



SWITCH

... MISCH EINFACH MIT!



IMPRESSUM

SWITCH – Misch einfach mit! Ein Projekt von Akademie Graz auf Initiative des Bildungsresorts des Landes Steiermark in Kooperation mit dem Institut für Diversität und Internationales an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und dem Landesschulrat Steiermark.



© edition keiper, Graz 2018
ISBN 978-3-903144-56-9

Herausgeberinnen:

Astrid Kury und Barbara Schrammel-Leber

Unter Mitarbeit von: Klaus-Börge Boeckmann,
Heidi Grobbauer, Kerstin Gruber, Martina Huber-Kriegler,
Katharina Lanzmaier-Ugri, Heidi Oswald,
Stefan Pawlata, Elke Riedlberger

KünstlerInnen:

Wolfgang Becksteiner, Nayari Castillo-Rutz,
Kate Howlett-Jones, Robin Klengel, Judith Laister,
Petra Sterry, Lea Titz

Teilnehmende Schulen:

NMS Admont, NMS Laßnitzhöhe,
NMS Neuberg an der Mürz, NMS Neudau,
NMS Rottenmann, NMS Albert Schweitzer, Graz,
NMS St. Peter am Kammersberg

Grafische Gestaltung: taksa.at

Druck: Druckerei Bacherneegg

© **Texte:** bei den AutorInnen

© **Fotos:** Lupi Spuma

© **Workshopfotos:** Akademie Graz



EIN READER ZUR ÜBERLAGERUNG
VON SPRACHLICHER, KULTURELLER
UND POLITISCHER BILDUNG
AN NEUEN MITTELSCHULEN
IN DER STEIERMARK

Einführung in „Switch – Misch einfach mit!“

ASTRID KURY & BARBARA SCHRAMMEL-LEBER

Wer Sprachen mischt, spricht schlechtes Deutsch und zeigt sich schlecht integriert. So lautet ein altes Vorurteil. Aus einer anderen Perspektive ist es eine besondere Kreativität, zwischen verschiedenen Sprachen jonglieren zu können. Wenn man von einer in die andere Sprache wechselt, möchte man auf die Besonderheiten jeder Sprache einfach nicht verzichten.

Wir behaupten, dass der kreative Umgang mit Überlagerungen, Komplexitäten und Medienwechseln eine Schlüsselkompetenz der Gegenwart ist. Lernen kann man das besonders in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst. Kreativität schafft Resilienz in Situationen der Überforderung, wie sie unsere Gegenwart als Zeit der Umbrüche kennzeichnen. Damit reicht sie in die politische Bildung hinein. Und Kreativität schafft Frei- und Spielräume, wie sie sich im Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigen.

Unsere Frage war daher: Wie können sich sprachliche, kulturelle und politische Bildung im Schulalltag gegenseitig bereichern?

Die Projektidee

Früher oft als mangelnde Disziplin beim sprachlichen Ausdruck abgewertet, wird Code Switching und Code Mixing heute in Forschung und Kunst als kreativer Umgang mit Sprachen und Kontexten betrachtet. Es ist wesentlicher Vorgang der konstanten kulturellen Überschneidung von Lebenswelten, die verbindende Zwischenräume schafft, in denen ein gemeinsames Neues entsteht.

Switching steht gleichzeitig in einem allgemeineren Sinn für eine unorthodoxe Kulturtechnik, die sich aus der Gleichzeitigkeit vielfältiger Ausdrucksformen und Medien speist, wie sie die gegenwärtige Verdichtung von Kommunikation und Information prägt. Eine Kulturtechnik der Komplexität, wie sie alle jungen Menschen heute brauchen.

Ziel war die Entwicklung und Produktion von Referenz-Kunstprojekten zur Schnittstelle von Kunst und Bildung am Beispiel der Mehrsprachigkeit mit Kunstprojekten an sieben Neuen Mittelschulen in der Steiermark. Das Projekt wurde daher geplant als zielgruppenspezifisches Bewusstseinsbildungs-, Forschungs- und Kunstprojekt. Seitens der sprachlichen Bildung und der Sprachbewusstheit ging es um die Erforschung von gängigen

Sprachenprestiges in der Selbsteinschätzung junger Menschen, die Frage in welchen Kontexten Switching möglich ist, und die Untersuchung der Kreativität im sprachlichen Repertoire von jungen Menschen. Ziel war, mit den Mitteln der bildenden Kunst das kreative Moment im Umgang mit Sprache und Sprachen sichtbar zu machen und zu fördern. Ebenso ging es um die Vermittlung zeitgenössischen Kunstschaffens als kreativer Freiraum. Hinter all dem stand der Wunsch, die Akzeptanz von Vielfalt und Komplexität als Ressource für die Region und die Schule zu befördern.

Umsetzung

Das Projekt wurde von der Akademie Graz auf Initiative des Bildungsressorts Land Steiermark unter Landesrätin Ursula Lackner entwickelt und durchgeführt und fand in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Steiermark / Institut für Diversität und Internationales und dem Landesschulrat für Steiermark statt. Unser herzlicher Dank gilt Alexia Getzinger als damaliger Vizepräsidentin des Landesschulrats, Susanne Linhofer als Leiterin des Instituts für Diversität und Internationales an der Pädagogischen Hochschule Steiermark sowie Dagmar Gilly, Martina Huber-Kriegler und Katharina Lanzmaier-Ugri vom Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) für die fachkundige Beratung und Begleitung des Projekts in Fragen der sprachlichen und politischen Bildung. Barbara Schrammel-Leber, ebenfalls BIMM, brachte als Soziolinguistin ihre wissenschaftliche Expertise in das Projekt ein, und Astrid Kury von der Akademie Graz ihre künstlerisch-kulturwissenschaftlichen Kenntnisse.

Das Workshop-Programm zur Erforschung der Überschneidung von sprachlicher, kultureller und politischer Bildung wurde mit Unterstützung des Landesschulrats steiermarkweit an NMS ausgeschrieben. Ausgewählt wurde nach steirischen Bildungsregionen und dem jeweiligen Bedarfsprofil der Schulen. Neben der Einbindung international namhafter KünstlerInnen mit Steiermarkbezug war die interkulturelle und die sprachwissenschaftliche Expertise ein wesentlicher Projektbestandteil.

Das Programm war für je einen Jahrgang einer NMS (ein bis zwei Klassen) konzipiert und bestand aus einem dreistündigen theaterpädagogischen Workshop zum Thema Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkt „switchen / translanguaging / Polyglossie / global citizenship“, geleitet von der Sozialpä-

dagogin und Sprachwissenschaftlerin Kerstin Gruber und dem Sozialarbeiter und Theaterpädagogen Stefan Pawlata. Der Workshop hatte die Schaffung von Sprachenbewusstsein sowie die Erhebung der sprachlichen Ressourcen und des Sprachenwissens der Klassen zum Ziel. Damit diente er auch der Aufbereitung der Grundlagen für die Kunstprojekte an den Schulen. Im Zentrum stand ein mindestens 2 x 6-stündiger Kunstworkshop mit den SchülerInnen. Ergänzend dazu gab es eine vierstündige Weiterbildungsveranstaltung für PädagogInnen zu sprachlicher und politischer Bildung im Hinblick auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit an Schulen, geleitet von Katharina Lanzmaier-Ugri und Martina Huber-Kriegler, beide Pädagogische Hochschule Steiermark.

Die teilnehmenden Schulen konnten aus Kunstprojekt-Modulen auswählen, die für unterschiedliche künstlerische Methoden standen. Die teilnehmenden KünstlerInnen präzisieren ihre Kunstprojekte auf die Sprachen der SchülerInnen sowie die konkrete Situation an der Schule bzw. am Schulort. Das mutige Ziel der Kunstworkshops war es, sehr zeitgenössisch zu arbeiten – das heißt, einen Einblick in außergewöhnliche Techniken und Methoden der Kunst zu geben, was in der Praxis ein höherschwelliger Kunstbereich ist, den wir aber explizit zum Herstellen niedriger Schwellen hin zum Kulturbereich eingesetzt haben. Die Idee dahinter war, dass so von den SchülerInnen interessante Ergebnisse unabhängig von ihrer individuellen künstlerischen Begabung erzielt werden können. Alle Kunstprojekte beziehen die kulturelle und sprachliche Vielfalt an der Schule in die künstlerische Arbeit mit ein, aber auf ganz unterschiedliche Art und Weise.

Den Methoden von Performance und Installation sowie der Überschneidung von Kunst und Literatur widmeten sich die Künstlerinnen des Daily Rhythms Collective, Nayarí Castillo und Kate Howlett-Jones. DRC ist eine Grazer Vereinigung bildender Künstlerinnen seit 2013 mit Arbeitsort in Graz, die ihren individuellen Migrationshintergrund zum Thema machen und nach den Bedingungen von Inklusion und einer offenen Gesellschaft fragen. Sie sehen gelungene Integration als wechselseitigen Austausch und Synthese von neuen Ideen. Sie arbeiteten basierend auf Körperwahrnehmung und Sprache mit den Methoden von Performance und Installation. In Kontext dieses Projekts fungierten die Künstlerinnen darüberhinaus auch als Living Books und Role Models für gelebte kulturelle und sprachliche Vielfalt.

Petra Sterry beschäftigt sich mit dem Schnittbereich von bildender Kunst und Literatur, am Beispiel von grafischen Arbeiten und Texten unter der Prämisse eines künstlerischen Archivs der Emotionen. Petra Sterry hat das Konzept der Fuzzy Art entwickelt, eine Kunst mit unscharfen Rändern hin zu Alltag und Lebensphilosophie. Ausgehend von Nada – „Nichts“ in Spanisch, „Hoffnung“ in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch – führte sie in zehn europäischen Ländern Workshops mit SchülerInnen und Studierenden durch, die die philosophische Reflexion und den visuellen Ausdruck zum Thema „Nada“ hatten. Ihr aktueller künstlerischer Forschungsschwerpunkt beschäftigt sich mit Emotionen – als anthropologische Konstante wie als von historisch-kulturell-sozialen Kontexten geprägter Selbstausdruck. Ziel ist der Aufbau eines visuellen Archivs individueller Emotionen.

Mit der Erforschung des öffentlichen Raums und der wissenschaftlichen wie künstlerischen Methode des Mental Mapping beschäftigen sich die Kulturanthropologinnen Judith Laister und Robin Klengel. Letzterer ist auch bildender Künstler, Judith Laister außerdem Kunstpädagogin. Wie sehen und deuten Menschen die Räume ihrer Umgebung? Kann man dort hingehen, wer hält sich wo auf und wen will man wo nicht treffen? In Zusammenarbeit mit den SchülerInnen haben sie deren konkrete Umgebungen und ihre Kontexte erforscht.

Wolfgang Becksteiner ist studierter Architekt und beschäftigte sich mit konzeptuellen Zugängen zur Bildhauerei. Der Werkstoff Beton spielt eine besondere Rolle in seiner künstlerischen Arbeit. Wie verändern sich Formen und Materialien, wenn sie aus ihren üblichen Kontexten herausgenommen werden und etwa in Beton transformiert werden? Beton ist ein im Kunstkontext unübliches Material, trotz oder wegen seiner ubiquitären Präsenz und seiner Vielseitigkeit. In seinem Kunstworkshop ging es um die Auslotung des Verhältnisses von Form und Umformung, von leeren und verlorenen Formen sowie von Objekt- und Materialqualitäten. Damit lässt sich ein wirkungsvolles Hinterfragen von Erwartungshaltungen und Wahrnehmungsgewohnheiten erreichen.

Lea Titz ist Medienkünstlerin mit Fokus auf Fotografie und Video. Sie erforscht filmisch das Unbeachtete und verunklart durch Perspektivenwechsel und Maßverhältnisse die gewohnten Bedeutungskontexte. Auf tief sinnige Weise verschafft sie Nebensachen eine Hauptrolle und eröffnet damit einen

neuen Blick auf die Welt. Thema ihrer Kunstworkshops war ein analytischer Umgang mit analogen und digitalen Methoden der Fotografie sowie die Auseinandersetzung mit Räumen der Vorstellung und der realen Welt.

Das Ergebnis dieser vielschichten Zusammenarbeit wurde zu diesem Reader und einer interdisziplinären Ausstellung verdichtet, die im SS 2018 und im WS 2018/19 durch die Steiermark tourt. Dafür wurden alle Ergebnisse der gemeinsamen Kunstprojekte der Schulklassen in einem weiteren Schritt von den KünstlerInnen nochmals zusammengeführt sowie mit Informationen für mehr Sprachenbewusstsein ergänzt. Nicht nur für Sprachen gilt: Vielfalt ist Realität, und der einzig sinnvolle Zugang damit konstruktiv umzugehen, ist, Vielfalt als Ressource und nicht als Mangel zu sehen.

2 WIE BILDET KUNST?

Über kulturelle Bildung

ASTRID KURY

Kunst und Bildung

Am Anfang von SWITCH stand die Frage, was Bildung mit Kultur und was Kultur mit Bildung zu tun habe. Vielleicht ist die Bezeichnung „bildende Kunst“ nicht ohne Grund so schön mehrdeutig? Auch der deutsche Begriff „Bildung“ umfasst so viel mehr als etwa die englischen Bezeichnungen „education“ oder „knowledge“. Neben dem Erwerb von Wissen und Kompetenzen geht es bei Bildung etwa auch um Selbstreflexion und Orientierung in der Welt.

Da wirft der Begriff „bildende Kunst“ durchaus die Frage auf, ob Gestaltung nicht etwas macht mit der oder dem Gestaltenden? Bildet bildende Kunst? Und wenn ja, wie geht das eigentlich?

Grundsätzlich gilt: Bildung und Kultur sind zwei Seiten einer Medaille. Das eine ist mit dem anderen aufs engste verbunden. Kultur und Bildung sind Zwillinge, sagt der bekannte Autor Clemens J. Setz in einer Wortspende für die Akademie Graz: Man dürfe sie nicht trennen, höchstens verschiedenfarbig anziehen.

Bildung, so der Bildungswissenschaftler Max Fuchs, ist die subjektive Seite von Kultur: Kultur schafft Bildung. Und Kultur ist die objektive Seite von Bildung: Bildung schafft Kultur. Oder anders: Die Auseinandersetzung mit Kunst vermehrt die Bildung. Und ein Teil von Bildung ist die Auseinandersetzung mit Kunst.

Im Kulturbegriff beziehe ich mich auf die engere Definition, die das Verhältnis von Kunst und Gesellschaft umkreist. Denn Kunst und das damit einhergehende „visuelle Empowerment“ sind ein wichtiger Zugang zur Teilhabe an Gesellschaft. Damit wir lernen, uns in Kunst und Kultur frei, kritisch und selbstbestimmt zu bewegen, braucht es die kulturelle Bildung. Die immer auch eine Maßnahme für soziale Gerechtigkeit ist, wenn es darum geht, Schwellen zu den kulturellen Ressourcen der Gesellschaft abzubauen. Im Rahmen der kulturellen Bildung werden künstlerische Sichtweisen, Metho-

den und ihre Umsetzungen vorgestellt wie selbst erprobt. Der kritische Umgang mit Bildern in unserer visuell dominierten Kultur ist ebenso ein Thema. Kreativität gilt immerhin als eine der Schlüsselkompetenzen der Gegenwart: Sie ist einerseits ein Katalysator für Innovation, und andererseits unterstützt sie die Resilienz angesichts beschleunigter Transformationen in der Gegenwart, weil man eben mit Veränderung und Komplexität umgehen lernt.

