Kleinschulen (Stand Schuljahr 2011/12) heraus – gelten aber im Wesentlichen für die meisten Schulen in dieser Region: Unsere Schule wird einklassig geführt. Wir bieten in erster Linie zweisprachigen (Deutsch/Kroatisch) Unterricht an. Es wird Englisch und Ungarisch als Unverbindliche Übung angeboten, für die Unverbindlichen Übungen bedarf es einer Anmeldung am Schulanfang. Ebenso besteht die Möglichkeit, das Kind vom Pflichtgegenstand Kroatisch jederzeit abzumelden und zur Unverbindlichen Übung Kroatisch anzumelden. Dieses Kind schreibt keine Schularbeiten in der 4. Stufe und ist somit entlastet, falls es nicht Kroatisch spricht oder es erst lernt.

Die Stundentafel für zweisprachige Volksschulen gibt eine genaue und verpflichtende Anzahl von Unterrichtsgegenständen vor. Als Pflichtgegenstände sind das:

3 Unterrichtseinheiten (UE) Kroatisch und 6 (Grundstufe II) bzw. 5 (Grundstufe I) UE Deutsch, außerdem 4 UE Mathematik, 2 UE Bewegung und Sport, 3 UE Sachunterricht, 1 UE Musikerziehung, 2 UE Religion, 1 UE Werkerziehung, 1 UE Bildnerische Erziehung.

Unverbindliche Übungen sind: 1 UE Englisch (GS II, in der GS I integrativ) und 1 UE Ungarisch (in diesem Schuljahr haben wir nach langer Zeit wieder mit einer Gruppe von 5 Kindern gestartet). Zusätzlich bieten wir 2 Förderunterrichtsstunden an, wobei 1 für Kroatisch und 1 für D/Ma gedacht sind, dies wird auch als fächerübergreifender FÖ bezeichnet und zum FÖ muss man sich auch anmelden.

Ein wichtiger Grundstock ist ebenfalls der Lehrplan für zweisprachigen Unterricht. Hier ist genau festgesetzt, in welchem Ausmaß in den einzelnen Fächern Deutsch und Kroatisch als Unterrichtssprache angewandt werden sollen. Es werden alle Unterrichtsfächer außer Deutsch, Kroatisch und Englisch, den Vorkenntnissen der Kinder entsprechend, nach Möglichkeit in annähernd gleichem Ausmaß in kroatischer und deutscher Sprache unterrichtet.

Zusätzlich gibt es eine „Kann-Bestimmung“ und kein „Muss“,

dass wir vom Bezirksschulrat „Gesondert geführten Unterricht“ am Schulanfang zwecks Gruppenbildung genehmigt bekommen. Die Anzahl dieser Stunden hängt von der Schülerzahl an einklassig geführten Schulen ab. Heuer besuchen 16 Schulkinder die Schule, und wir haben 4 solcher „wertvollen Unterrichtsstunden“ genehmigt bekommen. Konkret heißt das, dass die Lehrerinnen die Klasse in einer Unterrichtsstunde (Pflichtgegenstand) in Kleingruppen teilen kann. Die Kinder haben nicht mehr Unterrichtsstunden, als die Stundentafel vorsieht. Die Schule hat eine wertvolle Ressource von 4 Unterrichtsstunden wöchentlich, die natürlich auch den Sprachunterricht aufwertet. Ich befürchte aber, dass in Zeiten des Sparpaketes diese Ressourcen gestrichen werden, weil es einen finanziellen Mehraufwand für das Land Burgenland bedeutet.

Weitere wichtige sprachliche Ressourcen und Aufwertungen

Ab diesem Schuljahr unterrichtet meine Kollegin mit 12 Stunden an unserer Schule. Sie ist eine Burgenlandkroatin aus Ungarn. Sie spricht Deutsch, Kroatisch, Ungarisch, Russisch, Englisch und Französisch. Die Kollegin hat Kroatisch als Standardsprache studiert.

Wir bieten nach dem Unterricht in Zusammenarbeit mit dem Kroatischen Kulturverein im Burgenland (www.hkd.at) seit dem Schuljahr 2001/2002 eine außerschulische Nachmittagsbetreuung KOŠIĆ (= Bienenkorb) an. Dieses Projekt wird finanziell vom Kulturverein (gefördert vom Bundeskanzleramt) getragen. Die Gemeinde Großwarasdorf unterstützt uns ebenfalls mit einem finanziellen Beitrag. Es ist ein geringer Elternbeitrag dazu vorgesehen. Dieses Projekt hat an unserer Schule Tradition und wertet unseren kleinen Schulstandort auf. In diesem Schuljahr nehmen 11 Kinder diese spezifische Form der Nachmittagsbetreuung in Anspruch. Die Kinder dürfen nach dem Mittagessen einen Teil ihrer Hausübungen schreiben. Sie werden auf spielerische Art und Weise (Lieder, Tänze, Gedichte, Bastelarbeiten, Spiele ...) in ein „kroatisches Sprachbad/Immersion“ getaucht. Der Spracherwerb und das Sprachenlernen in Burgenlandkroatisch werden

dadurch gefördert und gefordert. Im laufenden Schuljahr findet die Nachmittagsbetreuung montags bis mittwochs jeweils von 13.00–16.00 Uhr statt.

Meine Rolle als Pädagogin

Als zweisprachige Pädagogin an einer zweisprachigen Volksschule ist es meine Pflicht und verantwortungsvolle Aufgabe, die derzeit noch bestehende Zweisprachigkeit an unserer Volksschule zu fördern und im beruflichen Alltag anzuwenden. Mein Ziel ist es, die Sprachkenntnisse der Kinder zu fördern, zu verbessern und zu erweitern. Es muss einen Sprachzuwachs nach den 4 Grundschuljahren bei jedem einzelnen Kind geben!

Eine große Herausforderung, denn es gibt verschiedene Sprachniveaus.

In der Realität sieht es folgendermaßen aus:

Alle 16 Kinder sprechen sehr gut Deutsch. Sie sprechen vorwiegend auch untereinander Deutsch.

5 von 16 Kindern sprechen Deutsch (Familiensprache)

3 von 16 Kindern sprechen Kroatisch (Familiensprache)

8 von 16 Kindern sprechen Deutsch (Familiensprache) und hören bzw. sprechen zu Hause Kroatisch

5 von 16 Kindern lernen Ungarisch als Unverbindliche Übung

6 von 16 Kindern (GS II) haben eine Unterrichtsstunde Englisch als Unverbindliche Übung

10 von 16 Kindern lernen Englisch in einer integrativen Form (Es sollten 10 Minuten täglich sein.)

2 von 16 Kindern besuchen seit dem Kindergarten einen Englischkurs in ihrer Freizeit

Meine Aufgabe ist es jetzt, jedes einzelne Kind, so gut es mir möglich ist, zu fördern, es dort abzuholen, wo es „sprachlich“ gerade steht und „weiter“ zu bringen. Das heißt, es soll sein Sprachwissen erweitern. Erfahrungsgemäß kann ich sagen, dass in 4 Volksschuljahren sehr viel Positives bezüglich des Spracherwerbes und Lernzuwachses passiert.

Eine wesentliche Aufgabe als sprachbildende PädagogIn sehe ich darin, dass Sprachenlernen spielerisch, ohne Druck und mit viel Freude erfolgen soll. Wichtig sind reale Situationen, die geschaffen werden müssen, damit das Kind Sprachen anwendet. Sprachunterricht ist mit Emotion, Motivation und Sympathie verbunden. Kinder im Volksschulalter lernen nicht für sich selbst. Sie lernen aus Liebe zur Lehrerin. Sie wollen in ihrem Können gelobt und bestärkt werden. Es passiert gerade in der Volksschulzeit sehr viel an Persönlichkeitsarbeit bzw. Persönlichkeitsbildung.

In diesem Schuljahr unterrichte ich leider nicht Kroatisch als Fach. Ich „musste“ die Stunden abgeben. Die Kollegin hat das übernommen. Sie gibt sich sehr viel Mühe und tut ihr Allerbestes.

Am Anfang des Schuljahres waren wir beide sehr bestärkt in unserer Arbeit. Die Kinder sahen in ihrer „gospa“ die Kroatisch- und Ungarischlehrerin. Fast alle Kinder sprachen sie kroatisch an, auch die, die „holprig“ kroatisch sprechen.

Ich bemerkte sofort, dass dieser Sprachunterricht nach dem Prinzip „One language-one person“ lief. Diese Chance mit unserer neuen Lehrerin war großartig, Fortschritte waren bemerkbar, bis die Kollegin an der ersten Fortbildungsveranstaltung im 1. Semester teilgenommen hatte. Es tut mir unendlich leid, dass der Kollegin an der PH im Zuge ihrer laufenden Ausbildung gesagt wurde, sie solle auch sehr gut auf Deutsch mit den Kindern kommunizieren können, damit sie auch weiterhin eingesetzt werden kann. Ab diesem Zeitpunkt sprach die „gospa“ auch mehr Deutsch, was ich ihr auch nicht übel nehme, ist es doch die logische Schlussfolgerung zu dieser Forderung gewesen. Die Kinder merkten sofort: „Die gospa kann ja eh sehr gut Deutsch, wozu noch die Anstrengung.“

Das Modell der „Immersion und Rotation“ nach dem Schweizer Modell/Prinzip wäre auch erfolgversprechender als der herkömmliche Unterricht momentan an unserer Schule. Leider traut sich keiner drüber. Würde ich es als „schulautonomen Schwerpunkt“ anbieten, würden die Eltern ihre Kinder sofort abmelden. (mit der Befürchtung: Mein Kind lernt zu wenig Deutsch!)

Ein Schulversuch war gesetzlich (laut Stundentafel) unmöglich! Er wäre mit enormer Mehrarbeit möglich gewesen. Es wäre

zu kompliziert gewesen, und ich kenne keine einzige zweisprachige VS im Burgenland, die das gemacht hätte. Ich müsste eigenständig Unterrichtsfächer auf vier Grundschuljahre aufteilen, einen eigenen schulautonomen Lehrplan verfassen. Mit dieser Aufgabe wäre ich als Einzelperson maßlos überfordert gewesen. Außerdem würde mich in diesem Punkt niemand (KollegInnen, Schulaufsicht, Eltern) unterstützen.

Ich habe nach diesem Modell zwei Unterrichtsjahre als Unterrichtsversuch gearbeitet: Es war immer nur ein Tag in der Woche, an dem wir „nur“ Kroatisch sprachen. Die Kroatischstunden wurden organisatorisch geblockt, Kreativfächer integriert wie z. B. Bewegung und Sport, Musikerziehung. Die Vorbereitungen waren sehr arbeitsintensiv, der Sprachunterricht „kommunikativer“ und kreativer. Ich würde mir wenigstens ein Immersions- und Rotationssystem wünschen, wobei der Unterricht in den zwei Sprachen wöchentlich wechselt. (Jährlicher Wechsel bleibt ein Traum!)

Meine Aufgabe als sprachbildende PädagogIn ist es auch, meinen Schulkindern zu vermitteln,

- dass sie die Sprache in Kroatien z. B.: im Urlaub am Strand/ im Restaurant/ am Flughafen verstehen werden;
- dass sie Aufschriften, Zeitungen, Plakate, Fernsehsendungen ... verstehen werden;
- dass sie mit gleichaltrigen Kindern kommunizieren können;
- dass sie Standardkroatisch leichter lernen werden;
- dass sie jede weitere slawische Sprache leichter lernen werden
- dass sie in dieser Sprache genauso beheimatet sind wie in der deutschen Sprache.

Die Unterrichtsmaterialien, die wir zur Verfügung haben, sind sehr gut und sehr brauchbar. Ich nutze alle zweisprachigen Unterrichtsmaterialien und kenne sie sehr gut, weil ich in den meisten Arbeitsgruppen dabei war.

Wir arbeiten auch zunehmend mit dem PC und dem Internet. Kurzfilme in Kroatisch sind im Sprachunterricht cool. Schneller abrufbereite Onlineübungen wären ein Hit.

Sprachen in der Schule

Ich spreche mit meinen KollegInnen kroatisch. (Ausnahme ist die Sprachheillehrerin. Sie kommt einmal pro Woche und kann kein Kroatisch.) Das sehen und hören die Kinder (Vorbildwirkung).

Mit deutschsprachigen Eltern rede ich deutsch. Mit gebürtigen NebersdorferInnen und GroßwarasdorferInnen kroatisch. Am Elternabend spreche ich beide Sprachen. Wenn ich etwas ausführlich erkläre, spreche ich zuerst deutsch, dann aber natürlich auch kroatisch. Elternmitteilungen verfasse ich zweisprachig, damit die Gleichwertigkeit der Sprachen sichtbar zum Ausdruck kommt.

Die gemeinsame Kommunikationssprache von Lehrenden und Kindern ist Kroatisch und Deutsch. Die Kommunikationssprache bei den Kindern ist größtenteils Deutsch, in manchen Fällen Kroatisch. Unterrichtssprache ist Kroatisch und Deutsch. Die Spielsprache der Kinder ist größtenteils Deutsch. Die Lernsprache der Kinder ist größtenteils Deutsch, aber auch Kroatisch.

Die Kinder sprechen mich kroatisch an, wenn es um Privates oder Alltägliches geht. (z. B.: Kannst du mir bitte die Schuhe binden?) Mir ist aufgefallen, dass das Sprechen in kroatischer Sprache bei den Kindern mit „kroatischem Hintergrund“ oder wo es noch eine Familiensprache ist, sehr viel mit Gefühlen zu tun hat.

Eine Schülerin der 4. Stufe hat sich mit meiner Tochter angefreundet. Sie fragte mich, ob sie uns einmal besuchen kann. Diese Schülerin hat aus ihrer Motivation heraus, und weil sie wusste, dass wir zu Hause kroatisch sprechen, ihre Bitte in Kroatisch formuliert. Seit diesem Zeitpunkt spricht sie nur kroatisch mit mir, wenn es um persönliche Anliegen geht.

Geht es ums Lernen, so ist Deutsch die Sprache, die bevorzugt wird, weil der Wortschatz in kroatischer Sprache einfach fehlt. Daher ist es für den Spracherhalt sehr wichtig, dass die Kinder einen altersgemäßen Wortschatz in der kroatischen Sprache erlangen.

Sprachprojekte und Forschung in Schulen

Die Teilnahme an Forschungsprojekten und Fortbildungen hat mir bewusst gemacht, welchen wertvollen Schatz an Ressourcen es an unserer kleinen Schule noch gibt. Burgenlandkroatisch gibt es bei uns noch als Familiensprache, als Unterrichtssprache und Umgebungssprache. Meine Sichtweise hat sich komplett verändert. Ich muss die Sprachkenntnisse der Schulkinder, so wie sie sind, annehmen. Ich muss hier aufbauen und fördern. Es hilft kein Jammern und Klagen. Die Unterstützung bzw. das Interesse, dass es auch in der Wissenschaft für unsere Situation gibt, trägt sicher zu meiner Motivation bei. Man könnte fast sagen, dass eine ‚kleine Lawine‘ dadurch ausgelöst wurde. Ich hoffe, sie „überrollt“ uns mit Sprachen, Sprachzuwachsen, Sprachenvielfalt und Offenheit gegenüber Sprachen, Menschen und Kulturen.

Ich war sofort nach der Teilnahme an der Fortbildung darin bestärkt, mich auf die Suche nach einem Projektpartner zu machen, um diese Ressourcen optimal zu nutzen. Unsere Chance liegt in der Vernetzung und Öffnung, im Austausch und im gemeinsamen Arbeiten. So kam es zur Partnerschaft mit der zweisprachigen Bibliothek in Kr. Minihof (Kulturpartner) (www.kroatischminihof.bvoe.at) und der VS Kr. Minihof. Wir nehmen gemeinsam an dem vom bmukk ausgeschriebenen Programm „Culture Connected“ (www.culture-connected.at) teil.

Wir haben unser gemeinsames Projekt „Von der Vielfalt der Sprachen zur Vielfalt der bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten“ eingereicht und auch genehmigt bekommen. Unser Projekt ist nun finanziell abgesichert. Alleine hätte ich das nicht geschafft! Unser Endprodukt wird ein dreisprachiges, von den Kindern illustriertes Kinderbuch sein. Es beinhaltet alles zum Thema „Was ich mag“. Dieses Projekt ist ein Beitrag zur Erhaltung, Pflege und Förderung der burgenlandkroatischen Sprache unter Einbeziehung der ungarischen Sprache durch die geografische (Grenz-)Nähe zu Ungarn. Kleine Erfolge, die ich jetzt schon beobachten konnte, sind z. B., dass die Anmeldezahl für das kommende Schuljahr zur Unverbindlichen Übung „Ungarisch“ beachtlich gestiegen ist. Es haben sich von 14 Schulkinder

dern 13 dazu angemeldet. Es ist eine ganz andere Einstellung zur ungarischen Sprache bei den Kindern und deren Eltern erfolgt. Grenzen spielen sich nur im Kopf ab! Wir können miteinander und voneinander Sprachen lernen.

Servus! Zdravo! Szia! Hello!

Eltern und Kinder als Beteiligte am mehrsprachigen Minderheitenschulwesen

„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet.“ Frank Harris

Unsere Klassen werden immer heterogener – 15 Kinder, 7 Sprachen, 3 Religionen, verschiedenste Begabungen ... „Aber in unserer Schule unterrichten wir doch eh schon zweisprachig“ – in allen Gegenständen Deutsch und Burgenlandkroatisch, je nach Sprachkenntnissen der Kinder – und zusätzlich, ab der ersten Schulstufe, Ungarisch und Englisch.

Wie soll ich das praktisch umsetzen???

Kinder sollten in der Schule dort „abgeholt“ werden, wo sie stehen. So sollten sie auch unbedingt die Möglichkeit haben, ihre Mutter-, Vatersprache zu lernen und zu sprechen. Dies ist leider nur selten möglich. Vor allem wird in vielen Kleinschulen die Mindestzahl der anzumeldenden Kinder zum muttersprachlichen Unterricht nicht erreicht. Oft findet ihre Muttersprache auch nicht so große Anerkennung in der Gesellschaft, in der sie jetzt leben. Als typisches Beispiel sei hier nur „Romanes“ erwähnt, die Sprache der Minderheit der Roma und Sinti. Auch viele Kinder mit Migrationshintergrund glauben, dass ihre Muttersprache weniger wert sei als die Landessprache. Es ist unsere Aufgabe, ihr sprachliches Selbstwertgefühl zu stärken und mit ihnen Freude an verschiedenen Sprachen zu entwickeln. Deshalb müssen wir uns trauen, in das Unbekannte einzutauchen und mit ihnen auch andere Sprachen zu erforschen.

Die Unterschiedlichkeit unserer SchülerInnen findet sich auch in der Gruppe der zugehörigen Eltern wieder. Vielen ortsansässigen Müttern und Vätern, die selbst hier geboren, aufgewachsen und auch in die Schule gegangen sind, ist die Mehrsprachig-

keit an unserer Schule sehr wichtig. Meist hatten sie selbst im Ort noch zweisprachige Erziehung vom Kindergarten über die Volksschule bis hin zur Polytechnischen Schule (also vom Alter von drei bis 15 Jahren).

Da die Volksgruppe der Burgenlandkroaten immer mehr schrumpft bzw. viele Kinder mit Deutsch als ihrer stärkeren Sprache aufwachsen, sind manche Eltern sehr darauf bedacht, dass ihre Kinder die Minderheitensprache noch erlernen. Dies lässt sie anderen Sprachen, die z.B. von Kindern mit Migrationshintergrund mitgebracht werden, dann manchmal eher skeptisch gegenüber stehen.

Viele Kinder mit Migrationshintergrund glauben wiederum, dass ihre Muttersprache weniger wert sei als die Landessprache, u.a. weil sie auch in der Schule oft keinen Platz findet.

Eine andere Gruppe von Eltern ist jene, von der mindestens ein Elternteil nicht im Ort aufgewachsen, also nicht zweisprachig ist, und diese lässt sich wiederum grob in zwei Gruppen teilen: Die einen lehnen das zusätzliche Sprachangebot ab und haben das Gefühl, dass dies ihre Kinder überfordert. Daher melden sie sie vom ersten Schultag an vom Kroatisch-Unterricht ab. Davon revidieren nach ein bis drei Schuljahren einige ihre Meinung, da sie merken, dass das Kind auch ohne elterliche Hilfe das Lernziel gut oder sehr gut erreicht hat und gerne auch in der nächsten Schule mehrsprachig unterrichtet werden möchte.

Die andere Gruppe, bei der ein oder beide Elternteile nicht der Volksgruppensprache mächtig sind, will, dass ihr Kind unbedingt den Mehrwert einer zusätzlichen Sprache erfährt. Sie kennt und schätzt dessen besonderen Wert.

Was also tun? Bleibt neugierig und offen für das Neue, für das Andere! Wir lehren heute in sehr heterogenen Klassen, sowohl die Begabung als auch die Sprachlichkeit betreffend. Und sogar wenn wir alle nur einsprachig kommunizieren würden, was einen extremen kulturellen Verlust bedeuten würde, wäre es noch kein Garant dafür, dass mich mein Gegenüber versteht.

In der Klasse heißt das, für das Andere Interesse zeigen, vielleicht auch einmal MitschülerInnen oder Geschwister dolmetschen lassen, selbst SchülerIn sein, die Kinder als „native spea-

ker“ LehrerIn sein lassen. Aber auch selbst Freude am Sprachenlernen in sich wecken lassen.

Es bedarf eines starken Willens seitens der LehrerInnen und der richtigen Portion Fingerspitzengefühls, um den Eltern, die nicht an Mehrsprachigkeit glauben, zu beweisen, dass das Erlernen verschiedener Sprachen auch das Verstehen und Akzeptieren anderer Kulturen und fremder Menschen in ganz besonderer Weise die Toleranz untereinander fördert sowie den erforderlichen Weitblick für eine friedliche gemeinsame Zukunft bereitet.

Martina Rienzner¹

„Platz machen“ und Schule (mit)gestalten

Muttersprachlicher Unterricht in Somali

Mai 2012. Um die 30 Menschen haben sich in einem Seminarraum an der Universität Wien versammelt. Formulare werden gemeinsam ausgefüllt und nebenbei werden Neuigkeiten ausgetauscht. Die Stimmung ist heiter, fast ausgelassen, und der Grund, warum alle hier sind, rückt beinahe in den Hintergrund. Der junge Somali und die drei Mitarbeiterinnen der Universität, die den Abend gemeinsam organisiert haben, begegnen einem verstehenden und positiv gestimmten Publikum. Ob schulischer Unterricht in der eigenen Familiensprache wichtig ist oder nicht, ist längst geklärt. Alle, die hier sind, wollen ihre Kinder für den muttersprachlichen Unterricht in Somali anmelden und sind stolz darauf, dass es dieses Angebot nun bald auch in einer Sprache geben soll, die für sie aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichte große Bedeutung hat. Somali als Unterrichtsfach ermöglicht den eigenen Kindern nicht nur eine Entfaltung in der gemeinsamen Familiensprache, es bedeutet auch Anerkennung für die Verwendung einer Sprache, die bisher im öffentlichen Raum Wiens wenig bis gar nicht sichtbar war. Am Ende des Abends sind 60 Anmeldungen für den Somali-Unterricht gesammelt. Alle freuen sich über diesen Erfolg. Zum Abschluss entsteht ein Gruppenfoto zur Erinnerung.

Jänner 2013. Ein Klassenzimmer in einer Volksschule in Wien-Simmering. Ein junger Somali besucht mit zwei Mitarbeiterinnen der

1 Rawda Mahamud, die seit dem Schuljahr 2012/13 an zwei Wiener Volksschulen den muttersprachlichen Unterricht in Somali als Lehrerin gestaltet, hat wesentlich zur Entstehung dieses Artikels beigetragen. Während des gemeinsamen Aufbaus des muttersprachlichen Unterrichts ergaben sich mehrere Gespräche, in welchen sie mir einen Eindruck davon vermittelte, worum es im muttersprachlichen Unterricht aus ihrer Perspektive geht. Dieser Artikel stellt den Versuch dar, ihre praxisbezogene und handlungsorientierte Perspektive mit meiner, einer eher wissenschaftlichen und beobachtenden Sichtweise zu verbinden und gemeinsam zu diskutieren.

Universität eine Klasse beim Somali-Unterricht. 24 Kinderaugen blicken gespannt auf die zwei Frauen und den jungen Mann, der, falls die Kinder lieber in Somali von sich erzählen möchten, auch Dolmetschen wird. Die Schule wirkt etwas grau, beinahe trist. Selbst die gebastelten Gegenstände in dem Raum wirken wie aus vergangener Zeit. Ein Bild an der Wand, das einen Menschen mit Bastrock darstellt, irritiert die beiden Wissenschaftlerinnen. Der Kontrast dazu Kinder, die – anfangs noch etwas schüchtern – sehr schnell auftauen und mit großem Selbstbewusstsein den beiden Frauen von der Uni erzählen, wie viele Sprachen sie in ihrem Alltag verwenden. Somali, so erzählen die Kinder, ist für sie sowohl für zu Hause wichtig als auch für „draußen“. „Draußen“, so erklären sie, bedeutet Freizeitaktivitäten mit ihren Eltern, Verwandten und Bekannten. Darüberhinaus gibt es auch viele spannende Kindersendungen in Somali im Fernsehen, im Internet und im Radio. Hinzu kommt Arabisch „für die Religion“, und manche verwenden es auch, um mit Verwandten und Freund_innen zu sprechen. Für die Kommunikation mit Freund_innen braucht es sowieso noch viele weitere Sprachen, wie z.B. Serbisch oder Türkisch. Die Kinder haben viele Pläne für die Zukunft, und dafür wollen sie noch weitere Sprachen lernen. Hoch im Kurs sind hierbei Spanisch, Chinesisch und Italienisch. Ein Junge möchte auch Swahili lernen, da diese Sprache in Ostafrika sehr bedeutsam ist. Hier im Unterricht lernen die Kinder Somali. Nicht dass sie das, wie auch die anderen Sprachen, nicht schon erfolgreich verwenden würden. Aber hier haben sie die Möglichkeit, ihr Somali innerhalb der Schule zu verwenden und weiter zu entfalten. Sie lernen zum Beispiel, wie sie in dieser Sprache unterschiedliche Texte schreiben können und wie sie mit geschriebenen Texten umgehen können. Ihre Lehrerin erzählt ihnen außerdem sehr viel über das Land und die verschiedenen Orte, aus denen viele von ihnen mit ihren Eltern nach Wien gekommen sind. Am liebsten mögen die Kinder aber die vielen Geschichten, die ihnen ihre Lehrerin in Somali vorliest und die sie auch mit nach Hause nehmen können.

Die Initiative, die im Seminarraum an der Universität Wien ihren Ausgang nahm, war erfolgreich. Durch eine Kooperation zwischen dem Verein „Hooyo“ – einem Zusammenschluss in Wien lebender somalischer Frauen – und der Forschungsgruppe „PluS“, die sich mit Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontext-

ten beschäftigt², gelang es nicht „nur“ Eltern, sondern auch Entscheidungsträger_innen innerhalb des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und des Wiener Stadtschulrats für die Idee zu gewinnen, erstmals muttersprachlichen Unterricht in einer Sprache einzurichten, die für Menschen aus afrikanischen Kontexten bedeutsam ist.

