

Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog_innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis

Susanne Binder, Hanna Klien und Eva Kössner (Hg.)

Konferenzbericht: 8. Tage der Kultur- und Sozialanthropologie 2013
Sondernummer Austrian Studies in Social Anthropology (ASSA)

Inhalt

Einleitung

Susanne Binder (unter Mitarbeit von Hanna Klien und Eva Kössner)..... 3

Der Wert von Sprachen: Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Anna-Katharina Draxl 7

Mehrsprachige Alphabetisierung in der Grundschule

Doris Englisch-Stölner 12

Migration diskursiv: Problematisierung und Sprachkritik in Schulbuch und Schule

Christa Markom und Heidemarie Weinhäupl 15

Interkulturelles Mentoring für Schulen – Projektbericht

Susanne Binder..... 22

Autorinnen und Herausgeberinnen..... 27

Einleitung

Susanne Binder (unter Mitarbeit von Hanna Klien und Eva Kössner)

Als im Juni des vorigen Jahres Hanna Klien auf mich zukam, um die Idee zur Errichtung eines Netzwerkes für alle Kultur- und Sozialanthropolog_innen, die sich im Bildungsbereich engagieren, zu besprechen, war die Idee rasch geboren: Wir wollten bei den darauffolgenden 8. Tagen der Kultur- und Sozialanthropologie am 6. und 7. Juni 2013 einen Workshop anbieten um allen Interessierten die Möglichkeit des gegenseitigen Austausches zu bieten und um das Thema am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie wieder stärker präsent zu machen.

Ziel unseres Workshops war es, kultur- und sozialanthropologische Ansätze zu Bildung zu diskutieren und diese mit empirischen Ergebnissen aus Projekten und Forschungsarbeiten zu verknüpfen, die Kultur- und Sozialanthropolog_innen in den Bereichen Kindergarten, Schule sowie Erwachsenenbildung durchgeführt haben. Die präsentierten Themenbereiche waren vielfältig: Fragen zu sprachlicher und kultureller Identität (Anna-Katharina Draxl), Umgang mit Mehrsprachigkeit (Doris Englisch-Stölner), Analysen zu Migration(en) im Schulbuch (Christa Markom und Heidemarie Weinhäupl) sowie ein Projektbericht über Interkulturelles Mentoring (Susanne Binder). Abgerundet wurde der Workshop mit einem Beitrag von Hanna Klien über die Initiative YCC – Youth Creating Change.

Warum ist Bildung ein Forschungsfeld für die Kultur- und Sozialanthropologie?

Die Auseinandersetzung mit kultureller und sprachlicher Heterogenität im Bildungsbereich wird immer mehr zum Thema im Arbeitsalltag von Lehrenden ebenso wie in der Bildungspolitik. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Vielfalt, Migration und Globalisierung in der Gesellschaft – und somit auch in diversen Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen oder Fortbildungsinstituten – öffnen sich Forschungsfelder, Kooperationsbereiche und Betätigungsmöglichkeiten für Kultur- und Sozialanthropolog_innen. Gerade Schulen sehen sich vor zahlreichen Herausforderungen in Fragen des Umgangs mit Vielfalt in den Klassenzimmern.

In Ballungszentren wie Wien aber auch im ländlichen Bereich macht der Anteil an mehrsprachigen Schüler_innen um die 50% aus, kulturelle und religiöse Vielfalt gehen damit einher. Migration ist ein allgegenwärtiges Thema mit dem sich die Lehrkräfte auseinandersetzen müssen, sei es im alltäglichen Unterricht oder in der Elternarbeit. Viele nehmen diese Veränderungen eher als Problem wahr anstatt einen konstruktiven Umgang damit zu finden und bereichernde Aspekte der aktuellen Situation zu erkennen.

Bei Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird das Defizit „nicht Deutsch zu können“ eher in den Vordergrund gerückt als die Potentiale, die mehrsprachige und migrationserfahrene Kinder mitbringen. Zudem werden Probleme, die einer pädagogischen Lösung bedürfen, oft in den Bereich der „kulturellen Missverständnisse“ gedrängt – etwa wenn unangenehmes oder „Fehl“-Verhalten von Jugendlichen „kulturell interpretiert“ wird (beispielsweise wenn Burschen durch gewaltbereites Verhalten irritieren greifen gendersensible Ansätze, die sich mit männlichen Rollenbildern beschäftigen mehr als ein hergestellter Zusammenhang zwischen Männlichkeit, Gewaltbereitschaft und ethnischer Zugehörigkeit).

Bei diesen oder ähnlichen Problemstellungen bietet das im Workshop vorgestellte Projekt „Interkulturelles Mentoring für Schulen“ eine Unterstützung im Schulalltag: Studierende mit Migrationshintergrund (vorwiegend der Kultur- und Sozialanthropologie aber auch aus anderen Studienrichtungen) verbringen einen Vormittag pro Woche in einer Schulklasse und stehen als Ansprechpartner_innen für interkulturelle Fragestellungen sowie als Vorbilder und Identifikationspersonen zur Verfügung. Der Kontakt zwischen Mentor_innen und den Lehrer_innen, Schüler_innen und Eltern trägt zum gegenseitigen Dialog und Verständnis und letztlich auch zu Integration bei.

Zusammenfinden von Forschung und Praxis

Im Allgemeinen können Forschungsergebnisse aus der Kultur- und Sozialanthropologie zur Gestaltung eines Schulsystems beitragen, das der aktuellen Situation gerecht wird. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrer_innen ist ein wichtiger Ansatzpunkt in diesem Zusammenhang. Gemeinsam mit politischen Überlegungen können Ergebnisse im besten Fall auch dazu beitragen ein weniger selektives Schulsystem in Bezug auf kulturelle Herkunft zu schaffen, in dem Schüler_innen gleiche Chancen geboten werden und das Verständnis sowie die Reflektion globaler Prozesse gefördert werden.

Gerade die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Kontext Schule stellt im Schulalltag einen Bereich dar, der viele Lehrer_innen fordert. Theoretische wie praktische Ansätze zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt wurden in unserem Workshop präsentiert. Anna-Katharina Draxl erläuterte Teilergebnisse ihrer Diplomarbeit zum Wert von Sprachen, wobei sie einige theoretische Ansätze aus der Sprachwissenschaft miteinbezog. Wie ganz praktisch ein Weg zur Anerkennung von sprachlichem Potential, das Kinder in die Schule mitbringen, erfolgen kann, zeigte Doris Englisch-Stölner in ihrer Darstellung von mehrsprachiger Alphabetisierung in der Volksschule auf. Sie ist Mitarbeiterin im Sprachförderzentrum Wien, das für und mit Schulen Konzepte für die Umsetzung von mehrsprachiger Alphabetisierung entwickelt.¹

Für viele im Bildungsbereich Tätigen können schon theoretische Hintergründe zu Migration einen erhellenden Einblick bieten – sei es betreffend der Anforderungen, die mit Migration einhergehen, oder der Potentiale, die aufgrund von Migration entstehen (wie etwa Mehrsprachigkeit oder im Fall von „interkulturellen Mentor_innen“ ihre Migrationserfahrung). Das Fachwissen von Kultur- und Sozialanthropolog_innen erlaubt es Lehrende zu unterstützen sowie pädagogische Ansätze wie das Interkulturelle oder Globale Lernen weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang entstehen jedoch auch für die Forscher_innen Herausforderungen. Denn wie lassen sich die theoretischen Ansätze aus der Kultur- und Sozialanthropologie in Bezug auf kulturell-ethnische, sprachliche und religiöse Diversität in der Praxis umsetzen? Diese Fragestellung betrifft auch die zahlreichen Absolvent_innen unseres Studiums, die als Trainer_innen bzw. Multiplikator_innen tätig sind. In sehr unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen versuchen Kultur- und Sozialanthropolog_innen hier im Studium gewonnene Erkenntnisse praktisch anzuwenden, was aufgrund der strukturellen Gegebenheiten oftmals sehr schwierig ist. In diesem Zusammenhang ist es von großer Bedeutung die Stärken unserer Disziplin einzubringen, wie zum Beispiel die Sensibilität gegenüber Repräsentationsverhältnissen (Wer spricht über wen? Wer repräsentiert wen?) sowie die Reflexion von Perspektive und eigener Position im Tätigkeitsbereich.