Kulturelle Bildung überschneidet sich außerdem stark mit dem Bereich der politischen Bildung, denn ein zentraler Fokus der zeitgenössischen Kunst sind aktuelle Themen wie Menschenrechte, Umweltschutz, Konsumkritik, Minderheitenpolitik, Stadtentwicklung, Geschlechterfragen, die Bedrohungen durch Fundamentalismus und Rechtspopulismus.

Kulturelle Bildung ist damit oft gleichzeitig auch eine Form der politischen Bildung. Wie in der politischen Bildung ist es in der kulturellen Bildung ein Ziel, die Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Urteilsfähigkeit zu fördern.

Die Sprachen der Kunst

Wir waren in der Programmierung der Kunstprojekte unwissentlich ziemlich mutig. Das deshalb, weil wir mit hochschwelligenden Methoden der zeitgenössischen Kunst erreichen wollten, dass jeder und jede SchülerIn, unabhängig von ihrer kreativen Begabung, interessante Ergebnisse erzielen kann: komplizierte Zugänge mit einfacher Umsetzbarkeit, das war unser Ziel. Dahinter wiederum stand die Idee von Kunstvermittlung auf hohem Niveau – also namhafte KünstlerInnen mit außergewöhnlichen Projektideen.

So kam es, dass das Kunst&Forschungs-Projekt im Programm gerade an der NMS Albert Schweitzer in Graz landete, wo die bildungsfernen Familiensituationen der SchülerInnen eine besonders große Rolle spielen. Die SchülerInnen, die von Universitäten nur wenig wissen, wurden von Judith Laister und Robin Klengel kurzerhand als StadtforscherInnen ausgerüstet, um am Griesplatz mental mapping zu betreiben und mehrsprachige Interviews dazu zu führen. Eine kleinere Gruppe von SchülerInnen blieb über den vorgesehenen Projektzeitraum hinaus mit großer Begeisterung an Bord. Ähnlich beim Projekt von Nayarí Castillo und Kate Howlett Jones in St. Peter am Kammerberg – schon dass eine „Denglisch-Spanglisch“ sprechende Künstlerin aus Venezuela (Wo ist das?) und eine elegant zwischen britischem Englisch und Hochdeutsch switchende Künstlerin in der Klasse standen, war außergewöhnlich. Und dann haben die beiden auch noch alle Genres der Kunst

in surrealistischer Weise vermischt und das Experimentelle in der Kunst bis an die Grenzen ausgelotet. Weil es für die SchülerInnen selbst sehr wichtig und für die beiden Künstlerinnen ein interessantes Lernfeld war, wurde dem lokalen Dialekt – in Verbindung mit so vielen anderen Sprachen wie möglich – in Sprechperformances mit Mikrofon und Verstärker sehr viel Raum gegeben, was nebenbei für beste Unterhaltung sorgte. Am zugänglichsten war sicher das Thema Gefühle, das für die SchülerInnen sehr wichtig ist. Petra Sterrys Frage, wie Gefühle aussehen, war ungewöhnlich, denn viele denken da schon stark in Emoticons. Aber für die Komplexität von Gefühlswelten reichen die nicht aus, wie man in den Zeichnungen der Jugendlichen sehen kann. Auch das Gießen in der NMS Laßnitzhöhe – mit dem Wechselspiel von positiven, negativen und verlorenen Formen – in Gips und Beton, in das Wolfgang Becksteiner die Jugendlichen einführte, war durchaus anspruchsvoll. Dass das Licht auch im Mobiltelefon für Fotos verantwortlich ist, wie Lea Titz und Claudia Rohrauer erklärten, war für die ersten Klassen in Rottenmann doch eine neue Erkenntnis. Und dass man sich selbst eine funktionierende Kamera basteln kann, sowieso. Leider war das Wetter so schlecht und die Lochkameras vorher schon als Spielzeug benutzt, dass nicht aus allen Fotos etwas wurde. Künstlerischer Nebeneffekt war aber ein herzerwärmendes Video über acht Minuten Stillstehen – für alle und nicht nur für die Kinder eine Herausforderung, wenn man ehrlich ist. Die von Lea Titz improvisierte Dunkelkammer in Admont (und Rottenmann) zur Herstellung von lichtempfindlichen Papieren für die sogenannten Cyanotypien war für sich schon ein Abenteuer und die Zeichenkraft des Sonnenlichts sorgte für einige Überraschungen.

Ziel aller Projekte war, die Mehrsprachigkeit auf unterschiedliche Art zum Thema zu machen, sowohl auf der Ebene der Sprachen der SchülerInnen als auch auf der metaphorischen Ebene – was kann noch alles Sprache sein? Zugleich wurde damit der Umgang mit Mehrsprachigkeit, Komplexität und Diversität zum Thema, und letzten Endes eben auch der Grundsatz, dass es auf jede Frage meistens mehr als eine Antwort gibt.

Was ist überhaupt Kunst?

Eine spannende Frage in den Workshops war nebenbei, was die Schülerinnen und Schüler sich unter zeitgenössischer Kunst überhaupt vorstellen. Wir erfahren etwa in den ersten Klassen der NMS Rottenmann, dass Kunst sei, wenn man Bilder im Internet zeige und dass Künstler Schnösel seien – der

Schüler, der das behauptet, sieht sich selbst auch als Künstler, aber Schnösel sei er deswegen keiner. „Kunst ist etwas Schönes malen und zeichnen“, hören wir in der 4a der NMS Admont. Viele denken bei Kunst an Malerei – an Landschaftsmalerei vor allem, oder auch an Portraitzeichnungen: „Kunst können Zeichnungen sein, oder schöne Fotos, Bilder mit Wasserfarben, oder ein Film“, heißt es in der NMS Rottenmann. Manche denken da auch noch an abstrakte Malerei, wenn wir schon nach Gegenwartskunst fragen: „Kunst ist, wenn man Farben mischt und mit diesen mit geschlossenen Augen malt. Das ist dann abstrakte Kunst.“ Dass man so etwas sehenden Auges machen kann, ist offensichtlich schwer vorstellbar.

Schon an den Bereich der Bildhauerei denken die Kinder und Jugendliche kaum. Obwohl Skulpturen eigentlich recht oft im öffentlichen Raum zu sehen sind und Kirchen reich ausgestattet sind damit. Wo sieht man Kunst überhaupt? – Im Museum oder im Park, sagen einige. Die Materialien von Skulpturen sind für sie hauptsächlich Holz. Metall und Stein fallen ihnen erst auf Nachfrage ein.

Kunst sehen die meisten also weitgehend so, wie das in etwa vor 100 Jahren der Fall war. Das entspricht sicher auch dem allgemeinen Tenor in der Gesellschaft. Und es ist ja auch nicht falsch. Denn natürlich werden auch heute noch Bilder gemalt. Aber darüber hinaus gibt es sehr viel mehr. Zum Beispiel hat in den vergangenen Jahrzehnten die Konzeptkunst eine große Rolle gespielt. Das weiß man aber in der NMS Admont: „Auch ein Gedanke oder eine Idee können Kunst sein.“ Oder es wurden neue künstlerische Methoden und Umsetzungsformen entwickelt: Performancekunst, Installationskunst, Interventionen im öffentlichen Raum, Partizipationsprojekte. „Kunst ist genauer Hinschauen“, sagt dementsprechend auch eine Schülerin der NMS Admont. Das genaue Hinschauen ist in der Perspektive der Schüler und Schülerinnen in Admont aber mehr emotional denn rational – „ein Gestalten, wo man das Gefühl, die Hingabe spürt“. Oder: „Ein Künstler ist jemand, der ganz tief empfindet und das mitteilen möchte“.

Diese Hingabe zeigt sich bei den SchülerInnen selbst auch, vor allem wenn sie zeichnen. Wunderbar zu beobachten ist, dass es in vielen Klassen beim Zeichnen ganz still wird, auch wenn es sonst ganz schön zugeht. Zeichnen scheint gerade in diesem Alter sehr wichtig für Persönlichkeitsbildung und Identität zu sein. Und schön ist auch, dass sie kaum Zweifel

haben an ihren zeichnerischen Fähigkeiten, wie das vielleicht später dann der Fall sein wird. Es ist für viele einfach eine Form des Selbstaussdrucks: Wie es wird, so ist es gut.

Kunst als Freiraum

Die Erfahrung in zahlreichen Kunstworkshops bestätigt, was die Expertin für Kunstpädagogik Barbara Putz-Plecko an der Universität für angewandte Kunst in Wien über das Lernen anhand kunstgeleiteter Methoden sagt: „Ein Lernen anhand kunstgeleiteter Methoden – das lässt sich unschwer erkennen und ist vielfach untersucht und beschrieben – eröffnet spezifische Erfahrungs- und Entwicklungsräume. Es zeichnet sich durch besondere Anschaulichkeit aus. Und es fördert ein positives Verständnis von Vielfalt, von unterschiedlichen Zugängen und von mehrperspektivischen Betrachtungsweisen“. (Putz-Plecko 2008, 4)

In diesen künstlerischen Erfahrungs- und Erlebnisräumen spielt der Blick darauf, dass alles auch ganz anders sein könnte, eine wichtige Rolle – ein vielen oft noch unbekannter Freiraum. Es ist noch in jedem Workshop zu beobachten gewesen, dass die SchülerInnen sich diesen Freiraum ganz selbstbewusst erobern. Egal, ob sie mit der zeitgenössischen Kunst etwas anfangen können oder nicht. Dieses genuine Vertrauen in die Gestaltbarkeit der Welt, dass sie damit zeigen, ist sehr berührend und hoffnungsvoll. Tatsächlich haben uns die SchülerInnen, wie etwa in der 4a der NMS Laßnitzhöhe, auch gesagt, dass das Tolle an der Kunst sei, „dass man es immer anders machen kann und dass immer Überraschungen möglich sind und dass Kunst so Freiheit schafft“! Wenn das der Effekt unserer kulturellen Bildung war, dann haben wir wirklich viel erreicht!

Literatur: Fuchs, Max (2005): Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel, in: Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion, S. 155–276. • Putz-Plecko, Barbara (2008): Hintergrundbericht zu „Kulturelle Bildung: Die Förderung von kulturellem Wissen, Kreativität und inter-kulturellem Verständnis durch Bildung“. Erstellt für den Ausschuss für Kultur, Wissenschaft und Bildung, Parliamentary Assembly Council of Europe, Paris, 09.12.2008. Verfügbar unter: <http://www.dieangewandte.at/jart/prj3/angewandte-2016/data/uploads/Universitaet/Berichte%20und%20Leistungsvereinbarungen/DreportBparis0829.pdf> [15.02.2018]



Astrid Kury, Studium der Rechtswissenschaften und der Kunstgeschichte in Wien und Graz, 1994–2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin des SFB „Moderne. Wien und Zentraleuropa um 1900“ der Karl-Franzens-Universität Graz, 1994–2006 Lehrbeauftragte der KFU Graz sowie freiberufliche Vortragstätigkeit sowie Ausstellungs- und Wissenstransferprojekte. Seit 2005 Geschäftsführerin und seit 2006 Präsidentin der Akademie Graz, mit Schwerpunkt auf Kultur- und Wissensvermittlung in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Antiziganismus und Inklusion von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung.

3 GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

HEIDI GROBBAUER

Ein Gang durch den Supermarkt, ein Blick in unseren Kleiderschrank, in die Spielzeugkiste oder einfach auf den gedeckten Tisch, reicht heute, um die Globalisierung der Wirtschaft zu erfassen. Täglich bekommen wir über die Medien Einblicke in ferne Regionen, wir können uns „die Welt“ über Filme, Bücher, Musik oder Essen nach Hause holen und viele von uns können sie auf Reisen entdecken. Kinder aus allen Teilen der Welt sitzen in den Klassenzimmern, die Schule ist in vielen Regionen ein Ort der sprachlichen und kulturellen Vielfalt. Unsere vertraute Welt wird auch zu einem Ort, an dem wir Fremdheit in vielfacher Weise erleben, nicht nur weil wir mit Menschen unterschiedlichster Herkünfte zusammentreffen. Wie immer wir zu den Prozessen der Globalisierung stehen, ob wir mehr die Chancen oder mehr die Risiken sehen, die globalisierte und weltweit vernetzte Welt ist bereits unumgängliche Realität. Die zunehmende Verflechtung von individuellen Lebenswelten und globalen Entwicklungen prägt das Alltagsleben der Menschen weltweit. „Das Persönliche ist global“ schrieb der Soziologe Ulrich Beck vor 10 Jahren und sprach von der „Generation Global“, die erfährt, dass auch das Persönliche, der eigene Alltag im Kontext einer globalisierten Welt steht (Beck 2007, 11).

Mit diesem Befund, vor allem aber auch mit der Tatsache, dass die Gegenwart von brisanten Krisen geprägt ist, deren Bewältigung nur mehr in globaler Perspektive und Verantwortung gedacht werden kann, rückt die Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft in den Fokus. Nicht nur Märkte, politische Systeme und Gesellschaften rücken zusammen, sondern auch Menschen mit verschiedenen kulturellen Bezugssystemen, unterschiedlichen religiösen und ethischen Orientierungen treten verstärkt miteinander in Kontakt. Globale Beziehungen intensivieren sich auf der Ebene von Gesellschaft, Institutionen und Staaten aber auch auf der Ebene der Individuen.

Bildung in der Weltgesellschaft

Was aber bedeutet diese Entwicklung für Bildung und Schule? Wie muss eine zeitgemäße Bildung gestaltet sein, die (junge) Menschen befähigt, in dieser Weltgesellschaft Orientierung zu finden und die ihnen gesellschaftliche wie politische Teilhabe und Mitgestaltung ermöglicht?

Das Bildungskonzept *Global Citizenship Education* rückt die Entwicklung hin

zur Weltgesellschaft sowie die dadurch erforderlichen Veränderungen von Bildung und Bildungssystem in den Mittelpunkt. Global Citizenship Education hat in den letzten Jahren international hohe Aufmerksamkeit erreicht, nicht zuletzt durch die Aufnahme als pädagogische Leitlinie der UNESCO sowie in die Bildungsziele der „2030-Agenda für Nachhaltige Entwicklung“ der UNO, deren Umsetzung durch die Sustainable Development Goals implementiert werden soll. Die UNO fordert die Mitgliedsstaaten auf, alle Lernenden bei der Ausbildung von Wissen und Fähigkeiten zu unterstützen, die für die Transformation in Richtung nachhaltige Entwicklung und menschenwürdiges Leben weltweit notwendig sind.