Derzeit hat der Somali-Unterricht in zwei Wiener Volksschulen im 11. Bezirk Platz gefunden. In einer Schule, der VS Molitorgasse, wird der Unterricht nachmittags angeboten und ist für Jugendliche und Kinder verschiedener Altersstufen und verschiedener Schulen offen. In der VS Münnichplatz hingegen kommen die Schüler_innen vormittags aus ihren jeweiligen Klassen für eine gemeinsame Somali-Einheit zusammen. Die Lehrerin, Rawda Mahamud, unterrichtet an beiden Schulen jeweils 3 Einheiten. Im nächsten Schuljahr wird der Unterricht auf eine weitere Schule im Norden Wiens ausgeweitet. Grund dafür ist, dass im laufenden Schuljahr (2012/13) viele Kinder und Jugendliche, die sich zwar zum Unterricht vorangemeldet hatten, nicht teilnehmen können, weil die Anreise aus den Bezirken, in denen sie wohnen, zu den Schulen, wo der Unterricht stattfindet, zu lange dauert.³

Premiere für/mit Somali

Gesellschaftlich betrachtet stellt die Einführung von Somali als Unterrichtsfach eine Premiere in Österreich dar: Mit Somali wird im muttersprachlichen Unterricht zum ersten Mal eine Sprache unterrichtet, die für Menschen aus afrikanischen Kontex-

-
- 2 Die Forschungsgruppe „PluS“ ist an den Instituten für Sprach- und Afrikawissenschaften der Universität Wien sowie dem Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte angesiedelt und wird vom Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds (WWTF) gefördert. Nähere Informationen sind auf der folgenden Website zugänglich: <http://www.sprachmittlung.at> (27.04.2013).
 - 3 Ergänzend zum Unterricht gelang es außerdem, im Laufe des ersten Schuljahrs eine Kooperation mit den Büchereien Wien aufzubauen und die ersten Schritte für den Aufbau eines somali-sprachigen Bestandes in einer Zweigstelle im 11. Bezirk zu setzen.

ten besondere Bedeutung hat⁴. Auch wenn die Anzahl der im muttersprachlichen Unterricht angebotenen Sprachen seit 1992, d.h. seit der Integration des muttersprachlichen Unterrichts ins schulische Regelsystem, stetig angestiegen ist (Garnitschnig 2009, 18) und mittlerweile die Zahl 24⁵ erreicht hat, stand der muttersprachliche Unterricht bisher nicht für Schüler_innen zur Verfügung, für die eine (oder mehrere) afrikanische Sprachen in ihrem Lebensalltag Bedeutung hat.

Als Grund dafür kann angenommen werden, dass afrikanische Sprachen nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch insgesamt in öffentlichen Diskursen in Österreich weitgehend unsichtbar sind. Hinzu kommt: Wenn afrikanische Sprachen in bestimmten Zusammenhängen⁶ trotzdem Gegenstand staatlich-institutioneller Diskurse werden, dann werden sie häufig mit Kategorisierungen versehen, welche deren gesellschaftliche Bedeutung herabsetzen („Dialekte“, „was im Dorf gesprochen wird“), mit Bezeichnungen benannt, welche stigmatisierend wirken („Stammesdialekte“, „Eingeborenensprachen“) oder mit Adjektiven beschrieben, die afrikanische Sprachen, wie auch deren SprecherInnen exotisieren („exotisch“, „ausgefallen“, „selten“). Die damit verbundene Hierarchisierung sprach-

4 Muttersprachlicher Unterricht wurde bisher nur in zwei ehemaligen Kolonialsprachen (Französisch und Portugiesisch) angeboten. Afrikanische Varietäten dieser Sprachen spielen aber in diesen Klassen eine untergeordnete Rolle.

5 Muttersprachlicher Unterricht wird im laufenden Schuljahr 2012/13 in den folgenden Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Armenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Kurmanci, Makedonisch, Pastho, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Somali, Spanisch, Tschetschenisch, Türkisch, Ungarisch, Zazaki (<http://www.schule-mehrsprachig.at> (24.04.2013)). Die meisten unterrichteten Stunden (im Schuljahr 2011/12: 5.862 von 7.054) wie auch die größte Anzahl der beschäftigten LehrerInnen (im Schuljahr 2011/12: 297 von 402), fallen dabei auf Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (Garnitschnig 2012, 15).

6 Sie konnten im Rahmen von Asylverfahren (Rienzner 2011, 71ff.) und Strafverfahren (Slezak 2010), wie auch bei einer Auseinandersetzung mit dem österreichischen Zensus (vgl. Busch 2010) beobachtet werden.

licher Systeme findet sich häufig auch in Einstellungen und Vorstellungen wieder, die Sprecher_innen aus afrikanischen Ländern selbst gegenüber ihrem sprachlichen Repertoire einnehmen. Die Sprachen der ehemaligen Kolonisatoren werden meist als Sprachen betrachtet, die Zugang zu Bildung, gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten und Macht ermöglichen, während vielen anderen afrikanischen Sprachen keine oder nur geringe Bedeutung für schulische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Belange beigemessen wird. Kleifgen (2009) betont, dass sich Sprecher_innen marginalisierter afrikanischer Sprachen so selbst in den exotisierenden Diskurs einordnen, der in den oben angeführten Kategorisierungen, Bezeichnungen und Beschreibungen afrikanischer Sprachen zum Ausdruck kommt. Letzlich führt dies dazu, dass auch nach der Migration nach Österreich afrikanische Sprachen in familiären Zusammenhängen nicht „weitergegeben“ und nur eingeschränkt als gemeinsames Kommunikationsmittel verwendet werden⁷ und dass es dazu kommen kann, dass Kinder und Jugendliche die Verwendung von afrikanischen Sprachen in öffentlichen Räumen aufgrund der damit verbundenen Stigmatisierung und Marginalisierung ablehnen.

Wie bereits die einleitend skizzierte Begegnung mit Kindern und Jugendlichen in einer Somali-Unterrichtseinheit zeigt, wird

7 Beispielsweise führt Simon Inou, Gründer der Plattform *afrikanet.info*, in einem Interview, das für einen am Institut für Afrikawissenschaften der Universität Wien entstandenen Film geführt wurde, an, dass er zwar in seiner „kamerunischen Muttersprache“ aufgewachsen sei, diese aber nicht an seine Kinder weitergegeben habe, „aus dem einfachen Grund, dass ich damals mit vielen Sprachen konfrontiert war, und dann war es für mich einfacher, mit den Kindern europäische Sprachen zu sprechen als afrikanische.“ Ähnlich führt auch Ester-Maria Kürmayer, Betreuerin der Kinder- und Jugendgruppe der Schwarzen Frauen Community, im selben Film an, dass die Eltern der Kinder, die sie betreut, zwar alle mit mehreren Sprachen aufgewachsen sind, die Kinder aber meist „nur“ die Sprachen der Mütter übernehmen, nicht die der Väter (Kroyer, Schordan & Weidl 2012). Elisabeth Platz (2012) bestätigt dies in ihrer Diplomarbeit, in welcher sie sich mit „binationalen Familien“ zwischen Tanzania und Österreich und deren Sprachgebrauch beschäftigte.

Somali von in Wien lebenden Familien stärker verwendet und ist mit positiveren Einstellungen verbunden, als dies bei vielen anderen in Wien gebrauchten afrikanischen Sprachen der Fall ist. Ein Grund dafür kann sein, dass Somali innerhalb Somalias als Sprache dominiert und so unter anderem seit 1972 auch als „Amtssprache“ fungiert (vgl. Mohamed im Erscheinen). Damit unterscheidet sich der Status des Somali von vielen anderen afrikanischen Sprachen, von denen wiederum viele in den unterschiedlichen nationalstaatlichen Diskursen die Position von „Minderheitensprachen“ einnehmen, auch wenn deren Sprecher_innen oft zahlenmäßig durchaus keine „Minderheit“ darstellen. Dies kann mit ausschlaggebend dafür gewesen sein, dass es nun genau mit Somali erstmals gelungen ist, muttersprachlichen Unterricht in einer afrikanischen Sprache zu etablieren. Zu beachten ist aber, dass innerhalb des österreichischen Kontexts Somali – genauso wie auch viele andere nach Österreich „mitgebrachte“ Sprachen – in staatlich-institutionellen Kontexten, wie der Schule, stark marginalisiert ist und keine rechtliche oder politische „Sonderstellung“ einnimmt. Dass sich nun mehrere Eltern zusammengeschlossen haben und muttersprachlichen Unterricht in Somali für ihre Kinder eingefordert haben, ist ein Schritt, der auch Symbolwirkung für die Etablierung weiterer, bisher nicht berücksichtigter Sprachen haben kann.

„Platz machen“

Der Somali-Unterricht wird in seiner derzeitigen Form von den Schüler_innen als ein Raum genutzt, der ihnen ermöglicht, mehr über eine Sprache zu erfahren und in ihr zu sprechen, die für sie aufgrund ihrer bisherigen Lebenswege von großer Bedeutung ist. Somali ist für sie mit unterschiedlichen Räumen, Beziehungen und Ereignissen und damit zusammenhängenden „Geschichten“ verbunden. Eine Beschäftigung damit und eine Erweiterung des eigenen Wissens und Verstehens bedeutet für die Kinder und Jugendlichen auch eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der „Geschichte“, die ihnen ihre Eltern mitgegeben haben. Dass dies nicht in einem familiär-privaten, sondern öffentlichen Raum stattfindet, bringt institutionelle und somit

auch gesellschaftliche Anerkennung mit sich. Eine Anerkennung sowohl für die Bedeutung der Sprache, als auch deren Verwendung in verschiedenen Situationen und Kontexten.

Der Somali-Unterricht wird so zu einem Raum, in welchem – wie es Sabine Strasser (2009) in ihrer Habilitation zu „Bewegten Zugehörigkeiten“ formuliert – „Platz gemacht“ wurde. Muttersprachlicher Unterricht findet inmitten eines Diskurses statt, in welchem davon ausgegangen wird, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt nur über eine „gemeinsame Sprache“ (Deutsch) möglich ist (vgl. SPÖ Wien 2012) und dass, „[w]er in Österreich (...) etwas leisten will (...), die deutsche Sprache“ braucht (Staatssekretariat für Integration, ÖVP 2013). Den vielen anderen Sprachen, welche für Menschen, die in Österreich leben, biografisch und lebensweltlich wichtig sind, wird in diesem Zusammenhang Bedeutung abgesprochen. Sie werden unsichtbar gemacht und marginalisiert. Der Somali-Unterricht schafft in diesem Zusammenhang nicht nur Raum für eine andere, eine weitere Sprache innerhalb der Institution Schule, sondern auch für eine andere Idee, wie eine sprachlich heterogene Gesellschaft funktionieren kann. Die gemeinsame Sprache in Wien ist eben nicht nur Deutsch. Von Menschen nach Österreich „mitgebrachte“ Sprachen, wie z. B. Somali, sind nicht nur im privaten Umfeld präsent, sondern auch Teil des öffentlichen Raums. Auch die Schüler_innen, die am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, wissen und spüren das. Neben Deutsch verwenden sie Somali in der Familie und auch „draußen“. Und „draußen“ verwenden sie neben Somali und Deutsch – je nach Beziehungen – auch noch viele andere Sprachen: So gibt es im urbanen Raum Wiens eben viele „gemeinsame Sprachen“.

Der Zugang zum Muttersprachlichen Unterricht d.h. das „Platzmachen“ für viele weitere „gemeinsame“ Sprachen im Schulsystem, ist an sich niederschwellig. Um eine Klasse zu eröffnen, müssen bis zu 12 Anmeldungen⁸ gesammelt werden, ein

8 An allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) kann ein Kurs eingerichtet werden, sobald sich 12 Schüler_innen dafür angemeldet haben. An den allgemein bildenden Pflichtschulen sind je nach Bundesland 5 bis 12 Teilnehmer_innen notwendig, um eine Klasse zu eröffnen (vgl. Fleck 2012, 4).

Vorschlag für einen/e Lehrer_in beim zuständigen Stadt- bzw. Landesschulrat eingebracht werden und gemeinsam mit dem Referat für Schule und Migration des BMUKK⁹ geeignete Lehrmaterialien besorgt werden. Falls eine große Anzahl von Schüler_innen mit der gleichen Familiensprache die gleiche Klasse besucht, wird der muttersprachliche Unterricht in den Vormittagsunterricht integriert. Die muttersprachliche Lehrkraft unterrichtet dann im Team mit den anderen Lehrer_innen. Damit aber auch Sprecher_innen von Sprachen, die in Österreich weniger zahlreich vertreten sind, der Zugang zum muttersprachlichen Unterricht ermöglicht wird, können – wie es bei Somali der Fall ist – Schüler_innen aus verschiedenen Altersgruppen, Klassen und Schulen (auch Schularten) in einer Gruppe zusammengefasst werden und entweder am Vormittag für eine gemeinsame Einheit (falls gleiche Schule) zusammengebracht werden oder sich am Nachmittag aus verschiedenen Schulen kommend treffen (Fleck 2012, 4).

Die Initiative für die Einrichtung einer neuen Gruppe soll dabei stets von den Eltern und Schüler_innen selbst ausgehen. Muttersprachlicher Unterricht soll nicht von „oben“ verordnet werden, sondern von Eltern und Schüler_innen gewollt und eingefordert werden. Für dieses Einfordern braucht es allerdings das Wissen und die Information darüber, dass dies möglich ist und welche bürokratischen Wege zu gehen sind. Das bedeutet letztlich, dass der an sich niederschwellige Zugang zum muttersprachlichen Unterricht von vielen Eltern und Schüler_innen unter anderem auch deshalb nicht in Anspruch genommen wird, weil ihnen die notwendigen Informationen sowie Kontakte fehlen und/oder weil die Hürde, sich innerhalb der Institution Schule als Gruppe zu formieren und den Unterricht in Anspruch zu nehmen, nicht ohne weiteres bewältigbar ist.

Im Falle des Somali-Unterrichts ging die erste Anregung von Umyma El-Jeledo aus, die bei der Organisation FEM Süd¹⁰ als Ärztin tätig ist. In einem Gespräch, das im Rahmen des Forschungsprojekts „PluS“ geführt wurde, thematisierte sie, dass

9 <http://www.schule-mehrsprachig.at/> (28.04.2013).

10 http://www.fem.at/FEM_Sued/femsued.htm (28.04.2013).

bei Jugendlichen aus afrikanischen Kontexten die afrikanische Sprache oft nicht „mitwächst“ und so die Kommunikation zwischen Eltern und deren Kindern abbrechen kann. Unter anderem konnte sie dies bei somalischen Kindern und Jugendlichen beobachten. Brigitta Busch, die damals mit Gabi Slezak gemeinsam das Gespräch mit Frau El-Jeledede führte, nahm dies zum Anlass, um den Versuch zu unternehmen, erstmals muttersprachlichen Unterricht auch in einer Sprache einzurichten, die für Menschen aus afrikanischen Ländern in ihrem Familienalltag Bedeutung hat. Über das Forschungsprojekt „PluS“ bestand bereits ein Kontakt zu einem in Wien lebenden Somali, Fuad Ali, der sich bereit erklärte, ein Treffen zu organisieren, zu dem verschiedene Eltern kommen sollten, um Informationen über das Angebot des muttersprachlichen Unterrichts zu erhalten. Fuad Ali nahm im Vorfeld zu diesem Treffen Kontakt zu dem Verein „Hooyo“ – einem Zusammenschluss in Wien lebender somalischer Frauen – auf. Die Mitglieder des Vereins nahmen die universitäre Initiative sofort und engagiert auf und konnten schließlich bereits im Vorfeld zu dem geplanten Informationsabend viele Familien überzeugen, dass eine sprachliche Förderung in der Familiensprache für die eigenen Kinder wichtig und dass dieser Unterricht ein geeigneter Rahmen dafür sei.

Muttersprachlicher Unterricht für mehrsprachige Schüler_innen?

Muttersprachlicher Unterricht, wie er derzeit in den Lehrplänen¹¹ konzipiert ist, will die „Muttersprachen“ bzw. Familiensprachen der Schüler_innen in die Institution Schule hineinholen und Schüler_innen einen Raum für eine Auseinandersetzung mit diesen Sprachen eröffnen. Wie Busch (2006) am Beispiel des Muttersprachlichen Unterrichts in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zeigt, sind die im muttersprachlichen Unterricht zusammengefassten Lerner_innengruppen tatsächlich aber meist weit

11 Derzeit stehen ein Lehrplan für die Volksschule, ein Lehrplan für die Hauptschule, Polytechnische Schule und AHS-Unterstufe sowie ein weiterer Lehrplan für die AHS-Oberstufe zur Verfügung.

weniger homogen als die Bezeichnung „Muttersprachlicher Unterricht“ suggeriert. Auch wenn Schüler_innen in und durch den Unterricht als Sprecher_innen einer gemeinsamen Sprache angesprochen werden, sind die Erfahrungen und Erlebnisse, die sie mit und in dieser Sprache gemacht haben, ebenso unterschiedlich wie auch ihre Möglichkeiten, ihr sprachliches Repertoire in der jeweiligen Sprache in gesellschaftlichen Interaktionen funktionserfüllend einzusetzen. Schüler_innen bringen nicht nur unterschiedliche Kommunikationsgewohnheiten, -erfahrungen und Sprechweisen in in den Unterricht mit, sondern auch unterschiedliche, davon nicht loszulösende, gesellschaftliche, politische und rechtliche Positionen. Hinzu kommt, dass „(...) für [eine] beträchtliche Anzahl von SprecherInnen von Minderheitensprachen (...) die Sprache im muttersprachlichen Unterricht nicht die Erstsprache oder nicht die einzige Erstsprache oder nicht die Hauptfamiliensprache“ ist (Busch 2006, 16). Die unterrichtete Sprache spielt in diesen Fällen für Schüler_innen als familiär bedeutsame Lingua Franca eine wichtige Rolle, sie ist aber nicht die Sprache, in der in der Familie hauptsächlich miteinander gesprochen wird. Dies kommt insbesondere dann vor, wenn die Familiensprache/n in den Herkunftsländern nicht anerkannt ist/sind und ihre Sprecher_innen von Diskriminierung betroffen sind.

Auch im Falle des Somali-Unterrichts ergeben sich große Herausforderungen im Unterricht dadurch, dass die Schüler_innen mit unterschiedlichen Varietäten des Somali aufgewachsen sind, ihnen von ihren Eltern verschiedene Kommunikationsgewohnheiten und teilweise auch verschiedene Familiensprachen „mitgegeben“ worden sind und sie zudem je nach den unterschiedlichen Stationen ihres bisherigen Lebens gänzlich unterschiedliche Sprachbiografien in den Unterricht mitbringen. Für die Lehrerin, Rawda Mahamud, war diese heterogene Lerner_innengruppe von Beginn an keine Überraschung. Der Umgang mit unterschiedlichen Varietäten des Somali wie auch das Wissen um sehr unterschiedliche SprecherInnen-Biografien sind Teil ihres eigenen Lebensalltags. Somit war klar, dass die schriftlich fixierte Standardsprache des Somali, die in der schriftlichen Kommunikation verwendet wird, nicht dem entspricht, was die

Kinder und auch sie selbst tatsächlich sprechen. Und somit war auch von Beginn an wichtig, dass die Standardsprache nicht die einzige im Unterricht verwendete und verwendbare Varietät sein kann. Für Rawda Mahamud ist es wichtig, in ihrer Rolle als Lehrerin Schüler_innen nicht zu „korrigieren“, sondern von deren bisherigen kommunikativen Erfahrungen und Kompetenzen auszugehen und an deren Ausbau mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Da unter diesen Bedingungen eine von Schüler_innen und Lehrerin geteilte „Muttersprache“ zur Fiktion wird, geht es letztlich auch weniger darum, eine geteilte Sprache zu pflegen oder herzustellen, sondern ein Bewusstsein für das Vorhandensein verschiedener Varietäten zu schaffen. Zu diesen Varietäten gehört unter anderem auch der schriftlich fixierte Standardcode, der sprachenspoltisch betrachtet große Bedeutung hat und dessen Kenntnis für die Kinder wichtig ist, um mit „ihrem Somali“ auch in institutionellen und von Schriftsprache geprägten Kontexten handeln zu können.

Rawda Mahamud verfolgt damit eine Unterrichtsstrategie, die Busch (2006, 23) als „Laissez-faire-Haltung“ gegenüber heterogenen Lerner_innengruppen beschrieben hat.¹² Im Zentrum steht dabei weniger die Vermittlung von „kulturellen“ (am Herkunftsland ausgerichteten) Identitätsangeboten, sondern die Vermittlung von Lerninhalten – d.h. die Vermittlung von Wissen über die unterrichtete Sprache, das Herkunftsland und andere historische und gesellschaftliche Kontexte, in denen Somali verwendet wird. Letztlich geht es dabei auch darum, Schüler_innen die Möglichkeit zu geben, im Unterricht positive Erfahrungen mit einer Sprache zu machen, die für sie lebensweltlich große

12 Im Gegensatz dazu beschreibt Busch (2006, 23) eine weitere Strategie, die sie im Umgang mit heterogenen Lerner_innengruppen im muttersprachlichen Unterricht im Rahmen von Interviews mit Lehrer_innen beobachten konnte: National- bzw. Standardsprache wird als Ausdruck des Erhalts „kultureller Identität“ gesehen; folglich stehen im Unterricht „sprachliche Reinheit“ und „korrekter Sprachgebrauch“ im Standard im Zentrum und somit steht die Stärkung einer am Herkunftsland ausgerichteten „kulturellen“ bzw. nationalen Identität im Vordergrund.

Bedeutung hat. So soll eine positive Einstellung dieser Sprache gegenüber gefördert werden und dadurch das (Selbst-)Bewusstsein in der Verwendung von Somali gestärkt werden.

Die derzeit bestehenden Lehrpläne für muttersprachlichen Unterricht lassen Lehrer_innen viel Handlungsspielraum für die Ausgestaltung ihrer Unterrichtseinheiten. Dadurch, dass die zu erreichenden Lernziele in den Bereichen, die frau/man als Sprachunterricht im engeren Sinn bezeichnen kann, sehr offen formuliert sind und primär die Vorgabe enthalten, die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler_innen in der unterrichteten Sprache zu erweitern, bietet muttersprachlicher Unterricht ausreichend Raum für eine Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi, Genres, Registern, Stilen und Varietäten der jeweils unterrichteten Sprache. Somit haben auch die unterschiedlichen Kommunikationsgewohnheiten und -erfahrungen der Kinder und Jugendlichen im Unterricht Platz. Von diesen sozialen Gewohnheiten und Erfahrungen auszugehen ist im muttersprachlichen Unterricht zentral, stellt aber – wie auch Elfie Fleck (2012, 6) betont – zugleich eine große Herausforderung für Lehrer_innen dar, die dadurch sehr flexibel auf die unterschiedlichen Schüler_innen eingehen müssen und keinem vorab geschriebenen Programm folgen können.

Gesellschaftliche Räume (mit)gestalten

Genau diese Offenheit und die Möglichkeit, den Unterricht flexibel gestalten zu können, kam den Zielen des Vereins „Hooyo“, dessen Obfrau Rawda Mahamud ist und der von Beginn an den Unterricht auch zur „Vereinsangelegenheit“ machte, sehr entgegen. Der Verein „Hooyo“ versucht Lösungen für Probleme zu finden, die von den verschiedenen in Wien lebenden Somalis an sie herangetragen werden. Dabei geht es stets auch darum, ihre Mitbürger_innen über die aus Somali „mitgebrachten“ Erfahrungen, Traditionen und Ideen zu informieren, die eigenen sozio-politischen Anliegen und Bedürfnisse sichtbar zu machen und sich mit anderen gesellschaftlich aktiven Akteuren zu vernetzen. Die Etablierung von Somali im Programm des muttersprachlichen Unterrichts ließ sich von Beginn an mit diesen Zielvorstellungen

des Vereins gut vereinen. Der Unterricht ermöglichte zunächst eine Vernetzung mit der Universität, insbesondere den Instituten für Sprach- und Afrikawissenschaften; der Unterricht eröffnet in weiterer Folge die Möglichkeit, auf die Bedeutung der eigenen Familiensprache in einem öffentlichen und institutionellen Kontext – der Schule – aufmerksam zu machen, und der Unterricht ermöglicht den eigenen Kindern, Somali in einem schulischen Zusammenhang zu verwenden und ihre kommunikativen Kompetenzen darin weiterentwickeln zu können.

Die Mitglieder des Vereins „Hooyo“ verbanden mit der Einrichtung des Somali-Unterrichts nicht nur Ziele, die sich auf einer individuellen, privaten oder familiären Ebene ansiedeln lassen, sondern wollten sich von Beginn an auch auf einer gesellschaftlichen Ebene einbringen. Es ging ihnen nicht „nur“ darum, Somali, welches innerhalb der unterschiedlichen Familien verwendet wird, zu „pflegen“ und die eigenen Kinder und Jugendlichen in ihrer sprachlichen und persönlichen Entwicklung zu unterstützen¹³. Dadurch, dass Somali über den muttersprachlichen Unterricht im Schulsystem sichtbar gemacht wird, kann auch eine Stärkung der Sprecher_innen erreicht werden. Das heißt, es geht auch um ein Aufmerksam-Machen darauf, dass es hier Kinder und Jugendliche gibt, für die diese Sprache biografisch und lebensweltlich bedeutsam ist, und um ein Aufzeigen davon, dass Sprecher_innen dieser Sprache auch in der Institution Schule „Platz“ benötigen. Damit verbunden ist der Wille, gesellschaftliche Prozesse mitzugestalten, teilzuhaben an der Gestaltung des Bildungssystems und so letztlich nicht als „Anderssprachige“, sondern als Sprecher_innen des Somali Teil der Institution Schule zu werden. Die Einrichtung von muttersprachlichem Unterricht in Somali wird damit zu einem (sprachen)politischen Handeln. Innerhalb eines relativ frei gestaltbaren institutionellen Raums – dem muttersprachlichen Unterricht – wurde „Platz“ für eigene Vorstellungen, Ziele und Anliegen geschaffen.

13 Aus Platzgründen kann hier nicht auf die verschiedenen sprachwissenschaftlichen Argumente eingegangen werden, warum eine sprachliche Förderung in der Familiensprache bzw. den Familiensprachen wichtig für die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist. Für eine fundierte Zusammenfassung vgl. de Cillia 2013.