¹ <http://www.sfz-wien.at>

Bildungspolitik

Ziel vieler Forschungen ist die Ebene der Bildungspolitik. Oft sind die Ministerien Auftrag- und Fördergeber von wissenschaftlichen Studien zu bestimmten Themen und nahezu jedes Mal stellt sich nach Projektabschluss die Frage, wie Ergebnisse bzw. Inhalte den Verantwortlichen der Bildungspolitik näher gebracht werden können. Ein positives Beispiel kann hier genannt werden: Der im Workshop und im Reader präsentierten Studie von Christa Markom und Heidemarie Weinhäupl (sowie Christiane Hintermann) zu Migration(en) im Schulbuch folgt nun ein Auftrag seitens des bm:ukk, Richtlinien für die Schulbuchkommission zu entwerfen, wie das Thema Migration(en) in Schulbüchern adäquat behandelt werden kann. Dieser Erfolg trägt nicht nur zur Sichtbarkeit unserer Disziplin generell bei. Sondern wie im Workshop bei den Tagen der KSA klar wurde, ist es ein wichtiges Beispiel für Student_innen und Absolvent_innen wie Kenntnisse aus dem Studium Anwendung finden und Bildungspolitik beeinflusst werden kann.

Die Änderungen in der Lehrer_innenausbildung² erfordern eine Reform der Lehrplaninhalte für die pädagogische Ausbildung, die für den Pflichtschulbereich und den weiterführenden Bereich vereinheitlicht werden soll. Dabei wäre eine Zusammenarbeit mit Kultur- und Sozialanthropolog_innen natürlich wünschenswert. Generell stellt sich die Herausforderung, wie Forschungsergebnisse im Bereich Bildung aber auch anderer Bereiche der Kultur- und Sozialanthropologie für zukünftige Lehrer_innen zugänglich gemacht werden bzw. entsprechend aufbereitet werden können. Die Kommunikation zwischen Expert_innen und Lehren_innen, die schon von einigen Institutionen vorangetrieben wird, trat auch in der Diskussion beim Workshop als klare Zielsetzung zu tage. Nicht nur für die Forscher_innen sondern auch für Student_innen die in Projekte in diesem Bereich involviert waren, sind der Bedarf und die Dringlichkeit der Vernetzung bewusst. Als weiterer Einsatzbereich wurde die Lehrer_innen-Fortbildung, die derzeit an Pädagogischen Hochschulen angesiedelt ist angesprochen. Hier können interessierte Lehrkräfte erreicht werden und Unterstützung angeboten werden, sei es in grundlegenden Überlegungen und Ansätzen zu Interkulturellem Lernen, zu Diversität, zu Fragestellungen rund um Religion (vor allem Islam) oder zu interkultureller Elternarbeit.

Für zukünftige Initiativen von Kultur- und Sozialanthropolog_innen mit dem Ziel an der Bildungspolitik mitzuwirken wäre auch der Austausch mit jenen wichtig, die in unterschiedlichen Organisationen als Trainer_innen und Multiplikator_innen aktiv sind. Einerseits können ihre Einsichten aus regelmäßigen Tätigkeiten im Bildungsbereich für die Forscher_innen wertvoll sein. Andererseits gilt es sie in den zahlreichen Herausforderungen in einem zunehmend wichtigeren Berufsfeld für Kultur- und Sozialanthropolog_innen zu unterstützen. Die im Workshop vorgestellte Vernetzungsinitiative des Vereins YCC (Youth Creating Change) Austria bemüht sich darum, eine Plattform für Multiplikator_innen mit kultur- und sozialanthropologischem Hintergrund zu bieten. Darüber hinaus sind auch Lehramtstudent_innen eine wichtige Zielgruppe für YCC. Der Austausch zwischen diesen unterschiedlichen Akteur_innen im Bildungsbereich kann aktiv dazu beitragen Erkenntnisse aus der Kultur- und Sozialanthropologie pädagogisch aufzubereiten und zugänglich zu machen.

² Am 12. 6. 2013 wurde ein Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagog_innen im österreichischen Nationalrat beschlossen (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml>).

Vernetzung – Kommunikation – Kooperationen

Der Workshop diente in erster Linie auch der Vernetzung, um Synergien auszuloten und in weiterer Folge Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und Kultur- und Sozialanthropolog_innen zu stärken. Auch der interne Austausch und generell die Kommunikation zwischen Expert_innen und Multiplikator_innen soll intensiviert werden. Die Tage der KSA boten Gelegenheit Interessierte zusammenzuführen und weitere Schritte zu diskutieren.

Wir stellten uns die Frage, wie eine Vernetzungs-Plattform gegründet werden könnte und wie wir die Kommunikation aufrechterhalten könnten. In der Diskussion wurde deutlich, dass es den Kultur- und Sozialanthropologie Student_innen, die sich für den Bildungsbereich interessieren, sehr wichtig ist miteinbezogen zu werden. Auch die Bedeutung von Lehrer_innen unterschiedlicher Bildungseinrichtungen in diesem Netzwerk wurde mehrfach betont. Die Überlegung nicht nur die Forscher_innen in diesem Bereich, sondern auch die Kooperation mit Kultur- und Sozialanthropolog_innen, die sich in verwandten Bereichen wie zum Beispiel Medien engagieren anzuregen wurde eingebracht. Damit wäre die Plattform eine Kommunikationsebene, die auch der Repräsentation der Kultur- und Sozialanthropologie und ihren praktischen Anwendungsbereichen dienen würde. Darüber hinaus können Studierenden, aber vor allem auch Absolvent_innen, die als Multiplikator_innen tätig sind, so aktuelle Erkenntnisse sowie Handlungsoptionen aufgezeigt werden.

Nach der erfolgreichen Veranstaltung und der Bekundung von Interesse und Bedarf der Plattform ist der nächste Schritt eine professionelle Repräsentation zu schaffen. Da die Vernetzung und Kommunikation aber gleich ermöglicht werden sollte, wurde im Anschluss an den Workshop eine Mailing-Liste erstellt: ksa-bildung@lists.univie.ac.at. Hier können sich Interessierte eintragen, um einerseits Informationen rund um das Thema Bildung und KSA zu erhalten und andererseits selbst auf dieser Liste zu posten – seien es Ankündigungen für Veranstaltungen, Diskussionsbeiträge oder aktuelle Informationen, Literaturtipps oder ähnliches.

Bei Interesse bitte an die Listenmoderatorinnen wenden:

Susanne Binder susanne.binder@univie.ac.at

Hanna Klien hannamariaklien@gmail.com

Eva Kössner eva.koessner@gmx.at

Der Wert von Sprachen: Fragen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

Anna-Katharina Draxl

Betritt man eine Schule, kommt man dabei stets mit Sprachen in Berührung. Sprachen werden genutzt um Inhalte zu vermitteln, Meinungen auszudrücken und Pausengespräche zu führen. Sprachen werden außerdem gelehrt und gelernt, sprachliches Können wird gestärkt, verbessert und schlussendlich auch benotet. Doch nicht nur sprachliches *Können* wird beurteilt. Bei der Betrachtung von Sprachen im schulischen Kontext wird deutlich, dass die Sprachen selbst bewertet werden. Welcher Wert Sprachen im schulischen Bereich zugeschrieben und wie mit den Sprachen von Schüler_innen umgegangen wird, soll im Folgenden behandelt werden.

Der vorliegende Beitrag basiert auf Forschungsergebnissen, die ich im Rahmen meiner Diplomarbeit über die Haltungen von jungen (mehrsprachigen) Erwachsenen der „zweiten Migrant_innengeneration“ zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit gewinnen konnte und die dort in anderer Form sowie mit anderen Schwerpunkten dargestellt sind (Draxl 2012). Im Zuge dieser Forschung führte ich Interviews mit sechs jungen Erwachsenen im Alter von 19 bis 30 Jahren, die mehrsprachig aufgewachsen sind und ihre Schullaufbahn (mit Matura) in Österreich absolviert haben (teilweise auch hier geboren wurden)³. Ziel war es dabei nicht bestimmte Sprachgruppen darzustellen, sondern die Situation von mehrsprachigen Menschen in einer Gesellschaft zu beleuchten, die Einsprachigkeit als Norm versteht. Aus diesem Grund wählte ich drei „Sprachkombinationen“, die meine Interviewpartner_innen vertraten: Serbisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch und Spanisch-Deutsch. Hinsichtlich der Definition von „Mehrsprachigkeit“ berufe ich mich auf Ingrid Gogolins Konzept der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (1988, 1994), welches sich besonders auf Sprachpraxis und -erwerb im Kontext von Migration bezieht. Niveau von Sprachkenntnissen und Häufigkeit des Sprachgebrauchs dienen dabei nicht als Kriterium. Zentral ist vielmehr, dass das mehrsprachige Sprachvermögen im alltäglichen Leben gebraucht wird, wobei es meist nicht gänzlich (sondern häufig nur in Bezug auf bestimmte Sprachen, zum Beispiel Deutsch) durch schulische Vermittlung ausgebildet werden kann. Die mitgebrachten Sprachen meiner Interviewpartner_innen konnten nur teilweise und in sehr geringem Ausmaß in der Schule gelernt werden, etwa durch kurzzeitige Schulversuche, Religionsunterricht oder Wahlpflichtfächer in der Oberstufe. Bei keinem_r Interviewten kann man von einer Grundlagenausbildung sprechen.