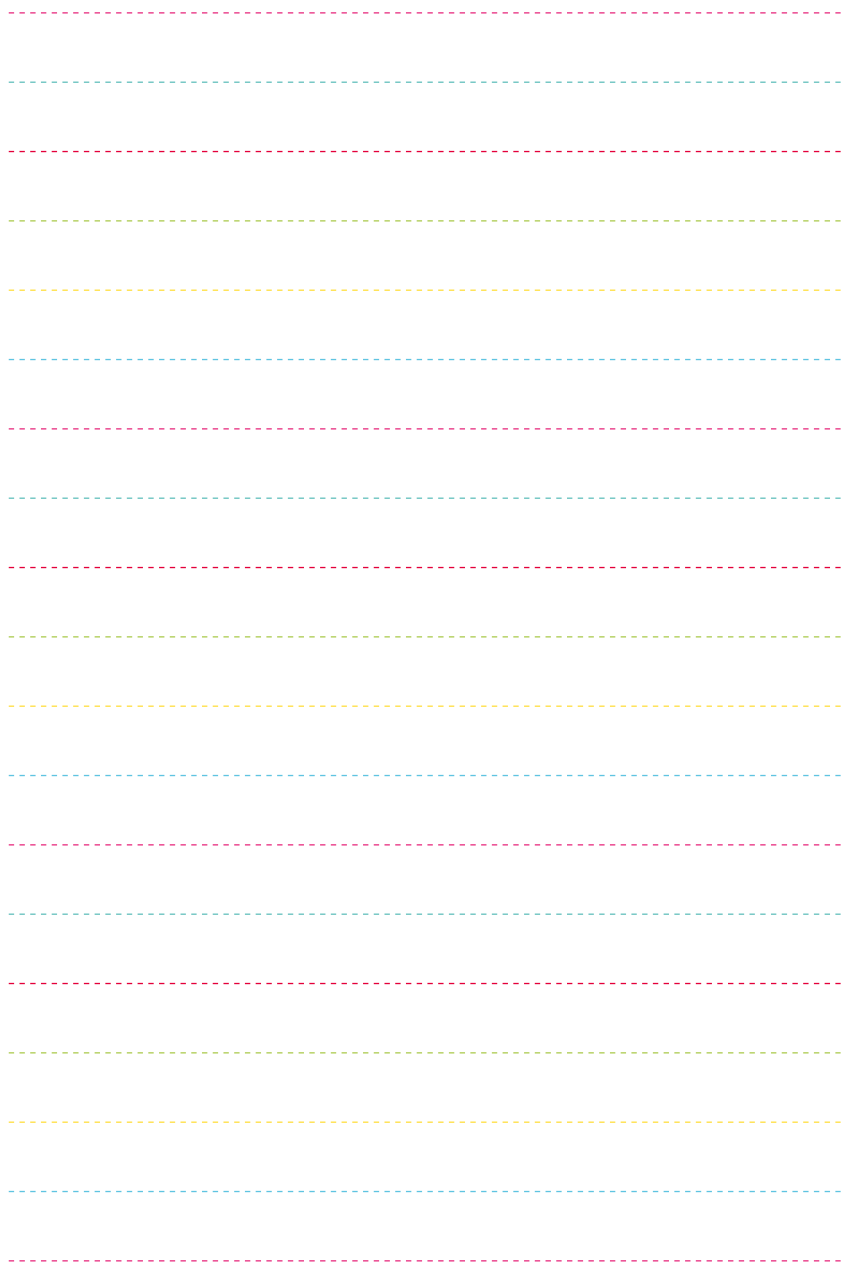
Mit *Global Citizenship* stellt das pädagogische Konzept einen nicht unumstrittenen politischen Terminus in den Mittelpunkt. Der Begriff Citizenship richtet das Augenmerk nicht nur auf den rechtlichen Status von Menschen als StaatsbürgerInnen. Ebenso wichtig wie der rechtliche Status ist das Gefühl der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft, in der ich lebe, das durch soziale Beziehungen entsteht. Einen dritten Aspekt von Citizenship bildet die Praxis politischer Teilhabe. Habe ich die Möglichkeit für meine Rechte einzutreten? Gibt es andere, die sich für meine Rechte einsetzen?

Globalisierungsprozesse und globale Migration stellen das Konzept von Citizenship vor neue Herausforderungen: Zum einen wächst der Druck, globale Krisen und die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen weltweit in einem transnationalen, über den Nationalstaat hinausgehenden Rahmen zu bewältigen. Um diese sog. Transformationsprozesse hin zu nachhaltigen und zukunftsfähigen Lebensweisen und die dafür notwendigen Veränderungen zu unterstützen, müssen sich Menschen, stärker als Teil einer größeren, über die Grenzen des eigenen Staates hinausreichenden, Gesellschaft anerkennen und daraus resultierende Verantwortlichkeiten wahrnehmen. Wir sind also zunehmend herausgefordert, uns auch als WeltbürgerInnen wahrzunehmen und Verantwortung für die Entwicklungen in der Weltgesellschaft zu übernehmen. Dazu braucht es eine Bildung, die auf den Umgang mit der Komplexität weltweit vernetzter Entwicklungen vorbereitet, die die Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen fördert, um entscheidungsfähig zu sein und gleichzeitig verantwortungsvoll zu leben.

Zum anderen stellt die zunehmende Migration das historisch gewachsene Konzept von Citizenship in Frage. Eine wachsende Anzahl von Menschen, die nicht die Staatsbürgerschaft des Wohnsitzlandes besitzen, bleibt von

politischer Teilhabe ausgeschlossen, was ein demokratiepolitisches Problem darstellt. Ebenso wichtig wie die Anerkennung des Bedürfnisses nach politischer Teilhabe ist die Frage von Zugehörigkeit und sozialer Bindung. In Migrationsgesellschaften werden Mehrfach-Zugehörigkeiten zur Regel, Menschen können sich verschiedenen Regionen und Staaten zugehörig fühlen und sich mit verschiedenen Gemeinschaften identifizieren. Global Citizenship Education sensibilisiert für diese Fragen von Zugehörigkeit und Partizipation, lenkt das Augenmerk auch auf Prozesse und Mechanismen von Ausgrenzung und Exklusion, die einer inklusiven Bildung und einer inklusiven Gesellschaft entgegenstehen. Global Citizenship Education fokussiert nicht nur auf individuelle Entwicklung einer kosmopolitischen, weltoffenen und verantwortungsvollen Haltung als „global citizen“, sondern regt auch an, sich mit politischen Strukturen und Rahmenbedingungen globaler Entwicklungen zu beschäftigen, globale Gerechtigkeit zu thematisieren, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick zu nehmen und schließlich Visionen für die Gestaltung einer menschenwürdigen Weltgesellschaft zu entwickeln.

Das Projekt „Switch – Misch einfach mit“ stellt facettenreiche Aktivitäten in den Mittelpunkt, die nicht nur global relevante Themen aufgreifen, sondern in mehrfacher Hinsicht eine global orientierte (politische) Bildung bereichern. Sprache ist heute wesentliches Element gesellschaftspolitischer Auseinandersetzung, die (wichtige und verständliche) Fokussierung auf Deutsch als Unterrichtssprache ist in der politischen und medialen Diskussion - und manchmal sicher auch in der pädagogischen Praxis – häufig mit einer Hierarchisierung von Sprachen verbunden. Die Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt kann mit einer Reflexion von solchen Machtstrukturen verknüpft werden und für Ausgrenzungen und Abwertungen im Sprechen über Sprache(n) sensibilisieren sowie aufzeigen, dass weltweit Mehrsprachigkeit die Norm und Monolingualismus die Ausnahme darstellt. Kennzeichen der modernen Gesellschaft ist ihre Pluralität und Globalität, jegliche Kompetenzentwicklung, die den Umgang mit Vielfalt fördert, ist daher wichtiger Teil einer zeitgemäßen Bildung.



STEIRISCH, STENGLISCH, UND VIETNAM-DEUTSCH

Über Sprachbewusstheit, Sprachen- repertoires und Sprachbewertungen

BARBARA SCHRAMMEL-LEBER

Was bedeutet Sprachbewusstheit?

Das Konzept der Sprachbewusstheit, auch unter der englischen Bezeichnung „language awareness“ bekannt, ist ein sprachendidaktischer Ansatz, der darauf abzielt, „ein höheres Interesse und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprachen und Sprache“ (Luchtenberg 2017, 150) zu schaffen und die metalinguistischen Kompetenzen auszubauen. Dabei geht es nicht nur um ein besseres Verständnis von grammatischen Regeln, sondern auch um das Wissen über die enge Verflechtung von Sprache und gesellschaftlichen Gegebenheiten. Luchtenberg (2017, 151) fasst die verschiedenen Aspekte von Sprachbewusstheit in vier Bereichen zusammen. Die affektive Ebene betrifft die Einstellung Sprachen gegenüber, die soziale Ebene adressiert den individuellen Sprachgebrauch im Kontext von gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen, die kognitive Ebene beschäftigt sich mit dem bewussten Umgang von sprachlichen Strukturen und Regeln, die Machtebene schließlich betrifft die Themen Sprache und Macht und Manipulation durch Sprache.

Das Projekt Switch wollte erkunden wie Schülerinnen und Schüler kreativ mit Sprache und Sprachen umgehen, was sie über ihr eigenes sprachliches Repertoire denken und welche Bewertungen sie Sprache und Sprachen entgegenbringen. Ziel war, in der Auseinandersetzung mit der individuellen Sprachverwendung und mit Mustern der Sprachverwendung in der Klasse eine höhere Sprachbewusstheit bei Schülerinnen und Schülern und den PädagogInnen zu schaffen. Welche Sprachen verwende ich wann und wo und wie geht es mir dabei? In der Beantwortung dieser Fragen nannten die Kinder Namen von etablierten Sprachen, aber auch eigene Bezeichnungen für ihre speziellen sprachlichen Varietäten, wie Stenglisch oder Vietnam-Deutsch. Es wurde auch hitzig diskutiert, wer welche Sprache wann

verwenden darf und soll und warum. Auch Zuschreibungen und Werturteile bestimmten den Diskurs. So fanden manche, dass „Englisch viel leichter ist als Deutsch“ und dass man „Gefühle nur im Dialekt“ ausdrücken kann. Das Reden über die eigene Sprachlichkeit hat Wert- und Normvorstellungen in den Klassen offengelegt. Mehr Bewusstheit über die eigenen Sprachverwendungsmuster und über die selten explizit gemachten eigenen und gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen in Bezug auf Sprache und Sprachen schaffen eine gute Voraussetzung für einen sachlichen und konstruktiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt jeglicher Art in der Schule. Gleichzeitig kann auch eine Klärung von Begrifflichkeiten und Konzepten hilfreich für das Reden über und den Umgang mit Sprachen sein.

Lebensweltliche und innere Mehrsprachigkeit

Die Workshops mit den Schülerinnen und Schülern haben gezeigt, dass das Wechseln zwischen Sprachen nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund ein Thema ist. Ein wesentliches Projektergebnis war, dass der Umgang mit den verschiedenen Varietäten des Deutschen und hier vor allem das Spannungsfeld zwischen Dialekt und Standardsprache ein wichtiges Thema in den Schulen ist, das sehr emotional besetzt ist. Über den Zugang zum lokalen Dialekt werden Zugehörigkeiten und Identitäten ausgehandelt. Kinder mit Migrationshintergrund, die neben ihren Erstsprachen auch sehr gut Standarddeutsch sprachen, waren in manchen Klassen dennoch Außenseiter, weil sie im Dialekt nicht „mitreden“ konnten. Das betrifft auch Kinder aus anderen Dialektregionen des Deutschen. Sehr oft haben die Schülerinnen und Schüler thematisiert, dass der Dialekt für sie sehr wichtig ist, dieser aber in der Schule „nicht erwünscht“ sei, weil man hier Standarddeutsch sprechen soll. Ähnliche Erfahrungen machen auch Kinder mit anderen Erstsprachen, auch ihre Sprachen sind nicht immer erwünscht im Schulkontext.

Die verschiedenen Formen von Mehrsprachigkeit, die hier thematisiert wurden, nennt man lebensweltliche und innere Mehrsprachigkeit. Wenn Kinder zu Hause eine andere Sprache sprechen als die Mehrheitssprache Deutsch, dann bezeichnet man das als lebensweltliche Mehrsprachigkeit. Das heißt, es gibt in ihrer Lebenswelt neben Deutsch noch weitere Sprachen, die sie auch in die Schule mitbringen. Innere Mehrsprachigkeit dagegen meint, dass wir alle innerhalb der deutschen Sprache über verschiedene sprachliche Varietäten verfügen. Wir setzen diese Varietäten typischerweise in

verschiedenen Verwendungskontexten ein. So sprechen wir etwa zu Hause anders als am Arbeitsplatz oder bei einem Termin in einem Amt – obwohl wir in all diesen Situationen Deutsch sprechen. Das sprachliche Repertoire von SchülerInnen unterscheidet sich je nach Region und Familie. SchülerInnen bringen unterschiedlich stark geprägte dialektale Formen des Deutschen mit und verfügen bei Schuleintritt auch über unterschiedlich ausgeprägte Kenntnisse in der Standardsprache. Eine weitere Form der innersprachlichen Mehrsprachigkeit betrifft das Spannungsfeld von Deutsch als plurizentrischer Sprache: Es gibt nicht nur eine deutsche Standardsprache. Denn das Standarddeutsch in Österreich unterscheidet sich von Standarddeutsch in der Schweiz und in Deutschland. Im Wortschatz werden diese Unterschiede am deutlichsten sichtbar. Es gibt jedoch auch Unterschiede in der Sprachstruktur.

Varietäten, Dialekte, Standardsprache, österreichisches Deutsch,...

In der Sprachwissenschaft ist der Begriff „sprachliche Varietät“ ein neutraler Begriff. Denn jede existierende Form einer Sprache kann zuerst einmal als sprachliche Varietät bezeichnet werden. Werden weitere Kriterien herangezogen, wie z.B. Grad der Standardisierung, regionale / soziale Verbreitung oder Funktionen einer sprachlichen Varietät – können weitere Unterscheidungen in Standardsprache, Dialekt, Soziolekt, Ethnolekt, Fachsprache usw. getroffen werden. Die neutrale Bezeichnung Varietät ist auch deshalb wichtig, weil viele andere Begriffe für Formen einer Sprache automatisch Werturteile und Zuschreibungen auslösen.

Die Standardsprache ist die Version des Deutschen, die in Wörterbüchern und Grammatiken kodifiziert ist und auch in der Schule als sprachliche Norm fungiert. Das heißt, dass in Bezug auf die Standardsprache, vor allem für ihre schriftliche Version, sehr genau festgelegt ist, was richtig und was falsch ist. Eine Standardsprache kann man daher auch als präskriptive Norm bezeichnen: Sie schreibt vor, was richtig ist. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Standarddeutsch und Hochdeutsch oft gleichbedeutend verwendet. Ursprünglich bezeichnete der Begriff „Hochdeutsch“ sprachliche Varietäten des Deutschen aus einem bestimmten geographischen Raum, nämlich dem südlicheren Teil des deutschen Sprachgebiets.

Der Begriff Bildungssprache bezeichnet eine bestimmte Form der Standardsprache, die im schulischen Kontext wesentlich für das Aneignen von Wissen und somit für eine erfolgreiche Schullaufbahn ist. Sie ist gekennzeichnet von bestimmten sprachlichen Strukturen, die typisch für die schriftliche Sprache sind und die es erlauben, fachliche Sachverhalte unabhängig von der aktuellen Kommunikationssituation sachlich richtig darzustellen (vgl. Gogolin & Lange 2011).

Ein Dialekt ist eine regional begrenzte Form der Sprache, die in erster Linie mündlich verwendet wird. Der Begriff Mundart wird häufig gleichbedeutend mit Dialekt verwendet. Wie für jede sprachliche Varietät kann auch für Dialekte der Wortschatz und die Grammatik beschrieben werden. Es ist nicht so, dass ein Dialekt keine Grammatik hat. Der Unterschied zur Standardsprache besteht darin, dass die grammatischen Regeln nicht aufgeschrieben sind und auch nicht über Institutionen, wie Schulen, unterrichtet werden.