Literatur

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Lehrplan „Muttersprachlicher Unterricht“. Volksschule und Sonderschule (Unterstufe), <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17882/lehrplanvolkschule.pdf> (28.04.2013).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Lehrplan „Muttersprachlicher Unterricht“. Sekundarstufe 1 und Polytechnische Schule, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17883/lehrplansekundarstufe1.pdf> (28.04.2013).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK): Lehrplan „Muttersprachlicher Unterricht“. AHS-Oberstufe, http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17884/lehrplanahs_oberstufe.pdf (28.04.2013).
- Busch, Brigitta. 2010. ... und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten eine scheinbar einfache Frage zu beantworten. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für Kritische Afrikastudien 19, 9–35.
- Busch, Brigitta. 2006. Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und ‚Muttersprachlicher‘ Unterricht in Österreich. in: Cichon, Peter (Hg.). Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit. Wien: Praesens Verlag, 12–26.
- De Cillia, Rudolf. 2013. Spracherwerb in der Migration. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 3, http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info3-2013.pdf (28.04.2013).
- Fleck, Elfie 2012: Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen, http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/Fachtexte/MU_Schulrechtl_Schulorganisat.pdf (25.04.2013).
- Garnitschnig, Ines. 2012. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2010/11. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info5-13.pdf (28.04.2013).
- Garnitschnig, Ines. 2009. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Zehnjahresübersicht für die Schuljahre 1998/99 Bis 2007/08. In: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, Sondernummer, http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/zehnjahresbericht.pdf (28.04.2013).
- Kleifgen, Jo Anne. 2009. Discourses of Linguistic Exceptionalism and Linguistic Diversity in Education. In: Kleifgen, Jo Ane & George C. Bond (eds.). The Languages of Africa and the Diaspora: Education

-
- for Language Awareness. Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, 1–24.
- Kroyer, Kristina, Schordan Christine & Miriam Weidl. 2012. Über Sprachen sprechen. Sprachgebrauch der afrikanischen Diaspora in Wien. Filmprojekt, entstanden im Rahmen der Lehrveranstaltung „Sprachliche und kulturelle Ausdrucksformen im transnationalen Raum – Schwerpunkt afrikanische Diaspora in Europa“, geleitet von Birgit Englert und Daniela Waldburger, Institut für Afrikawissenschaften, Universität Wien, <http://vimeo.com/36564142> (28.04.2013).
- Mohamed, Fuad Ali. im Erscheinen. Sprachensteckbrief Somali. In: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3> (28.04.2013).
- Platz, Elisabeth. 2012. Sprachgebrauch in binationalen Familien: Tansania/Österreich. Universität Wien. Institut für Afrikawissenschaften, http://othes.univie.ac.at/18362/1/2012-02-02_0245237.pdf (28.04.2013).
- Rienzner, Martina. 2011. Interkulturelle Kommunikation im Asylverfahren. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Slezak, Gabriele. 2010. Mehrsprachig im einsprachigen Kontext: Einschätzung von Sprachkompetenz und Gestalten von Rahmenbedingungen für Kommunikation bei Gerichten und Behörden in Österreich. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für Kritische Afrikastudien 19, 35–63.
- SPÖ Wien. 2012. Wiener Positionen zum Zusammenleben. Wer klare Antworten sucht – wir haben sie, http://www.wien.spoe.at/sites/default/files/Wiener_Positionen.pdf (28.04.2013).
- Staatsekretariat für Integration (ÖVP). 2013. Willkommen in Österreich, http://www.integration.at/willkommen_in_oesterreich/start.aspx (11.07.2013).
- Strasser, Sabine. 2009. Bewegte Zugehörigkeiten. Nationale Spannungen, Transnationale Praktiken und transnationale Politik. Wien: Turia + Kant.

Forschende Schulen und geschulte Forschende – Ein Weg zur Schulentwicklung

Traditionell bewegten sich Forschende und Lehrende in sehr unterschiedlichen Sphären – die einen im Elfenbeinturm mit ihren Büchern, die anderen in den Klassenräumen unter Kindern. Berufene aus beiden Lagern wären wohl nicht zu bewegen gewesen, ihren Platz zu verlassen, und der Streit zwischen vermitteltem (und daher naturgemäß eher konservativem) Wissen und der Neuentdeckung von (noch ungesichertem) Wissen trug sicher nicht zur Überwindung alter Gräben bei. Andererseits scheinen manche Ansprüche so ähnlich, zwischen der Disziplinierung und Modellierung der Natur in den Wissenschaften und der Disziplinierung der (naturnahen) Kindheit lassen sich unzählige Parallelen finden. Die nicht zu hinterfragende Autorität des Lehrers machte ebenso wie jene des Wissenschaftlers echten Austausch schwierig, vor allem wenn die beiden absoluten Autoritäten eventuell zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen kamen. Was aber, wenn wir davon ausgehen, dass dieses Selbstverständnis nicht mehr das vorherrschende ist und stattdessen Forschung und Praxis voneinander profitieren können?

Je weniger autoritär aber das Selbstverständnis, je stärker in Auseinandersetzung mit kritischer Pädagogik (und oft auch je akademischer die Basisausbildung), desto stärker machte sich bei Lehrenden das Bedürfnis nach erforschter Realität bemerkbar. Theoriegeleitete Praxis (u.a. hooks 1994) erlaubt die reflexive Auseinandersetzung mit Alltagserfahrungen und ermöglicht oft, einen Schritt aus der aktuellen Handlungsebene zu treten, um mehr und andere Handlungsoptionen zu entwerfen und zu bewerten. Mit dem Aufkommen von Forschungstraditionen, die sich der Erforschung des Alltags u.a. in der Anthropologie, Soziologie und Linguistik widmeten, stieg auch von dieser Seite das Interesse an empiriegeleiteter Forschung in Schulen. Seither gehören Schulen wohl zu den meistbeforschten Kontexten. Ge-

rade auch im Bereich Sprachlehr- und -lernforschung, aber auch für die Minderheitensprachforschung sind Schulen, die Organisation von Sprachen in Schulen und das Interesse von Eltern und SchülerInnen an schulischer Sprachausbildung ein wichtiges Feld.

Die Voraussetzungen, unter denen diese Forschungen passieren oder geschehen können, und ihre Auswirkungen und Chancen für Forschung und Praxis stehen in diesem Beitrag im Vordergrund, wobei ein Schwerpunkt und praktisches Beispiel aus dem Bereich Schulentwicklung herausgegriffen wird. Für den Austausch zum Thema möchte ich mich bei unzähligen Forschenden als auch Lehrenden bedanken, mit denen ich im Lauf der letzten Jahre auf Schulgängen und bei Arbeitstreffen Instrumente weiterentwickeln und Utopien spinnen konnte.

Theoriegeleitete Praxis und Ethnographie – zwischen den Diskursen in der Schulbank

Empiriegeleitete Forschung stellt sich für mich in die Tradition der ethnographischen Forschung, die einen theoretischen und methodologischen Rahmen vorgibt, an dem sich konkrete Forschende und Forschungsprojekte abarbeiten können. Der Fokus auf das Verstehen von Situationen in ihrer Bedeutung für die Beteiligten macht für mich einen der Schwerpunkte dieses Zugangs aus, und die Erkenntnisse, Handlungen, Entscheidungen und Motivationen der AkteurInnen gilt es angeleitet durch spezifische Fragestellungen zu verstehen und nachzuvollziehen. Gewichtet werden diese Entscheidungen und Aktionen nicht an einem vorab definierten Standard (hier liegt auch einer der großen Unterschiede zum schulischen und wissenschaftlichen Testen), sondern an ihren Auswirkungen und den Relevantsetzungen der Beteiligten. Dies erfordert multiperspektivische Beschreibungen, die der heteroglossischen Realität gerecht werden können, und jedenfalls die Kombination verschiedener empirischer Methoden, die auf die spezifischen, auch standortabhängigen Bedürfnisse der Forschungsbeteiligten abgestimmt werden können. Für die LeserInnen und RezipientInnen solcher Forschung besteht dann die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen mit den

beschriebenen in Beziehung zu setzen, an der Übertragbarkeit von Ergebnissen mitzuarbeiten und Anregungen zur Reflexion bzw. zu eventuellen Veränderungen zu erhalten.

Im Sinne einer kritischen Ethnographie ist das Ziel von Forschung in Schulen stets auch ein Mehrwert für die Beteiligten an der Forschung bzw. für Schulen in einer ähnlichen Situation. Die Teilhabe in einer Schule, der Austausch mit den Beteiligten und das Wissen, das bei allen Beteiligten dadurch generiert wird, sensibilisieren sowohl Forschende als auch Beteiligte und machen sie in gewisser Weise zu ExpertInnen dieser ethnographischen Forschung. Die Transferierbarkeit ist daher nicht nur über klassische akademische Veranstaltungen oder Fortbildungen gegeben, sondern auch als kollegialer Austausch unter SchulleiterInnen, Lehrenden und bis zu einem gewissen Grad auch zwischen Eltern und SchülerInnen.

In der ethnographischen Tradition stehen neben den ersten Arbeiten von Hymes, Gumperz und anderen in den 1960er Jahren unter anderem Forschungen zu Sprachenpolitiken (Heller 2011, Hornberger 2013), kleinräumigen Praktiken (Creese 2011, Pennycook 2010) oder dem Zusammenwirken von Diskursen und Praktiken (Jie & Blommaert 2010). Damit hat sich diese Herangehensweise gerade für die Soziolinguistik wiederholt als sehr passend erwiesen, und der Fokus auf Gruppen von SprecherInnen, die regelmäßig miteinander interagieren, wird durch das Schulsetting jedenfalls erfüllt. Heller, die selbst über Jahre zu mehrsprachigen Schulen in Kanada geforscht hat, betont auch besonders den politischen Anspruch, den Forschung, die nie objektiv, neutral und ‚des-interessiert‘ sein kann, stets auch vertritt, und macht darauf aufmerksam, sich mit den Interessen, die durch die jeweilige Art der Wissensproduktion vertreten werden, auseinander zu setzen und in diesem Sinne die Konsequenzen engagierter Forschung mitzudenken (2011: 6).

Die konkrete Ausgestaltung von ethnographischer Forschung in und um Schulen kann von verschiedenen Überlegungen beeinflusst werden – zu Beginn erscheint es sinnvoll, sich die potentiellen Möglichkeiten der Interaktion von Forschung und Schule vor Augen zu führen. Ausgehend von den verschiedenen involvierten Rollen können mehrere Szenarien unterschieden werden:

Forschende aus verschiedenen Disziplinen gehen in Schulen, um dort PartnerInnen für Interviews oder Fragebögen zu finden, um spezifische Kennzahlen abzuholen (zur Einschreibung, Sprachwahl etc.), um Tests durchzuführen oder Beobachtungen in verschiedenen Kontexten zu machen. Das Risiko in dieser Konstellation besteht hauptsächlich in der Sichtweise der Schule als ‹Datensammlung›, aus der sich Forschende nach ihrem Gutdünken und oft ohne Informationen über die geplanten Forschungsvorhaben zu kommunizieren, bedienen können. Tuhiwai Smith (2012) formuliert für Forschung mit indigenen Gruppen spezifische Problemlagen, die sich aus dem hierarchischen Machtgefälle ergeben können, und einige der von ihr genannten Aspekte können für die Situation von Schulen sicher zutreffen. Das Gefühl, einerseits als Labor und andererseits als Selbstbedienungsladen zu fungieren, lässt Lehrende oft der Idee von Forschung skeptisch gegenüberstehen. Möglichkeiten, selbstbestimmt auf die Erhebung der Daten und auch ihre potentielle Verwertung einzuwirken, sind immer noch nicht Standardprozedere, und umso wichtiger wird die Ebene persönlichen Vertrauens gesehen. Forschende, die sich über einen gewissen Zeitraum mit den Beteiligten der Schule auseinandersetzen und versuchen, an Routinen und Abläufen teilzuhaben und als aufmerksame und respektvolle BeobachterInnen zu agieren, werden oft mit einem großen Vertrauensvorschuss belohnt. Feedback an die beteiligten Lehrenden und SchulleiterInnen sollte in jedem Fall als Teil der Forschung eingeplant werden – nicht zuletzt deshalb, weil die Auseinandersetzung mit (möglicherweise divergierenden) Interpretationen einen wichtigen Beitrag zur Validität der Schlussfolgerungen leisten kann. Die Außenperspektive der Forschenden kann dabei für die Wahrnehmung etablierter Muster (und Selbstverständlichkeiten) sehr sinnvoll sein, allerdings bedarf es auch der Information ‚von innen‘ durch involvierte Personen, um adäquate Relevantsetzungen zu finden.

Lehrende stellen praxisorientierten Veränderungsbedarf fest und erforschen (einzeln oder im Team) die Situation, um spezifische Problemlösungen zu entwickeln, zu testen und ev. weiter zu verfolgen. Diese Herangehensweise wird traditionell als Aktionsforschung (u.a. Altrichter & Posch 2007, Dagenais, Moore &

Sabatier 2009) bezeichnet und nimmt spezifische Probleme und Fragen in Angriff, die sehr praxisnah von den beteiligten Lehrenden gelöst werden. Aus den Beobachtungen und Hypothesen der Lehrenden ergeben sich auch für Forschende sehr interessante Einsichten, und in mehreren Projekten hat sich eine Kooperation zwischen Lehrenden, die Aktionsforschungsprojekte durchführten, und Forschenden, die mit Input und Feedback zum Forschungsdesign involviert waren, als sehr fruchtbar erwiesen. Während die Anbindung an konkrete Fragen für die Beteiligten in der Schule die Zielsetzungen und den Nutzen von Forschung sehr greifbar macht, gelingt durch die (auch theoriegeleitete) Reflexion auch eine Einbindung der kleinräumigen Projekte in größere, gesellschaftliche oder sprachpolitische Zusammenhänge. Die privilegierte Rolle von Lehrenden und ihre Innenwahrnehmung der Institution Schule kann dabei sehr detaillierte Forschungsfragen und Ergebnisse ermöglichen, auch die Vertrauensebene mit SchülerInnen und Eltern kann hier bereits bestehen. Andererseits hat sich auch in einigen Projekten gezeigt, dass es für Eltern, aber auch Lehrende kompliziert war, aus den ihnen vertrauten Rollen (als Beurteilende etc.) herauszutreten und bisweilen Gespräche mit ‚unbeteiligten‘ Forschenden offener (und mit weniger Gedanken an die möglichen Konsequenzen für schulpflichtige Kinder) zu führen. Aus diesem Zwiespalt zeichnet sich bereits ab, dass eine Kooperation zwischen Forschenden und Lehrenden als vorteilhafteste Variante angesehen werden kann – können doch in dieser Konstellation die Vorteile beider Rollen verhandelt werden und durch die Team-Arbeit auch blinde Flecken der jeweiligen professionellen Rolle, aber auch persönliche Erfahrungen leichter ansprechbar werden.

Für Lehrende (auch in Ausbildung), aber auch Forschende kann hier auch eine Chance in autoethnographischen Zugängen gesehen werden – diese wurden bisher vor allem auch in der Reflexion von Lehreridentitäten und Rollenvorstellungen (etwa Brodgen 2008) genutzt und dienen der begleitenden Arbeit am eigenen Alltag, indem irritierende Situationen, erlebte Erfolge und andere Erfahrungen mit einem Forschungstagebuch, regelmäßigen Gesprächen oder ähnlichen Methoden dokumentiert und be-

arbeitbar gemacht werden. Methoden der gemeinsamen Interpretationsarbeit müssen dabei stets den Bedürfnissen und Vorlieben der Beteiligten entsprechen, eine strukturierte Idee dazu kann für den Forschungsprozess große Erleichterung bringen.

Lehrende und/oder Forschende haben weiters die Möglichkeit, über Methoden der Aktionsforschung SchülerInnen (und andere?) in die Erforschung ihrer Umgebung einzubinden (vgl. u.a. Dagenais et al. 2010, Duncan-Andrade & Morrell 2008, Dodman 2003). Dabei setzen sich die SchülerInnen mit Sprachen auseinander, aber auch mit der Produktion und Situiertheit von Wissen und den damit verbundenen Machtrelationen und tragen zu vielstimmigeren und transparenteren Forschungsergebnissen bei. Gleichzeitig können sich so den SchülerInnen derart akademische Formen der Wissensproduktions eröffnen, was ev. auch zu potentiellen Karrierewegen führen kann. Auch hier liegt eine der Aufgaben in der authentischen Vermittlung der Forschungsziele bzw. dem adäquaten Umgang mit Datenmaterial und den Möglichkeiten der SchülerInnen, auf den Umgang mit diesem einzuwirken. Die Einbindung von SchülerInnen bringt im Vergleich zu den Lehrenden nochmals eine weitere Perspektive ein und macht die unterschiedlichen Relevantsetzungen in einem als ident gedachten Raum deutlich. Wie stark sich SchülerInnen oder Lehrende mit den institutionellen Vorgaben des Raums Schule auseinandersetzen oder wie stark sie diese Grenzen ausloten oder verhandeln, ist sehr von der jeweiligen Schulkultur des Standorts, aber auch vom Alter der SchülerInnen abhängig. Die gemeinsame Suche nach neuem Wissen an vertrauten Orten bietet jedenfalls für Lehrende wie SchülerInnen Gelegenheiten zu fruchtbarem Austausch. In diesem Fall gelingt es auch, das spezifische ExpertInnenwissen der Beteiligten vor Ort zu involvieren und Lehrende und SchülerInnen als AkteurInnen wahr und ernst zu nehmen.

Schulsprachprofile und Schritte in der Schulentwicklung

Am Beispiel der von der Forschungsgruppe Spracherleben entwickelten Schulsprachprofile und mit dem konkreten Beispiel der Arbeit mit mehreren Schulen in einer Region möchte ich hier

die Möglichkeiten der kooperativen Forschung ausführen – die 2011/12 durchgeführte schulentwicklerische Begleitung kann als ein Pilotvorhaben angesehen werden, das sich zu einem umfassenderen Projekt mit stärkeren Forschungsanteilen ausbauen ließe.

Am Ausgangspunkt des Projekts stand der Befund, dass die Zusammenarbeit und der Informationsaustausch zwischen den Schulen der Region (mehreren Volksschulen in der Stadt und umliegenden Orten, Neuen Mittelschulen, einem Gymnasium und einer Polytechnischen Schule sowie in Folge höheren berufsbildenden Schulen) nicht allen Wünschen entsprach und dass spezifische Sprachförderungen unter anderem durch die mangelnde Durchgängigkeit nicht ganz die gewünschten Effekte brachten. Zu den Hauptanliegen der Lehrenden zählte die Förderung von Englisch, das in allen Schulen unterrichtet wurde, jedoch gemäß den Auslegungen der Lehrpläne, dem Umfang von Förderprojekten und den personellen Möglichkeiten in den verschiedenen Schulen unterschiedlich umgesetzt wurde. Dies führte in der Wahrnehmung der SchülerInnen, Lehrenden und Eltern dazu, dass die Erwartungen in die Schule nicht entsprechend befriedigt wurden: Manche fühlten sich überfordert, andere unterfordert und insgesamt schienen alle unter der mangelnden Abstimmung zu leiden. Dieser gemeinsame Leidensdruck stellte sich für das Projekt als großer Motor heraus, weil das Interesse an der Bearbeitung und also der gemeinsamen Forschungsfrage für alle deutlich wurde. Weiters stimmten alle Beteiligten überein, dass die Förderung von Sprachen (Englisch oder auch andere) sich als positiver Querschnittseffekt auch für andere Aufgaben von Schule erweisen würde.

Zur Umsetzung wurden im Rahmen der SPIN-Regionen des ÖSZ (www.oesz.at/spin) Projekte geplant, die schulübergreifend durchgeführt wurden. Mein Fokus liegt hier nicht auf diesen Projekten, sondern auf den forschenden Elementen der Begleitung, die in sieben Schulen durchgeführt werden konnten.

Schulsprachprofile (Busch 2010, Purkarthofer 2011) zielen darauf ab, das Erleben von Sprachen in der Schule gemeinsam mit allen Beteiligten (SchülerInnen, Lehrenden, Eltern und anderen Involvierten, etwa aus der Administration) zu beforschen und

sich über die sprachlichen Ziele und Ressourcen der Beteiligten klar zu werden. Dabei steht nicht die Kompetenz in Einzelsprachen im Zentrum, sondern die individuellen und überindividuellen Spracheinstellungen, das Spracherleben und die Potentiale und Veränderungswünsche, die SprecherInnen selbst mit ihren sprachlichen Repertoires zu verbinden. Die Kategorien entstehen also aus den Relevantsetzungen der Beteiligten und können Perspektiven für die weitere Entwicklung der Schule (oder Bildungsregion) aufzeigen.

Durch den modulartigen Aufbau lassen sich die einzelnen Elemente eines Schulsprachprofils (sprachbiographische Arbeit, Interviews und Gruppendiskussionen, Linguistic Landscapes und andere multimodale Methoden zur Erforschung des Raums Schule ...) den jeweiligen Gegebenheiten anpassen, wobei die Vielfalt der Perspektiven gewahrt bleiben soll. Durch die Interaktion von Forschenden ‚von außen‘ mit Lehrenden, SchülerInnen und Eltern besteht eine gute Gelegenheit, Annahmen und Selbstverständlichkeiten zu reflektieren – im Fall des durchgeführten Schulregionenprofils wurde dies durch die Möglichkeit zum Austausch zwischen den Schulen sogar noch erweitert.

In der ersten Phase der Begleitung war bei den Beteiligten durchaus eine gewisse Skepsis zu spüren – die Erwartung zusätzlicher Arbeitsaufträge und Unsicherheit über die Zielsetzung der Begleitung oder gar der Forschung überwogen und machten detaillierte Information, aber auch konkrete Angebote zur Arbeitersparnis notwendig. Durch eine Übereinkunft, dass die gemeinsamen Treffen in Summe für alle die Arbeit erleichtern sollten und Teile dieser Treffen für notwendige, aber auch sehr zeitaufwendige Verabredungen, Terminfindungen und ähnliches genutzt wurden, konnte bei immer mehr Lehrenden Interesse geweckt werden. Während die Zielsetzung für das Projekt zwar unter Einbeziehung einiger Lehrender stattgefunden hatte, stellte sich nun heraus, dass für die konkrete Umsetzung nochmals gemeinsame Aushandlungen notwendig waren. Die oben beschriebene Forschungsfrage wurde dann von allen als möglicher und guter Kompromiss gesehen, der auch (und dies war nicht zu unterschätzen) den DirektorInnen und Eltern überzeugend erklärt werden konnte.

Als zweiter Schritt wurden Elemente von Schulsprachprofilen in einigen der involvierten Schulen durchgeführt – diese wurden im Team vorbereitet und dann im Ausmaß eines Vormittags gestaltet: ein Workshop mit einer Klasse, in dem Sprachporträts gezeichnet und diskutiert wurden; die Erkundung des Schulgebäudes auf der Suche nach den Linguistic Landscapes der Schule, Interviews mit Lehrenden (in der Gruppe) und mit der Direktion. Weiters wurden Gespräche mit SchülerInnen außerhalb des Unterrichts geführt und einzelne Unterrichtsstunden konnten beobachtet werden. Unter Zusicherung von Anonymität bzw. verantwortungsvollem Umgang mit dem Material konnten die meisten Teile aufgenommen werden bzw. wurden die Eindrücke aus dem Schulhaus fotografiert.

Die Ergebnisse der Auswertungen des Schulmaterials, die nicht sehr im Detail durchgeführt wurden, brachten wiederum interessante Anstöße, wobei vor allem die Einstellungen der SchülerInnen zu Sprachen für die Lehrenden überraschend waren. Hier war die Anwesenheit von schulfremden Personen sicher eine Gelegenheit, sich direkter als gegenüber den bekannten Lehrenden zu äußern. Interessant waren auch die Wahrnehmungen der SchülerInnen zum (eher unausgesprochenen) Sprachregime der Schule – die Einstellungen der Lehrenden zu Dialekten und Standardsprache waren ebenso Thema wie die Anwendbarkeit von Sprachen im Alltag der Kinder und Jugendlichen. Dieses Spracherleben im Unterricht auch einzubauen eröffnet den Lehrenden neue Möglichkeiten, gemeinsame relevante Themen zu finden. Für die Forschung ergibt diese Zusammenstellung von Daten (gerade auch mit Interpretationen der Lehrenden und SchülerInnen) sehr interessantes Material für die Spracheinstellungsforschung oder auch, gerade was die Verregelung von Sprachen in und durch Schule betrifft, für Untersuchungen zur Sprachenpolitik in kleinräumigen Settings und in ihrer Einbindung in nationale und internationale Zusammenhänge.

Sowohl die unterschiedlichen Materialien, die gesammelt wurden, als auch die Nachfragen, die sich vor Ort zur Organisation des Raums etc. stellten, trugen zu einem umfassenderen Blick auf die beteiligten Schulen bei. Wie sich im Zuge der Besu-

che herausstellte, war es gerade auch die Anwesenheit in den Schulen, die die Position der Forschenden veränderte: Mit dem neuen Wissen über das alltägliche Arbeitsumfeld der Lehrenden ergaben sich neue Gesprächsthemen, aber vor allem veränderte sich die Einschätzung der Validität der Kommentare ‚von außen‘. Nachdem sich diese nun an einer bekannten Realität zu messen hatten, wurde die Schwelle zwischen ‚ferner Wissenschaft‘ und erlebter Realität geringer, und die Konstruktion eines gemeinsamen ExpertInnenstatus beflügelte den informierten Austausch und damit die Zusammenarbeit. Gleichzeitig stieg durch die wiederholten Begegnungen und Gespräche auch die gegenseitige Verbindlichkeit, und im Lauf der Treffen, die über ein Schuljahr stattfanden, entstand aus den Lehrenden der verschiedenen Schulen eine Gruppe, die sich auf die Treffen auch als weitere und zusätzliche Verbindungen bringende, soziale Ereignisse freute.

In einer derart gefestigten Gruppe wären nun die Voraussetzungen ideal, sich an weitere Forschungsfragen aus dem Alltag der Lehrenden zu machen und diese idealerweise gleichzeitig in verschiedenen Schulen zu bearbeiten. Die forschenden Lehrenden hätten dadurch Austausch zu Methode und Ergebnissen und könnten miteinander an der Verbesserung ihrer jeweiligen Lehrbedingungen arbeiten. Eine weitere Begleitung ‚von außen‘ könnte dabei einerseits Koordinationsaufgaben übernehmen (ein nicht zu unterschätzendes Aufgabenbündel) und andererseits bei der Gestaltung der Forschungen inhaltliche Unterstützung liefern. Allerdings stellt sich spätestens an dieser Stelle das Problem, dass derart angewandte Forschung in der österreichischen Forschungslandschaft kaum finanziert werden kann und so engagierte Pilotprojekte oft im Sand verlaufen ...

Die erlebte Stärkung der Lehrenden und die Ansätze, die sich innerhalb einer relativ kurzen Projektlaufzeit bereits entwickeln, sollten ein Ausgangspunkt für die längerfristige Verankerung von Kooperationen im Schulsystem sein. Während im Zusammenhang mit Schulen Veränderungen mit dem Hinweis auf die Langfristigkeit ihrer Auswirkungen oft verschoben werden, erlauben (wie auch Claudia Kral in ihrem Artikel in diesem Band ausführte) gerade kurzfristige Projektförderungen nur ein Hin-

einschnuppern in Themen oder Methoden. Ein Hineinschnuppern, das im Sinne angewandter Pädagogik zu vertiefen und zu wiederholen wäre, in kleinen feinen Stundenwiederholungen und so lange, bis die entsprechenden Zugänge selbstverständlicher Bestandteil eines erweiterten Repertoires geworden sind.