Bei der Auseinandersetzung mit meinem Forschungsthema stellte sich mir auch die Frage, wie Sprachen innerhalb der Institution Schule bewertet werden und wie mit der Mehrsprachigkeit von Schüler_innen umgegangen wird. Die Erlebnisse und Einstellungen meiner Interviewpartner_innen sind dabei ein Zugang, etwas über den Wert von Sprachen im schulischen Kontext zu erfahren. Subjekte verfügen durch die Erfahrungen, die sie sammeln, über einen „Sinn für die sprachliche ‚Platzierung‘“ (Bourdieu 2005: 90) in einer Gesellschaft.

³ Alle Interviews wurden im Zeitraum von März bis Mai 2011 in Wien durchgeführt. Die Transkripte können auf Anfrage bei der Autorin eingesehen werden. Für Details zu den zitierten Interviewpartner_innen siehe Tabelle 1 (Seite 11).

Dabei handelt es sich um ein Gefühl für den sozialen Wert des eigenen Sprachgebrauchs in verschiedenen Kontexten und die Frage, ob dieser Gebrauch sozial akzeptabel ist (vgl. ebd.). Die Erzählungen der Interviewpartner_innen ermöglichen folglich durchaus Schlüsse auf gesellschaftliche Kontexte und Strukturen.

Umgang mit verschiedenen Sprachen im schulischen Kontext

In Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext ist festzustellen, dass Sprachen unterschiedlich einbezogen und geschätzt werden. Die verschiedenen Umgangsweisen mit und Bewertungen von einzelnen Sprachen werden dabei von den Schüler_innen wahrgenommen, wie die folgende Aussage deutlich macht. Ivana erzählt, dass ihre Mehrsprachigkeit (Serbisch-Deutsch) in der Schule kaum thematisiert wurde, ganz anders als die Mehrsprachigkeit einer Kollegin:

Es hat niemanden interessiert, wenn ma's so sagt. [...] vielleicht wurde man mal drauf ang'sprochen, ob ich die Sprache eh noch kann oder so. Aber... es war eigentlich egal. Im Gegensatz zu einer Amerikanerin, die mit mir in die Klasse gegangen ist und natürlich Englisch perfekt konnte und im Englischunterricht alles immer konnte. (Ivana, 22.5.2011)

Dass die Mehrsprachigkeit ihrer Klassenkollegin anders behandelt wurde (sie bekam beispielsweise auch andere Schularbeiten) als ihre eigene, war für Ivana nachvollziehbar, da Englisch ein wichtiges Schulfach war. Trotzdem machen ihre Äußerungen deutlich, dass es dabei um ein Erfahren unterschiedlicher Wertschätzung von Sprachen ging:

Das war eigentlich ganz normal. Und mich hat das jetzt nicht so gestört... Es war, ich weiß es nicht... sie konnte eine andere Sprache, ich konnte eine andere Sprache, aber... na, vielleicht hatte ich schon das Gefühl, dass ihres doch mehr wertgeschätzt wird als meines. Weil darüber wurde gesprochen, und das war irgendwo ein Thema. Und ja, ich konnte auch eine zweite Sprache, aber eigentlich hat das jetzt niemanden wirklich interessiert. (Ivana, 22.5.2011)

Ivana erlebte also, dass nicht jeder Sprache der gleiche Wert zugebilligt wird, dass manche Sprachen mehr geschätzt und anders behandelt werden als andere.

Englisch nimmt in diesem Zusammenhang, wie mehrfach von den Interviewten angemerkt wurde, aufgrund seines besonderen Status als globale Kommunikationssprache einen besonderen Platz ein. Doch auch andere Sprachen, „Standardsprachen“ (Melih, 12.4.2011) wie Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch, haben einen höheren Stellenwert, der in den Interviews mit geschichtlichen und wirtschaftlichen Aspekten begründet wird. Diese Sprachen decken sich im Grunde auch mit dem Fremdsprachenkanon der Schulen, was die Frage aufwirft, welche Sprachen es „wert“ sind unterrichtet zu werden.

Erweiterung/Veränderung des Sprachenspektrums in der Schule?

Die sprachlichen Wertigkeiten, mit denen die Interviewpartner_innen konfrontiert sind, kommen auch in den Argumentationen auf die Frage zum Ausdruck, ob es sinnvoll wäre das Sprachenspektrum der Schule beispielsweise auf Türkisch oder Serbisch zu erweitern. Dabei wurden unterschiedliche Meinungen geäußert:

Find ich wirklich gut, weil du kannst dich dann hier mit den Leuten verständigen. [...] Ich glaub gegen Dänisch hätten sie längst nicht so viel, wie gegen Türkisch jetzt. Es ist eben einfach so, dass die Leute Angst haben, dass man jetzt irgendwie die Kultur und die Gesellschaft übernimmt. (Saša, 16.4.2011)

Saša weist hier darauf hin, dass mit dem Thema Sprache unterschiedliche Aspekte mitschwingen. Manche Sprachen werden sogar als Bedrohung für die eigene Gesellschaft wahrgenommen, während solche Emotionen bei anderen Sprachen keine Rolle spielen.

Doch nicht alle Interviewten sehen einen Nutzen in einer Erweiterung des Fremdsprachenkanons. Ivana hält es beispielsweise nicht für notwendig, hierbei etwas zu ändern:

Ich könnte mir nicht vorstellen, dass man statt... als Fremdsprache statt Französisch jetzt z.B. Serbisch oder Türkisch lernt [...] weil... würde das jemand lernen, der... nicht aus dem Land kommt? Und... wie sehr braucht man die Sprache? Serbisch ist für den, der aus dem Land kommt – oder Serbokroatisch, Bosnisch – natürlich sehr wichtig. Aber brauchen das auch die anderen Kinder? Außer wenn sie in Urlaub fahren... wahrscheinlich eher nicht. Französisch... ja. Ich weiß nicht, ich brauch's jetzt auch nicht wirklich, obwohl ich's gelernt habe, aber... [...] ich bin eigentlich so mit den... Sprachen zur Auswahl... [...] ich find das in Ordnung. [...] ich würd jetzt nicht sagen, ja, man muss jetzt da irgendwie Serbisch, Türkisch anbieten. Ich weiß nicht. (Ivana, 22.5.2011)

Ivana spricht Sprachen wie Serbisch oder Türkisch hier also keinen Nutzen für Personen zu, die keinen familiären oder anderen Bezug zu diesen Sprachen haben. Gleich darauf stellt sie allerdings fest, dass sie im Grunde auch keine Verwendung für Französisch hat, eine Sprache, die sie in der Schule gelernt hat. Dass diese Sprache in der Schule dennoch unterrichtet wird, begründet sie damit, dass das schon so „verankert“ (Ivana, 22.5.2011) ist, also als Norm zählt und nicht (auch von ihr nicht) hinterfragt wird.

Deutlich wird an diesen Erfahrungen und Argumentationen, dass an die verschiedenen Sprachen sehr unterschiedliche Maßstäbe angelegt werden und mit ihnen verschiedene Erwartungshaltungen verbunden sind. Während manche Sprachen, sowohl von der Gesellschaft im Allgemeinen („die Leute“), als auch von den Interviewten selbst, utilitaristisch bewertet bzw. als selbstverständliche Unterrichtsfächer wahrgenommen werden, werden andere mit Emotionen und Identitätsfragen in Verbindung gebracht.

Regelungen der Sprachenwahl

Die unterschiedlichen Wertigkeiten und Umgangsweisen in Bezug auf Sprachen zeigen sich auch darin, welche Sprachen wo und wann (nicht) gesprochen werden dürfen. In den Interviews wurde beispielsweise von Hinweisen oder sogar Vorschriften bezüglich der Sprachenwahl erzählt: „In der Volksschule hat's g'heißen... [...] nein, ihr dürft's nicht auf Türkisch reden. Da wurde es uns wirklich verboten Türkisch zu reden“ (Dinem, 10.5.2011). Melih berichtet sogar von „körperlichen Handlungen“ als Konsequenz für das Benützen des Türkischen. Die Lehrerin habe ihn dann am Arm gepackt und aus dem Raum gezogen: „man hat sogar die Fingerabdrücke am Oberarm g'habt“ (Melih, 12.4.2011).