Der geographisch sehr große deutsche Sprachraum ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht nur eine Version der deutschen Standardsprache gibt. Der österreichische Standard unterscheidet sich im Wortschatz aber auch in grammatischen Strukturen vom Schweizer Standarddeutsch und vom Standarddeutsch in Deutschland. So sagt man in Österreich beispielsweise „Rad“ und „Fahrrad“, in der Schweiz „Velo“ und in Deutschland „Fahrrad“. Die Unterschiede zwischen den einzelnen nationalen Standardvarietäten sind aber eher gering. Sie machen nur 5 % des Wortschatzes aus (vgl. Ransmayr 2017). Mit Gemeindeutsch bezeichnet man alle Gemeinsamkeiten innerhalb der deutschen Sprache.

Unter Umgangssprache versteht man sprachliche Varietäten, die großräumiger verwendet werden als Dialekte, und die zwischen Dialekten und der Standardsprache stehen. In der mündlichen Sprachverwendung gibt es ein Kontinuum von sprachlichen Varietäten, die zwischen den Polen Dialekt und Standardsprache liegen. Auch die mündliche Standardsprache unterscheidet sich vom schriftlichen Standard. So wird in der mündlichen österreichischen Standardsprache mit der Ausnahme von „ich war“ kein Präteritum verwendet, wir sagen „ich bin gegangen“ und nicht „ich ging“. Je nach situativen Erfordernissen verwenden wir sprachliche Varietäten, die näher am Dialekt oder näher an der Norm der Standardsprache liegen.

Das sprachliche Repertoire: verschiedene Varietäten, verschiedene Funktionen

Unser sprachliches Repertoire ist geprägt von verschiedenen Varietäten einer oder mehrerer Sprachen. Mehrsprachig aufwachsende Kinder lernen sehr früh, in welcher Situation sie welche Sprache verwenden müssen, um kommunikativ erfolgreich zu sein. Sehr oft ist der Sprachwechsel in diesem frühen Alter an Personen gebunden, zum Beispiel wenn Mutter und Vater eine andere Sprache mit einem Kind sprechen. Wir alle lernen im Laufe unserer Sozialisation, dass bestimmte sprachliche Varietäten in bestimmten Situationen erwartet werden bzw. als angemessen empfunden werden. In der Sprachwissenschaft beschreibt man die Situationen der Sprachverwendung als Domänen. Die Sprachverwendung innerhalb der Familie und im engen Freundeskreis ist von sprachlichen Varietäten gekennzeichnet, in denen wir uns sehr wohlfühlen. Wir verwenden sie einfach automatisch, ohne viel darüber nachzudenken. Für viele Menschen ist der Dialekt für diese Domänen typisch. Im halböffentlichen Bereich wie beim Einkaufen, bei der Arbeit oder im weiteren Bekanntenkreis passen sich manche Menschen sprachlich an und verringern die Dialektmerkmale in ihrer Sprache, d.h. sie sprechen eine Form der Umgangssprache. In Domänen des öffentlichen Lebens, wie Ämter, Schulen, Medien etc. wird häufig die Verwendung der Standardsprache erwartet. Zusätzlich zu diesen traditionellen Domänen bewegen sich viele Menschen heute auch in globalen Kommunikationsdomänen. Emails und Textnachrichten am Handy ermöglichen eine weltweite Kommunikation in Echtzeit. Daher verwenden viele Menschen in ihren Alltag neben verschiedenen Varietäten des Deutschen auch weitere Sprachen wie z.B. Englisch. Für mehrsprachige Menschen kann das sprachliche Repertoire so aussehen, dass in den privaten und halböffentlichen Domänen eher die Erstsprachen oder die Sprachen der Herkunftsländer zum Einsatz kommen, während in den öffentlichen Domänen die dominante Sprache des Wohnlandes, im Falle von Österreich eben Deutsch, dominieren.

Kommunikationssituationen sind davon geprägt, dass die beteiligten Personen eine bestimmte Vorstellung davon haben, welche sprachlichen Varietäten oder Sprachen situativ angemessen sind. Viele Situationen sind in Bezug auf ihre sprachlichen Erfordernisse konventionalisiert. Die sprachlichen Konventionen oder Normen in Bezug auf verschiedene Domänen können regional stark variieren. So ist die Verwendung des Dialekts auch

in halböffentlichen und öffentlichen Domänen im Westen von Österreich, in Tirol und Vorarlberg viel akzeptierter als in den östlicheren Bundesländern. Zu einem Konflikt kann es kommen, wenn in einer Situation die konventionalisierte Vorstellung von der „richtigen“ Sprache und die tatsächlich gewählte sprachliche Varietät nicht übereinstimmen, zum Beispiel wenn SchülerInnen ein Referat nicht in der Standardsprache sondern im Dialekt vortragen. Viele Menschen machen die Erfahrung, dass sie nicht ernst genommen werden oder als ungebildet angesehen werden, wenn sie in Situationen, in denen die Standardsprache erwartet wird, im Dialekt sprechen. Ähnlich ergeht es Kindern, die über Sprachkenntnisse in mehreren Sprachen verfügen, die aber noch nicht Deutsch können. Dabei braucht es gerade für gelingendes Lernen eine Vertrauensbasis, ein Gefühl, dass man dazugehört, sprachlich anerkannt ist und auch mitreden darf. Ob wir in bestimmten Situationen „mitreden können“ hängt davon ab, ob in unserem sprachlichen Repertoire die für einen bestimmten Kontext erforderlichen sprachlichen Varietäten vorhanden sind. Wichtig dabei ist, dass unser sprachliches Repertoire sich ständig weiterentwickeln kann. Abwertung und Ablehnung bringen uns nur zum Schweigen. Bei sprachlicher Bildung geht es nie um ein „Entweder-oder“, sondern um die Entwicklung von zusätzlichen und weiteren Sprachkompetenzen für unterschiedliche, mitunter neue, kommunikative Anforderungen.

Sprache und Identität

Unser sprachliches Repertoire spiegelt unsere vielfältigen Identitäten wider. Die regional eingeschränkte Verwendung von Dialekten führt dazu, dass mit dem Dialekt sehr stark lokale Identitäten verknüpft werden. Dieses Identitätsempfinden spielt sich auf unterschiedlichen Ebenen ab, wir fühlen uns als Steierinnen und Steirer, aber auch z.B. als Obersteirerinnen oder Süddeiner. Solche Definition von Identitäten über sprachliche Varietäten gibt es auch in sehr kleinräumigen Ausprägungen. Schon minimale Unterschiede zwischen Dialekten des einen oder des anderen Dorfes werden herangezogen, um sich abzugrenzen. Oft hört man „Die im Nachbardorf reden völlig anders als wir!“, obwohl natürlich die gegenseitige Verständlichkeit zur Gänze gegeben ist.

Die Standardsprache dient als vereinheitlichtes Kommunikationsmittel für einen größeren geographischen Raum. Im Zuge der Nationalstaatenbildung

im 19. Jahrhundert war die Existenz einer gemeinsamen Sprache wichtig für den Zusammenhalt und die Vorstellung einer Nation als neuer Staatsform. Aus dieser Zeit stammt auch die Vorstellung von Einsprachigkeit als Normalität für europäische Staaten, da Konzepte wie Nation, Kultur und Sprache eng aufeinander bezogen oder gar gleichgesetzt wurden. Neben unseren lokalen Identitäten besitzen wir eben auch diese nationale Identität. Wir fühlen uns als Österreicherinnen und Österreicher, und diese Identität ist sehr stark sprachlich geprägt – vor allem in Abgrenzung zum Standarddeutsch in Deutschland.

Wir stehen Sprachen und sprachlichen Varietäten selten neutral gegenüber. Wir hören nicht nur was jemand sagt, sondern auch wie es gesagt wird. Bestimmte sprachliche Varietäten finden wir ansprechend und schön, andere wieder gefallen uns gar nicht. Dann werden sie mit Zuschreibungen wie „arrogant“, „ländlich“ oder „ungebildet“ bedacht. Auch mit manchen Sprachen geht es uns so. Bestimmte Formen von Englisch wie etwa Nigerian English klingen für uns wie „falsches Englisch“, weil es sich vom gewohnten Standardenglisch, wie es uns bekannt ist, unterscheidet. Ähnlich geht es uns mit jugendsprachlichen Varietäten des Deutschen: Wir finden, dass die vielen englischen Begriffe, die Jugendliche verwenden, die deutsche Sprachen verwässern und dass das „schlechtes Deutsch“ ist. Dabei ist die Jugendsprache als ein bewusster Bruch mit den etablierten Wert- und Normvorstellungen zu sehen, um sich auch sprachlich von der Erwachsenenwelt abzugrenzen und so eine eigene Identität zu schaffen. Werturteile über Sprachen und den Versuch die Sprache von fremden Einflüssen reinzuhalten gab es zu allen Zeiten. Das Prestige von sprachlichen Varietäten ist eng verknüpft mit ihren Funktionen in der Gesellschaft und mit dem Prestige von sozialen Gruppen.

Sprachbewusstheit und Sprachenfreundlichkeit: Alle Sprachen sind wertvoll.

Eine sprachenfreundliche Schule zeichnet sich dadurch aus, dass keine Sprache und keine sprachliche Varietät abgelehnt oder abgewertet wird. Schule hat die Aufgabe, Kinder dort sprachlich abzuholen, wo sie stehen und ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Der Ausgangspunkt für die weitere sprachliche Bildung in der Schule kann eine andere Erstsprache als Deutsch, Deutschkenntnisse in unterschiedlichem Aus-

maß oder auch eine nicht-standardsprachliche Varietät, wie ein bestimmter Dialekt, sein. Die Forschung zeigt eindeutig, am besten gelingt Sprachförderung, wenn es in einer Schule ein Konzept für die durchgängige sprachliche Bildung gibt. Das heißt, dass sich die ganze Schule und Lehrpersonen aller Fächer für die sprachliche Bildung der Kinder zuständig fühlen. Bei der durchgängigen sprachlichen Bildung steht die Förderung von Deutsch als Bildungs- und Unterrichtssprache im Vordergrund. Das schließt aber alle anderen Sprachen nicht aus. Der Europarat hat ein Gesamtsprachenkonzept für Schulen vorgeschlagen, dass neben der/den Unterrichtssprache/n, auch die Sprachen der SchülerInnen miteinbezieht. Explizit thematisiert wird in diesem Konzept auch Sprache als Unterrichtsfach, wie z.B. Deutsch oder Englisch, und die Rolle von Sprache in allen anderen Fächern (Language Policy Division 2009).

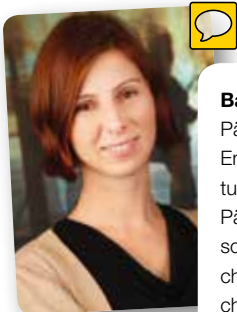
Bei der Sprachenfreundlichkeit von Schulen geht es nicht nur um ein sogenanntes „feel good“-Projekt, sondern um einen Beitrag zur sprachlichen Bildung durch die systematische Entwicklung von Sprachbewusstheit und metalinguistischen Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern. Jede Sprache und sprachliche Varietät eignet sich für das sprachvergleichende Arbeiten. Systematische Vergleiche zwischen Dialekt und Standardsprache fördern das Bewusstsein über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diese beiden sprachlichen Varietäten. Wenn Schülerinnen und Schüler den Auftrag bekommen, einen kurzen Text von Standarddeutsch in den Dialekt zu übersetzen und die Hauptunterschiede zwischen den Varietäten anschließend in der Klasse besprochen werden, steigert das die Bewusstheit und auch die Sicherheit im Umgang mit verschiedenen sprachlichen Varietäten immens. Wie im Praxisteil dieses Buches gezeigt wird, eignet sich der steirische Dialekt auch besonders als Brücke für das Englischlernen, weil im Dialekt sprachliche Phänomene erhalten sind, die in der Standardsprache nicht mehr vorhanden sind. Der Vergleich von Deutsch und anderen Sprachen fördert die metalinguistischen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler. Die Erfahrung, dass Satzstellungsmuster auch völlig anders aussehen können oder dass manche Sprachen überhaupt keine Artikel oder Fälle haben, steigert auch das Verständnis für die Grammatik der deutschen Sprache.

Die Entwicklung von Sprachbewusstheit hört aber nicht bei der Grammatik auf. Gerade in Bezug auf den kritischen Umgang mit Medien könnte auch die Reflexion von Sprachverwendungsmustern wertvoll sein. Es ist ein altbe-

währtes Modell in der Sprachverwendung von Politikerinnen und Politikern, dass sie zwischen verschiedenen sprachlichen Varietäten wechseln. Eine Diskussion, wann PolitikerInnen zwischen Dialekt und Standard switchen und warum, legt Kommunikationsstrategien und mit sprachlichen Varietäten verbundene Identitätskonzepte offen. Auch die eigene Rede- und vor allem Schreibpraxis der Schülerinnen und Schüler ist es wert im Unterricht untersucht und diskutiert zu werden.

Die hier skizzierten Vorschläge für eine sprachenfreundliche Schule und die Umsetzung des Konzepts der Sprachbewusstheit sind keine Zukunftsvision für die Schule von morgen, sondern schon jetzt in den didaktischen Grundsätzen im Lehrplan für die Neuen Mittelschulen enthalten: „Das Wahrnehmen anderer Sprachen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede, mit allen Sinnen fördert nicht nur das Interesse und den Respekt für andere Sprachen, sondern schafft die Möglichkeit, die unbewusst bereits vorhandenen Theorien über Sprache und Sprachen bewusst zu machen und zu elaborieren [...]“ (BMBWF 2017).

Literatur: Gogolin, I. & Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. • Luchtenberg, Sigrid (2017): Language awareness. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. (S. 150–162). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. • Ransmayr, Jutta (2017): Interview „Definition von Fachbegriffen“. BIMM-Themenplattform, Themenpaket „Österreichisches Deutsch“. Verfügbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/oesterreichisches-deutsch/#standardsprache-variante-dialekt-varietaet> [15.02.2018]. • Language Policy Division (2009): Languages of Schooling. Strasbourg: Council of Europe. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp [15.02.2018]. • Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [=BMBWF] (2017). Lehrpläne Neue Mittelschule. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40199276/NOR40199276.pdf> [15.02.2018]



Barbara Schrammel-Leber, Studium der Sprachwissenschaft und Pädagogik an der Universität Graz und der University of Manchester, England (Doktorat). Mitarbeiterin im BIMM – Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit und Hochschullehrende an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Arbeitsschwerpunkte und Forschungsinteressen: Minderheitensprachen, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, PädagogInnenbildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. Mitarbeit in und Koordination von nationalen und internationalen Projekten zu Minderheitensprachen und Mehrsprachigkeit.