Referenzen

- Altrichter, Herbert, Peter Posch. 2007. Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4., überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brogden, Lace Marie. 2008. „art•I/f/act•ology: Curricular Artifacts in Autoethnographic Research.“ *Qualitative Inquiry* 14(6), 851–864.
- Busch, Brigitta. 2010. School language profiles: valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. In: *Language and Education* 24(4), 283–294.
- Creese, Angela. 2011. Making Local Practices Globally Relevant in Researching Multilingual Education. In: Hult, Francis & Kendall King: *Educational Linguistics in Practice. Applying the Local Globally and the Global Locally*. Multilingual Matters. 41–55.
- Dagenais, Diane, Moore, Danièle, Sabatier, Cécile, Lamarre, Patricia, Armand, Françoise 2010: Linguistic landscape and language awareness, Routledge, 253–269, Eds: Shohamy, Elana, Gorter, Durk.
- Dagenais, Diane, Moore, Danièle, Sabatier, Cécile 2009. Negotiating Teacher-Researcher Collaboration in Immersion Education, *Multilingual Matters*, 234–251, Eds: Miller, Jennifer, Kostogriz, Alex, Gearon, Margaret.
- Dodman, David R. 2003. Shooting in the city: an autophotographic exploration of the urban environment in Kingston, Jamaica, *Area* 35(3), 293–304.
- Duncan-Andrade, Jeffrey M.R., Morrell, Ernest 2008. *The Art of Critical Pedagogy. Possibilities for Moving from Theory to Practice in Urban Schools*. Peter Lang.
- Gumperz, John & Hymes, Dell. 1972. *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.
- Heller, Monica 2011. *Paths to Post-Nationalism. A Critical Ethnography of Language and Identity*, Oxford Univ. Press.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York/London.
- Hornberger, Nancy H. 2013. Negotiating methodological rich points in the ethnography of language policy, *International Journal of the Sociology of Language*, 101–122.

-
- Jie, Dong & Blommaert, Jan. 2010. *Ethnographic Fieldwork, Multilingual Matters*.
- Pennycook, Alastair. 2010. *Language as a Local Practice*. London, New York, Routledge.
- Purkarthofer, Judith. 2011. Zweitsprache Deutsch? Zum Erleben von Sprachen in mehrsprachigen Volksschulen. In: Adaktylos, Anna-Maria und Purkarthofer, Judith (Hg.): *Anders lesen lernen*. Schulheft 143. Innsbruck, Studienverlag. 78–84
- Tuhiwai Smith, Linda. 2012. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.

Das Kleine Buch vom Elefanten und der Maus: Viele Stimmen und Sprachen in einen Dialog bringen¹

Die mittlerweile über 400 Bände umfassende Bibliothek der Kleinen Bücher, die seit vielen Jahren von Schüler_innen der Mehrstufenklasse M2 in der Volksschule Ortnergasse in Wien fortgeschrieben wird (siehe die beiden Artikel von Stefan Pernes und Christian Schreger), gibt Einblick in einen durch Vielstimmigkeit und Vielsprachigkeit geprägten Schulalltag und vermittelt eine Idee davon, welche Themen die Kinder beschäftigen, wie sie sie verhandeln und welche sprachlichen Ressourcen sie dabei zur Anwendung bringen. In diesem Beitrag greife ich eines dieser Bücher heraus, um im Detail nachzuzeichnen, wie sich in ihm der dialogische Prozess widerspiegelt, dem es seine Entstehung verdankt. Mit dem Begriff „dialogischer Prozess“ nehme ich bewusst Bezug auf die Arbeiten des russischen Literatur- und Sprachwissenschafters Michail Bachtin (1979) aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Ihm zufolge ist jedes Sprechen (und jedes Schreiben) dialogisch: Es nimmt Bezug auf bereits Gesagtes und wird seinerseits wieder aufgegriffen – beispielsweise in Form von Nachfrage, Antwort, Referenz oder Widerspruch. Weil er von intertextuellen Bezügen zum Sprechen anderer geprägt ist, ist jeder Text, ob gesprochen oder geschrieben, seinem Wesen nach heteroglossisch, also durch Redevielfalt gekennzeichnet: Er positioniert sich gegenüber einer Vielheit von gesellschaftlichen Diskursen, von individuellen Stimmen und von sprachlichen Praktiken. Im Folgenden werden wir mitverfolgen, wie unterschiedliche Diskurse, Stimmen und Sprachen – solche von innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers – in einem Text zusammenkommen. Das ist möglich, weil dieser Text die Spuren seiner Entstehung

1 Eine ausführlichere Darstellung des Projekts „Kleine Bücher“, auf die sich dieser Beitrag stützt, findet sich in: Brigitta Busch (2013), Mehrsprachigkeit. Wien: facultas UTB.

nicht verleugnet, weil er nicht einer nachträglichen Glättung unterzogen wurde, um ihn den Normen der Einstimmigkeit und Einsprachigkeit anzupassen, sondern seinen dialogischen, mehrsprachigen und vielstimmigen Charakter offen zur Schau trägt

Zusammenspiel von Schrift und Bild

Nemanja schrieb sein Buch „Slon i miš / Der Elefant und die Maus“ mit acht Jahren. Er war damals vor kurzem aus einem serbischen Dorf, wo er die ersten zwei Schuljahre absolviert hatte, nach Wien gekommen. Die Geschichte besteht aus fünf Szenen, jede davon mit einem kurzen Text und einer Zeichnung. Auf Deutsch lautet der Text in seiner ersten Fassung folgendermaßen:

Eines Morgens Elefant abgehen spaziergang (1). Während

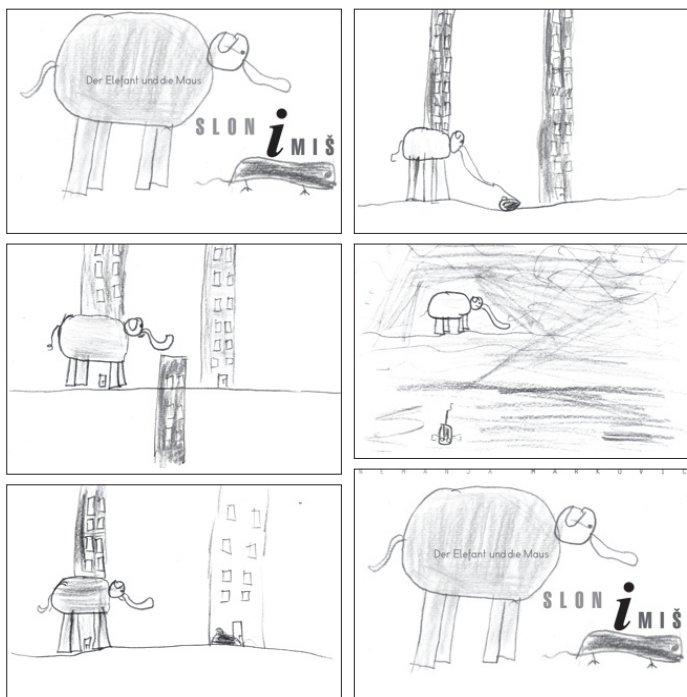


Abbildung 1: „Der Elefant und die Maus“

spaziergang, er begegnete Maus (2). Freundschaft schließen und sind übereingekommen, reisen ans Meer (3). Wann ankommen Meer, Elefant gleich fortgehen boden, Maus ist sonnen (4). Daraufhin und Maus sie ist baden (5).

Auf der ersten Textebene geht es in der Geschichte also um Freundschaft und Freizeit. Eine sorgfältige Analyse der Bildfolgen² (Abb. 1) erlaubt aber eine über den verbalen Text hinausgehende Lesart der Geschichte: Der Elefant ist *out of place*, verloren in einer städtischen Häuserschlucht, zu groß, um durch die Türe in ein Haus einzutreten, aber klein im Verhältnis zu den Hochhäusern, die bis über den Bildrand hinausreichen (1). Er wird (aus sicherer Distanz) einer Maus gewahr, die in der Stadt offenbar heimisch ist, denn sie kommt gerade aus einer Haustür (2). Elefant und Maus reichen einander Rüssel und Schwanz, sie werden Freunde (3). Am Meer angekommen, ist der Elefant im Wasser, während die Maus am Strand liegen bleibt (4). Am letzten Bild sieht man beide im Wasser – der Elefant hat die Maus in ‚sein‘ Element gebracht (5).



Abbildung 2: Von Bild zu Bild – die Wandlung vom Stoßzahn zum Lächeln

Abbildung 2 zeigt eines der in den Fokus genommenen Bildelemente, den Kopf des Elefanten. Zunächst blickt der Elefant starr geradeaus, seine Stoßzähne sind sichtbar (1). Als er der Maus begegnet (2), wendet er ihr den Blick zu, er zeigt seine Bereitschaft zur Interaktion an (3), der Rüssel wird kräftiger, die Stoßzähne verschwinden, auf dem Maul, das von Bild zu Bild sichtbarer wird, zeichnet sich ein Lächeln ab (4, 5).

2 Ich möchte mich an dieser Stelle bei Roswitha Breckner bedanken, die mir geholfen hat, die Bilder dieses kleinen Buchs mit Hilfe der von ihr entwickelten Segmentanalyse (Breckner 2007 und 2010) zu interpretieren und so zu einem besseren Verständnis des Prozesses multimodaler Bedeutungsgebung beigetragen hat.

Die Bildanalyse und ihre biografische Kontextualisierung legen nahe, dass der Autor dem Elefanten, den er mit emotionaler Expressivität ausstattet, die Hauptrolle zuweist. Weder stellt der Text eine Legende zu den Bildern dar noch sind die Zeichnungen bloß Illustrationen des Textes, vielmehr wird die Bedeutung in einem Zusammenspiel beider Modi geschaffen, wobei in diesem Fall die visuelle Darstellung ‚mehr‘ zu erzählen vermag als die verbale: Erst durch sie wird der Text als Geschichte lesbar, in welcher der Bub von seiner eigenen Erfahrung des Verlorenseins in einer ihm fremden Umgebung erzählt.

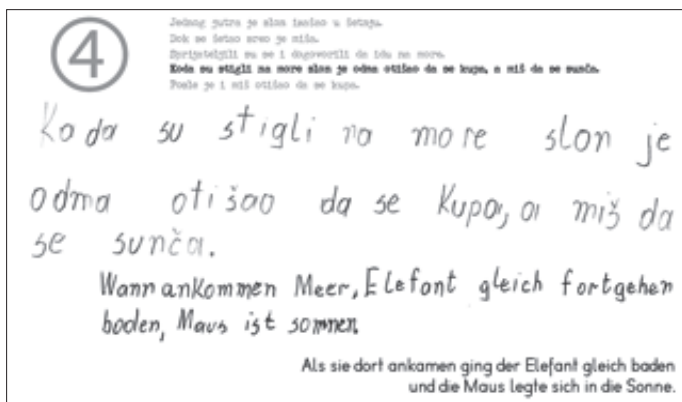


Abbildung 3: Eine Textseite aus „Der Elefant und die Maus“: Der Text erscheint in vier Versionen.

Der schriftliche Text scheint in Nemanjas Kleinem Buch, wie auf der wiedergegebenen Seite (Abb. 3) zu sehen, durchgehend in vier parallelen Versionen auf: Der Originaltext wurde mit Bleistift – in lateinischer Schrift – auf Serbisch verfasst, der Sprache also, in der Nemanja in Serbien Lesen und Schreiben gelernt hatte, bevor er nach Wien kam:

Kada su stigli na more slon je odmah otišao da se kupi, a miš da se sunča.

Die zweite Textebene, auch sie handgeschrieben, aber mit blauem Kugelschreiber, gibt eine erste Übersetzung ins Deutsche: Wann ankommen Meer, Elefant gleich fortgehen boden, Maus ist sonnen.

Einzelne Wörter, die nicht einem umgangssprachlichen Alltagsregister entnommen sind, sondern einem elaborierteren, das vorwiegend in schriftlichem Kontext Verwendung findet („übereinkommen“, „Freundschaft schließen“), ebenso wie die häufige Verwendung von Verben im Infinitiv ohne Hilfsverb („wann ankommen Meer“) lassen darauf schließen, dass für die Übersetzung ein Wörterbuch zu Hilfe genommen wurde. Andere Wörter wie „boden“ für „baden“ standen, wie es scheint, in ihrer Wiener Mundartform zur Verfügung. Die Vermutung liegt nahe, dass für diese erste Übersetzung eine andere Person als Helfer_in hinzugezogen wurde.

Die dritte Textebene, in Computerschrift in der Fußzeile, stammt vom Lehrer, der die oben angeführte erste Übersetzung in ein konventionelleres Deutsch überträgt:

Als sie dort ankamen, ging der Elefant gleich baden und die Maus legte sich in die Sonne.

Auch die vierte Textebene, der serbische Text in Computerschrift am oberen Blattrand, wurde vom Lehrer hinzugefügt. Einen Text einzutippen, den er nicht überprüfen kann, setzt voraus, dass der Lehrer dem Schüler vertraut und den eigenen Kontrollverlust in Kauf nimmt. Er tauscht die Rolle eines Wissenden gegen jene eines Lernenden, der in die fremde Sprache eintaucht. Die Kopräsenz der beiden Computersatz-Versionen, der serbischen und der deutschen, signalisiert, dass beide als gleichwertig anerkannt werden. Das Nebeneinander der vier Textebenen in der gedruckten Endversion des Kleinen Buches hebt die Bedeutung des Produktionsprozesses hervor, an dem mehrere Akteure beteiligt waren. Die Kette intertextueller Transformationen beziehungsweise sukzessiver inter- und intralinguistischer Übersetzungen (Jakobson 1988 [1959]: 483) wird offengelegt und unterstreicht so den dialogischen Charakter des kreativen Prozesses und des daraus resultierenden Werks. Das Kleine Buch kann als heteroglossischer Text im Bachtin'schen Sinn bezeichnet werden: Es nutzt verschiedene Modi der Symbolisierung (schriftlich, mündlich, visuell) und beruht auf dem Zusammenspiel verschiedener Codes, Diskurse und Stimmen.

Vielstimmig, multidiskursiv und mehrsprachig

Die Vielstimmigkeit, die in Nemanjas Buch zum Vorschein kommt, ist das Resultat einer Kooperation zwischen verschiedenen Personen – Schüler_innen, Eltern, Lehrer_in oder anderer –, die Spuren anderer Stimmen werden nicht eingeebnet, sondern bleiben sichtbar. Der Lehrer definiert seine Rolle als die eines Erstlesers und Assistenten. Als Assistent unterstützt er den technischen Produktionsprozess. Als Erstleser obliegt ihm das antwortende oder aktive Verstehen, von dem Bachtin (1979: 173) sagt, es sei „als bereichernder Widerstand oder als bereichernde Unterstützung“ ein wesentlicher Faktor, der an der Formung des Wortes beteiligt ist. Indirekt präsent sind in den Kleinen Büchern auch die Stimmen anderer Adressat_innen, welche die Autor_innen beim Schreiben im Sinn haben und deren mögliche Repliken sie antizipieren.

Die Autor_innen greifen auf eine Vielzahl von Genres und mediatisierten Diskursen zurück und adaptieren diese, um ihre Anliegen zur Sprache zu bringen. Nemanjas Geschichte vom Elefanten und der Maus hält sich an das Genre des Tiermärchens, in dem anthropomorphisierte Tiere als Helden der Erzählung auftreten. Die Charaktere stammen aus den bei Kindern populären Maus-und-Elefanten-Witzen, die auf dem Größenunterschied zwischen den zwei ungleichen Kontrahenten beruhen. Meist ist die pfiffige Maus die Hauptfigur, in Nemanjas Geschichte allerdings ist der in der Großstadt verlorene Elefant Held der Handlung. Nemanja hat nach seinem ersten Buch, der Geschichte vom Elefanten und der Maus, bis zur Beendigung der Volksschule noch sechs weitere zur Bibliothek der Kleinen Bücher beigetragen, zwei davon in Koproduktion mit Klassenkolleg_innen. In den vier Büchern, deren alleiniger Autor er ist, arbeitet er sich weiter am Thema Ortswechsel ab. Wie der Elefant die Maus zum Wasser, so führt Nemanja die Leser_innen mit den nachfolgenden Büchern in das Dorf in Zentralserbien, aus dem er stammt. In den ersten beiden zeichnet er mit Buntstiften den Plan des Dorfes aus der Vogelperspektive und führt die Leser_innen im begleitenden Text durch den Ort, wobei er ihm wichtige Häuser und Plätze am Weg hervorhebt. Das dritte und das

vierte Buch sind Fotoreportagen, die uns zuerst zum und durch das Haus der Familie führen und uns, im vierten Buch, am Familienfest, der *slava sv. Đorđe*, teilnehmen lassen. Als Serie betrachtet bilden die Dorfbücher eine Zoombewegung, die die Betrachterin, den Betrachter immer näher heranholt: vom Dorf in der Totale bis zum Close-up am Familientisch.

Viele Autor_innen der Kleinen Bücher nutzen die Möglichkeit, ihre Bücher mehrsprachig zu gestalten, wobei in allen Deutsch, das als Lingua franca fungiert, zumindest als Subtext vorhanden ist. Nemanja bleibt in seinen Büchern dabei, den Originaltext in Serbisch zu verfassen, anders als sein jüngerer Bruder, der dem Deutschen den Vorzug gibt.

Sprachliche Ressourcen wahrnehmen

Dank der Pluralität von Sprachen und Sprechweisen vermögen die Kleinen Bücher ein multilinguales Angebot bereitzustellen, das jede traditionelle Unterrichtsform überfordern würde. In Klassen wie der M2, in die Schüler_innen eine größere Zahl sehr unterschiedlicher Sprachen wie Serbisch, Türkisch, Hindi, Kurdisch, Vietnamesisch, Farsi oder Tschetschenisch mitbringen, besteht nicht immer die Möglichkeit, für alle muttersprachlichen Unterricht bereitzustellen. Die Kleinen Bücher bieten eine Chance, dass diese Sprachen im Lerngeschehen dennoch in einer attraktiven und über das Symbolische hinausgehenden Art präsent sein können. Das ist insofern wichtig, als sich die Schüler_innen dadurch als kompetente Sprecher_innen auf gleicher Augenhöhe wahrgenommen fühlen und ihre Lebenswelten zu Hause oder in der Wohnumgebung nicht aus der Schule ausgeschlossen bleiben. Die Vielzahl an Sprachen, Varietäten, Registern und Codes, die in den über 400 Büchlein vertreten sind, tragen dazu bei, dass Schüler_innen, die neu in die Klasse kommen, gute Chancen haben, auf solche zu stoßen, in denen sie ihnen bekannte Arten zu sprechen oder zu schreiben wiederfinden. Ebenso trägt die thematische und diskursive Pluralität zur Schaffung eines durchlässigen Raums bei. Das kreative Schreiben ist kein Selbstzweck, sondern ermutigt die Schüler_innen, die für sie wichtigen Themen in das Klassengeschehen einzu-

bringen. Damit tragen sie zur Entwicklung eines dynamischen Curriculums bei. Und schließlich sorgt die Vielstimmigkeit dafür, dass Lernen und Lehren in dialogischer, multidirektionaler Weise stattfinden, dass Rollen nicht ein für allemal fixiert sind, sondern situativ ausgehandelt werden, wobei es auch zu einem Rollentausch zwischen Lehrenden und Lernenden kommen kann. Somit zielt eine Pädagogik der Heteroglossie darauf, einen Raum zu öffnen, aus dem die mit unterschiedlichen sozioideologischen Welten verbundenen Stimmen, Diskurse und Sprechweisen nicht ausgesperrt und voneinander getrennt bleiben, sondern, wo sie aufeinandertreffen, ein unvorhersehbares, uneinheitliches Neues bilden.

Das Thema des Ortswechsels aufgreifend, und die intertextuelle Kette fortsetzend machen die Kleinen Bücher der M2 mittlerweile auch schon über Österreich hinaus Schule, in so unterschiedlichen Situationen wie in Schulen nördlich des Polarkreises mit Samisprachen als Unterrichtssprache und in einem Leseklub des Townships Langa in der südafrikanischen Kapprovinz.

Literatur

- Bachtin, Michail M. (1979). Das Wort im Roman. *Ästhetik des Wortes*. Hrsg. von Rainer Grübel 154–300. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Busch, Brigitta (2013). *Mehrsprachigkeit* Wien: UTB / Facultas.
- Jakobson, Roman (1988 [1959]). Grundsätzliche Übersetzbarkeit: Linguistische Aspekte der Übersetzung. In Roman Jakobson (ed.), *Semiotik. Ausgewählte Texte 1919–1982* 481–491. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

„und es klingt in meinen Ohren (-) wie eine Dissonanz. (-)“

Die Ideologie der Standardsprache am Beispiel einer Interview-Analyse

SprecherInnen treffen Aussagen über Sprachen, die bestimmte Aussprachen, Akzente oder Dialekte (ab)qualifizieren – und formulieren dies als persönliche Einschätzungen. Wie sehr stecken aber hinter solchen Aussagen (sprachbezogene) Ideologien einer ganzen Gesellschaft? Ist es Zufall, welche Sprachformen wir als schön oder hässlich bezeichnen? Warum sind manche Varietäten mehr akzeptiert als andere, obwohl es rein linguistisch qualitativ keine Unterschiede gibt? Warum gibt es ein ‚besseres‘ oder ‚schlechteres‘ Deutsch und warum haben verschiedene Sprachformen unterschiedliches ‚Niveau‘? Konkret stellen sich dann Fragen wie, warum Eltern ihre Kinder dazu anweisen, eine bestimmte Sprache oder Varietät zu verwenden oder eben nicht, oder welche Varietäten in bestimmten Institutionen zugelassen sind.

Da mich die Standardsprachideologie besonders in Bezug auf die Schule interessiert hat, habe ich ein Interview mit einer Lehrerin aus dem Raum Wien geführt¹. Es gibt darin Aussagen, die auf die Standardsprachideologie hinweisen und wahrscheinlich in Österreich weit verbreitet sind. Schon 1979 in der ‚Club 2‘-Sendung des ORF „Mundl und die Sprachkultur“ sorgten Ideologien, die mit Standardisierung und Normierung von Sprache in Verbindung stehen, für eine emotionale Diskussion. Haltungen, Konzepte und Praktiken, die auf eine Einheitlichkeit von Sprache abzielen, sind allgegenwärtig und spielen vor allem in der Schule eine große Rolle.

Wie hängen nun Sprachstandardisierung und die Bewertung eines bestimmten Akzentes oder eines Dialektes zusammen?

1 An dieser Stelle möchte ich mich hier für ihre Bereitschaft und für ihre Offenheit bedanken.

Laut AutorInnen wie Lippi-Green (1997) wird im Sprachstandardisierungsprozess eine Auf- bzw. Abwertung bestimmter Varietäten vollzogen. Somit ist es nicht zufällig, welche Varietäten einer Sprache eher positiv und welche eher negativ bewertet werden.

Weils hia um Ideologien geht, denen das wissenschaftliche Arbeiten selba untawoafn is, möcht ich zur Vaanschaulichung diesn Absatz nicht in Standard(-schrift-)sprache schreibn. Ich weads jetzt nicht weita analysisian, es soll nua ein bissl ein Gefühl füas Thema vamittln bzw. die Lesarin/den Lesa zum Reflektian anregn. Bei da Beschäftigung mit da Litaratur zu dem Thema sin ma selbst einige Vorurteile bewusst worn. Um dieses Bewusstmachn, dass Sprache an sich kan bestimmten Wert hat, gehts ma in dem Artikel und ich möcht auch dafüa plädian, dass ma das in da Schule föadat.

Ideologien der Standardsprachen

Generell sind Sprachideologien die Verbindung zwischen sozialen Strukturen und Formen des Sprechens (Woolard & Schieffelin 1994, 55). Es geht dabei grob ausgedrückt um Überzeugungen, Vorstellungen oder Meinungen zu Sprache, wobei moralische oder politische Interessen eine wichtige Rolle spielen (vgl. Kroskirty 2010). Haltungen bzw. Einstellungen stehen in Bezug zu Bewertungen, was für die Analyse der Sprachideologien eine große Rolle spielt.

Standardisierung von Sprache ist laut Milroy (2001) nicht universell, so gibt es auch Gesellschaften, die ohne Sprachstandardisierung auskommen. Sprachen wie Englisch, Französisch oder Deutsch existieren in ‚standard language cultures‘, wo die SprecherInnen glauben, dass standardisierte Formen bestehen. Der Prozess der Standardisierung ist dabei nie abgeschlossen, da eine vollständig homogene Standardsprache nie erreicht werden kann (Milroy 2001).

Warum ist Standardisierung von Sprache ein ideologischer Prozess, wie z.B. Woolard & Schieffelin (1994) schreiben? Bei diesem Prozess geht es darum, bestimmte Ansichten zu etablieren,

zum Beispiel was als richtig und was als falsch gilt bzw. auch, dass es überhaupt etwas Richtiges und etwas Falsches gibt und dass dies objektiv erscheint. Die Benennung eines solchen Prozesses als ideologisch sagt also aus, dass es hier nicht um eine objektive Wahrheit geht, etwas aber als solche angenommen wird. Bei ihrer Beschreibung von Ideologien zu Akzent in den USA stellt Lippi-Green fest, dass „The least disputed issues around language structure and function, the ones linguists argue about least, are those which are most often challenged by non-linguists, and with the greatest vehemence and emotion.“ (Lippi-Green 1997, 9)

Ein Aspekt der Ideologie der Standardsprache ist die Tatsache, dass es wenig akzeptiert wird, dass Variation und Veränderung natürliche Eigenschaften von Sprache sind, was aber in der Sprachwissenschaft allgemein anerkannt ist. Das heißt, dass sich ‚eine‘ Sprache nicht nur mit der Zeit ändert, sondern dass auch gleichzeitig mehrere Varietäten einer Sprache existieren. Eine weitere linguistische Tatsache ist die funktionale Gleichwertigkeit aller Sprachen bzw. Varietäten, der durch die Ideologien unserer Gesellschaft eine bestimmte Hierarchie gegenübergestellt wird. Durch die Standardsprachideologie haben wir zum Beispiel Meinungen von einem ‚schlechteren‘ und einem ‚besseren‘ Deutsch oder sehen Nicht-Standard-Varietäten in bestimmten Situationen als sprachlich unzureichend. Es scheint, als würden soziale Wertigkeiten auf Eigenschaften von Sprache an sich umgewälzt werden.

Interessant ist zum Beispiel, dass der Verlag Duden im Titel „Richtiges und gutes Deutsch“ von ‚Deutsch‘ spricht und nicht von Standarddeutsch. Mit den Attributen ‚richtig‘ und ‚gut‘ stellt sich der Verlag also als Autorität für eine sehr große Sprachgemeinschaft hin, in der außer dem Duden-Standarddeutsch viele Varietäten existieren.

Gesprochene und geschriebene Sprache

Die Ideologie der Korrektheit in Bezug auf Sprache hängt damit zusammen, ob es eine Sprache auch in Schriftform gibt. Bei Standardsprachen wie Standarddeutsch (bzw. ‚Hochdeutsch‘)

oder ‚Standard U.S. English‘ ist die geschriebene Sprachform der Standard, sodass oft von der Schriftform auf die ‚korrekte‘ Aussprache geschlossen wird. Obwohl gesprochene und geschriebene Sprache komplett unterschiedliche Dinge sind, werden diese oft vermischt.

Von der Verbindung von Standarddeutsch mit geschriebener Sprache zeugt auch die Bezeichnung „nach der Schrift reden“ für das Sprechen in Standardsprache. Nach Wiesinger (1992, 292) ist Standardsprache die „regionale Realisierung der Schriftsprache“. Laut Glück (2010) ist jedoch Standardisierung „Voraussetzung für die Verwendung einer Sprache als Schriftsprache.“ Einerseits orientiert sich gesprochenes Standarddeutsch also „nach der Schrift“ und andererseits setzt Schriftsprache eine gesprochene Standardform voraus.