Durch diese Einflussnahme auf die eigene Sprachpraxis erleben die Interviewpartner_innen wiederum eine Bewertung von Sprachen. Die Regelung „zeigt eigentlich, dass du meine Sprache nicht akzeptierst, [...] dass die nicht so viel wert ist wie die deutsche Sprache“

(Ivana, 22.5.2011). Melih weist außerdem auf das Paradoxon hin, dass man in der Schule zwar mehrere Sprachen lernen, aber gleichzeitig nur Deutsch sprechen soll (vgl. Melih, 12.4.2011).

Sprachprestige und Bildungssystem

Der Wert von Sprachen und der Umgang mit diesen in den Schulen sind nicht losgelöst von der gesamtgesellschaftlichen Situation zu sehen. Man kann von einer Wechselwirkung zwischen dem Prestige von Sprachen und dem Bildungssystem sprechen. Pierre Bourdieu etwa macht auf die zentrale Bedeutung des Bildungssystems für den Erhalt sprachlicher Hierarchien aufmerksam. Die Institution der Schule habe ein Monopol darauf, den gesellschaftlichen Wert von Sprachkompetenzen zu reproduzieren (vgl. Bourdieu 2005: 63). Manche Sprachen erhalten durch den Status als Schulfremdsprachen eine „Teil-Legitimität“. Diese Möglichkeit der Legitimierung und Zertifizierung von Sprachkompetenzen betrifft jedoch selten sogenannte „Migrant_innensprachen“ (vgl. Fürstenau 2004: 14). In dieser Hinsicht sind Überlegungen darüber, beispielsweise Türkisch als weitere lebende Fremdsprache einzuführen, nicht irrelevant.

Die Institution Schule ist auch deshalb so zentral, weil Schule und Lehrpersonen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Einstellungen der Schüler_innen haben. Sara Fürstenau (2004) konnte in ihrer Forschung beispielsweise nachweisen, dass sich die Bewertung im schulischen Kontext und Schulerfolg auf die Einstellungen von Schüler_innen gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit auswirken. In Bezug auf meine Interviewpartner_innen waren es teilweise Lehrer_innen, die sie auf die Vorteile ihrer Sprachkompetenzen im beruflichen Bereich hingewiesen haben.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie mit Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von Lehrpersonal umgegangen wird. Da zwei meiner Interviewpartner_innen die Pädagogische Hochschule in Wien besuchten bzw. schon abgeschlossen hatten, konnten sie berichten, welchen Wert diese Institution ihrer Mehrsprachigkeit zuerkennt. Dabei waren die Erfahrungen sehr verschieden. Einerseits wurde starke Wertschätzung wahrgenommen – „Kinder profitieren davon“ (Ivana, 22.5.2011), „wir brauchen das“ (Ivana, 22.5.2011) –, andererseits wurde die Mehrsprachigkeit kaum erwähnt (vgl. Dinem, 10.5.2011). Auch wenn es sich hier um Einzelerfahrungen handelt, lässt sich doch daraus ableiten, dass eine wertschätzende und konstruktive Einbeziehung der Sprachkompetenzen von zukünftigem Lehrpersonal (noch) nicht in den Strukturen der Institution verankert zu sein scheint.

Fazit

Hinsichtlich der Bewertungen von Sprachen im schulischen Kontext ist darauf hinzuweisen, dass es offenbar zwei Arten von Mehrsprachigkeit gibt: eine anerkannte und geförderte (wie etwa jene von Ivanas Klassenkollegin) sowie eine unterdrückte und behinderte Mehrsprachigkeit (wie beispielsweise jene von Ivana selbst). Über welche dieser beiden Arten von Mehrsprachigkeit man verfügt ist dafür entscheidend, welcher Wert dieser beigemessen wird und ob sie überhaupt einen Platz in der Schule haben darf.

Die zweitgenannte Form von Mehrsprachigkeit wird in der Institution Schule also nicht als Ressource wahrgenommen, sondern läuft eher Gefahr, als Kennzeichen für „Anders-Sein“ zu fungieren. Sie macht Schüler_innen zu „natio-ethno-kulturell“-Anderen (Mecheril/Rigelsky

2007). Da dies im schulischen Kontext auch besonders anhand von Sprachpraxis und in Bezug auf Sprache passiert, könnte man von einer Unterscheidungspraxis in ein „natio-ethno-kulturell-sprachliches-Wir“ und „nicht-Wir“ sprechen.

Die Mehrsprachigkeit von Schüler_innen (auch hier wieder eine bestimmte Art von Mehrsprachigkeit) wird im öffentlichen Diskurs häufig problematisiert. Meist wird dabei die Frage gestellt, wie die Institution Schule mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler_innen umgehen soll. Diesbezüglich wäre es jedoch notwendig, den Blick zu weiten. Wir sollten den Fokus auch auf die Frage richten, wie denn mit den genannten Unterscheidungspraxen und der Ausgrenzung bzw. Abwertung bestimmter Sprachen in Schulen umgegangen werden soll.

Bibliografie

- Bourdieu, Pierre. 2005 [Originalausgabe 1982] Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2., erw. und überarb. Aufl. Wien.
- Draxl, Anna-Katharina. 2012. Mehrsprachigkeit: Ressource oder Stigma? Haltungen junger Erwachsener der „zweiten MigrantInnen-Generation“ zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit. Diplomarbeit Universität Wien.
- Fürstenau, Sara. 2004. Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt (=Interkulturelle Bildungsforschung, 12). Münster.
- Gogolin, Ingrid. 1988. Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg.
- . 1994. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York.
- Mecheril, Paul und Bernhard Rigelsky. 2007. Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: Riegel, Christine and Thomas Geisen (Hg.). Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden. Pp. 61–80.

Tabelle 1: Zitierte Interviewpartner_innen (Namen je nach Wunsch anonymisiert)

	Dinem (19 Jahre)	Ivana (25 Jahre)	Melih (25 Jahre)	Saša (28 Jahre)
„Sprachkombination“	Türkisch-Deutsch	Serbisch-Deutsch	Türkisch-Deutsch	Serbisch-Deutsch
Bildungslaufbahn / Biografische Eckdaten	Kindergarten, Volksschule, Gymnasium, Pädagogische Hochschule (jeweils in Wien)	in Brus (Serbien) geboren, kam mit vier Jahren nach Österreich; Kindergarten, Volksschule in Vorarlberg, Gymnasium in Bayern, Pädagogische Hochschule in Wien	in Lüdenscheid (Deutschland) geboren, kam mit zwei bis drei Jahren nach Österreich; Kindergarten, Volksschule, ein Jahr Gymnasium, Hauptschule, HTL (jeweils in Wien), Bundesheer, Studium der medizinischen Informatik	Kindergarten, Volksschule, Hauptschule, HTL, Studium der medizinischen Informatik (jeweils in Wien)

Mehrsprachige Alphabetisierung in der Grundschule

Doris Englisch-Stölner

Die Alphabetisierungsphase konfrontiert Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben und deren Lehrer_innen mit unzähligen Schwierigkeiten, deren Nichtbeachtung in Folge zu erheblichen Lese- und Rechtschreibproblemen führt. Diese Defizite haben negative Auswirkung auf alle für einen Bildungserfolg relevanten Bereiche und können nur unter großem Aufwand an Fördermaßnahmen behoben werden.

„Mehrsprachige Alphabetisierung“ bezeichnet ein Unterrichtskonzept, wonach den Schüler_innen mit den Erstsprachen Türkisch und/oder Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) ermöglicht wird, parallel zu Deutsch auch in ihrer Erstsprache lesen und schreiben zu lernen. Dies geschieht durch eine intensive Teamarbeit von Klassenlehrer_innen und Muttersprachenlehrer_innen.

Studien zur Sprachaneignung von Kindern belegen, dass eine Kombination von Zweitsprachförderung und der Einsatz der Erstsprache im Unterricht zu deutlich besseren Ergebnissen vor allem im Bereich der Lese- und Textkompetenz gegenüber einsprachigen Submersionsprogrammen führen (vgl. Reich 2008).

Die sprachliche Heterogenität an Wiener Schulen macht es unmöglich, die Erstsprache eines jeden Kindes im schulischen Rahmen intensiv zu fördern. Dennoch ermöglichen eine Umstrukturierung des bestehenden Unterrichts und ein kompetenzorientierter Einsatz der muttersprachlichen Lehrkräfte für Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch eine Optimierung des Unterrichts in der Alphabetisierungsphase. Denn diese Form der Unterrichtsorganisation schafft Raum für einen differenzierten Deutsch- und Deutsch als Zweitsprachenunterricht, und knüpft somit an das sprachliche Können aller Kinder an, was eine verbesserte Lese- und Textkompetenz zur Folge hat.

Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch werden bislang in einer für sie (teilweise) fremden Sprache – Deutsch – alphabetisiert, was in der Folge zu sekundärem Analphabetismus führen kann. Das bedeutet, dass die Kinder wohl lesen gelernt, jedoch den Leseprozess als einen mechanischen Vorgang verinnerlicht haben, der nicht der Sinnerschließung sondern lediglich dem Lesen dient – *l'art pour l'art*.

Das Konzept der mehrsprachigen Alphabetisierung legt den Fokus auf das sinnerfassende Lesen; gleichzeitig erleben die Kinder ihre (Erst)Sprache(n) nicht als *totes Kapital*. Die Muttersprachenlehrer_innen werden – mehr als bei konventionellem *Zusatz*unterricht – als zweisprachige Vorbilder erlebt: Unter diesen Rahmenbedingungen können Schüler_innen ihre (beiden) Sprachen und Kulturen zueinander in eine positive Beziehung setzen, mit ihrer Zweisprachigkeit bewusst umgehen und sie weiterentwickeln. Für alle Kinder bietet dieses Unterrichtsgeschehen Raum, gelebte Mehrsprachigkeit als eine Selbstverständlichkeit wahrzunehmen.

Klassenlehrer_in und Muttersprachenlehrer_innen koordinieren den Unterricht inhaltlich, wofür ein bis zwei wöchentliche Besprechungsstunden verwendet werden. Das bedeutet ein Abstandnehmen vom Einzelkämpferdasein des_r Klassenlehrers_in, was laut den Rückmel-

dungen der mehrsprachig alphabetisierenden Klassenlehrer_innen nach einer Umgewöhnungsphase als positiv empfunden wird: Das Teilenkönnen der Verantwortung und das Überlassen von Aufgaben wird nach einem anfänglichen Gefühl des Kontrollverlustes von den Klassenlehrer_innen geschätzt.

Vorhandene Lehrerstunden werden aufgrund der optimierten Ausschöpfung mittels Koordination bestmöglich genutzt. Damit ist gemeint, dass Jahrgangsteams – z.B. 1a und 1b – insofern zusammenarbeiten, als all ihre Kinder – z.B. 24 und 25 – für ein bestimmtes wöchentliches Stundenausmaß je nach Sprache(nkompetenz) von den vier Lehrer_innen (Klassenlehrer_innen der 1a und 1b, Muttersprachenlehrer_in für Türkisch und Muttersprachenlehrer_in für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch) betreut werden – bei selben Curriculumsinhalten. Für diese Zeit ergeben sich kleinere Lerngruppen als beim konventionellen Klassenunterricht. So können Kinder mit Deutsch als Erstsprache und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache differenziert – gemäß ihrer Sprachentwicklung – gefördert werden.

Der Einbezug der Erstsprachen der Kinder in den regulären Unterricht ermuntert auch die Eltern türkisch- und BKS-sprachiger Kinder, sich aktiv an deren Lernprozess zu beteiligen und am Schulgeschehen teilzunehmen.

Seit nunmehr vier Jahren inspiriert das Sprachförderzentrum Wien (Stadtschulrat für Wien⁴) Grundschulen in Wien zur mehrsprachigen Alphabetisierung. Das Knowhow zur Begleitung der Entwicklung mehrsprachiger Unterrichtsmodelle brachten Mitarbeiter_innen des Sprachförderzentrums im Jahr 2006 aus der Volksschule Ortnergasse, Wien 15, ein.

Als Mitarbeiterinnen im Sprachförderzentrum Wien begleiten wir auch die standortspezifischen Unterrichtsmodelle von derzeit 14 Schulen, wo auf Deutsch und (für die türkischsprachigen Kinder) auf Türkisch und/oder auf BKS (für die Bosnisch/Kroatisch/Serbisch-sprechenden Kinder) alphabetisiert wird: Wir protokollieren die Rahmenbedingungen (Stundenplan, räumliche Gegebenheiten, Besprechungsstunden...), halten telefonisch Rücksprache und hospitieren den Unterricht. Einmal jährlich organisieren wir eine Vernetzungsveranstaltung für all jene Kolleg_innen, die mehrsprachig alphabetisieren. Darüber hinaus stellen wir die standortspezifisch sehr unterschiedlichen Modelle Lehrer_innen an anderen Schulen vor und wollen damit Mut machen zur Eigeninitiative. Dabei versuchen wir, Schulen, die ähnliche Rahmenbedingungen haben, zu vernetzen.

Das Feedback der Lehrer_innen und Schulleiter_innen bestätigt die Annahme, dass alle Kinder von der mehrsprachigen Alphabetisierung profitieren – emotional, sozial und auch den Lernfortschritt betreffend:

Die Kinder können in „beiden“ Sprachen sinnerfassend (!) lesen.

Mehrsprachigkeit wird sichtbar und bewusst wahrgenommen.

Die verschiedenen Sprachen werden benützt.

Der Wellness-Faktor ist gestiegen.

Eltern äußern sich positiv.

Kontakt zwischen Klassenlehrer_innen und Muttersprachenlehrer_innen wurde intensiver.

Der anfängliche Mehraufwand „lohnt sich“.

⁴ <http://www.sfz-wien.at>

Seit dem Schuljahr 2011/12 wird der Schriftspracherwerb der Kinder von zwei (damals ersten) Klassen einer Wiener Volksschule vom Fachbereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Wien“ (Leitung und Mitarbeiter_innen: İnci Dirim, Marion Döll und Birgit Springsits und Studierende) wissenschaftlich begleitet. Ergebnisse können nachgelesen werden.⁵

Die mehrsprachige Alphabetisierung ist ein bislang unkonventioneller Weg der Sprachförderung. Wir denken, so die Rede von der Chancengerechtigkeit von Kindern mit anderen Erstsprachen ernst zu nehmen und die Entwicklung von ausgewogenen sprachlichen und kulturellen Identitäten zu unterstützen.

Bibliografie

Reich, Hans H. 2008. Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad, Ursula Bredel und Hans H. Reich (Hg.). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen [=Bildungsforschung Band 29/II], Bonn/Berlin. Pp. 163–169.

⁵ ÖDAF-Mitteilungen 2/2012, Pp. 130–143. Weiterführende Informationen zur mehrsprachigen Alphabetisierung finden sich in *Erziehung&Unterricht* 1–2/2013, Pp. 141–147, oder auch auf <http://www.sfz-wien.at>.

Migration diskursiv: Problematisierung und Sprachkritik in Schulbuch und Schule

Christa Markom und Heidemarie Weinhäupl

Im Rahmen des Projektes „Migration(en) im Schulbuch. Eine kritische Analyse von Schüler_innen, Lehrer_innen und Wissenschaftler_innen“⁶ am Ludwig Boltzmann Institut für Europäische Geschichte und Öffentlichkeit, wurden Repräsentationen und Narrationen von Migration(en) in aktuellen österreichischen Schulbüchern, aber auch anhand von Workshops in acht Schulklassen unterschiedlicher Schulstufen und -typen erforscht. In der Arbeit mit den Schüler_innen wurden in insgesamt 24 Workshops speziell die Machtrelationen und Dynamiken in den Klassen mit Blick auf Migration(en) erhoben⁷ und in die Analyse mit einbezogen. So konnte über die reine Schulbuchanalyse hinaus im Kontext verschiedener Klassendynamiken berücksichtigt werden, welche Assoziationen und Diskussionen durch Abbildungen oder Textstellen ausgelöst werden können. Zudem wurden die Schüler_innen als Akteur_innen im Forschungsprozess betrachtet und involviert (Altrichter/Feindt 2008: 449). Voraussetzung für die gemeinsamen Projektphasen zwischen Lehrer_innen, Schüler_innen und Wissenschaftler_innen war deren (unser) Verhältnis zueinander, welches eine auf gemeinsames Erarbeiten, Kommentieren und Diskutieren aber auch auf Reflexion ausgerichtete Arbeitsbeziehung darstellte.

Den ersten Schritt stellte die Globalauswertung nach Heiner Legewie (1994) von 50 Schulbüchern, welche in den kooperierenden Klassen verwendet wurden, dar. In einem zweiten Schritt wurden ausgewählte Schulbücher der Strukturierung und Explikation nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2007) unterzogen. Es handelte sich dabei um 22 Schulbücher der Fächer Geschichte und Sozialkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde. Exemplarisch wurden anschließend ausgewählte Textstellen einer Feinanalyse nach Elementen der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2009) unterzogen.⁸ Für die Analyse wesentlich ist dabei auch die in der Kritischen Diskursanalyse verwendete Kollektivsymbolik nach Jürgen Link. Darunter ist „die Gesamtheit der so genannten ‚Bildlichkeit‘ einer Kultur“ (ebd. 133) zu verstehen, die von vielen Mitgliedern einer Gesellschaft gelernt, benutzt und verstanden wird. Im Rahmen des Projektes wurde in der Arbeit mit den Schüler_innen das Vorhandensein dieser Kollektivsymbole immer wieder kritisch hinterfragt, statt diese als gegebene Bildlichkeit *einer* Kultur vorauszusetzen, um so der Heterogenität der beteiligten Schulklassen Rechnung zu tragen.

Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse der Schulbuch-Analyse mit Beispiel-Diskursen der Schüler_innen in den abgehaltenen Workshops kontrastiert, wobei der

⁶ Unter Mitarbeit von Christa Markom, Heidemarie Weinhäupl sowie Sanda Üllen, Melanie Schiller und Johanna Treidl. Projektleitung: Christiane Hintermann. Das Projekt wurde im Rahmen des Sparkling-Science-Programms des Österreichischen Ministeriums für Wissenschaft und Forschung gefördert; eine Projektbeschreibung findet sich unter <http://www.migrationen-im-schulbuch.at>. Zugriff: 27.09.2013

⁷ Verwendet wurden dabei die Methoden der teilnehmenden Beobachtung, der Gruppendiskussion in verschiedenen Gruppengrößen und -zusammensetzungen, aber auch Fragebögen, Abstimmungen sowie schriftliche Reflexionen. Alle Workshops wurden audio- und teilweise auch videodokumentiert und die Dokumentation einer Analyse unterzogen. Auch Reflexionen und Nachbesprechungen wurden detailreich dokumentiert.

⁸ Dieser Methodenmix wurde bereits im Rahmen des Projekts „Die Anderen im Schulbuch“ der Projektmitarbeiterinnen Markom und Weinhäupl (2007) eingesetzt und hier weiterentwickelt.

festgestellte Problemdiskurs bezüglich Migration und Mehrsprachigkeit sowie das Thema Sprachkritik herausgegriffen werden. Abschließend werden daraus konkrete Handlungsoptionen für die Thematisierung von „Migration und Vielfalt“ im Unterricht abgeleitet.

Problemdiskurs: Migration

In nahezu allen untersuchten Schulbüchern herrschte bezüglich des Themas Migration ein Problemdiskurs vor, was sich auch mit Ergebnissen aus früheren Schulbuchforschungen deckt (Hintermann 2010). Obwohl sich das Klischee von Migrant_innen als Sozialschmarotzer_innen nicht (mehr) findet, zeigt sich sowohl auf textlicher als auch auf bildlicher Ebene, dass Migrationen problematisiert werden. So wurde in einigen Büchern Migration als Bedrohung oder Gefahr dargestellt, vor allem im Kontext globaler Wanderungen von ärmeren in reichere Regionen. Dies zeigte sich beispielsweise anhand der verwendeten Bilder (z.B. überfüllte Boote) und Überschriften wie: „Ansturm auf Festung Europa“ (Tiroler Tageszeitung, 29.9.2005; zitiert in Hofmann 2010: 244) oder der Grafik-Beschriftung „Exodus aus Afrika“ (Hofmann 2010: 245). Auch im Kontext der österreichischen Migrationsgeschichte fanden sich Sprachbilder, die ein Bedrohungsszenario erzeugen, beispielsweise bezüglich der Flüchtlinge aus Ungarn im Jahr 1956: „Das Bundesheer sicherte die Grenzen, über die sich ein Strom von Hundertausenden Flüchtlingen ergoss“ (Huber 2010: 107).⁹

Problematisiert wurde Migration teilweise auch durch die Zuordnung des Themas. So fand sich der Schwerpunkt „Migration“ in einem Geschichte-Buch beispielweise nicht im Modul „Veränderungen der österreichischen Gesellschaft“, sondern bei „Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“, gleich nach den Themen Rechtsextremismus, Medienmacht und Terrorismus (Gutschner/Rohr 2010).

Neben dem Problemdiskurs war in vielen Büchern allerdings auch ein Nützlichkeitsdiskurs auszumachen¹⁰, wobei hervorgehoben wurde, dass Österreich Migration braucht. Häufig wurde dies im Kontext der Bevölkerungsentwicklung betont, aber Migrant_innen wurden auch als notwendige (Billig-)Arbeitskräfte, Steuerzahler_innen und Erhalter_innen des Sozial- und Pensionssystems und wichtig für die österreichische Gesellschaft bewertet. Leider blieben in diesen Kontexten die Menschen dahinter zumeist unsichtbar: Migrant_innen kamen in den untersuchten Büchern nur in den seltensten Fällen direkt zu Wort. Lediglich in einigen Positiv-Beispielen wurden Lebensgeschichten sichtbar sowie die Vielfältigkeit dieser Lebensentwürfe und Migrationsprozesse, die sich ja auch ändern können und nicht immer „nur“ nützlich sind. Es wurden stattdessen – auch aufgrund des geringen Platzes, der dem Thema meist zur Verfügung gestellt wird – abstrakte gesellschaftliche Zusammenhänge mit einem starken Fokus auf die Wirtschaft dargestellt. Nützlichkeitsdiskurs und Problemdiskurs verbanden sich auch manchmal, wie zum Beispiel in der Zwischenüberschrift „Migration – eine ungeliebte Notwendigkeit?“ (Gutschner/Rohr 2010: 156).

⁹ Oftmals wird Migration statisch dargestellt, indem Remigration, Transmigration und Pendelmigration nicht erwähnt werden. So blieb im Kontext von Fluchtbewegungen aus kommunistischen Ländern nach Österreich häufig unerwähnt, dass die meisten Geflüchteten aus Ungarn sowie der Tschechoslowakei Österreich nur als Durchreiseland sahen: „Obwohl jeweils fast zwei Drittel einen Asylantrag in Österreich stellten, blieben, ähnlich den Flüchtlingen und Vertriebenen kurz nach dem Zweiten Weltkrieg, nur knapp 5–10 Prozent tatsächlich in Österreich“ (Hahn 2007: 184).

¹⁰ Vgl. für Österreich dazu auch Hintermann (2010) sowie zu Schweden Lozic (2010) im gleichen Band.

Auch die Schüler_innen problematisierten in den Workshops Migration bzw. kulturelle oder sprachliche Vielfalt. Besonders gut festmachen ließ sich dieser Problemdiskurs am dritten Workshoptag, bei dem jeweils ein Stationenbetrieb in Kleingruppen durchgeführt wurde. Dabei diskutierten die Schüler_innen verschiedene Themen und lernten gleichzeitig unterschiedliche wissenschaftliche Methoden kennen. Bei der Station der „Bildanalyse“ wurden den Schüler_innen Bilder zum Thema Migration und/oder Integration aus Schulbüchern gezeigt (entweder ihren eigenen oder aus anderen). Sie wurden um Assoziationen gebeten, wonach eine Diskussion von den Wissenschaftlerinnen moderiert wurde. Häufig fand sich unter den Bildern auch eines mit einer zweisprachigen Ortstafel, bei der sich zumeist eine Diskussion zu Mehrsprachigkeit entspann. Sogar bei sonst eher „migrationsfreundlichen“ Gruppen wurde Mehrsprachigkeit ausschließlich problematisiert. Österreich wurde fast gänzlich als rein deutschsprachiges Land gesehen und die Kenntnis von Deutsch als unbedingte Voraussetzung von Integration thematisiert – vergleichbar zum öffentlichen und politischen Diskurs in Österreich (Binder 2002; Busch/de Cilia: 2003).

Die Schüler_innen forderten auch die Anpassung anerkannter autochthoner österreichischer Minderheiten. Sprachenrechte und Minderheitenrechte in Österreich waren vielen Schüler_innen nicht bekannt; wenn doch, wurde zumeist die grundsätzliche Konstruktion von Österreich als rein deutschsprachig nicht hinterfragt. Diesen Deutschfokus zu durchbrechen, kann daher als eine besonders wichtige Aufgabe von Schulbüchern gesehen werden.