DAS NEUE KIND SPRICHT NICHT DEUTSCH

Zum Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule

KATHARINA LANZMAIER-UGRI

Im Rahmen von SWITCH wurde allen teilnehmenden Schulen eine schulinterne Fortbildung für LehrerInnen angeboten. Dabei haben wir unterschiedliche Teams kennen gelernt. Es gab Schulen, die es geschafft haben eine ressourcenschonende Vorgehensweise zu entwickeln und mit innerer Ruhe die manchmal unverhofft auftauchenden Herausforderungen zu managen. An diesen Standorten ist klar, wer was wann zu tun hat, wenn ein neues Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an die Schule kommt. Viele LehrerInnen äußerten an diesem Nachmittag ihre durchaus gerechtfertigten Sorgen und Bedenken. Dabei kamen Überforderung, über die eigenen Grenzen gehen, die eigenen Ängste und fehlende Unterstützung seitens des Schulsystems immer wieder zur Sprache. Als ein möglicher Lösungsansatz wurde mehrfach genannt: Die Schülerinnen und Schüler sollten zunächst Deutsch lernen (mind. ein halbes Jahr) und erst dann in den Klassenunterricht integriert werden.

Die Forschung bietet dafür eine andere Antwort. Natürlich muss eine intensive Deutschunterstützung angeboten werden. Allerdings gelingt der Spracherwerb schneller und besser, wenn die Sprache gleich innerhalb der Peergroup, im Klassenverband, angewandt wird. Außerdem kann ein spezielles Unterrichtsfach durchaus auch faszinierend auf so ein Kind wirken und es dadurch mehr motivieren. Generell sollte gerade an solchen Standorten besonders auf die neuen, aktuellen Möglichkeiten und Zugänge geachtet werden, um z.B. die Sprachkompetenzen der SchülerInnen besser einschätzen zu können. Empfehlenswert ist es, sich in die jeweilige Situation des Kindes hineinzusetzen und aus diesem Blickwinkel Vorgehensweisen zu entwickeln.

Wenn ein neuer Schüler oder eine neue Schülerin mit anderen Erstsprachen als Deutsch an die Schule kommt, sollten bei der administrativen Aufnahme auch folgende Aspekte in Bezug auf die Sprach(en)kompetenz beachtet werden:

Welches ist die Erstsprache des Kindes? Hat es eventuell mehrere Erstsprachen? Welche Vorbildung bringt es mit? Welche Sprache/n hat es bereits in der Schule gelernt? Wurde es bereits alphabetisiert? Und wenn ja, in welcher Schrift?

Sollten noch keine Deutschkenntnisse vorhanden sein, muss für eine Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung gesorgt werden. Dabei sollten Übersetzungen von eventuell vorhandenen gleichsprachigen MitschülerInnen nur in der Anfangsphase und im weiteren Verlauf nur mehr „im Notfall“ organisiert werden.

Eine diesbezügliche Unterstützung am Beginn des Zweitspracherwerbs unterstützt die/den neue/n SchülerIn beim Integrationsprozess. Allerdings senkt eine andauernde Übersetzung die Eigenmotivation, um sich auf die neue Sprache einzulassen. Außerdem können wir nicht davon ausgehen, dass Kinder in ihren Erst- und/oder auch Zweitsprachen jene fachsprachlichen Kenntnisse vorweisen, die für eine adäquate, meist spezifische Übersetzung notwendig wären. Es kann bereits am Verständnis der deutschen Begrifflichkeiten scheitern. Vielleicht ist es dem Kind außerdem gar nicht bewusst, dass so manche dieser Wörter in der jeweils anderen Sprache eventuell gar nicht existieren. Auch Erwachsene können beim Dolmetschen Unsicherheiten aufweisen. Nicht umsonst gibt es dazu eine eigene Ausbildung an der Hochschule, das Studium der Translationswissenschaften.

Die ersten Wochen sind für alle Betroffenen immer eine Herausforderung und bringen manche Teams fast an die Grenze der Überforderung. Die Reaktionen auf solche neuen Situationen können ganz unterschiedlich sein: Manche SchülerInnen werden ganz still und wären am liebsten unsichtbar, andere wieder sind laut und aggressiv vor lauter Verzweiflung. Um sich wohl zu fühlen, brauchen die Jugendlichen eine aufnahmebereite Peergruppe bzw. Schulklasse, die auf die neue Situation im Vorfeld gut vorbereitet werden muss. Auf jeden Fall ist es für einen positiven Integrationsverlauf wichtig, dass jede/r SchülerIn im Lauf einer Schulstunde die Aufmerksamkeit der LehrerInnen erhält. Laut Lehrplan sind alle Lehrenden zur Binnendifferenzierung verpflichtet und sollten sich demnach auch Konzepte in Bezug auf die SchülerInnen mit anderen Erstsprachen aneignen. Manche neuen SchülerInnen bringen bereits Schulerfahrung und daher auch eine fundierte und altersgemäße Erstsprache mit. Diese sollte in jedem Fall

immer wieder in den Unterricht miteinbezogen werden (Sprachenvergleiche, Integration in Projekte). Jegliches Vorwissen wirkt sich positiv auf den Zweitspracherwerb aus. Außerdem fördert die Achtung der Erstsprache das Selbstbewusstsein der Jugendlichen und unterstützt sie auf dem Weg zu ihrer mehrsprachigen Identität. Eine wichtige Brücke dazu kann der muttersprachliche Unterricht sein.

Speziell in den ersten beiden Schuljahren in Österreich, währenddessen die SchülerInnen aufgrund des außerordentlichen Status spezielle Bedingungen genießen, sollte der Erwerb der deutschen Sprache im Mittelpunkt stehen. Dazu ist es laut ministeriellen Vorgaben möglich, eigene Kleingruppen für den Deutsch-als-Zweitsprachenunterricht zu bilden, die am besten von dazu speziell ausgebildeten LehrerInnen gehalten werden sollten. Auf Basis der Sprachstandsdiagnostik (z.B. USB-DaZ) planen die KlassenlehrerInnen im Team mit der/dem DaZ-LehrerIn gemeinsam eine gezielte Förderung und setzen sie in Absprache miteinander um. In den meisten Fällen ist eine Unterstützung über die beiden Jahre als „außerordentliche SchülerInnen“ hinaus notwendig.

Jeder Spracherwerb braucht seine Zeit. Ein Zweitspracherwerb dauert im Schnitt mindestens 6 Jahre. Grundsätzlich findet der Spracherwerb in der folgenden Reihenfolge statt (darauf bezieht sich für den Deutscherwerb auch der DaZ-Lehrplan):

- 1. hören**
- 2. verstehen**
- 3. sprechen**
- 4. lesen**
- 5. schreiben**

Den Spracherwerb vom Lesen und Schreiben her aufzubauen, macht es um einiges komplizierter. Vielmehr ist auf die ersten drei Phasen ein besonderes Augenmerk zu legen.

In der Sekundarstufe spielt zudem die Bildungs- bzw. Fachsprache eine zentrale Rolle. Neu ankommende SchülerInnen müssen zunächst die Alltagssprache erwerben, die die Kinder mit deutscher Erstsprache normalerweise bereits im Alter von 6 Jahren mitbringen. In manchen Regionen müssen die SchülerInnen zeitgleich die dialektale Variante des Deutschen mitlernen, damit sie den Alltag bewältigen und sich gut in die Peergruppe integrieren können. Tat-

sache ist, dass selbst SchülerInnen mit deutscher Erstsprache Probleme mit der Bildungssprache haben. Umso mehr muss dieser Aspekt in die Betreuung der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch einfließen. Sprachlich darf zunächst in keinem einzigen Unterrichtsgegenstand etwas vorausgesetzt werden. In jeder Unterrichtsstunde spielt die deutsche Sprache eine zentrale Rolle. Die Lehrenden sollten daher den Unterricht mit einer dementsprechenden Haltung und Sensibilität gestalten.

Die Phase der Pubertät ist für alle Jugendlichen und auch für die Erwachsenen in deren Umgebung hin und wieder eine große Herausforderung. Es kann auch sein, dass Jugendliche, die eine Flucht hinter sich haben oder völlig unvorbereitet emigrieren mussten, infolge einer eventuellen Traumatisierung spezielle Unterstützung brauchen. Dies sollte im Bedarfsfall jedenfalls von Fachleuten abgeklärt werden.

Manche Jugendliche genießen es, im Mittelpunkt zu stehen. Aber für die meisten ist die Phase der Pubertät aber oft geprägt vom Gefühl des Dazugehörens und damit gerade des Nicht-Auffallens. Daher gehört Fingerspitzengefühl dazu, wenn die SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch z.B. bei Projekten oder im Unterricht mit ihren Erstsprachen oder mit ihrer Migrationserfahrung in den Mittelpunkt rücken.

PädagogInnen sollten auch immer ihre eigenen Vorurteile überdenken und sich deren Auswirkungen bewusst werden. Wir alle haben Bilder voneinander, und auch die zu uns kommenden Menschen bringen solche mit. Manche Eltern orientieren sich ihr Leben lang sehr am Ursprungsland und übersehen gerne, dass sich ihre Kinder in der neuen Umgebung meist relativ schnell zu Hause fühlen und viele Vorstellungen der aufnehmenden Gesellschaft übernehmen.

Auch diese Eltern haben Erwartungen an ihre Kinder, was besonders in der Pubertät für Unruhe in den Beziehungen sorgen kann. Manchmal sind die elterlichen Vorstellungen schwer einlösbar, da den Eltern oft nähere Informationen etwa zu unserem Schulsystem und zu unseren Erwartungen fehlen.

Die Schule sollte den Eltern helfen, Vertrauen in die Kompetenzen ihrer Kinder zu entwickeln, damit sie sie in die für sie eventuell „fremde“ Welt entlassen können. Viele Familien können die SchülerInnen aufgrund verschiedener Faktoren beim Lernen kaum oder gar nicht unterstützen. Es muss dem

Schulteam daher bewusst sein, dass dadurch noch weitere Aufgaben und Unterstützungserfordernisse auf sie zukommen.

Gemeinsame Wege in der Schule sind nur möglich, wenn alle Beteiligten, also SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, aufeinander zugehen und Austausch und Begegnung suchen.



Katharina Lanzaier-Ugri, zunächst als Sonderschullehrerin tätig, dann viele Jahre als Deutsch-als-Zweitsprachen-Lehrerin an Grazer Pflichtschulen. Langjährige Erfahrung als Erwachsenenbildnerin und Lehrende an Pädagogischen Hochschulen. Derzeit Projektmitarbeiterin am Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit und Lehrende in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Steiermark.

VOM KOPF IN DEN KÖRPER

Eine theaterpädagogische, gefühlvolle Annäherung an das Thema Mehrsprachigkeit

KERSTIN GRUBER & STEFAN PAWLATA

1. Wissen spielerisch erarbeiten?

Für den brasilianischen Begründer des Theaters der Unterdrückten, Augusto Boal (1931 – 2009; Boal 2012) ist „jeder Mensch ein Schauspieler“ oder eine Schauspielerin. Jeder Mensch spielt, so wie es Friedrich Schiller in seinem Homo Ludens beschreibt: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“

Der Einsatz von Methoden aus der Theaterpädagogik ermöglicht Menschen durch Kreativität und Spontanität ihr Handlungsrepertoire zu erweitern und somit ihr Leben aktiv zu verändern und zu gestalten. Darüber hinaus setzen theaterpädagogische Angebote (konstruktive) Potentiale beim Einzelnen und der Gruppe frei. Wissen wird spielerisch er- und verarbeitet. Menschen lernen durchs Spielen, egal wie alt sie sind, ob sie lehren oder lernen, egal welchen Geschlechts oder welcher Herkunft, unabhängig davon ob und wie die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit bisher stattgefunden hat.

Mit methodischen Übungen des Theaters der Unterdrückten, dem Improvisations- und Erzähltheater findet eine Bearbeitung von „Alltagserfahrungen“ der TeilnehmerInnen statt. Das Gefühl und die eigene (körperliche) Wahrnehmung werden gestärkt, der bewertungsfreie Raum für Fantasien wird geschaffen. Neues wird erprobt – beispielsweise der Einsatz und der Ausdruck des eigenen Körpers als Kommunikationsmittel.

Die Workshops stellen neben der Arbeit an der Gesundheitskompetenz auch einen Beitrag zu einer Einheit in Vielfalt, mit Blick auf unsere Verschiedenheiten und unseren Umgang damit – und was wir im Dialog voneinander lernen können. Mit Methoden aus der Theaterpädagogik kann ein vertrauter Raum zum Thematisieren und Spielen, zum Austausch von Unsicherheiten und Spaß geschaffen werden – verbal wie nonverbal.

Gemeinsames Lachen, auftanken mit Humor, gemeinsam (neue) Erfahrungen machen und diese teilen. Auf die (Lebens-)Bühne vor andere Menschen treten

und das zu spielen, was individuell in jeder Person steckt. Dafür benötigt es nur einen Raum und ein bisschen Offenheit zum Einlassen auf das Spielen ... nach Augusto Boal: „Es braucht Mut, um glücklich zu sein.“

2. Mit dem Körper Sprache formen

Junge Menschen besitzen ein breites sprachliches Repertoire, ohne sich dessen immer bewusst zu sein. Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile und Codes einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Der Begriff Spracherleben umfasst, wie sich Menschen selbst und durch die Augen anderer als sprachlich interagierende wahrnehmen. Spracherleben ist nicht neutral, sondern mit emotionalen Erfahrungen verbunden. Es schließt das Verhältnis von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung ein, sowie es auch um die Frage nach Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit im Sinne eines Wunsches nach Identifikation mit einer Gruppe geht.

Die Redevielfalt von jungen Menschen bildet sich im Umgang mit Gleichaltrigen und in der bewussten Abgrenzung zu Erwachsenen ab. Der Hirnforscher Gerald Hüther beschreibt wie Kinder ihre „Entwicklungssegel“ setzen wollen. Das gelingt ihnen einerseits in funktionierenden, vertrauensvollen Beziehungen und andererseits – wenn sie sich auf Augenhöhe mit anderen Kindern bewähren dürfen – im spielerischen Ernst. Kinder lernen vieles von Erwachsenen, aber manches können sie eben nur von anderen Kindern lernen. (Hüther, Renz-Polster 2013, 24–25)

Sprachenvielfalt bezieht sich auch darauf, dass sich Spuren soziokultureller Differenzierungen in der Sprache auffinden lassen. Der Mensch ist durch seine Sprache und soziale Interaktion stets in dialogische, intersubjektive Beziehungen mit anderen eingebunden. Durch unterschiedliche Positionierungen bilden sich unterschiedliche Arten des Sprechens heraus.

Auf welche Weise und wie oft wird die Technik des Switchens angewandt? Einen Zugang zu diesen Fragen finden wir über Übungen, die mit dem Körperausdruck arbeiten. Hier kann eine neue Perspektive eingenommen werden. Das Eintauchen in eine neue Ausdruckswelt erlaubt es, Rückschlüsse auf emotionales Spracherleben zu ziehen.

Laut dem französischen Philosophen Maurice Merleau-Ponty ist das Sprechen zunächst leiblich begründet. Wie die Gestik und die Emotion ist die Sprache zuerst und vor allem ein Sich-in-Bezug-Setzen, eine Projektion hin zum anderen – und erst dann ein kognitiver Akt. Die „leibliche“ Komponente

von Spracherleben und sämtliche emotionalen Prozesse beeinflussen alle Ebenen der Sprachproduktion und Rezeption.

Wie sieht die eigene Formbarmachung zur Sprachenvielfalt in der inhaltlich-methodischen Umsetzung aus?