Wie Lippi-Green (1997, 43) feststellt, hat jeder Sprecher, jede Sprecherin einen ‚L1-accent‘ (also einen Akzent der Erstsprache), den sie vom ‚L2-accent‘ (Akzent in Zweitsprachen) unterscheidet. Der Mythos, dass es gesprochene Sprache ohne ‚accent‘ gibt, ist ihrer Ansicht nach ein Teil der Standardsprachideologie, wo eben die Standardsprache als ohne ‚accent‘ angesehen wird. Sie orientiere sich scheinbar an der Schriftsprache, in Wahrheit jedoch an der gesprochenen Sprache der oberen Mittelschicht. (Lippi-Green, 1997, 64)

Je ‚stärker‘ der ‚accent‘ einer SprecherIn ist, desto mehr weicht sie vom Standard ab. Was aber der Standard-‚accent‘ ist, variiert in den U.S.A. sehr stark, wie Lippi-Green (1997) darstellt. In Österreich könnte man das vielleicht mit Bewertungen vergleichen, wie ‚stark‘ ein Dialekt ist. Ob ein Dialekt ‚stark‘ ist, sagt genauso wie beim ‚accent‘ aus, wie sehr er vom Standard abweicht.

Standardsprache und Bildung

Bei der Frage, welche Formen die Standardsprache konkret ausmachen, richtet man sich üblicherweise nach den ‚gebildeten Schichten‘, wie zum Beispiel im Merriam-Webster’s Collegiate Dictionary, das Lippi-Green (1997) zitiert.

Von der anderen Seite betrachtet, braucht es die Bildung, um den Standard zu erlernen. Das Bildungssystem ist das Herz des

Standardisierungsprozesses (Lippi-Green 1997, 65). Man lernt in der Schule die Standardsprache und die Ideologie dazu, unter anderem, um im Bildungssystem weiter aufsteigen zu können und um dann zu den gebildeten Menschen zu gehören, deren Sprachverwendung den Standard vorgibt.

Die Bereiche, die von den ‚Gebildeten‘ dann dominiert werden, sind somit von der Standardsprache dominiert. Andererseits haben diejenigen, die die Standardsprache erlernen (bzw. als Erstsprache haben), erleichterten Zugang zu diesen Bereichen. Das sind außer dem Bildungssystem zum Beispiel Bereiche von Kultur und Medien wie Literatur, Theater, Fernsehen, Zeitung, Radio, wo die Standardsprache vorherrscht bzw. wo man sich nach ihr richtet. Aber auch das Rechtssystem ist so ein Bereich. (vgl. Woolard & Schieffelin, 1994)

Warum die Schule ein essentieller Teil Ideologisierung ist, zeigt schon, dass nicht vollständig bewusst gemacht wird, was man im Unterricht im sogenannten Fach ‚Deutsch‘ lernt. Uns wird die Grammatik einer Sprache beigebracht, die wir eigentlich als Muttersprache sehen. In Wahrheit ist es aber die Grammatik des Standarddeutschen, die wir erlernen, und zusätzlich lernen wir, dass es sozusagen das ‚einzig richtige‘ Deutsch gibt und alles andere als abweichend zu sehen ist, wobei eben diese Unterscheidung mit einer bestimmten sozialen Bedeutung belegt wird. Vor allem lernen wir die Standardsprache in Schriftform. Dabei werden wir darauf trainiert, möglichst keine Variation zuzulassen. Außerdem lernen wir auch, wann welche Varietät zu verwenden ist, zum Beispiel, dass Standard für formelle und Non-Standard für informelle Situationen verwendet wird. Das ist dieses „Gefühl dafür, welche Sprachformen den gegebenen Umständen angemessen sind und welche nicht“, von dem Wiesinger (1992, 291) spricht.

Im Standardisierungsprozess ist ein wesentlicher Punkt, dass durch die mit der Standardisierung verbundene Aufwertung einer bestimmten Varietät andere Varietäten abgewertet und stigmatisiert werden. Das drückt sich zum Beispiel in der Beurteilung von richtiger und falscher Verwendung aus, aber auch in anderen Bewertungen, ob zum Beispiel eine Varietät schön oder hässlich ist. Laut Kroskry (2010) kommt die Unterstellung einer

Mangelhaftigkeit von Non-Standard-Sprachen von der Assoziation mit den sozialen Klassen ihrer SprecherInnen.

Ein Interview im Kontext der Standardsprachideologie

Im anfangs schon erwähnten Interview mit einer Lehrerin kommen mehrere Aspekte der Standardsprachideologie zum Vorschein. Die Interviewte sprach von persönlichen Erlebnissen in Bezug auf die Gegenüberstellung Dialekt – Standardsprache, hauptsächlich ging es aber um die Verwendung bzw. Stellung der Varietäten in der Schule.

Dialekt generell ohne konkrete Eingrenzung auf eine Region oder Situation wird im Interview nie ausdrücklich (zum Beispiel durch eine generische Form) negativ bewertet, aber mehrmals mit negativen Eigenschaften und den negativ konnotierten Kategorien wie ‚Slang‘ oder ‚einfache Sprache‘ in Verbindung gebracht. Als häufiges Mittel verwendet die Interviewte dabei die Gegenüberstellung, wie in folgender Aussage:

also, ich glaube, dass ich in meinem Unterricht schon das Niveau ziemlich hoch setze, ah und da kommen die Schüler eigentlich kaum auf die Idee (-) einen wirklichen Dialekt zu sprechen.²

Die Interviewte leitet an einigen Stellen von ‚Dialekt‘ auf ‚Slang‘ über. ‚Slang‘ wird am Anfang des Interviews auch eher indirekt negativ bewertet, die Interviewte beschreibt, dass sie damit ‚eine gewisse Wirkung erzielen‘ möchte und assoziiert ihn mit ‚kurzen Motivationsworten‘ und ‚auf der Sprachebene runtersteigen‘.

In einer Aussage verbindet die Interviewte durch eine generische Form ‚Slang‘ mit ‚Arbeiterschichte‘ und leitet dann direkt zu einigen Generalisierungen über, wo sie über die ‚raue Um-

2 Die Zitate aus dem Interview enthalten einige Elemente linguistischer Transkription:

(-) kurze Pause

= direkter Anschluss (von zwei Wörtern)

GROSSSCHREIBUNG Wort besonders betont

/ Abbruch

gangsart' von Fußballern spricht, die sie mit den Adjektiven ‚grob‘, ‚flegelhaft‘, ‚hochstaplerisch‘, ‚präpotent‘ verbindet. Sie verwendet dabei sprachliche Mittel der Stereotypisierung, wie sie zum Beispiel bei Roth (2005) genannt werden. ‚Slang‘ kommt noch in einem weiteren Turn vor, wo er dem ‚ordentlich Reden‘ gegenübergestellt wird. So wie mit Slang verbindet die Interviewpartnerin teilweise auch mit dem Sprechen eines Dialekts direkt eher schlechte Umgangsformen.

Wenn man die Kategorien, die die Interviewte verwendet, mit denen von Wiesingers (1992) Sprachschichten-Modell vergleicht, gibt es eine grundsätzliche Ähnlichkeit, jedoch wird der Ausdruck ‚Umgangssprache‘ von der Interviewten ein bisschen anders verwendet.

‚Umgangssprache‘ ohne Adjektive wie ‚gehoben‘ oder ‚gut‘ wird im folgenden Zitat gleich wie Dialekt dem ‚Hochdeutsch‘ gegenübergestellt:

weil ich meine, dass SCHÜLER dann nirgends mehr. die Gelegenheit haben, ein Hochdeutsch zu erlernen. (-) weil sie ähm, in ihrem Dorf, wo auch immer sie herkommen, immer ihre Umgangssprache, ihren Dialekt sprechen.

Dem gegenüber spricht sie immer wieder von ‚gehobener‘ oder ‚guter Umgangssprache‘, die nahe an der Kategorie ‚Hochdeutsch‘ bzw. ‚Hochsprache‘ liegt. Außerdem wird auch ein weiterer Aspekt angesprochen, nämlich die Aussprache bzw. der ‚accent‘ im Sinne von Lippi-Green (1997).

mir is/ (-) also es gibt unterschiedliche Arten von Umgangssprachen und Dialekten. (-) es gibt einen sehr hübschen Dialekt, wenn ich an das Schwäbische denk, oder wenn ich auch an an Tiroler Tiroler Dialekt oder vielleicht auch (-) ah bissl steirische Formen, das geht=das is schön. (-) Ahm, der burgenländische Dialekt, (-) der für mich manchmal etwas Bellendes hat, (-) der gefällt mir nicht, oder weniger. (-) ah, (-) und am ALLerwenigsten gefällt mir dieses Ottakringer Deutsch, wenn das au und das ei (-) ah so DI- Rekt angesprochen wird. (-) so, (-) FLEEsch? ((macht die Aussprache nach)) ich kanns nicht

so gut nachmachen, aber/ oder/ (-) ja, wenn die Zwielaute schlecht ausgesprochen werden. (-) und das is in meinen/ also ich nenn das dann immer das Ottak/ das Otta-kringer (-) Deutsch. und das klingt in meinen Ohren abstoßend.

Die schöne Aussprache

Im obigen Zitat bewertet die Interviewte gewisse regionsbezogene Varietäten des Deutschen bzw. mit ‚Ottakringer Deutsch‘ eine bestimmte Aussprache. Da es keine gängige Bezeichnung für diesen Akzent gibt, bezieht sie ihn auf den Wiener Bezirk Ottakring, wobei sie klarstellen möchte, dass dieser Akzent nicht unbedingt auf diese Region beschränkt ist bzw. dort nicht ausschließlich dieser Akzent vorhanden ist. Nach ihren Beschreibungen stimmt dieser möglicherweise mit den Erläuterungen Wiesingers (1992, 302) überein, der von einer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelten Aussprache spricht, die er als „gepresst“ bezeichnet und durch die „damals als Industriearbeiter zugezogenen und integrierten Tschechen“ beeinflusst sieht. Er nennt dazu auch die „Monophthongierung von ei – au, dem velarisierten anlautenden l und eine melodiarmer Intonation.“ Dass auch er diese Aussprache negativ bewertet, ist im folgenden Zitat ersichtlich:

„Ihrem sozialen Aufstieg folgte aber vielfach kein sprachlicher, so daß die aus dem sozial niedrigen Elternhaus mitgebrachten unterschichtigen konstitutiven Sprechigenschaften der Artikulation und Intonation nun fortbestehen und heute in großem Umfang nicht nur den Stadtdialekt – leider in unangemessener Weise auch die heutigen Wiener Komödien-Aufführungen des Burgtheaters – prägen, sondern auch die Umgangs- und Standardsprache bestimmen.“ (Wiesinger, 1992, 302)

Laut Wiesinger (1992) führt die Etablierung dieser Sprechweise zu einer Unbeliebtheit des Wienerischen in weiten Teilen Österreichs. Es wäre interessant, nachzuforschen, warum dieser Akzent so negativ bewertet wird, womöglich stecken auch hier

gewisse Ideologien dahinter. Also ist es vielleicht nicht eine zufällige persönliche Empfindung der Interviewten, sondern wahrscheinlich in Österreich weit verbreitet. Die Interviewte betont jedoch mehrmals, dass es ihr persönlich unangenehm ist, diese Aussprache zu hören. Als Gegensatz zu dem Akzent, den die Interviewpartnerin als ‚Ottakringer Deutsch‘ bezeichnet, dient in ihren Aussagen hauptsächlich die Aussprache des ‚sehr gehobenen Deutsch‘, die sie als ‚schönes Deutsch‘ bezeichnet.

Wer soll sich an wen anpassen?

Durch einige Aussagen drückt die Interviewpartnerin ihre Einstellungen darüber aus, ob man sich in Hinblick auf Dialekt-Umgangssprache-Hochsprache an sein Gegenüber anpassen soll oder nicht. Generell soll man ihrer Meinung nach Hochdeutsch beherrschen, und die Schule hat die Aufgabe, den Kindern dieses beizubringen, wobei sie es am besten findet, wenn man sowohl ‚Hochdeutsch‘ als auch ‚Dialekt‘ sprechen kann. Eine ‚gehobene Umgangssprache‘ ist für die Interviewpartnerin ‚eine Kulturtechnik, die man erlernen muss.‘. Sie findet es außerdem ‚nicht in Ordnung‘, wenn der Unterricht in der Schule im Dialekt gehalten wird, außer wenn es jemand nicht gelernt hat.

Das Thema ‚Anpassung an den/die GesprächspartnerIn‘ wird von der Interviewpartnerin selbst eingebracht, wo es sehr emotional wirkt:

ich ich hör dann wirklich auch ungern zu. (-) also da/ so eine Unterhaltung halt ich mach ich dann eher kurz, weil. ICH mag MICH nicht anpassen, ich KANN mich auch gar nicht anpassen, und es klingt in meinen Ohren (-) wie eine Dissonanz. (-)

Die Bewertungen im Kontext der Standardsprachideologie

Standardsprache wird in den Worten der Interviewten mit ‚Hochdeutsch‘, ‚Hochsprache‘ oder ‚gehobener Umgangssprache‘ bezeichnet und mit einem sehr positiv bewerteten (L1-)Akzent verbunden.

Die Verknüpfungen zwischen Standardsprache und guter Ausdrucksweise bzw. generell die Tendenz zu negativer Bewertung von Dialekt und positiver Bewertung von Standardsprache sprechen eindeutig dafür, dass im Interview die Aspekte der Standardsprachideologie zum Vorschein kommen.

Dass die SchülerInnen eine ‚einfache Ausdrucksweise‘ haben und ‚kommunikativ nicht sehr geübt sind‘, ist möglicherweise eine Generalisierung dessen, dass sie die Standardsprache bzw. eine standardnahe Umgangssprache in den Augen der Interviewten nicht ausreichend beherrschen. Standarddeutsch stellt sie also in Bezug auf die SchülerInnen nicht nur oder nicht im Wesentlichen dem Dialekt gegenüber, sondern der Kategorie ‚einfache Sprache‘, deren Extrem möglicherweise das ‚gebrochene Deutsch‘ darstellt. Man könnte hier ein Kontinuum sehen, das unabhängig vom Standard-Dialekt-Kontinuum im Sprachschichten-Modell Wiesingers (1992) ist, jedoch auch unter die Ideologie der Standardsprache fällt.

Die sprachlichen Varietäten oder sonstigen Kategorien scheinen hierarchisch geordnet zu sein. Das, was in der wissenschaftlichen Literatur als ‚Standardsprache‘ bzw. ‚Standarddeutsch‘ bezeichnet wird, wird in der ‚Alltagssprache‘ meistens als ‚Hochsprache‘ bzw. ‚Hochdeutsch‘ bezeichnet. Auch die Interviewpartnerin verwendet ‚Hochsprache‘, ‚Standardsprache‘ jedoch nicht. Schon allein das Adjektiv ‚gehoben‘ drückt auch in gewisser Weise diese Hierarchie aus, die in unserer Gesellschaft existiert. Das wird auch durch die von der Interviewten verwendeten Begriffe ‚Sprachniveau‘ oder ‚Sprachebene‘ bestätigt.

Aussagen dieser Art zeugen von der Einstellung, dass die ‚sprachliche Form‘ unabhängig vom Inhalt die Eigenschaften ‚niveauvoll‘ oder ‚niveaulos‘ hat. Das widerspricht Fakten, die in der Linguistik Grundwissen sind, denen aber eine breite Anerkennung fehlt. Dass Standarddeutsch in der Sprachhierarchie ganz oben steht und bestimmte Varietäten oder Akzente (tiefer Dialekt‘) ganz unten, reflektiert die mit den Sprachformen verbundene soziale Hierarchie.

Akzeptanz

Bei der Standardsprachideologie geht es darum, was an Sprache akzeptiert wird und warum, also wer bestimmt, was akzeptabel ist und dass dies nicht einfach die Sprachform der Mehrheit der SprecherInnen ist. Was in der Familie, in einem Staat, in Institutionen wie Schule, Gericht, in den Medien akzeptiert wird, d. h. was man als in diesen Institutionen oder Lebensbereichen ‚richtige‘ bzw. ‚gute‘ oder ‚falsche‘ bzw. ‚schlechte‘ Sprache ansieht.

Im Interview weisen die Bewertungen deutlich auf die Aspekte der Standardsprachideologie hin. Die standardnahen Formen werden positiver bewertet und andere abgewertet. Weiters ist eine Verknüpfung von sprachlichen Varietäten und sozialen Schichten und die in der Literatur (z.B. Schrodtt, 1997) beschriebene Dominanz der Bundeshauptstadt Wien im österreichischen Standarddeutsch bemerkbar. Auch die im Interview zu findende Einstellung, dass man in Standardsprache in der Schule unterrichten muss, ist Teil der Standardsprachideologie. Die Schule wird als der Motor der Sprachstandardisierung gesehen, da dort die Standardsprache erlernt wird bzw. werden soll. Auch Wiesinger (1992) schreibt, dass LehrerInnen als die VertreterInnen der Sprachnorm gelten, also der Standardsprache.

Man kann aus der Literatur zu Sprachideologien in Bezug auf Standardsprache folgern, dass mit der Standardsprache in der Schule zwangsläufig auch die Ideologien, die mit der Standardisierung einhergehen, vermittelt werden. Es wäre demnach interessant, mit der Standardsprache stattdessen ein Bewusstsein über die natürlichen Eigenschaften von Sprache zu vermitteln. Vielleicht ist außerdem eine gezielte Auseinandersetzung mit Sprachnormen in der Schule sinnvoll, wo unter anderem sprachwissenschaftliche Fakten wie die funktionale Gleichwertigkeit von Sprachformen und die Natürlichkeit von Variation thematisiert werden und auf sprachliche Diskriminierung aufmerksam gemacht wird.

Literatur

- Duden: <http://www.duden.de/shop/richtiges-und-gutes-deutsch-2> (30.08.2013).
- Glück, Helmut (Hrsg.) (2010). Metzler Lexikon Sprache 4., aktual. und überarb. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kroskrity, Paul V. (2010). Language ideologies: Evolving perspectives. In: Jaspers, Jürgen, Verschueren, Jef & Östman Jan-Ola (Hrsg.). Society and language use. Handbook of pragmatics highlights Band 7. Amsterdam u.a.: John Benjamins Publishing. 192–211.
- Lippi-Green, Rosina (1997). English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States. London & New York: Routledge.
- Milroy, James (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. In: Journal of Sociolinguistics 5/4. 530–555.
- Roth, Marita (2005). Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993–1996. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Schrodt, Richard (1997). Nationale Varianten, areale Unterschiede und der „Substandard“: An den Quellen des Österreichischen Deutsch. In: Muhr, Rudolf & Schrodt, Richard (Hrsg.). Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. 12–39.
- Wiesinger, Peter (1992). Zur Interaktion von Dialekt und Standardsprache in Österreich. In: Van Leuvensteijn & Berns (Hrsg.). Dialect and Standard Language in the English, Dutch, German and Norwegian language areas; Seventeen studies in English or German; Proceedings of the Colloquium Dialect and Standard Language. Amsterdam u. a.: North-Holland Publ. Co. 290–304
- Wiley, Terrence G. & Lukes Marguerite (1996). English-Only and Standard English Ideologies in the U.S. In: TESOL Quarterly 30(3). 511–535.
- Woolard, Kathryn A. & Schieffelin, Bambi B. (1994). Language ideology. In: Annual Reviews Anthropology 23. 55–62.

Julia Wohlgenannt

Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer: Zum Einsatz von Sprachbewusstheit und Language Awareness in der Volksschule

Dass wir es an Österreichs Schulen mit einer sehr hohen Sprachenvielfalt zu tun haben, ist mittlerweile allgemeines Wissen. Dieser Tatsache wird jedoch noch oft negativ und defizitorientiert begegnet. Können und Wissen von SchülerInnen wird vorrangig im Hinblick auf ihre Deutschkompetenzen bemessen und gefördert, während anders- oder mehrsprachiges Wissen und Können nur wenig bis gar keine Berücksichtigung finden.

In der pädagogischen Praxis finden sich dennoch Ansätze, die entgegen traditioneller, monolingualer Zugänge die mehrsprachige Realität unserer Gesellschaft aufgreifen, sichtbar und im Unterrichtsalltag positiv erfahrbar machen. Ein solcher Ansatz ist der Language Awareness Ansatz (vgl. z.B. Hawkins 1984), in dessen Fokus die Sprachbewusstheit steht. Diese lässt sich als die von Kindern mitgebrachte und sich stetig weiterentwickelnde allgemeine Sprachkompetenz definieren. Sie entwickelt sich durch jeglichen Umgang mit Sprache(n) vom Kleinkindalter an und wird in Äußerungen über Sprache sichtbar. Warum es sinnvoll ist, kindliche Sprachbewusstheit im Unterricht miteinzubeziehen, begründet beispielsweise Oomen-Welke (2000) folgendermaßen:

„Wenn Kinder Sprachliches kommentieren, haben sie schon Vorstellungen von und Einstellungen zu Sprachlichem, die sie im Formulieren als Subjektive Theorie konstruieren. Lehrpersonen erfahren dadurch etwas über das Denken der Kinder, so dass sie ihr Lernangebot daran orientieren können. So zu verfahren ist eine alte Regel der Schulpädagogik (Anknüpfen an Bekanntes, der intake beim input) und eine neue Erkenntnis der Neurobiologie (Entfalten des Neuen anknüpfend an vorhandene neuronale Strukturen). Umso wichtiger, die Sprachen, die zwei- und mehrsprachige Kinder in die Schule

mitbringen, und die Reflexionen darüber laut werden zu lassen und aufzugreifen.“ (Oomen-Welke 2000: 147)

In diesem Artikel möchte ich nun Möglichkeiten aufzeigen, wie Sprachenvielfalt aktiv in den volksschulischen Unterricht miteinbezogen werden kann, indem an die von Kindern mitgebrachte Mehrsprachigkeit sowie ihre Sprachbewusstheit angeknüpft wird. Dafür gebe ich Einblicke in Untersuchungsergebnisse meiner Diplomarbeit, im Rahmen derer ich Volksschulkin der hinsichtlich ihrer Sprachbewusstheit untersucht habe (vgl. Wohlgenannt 2012).

Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit

Bevor ich zu Überlegungen komme, wie Sprachenvielfalt und damit einhergehende Sprachbewusstheit mehr in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen werden kann, möchte ich folgende Fragen diskutieren: Was verstehen wir unter Sprache(n)? Was bedeutet Mehrsprachigkeit? Was ist Sprachbewusstheit?

Was ist Sprache?

Für die Beantwortung der ersten Frage gilt es vorherrschende Annahmen über Sprache(n) von heteroglossischen Zugängen zu Sprache(n) zu unterscheiden. Vorherrschende Annahmen zu Sprache(n) gehen auf die Bildung von Nationalstaaten zurück, wobei einzelne Varietäten als National- und Standardsprachen festgelegt wurden. Dies führte u.a. zu folgenden heute gängigen Vorstellungen von Sprache(n) (vgl. De Korne 2012: 3; Gal 2006: 13 ff.):

- Sprachen werden als regelgeleitete Gebilde aufgefasst.
- Sprachen werden als eingrenzbar und voneinander abgrenzbar gesehen.
- Sprachen sind demnach benennbar (Deutsch, Türkisch, Französisch) und werden in sich als homogen angesehen.
- Sprachen werden als zählbares Eigentum gewertet (jemand kann mehrere Sprachen „haben“).
- Sprachformen werden dann als Sprachen anerkannt, wenn sie verschriftlicht, literarisiert und normiert sind. Trifft dies auf

Sprachen nicht zu, werden sie als unterentwickelt, unmodern oder als unzivilisiert angesehen.

Diese monolingual orientierten Annahmen über Sprache(n) kommen häufig über kommunikative Praktiken von SprecherInnen zum Ausdruck. Zu solchen kommunikativen Praktiken zählen beispielsweise Wahrnehmungen und Bewertungen von Sprache und Diskurs: was z.B. als sprachlich „richtig“, „falsch“ oder „ästhetisch“ wahrgenommen wird (vgl. auch den Beitrag von Hörbe in diesem Schulheft), wie wir Mehrsprachigkeit sehen, wird durch diese Ideologien geprägt: Mehrsprachigkeit wird dabei unter tendenziell defizitären Aspekten beschrieben und problematisiert. Daher kommen Begriffe wie „doppelte Halbsprachigkeit“ (kritisch dazu etwa Fürstenau 2011: 30).

Als aufkommendes Pendant zu monolingualen Sprachideologien stehen heteroglossische Sprachideologien (vgl. De Korne 2012). Ins Zentrum rücken dabei vermehrt kommunikative Praktiken, die über das sogenannte Sprachenrepertoire individueller SprecherInnen ermöglicht werden. Unter Sprachenrepertoire versteht man den Einsatz aller „Sprachen, Varietäten, Codes und Register ebenso wie ein akkumuliertes Wissen über situationsadäquate Verwendung und gesellschaftliche Bewertungen von Sprache.“ (Busch 2011: 51). Somit kommen wir zur Beantwortung der zweiten Frage.

Was bedeutet „mehrsprachig“?

Mehrsprachigkeit besteht bereits innersprachlich, etwa durch das Beherrschen verschiedener Dialekte, Soziolekte, Register, usw. (vgl. Wandruszka 1979 nach Huber-Kriegler 1994: 136f). Aufgrund individueller (Sprach-)Biographien und gesellschaftlicher Dynamiken kommt es zu lebensweltlicher Mehrsprachigkeit dann, wenn ein Individuum in unterschiedlichen Bereichen seines Lebensalltags mit unterschiedlichen Varietäten konfrontiert ist, diese in unterschiedlichen Kontexten erwirbt und anwendet. Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ist geprägt durch den sozialen und rechtlichen Status der Varietäten, unterschiedliche Erwerbsbedingungen, Sprachmischungen, situationsabhängige Sprachenwahl und ist vor allem von starkem Handlungscha-

rakter gekennzeichnet (vgl. Fürstenau 2011: 30). Krumm (2009) weist daraufhin, welche wesentliche Kraft Mehrsprachigkeit auf die Herausbildung individueller Identitäten ausübt.

Die Förderung von Mehrsprachigkeit gilt, wie auf der Homepage des BMUKKs nachzulesen ist, als eines der Bildungsanliegen der österreichischen Schul- und Sprachenpolitik. Es fehlt jedoch noch an einer durchgehenden Mehrsprachigkeitsdidaktik, die ein ganzheitliches Verständnis von Mehrsprachigkeit verfolgt (vgl. De Cillia/Krumm 2010; Gnutzmann 2004).

Im Rahmen heteroglossischer Sprachideologien entsprechen mehrsprachige Kompetenzen nicht einem Nebeneinander verschiedener Einzelsprachen, sondern:

„Vielmehr sei die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu handeln, auch mit der Kompetenz verbunden, die Sprachen gleichzeitig einzusetzen – je nach Anlass und Notwendigkeit.“ (Gogolin 2010: 542).

Eine bezeichnende Kompetenz, Sprachen notwendigerweise gleichzeitig einzusetzen, ist beispielsweise *Translanguaging*, wie García (2009) beschreibt:

„Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential.“ (Garcia 2009: 140)

Jegliche Form von Mehrsprachigkeit lässt sich mit der jedem sprechenden Menschen zugrundeliegenden Fähigkeit der Sprachbewusstheit in Verbindung bringen.