Ein zweites problembehaftetes Thema war für die Schüler_innen die vermeintliche „Gruppenbildung“ oder Segregation von Menschen mit Migrationshintergrund. Diese Assoziationen tauchten vor allem anhand von Bildern auf, in denen Frauen mit Kopftuch zu sehen waren, und in einem Beispiel auch mit vielen Kindern in einem etwas herabgekommenen Park mit Graffiti. Dieses Bild wurde von manchen Schüler_innen sehr kritisch betrachtet, da es Vorurteile wie freiwillige Segregation, unzureichende Deutschkenntnisse, übermäßiger Kinderreichtum, „Besetzen“ von Parks usw. verstärken könnte. Andere Schüler_innen äußerten jedoch – oft in den gleichen Kleingruppen – eben diese Vorurteile, wie die folgende Diskussion von zwei Schülern der Sekundarstufe 2 verdeutlicht:

Schüler 1: „Also, ich bin jetzt nicht der Meinung, dass das so ist, aber [...] wenn man zum ersten Mal draufschaut, könnte man das so [...] wahrnehmen. [...] Also dass sie eben Gruppenbildung [machen und] sich nicht integrieren [...] Das ist sehr herabgekommen alles so, weil sie da am Spielplatz sitzen [...] und dass die Frauen nur [...] herumlungern [...] und halt so Parks besetzen und die Spielplätze. Und dass dann vielleicht viele Leute ihre Kinder nicht hinschicken, weil sie Angst haben, dass sie irgendwas machen [...]“

Schüler 2: Also, ich hab das irgendwie auch gleich gesehen, dass sie sich [...] irgendwie zusammentun oder so. [...] Und dass sie sich wahrscheinlich nicht integrieren wollen. [...] Das ist ja auch meistens so. Weil wenn man in einen Park geht, so im 11. [Bezirk] oder so, dann sieht man ja auch meistens so türkische Familien oder so. Die sitzen halt da alleine am Tisch den ganzen Tag und reden halt miteinander, [...] also halt mit anderen Österreichern halt gar nix. Die meisten können auch oft gar kein Deutsch, ich weiß nicht, ob sie's nicht wollen oder so.“

Die Diskussionen zeigten häufig, dass den Schüler_innen, die gegenüber Migration positiv eingestellt waren, Argumente gegen Vorurteile und Pauschalisierungen sowie Wissen über Hintergründe fehlten – sei es zu den Vorteilen der Mehrsprachigkeit oder zu den Gründen, ein

Kopftuch zu tragen. Gleichzeitig zeigte sich jedoch in vielen Gruppen, dass von den Moderatorinnen eingebrachte Argumente gerne aufgenommen wurden. Besonders bei majorisierten¹¹ Schüler_innen war es dabei von großer Bedeutung, den Perspektivenwechsel zu fördern, indem über Beispiele mit Alltagsbezug oder Lebensgeschichten die Sichtweise minorisierter Gruppen nachvollziehbarer wird.

Umgelegt auf Schulbücher wäre es daher ebenfalls möglich, durch biographische Zugänge und lebensgeschichtliche Aspekte in den Schulbüchern den Problemdiskurs zu durchbrechen. Wichtig scheint es darüber hinaus, beispielsweise im Kontext des Kopftuches, auf die unterschiedlichsten Motive und Hintergründe für das Tragen von Kopfbedeckungen wie dem Schleier oder das Kopftuch hinzuweisen (wie dies beispielsweise auch in einem Schulbuch des Faches Geographie und Wirtschaftskunde von Fassmann et al. (2009: 83) über einen entsprechenden Zeitungsbericht gelöst wurde).

Kritik an Sprache und Begriffen

Über den kritischen Umgang mit Sprache und Begriffen finden sich sowohl in den Massenmedien als auch im Medium Schulbuch sehr kontroverse Diskussionen. Auch innerhalb so mancher wissenschaftlicher Disziplin herrscht nicht zwingend Einigkeit über die Verwendung und Bewertung etwaiger Termini. Diese Diskussionen rund um Begriffe und Definitionen fanden sich jedoch nur in den wenigsten Schulbüchern wieder. So wurde zwar beispielsweise in den meisten der untersuchten Schulbücher der Begriff Migration kurz definiert, in den Geographie-Büchern für die Sekundarstufe 2 teilweise auch der Begriff der Integration. Doch nur zwei Bücher der Sekundarstufe 2 für Geographie nützten die Gegenüberstellung von Definitionen, um aufzuzeigen, dass der Begriff der Integration nicht eindeutig definiert ist, sondern umstritten, wobei ein Buch explizit auf wissenschaftliche Ansätze dazu verwies.

Im Fall von Migration wurden in keinem der untersuchten Schulbücher unterschiedliche Definitionen explizit thematisiert. Schulbücher machten häufig den Eindruck, Klarheit und eindeutige Definitionen vermitteln zu wollen, beispielsweise über Glossare. Im Projekt hat sich gezeigt, dass Schüler_innen wesentlich interessierter daran sind, sich selbst an kontroversen Definitionen abzarbeiten, als vorgegebene Inhalte auswendig zu lernen. Dabei würde es sich auch anbieten, verschiedene Perspektiven auf das Thema Migration und Integration mit einzubeziehen und zu Diskussionen aufzufordern.

Dies betrifft auch Begriffe wie „Ausländer_in und Inländer_in“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Mehrheit und Minderheit“ oder „Einheimischer und Fremder“. Dabei ist jedoch zu beachten, dass viele Schüler_innen aufgrund ihres lebensgeschichtlichen Hintergrundes von negativ zuschreibenden Bezeichnungen und Benennungen im Alltag betroffen sind. Dies ist einer der vielen Kontexte, in denen sich ein Schulbuch achtsam gegenüber der Markierung einzelner Schüler_innen zeigen kann. Dem Aspekt der Markierung einzelner Schüler_innen kann jedoch ein Schulbuch kaum gänzlich gerecht werden, umso mehr ist die Lehrer_innenausbildung gefordert, auf der pädagogischen Ebene in Hinblick auf diverse Klassenzusammensetzungen aktiver zu werden.

¹¹ Majorisierung und Minorisierung sind dynamische Prozesse, in denen Personen(gruppen) aufgrund bestimmter Charakteristika und/oder historischer Umstände zu einer Mehrheit bzw. Minderheit gemacht werden. Für eine ausführlichere Zusammenfassung der Debatte vergleiche Markom (2014).

Verbesserungswürdig zeigte sich auch in vielen Schulbüchern der generelle Zugang zu und Umgang mit Begriffen. So fanden sich in vielen Schulbüchern (auch anderer Fächer als Geschichte und Sozialkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde) Begriffe wie „Schwarzafrika“, „Eingeborene“, „Rassenunruhen“ oder „Kulturkreis“ ohne kritische Erläuterung oder Hinterfragung. Dort, wo sich Erklärungen fanden (beispielsweise zu Begriffen „Zigeuner“ oder „Farbige“), fehlten häufig ausführliche historische Herleitungen und Kontexte, damit für die Schüler_innen der Zusammenhang und die Begründung für Kritik klar ersichtlich wird.¹²

In den Workshops wurde durchwegs ein großes Interesse der Schüler_innen an Begriffskritik sichtbar. Dabei ging es aber nicht nur darum, zu erfassen und zu definieren, welche Begriffe nicht mehr oder schon noch verwendet werden sollen. Viel wichtiger war es den Schüler_innen sie in einem meinungsbildenden Prozess zu begleiten. Dafür wurden in Diskussionen historische Hintergründe und dahinterstehende Einteilungen von Gesellschaft sichtbar gemacht. Den Schüler_innen wurde aber auch die Möglichkeit geboten, frei und ohne Bewertung zu unterschiedlichen Begriffen zu assoziieren bzw. ihr eigenes Wissen einzubringen, wie bei der folgenden moderierten Diskussion in einer AHS Unterstufe deutlich wurde:

Schüler 1: „Was mach ich, wenn ich wen beschreiben soll? Weiße sag ich nicht, weil naja weil das ist nicht das Gewohnte, es ist zwar keine Ausnahme mehr, aber die meisten sind weiß, und wenn dann wer dunklere Hautfarbe hat, ist das in meinem Kopf eine Ausnahme und dann denke ich, ich muss es dazusagen.“

Schüler 2: „Wenn ich bei der Polizei wen beschreiben muss, dann weiß ich ja meistens nicht wo der her ist, also kann ich die Nationalität nicht sagen.“

Schüler 3: „Ich weiß, das ist schlimm, aber wenn man denkt Schwarzer, denkt man immer an was Schlechtes.“

Schüler 2: „Ich denk mir das ist wie beim Nationalsozialismus, da wurden die Menschen so umgepolt um dann so über die Juden zu denken.“

Schüler 3: „Ja, weil zum Beispiel *Rasse* ist vom Nationalsozialismus.“

Schüler 1: „Ich hab gelesen dass ein Genforscher gesagt hat, dass es Rassen gar nicht gibt, deshalb finde ich das ein bisschen rechts.“

Schüler 2: „Es ist ja wie Hunderasse.“

Schüler 1: „Ich finde, im Zusammenhang mit Menschen darf man Rasse nicht sagen.“

Es erschien den Schüler_innen leicht, die Tatsache hinzunehmen, dass sich Sprache immer verändert hat und auch immer verändern wird. Teilweise dürfte dies auf die Lebenswelt junger Menschen zurückzuführen sein, in der Begriffsveränderungen einen wesentlichen Teil des Alltags darstellen (Handy, Internet) und Lernprozesse als nicht abgeschlossen gesehen werden.