- Zu Beginn jedes Workshops wird eine vertraute, entspannte Atmosphäre mit einem klaren Rahmen und mit Regeln des Miteinanders geschaffen. Mit ersten Gruppenübungen wie der „Um-Ca-Rhythmuskreis2 wird der spielerische Ernst mit Freude kombiniert und Spaß gefördert. Soziometrische Übungen, die subjektive und kollektive Identität sichtbar und spürbar machen, folgen: Wer von Euch ist auf Facebook? Wer hat strenge Eltern? Wer von euch ist gerade verliebt? Und wie verändert sich damit die eigene Sprache?
- Mit dem „1,2 oder 3 - Quiz“ wird das Themengebiet Mehrsprachigkeit spielerisch eröffnet. Eine beliebte Frage ist etwa: Was bedeutet das Wort Shampoo? So wird Bewusstsein geschaffen, Wissen aus der Gruppe gesammelt und unsererseits lassen wir schrittweise Wissen einfließen.
- Die „Zwiebel“, „Statuendialoge“ oder das „Hypnotisieren“ folgen. Die eigenen Körper werden verformt, mit dem Körperausdruck erzählt man sich gegenseitig Geschichten und die eigene Fantasie wird dabei weiterhin befeuert. Mit dem Ausprobieren seiner selbst werden von den TeilnehmerInnen andere Perspektiven eingenommen. Jede/r spielt und geht soweit, wie er bzw. sie gehen kann und will. Was habt ihr bei diesen Übungen wahrgenommen? Was hat das mit Mehrsprachigkeit zu tun?, sind unsere Fragen.
- In den Erntezeiten nach Übungen und am Ende des Workshops werden Meinungen und Gefühle ausgetauscht, Sprachverwendungen und Bewertungen genauso wie individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit reflektiert. Wie haben die Großeltern gesprochen? Wo switche ich und auf welche Weise? Wie drücke ich mich in meinen Kommunikationsräumen wie Schule, Familie, Freundeskreis ... jeweils aus?

Die Abbildung von Vorstellungen, welche sprachlichen Mittel als adäquat, legitim und erstrebenswert gelten, gelingt mittels theaterpädagogischer Methoden, indem die TeilnehmerInnen andere körper-sprachliche Interaktionsmöglichkeiten ausprobieren und somit die reichen Ressourcen ihres Ausdrucks erfahren können. Auf den unterschiedlichen Ebenen der Motorik, Kognition und Emotion loten die MitspielerInnen ihre Möglichkeiten experimentell aus. Das Medium Theaterspiel kann somit direkten Zugang zu den eigenen Ideen

und Impulsen schaffen und die Steigerung von Kommunikation und Interaktion in Bezug auf die eigene Person und das (soziale und kulturelle) Umfeld bewirken. Sich über Körpersprache auszudrücken wird als eine von mehreren Kommunikationsvarianten verstanden und von den Teilnehmenden in Bezug zur Sprachverwendung gesetzt.

Der Einsatz der Theaterpädagogik wirkt: Möglichkeitsräume für das eigene Denken, Fühlen und Handeln werden erweitert. „Die Aneignung von neuem Wissen gelingt auch umso besser, je stärker der Lernprozess mit einem positiven Gefühl einhergeht.“ (Hüther 2015, 41)

Lachend werden spielerisch Erkenntnisse zur Mehrsprachigkeit vermittelt, Erfahrungen wahrgenommen und im Gehirn verankert – und somit werden sie zum Teil des eigenen Lebens.

Quellen: Boal, Augusto (2012): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. • Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. • Hüther, G. & Renz-Polster, H. (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken. • Hüther, Gerald (2015): Etwas mehr Hirn, bitte. Eine Einladung zur Wiederentdeckung der Freude am eigenen Denken und der Lust am gemeinsamen Gestalten.



Mag.^a **Kerstin M. Gruber**, Sozialpädagogin, KPH Graz; Sprachstudium Slawistik, Karl-Franzens-Universität Graz; Mehrjährige Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Mehrsprachigkeitsforschung am Institut für Plurilingualismus, Universität Graz; Gesundheitspädagogin im Bereich bewegungsorientierte Gesundheitsförderung; Seit 2003 in der Sozialpädagogischen Familienarbeit, aktuell seit 2016 im Bereich der Frauenberatung tätig, Mitarbeit bei sozialpädagogischen Projekten mit Schwerpunkt Körperarbeit.



Mag.(FH) **Stefan Pawlata**, Studium der Sozialarbeit an der FH JOANNEUM Graz; Theaterpädagoge (Theater der Unterdrückten und Erzähltheater); Systemischer Supervisor, Coach, Organisationsentwickler; Seit 2014 im Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark tätig – aktuelle Arbeitsbereiche: Burschen-, Täter- und Bildungsarbeit. Mitglied der GenderWerkstätte; Seit 2011 Arbeit als selbstständiger Theaterpädagoge und Schauspieler.

UNGEBROCHENE UTOPIE

Schule als Raum für Anerkennung und Emanzipation

ROBIN KLENGEL & JUDITH LAISTER

„[I]ch [kann] nicht anders, als im Schulsystem, wie es vor unserer aller Augen funktioniert, eine Höllenmaschine zu sehen, die, wenn auch vielleicht nicht ausdrücklich zu diesem Ziel programmiert, faktisch dafür sorgt, dass Kinder aus armen Schichten abgewertet werden, dass ungleiche Berufschancen und beschränkte soziale Zugangsmöglichkeiten fortbestehen, dass eine bestimmte Form von Klassenherrschaft intakt bleibt und weiterhin als legitim gilt.“ (Eribon 2016, 113).

Utopie und Wirklichkeit

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts provozierte der französische Gelehrte Jean Joseph Jacotot mit einer ungewöhnlichen Unterrichtsmethode: Der „Lehrmeister“ tritt nicht als Wissender auf, der den unwissenden SchülerInnen die Welt erklärt. Vielmehr geht er von einer grundlegenden „intellektuellen Gleichheit“ aus, die keiner Belehrung, ja nicht einmal der gleichen Sprache zur Kommunikation bedarf. Jeder Mensch, so Jacotot, besitzt die Fähigkeit „von sich aus“ zu verstehen. Ziel des Unterrichts ist damit nicht ein einseitiger Wissenstransfer, sondern die Ermutigung zur intellektuellen Emanzipation. Jacques Rancière, einer der prominentesten Philosophen der Gegenwart, hat die historische Figur des „unwissenden Lehrmeisters“ kürzlich wieder aufgegriffen. Der aktuell hochaktiven „Unwissenheitsmaschine“ (Rancière 2008, 13), die einen „radikalen Abstand“ zwischen Wissenden und Unwissenden produziert – oder, anders gesagt, auf einer strikten Trennung zwischen wertvollem und wertlosem Wissen beharrt (etwa auch in Hinblick auf Sprachkenntnisse) –, setzt Rancière seine Utopie der „radikalen Gleichheit“ entgegen. Der Meister hat „dem Wissen von der Unwissenheit“ abgeschworen. „Er lehrt seine Schüler nicht sein Wissen“, sondern begegnet dem, was sie mitbringen, mit Anerkennung als unabdingbare Voraussetzung für ein „Denken der Emanzipation“ (Rancière 2008, 21).

Von der Utopie zur gesellschaftlichen Wirklichkeit: In seiner vielbeachteten auto-ethnografischen Studie „Rückkehr nach Reims“ erinnert sich der französische Soziologe Didier Eribon an ein prägendes Erlebnis aus seiner Schulzeit. Als er, das Arbeiterkind, vom Unterricht nach Hause kommt und vor seiner Mutter ein Gedicht in der neu gelernten Sprache Englisch rezitiert, reagiert diese nicht mit Anerkennung, sondern mit Wut. Er solle mit ihr, die nie eine Fremdsprache gelernt hat, gefälligst Französisch reden. Englisch verstehe sie nicht und er brauche auch gar nicht zu glauben, dass er sie damit beeindrucken könne. Entgegen der Erwartung des Sohnes besitzt das in der Schule erworbene Wissen in der Wissenshierarchie der Mutter einen negativen Wert. Eribon jedoch ließ sich weder von der Scham seiner Familie über die eigene Unwissenheit, noch vom permanenten „Angriff des Bildungssystems“ auf die Unwissenheit „der unteren Schichten“ (Eribon 2016, 113) von seinem Lernerifer abbringen. Er maturierte, studierte, lehrt und forscht an anerkannten Universitäten des Landes. Wie konnte er als einziges Mitglied seiner Familie mit seinem Herkunftsmilieu brechen und im Bildungssystem Karriere machen? Anschaulich schildert er, wie er „der freiwilligen sozialen Selbstexklusion und Selbsteliminierung“ (Eribon 2016, 113) nur knapp entging und welche Umstände und Zufälle seinen Bildungserfolg ermöglichten. Dabei erfuhr er am eigenen Leib, wie scheinbar subjektive Dispositionen – zum Beispiel die viel konstatierte „Un-Lust“ auf Schule in „bildungsfernen“ Schichten – permanent strukturell hergestellt werden.

Wenngleich Eribons Beispiel im französischen Bildungssystem der 1960er Jahre spielt und nur indirekt auf das gegenwärtige Österreich übertragen werden kann, so macht es doch eine bis heute zentrale Funktionsweise der Institution Schule deutlich, nämlich soziale Ungleichheit zu reproduzieren. Diese Tatsache wird in aktuellen öffentlichen Debatten überblendet, indem Migration pauschal als zentrales Problem und Defizit dargestellt wird. Nicht soziale, sondern sprachliche und kulturelle Differenzen gelten im dominanten Diskurs als Ursache für schulischen Erfolg oder Misserfolg. Mangelnde Deutschkenntnisse werden dabei gezielt als Mittel der Abgrenzung und Abwertung eingesetzt, wodurch über eine hegemoniale Sprachpolitik soziale Unterschiede ethnisiert und reproduziert werden.

Sprache ist nicht nur Kommunikationsmedium, sondern auch politisches Werkzeug. Darüber hinaus dient sie als zentrales Unterscheidungsmerkmal im hierarchisierten sozialen Raum. Anhand der Sprache verständigen sich Milieus und grenzen sich gleichzeitig voneinander ab. Im Unterschied zum Urteil von Eribons Mutter wertet der gegenwärtig dominante politische Wille die in der

Schule vermittelten Sprachen (wie Englisch oder Französisch) als wertvolles Wissen, während jenen „fremden“ Sprachen, die von vielen SchülerInnen in das Schulsystem hineingetragen werden, mit Abwehr begegnet wird. Das pragmatische Argument, dass langfristige soziale Chancengleichheit nur durch adäquate Sprachkompetenz erzielt werden kann, erzeugt gleichzeitig eine „radikale Kluft“ zwischen Wissenden und Unwissenden – und weist eine Utopie von Schule als experimentellen Raum für Anerkennung, intellektuelle und soziale Emanzipation ebenso radikal zurück.

Disziplinarraum Schule

Ein kurzer Blick auf die Geschichte der Institution Schule zeigt, dass die systematische Bildung breiter Bevölkerungsgruppen nicht Ideen wie sozialer Anerkennung und Emanzipation, sondern hegemonialen Interessen folgte. In der Lesart nach dem Philosophen Michel Foucault ist die Schule neben Gefängnis, Spital und Kaserne einer der zentralen Knotenpunkte, an dem sich im 18./19. Jahrhundert eine neue Form von Gesellschaft verwirklicht: die Disziplinargesellschaft. Die Disziplin macht gesellschaftliche Kräfte produktiv, während sie gleichzeitig alle Lebensbereiche durchdringt und von den Individuen internalisiert wird (Foucault 2008, 917–920). Die Schule wird hier zu einer „Lernmaschine [...] aber auch zu einer Überwachungs-, Hierarchisierungs-, Belohnungsmaschine“ (Foucault 2008, 850), die massiv in die gesellschaftliche Architektur eingreift.

In ähnlich kritischer Weise beschreibt der Soziologe Pierre Bourdieu das Bildungssystem als eine „immense kognitive Maschine“ (Bourdieu, 1996, 1), die dafür sorgt, dass soziale Unterscheidungen nicht nur sichtbar, sondern auch legitimiert werden. Ein Bildungserfolg erscheint als Verdienst des talentierten und leistungsstarken Individuums und nicht als statistisch wahrscheinliche Folge sozialer Bevorteilung.

Diese Lesart kann auch auf zeitgenössische Schulsysteme angewandt werden. So schreibt Stefan Wellgraf in einer ethnografischen Studie über Berliner HauptschülerInnen von der „gesellschaftlichen Produktion von Verachtung“ (Wellgraf 2012). Er meint damit eine Mischung aus symbolischer und faktischer ökonomischer Abwertung und Benachteiligung, die sich durch das System Schule manifestiert und in Lebensläufe einbrennt. Auch den Jugendlichen in den „abgewerteten“ Bildungseinrichtungen wird klar: hier gibt es nicht viel für sie zu gewinnen. Wie andere kommt auch Wellgraf zum Schluss, dass die „Schüler deshalb keine Lernmotivation entwickeln, da ihnen die Hauptschule

kein glaubhaftes Aufstiegsversprechen mehr vermitteln kann“ (Wellgraf 2014, 75). Soziale Wirklichkeit an einer Schule ist also immer auch eine Folge der gesellschaftlichen Wertigkeit dieses Ortes. Es bedarf eines anderen Diskurses und politischen Willens, um das Bildungsversprechen als Aufstiegsversprechen glaubhaft zu machen.

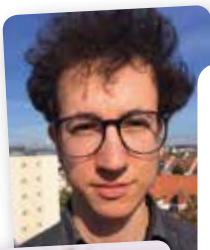
Im österreichischen Kontext hat sich die Grazer Kulturanthropologin Elisabeth Katschnig-Fasch im Kontext der Prekarisierungsforschung mit dem Raum der Schule auseinandergesetzt. Die Ausweitung des Bildungssystems habe, so resümiert sie, auch hierzulande nur zu „einer äußerst oberflächlichen Demokratisierung geführt“ (Katschnig-Fasch 2003, 127). Bildungsprivilegien seien – aller Bekenntnisse zur Chancengleichheit zum Trotz – tief in den gesellschaftlichen Hierarchien festgeschrieben und gut „im Erbe der österreichischen bildungsbürgerlichen Kultur“ verankert (Katschnig-Fasch 2003, 127). Es ist wenig wahrscheinlich, dass sich diese Disposition durch Maßnahmen wie die Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) grundsätzlich verändert und mit der konservativen Bildungstradition der zweiklassigen Mittelschulbildung gebrochen werden kann. Darauf deutet etwa die Bildungsstatistik hin, die trotz geringfügiger Verbesserungen ein ziemlich hermetisches Bild der Schullaufbahnen zeichnet. SchülerInnen aus NMS finden kaum den Einstieg in AHS oder BHS, bei Kindern mit Migrationshintergrund ist die Wahrscheinlichkeit noch wesentlich geringer (Statistik Austria 2017, 51). Darüber hinaus lässt sich eine weitgehende Subjektivierung des Phänomens feststellen. Nicht das System wird für den Schulerfolg und die Bildungsbiografie verantwortlich gemacht, sondern das „Versagen des einzelnen Schülers bzw. der Schülerin und [...] [die] Unfähigkeit von Lehrern und Lehrerinnen“ (Katschnig-Fasch 2003, 128). In diesem Zusammenhang betont Katschnig-Fasch: „Wenn die Erfahrung der Entwertung dann an die Jugendlichen weitergegeben wird, entwickelt sich gerade im Kern der Gesellschaft, im Schul- und Ausbildungsbereich, dort wo die Gesellschaft formbar wäre, der Realismus der Anpassung immer schneller und konsequenter zu einer gefährlichen Frustrationsspirale“ (Katschnig-Fasch 2003, 131).