Was ist Sprachbewusstheit?

Sprachbewusstheit ist allgemein eine menschliche Fähigkeit, die sich vom Kleinkindalter weg bis ins Erwachsenenalter hinein entwickelt und in Abhängigkeit von unterschiedlichen Spracherwerbs-, Sprachlern-, Sprachunterrichts- und Sprachgebrauchskontexten entsteht. Sie entwickelt sich sprachunabhängig, also sowohl in monolingualen als auch in mehrsprachigen Settings, und umfasst u.a. Äußerungen, Beschreibungen und Bewertungen, die sich auf verschiedene Aspekte von Sprache beziehen.

Ich möchte hier betonen, dass es bei Sprachbewusstheit nicht allein um deklaratives Wissen über Sprache(n) und Strukturen geht, die im Lehrplan unter „Sprachbetrachtung“ angeführt sind und in Form von Grammatikunterricht vermittelt werden, sondern es geht mir vor allem um:

- Sprachdifferenzbewusstsein (Wahrnehmung unterschiedlicher Varietätenbündel)
- Wissen und Einstellungen zu Einzelsprachen, Varietäten und Sprechgemeinschaften
- Wahrnehmung und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit
- Einstellungen zum Sprachenlernen
- Entwicklung von und Wissen über Sprachlernstrategien

Wie zeigt sich Sprachbewusstheit bei Volksschulkindern?

Im Rahmen meiner Diplomarbeit untersuchte ich Kindergespräche beim Erstellen von Sprachenporträts und stellte Sprachbewusstheit bei Volksschulkindern der vierten Schulstufe auf unterschiedlichen Ebenen fest. Zu der von mir untersuchten Klasse ist zu sagen, dass die Klassen- sowie die Begleitlehrerin in den vorangegangenen vier Jahren ein „sprachfreundliches“ Klima in der Klasse etabliert haben: So wurden beispielsweise die Familiensprachen der Kinder von den Lehrerinnen immer wieder aktiv in den Unterricht miteinbezogen. Außerdem wurde es den türkisch-sprechenden Kindern ermöglicht, einen sprachvergleichenden Deutsch-Türkisch-Kurs zu besuchen. Durch diese Rahmenbedingungen ergaben sich sehr offene Gespräche über die Sprachen der Kinder. Anhand einiger Beispiele möchte ich nun zeigen, worum es bei Sprachbewusstheit gehen kann:

In den Gesprächen treffen die Kinder immer wieder **Zuordnungen und Bewertungen** von Einzelsprachen und Sprechgemeinschaften. Interessant dabei ist, dass sich einige Kinder existierender Prestiges und Statusrealitäten verschiedener Sprachen und Communities bewusst sind. So wie in diesem Beispiel:

KG1[24-25]¹

Lu: Roma.

Al: Weißt Du, was ein Roma ist?

Lu: Ich weiß.

Al: Ja.

Me: Wir sind doch nicht blöd!

Al: Weißt du, wenn die Roma eine Republik hätten, wären sie die stärksten auf der ganzen Welt. Ja.

In diesem Gesprächsausschnitt äußert sich das Kind über den Zusammenhang zwischen der politisch-rechtlichen Situation und dem sozialem Status der Roma. Die Volksgruppen der Roma, die in ihren jeweiligen Heimatländern eine Minderheit darstellen, haben eine lange Geschichte an gesellschaftlichen und sozialen Diskriminierungen und Verfolgungen. In der Aussage des Kindes steckt ein gewisses Bewusstsein darüber und lässt für mich folgenden Schluss zu: Kinder sind in der Lage, Fragen zum Zusammenhang von Sprache(n) und gesellschaftlichem Status zu bearbeiten.

Ein weiterer Punkt ist die Sprachlernbewusstheit. Die untersuchten Kinder äußern sich über ihre Sprachlernbiografien und zeigen dabei ein gewisses Bewusstsein über verschiedene Aspekte von Sprachlernprozessen und Lernstrategien. Die folgende Äußerung eines Kindes zeigt z.B., dass Lesen als eine Grundlage des (Sprache-) Lernens begriffen wird:

KG2[120-121]

An: Oh, ich hab eins vergessen: Griechisch.

Mi: Ich hab viele Bücher von anderen Sprachen. Wenn ich lese, dann kann ichs auch lernen.

J: Von zuhause?

Mi: Ja.

1 Die Gesprächsausschnitte werden zur besseren Lesbarkeit in Standardsprache und -orthographie wiedergegeben. Die Kinder [Lu, Al, Me, An, On, Mi, Se und Ni] sind SchülerInnen einer 4. Klasse Volksschule, J ist die Interviewerin.

Sprachlernbewusstheit bedeutet aber auch, zwischen unterschiedlichen Spracherwerbskontexten unterscheiden zu können, wie es das Mädchen im folgenden Beispiel tut:

KG2[90-91]

J: Also, was hast Du eingezeichnet?

Mi: Also meine Sprache ist Serbisch, die ich spreche. Und dann kann ich Englisch.

Das Mädchen trifft hier klar eine Unterscheidung zwischen einer Sprache, die sie „spricht“, und einer Sprache, die sie „kann“, und bringt so den Unterschied zwischen Erst- und Fremdsprachkompetenzen zum Ausdruck.

In den Gesprächen fallen weiters verschiedene Beschreibungen von Sprachverhalten und -anwendung auf. So beschreiben manche Kinder ihr Sprachverhalten im Sinne eines Translanguaging-Konzepts, indem sie ihre Sprachen in Bezug zueinander setzen und dabei beschreiben, wie ihre Sprachen in der Anwendung miteinander funktionieren. Als Beispiel steht die von den Kindern genannte sprachliche Praxis „gemischt“:

KG3[57-59]

Se: Zuhause reden wir immer Türkisch.

Ni: Ich rede gemischt mit meiner Mutter. Rumänisch und Deutsch.

On: Ich rede auch gemischt. Türkisch und Deutsch

Ein weiterer Bereich sind Sprachenvergleiche und Wissen über Sprachdifferenzen, die von den Kindern als Lern- und Lehrstrategien beschrieben werden. Neben Unterschieden zwischen Varietätenbündeln nehmen Kinder genauso Ähnlichkeiten wahr. So spricht in diesem Beispiel ein Kind mögliche Vorteile von Sprachähnlichkeiten im Hinblick auf das Sprachenlernen an:

KG2[22-23]

Mi: Das ist gleich so wie auf Serbisch, Slowakisch.

An: Ja.

Mi: Deswegen ist es leichter für uns zu zählen.

Konzeptionen zu Sprache. In den Kindergesprächen ist genauso der Einfluss dominierender monolingualer Sprachideologien bemerkbar. So z.B. die Zuordnung von Sprache und ethnischer bzw. nationaler Zugehörigkeit, wie im folgenden Gesprächsausschnitt:

KG3[40-41]

On: Sprichst du nur Deutsch?

J: Hm, ich hab in der Schule Englisch gelernt, und/

On: Nein, ich mein, von welchem Land du kommst.

Mit der Frage „Sprichst du nur Deutsch?“ intendiert das Kind hier nicht, etwa Auskunft über das Sprachenrepertoire seines Gegenübers zu erhalten, sondern es will von dessen Sprache auf die nationale Zugehörigkeit oder geographische Herkunft schließen. Busch (2010) beschreibt in diesem Zusammenhang die Problematik, dass die Frage nach der Sprache unterschiedlich verstanden und beantwortet werden kann. Wenn die Frage nach der Sprache gestellt wird, ist dies meist von der Intention geleitet, Zuschreibungen zu Nation und Ethnie treffen zu können (vgl. Busch 2010: 9ff).

Welche Schlussfolgerungen lassen sich für den Unterricht ableiten?

Aus den Ergebnissen lassen sich, angelehnt an das bereits bestehende Language-Awareness-Konzept, Anregungen ableiten, wie Sprachbewusstheit in den Unterricht miteinbezogen werden könnte. Was ist nun dieser Language-Awareness-Ansatz überhaupt? Dieser ist ein seit den 1960er Jahren (vgl. Hawkins 1984; James/Garrett 1992) bestehendes Unterrichtskonzept, das auf die Förderung der unter Punkt zwei beschriebenen Fähigkeit der Sprachbewusstheit abzielt. Es umfasst verschiedenste Aspekte von Sprache: u.a. auch affektive, soziokulturelle und politische Aspekte.

Gerade die Bezugnahme auf soziokulturelle und politische Aspekte von Sprache birgt Potential, Kindern in ihrem mitgebrachtem Sprachwissen entgegenzukommen und das Verständ-

nis für politische und gesellschaftliche Vorgänge weiter zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist auch *Critical Language Awareness* ein interessanter Ansatzpunkt. Dieser ist angelehnt an Theorien zu Sprachideologien (vgl. Kroskrity 2001: 1) und befasst sich mit einer kritischen Auseinandersetzung mit Sprache(n), der Offenlegung von Sprachkonventionen und -praktiken und der damit verbundenen Ausübung und Durchsetzung von Macht und Ideologie (vgl. Fairclough 1992: 7ff).

Meine Untersuchung zeigte, dass sich Kinder selbst größtenteils als vielsprachig verstehen, unabhängig von Beherrschungsgrad und Spracherwerbs- oder -lernkontexten. Dieses Ergebnis lässt sich in der affektiven Dimension von *Language Awareness* einordnen, die auf Freude an Sprachen, Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit und auf eine positive Einstellung zu Sprachenvielfalt abzielt. Eng damit verbunden ist eine soziokulturelle Ebene von (Sprachen-)Unterricht, die die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, unabhängig vom ökonomischen Wert oder Prestige der jeweiligen Sprachen, umfasst. Offenheit und Interesse für Sprachen können entstehen, indem die bestehende Sprachenvielfalt in der Klasse als Ressource kontinuierlich und auf vielfältige Art und Weise wahrgenommen und gefördert wird. Dies kann z.B. wie in dieser Klasse, durch die Miteinbeziehung mehrsprachiger Rituale, mehrsprachiger Materialien, mehrsprachiger Kinderbücher in der Klassenbibliothek und mehrsprachigen Begriffssammlungen während des Unterrichts geschehen. Dabei sind die einzelnen Kinder als SprachspezialistInnen und deren Sprachenrepertoire als bereichernd für die ganze Klasse anzuerkennen.

Bei näheren Erläuterungen über ihr Sprachrepertoire ließ sich feststellen, dass Kinder bereits ziemlich klare Einordnungen und Bewertungen ihrer Sprachen und Sprechgemeinschaften vornehmen, die den gesellschaftlichen und politischen Status und/oder Prestige von Varietäten und deren SprecherInnen widerspiegeln. Erstaunlich war dabei das festzustellende Bewusstsein über den gesellschaftlichen Status der eigenen (auch inner-sprachlichen) Varietäten. In einem *Language-Awareness-Ansatz* sind diese Themen in der politischen Dimension des Ansatzes sowie im *Critical-Language-Awareness-Ansatz* verortet. Für den

Unterricht ließe sich daraus ableiten, dass bereits in der Volksschule Fragen zu Zusammenhängen zwischen Sprache und Macht sowie Fragen zur Entstehung von Sprachpraktiken und -konventionen bearbeitet werden können. Wie dies im Detail geschehen könnte, muss noch konkret erarbeitet werden. Essentiell erscheint hier aber auf jeden Fall eine verstärkte Beachtung und Miteinbeziehung mitgebrachter Minderheitensprachen, Dialekte und Soziolekte der Kinder, um überhaupt Themen wie Sprache und Macht im Unterricht bearbeiten zu können.

Weitere Ergebnisse ließen sich bei der Untersuchung von Sprachlernbewusstheit feststellen. Die Kinder erwähnten verschiedenste Bereiche, die wesentliche Bestandteile des Sprachenlernens darstellen: emotionale sowie identitäre Aspekte des Sprachenlernens, die Differenzierung unterschiedlicher Erwerbs- und Lernkontexte, Beschreibung von Lernfortschritten ergänzt mit Selbsteinschätzungen, Beschreibungen von Sprachlernstrategien, die Wahrnehmung der Umgebung als Sprachlernmöglichkeit sowie Äußerungen zu Sprachlernwünschen. Eine der Maßnahmen, die diese Sprachlernbewusstheit unterstützen könnten, ist der Einsatz von Sprachenportfolios. Mit diesen lassen sich Spracherwerb und Sprachenlernen kontinuierlich dokumentieren und reflektieren. In solche Dokumentationen und Reflexionen können auch die von Kindern bei sich selbst und ihrem Umfeld wahrgenommenen mehrsprachigen Vorgänge und Sprachpraktiken (wie Translanguaging) einfließen.

Letztendlich konnte festgestellt werden, dass Kinder Sprachdifferenzen wahrnehmen und beschreiben können und ausgehend davon, in der Lage sind, sprachübergreifende sowie inner-sprachliche Sprachvergleiche anzustellen. Diese stellen eine Sprachlernstrategie dar. Der im Lehrplan verankerte Teilbereich Sprachbetrachtung sieht Vermittlung von Sprachstrukturen in der deutschen Sprache vor. Dieser Teilbereich könnte um sprachübergreifende Systemvergleiche bereichert werden. Genauso sind Sprachkursangebote, die, wie der von der Sprachförderlehrerin initiierte Deutsch-Türkisch-Kurs an dieser Schule, gezielt mit Einzelsprachvergleichen arbeiten, unterstützens- und ausbauenswert.

Literatur

- Busch, Brigitta (2011): Schulsprachprofile: Sprachliche Heterogenität sichtbar machen und als Potential nützen. In: *Erziehung und Unterricht*, 1–2/2011, 49–55.
- Busch, Brigitta (2010): ... und Ihre Sprache? Über die Schwierigkeiten, eine scheinbar einfache Frage zu beantworten. In: Martina Rienzner/Gabriele Slezak (Hrsg.): *Sprache und Translation in der Rechtspraxis. Stichproben*. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien Vienna Journal of African Studies, 19/2010, 9–35.
- De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/in Z.a. mit Dorner, Andrea (2010): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMWF, Deutschland), Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk, Österreich), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, Schweiz). Berlin. Berliner Wissenschaft-Verlag. Schulentwicklung Band 40. Verfügbar unter: <http://verein.ecml.at/Portals/2/praesentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf>
- De Korne, Haley (2012): Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg. In: *Language and Education*, 1–22.
- Fairclough, Norman (1992): *Critical Language Awareness*. Singapur: Longman Group.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag, 25–50.
- Gal, Susan (2006): Migration, Minorities and Multilingualism: Language Ideologies in Europe. In: Mar-Molinero Clare/Stevenson Patrick (Hrsg.): *Language Ideologies, Policies and Practices: Language and the future of Europe*. New York: Macmillan, 13–27.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, Ajit/Panda, Minati/Phillipson, Robert/Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.): *Social Justice through Multilingual Education*. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 140–158.
- Gnutzmann, Claus (2004): Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die ‚neue‘ kommunikative Kompetenz? In: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr, 45–54.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 13/4, 529–547.
- Hawkins, Eric (1984): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

-
- Huber-Kriegler, Martina (1994): Mehr als eine Sprache sprechen ... Theoretische Grundlagen. In: Gauß, Rainer u.a. (Hrsg.): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Wien: Jugend u. Volk Verl.-Ges, Band 1, 117–136.
- James, Carl/Garrett, Peter (1992): Language awareness in the classroom. London: Longman.
- Kroskrity, Paul (2001): Language ideologies. In A. Duranti (Hrsg.): Linguistic anthropology: A reader. Malden: Wiley Blackwell, 496–517.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 233–247.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. Deutsch lernen Jg. 25/2, 143–163.
- Wohlgenannt, Julia (2012): „Man kennt so viele Sprachen!“ – Language Awareness und Sprachbewusstheit in der mehrsprachigen Volksschulklasse. (Diplomarbeit) Wien: Universität Wien.

Die große Freiheit der Kleinen Bücher

Vor kurzem hatte ich folgendes Gespräch: Eine Freundin berichtete mir von ihrem Gemüseinkauf am Bauernmarkt. Die Kohlsprossen konnte sie einzeln aussuchen, sie waren günstiger als im Supermarkt, schmeckten weniger bitter und waren in kurzer Zeit gar. Einzig das Gedränge am Markt und das Abwaschen der Erde musste man dafür in Kauf nehmen. Es ist ein Bericht, der vermutlich allgemein nachvollziehbar ist. In diesem Moment musste ich an meine eben fertiggestellte Diplomarbeit denken: Ist ein didaktisch aufgeladenes Lehrmittel nicht ähnlich wie die Einflüsse, die auf die bittere, harte, in kurzer Zeit hochgezüchtete Kohlsprosse aus dem Gewächshaus wirken? Isolierte, synthetische Stimuli an Stelle von komplexen, unberechenbaren Umwelteinflüssen? Und wenn das die vorrangige Methode der Wissensvermittlung darstellt: Was bedeutet es, wenn sich solche Routinen im Selbstverständnis aller Beteiligten einnisten?

Die Nebenwirkungen könnten ähnlich vielfältig und schwer zu fassen sein wie jene der industriellen Nahrungsmittelproduktion. Aber dieser Vergleich soll nicht zum Selbstzweck werden: Das Thema dieses Beitrags sind Lehrmittel, die Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden sowie Vorstellungen von Mehrsprachigkeit und kultureller Identität. Und ich möchte die Position vertreten, dass Freiheiten in diesen Bereichen auszuloten und einzufordern sind. Dafür sprechen nicht nur emotionale Gründe, sondern auch ganz und gar pragmatische. Es ist naheliegend, dass zunehmende Gleichschaltungsversuche und immer genauere Anforderungen mittelfristig eben nicht für Planbarkeit sorgen. Im Gegensatz dazu macht ein geeigneter Nährboden, Zeit und die Freiheit, eigenen Interessen nachzugehen, mit hoher Wahrscheinlichkeit einen guten Erfolg möglich. Das sind zumindest die Eindrücke, die ich im Rahmen der Arbeit zu den „Kleinen Büchern“ in der freinetpädagogisch geführten Mehrstufenklasse M2 gesammelt habe (Pernes 2013). Solche Zusammenhänge sind nur manchmal schwierig zu belegen, weil es

sich dabei um Prozesse handelt, die von mehreren Faktoren beeinflusst werden.

Wenn es darum geht, Freiheiten einzufordern, ist es nicht unbedingt notwendig, einen Bezug zu reformpädagogischen Ideen herzustellen. Aber es ist bezeichnend, dass diese Ideen den bestehenden Strukturen nach wie vor neue Impulse geben. Möglichst terminologiefrei könnte ein erstes Argument lauten: Es geht um Funktionalität, und die gibt es nur in authentischen Kontexten. Und diese Kontexte sind unberechenbar. Ist Unberechenbarkeit problematisch? Kommt darauf an, was die Zielvorstellungen sind. Es würde sicherlich einer Selbstüberschätzung gleichkommen, sich als Erwachsener ständig kontrolliert zu wähnen, auch wenn das in der Rolle als Vorbild, als Autoritätsperson und in Abgrenzung zu Kindern oftmals erwartet wird. Eine Kritik an Lehrmitteln und Unterrichtsformen ist immer auch eine Kritik am Verhältnis von Lehrenden und Lernenden, daher lautet das zweite Argument: Schule ist für alle Beteiligten ein Lernprozess. Und dynamische Rahmenbedingungen, die diesem Umstand Rechnung tragen, werden benötigt. Das wäre zumindest eine Reaktion auf die aktuellen institutionellen Widersprüche, besonders im Umgang mit Heterogenität.

Wie soll sie nun aussehen, die neue Schule? Ob sich dazu überhaupt eine mehrheitsfähige Antwort finden lässt, sei an dieser Stelle dahingestellt. Den beiden angeführten Argumenten zur Planbarkeit und Partizipation kann aber einiges an Lebendigkeit eingehaucht werden, wenn wir unseren Blick auf die Kleinen Bücher und ihre AutorInnen richten:

Kleine Bücher sind ein Medium, das den Inhalten und Bedürfnissen der jungen AutorInnen gewidmet ist. Die Freiheit, Themen nach den eigenen Interessen zu wählen und in Text und Bild umzusetzen, führt zu emotional involvierenden und authentischen Kontexten für das Schreiben und Lesen. In den von mir geführten Gruppendiskussionen haben die AutorInnen Themen angesprochen, die nahelegen, dass die Bücher eine umfassende Form von Schriftkultur darstellen. Dabei geht es um Fragen nach Urheberschaft und Handwerk, Material und Form, Publikum und Genres. Neben den Freiheiten bei der Umsetzung gibt es klare Vorgaben zu Format und Umfang der Bücher. Es ist

eine Struktur, die den Umgang mit den gebotenen Freiheiten letztendlich erleichtert. Der Einstieg in das Schreiben wird auch einfacher dadurch, dass andere alltägliche Aktivitäten im Klassenleben an die Kleinen Bücher anknüpfen und dass das gerade Erlebte in Form eines Kleinen Buches festgehalten wird. Christian Schreger, Klassenlehrer der M2 und Leiter des Projekts, beschreibt es als ein Format, das vorhandene „Fähigkeiten berücksichtigt und diese zugleich präsentiert“ (Schreger 2011, 1).

Das Kleine Bücher Schreiben und Lesen findet vor dem Hintergrund statt, dass in der M2 rund 80% der SchülerInnen Deutsch als Zweitsprache erwerben und einige von ihnen ganz ohne Deutschkenntnisse eingeschult werden (Schreger 2011, 1). Nicht zuletzt deswegen besteht die Möglichkeit, mit Hilfe von FreundInnen, Verwandten und SprachlehrerInnen mehrsprachige Bücher zu verfassen. Das Angebot wird auch aus reinem Interesse an den Sprachen der anderen genutzt, denn Mehrsprachigkeit ist attraktiv – und zwar nicht nur in Bezug auf prestigeträchtige und „erwünschte“ Fremdsprachen. Gleichzeitig ist Deutsch der Bezugspunkt, die Sprache, in der sich die Kinder mitteilen wollen. Und schließlich sind auch andere alltägliche Aktivitäten, wie zum Beispiel die Erweiterung des Online-Wörterbuchs *Welt-ABC* und das gemeinsame, wöchentlich stattfindende *Freitagskochen* an diesem Umgang mit Mehrsprachigkeit beteiligt. Das verbindende Element dieser Projekte ist eine Übersetzungsleistung zwischen kulturell unterschiedlichen Erscheinungsformen, zwischen Text und Bild, sowie zwischen den Bedeutungen eines jeden Einzelnen und konventioneller Sprache. Es sind Übersetzungen, die es möglich machen, dass „die stumme Sprache zu reden beginnt“ (Schreger 2011, 1).

Was sind nun die konkreten Eigenschaften, die aus wenigen Blättern Zeichenpapier eine Art eigenständige Schriftkultur werden lassen? Im Lauf meiner Arbeit konnte ich folgende Punkte feststellen:

- Der Aufbau auf das gesamte vorhandene Wissen: Auch wenn Sprache beziehungsweise die Mehrheitssprache Deutsch, noch nicht das Ausdrucksmittel der Wahl ist, ist es den AutorInnen möglich, anhand von Zeichnungen, Fotos, Montagen oder eben anhand ihrer Erstsprachen maximal viel an Infor-

mation zu Papier zu bringen. Dabei hilft ein reduziertes Format, das, im Sinn eines pädagogischen Gerüstbaus, die Rolle der SchülerInnen vereinfacht, ohne dabei die Aufgabe zu vereinfachen. Dazu kommen vorgelagerte, noch einfacher gehaltene Medien wie das *Digitale Tagebuch* der M2, das ein Nachdenken über Sprechkanäle und damit den Einstieg in die Autorenschaft vorantreibt. Auf Rezeptionsseite findet ebenfalls ein Gerüstbau statt: Die Gegenüberstellung von Handschrift und Druckschrift, von verschiedenen Sprachen und Schriftsystemen oder einfach nur das Beobachten der anderen beim Schreiben und Lesen fördert die Beschäftigung mit Sprache.

- Die Effektivität des kreativen Schreibens: Schreibanlässe, die motivieren und authentisch sind, ermöglichen eine „tiefere Verarbeitung“ und bewirken, dass sprachliche Formen und Inhalte eher eingeübt und automatisiert werden. Dazu kommt, dass das Schreiben als die anstrengendste und integrierendste der sprachlichen Fertigkeiten auch eine Übung für die anderen Fertigkeiten darstellt. Voraussetzung dafür ist einerseits ein gegenseitiger Austausch mit KlassenkameradInnen, die füreinander Publikum darstellen, und andererseits ein Überschreiten des Übungscharakters, indem außerschulische Themen bearbeitet und unterschiedliche Werkzeuge zur Gestaltung eingesetzt werden. Obwohl kreatives Schreiben den Fokus prinzipiell auf Inhalt und Bedeutung legt und die korrekte Form keine Voraussetzung darstellt, konnte im Rahmen der Gruppendiskussionen festgestellt werden, dass Rechtschreibung eine Anforderung ist, die die AutorInnen an sich selbst stellen.
- Neue und erweiterte Begriffe vom Schreiben und Lesen: Der klassische Schreibprozess befindet sich im Umbruch. Diese Entwicklung ist vermutlich besonders den digitalen Medien zuzuschreiben, es handelt sich dabei aber nicht nur um eine Frage nach den technischen Werkzeugen, sondern auch nach den Aufgaben, die verschiedene Formen von Schriftlichkeit in ihren jeweiligen Gemeinschaften erfüllen. Es ist zu beobachten, dass Schreibvorgänge zunehmend nicht mehr linear und isoliert, sondern in Gruppen, unter Zuhilfenahme der Umge-

bung und technischer Hilfsmittel stattfinden. Dabei rücken Design-, Produktions- und Präsentations-Aspekte in den Vordergrund. Solche Schreibprozesse werden von den Kleinen Büchern geradezu nahegelegt, auch wenn die klassische Variante nach wie vor möglich ist.

- Selbstbewusstsein als Ergebnis und Antrieb: In ihrer Rolle als AutorInnen bearbeiten die Kinder verschiedene Aspekte des Selbstbewusstseins. Ganz allgemein kann ein Bewusstsein über das Selbst als Unabhängigkeit von äußeren Stimuli und damit als Form von Handlungsmacht beschrieben werden. Dabei ist es für die Altersgruppe der Grundschüler typisch, eine „Internalisierung von Fähigkeiten“ zu durchleben, die auch mit einem Ausgleich zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Anforderungen zu tun hat. Zusätzlich kommt es im Rahmen von Migrationserfahrungen zu tiefgreifenden Auseinandersetzungen mit dem Selbst und dem Anderen. Dieser Beschäftigung einen Raum zu geben, erfüllt besonders in heterogenen Lerngruppen eine wichtige Aufgabe und ist ein wesentlicher Antrieb für die Produktion Kleiner Bücher.

Um diese positiven Eigenschaften nützen zu können, braucht es bestimmte Voraussetzungen. Im Idealfall steht eine ähnliche inhaltliche, zeitliche und räumliche Struktur zur Verfügung wie in reformpädagogischen Mehrstufenklassen. Es wäre aber auch denkbar, eine Minimalvariante umzusetzen: Dafür bräuchte es einen begrenzten, aber ernsthaften Rahmen für Experimente, damit sich eine so breit verankerte Eigendynamik entwickeln kann. Ein solcher Rahmen besteht nicht nur aus Freiheiten, sondern auch aus spezifischen Vorgaben, wie zum Beispiel Format und Umfang der Bücher. Darüber hinaus braucht es eine Positionierung innerhalb des gesamten Texte-Ökosystems der Grundschule: In der M2 werden die Bücher möglichst hochwertig gebunden, und das ist mit Sicherheit ein geeigneter Weg, den Werken die passende Wertigkeit mitzugeben und die Anziehungskraft des Mediums noch weiter zu steigern.

Zusammenfassend und in Bezug auf die eingangs formulierten Argumente zur Planbarkeit und Partizipation muss festgestellt werden, dass das klassische Laien-Experten-Gefälle in Ver-

änderung begriffen ist. Dafür gibt es wohl einige Gründe, von denen hier vor allem zwei zutreffen: Einerseits verlangen die neuen Schreibprozesse und Produktionsmittel ein Umdenken, andererseits braucht es in heterogenen Lerngruppen eine Aushandlung zwischen den kulturellen und persönlichen Identitäten aller Beteiligten. Die aktive Mitgestaltung durch die Lernenden ist in beiden Fällen notwendig und effizient. Eigentlich kommt die Diskussion aber auch ohne diesen Aktualitätsbezug aus, denn die Forderung nach mehr Freiheit und Partizipation hat eine Geschichte vorzuweisen. Der Reformpädadoge Célestin Freinet hat seine Arbeitsschule so gestaltet, dass das Leben die Themen vorgibt und damit zur Struktur wird. Er hatte folgende Vorstellung:

„Die Schule von morgen wird keinesfalls, wie es oft die gegen jede Neuerung Lästernden behaupten, eine Schule der Anarchie sein, in der es dem Lehrer nicht mehr gelingt, seine unbedingt notwendige Autorität durchzusetzen. Sie wird im Gegenteil die best-disziplinierteste Schule sein, denn sie ist meisterhaft geordnet. Was aus ihr verschwunden sein wird, das ist jene äußerliche, förmliche Disziplin, ohne die die augenblickliche Schule nur ein Chaos und ein Nichts wäre.“ (Freinet 1965, 57)

Literatur

- Freinet, Célestin (1965). Allgemeine Grundprinzipien der Anpassung an die neuen schulischen Gegebenheiten. In I. Hansen-Schaberg & B. Schonig (Eds.), H. Jörg (Trans.), Freinet-Pädagogik (Vols. 1–6, Vol. 5, pp. 52–59). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Pernes, Stefan (2013). *Die große Freiheit kleiner Bücher. Multimodales Schreiben in der Mehrstufenklasse M2*. (Masterarbeit). Universität Wien. <http://othes.univie.ac.at/27166> (30.08.2013)
- Schreger, Christian (2011). Die „Kleinen Bücher“. Handout präsentiert im Rahmen des AK Migrationsforschung, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien. http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kb_kurz.pdf (30.08.2013)

Eine Schulgeschichte

Verdichtete Erlebnisse von Lehrenden und Lernenden

Wirft man einen Blick auf Österreichs Schulen und sucht man das Gespräch mit Lehrenden sowie Lernenden, werden einem viele Geschichten erzählt, Geschichten aus dem tatsächlichen Leben, aus dem mehrsprachigen Alltag, Geschichten rund um Sprachen, Sprachenvielfalt und Schulen.

Diese spannenden, schockierenden und inspirierenden Geschichten könnten Bücher füllen. Viele davon folgen einem ähnlichen Muster.

Dies hier ist nun die Struktur einer Geschichte, stellvertretend für all jene, die im Zuge einer Erhebung rund um innovative Sprachenprojekte von Lehrenden und SchülerInnen über Schulen und Menschen, Alltag und Mehrsprachigkeit und damit verbundene Freuden und Erschwernisse erzählt wurden.¹

Spricht man mit Beteiligten über Erfahrungen im Umgang mit der sich ihnen bietenden heteroglossischen Lebenswelt, über Erlebnisse, Fortschritte und Erfolge, sowie über Hindernisse, Widerstände und auftretende Konflikte, so hört man immer wieder recht ähnliche Geschichten.

Unser Ziel ist es hier also, ein sich wiederholendes Gefüge freizulegen, Muster und Regelmäßigkeiten aufzudecken und prototypische Charaktere herauszufiltern, um Einblicke in Abläufe des komplexen Zusammenspiels einer solchen Institution zu gewähren.

Es sind zumeist einzelne motivierte Lehrende, die Chancen und Möglichkeiten einer mehrsprachigen Lernumgebung erkennen und diese durch innovative Projekte fördern und ausbauen wollen.

Vielfältig sind die Gründe, warum mehrsprachige Projekte ins Leben gerufen werden. Meist sind sie, so wird erzählt, Antwort

1 Im Zuge des Projektes wurden 32 Gespräche zwischen Mai 2012 und November 2012 geführt, an denen 73 Personen teilnahmen (www.oesz.at/download/esis/Abschlussbericht_ESIS-Evaluation.pdf).

auf eine Notwendigkeit (gewünschte Änderung des Systems, Beseitigung struktureller und alltäglicher Probleme, Nachfragen und Fordern von Beteiligten nach Initiativen und Neuorientierungen etc.). Die Projekte dienen so als Lösungsansatz und werden als Erleichterung des gelebten mehrsprachigen Schulalltags empfunden:

„Früher waren wir eine Ausländerschule. Es hat lange gedauert, bis erkannt wurde, dass dies auch ein Vorteil sein kann, indem wir die Sprachenvielfalt nutzen. Nicht alle sind bereits davon überzeugt, bis dahin ist es noch ein weiter und harter Weg.“²

Nicht immer stößt dies auf ähnliche Begeisterung und Überzeugung im LehrerInnenkollegium, in der Schulleitung, Schulaufsicht, bei Behörden, Stadt oder Land. Die Gründe für Widerstände sind ebenso vielfältig.

Wieder und wieder lässt sich das Scheitern guter innovativer Mehrsprachigkeitsprojekte beobachten, eine Entwicklung, die zur Besorgnis anregt, wenn man bedenkt, welche Chancen diese für unsere zukünftigen Generationen brächten.

Dies bringt uns zurück zu unserer Geschichte. Wie bereits erwähnt, handelt es sich um eine „Verdichtung“ einer Vielzahl von Geschichten. Sie steht also stellvertretend für viele und könnte in all ihrer Fiktion dennoch realer nicht sein.

Beginnen wir vorerst mit dem Schauplatz. Wir befinden uns in einer beliebigen österreichischen Volksschule, die man gemeinhin als „MigrantInnenschule“ bezeichnen würde. Werfen wir nun einen Blick auf unsere handelnden Personen:

Zum einen haben wir unsere Heldin, unseren Helden. Jede gute Geschichte, so lassen uns Koryphäen des „Storytelling“ wissen (unter anderem Truby 2008), hat eine/n HauptdarstellerIn, deren/dessen Blickwinkel am spannendsten zu erzählen scheint.

In unserem Fall setzen wir an die Stelle des/der HeldIn die lehrende Person, die sich als Ziel gesetzt hat, ein mehrsprachiges Projekt in ihrer Schule durch- und umzusetzen.

2 Zitat einer Lehrenden aus einer Kooperativen Mittelschule, Wien. Juni 2012

Unsere Heldin³ ist – so nehmen wir im Folgenden in unserer Geschichte an – Lehrerin unserer Volksschule. Sie⁴ unterrichtet in einer Klasse mit einem hohen bis sehr hohen Anteil an Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache. Wie viele ihrer KollegInnen sah sie dies früher als Nachteil an, da es für sie und ihre hohen Lehransprüche ein gewisses Maß an Mehraufwand bedeutete. Doch lernte sie in Gesprächen mit anderen Personen, durch eigene Erfahrungen und ebenso durch selbstinitiierte Weiterbildungen die Sprachsituation, die heteroglossische Lebenswelt ihrer Klasse, mit anderen Augen zu sehen. Heute erkennt sie darin eine Chance, die es aufzugreifen, eine Ressource, die es zu nutzen, einen Schatz, den es zu schützen gilt. Aus diesem Grunde bringt sie ihre Ideen ein, Ideen, von denen sie viele hat. Diese Ideen kommen ihr meist durch Ereignisse des Arbeitsalltags, in denen es erforderlich wird zu handeln, Ideen aus Notwendigkeiten, aus Mängeln, Ideen als Lösungsansatz und schlichtweg Erleichterung des Schulalltags, Ideen, die in erster Linie den SchülerInnen und LehrerInnen zugute kommen, jetzt und auch für ihren weiteren Lebensweg.

Bevor wir uns anderen Personen unserer Geschichte zuwenden, werfen wir einerseits noch einen Blick auf das Ziel unserer Heldin (und zwar das Ziel innerhalb der Geschichte, nicht ihr absolutes Lebensziel), andererseits auf ihre Stärken, Schwächen und Bedürfnisse, um sie in ihren Handlungen besser verstehen zu können:

Sie ist eine sehr junge Lehrerin, was zunächst ein Vorteil scheint, da sie engagiert und voller Elan und Idealismus an ihre Tätigkeit herangeht und klare Visionen hat. Nachteilig sind ihre Charaktereigenschaften jedoch insofern, dass sie einige ihrer KollegInnen aufgrund ihres Alters und ihrer Unerfahrenheit im Berufsleben nicht ernst nehmen oder als nicht ebenbürtig betrachten. Sie lässt sich einschüchtern und verunsichern. Ebenso

3 Zugunsten einer leichteren Lesbarkeit teilen wir jeder unserer handelnden Personen ein bestimmtes Geschlecht zu, die Wahl ist beliebig und willkürlich.

4 Die Handlung und alle handelnden Personen sind frei erfunden, fiktiv und in ihren Charakterzügen leicht überspitzt. Jegliche Ähnlichkeit mit lebenden oder realen Personen wäre rein zufällig.

lässt sie sich durch „Empfehlungen“ und Wünsche der Leitung, Eltern oder Schulaufsicht beeinflussen. Sie ist sich darüber im Klaren, dass die Leidtragenden vor allem die Kinder sind, weiß jedoch nicht, woran das häufige vorzeitige Scheitern ihrer Projekte und Ideen begründet liegt.

Was ist nun also der Wunsch, den sie verfolgt, das Ziel, das sie unbedingt erreichen möchte?

In unserem Fall handelt es sich beispielsweise um ein Projekt zur gezielten Einbindung bereits bestehender Sprachkompetenzen der Kinder, zur Förderung und Wertschätzung ihrer Familiensprachen. Dies zu erreichen, wird sie im Laufe unserer Geschichte versuchen.

Eben dies zu verhindern, ist der Wille ihrer wichtigsten Antagonistin, ihrer Hauptgegnerin. Auch sie ist Lehrende an der Schule, sieht die Sprachenvielfalt der Schule jedoch als Risiko und Problem, ein Problem, das es zu beseitigen und nicht – wie sie es unserer Heldin vorwirft – zu fördern gilt. Sie selbst ist ebenfalls recht jung, jedoch teilt sie ihre Ansichten mit einigen Lehrenden, die schon seit mehreren Jahren an unserer Schule unterrichten und die sie in ihrer Haltung der Heldin gegenüber unterstützen und stärken. Auch unsere „erste“ Gegnerin hat, neben dem bereits erwähnten Ziel, Schwächen und Bedürfnisse. Ihre Schwäche liegt primär darin, unflexibel zu denken und traditionstreu zu handeln, Neuem gegenüber grundsätzlich ablehnend gegenüber zu stehen und dadurch ihre Augen vor aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu verschließen. Ihr Bedürfnis – das sie jedoch noch nicht als solches erkennt – ist im Idealfall daher, diese Schwäche, die sie in ihrer Arbeit limitiert, zu bewältigen.

Dem gegenüber steht das Bedürfnis unserer Heldin, das darin besteht, stärker zu werden, ihre Position ihren GegnerInnen gegenüber überzeugter einzunehmen, sich durchzusetzen und Verbündete in Machtpositionen zu finden. Im Detail wird uns unsere Heldin noch zeigen, wie sie dies erreicht – oder auch nicht. Wird es ein Happy-End?

Einen weiteren bedeutungstragenden Charakter unserer Geschichte finden wir in der Person der Institutionsleitung. In unserem Fall besetzen wir die Stelle der Verbündeten der Heldin mit der Direktorin unserer Volksschule. Während Heldin und

Gegnerin den Archetypen⁵ der Heldin, der Kämpferinnen entsprechen, stellt die Leiterin den der Königin, der Regentin dar. Sie ist eine erfahrene, überlegte Frau mittleren Alters, ideenreich und durchaus Unterstützerin innovativer Ideen und Veränderungsvorschläge. Ihre Schwäche liegt in erster Linie in ihrer Ungeduld und – bedingt durch ihre Position – in unentwegter Zeitnot. Gerne würde sie sich um alle Anliegen ihrer MitarbeiterInnen im Detail kümmern, sieht sich jedoch nicht in der Lage dazu. Im Gegensatz zu Antagonistin und GegnerInnen steht sie Neuerungen im Bereich der Sprachlehrforschung und Mehrsprachigkeitsforschung nicht per se ablehnend gegenüber. Sie sieht ihr vorrangiges Ziel jedoch darin, gerecht zu handeln und keine ihrer Lehrenden zu bevorzugen bzw. zu benachteiligen. Projekte müssen finanziert werden, Stunden verteilt, Räume zugewiesen und Tätigkeiten vergeben werden – Entscheidungen, die in einer komplexen Institution wie unserer leicht Streitigkeiten im Lehrkörper hervorrufen können.

Sie als LeserIn sind nun eingeladen, zu Ihrer eigenen Geschichte, die sich langsam in Ihrer Vorstellung bildet, weitere GegnerInnen oder Verbündete beizufügen und ihr dadurch Tiefe zu verleihen und Leben einzuhauchen. Unter anderem bieten sich AkteurInnen wie Stadtschulrat, Schulaufsicht, BMUKK, Bund, Land, Gemeinde, externe MitarbeiterInnen oder aber auch unsere SchülerInnen hervorragend an. Ob ihnen eine unterstützende oder auflehrende Rolle übergeben wird, sei ganz Ihnen überlassen.

Eine interessante Personengruppe, die in wechselnden Positionen vorkommt, finden wir in den Eltern unserer SchülerInnen wieder. Hier seien vor allem die Falschen-Antagonisten-Verbündeten erwähnt. Diese erscheinen vorerst als GegnerInnen, stellen sich im Laufe der Geschichte jedoch als unterstützend heraus.

Dieser Wandel wird beispielsweise durch Informationsweitergabe und Aufklärung über Mehrsprachigkeit in intensiver Elternarbeit erreicht.

5 Archetypen definiert Truby (2008) folgendermaßen: „Archetypes are fundamental psychological patterns within a person; they are roles a person may play in society, essential ways of interacting with others.“

Nun wird es aber Zeit, dass wir uns nach der – zugegebenermaßen wichtigen – Vorstellung unserer DarstellerInnen und Charaktere endlich der weiteren Struktur unserer Geschichte zuwenden.

Unsere Heldin verfolgt also ein Ziel, ihre GegnerInnen versuchen, das Erreichen des Ziels zu verhindern. So schmiedet die Heldin einen Plan, der ihr bei der Umsetzung ihres Ziels helfen wird. Beispiele ihrer Handlungen, die sie im „Kampf“ gegen die Antagonistin setzt, sind unter anderem folgende: Sie informiert sich über neue Erkenntnisse und neue Fortschritte im Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung, um geeignet argumentieren zu können, stellt Kontakt zu anderen Lehrenden mit ähnlichen Projekten innerhalb sowie außerhalb ihrer Schule her, sucht aktiv die Unterstützung der Direktion, investiert lange und intensive Stunden außerhalb ihrer Arbeitszeit für ihre Projektvorbereitung, die perfekte Ausarbeitung ihrer Materialien und liest sich bei jeder Gelegenheit in die Materie ein.

Aus ihrer Erfahrung heraus und nach Gesprächen, in denen sie von Verbündeten erfährt, dass die Gegnerin ihre Pläne verhindern will, wird unserer Heldin immer deutlicher bewusst, dass das Erreichen ihres Zieles noch umfangreicherer und aktiverer Handlungen ihrerseits bedarf.

Sie realisiert also in einer ersten Selbsterkenntnis durch einen Blick auf ähnliche Projekte mit positivem oder auch negativem Verlauf, dass die Unterstützung gewisser Gruppen essentiell für das Gelingen und die Durchführung eines solchen multilingua-len, sprachenzentrierten Projektes ist.

Weitere Maßnahmen, um sich gegen die starke Opposition durchzusetzen, werden nun von unserer Hauptdarstellerin soweit in die Tat umgesetzt, so weit es ihre zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen ermöglichen. Sie beruft Elternabende ein, organisiert Meetings mit der Direktorin und WissenschaftlerInnen, nimmt vermehrt an Wettbewerben und Ausschreibungen teil, um mehr Auftreten und Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit zu erlangen, appelliert an die Begeisterung der Kinder, wendet sich an befreundete Journalisten, holt Erkundigungen über themenspezifische Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ein, arbeitet im Detail ihre Projektkonzeption aus und feilt am

Entwurf der Umsetzung, um diese zu einem geeigneten Zeitpunkt präsentieren zu können – um nur einiges zu nennen.

Durch ihre Aktionen wird unsere Antagonistin aufmerksam und auf den Plan gerufen. Die Situation spitzt sich zu, jede der beiden Akteurinnen zieht an ihren Strängen und versucht so, dem eigenen Ziel näher zu kommen. Es kommt in der Folge zu einem Aufeinandertreffen und schließlich einer Auseinandersetzung der beiden Lehrenden, in der viele Worte fallen, vieles gesagt und einander vorgeworfen wird. Ängste und Befürchtungen werden ausgesprochen, Vorwürfe gemacht. Parteien werden ergriffen und als Unterstützung vorgebracht, Bündnisse, Neid und Missgunst aufgedeckt. Zeitweise kippt der rein fachbezogene Streit, wobei persönliche Animositäten zu Tage treten. Dennoch, so wird versichert, stehe stets das Ziel im Mittelpunkt, die Ausbildung der SchülerInnen zu verbessern, wobei jede ihren Standpunkt vorbringt. Die Knappheit an personellen, monetären und räumlichen Ressourcen wird thematisiert, neue Forschungsergebnisse einerseits zerrissen, andererseits hoch gelobt. Auszeichnungen von Wettbewerben dienen der Heldin als besonderer Trumpf im Ärmel. Man wurde für vergangene innovative Sprachenprojekte bereits von offizieller Stelle ausgezeichnet.

„Man kann [...] sagen, wir haben dafür eine Auszeichnung erhalten. Niemand getraut sich zu sagen, dass das jetzt schlecht ist.“⁶

Die Auseinandersetzung kommt zu einem Höhepunkt und schließlich zu einem Ausgang, von dem an zwei fundamental unterschiedliche Wege eingeschlagen werden können. Zum einen das Szenario, in dem unsere Heldin „einen Sieg“ erringt, und jenes, in dem sie sich ihrer Gegnerin gegenüber geschlagen geben muss. In den Geschichten und Erfahrungen, die uns im Laufe der Erhebungen erzählt wurden, kamen beide Optionen mehrfach vor. Aus diesem Grunde sei es Ihnen, den LeserInnen dieses Beitrags überlassen, welchen Weg sie für Ihre Geschichte auswählen.

Folgende wären jedoch laut Storytelling-Theorien die nächsten Schritte, um an ein Ende unserer Geschichte zu gelangen:

Durch den Kampf werden Heldin und Gegnerin einige Gegebenheiten bewusst, die schließlich zu ihrer Selbsterkenntnis füh-

6 Zitat einer Vorschulpädagogin, Kärnten, 2012.

ren. Jetzt bleibt offen, ob die Heldin realisiert, wie sie ihr Ziel erreicht oder ob deutlich wird, dass es nicht zu erreichen und sie somit gescheitert ist. Parallel dazu wird die Antagonistin besiegt, zieht sich zurück, gesteht ein, dass sie zu unüberlegt handelte, oder erringt einen Sieg, d.h. die Opposition ist so stark, dass sie das Unterfangen unserer Heldin zum Scheitern bringt.

Wenn schließlich die Phase des neuen Gleichgewichtes wieder hergestellt ist, befindet sich das Set unserer Schule wieder in jenem Zustand, von dem unsere Geschichte ihren ursprünglichen Verlauf genommen hat.

Der Schulalltag ist wieder hergestellt, alle Lehrenden gehen ihrer Arbeit nach, alle SchülerInnen sitzen in den Klassen. Die Glocke ruft zum Stundenbeginn.

Dennoch hat sich ein wesentlicher Teil verändert, ein mehrsprachiges Projekt wurde gerade verhindert, unsere Heldin ist entmutigt, beschließt jedoch, ihren Traum nicht aufzugeben und bei nächster Gelegenheit weiterzukämpfen. Oder: Die Innovation ihres mehrsprachigen Projektes wurde erkannt, der Nutzen für die Kinder begriffen. In wenigen Wochen wird es probenhalber als Versuch gestartet. Die Kinder und Eltern werden kommende Woche informiert, unsere Heldin freut sich bereits, in Zusammenarbeit mit ihren KollegInnen den letzten Feinschliff zu tätigen, während unsere Direktorin überlegt, bei welchem Wettbewerb sie einreichen könnte. Eine Auszeichnung – so ist sie überzeugt – werde man sicher dafür erhalten, und dies werde auch die letzten Skeptiker überzeugen.

Erfolgreiche Projekte tragen zu einer Weiterentwicklung und Veränderung in Denkweisen und Akzeptanz von gelebter Mehrsprachigkeit bei.

Zweifellos sind diese heteroglossischen Schulwelten ein komplexes Feld, das es mit Vorsicht und Umsicht zu leiten gilt. Die Personen, die diese Aufgabe übernommen haben, sind bestmöglich in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Was wird also benötigt, um mehrsprachigen Schulen in der Umsetzung und Beibehaltung ihrer Projekte zu helfen und sie zu fördern?

Wirft man einen Blick in diese mehrsprachigen, multidimen-

sionalen und komplexen Handlungsräume, so treffen wir unterschiedlichste AkteurInnen an: InnovatorInnen, InitiatorInnen, Ermöglichende, Befürwortende, Ambivalente, Ignorante, GegnerInnen und viele mehr.

Während einerseits stets die Knappheit an Ressourcen – finanzieller, personeller sowie zeitlicher Natur – im Alltag Projekte gefährdet oder verhindert, kommt den Personen der Institution eine ganz wesentliche Bedeutung in Durchführung und Nachhaltigkeit innovativer Sprachenprojekte zu.

Werden Projekte und ihre InitiatorInnen unterstützt? Gibt es aktiven/passiven Widerstand? Von innen (KollegInnen, Direktion, Kinder)? Von außen (Eltern, Schulaufsicht, Schulbehörde, Stadt, Land etc.)?

Was wäre also wünschenswert, notwendig und hilfreich, um ein Happy End zu erreichen?

Werfen wir noch einmal einen Blick auf unsere AkteurInnen, diesmal jedoch nicht nur auf die unserer Geschichte, sondern die des tatsächlichen Schullebens.

Eine Initiative für neue Projekte geht meist von einzelnen engagierten Personen aus, die eine Idee haben und diese umsetzen wollen.

Neben den InitiatorInnen ist die Einstellung des LehrerInnen-teams von Bedeutung. Welchen Standpunkt nehmen sie dem Projekt gegenüber ein? Unterstützend? Ablehnend? Von Seiten des Lehrkörpers kommt nicht immer reine Begeisterung. Wie unsere Gegnerin so deutlich gezeigt hat, geht es hier in erster Linie um Ängste, mangelnde Informationsvermittlung, wenig Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber oder gar persönliche Animositäten. Ein Zusammenhalt des LehrerInnenteams wäre jedoch gerade für übergreifende Projekte von Interesse und größter Notwendigkeit.

„Diese Projekte stehen und fallen mit den Leuten hier, dem Personal, dem Team, und die Leitung ist deshalb so wichtig, weil sie das ermöglicht und vertraut und fördert und uns frei hält oder wie auch immer.“⁷

7 Zitat einer Lehrerin aus einer Volksschule, Wien, 2012.

Es bedarf daher im einzelnen viel Überzeugungsarbeit und Gefühl, um diese Widerstände zu verringern und schließlich zu beseitigen.

In dieser Phase kommt der Schulleitung eine der wichtigsten Funktionen zu. Neben ihrer Wirkung auf das Kollegium ist sie es auch, die darüber entscheidet, ob neue Projekte eingeführt, in der Folge weitergeführt und im Schulsystem integriert oder nach einem Zyklus wieder beendet werden.

„Man braucht die Unterstützung von oben, sonst geht gar nichts. Das Team ist dann ausschlaggebend für die Umsetzung, aber ohne das OK von oben hilft auch das nicht.“⁸

Dieser aktive Rückhalt und die Unterstützung durch die Institutionsleitung in Einführung, Durchführung und Einreichung dieser Projekte wird vor allem dann verständlich, wenn man sich vor Augen hält, wieviel freiwillige Zusatzleistung und Privatzeit für diese wertvolle Arbeit investiert wird. Diese wertzuschätzen und zu honorieren ist daher für ihr Gelingen essentiell. Auch Motivatoren wie erfolgreiche Einreichungen und erhaltene Auszeichnungen sind Ansporn für alle Beteiligten weiterzumachen und helfen gleichfalls, Skeptiker zu überzeugen.

Wie sieht es mit den Eltern der SchülerInnen und den SchülerInnen selbst aus? Zu wenig Information über Entwicklungen in der Forschung führt bei Eltern häufig zu Skepsis neuen Methoden gegenüber. Mit intensiver Elternarbeit ist diese jedoch meist auszuräumen, da das Wohl der Kinder bei Eltern sowie Lehrenden im Vordergrund stehe und durch die glaubwürdige Vermittlung dieser Tatsache Lehrenden schließlich mehr Vertrauen entgegengebracht werde, so erzählt man uns. Auch die Grundhaltung der Eltern der Mehrsprachigkeit gegenüber kann die Institutionsleitung oftmals mit beeinflussen. Ihre Aufgabe liegt unter anderem darin, sowohl nach innen als auch nach außen als Vermittlerin aufzutreten und Wünsche der Schule an Schulaufsicht und Schulbehörde heranzubringen. Wo sie jedoch an Grenzen trifft, heißt es, grundlegende strukturelle Modifikationen im Bildungswesen anzudenken und der individuellen Institution

8 Zitat einer Lehrerin aus einer Volksschule, Wien, 2012.

mehr Autonomie und Flexibilität zu gewähren, denn gerade Projektarbeit benötigt häufig kleinräumige bewegliche Entscheidungen. Innerhalb der Institution kommt der Leitung die Funktion des gate-keepers zu. So wichtig andere AkteurInnen im Gelingen eines Projektes sind, letztendlich hat die Direktion die ausschlaggebende Entscheidungsgewalt.

Wird man sich der Dynamiken einer Institution bewusst und deckt Regelmäßigkeiten auf, ist der erste Schritt getan, um etwas zu bewegen. Wichtig ist jedoch, sich der Probleme im Detail bewusst zu werden, um aktiv etwas unternehmen zu können.