Schule als Raum für Anerkennung und Emanzipation

Dem steht eine ungebrochene Utopie gegenüber: Schule, verstanden als wahrhaft öffentlicher Raum, in dem Gesellschaft neu entstehen kann und der Individuen Entwicklung sowie Befreiung aus familiären und sozialen Bedingungen ermöglicht. Voraussetzung dafür ist ein politischer Wille, der soziale und

sprachliche Herkunft nicht systematisch als Defizit stigmatisiert. Rancières Figur des „emanzierten Lehrmeisters“ könnte hier zumindest als Anregung dienen. In solch einem utopischen Setting wären weder Eribons Mutter noch das öffentliche Schulsystem permanent mit der Scham vor dem eigenen Unwissen bzw. der Angst vor Kontrollverlust konfrontiert. Mehrsprachigkeit gilt dann nicht nur in exklusiven Enklaven wie multilingualen Eliteschulen oder reformpädagogischen Projekten als Wert, sondern auch dort, wo nach aktueller sprachpolitischer Orientierung „die falsche Sprache“ gesprochen wird. Ein politischer Wille, der seine Inspiration aus einer Utopie der Gleichwertigkeit bezieht, investiert in eine Schule als Raum der Anerkennung und Emanzipation. Sprache dient in diesem gesellschaftlichen Modell nicht als zentraler Antrieb gesellschaftlicher Auf- oder Abwertungsmechanismen, sondern als sämtliche soziale Felder durchdringendes Vehikel wechselseitigen Verstehens und Übersetzens.

Literatur: Bourdieu, Pierre (1996): *The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge. • Eribon, Didier (2016): *Rückkehr nach Reims*. Frankfurt am Main. • Foucault, Michel (2008): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. In: Ders.: *Die Hauptwerke*. Frankfurt am Main 2008 (1976), S. 701–1019. • Katschnig-Fasch, Elisabeth (2003): *In der Spirale der Auflösung – Zur Krise der Schule*. In: Ders.: *Das ganz alltägliche Elend. Begegnungen im Schatten des Neoliberalismus*. Wien, S. 125–165. • Rancière, Jacques (2008): *Der emanzipierte Zuschauer*. Wien. • Statistik Austria: *Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien 2017. Online unter: https://uniko.ac.at/modules/download.php?key=13584_DE_O&cs=4BAE [14.1.2018]. • Wellgraf, Stefan (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld. • Wellgraf, Stefan (2014): *Hauptschule – Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht*. In: Jens Adam / Asta Vonderau (Hg.): *Formationen des Politischen. Anthropologie politischer Felder*. Bielefeld, S. 71–86.



Robin Klengel, (geb. 1988) lebt und arbeitet als Kulturanthropologe, Illustrator und Künstler in Wien und Graz. In seiner künstlerischen, wissenschaftlichen und künstlerisch-wissenschaftlichen Arbeit beschäftigt er sich mit Verflechtungen digitaler wie urbaner Räume, mit "Nicht-Orten" und Nischen, gesellschaftliche Verdrängungsmechanismen und Paradigmen der Ordnung und Sauberkeit. Seit 2017 ist er im Vorstand des Forum Stadtpark in Graz.



Judith Laister, ist Assistenzprofessorin am Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Graz. Studium der Europäischen Ethnologie, Kunstgeschichte und Bildnerischen Erziehung. Forschungsschwerpunkte: Stadtanthropologie, Visuelle Anthropologie, Kunst im öffentlichen Raum, Partizipation, Repräsentationskritik, Ästhetische Bildung.



PRAXIS

7 Fragen zum
Thema Sprache:

I Geht Lernen ohne Sprache?

II Sind alle Sprachen gleichviel wert?

III Sprache oder Dialekt?

IV Du bist, was du sprichst?

V Wie funktioniert Sprachenlernen?

VI Warum Sprachen mischen?

VII Aus Fehlern lernen?

GEHT LERNEN OHNE SPRACHE?

Sprachliche Bildung in allen Fächern – *Die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Kinder sind entscheidend für ihren Schulerfolg.*

Der schulische Fachunterricht stellt spezielle sprachliche Anforderungen. Neben dem jeweiligen Fachvokabular gibt es eine Reihe von sprachlichen Merkmalen, die charakteristisch für die in der Schule verwendete Sprache, die sogenannte Bildungssprache, sind. Solche Merkmale sind zum Beispiel die häufige Verwendung von Passivkonstruktionen, rückbezüglichen Verben, vielen Nomen etc. Sie sind charakteristisch für die Texte in Schulbüchern. Wenn Schülerinnen und Schüler diese Bildungssprache nicht beherrschen, haben sie Schwierigkeiten – sowohl beim Verstehen von Schulbuchtexten und Arbeitsaufgaben als auch beim Verfassen von Texten, um Fachinhalte korrekt wiederzugeben.

Jeder Mensch ist mehrsprachig.

Wir alle verwenden in unterschiedlichen Situationen verschiedene Arten des sprachlichen Ausdrucks – in der Sprachwissenschaft als Varietäten bezeichnet. Wir sprechen etwa zu Hause in der Familie anders als am Arbeitsplatz. Das können Varietäten einer Sprache sein, wie der steirische Dialekt und Standarddeutsch, das können aber auch verschiedene Sprachen sein, wie Kroatisch und Deutsch. Alle uns zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel bilden unser sprachliches Repertoire. Dieses Repertoire ist dynamisch und verändert sich im Laufe des Lebens ständig. Spracherwerb ist ein lebenslanger Prozess. Wenn eine Situation neue sprachliche Anforderungen mit sich bringt, so werden wir unser sprachliches Repertoire dementsprechend erweitern. Kinder lernen im Aufwachsen schon recht früh, Sprachen auseinanderzuhalten und die richtige Sprache in der jeweiligen Situation einzusetzen.

Sprachvarietäten

In der Schule wird das sprachliche Repertoire um wichtige weitere Varietäten erweitert. Mit dem Erlernen der Schriftsprache beim Lesen und Schreiben erwerben Kinder auch eine neue Varietät ihrer Sprache. Schriftliche Sprache unterscheidet sich in ihrer Struktur stark von mündlicher Sprache. In der mündlichen Kommunikation können wir das Verstehen durch Nachfragen sicherstellen. Wir können ergänzen oder wiederholen, damit unsere „Botschaft“ ankommt. Ein schriftlicher Text ist losgelöst von diesen Vorteilen einer

konkreten Gesprächssituation. Deshalb muss die Botschaft des Textes durch komplexere sprachliche Strukturen abgesichert werden. Die mündliche Sprache, die in der Schule verwendet wird, unterscheidet sich wiederum von der Sprache, die wir im Alltag verwenden. Die Bildungssprache ist die sprachliche Varietät, die in der Schule zunehmend erworben wird, und sie ist gleichzeitig auch die Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen.

Bildungssprache

Die Frage, ob man über die „richtige“ sprachliche Varietät verfügt, ob die Kinder also im schulischen Kontext Bildungsinhalte erschließen können, ist letztendlich eine Frage der Bildungsgerechtigkeit. Kinder haben ein Recht auf Bildung. Im österreichischen Kontext stellt sich weniger die Frage nach der Verfügbarkeit, sondern nach der Zugänglichkeit von Bildung. Das bedeutet, dass Kinder an die Sprache herangeführt werden müssen, die sie für schulisches Lernen brauchen.

Und das betrifft nicht nur Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Auch Kinder, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, verfügen nicht immer über bildungssprachliche Fähigkeiten, z.B. wenn sie vor dem Schuleintritt wenig Kontakt mit Bildungssprache hatten. Unser sprachliches Repertoire ist maßgeblich von unserem sprachlichen Umfeld in der frühen Kindheit beeinflusst. Die bewusste Heranführung an die in der Schule gebrauchte sprachliche Varietät in allen Fächern befördert die Bildungschancen aller Kinder.



WAS MAN DARAUS MACHEN KANN:

Sprachbewusster Unterricht – Durchgängige sprachliche Bildung

Durchgängige sprachliche Bildung bedeutet, dass vertikal vom Kindergarten bis zur Hochschule oder Fachausbildung und horizontal in jedem Fach auch gleichzeitig die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder entwickelt werden.

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass optimale Sprachförderung am besten integrativ und phasenweise additiv passieren soll. Das heißt, dass Kinder, die Deutsch erst lernen, Phasen benötigen, in denen sie gezielt im Spracherwerb des Deutschen gefördert werden. Daneben ist es immens wichtig, dass die Sprachaneignung in den Fächern über Fachinhalte erfolgt. Sprachenlernen durch fachliches Lernen ist in Bezug auf Englisch ein hochgelobtes Konzept, bekannt unter dem Namen CLIL (Content and Language

Integrated Learning). Selbstverständlich ist dieses Konzept bzw. seine unterrichtlichen Prinzipien auch für das Sprachenlernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache sinnvoll!

Erwerb der Bildungssprache

Es reicht nicht, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nur anwesend sind im Fachunterricht. Sondern sie müssen bewusst an die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts herangeführt werden. Dasselbe gilt übrigens auch für viele deutschsprachige Kinder. Denn auch sie haben mitunter Schwierigkeiten mit dem Verstehen von Fachtexten und vor allem mit der Formulierung von eigenen Texten, die sachlich richtig sind, zum Beispiel in Referaten oder in der Beantwortung von Testfragen.

Beim sprachbewussten Unterricht geht es darum, Schülerinnen und Schüler systematisch mit jenen sprachlichen Mitteln auszustatten, die sie benötigen, um Fachtexte verstehen zu können und Fachinhalte sachlich richtig in schriftlicher Form wiedergeben zu können. Es geht hier nicht darum, Fachtexte zu vereinfachen, ganz im Gegenteil! Es geht darum, den Kindern die sprachlichen Strukturen mit ihren Bedeutungen und Funktionen näher zu bringen, damit sie lernen, diese Texte selbst zu entschlüsseln und letztlich auch selbst zu verfassen.



MATERIALIEN

Es gibt schon einiges Material zum sprachbewussten Arbeiten in verschiedenen Fächern, vieles davon online frei erhältlich:

Plattform des Österreichischen Sprachenkompetenzentrums „sprachsensiblerunterricht.at – Deutsch als Unterrichtssprache in allen Fächern“: Hintergrundinformationen zur Methodik und Didaktik des sprachbewussten Unterrichts, Unterrichtsmaterialien für verschiedene Fächer und Schulstufen, Verweise auf Literatur, Veranstaltungen und ReferentInnen zum Thema: www.oesz.at/sprachsensiblerunterricht/

BIMM Themenplattform – Themenpaket „Sprachbewusster Unterricht“: Hintergrundinformationen zum Thema, Begriffsdefinitionen, Arbeitsmaterialien zur Fort- und Weiterbildung zum Thema: <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/sprachsensibler-unterricht/>

SIND ALLE SPRACHEN GLEICHVIEL WERT?

Die Folgen von Sprachbewertungen – *Die unterschiedliche Bewertung von Sprachen ist eng verknüpft mit dem Prestige sozialer Gruppen, die diese Sprachen überwiegend sprechen. Im schulischen Kontext zeigt sie sich vor allem darin, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Kindern selten als Lernanlass gesehen wird. Deshalb wird sie auch nicht als Ressource zum Sprachenlernen mit einbezogen. Ein vorhandenes Potential wird nicht berücksichtigt.*

Sprachregelungen an Schulen

Diskussionen um Sprachregelungen im schulischen Alltag beherrschen die politische Diskussion. Ein Dauerbrenner ist die „Pausensprache Deutsch“ bzw. das Verbot von anderen Sprachen als Deutsch in der Schule. Abgesehen davon, dass solche Verbote in der Praxis kaum durchsetzbar sind – wie von vielen Lehrerinnen und Lehrern bestätigt wird –, zeigt sich, dass solche Regelungen auf bestimmte Sprachen abzielen. Niemand würde auf die Idee kommen, das Reden in Englisch, Französisch oder Italienisch zu verbieten. Denn diese Sprachen werden als Bereicherung gesehen. Sprachen wie Türkisch, Tschetschenisch oder Arabisch hingegen gelten als Hindernis für Deutscherwerb und Bildungserfolg. Sie werden auch im Unterricht nicht als Ressource berücksichtigt.

Fremdsprachenunterricht

Gleiches gilt für die Fremdsprachen an Schulen. Es fällt auf, dass in Österreich nach wie vor vor allem die traditionellen Schulsprachen wie Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch unterrichtet werden. Diese Sprachen gelten als „Weltsprachen“, was im historischen Kontext stimmt, aber für die Gegenwart sind neue Gewichtungen im Entstehen. Natürlich ist Englisch nach wie vor die globale Sprache schlechthin. Aber in einem Land wie Österreich wären zum Beispiel auch die Nachbarsprachen relevant, finden aber nur selten Berücksichtigung im Schulunterricht. Gerade in der Steiermark gäbe es Gelegenheit, schon im frühen Kindesalter Slowenisch, Ungarisch und Kroatisch nicht nur schulisch zu lernen, sondern auch – im Gegensatz zu anderen Schulsprachen – in den Grenzregionen direkt anzuwenden.

Sprachvergleiche

In der Sekundarstufe 1, wo ja auch die deutsche Grammatik erarbeitet wird, können die Sprachstrukturen der Sprachen der SchülerInnen für systematische Vergleiche herangezogen werden. Denn auch vielen deutschsprachigen Kinder ist nicht klar, wozu man Fälle überhaupt braucht und was genau ein Adverb ist. Durch kontrastive Vergleiche mit anderen Sprachen können die Funktionen von sprachlichen Strukturen veranschaulicht werden. Leider gibt es diese Sprachvergleiche oft nicht einmal zwischen Deutsch und den klassischen Schulsprachen, da lange Zeit der Konsens galt, dass es am besten ist, wenn Sprachen getrennt voneinander gelernt werden, damit sie auch getrennt voneinander im Gehirn abgespeichert werden. Mittlerweile hat die Hirnforschung nachgewiesen, dass Lernen nie isoliert passiert und ALLE unsere sprachlichen Kompetenzen ein Netzwerk bilden. Insofern wäre es naheliegend hier noch mehr zu vernetzen und alle möglichen Brücken zum Sprachenlernen zu nutzen.



WAS MAN DARAUS MACHEN KANN:

Sprachenfreundliche Schulen

Ein sprachenfreundliches Schulklima zeichnet sich dadurch aus, dass alle Sprachen willkommen sind und als Bereicherung angesehen werden. Das kann deutlich werden durch die Sichtbarkeit von Sprachen im Schulalltag, vor allem aber auch durch die Einbeziehung aller sprachlichen Ressourcen in den Schulalltag. Hier können Eltern wichtige Partnerinnen und Partner werden, in dem sie durch ihre Sprachkenntnisse zum Schulalltag positiv beitragen.

Wie kann man Sprachen in den Unterricht miteinbeziehen, die man selbst nicht spricht?

Kinder könnten als Expertinnen und Experten für ihre Sprachen auftreten, ebenso wie ihre Eltern. Oder alle recherchieren gemeinsam in der Klasse, zum Beispiel im Internet.