Reale Geschichten in verschiedensten Formen und Besetzungen, Erfahrungen, Forderungen und Anliegen sind aber oft ähnlich. Gegenseitige Unterstützung, vermehrte Vernetzung, Kontakte nach außen und Öffentlichkeitsarbeit, Hilfestellungen durch Auszeichnung, Rückenstärkung durch offizielle Stellen und vieles mehr, das sind Ansätze, die zu einer Minimierung von internen sowie externen Hindernissen für mehrsprachige Projekte beitragen. Denn schließlich wäre es zu wünschen, so der Tenor aller geführter Gespräche, aller erzählten Geschichten, dass die beteiligten AkteurInnen erkennen, welche Chancen die Nutzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Kinder mit sich bringt. Dies ist stets als vorrangiges Ziel anzusehen, damit es schließlich doch noch zu unserem Happy End kommt.

Weiterführend:

Truby, John (2008) *The Anatomy of Story: 22 Steps to Becoming a Master Storyteller*. Faber and Faber, New York.

Judith Purkarthofer

Wahrnehmungen in der mehrsprachigen Schule – ein Vor-Nachwort

Tradiertere Erwartungen und vorgestellte Voraussetzungen

Schule ist von allen Seiten starken Erwartungen ausgesetzt – sei es durch die langjährigen eigenen Erfahrungen, die Eltern und Lehrende selbst mit Schulen gemacht haben, sei es durch ihre (imaginierte und reale) Bedeutung in der Vermittlung von Wissen, Gesellschaftsordnungen und nicht zuletzt Sprachkenntnissen. Gleichzeitig sind Schulen (und hier in Österreich besonders Volksschulen) als Gesamtbild der Gesellschaft zu sehen, die die unterschiedlichen Lebensentwürfe vieler Personen bzw. deren Vermittlung an die SchülerInnen aushandeln müssen. Als Ort, an dem schulpflichtige Kinder viel Zeit verbringen, haben SchülerInnen und Eltern ein berechtigtes Interesse, in ihren Anliegen wahrgenommen zu werden, während auch Lehrende als PersönlichkeitsbildnerInnen sich mit ihren jeweiligen Erfahrungen und Ansprüchen einbringen müssen. Aus den Anforderungen der (überindividuellen und überregionalen) Institution Schule entsteht eine weitere Ebene der Aushandlung und aus dieser entsteht oft jener monolinguale Habitus, den Gogolin 1994 vielen Schulen in nationalstaatlich organisierten Kontexten attestierte. Dieser Habitus ist geprägt durch tradierte Vorstellungen von abgrenzbaren Einzelsprachen, die sich auf klar definierte Staatsgebiete beschränken, und von Fremdsprachen, die quasi als Fingerring für den potentiellen Einsatz in anderen, wiederum klar abgegrenzten Gebieten gedacht sind. Eine Gesellschaft, in der der Umgang mit mehreren Sprachen für einen großen Teil der Bevölkerung mittlerweile zum Alltag gehört, ist in dieser Denktradition schlicht nicht vorgesehen.

Die Vorstellung einer einsprachigen Schule, in der alle SchülerInnen und ihre Lehrenden über ein mehr oder weniger identes sprachliches Repertoire verfügen, hält sich hartnäckig und lässt

sich oft durch reale Gegebenheiten kaum aus der Fassung bringen. In diesem Sinn kann von einer Beschränkung des Blicks ausgegangen werden: Wer weiß, was sie oder er sehen sollte, wird alles andere kaum wahrnehmen. Wenn Schule als einsprachiges Ganzes imaginiert wird, kann es sein, dass die reale Schule mit ihren mehrsprachigen Kindern und ihren komplexen sprachlichen Zusammenhängen einfach nicht wahrgenommen oder aber als stete Abweichung erlebt wird.

Nun ist die reale Arbeit an einem imaginierten Bild eine wenig fruchtbare, zumal das mühsam ersehene Vorstellungsgebäude an allen Ecken zu bröckeln beginnt und jede Bewegung zwar von der realen Schule aufgenommen wird, allerdings ob der erlebten Diskrepanz zu gänzlich anderen Effekten führen kann. Fast könnte man also davon ausgehen, dass Lehrende bisweilen in einer anderen als der ihnen zgedachten Schule unterrichten.

Auf der anderen Seite gibt es natürlich eine große Zahl an Lehrenden, deren reale Arbeit an realen Schulen seit Jahren und Jahrzehnten (auch) die erhofften Früchte trägt. Insbesondere dort, wo sich mehrere Lehrende oder gar die ganze Schulgemeinschaft auf ein gemeinsames Vorgehen oder eine geteilte Zielvorstellung geeinigt haben, scheint sich die erlebte mehrsprachige Realität der imaginierten mehrsprachigen erfolgreich anzunähern. Diese Lehrenden finden sich in allen Schultypen und in den unterschiedlichsten Konstellationen, und oft sind es komplizierte Wege, die sie in die Klassen und Direktionen geführt haben. Und überdurchschnittlich oft sind eben jene bei Fortbildungen und Seminaren anzutreffen.

Verschulte und geschulte Wahrnehmungen

Ein großer Unterschied zwischen diesen Gruppen, so sie denn als abgrenzbare Gruppen konstruiert werden können, scheint in ihrer Wahrnehmung zu liegen: Je stärker die eigenen Vorstellungen bzw. das Bedürfnis, diese durch die SchülerInnen bestätigt zu bekommen, desto leichter schleichen sich Frustration oder ein Gefühl der Überforderung ein. Besonders imaginierte Homogenität (sei es in sprachlicher oder intellektueller Hinsicht) führt in jenen überwiegenden Fällen, in denen dies nicht in der Klassen-

zusammensetzung anzutreffen ist, zu einem Gefühl der Überforderung. Lehrende, die traditionell mit heterogenen Gruppen arbeiten (sei es in Kleinschulen mit altersgemischten Gruppen, im muttersprachlichen Unterricht, in deutschen Schulen im Ausland oder in gemischt zweisprachigen *dual immersion* Modellen), berichten von geringeren Schwierigkeiten – auch, weil ihr Fokus zumeist in der Vermittlung von Inhalten in Abstimmung mit dem Wissens- oder Sprachstand der Gruppe liegt. SchülerInnen verfügen weder aufgrund ihrer Schuleinschreibung noch aufgrund ihrer altersgemäßen Entwicklung ‚automatisch‘ über alle Voraussetzungen, die sich Lehrende (und Eltern) vorstellen können. Sie verfügen über ein breites, wenn auch wahrscheinlich nicht deckungsgleiches Spektrum an Fähigkeiten, das sie in den Unterricht mitbringen und das sie meist sehr bereitwillig zur Bewältigung von Aufgaben (schulischen wie alltagsbezogenen) einsetzen. Ausbildung für den Lehrberuf sollte nun darauf abzielen, dieses Spektrum an Fähigkeiten aufzunehmen und gemeinsam mit den SchülerInnen weiterzuentwickeln – durchaus in Abstimmung mit den Lehrplänen bzw. mit den Vorstellungen davon, was Schule vermitteln sollte. In diesem Sinn sollen Lehrende (und Lehrende in Ausbildung) also nicht von ihren Vorstellungen entwöhnt werden – vielmehr sollen sich diese Vorstellungen auf zu Erreichendes konzentrieren, während Vorstellungen von bereits zu erbringenden Voraussetzungen ob ihrer Rückwärtsgerichtetheit scheitern müssen.

Aus unserer Sicht bedarf es hier also einiger Änderungen, wobei uns vor allem auch eine Schulung der Wahrnehmung am Herzen liegt: Wenn Forschung und der forschende Blick zu Schulentwicklung beitragen können, dann liegt ein großes Potential in der geschulten Beobachtung bzw. in der Wahrnehmung der Relevanz von Beobachtung (vgl. u.a. de Boer 2009: 209ff.). Diese Beobachtung ist nicht als neutrales Abbilden ‚Wie etwas ist‘ zu verstehen, sondern muss auch eigene Vorerfahrungen, Einstellungen und Erwartungen reflektieren. Diese Beobachtung und Schulung der Wahrnehmung kann nun versuchen, mögliche Potentiale, aber auch Schwierigkeiten auszumachen – allerdings als zweiten Schritt, erst nachdem versucht wurde, die SchülerInnen bzw. die Schulsituation möglichst umfassend zu

verstehen und die Überraschungen, die dieser genaue Blick notwendigerweise mit sich bringt, in ihrer Bedeutung zu erfassen.

Lehrende (und in der Folge auch Personen der Schuladministration und Schulaufsicht), die mit Interesse und einem Blick für Möglichkeiten in und mit ihren Schulen interagieren, stellen fest, dass sich Kategorisierungen nicht nur über die Zeit, sondern auch abhängig von Kontexten verändern (müssen). Dies nun nicht als Versäumnis der Beschreibung oder unangebrachte Abweichung zu sehen, sondern die jeweilige Relevanz zu erfassen, kann spezifische Förderung und das Eingehen auf die Bedürfnisse von Kleingruppen und Individuen erleichtern.

Das Hinterfragen von Kategorien und der Versuch, Modelle der eigenen Praxis immer wieder sich verändernden Gegebenheiten anzupassen, kann eine der Gelegenheiten sein, in der Lehrende und Forschende sich als Personen begegnen oder aber Austausch von Wissen über Publikationen etc. geschieht. Aus der Kooperation zwischen den Bereichen, aber auch am personellen Austausch und dem Nachvollziehen der jeweils anderen Lebenswelt ergeben sich Einblicke in Aufgaben von Schule und in die Situierung und Organisation von Schule innerhalb eines nationalen und internationalen Rahmens. Projekte der Aktionsforschung, die Lehrende zu ForscherInnen in ihrem eigenen Alltag machten, setzen hier an, und in verschiedenen Projekten stellte sich heraus, dass sich die imaginierte Diskrepanz zwischen Wissenschaft und Praxis hier nicht niederschlug, sondern eher als eine Diskrepanz zwischen Ausbildung und Praxis gesehen wurde. Wie in großen Teilen der Lehrendenausbildung sind es aber auch hier (noch oft) persönliche Begegnungen und Beziehungen, die großen Einfluss auf die erlebte Qualität und Nutzbarkeit von Ausbildungselementen haben. Eine Ausbildung von Lehrenden, die auch Elemente einer wissenschaftlichen Ausbildung umfasst, wäre in diesem Sinn wünschenswert – wie auch der Praxisbezug wissenschaftlicher Ausbildungen, etwa durch Auseinandersetzung mit einem spezifischen Forschungsfeld, für alle Beteiligten vorteilhaft wäre.

Referenzen

- de Boer, Heike. 2009. Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In: de Boer, Heike/ Deckert-Peaceman, Heike: Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 209–229.
- Busch, Brigitta. 2013. Mehrsprachigkeit. Wien, UTB.
- Gogolin, Ingrid. 2008 [1994]. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. 2. (unveränd.) Auflage. Münster, Waxmann.

Nachwort: Abschied vom Ideal der Homogenität

Die Beiträge in diesem Heft haben sich mit Mehrsprachigkeit in der Schule befasst – in so unterschiedlichen Situationen wie im klassischen Fremdsprachenunterricht, im muttersprachlichen Unterricht, in Schulen mit in Österreich anerkannten Minderheitensprachen wie Burgenlandkroatisch oder Ungarisch oder in Schulen im städtischen Umfeld, wo Schüler_innen unterschiedlichster Familiensprachen gemeinsam unterrichtet werden. Zusammengenommen machen sie deutlich, dass der Umgang mit mehreren Sprachen für einen wachsenden Teil der Bevölkerung mittlerweile zum Alltag gehört, und das sogar in ländlichen Gemeinden mit einklassigen Volksschulen. Eine säuberliche Abgrenzung zwischen verschiedenen Formen schulischer Mehrsprachigkeit, für die unterschiedliche gesetzliche und organisatorische Vorgaben gelten, ist von daher immer schwieriger aufrecht zu halten. So kommen beispielsweise im muttersprachlichen Unterricht oft Schüler_innen zusammen, deren Sprachbiographie und sprachlicher Hintergrund alles andere als einheitlich sind, so werden bilinguale ‚Volksgruppenschulen‘ längst auch von Schüler_innen mit Migrationshintergrund besucht, so sind die im Fremdsprachenunterricht vermittelten Sprachen für manche auch Teil ihrer außerschulischen sprachlichen Lebenswelt. Gemeinsam ist den Beiträgen, egal ob die Autor_innen in der Schule oder der Universität tätig sind, dass sie dafür plädieren, die mehrsprachige Realität unserer Gesellschaft aufzugreifen, sichtbar und im Unterrichtsalltag positiv erfahrbar zu machen und dass sie die (sprachliche, altersmäßige, soziale) Heterogenität einer Schulklasse nicht als Lernhindernis sehen, sondern im Gegenteil als Voraussetzung für ein alltagsbezogenes soziales und kooperatives Lernen.

Zugänge, die die in der Gesellschaft und in jeder Schulklasse vorhandene Heterogenität bewusst aufgreifen, unterscheiden

sich grundsätzlich von einer traditionellen Sicht, die vom Prinzip einer monolingualen Normalität ausgeht. Erinnerung sei daran, dass die Einführung der allgemeinen Schulpflicht in Österreich im 18. Jahrhundert nicht zuletzt damit begründet wurde, dass es „vorteilhaft“ sei, dass „die Unterthanen eines Staates in einerlei Grundsätzen erzogen, und auf einerlei Weise unterrichtet werden“ (Felbinger 1777 zit. nach Busch 1996: 22). Zunächst war die Schule für alle Erbländer der Habsburger Monarchie als „deutsche Schule“ konzipiert und sollte durch die einheitliche Bildungs-, Kanzlei- und Befehlssprache Deutsch dazu beitragen, das Funktionieren des Staatswesens und des Heeres zu verbessern. Das Methodenbuch von Felbinger gab Auskunft darüber, „wie der Jugend an Orten, wo man nicht deutsch spricht, die deutsche Sprache beizubringen ist“ (ebd.: 23). Die Schule war in ganz Europa der Ort, wo die nationalstaatliche Utopie einer sprachlich und kulturell homogen gedachten, einsprachigen Gesellschaft verwirklicht werden sollte. Der noch immer (oder schon wieder?) den Bildungsdiskurs dominierende monolinguale Zugang bemüht sich, den traditionellen ‚monolingualen Habitus‘ der Schule (Gogolin 1994) aufrecht zu erhalten, obwohl oder gerade weil das Umfeld, in der sie agiert, sprachlich immer heterogener wird. Es wird versucht, eine Grenze zwischen einem ‚unreinen‘ Außen und einem ‚rein‘ zu haltenden Innen zu ziehen. Aus dieser Sicht ist es Aufgabe der Schule, Normen durchzusetzen, die für alle gleich sind, und so ein möglichst hohes Maß an Homogenität herzustellen. Das Konzept der Norm enthält aber zugleich das ausgeschlossene Andere, durch das es begrifflich erst definiert wird: den Abstand von der stets unerreichbar bleibenden Norm, die Devianz, das Defizit. Alles, was ein Kind an sprachlichen Ressourcen, Vorstellungen oder Wünschen mitbringt – sein gesamtes sprachliches Repertoire – wird letztlich auf eine Dimension heruntergebrochen: den Grad der Beherrschung der Staatssprache in ihrer standardsprachlichen, ‚schulsprachlichen‘ Ausprägung. Damit wird ein Konkurrenzverhältnis zwischen ‚nützlichen‘ Sprachen – allen voran Deutsch – und solchen aufgebaut, für die kein Platz ist, die unsichtbar gemacht und marginalisiert werden und deren Sprecher_innen nahegelegt wird, dass ihr Erhalt eine unnötige Last darstellt. An-

ders als intendiert steht die monolinguale Norm nicht im Dienst integrativer Herstellung von Gleichheit, sondern zementiert im Gegenteil Ungleichheiten. Sie fungiert als Barriere, als Mittel der Selektion und des Ausschlusses.

Wenn man sprachliche Heterogenität als Ausgangspunkt nimmt, so ist auch der so genannte multikulturelle Zugang einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Der multikulturelle Zugang versucht (sprachliche, kulturelle, ethnische) Differenz wahrzunehmen und zu thematisieren – und läuft damit ungewollt Gefahr, Differenz als kollektive Kategorien zu konstruieren und zur Verfestigung ethnischer oder kultureller Kategorien beizutragen, denen die Einzelnen zugeordnet werden: Mehrheit-Minderheit, Einheimische-Migrant_innen, deutschsprachig-türkischsprachig usw. Einmal etabliert, gewinnen solche Kategorien rasch ein Eigenleben, sie werden reifiziert, internalisiert und essentialisiert. Das kann, wie Norbert Elias und John L. Scotson (2002) nachgewiesen haben, sogar dazu führen, dass Betroffene ihr Verhalten den negativen Erwartungen, mit denen sich eine Gruppe konfrontiert sieht, anpassen. Fragwürdig sind solche Kategorisierungen indes in mehrerer Hinsicht. Zum einen erfolgen sie immer nach dem Prinzip des Prokustes-Betts, da sprachliche Kategorisierungen der Komplexität mehrsprachiger Lebensläufe und Lebenswelten nie gerecht zu werden vermögen. Zum anderen sind identitäre Zuordnungen stets mit ideologischen Zuschreibungen und Klischeevorstellungen verbunden, die wiederum die Selbstwahrnehmung beeinflussen können. Schließlich bilden kollektive Kategorien generell eine Grundlage für diskriminierende Maßnahmen, sei es negativer oder positiver Art. Es geht, auch wenn als Förderung gedacht, immer um Maßnahmen, die sich an eine bestimmte Gruppe richten, diese ‚problematisieren‘ und aus der Menge der anderen herausheben. Letztlich liegt auch dem multikulturellen Zugang eine monolinguale Ausrichtung zugrunde, die davon ausgeht, dass die einzelnen Gruppen in sich homogen sind und Mehrsprachigkeit als eine Addition von Monolingualismen zu verstehen ist. Schüler_innen, die in Österreich in einer Schulklasse unterrichtet werden, sind Bewohner_innen ihres Bezirks, sind Kinder verschiedenen Alters, sind zukünftige Pilotinnen und Kindergärtner, sind Anhänger_innen

von Sportler_innen und Fans bestimmter Autor_innen. Die Reduktion auf die Erstsprachen der Kinder oder jene der Eltern erscheint angesichts der Fülle möglicher Identitätswürfe als eine unzureichende, ja sogar oft unzutreffende Vereinfachung.

Demgegenüber richtet sich ein pädagogischer Zugang, der Heterogenität und Heteroglossie als selbstverständlichen Ausgangspunkt nimmt und beides als Lernprinzip verankert, nicht an einzelne Gruppen von Schüler_innen, sondern an alle gleichermaßen. Er nimmt die Mitglieder der Schulgemeinschaft – Schüler_innen, Lehrer_innen, Eltern – als ‚heteroglossische, Sprecher_innen wahr, d. h. als Menschen, die über ein vielfältiges sprachliches Repertoire verfügen, das sie miteinander interagierend zur Geltung bringen. Und er nimmt die Schule als Raum wahr, in dem verschiedenartige sprachliche Praktiken, die ihrerseits wieder mit anderen Räumen verbunden sind, aufeinander treffen und in ihrer Gesamtheit ein ganz spezifisches lokales Sprachregime bilden. Damit ist ein Bündel an habitualisierten Praktiken, impliziten oder expliziten Regeln und hierarchisch-sprachideologischen Machtbeziehungen gemeint, die den Sprachgebrauch in einem spezifischen Raum regeln. Wenn wir von Mehrsprachigkeit oder Heteroglossie sprechen, dann gehen wir mit Bachtin (1979) also von einem Konglomerat aus, einem Gefüge, das verschiedene Sprachen, Stimmen und Diskurse umfasst und das in Schulen, genauso wie in anderen Kontexten, immer wieder neu verhandelt werden muss. Nun kann weder von Lehrer_innen erwartet werden, dass sie alle Sprachen kennen, die ihre Schüler_innen oder deren Eltern sprechen, noch kann an jedem Schulstandort muttersprachlicher Unterricht in allen Sprachen angeboten werden. Umso wichtiger ist es, dass diese Sprachen nicht versteckt bleiben oder den Schüler_innen das Gefühl vermittelt wird, diese verstecken zu müssen, sondern dass sie im Lerngeschehen hörbar und sichtbar werden können, dass sie „Platz finden“, wie es in einem Beitrag heißt: dass Kinder und Eltern sich mit ihrem heteroglossischen sprachlichem Repertoire wahrgenommen und respektiert fühlen. Gute Beispiele dafür, wie das gehen kann, finden sich in diesem Heft.

Die Schule als Institution verlangt nach einem standardnahen Deutsch, quasi dem Deutsch des Österreichischen Wörterbuchs.

Das macht insofern Sinn, als die Fähigkeit, in dieser speziellen Art sprechen und schreiben zu können, in einer Gesellschaft, die von der Sprachideologie des Monolingualismus beherrscht wird, in vielen Situationen unentbehrlich oder mindestens von großem Vorteil ist. Aber eben so klar ist, dass das nur eine unter vielen Arten des Sprechens, Schreibens und Kommunizierens ist, von denen jede ihre eigene Bedeutung hat und auf ihre Weise dazu beiträgt, ob und wie man Situationen meistern kann, die sich einem stellen, ob und wie man in der Gesellschaft bestehen kann. Mehrere Beiträge in diesem Heft machen deutlich, welch hohen Grad an Sprachbewusstheit Kinder zu entwickeln in der Lage sind, wenn das sprachliche Umfeld der Schule dem entgegenkommt. Gegenüber den Forschenden, von denen sie interviewt wurden, sind sie spontan und ganz selbstverständlich in die Rolle von Expert_innen geschlüpft. Sie vermochten zwischen verschiedenen sprachlichen Varianten ebenso zu differenzieren wie zwischen unterschiedlichen Kontexten des Spracherwerbs oder Sprachenlernens: Sprachen, die sie zu Hause oder auf dem Spielplatz sprechen, solche, die sie im Unterricht lernen, solche, die sie aus Büchern oder Filmen kennen, oder solche, die sie voneinander „aufschnappen“ – allen geben sie Platz in ihrem Repertoire.

Platz für Mehrsprachigkeit schaffen: Meist sind es Initiativen von „unten“, die aus der Not heraus neue Ansätze finden und diese nicht selten gegen erhebliche Widerstände durchsetzen. Noch haftet vielen solcher Initiativen, wie sie in diesem Heft vorgestellt wurden, die Aura des Besonderen, Ungewöhnlichen an. Dieser Projektcharakter kann auch Vorteile haben, wenn es darum geht, Kräfte zu bündeln, um Neues zu erproben und dabei ein hohes Maß an Flexibilität zu wahren. Aber Projektarbeit ist per se örtlich und zeitlich begrenzt, hängt von persönlichem Engagement ab, ist fast immer finanziell prekär und bleibt innerhalb des Bildungssystems in einer eher marginalen Position. Ginge es darum, aus den Beiträgen dieses Heftes eine Schlussfolgerung zu ziehen, so wäre es wohl die, dass es für das Bildungssystem als Ganzes an der Zeit ist, sich den Herausforderungen der Mehrsprachigkeit zu stellen, die in vielen Projekten und im Schulalltag gewonnenen Erfahrungen aufzugreifen und sie in

die Lehrer_innen-Ausbildung und das Regelschulwesen zu integrieren. Die Kosten der Mehrsprachigkeit sind mit Sicherheit geringer als Folgekosten, die entstehen, wenn die in der Gesellschaft vorhandene Mehrsprachigkeit im Namen einer Ideologie der Einheitsprache geflissentlich überhört und übersehen wird.

Literatur

- Bachtin, Michail M. (1979). Das Wort im Roman. *Ästhetik des Wortes*. Hrsg. von Rainer Grübel 154–300. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Busch, Brigitta (1996). *Lepena. Ein Dorf macht Schule. Eine Mikrountersuchung sozialer und kultureller Gegensätze*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Elias, Norbert und Scotson, John L. (2002). *Etablierte und Außenseiter. Gesammelte Schriften Bd. 4*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Felbinger, Johann Ignaz (1777). *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten*. Wien 1777. Nachdruck Wien 1979.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

AutorInnen

Brigitta Busch, Univ.-Professorin am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Beschäftigt sich seit vielen Jahren mit dem Schwerpunkt Mehrsprachigkeitsforschung, zunächst in Kärnten, dann im Raum des früheren Jugoslawien und derzeit vor allem in Wien und in Südafrika.

Isabella Hörbe, Absolventin des Bachelors Sprachwissenschaft.

Claudia Kral, Sprachwissenschaftlerin in Wien. Arbeitet mit Raum in vielen Facetten, mit Sprache und Kindern.

Stefan Pernes, Absolvent des Masterstudiums Angewandte Linguistik, Universität Wien.

Judith Purkarthofer, Forschungsgruppe Spracherleben, Universitätsassistentin am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Arbeitet mit SprecherInnen und Sprachen in und um Schulen.

Martina Rienzner, Mitarbeiterin im Forschungsprojekt PluS – Plurilingual Speakers in Unilingual Environments an der Universität Wien, arbeitet zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Behörden- und Gerichtskontexten. Im Rahmen der Einrichtung des muttersprachlichen Unterrichts in Somali hat sie einen Ausflug in die Schulwelt gemacht.

Christian Schreger, Mehrstufenklassenlehrer mit freinetpädagogischem Schwerpunkt. Zahlreiche Preise für Projekte wie „WeltABC“, „Kleine Bücher“, „Digitales Tagebuch“. Mitarbeit am „Arbeitskreis Migration“ am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien.

Julia Wohlgenannt, Sprachwissenschaftlerin und Volksschullehrerin in Wien.

Cora Zölss, Volksschuldirektorin der zweisprachigen Volksschule Großwarasdorf. Arbeitet mit Kindern, Eltern und PädagogInnen mit verschiedenen Sprachhintergründen: Burgenlandkroatisch, Ungarisch, Deutsch, Kroatisch, Bosnisch, Serbisch, Albanisch ...

Marija Zvonarits-Karall, war 18 Jahre lang Schulleiterin einer einklassigen und zweisprachigen Volksschule – mit viel Liebe für „Sprachen und Kinder“ und ist Mutter von 4 Töchtern, die ihr täglich etwas Neues beibringen.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
71	Sexuelle Gewalt	€ 7,20	113	Wa(h)re Bildung € 14,00
72	Friedenserziehung	€ 8,70	114	Integration? € 14,00
74	Projektunterricht	€ 7,20	115	Roma und Sinti € 14,00
76	Noten und Alternativen II	€ 7,20	116	Pädagogisierung € 14,00
77	Unabhängige Gruppen in der GÖD	€ 7,20	117	Aufrüstung u. Sozialabbau € 14,00
78	Neues Lernen – neue Gesellschaft	€ 7,20	118	Kontrollgesellschaft und Schule € 14,00
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50	119	Religiöser Fundamentalismus € 14,00
80	Reformpädagogik	€ 8,70	120	2005 Revisited € 14,00
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen € 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122	Gendermainstreaming € 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit € 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus € 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung € 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	126	Leben am Rand € 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik € 14,00
92	Globalisierung, Regiona- lisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung € 14,00
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	132	Sozialarbeit € 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 14,00
97	Leibeserziehung	€ 12,40	135	Dazugehören oder nicht? € 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136	Bildungsqualität € 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt € 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142	Bourdieu € 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung € 14,00
109	Begabung	€ 11,60	147	Jugendkultur € 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen € 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149	Basisbildung € 14,50
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150	Technische Bildung € 14,50
			151	Mehrsprachigkeit € 14,50
			In Vorbereitung	
			152	Diversität € 14,50
			153	Politische Bildung € 14,50