Sprachen vergleichen

Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass der systematische Vergleich von Sprachen förderlich für das Sprachenlernen ist. Alle Kinder gewinnen dadurch ein größeres Verständnis der Strukturen und Regeln der eigenen Sprache.

Eine gute Methode dafür ist die "Rückübersetzung": ein deutscher Satz wird in verschiedene Sprachen übersetzt und dann Wort für Wort wieder zurück ins Deutsch übersetzt. Am Ergebnis sieht man Unterschiede in der Wortstellung, dem Satzbau, dem Wortschatz. Das geht auch schon mit sehr kurzen Sätzen. Vergleicht man zum Beispiel den Satz „Mir ist kalt“ in verschiedenen Sprachen, so bekommt man folgendes Ergebnis:

Deutsch: Mir ist kalt.

Englisch: Ich bin kalt. (I am cold.)

Französisch: Ich habe kalt. (J'ai froid.)

Spanisch: Ich habe kalt. (Tengo frio.)

Slowenisch: Kalt mir ist. (Hladno mi je.)

Ungarisch: Katharina

Farsi: Martin

Türkisch: ???



Im Bereich der Mehrzahlbildung bei Nomen kann man den Formenreichtum des Deutschen mit acht verschiedenen Endungen bzw. dem Umlaut für die Mehrzahl mit dem Englischen vergleichen, dass hier systematisch die Mehrzahl mit einem -s am Ende bildet. Schülerinnen und Schüler mit Sprachkenntnissen in anderen Sprachen können ergänzen wie die Mehrzahl in ihren Sprachen gebildet wird.

Einbeziehung des Dialekts

Auch der Dialekt kann als Brücke für das Englischlernen herangezogen werden. Im Bereich der unregelmäßigen Mehrzahlformen im Englischen (Stoff im Englischunterricht der ersten Klasse in der Sekundarstufe 1) gibt es einige Ähnlichkeiten zwischen Steirisch und Englisch: Das Wort „Maus“ ist im steirischen Dialekt sowohl in der Einzahl als auch in der Mehrzahl gleichlautend mit den englischen Formen: Steirisch „Maus – Meis“ bzw. Englisch „mouse – mice“.

Auch bei anderen unregelmäßigen Mehrzahlformen im Englischen kann der Dialekt als Merkhilfe dienen. Genauso wie auf Englisch die Mehrzahl für die Wörter „Fisch“ (engl. „one fish – many fish“) und „Schaf“ (engl. „one sheep – many sheep“) ohne eine Veränderung des Wortes gebildet werden, sagen wir im steirischen Dialekt „a Fisch und vü Fisch (meist mit langem /i/)“ und „a Schof und vü Schof (meist mit langem /o/ oder mit Diphthong /ou/)“.

Eine weitere Übereinstimmung gibt es bei den Pronomen: das Pronomen

für die dritte Person Mehrzahl („sie“) ist im steirischen Dialekt und in Englisch gleichlautend: Steirisch „dej“ – Englisch „they“. Auch wenn es unterschiedlich ausgesprochen wird, ist auch das Pronomen für die 1. Person Einzahl ident, Steirisch „i“, Englisch „I“. Auch der Satz „I learn English“ kann sowohl Steirisch als auch Englisch ausgesprochen werden.

Diese und weitere Ähnlichkeiten zwischen Steirisch und Englisch sind keine Zufälle, schließlich gehören ja Steirisch und Englisch zu den germanischen Sprachen und sind somit historisch miteinander verwandt. Es ist oft so, dass nicht-standardsprachliche Varietäten Eigenschaften erhalten haben, die in der Standardsprache verschwunden sind. Deshalb gibt es eine größere Ähnlichkeit zwischen bairischen Dialekten wie das Steirische und Englisch, als zwischen Standarddeutsch und Englisch.

Vergleiche von Bezeichnungen

Andere Bereiche, die sich sehr für das sprachenvergleichende Arbeiten eignen sind der Vergleich von Wochentagen, Monatsnamen, Jahreszeiten, von Zahlen (vor allem wie Zahlen über 10 gebildet werden) und von Arten der Negation, d.h. wie eine Aussage verneint werden kann. Es gibt schon viele Materialien für das sprachenvergleichende Arbeiten Online:

MATERIALIEN

Kiesel-Materialien des Österreichischen Sprachenkompetenz-
zentrums: Materialien und Stundenbilder zu vielen Themen und
Sprachen: [http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&
open=13&open2=33](http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33)

Auf der Webseite des **Projekts MARILLE** gibt es Unterrichtsvideos die Bei-
spiele für sprachvergleichendes Arbeiten im Unterricht zeigen: [http://marille.
ecml.at/Classroomvideos/tabid/2915/language/de-DE/Default.aspx](http://marille.ecml.at/Classroomvideos/tabid/2915/language/de-DE/Default.aspx)

Ein Klassiker zum sprachenvergleichenden Arbeiten mit vielen praktischen
Beispielen für den Unterricht ist: **Schader, B. (2012). Sprachenvielfalt als
Chance: das Handbuch.** Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für
den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.

SPRACHE ODER DIALEKT?

Wie Sprachen entstehen – *Wer bestimmt eigentlich was eine Sprache ist und was ein Dialekt? Gibt es eindeutige Erkennungsmerkmale?*

Sprache und Dialekt

Laut sprachwissenschaftlicher Forschung gelten zum Beispiel deutliche Unterschiede in Wortschatz und Grammatik als Merkmale: Wenn sich Sprachen hier wesentlich unterscheiden, werden sie jeweils als eigene Sprachen beschrieben. Wenn sie nur sehr geringe Unterschiede aufweisen, dann werden sie als Dialekte einer Sprache bezeichnet.

Aber auch soziolinguistisch-pragmatische Merkmale werden zur Unterscheidung herangezogen: Wenn zwei sprachliche Varietäten wechselseitig verständlich sind, so gelten sie als Dialekte einer Sprache. Wenn das nicht der Fall ist, dann werden sie als unterschiedliche Sprachen kategorisiert.

In der Realität ist das alles nicht so einfach, denn in vielen Fällen greifen diese Unterscheidungen zu kurz. So gelten Bosnisch, Serbisch, Kroatisch und Montenegrinisch als eigene Sprachen, obwohl sie nur geringfügige Unterschiede in Wortstruktur und Grammatik aufweisen und wechselseitig verständlich sind. Eine ähnliche Situation finden wir bei Schwedisch und Norwegisch. In China wiederum sagt man, dass es zum Standardchinesisch (Mandarin) viele chinesische Dialekte gibt, obwohl einige dieser „Dialekte“ eine gänzlich andere Sprachstruktur aufweisen und für SprecherInnen des Mandarin gar nicht verständlich sind.

Das Fehlen eindeutiger Kriterien für die Unterscheidung zwischen Sprache und Dialekt hat vor allem historische und politische Gründe. Der Sprachwissenschaftler Max Weinreich sagte sehr treffend: „A language is a dialect with an army and a navy“ („Eine Sprache ist ein Dialekt mit einer Armee und einer Kriegsflotte.“) Das heißt, es ist oft auch eine politische Entscheidung, was als Dialekt und was als Sprache gilt.

Nationalsprachen und Minderheitensprachen

Wenn wir von Sprachen reden, denken wir meistens an etablierte Nationalsprachen, die über eine standardisierte schriftliche Form verfügen, die in Wörterbüchern und Grammatiken festgeschrieben ist. Das ist aber ein relativ

junges Phänomen in der Geschichte der Sprachen. Wichtig im europäischen Kontext ist vor allem der Buchdruck und damit die Verschriftlichung der gesprochenen Varietäten. Mit der Entstehung von Schriftsprachen entstanden dann sogenannte Landessprachen, die zur überregionalen Kommunikation verwendet wurden und in weiterer Folge auch oft mit Landesgrenzen gleichgesetzt wurden. Für die deutsche Sprache war die Bibelübersetzung von Martin Luther von Latein ins Deutsche ein maßgeblicher Meilenstein in der Entwicklung einer einheitlichen deutschen Sprache.

Die Vorstellung, dass Einsprachigkeit der Normalzustand für Nationen ist, ist ein europäisches Spezifikum, das eng verknüpft ist mit der Nationalstaatenbildung im 19. Jahrhundert. Im Zuge der Nationalstaatenbildung im 19. Jahrhundert war die Existenz einer gemeinsamen Sprache wichtig für den Zusammenhalt und die Vorstellung einer homogenen Nation in einer neuen Staatsform. Damit geht aber einher, dass andere Sprachen im Gebiet der neuen Nation zu Minderheitensprachen abgewertet werden, wie z.B. Bretonisch und Baskisch in Frankreich oder Walisisch und schottisches Gälisch in Großbritannien.

Sprachwandel

Zu jeder Zeit in der Geschichte gab es Tendenzen gegen Phänomene des Sprachwandels. Heutzutage hört man etwa, dass das Deutsch immer schlechter werde, weil immer weniger „richtiges und schönes“ Deutsch gesprochen werde. Eine scherzhafte Aussage wie „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“ (Buch von Bastian Stick) ist ein Ausdruck davon.

Trotz der starken Normierung sind auch Standardsprachen ständig in Bewegung. Nicht nur der Wortschatz, sondern auch die grammatischen Regeln verändern sich über die Zeit. In der mündlichen Kommunikation hat der Dativ den Genetiv so gut wie ersetzt: Wir sagen „das Haus vom Vater“ und nicht „das Haus des Vaters, genauso wie „wegen dem vielen Schnee“ und nicht „wegen des vielen Schnees“. In der geschriebenen Standardsprache, wie sie z.B. in Schularbeiten verlangt wird, gelten diese Konstruktionen mit dem Dativ (noch) als falsch.

In anderen Fällen sind Sprachwandelphänomene schon in die schriftliche Standardsprache übergegangen: So gut wie niemand sagt und schreibt heute mehr „ich buk einen Kuchen“.

Noch deutlicher sichtbar ist der Sprachwandel im Wortschatz. Hier findet eine ständige Erneuerung statt. Mit neuen Produkten und Technologien, oder wenn eine Sprache für neue Zwecke verwendet wird, braucht es oft auch neue Begriffe. Diese Erweiterung des Vokabulars kann entweder durch die Übernahme von Begriffen aus anderen Sprachen passieren oder durch die Neubildung von Begriffen innerhalb der Sprache. Nicht immer wird das für gut erachtet.

Den Versuch, die Sprache „rein“ von fremden Wörtern zu halten, nennt man Sprachpurismus. Manchmal setzt sich ein Fremdwort durch und ein anderes nicht: wir sagen „Telefon“, aber nicht „Television“ – das ist nur mehr als Fachbegriff vorhanden, stattdessen hat sich „Fernseher“ durchgesetzt.



WAS MAN DARAUS MACHEN KANN:

Sprachen sind immer in Bewegung

Im Spannungsfeld zwischen beschleunigtem Sprachwandel und rückwärtsgerichtetem Sprachpurismus geht es vor allem um die Beförderung von Sprachbewusstheit. Statt Lehnwörter, jugendsprachliche Ausdrücke und grammatische Variationen in der gesprochenen Sprache als „falsch“ oder „schlechtes Deutsch“ abzuwerten, könnte man diese Phänomene im Unterricht diskutieren und zum Thema machen.

Wie kommen neue Wörter hinzu?

Ab wann ist dann ein Wort eigentlich Teil der deutschen Sprache? Im deutschen Sprachraum ist der Duden-Verlag eine maßgebliche Institution für die Normierung der deutschen Sprache. Die Duden-Redaktion ist ständig damit beschäftigt, ein riesiges elektronisches Korpus auf der Suche nach neuen Wörtern zu scannen. Wenn ein Wort wichtig genug ist, das heißt, wenn es häufig genug vorkommt, wird es in den Duden aufgenommen. Auch bei Grammatikregeln ist das so. Schon jetzt vermerkt Duden-Online die Variation in Bezug auf grammatische Regeln zwischen Standardsprache und Umgangssprache, wie etwa die Verwendung von wegen mit Genitiv oder Dativ.

Neue Wörter suchen

So könnte man „neue“ Wörter in den Medien aufspüren. Sehr gut zur Erforschung von Neuprägungen eignet sich auch die Aufzeichnungen über „Wort und Unwort des Jahres“. Diese Wahl, die es sowohl in Österreich als auch in Deutschland gibt, behandelt immer aktuelle Neuprägungen. Manche davon haben wir längst wieder vergessen, andere sind in den normalen Wortschatz übergegangen.

Sprachwandel in der Geschichte

Jede Sprache ist das Ergebnis früherer Sprachmischung. Daher kann auch ein historischer Blick auf Sprachwandel und Sprachpurismus lohnend sein. Wie viele Wörter aus anderen Sprachen sind in der deutschen Standardsprache vorhanden? Englisch ist dafür ein extremes Beispiel: Englisch ist zwar eine germanische Sprache, durch den starken Einfluss des Französischen ab der Zeit der normannischen Eroberung besteht ein großer Teil des Wortschatzes aus Wörtern französischer Abstammung.

Sprachwandel in der Geschichte

Jede Sprache ist das Ergebnis früherer Sprachmischung. Daher kann auch ein historischer Blick auf Sprachwandel und Sprachpurismus lohnend sein. Wie viele Wörter aus anderen Sprachen sind in der deutschen Standardsprache vorhanden? Englisch ist dafür ein extremes Beispiel: Englisch ist zwar eine germanische Sprache, durch den starken Einfluss des Französischen ab der Zeit der normannischen Eroberung besteht aber ein großer Teil des Wortschatzes aus Wörtern französischen Ursprungs.

Sprachwandel in der Gegenwart

Besonders interessant ist die Beschäftigung mit noch eher jungen Standardsprachen, wie Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Montenegrinisch. Diese Sprachen sind sich in Sprachstruktur und Wortschatz sehr ähnlich, wurden aber in Folge des Zerfalls des ehemaligen Jugoslawien als jeweils eigene Nationalsprachen standardisiert. Dieser Prozess zeigt klar, welche wichtige Rolle Sprachen für die Identitätsbildung von Nationen hat.

Wenn man Kinder in der Klasse hat, die diese Sprachen sprechen, könnte man vergleichen, wie sich diese Sprachen unterscheiden und wo sie völlig gleich sind. Offensichtlich ist zum Beispiel das andere Schriftsystem im Serbischen. Eventuell könnten auch Eltern berichten, wie die frühere Standard-

sprache von Jugoslawien, das Serbokroatische, ausgesehen hat und wie sie selbst die neuen Standardsprachen sehen.

Die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen neuen Standardsprachen könnten auch mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden der drei nationalen Varianten der deutschen Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland verglichen werden.



Wort und Unwort des Jahres Österreich 1999-heute:

<http://www.oedeutsch.at/OEWORT/>

Wort und Unwort des Jahres Deutschland 1977-heute:

<https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Wort-und-Unwort-des-Jahres-Deutschland>

Online-Material für die Beschäftigung mit Deutsch als plurizentrischer Sprache:

Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache:

Hintergrundinformation und Aktivitäten für den Unterricht zum Vergleich der verschiedenen Standardsprachen des Deutschen:

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/oed.pdf?61edf0>

BIMM-Themenplattform Themenpaket „Österreichisches Deutsch“:

Hintergrundinformation, Begriffsklärungen und Arbeitsaufgaben zum Thema „Österreichisches Deutsch“:

<https://www.bimm.at/themenplattform/thema/oesterreichisches-deutsch/>