Ein gerade auch für Schulbuchverlage und -autor_innen wichtiges Ergebnis der Workshops war es daher, dass sich die große Mehrheit der Schüler_innen von Medien wie Schulbüchern und Literatur (aber auch von ihren Bezugspersonen wie Eltern oder Lehrer_innen) ausreichende Informationen erwarten, um sich eine Meinung bilden zu können. Ein Schüler einer BHS meinte hierzu: „Natürlich interessiert mich das, ich brauch das ja täglich – und wenn ich nicht in Schulbüchern die Erklärungen dazu finde, wo dann?“

¹² Gerade in Bezug auf Begriffskritik fanden sich jedoch auch Positivbeispiele in einigen Schulbüchern – so wurde der Kulturbegriff beispielsweise in dem Schulbuch „Weltsichten“ fundiert hinterfragt. Auch die Reihe „Kompass“ fiel durch besonders reflektierte Begriffswahl und Begriffsdiskussionen (z.B. beim Begriff „Bevölkerungsexplosion“) auf.

Fazit: Diskussionsräume, Multiperspektivität und Identifikation

Aus den Ergebnissen des Projektes „Migration(en) im Schulbuch“ lassen sich vor allem drei Handlungsoptionen für Schulbücher und auch für den Unterricht ableiten.

1. Es zeigte sich, dass Hintergrundinformation und Diskussionen wichtig für die Meinungsbildung wären, vor allem auch der Perspektivenwechsel, durch den die Schüler_innen ihre gewohnte Position verlassen können, um einen breiteren Blick auf das Thema Migration zu erhalten. Beim Thema Sprach- und Begriffskritik waren die Schüler_innen häufig offener als ihre Schulbücher. In den Workshops zeigte sich, dass gerade Definitionsfragen auch genutzt werden könnten, um Wissen zu vermitteln und Denk- bzw. Diskussionsprozesse anzuleiten. Einerseits wäre es dringend nötig, Diskussionsräume zu eröffnen, die sich dem Thema Migration und Integration widmen. Schulbücher können dafür gute Impulsgeber sein, wenn sie multiperspektivisch aufgebaut sind und den Benutzer_innen die Möglichkeit lassen, sich selbst ein Bild zu machen und Meinungen zu entwickeln. Dass die durchgeführten Workshops solche Diskussionsräume eröffneten, wurde von den Schüler_innen sehr positiv beurteilt, beispielsweise in folgendem Eintrag in das Reflexionstagebuch:

„Besonders gut waren die offenen, gerechten Diskussionen, in welchen man seine Meinungen und Ansichten austauschen konnte! Was an den Diskussionen jedoch das Beste war, war, dass man sehr dazu angeregt wurde, sich eigene Gedanken zum Thema Migration etc. zu machen, was heutzutage leider viel zu wenige tun, obwohl es ein wichtiger Teil unseres Lebens ist, schade!“ (Schülerin der Sekundarstufe 2)

2. Um solche Diskussionsräume zu ermöglichen, sollten Schulbücher und Lehrende Zugänge abseits der gängigen Pauschalisierungen und Problematisierungen von Migration bzw. Menschen mit Migrationshintergrund sichtbar machen oder weiterführende historische Informationen zu Begriffen anbieten. Dabei sollten so genannte „Markierungen“ einzelner Schüler_innen als „Expert_innen ihrer Kultur“ oder durch unhinterfragt verwendete, in der Öffentlichkeit häufig negativ konnotierte Begriffe dringend vermieden werden. Vielmehr erscheint es sinnvoll, die Schüler_innen auf alternative Formen von Solidarität anhand von multiplen Zugehörigkeiten hinzuweisen, die sich nicht auf Ethnisierungen beschränken.
3. Drittens wird empfohlen, in den Schulbüchern stärker lebensgeschichtliche Elemente einzubauen. Dadurch wird den Schüler_innen und Lehrer_innen die Möglichkeit gegeben, Solidarisierung zu forcieren sowie Empowerment bei minorisierten Schüler_innen zu fördern, indem positive Identifikationsmöglichkeiten entstehen.

Bibliografie

- Altrichter, Herbert und Andreas Feindt. 2008. Handlungs- und Praxisforschung. In: Böhme, Jeanette und Werner Helsper (Hg.). Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden. Pp. 449-466.
- Binder, Susanne. 2002. Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung in Österreich. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. No. 13/2002. <http://www.inst.at/trans/13Nr/binder13.htm>. Zugriff: 27.09.2013.
- Busch, Brigitta und Rudolf de Cillia (Hg.). 2003. Sprachenpolitik in Österreich: Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main.

- Fassmann, Heinz, Pichler, Herber, Reiner, Christian, Dobler, Karin, Matzka, Christian und Heidrun Wurm 2009. Kompass 7/8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. und 12. Schulstufe. 1. Auflage [approb. 2009]. Wien.
- Gutschner, Peter und Christian Rohr. 2010. Geschichte.aktuell 2 für die BHS. 3. Auflage [approb. 2005]. Linz.
- Hahn, Sylvia. 2007. Österreich. In: Bade, Klaus J., Pieter C. Emmer, Leo Lucassen und Jochen Oltmer (Hg.). Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn u.a. Pp. 171–188.
- Hintermann, Christiane. 2010. ‘Beneficial’, ‘problematic’ and ‘different’: Representations of Immigration and Immigrants in Austrian Textbooks. In: Hintermann, Christiane und Christina Johansson (eds.): Migration and Memory. Representations of Migration in Europe since 1960. Innsbruck/Wien/Bozen. Pp. 61-78.
- 2010. Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte. Eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW-Schulbüchern. In: GW-Unterricht 119. Pp 3–18.
- Hofmann, Paul. 2010. System Erde 5/6. 2. Auflage [approb. 2006]. Wien.
- Huber, Gerhard. 2010. einst und heute 2. Geschichte und Sozialkunde. 4. Auflage [approb. 2000]. Wien.
- Jäger, Siegfried. 2009. Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg/Münster.
- Legewie, Heiner. 1994. Globalauswertung von Dokumenten. In: Böhm, Andreas, Andreas Mengel und Thomas Muhr (Hg.). Texte verstehen. Konzepte – Methoden – Werkzeuge. Konstanz. Pp. 177–182.
- Lozic, Vanja und Christiane Hintermann. 2010. Textbooks, Migration and National Narratives – An Introduction. In: Hintermann, Christiane und Christina Johansson (eds.): Migration and Memory. Representations of Migration in Europe since 1960. Innsbruck/Wien/Bozen. Pp 33–39.
- Markom, Christa und Heidemarie Weinhäupl. 2007. Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien.
- Markom, Christa. 2014 (in Druck). Rassismus aus der Mitte. Die soziale Konstruktion der „Anderen“ in Österreich. Bielefeld.
- Mayring, Philipp. 2007. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.

Interkulturelles Mentoring für Schulen – Projektbericht

Susanne Binder

„Wenn du da bist, kann ich alles besser machen und verstehen! Warum kommst du nicht jeden Tag?!“¹³

Dieser Satz einer Schülerin steht sinnbildlich für das Projekt „Interkulturelles Mentoring für Schulen“¹⁴ – er beschreibt in aller Einfachheit und Kürze die Wirkung der Mentor_innen in Schulen.

Kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Klassenzimmern ist heute eher die Regel als die Ausnahme. So hatten beispielsweise im Schuljahr 2011/12 53,9% der Schüler_innen in Wiener Volksschulen eine andere Erstsprache als Deutsch. An Hauptschulen waren es 66 %, im Modellversuch „Neue Mittelschule“ 47,6% (vgl. bm:ukk 2013: 23). Österreichweit relativieren sich diese Zahlen etwas: 24,8% an VS, 21,7% an HS und 27,4% an NMS (vgl. bm:ukk 2013: 24). Aus den jährlich erstellten statistischen Aufzeichnungen des bm:ukk ist das stetige Ansteigen der Zahlen ersichtlich. Schüler_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch befinden sich oft in einer benachteiligten Position. Aus wissenschaftlichen Studien und unserer nunmehr vierjährigen Projekterfahrung geht hervor, dass Schüler_innen, die an einem Mentoring-Programm teilnehmen von der Vorbildwirkung und Begleitung durch eine_n Mentor_in während ihrer Schullaufbahn stark profitieren können.¹⁵

Personen mit Migrationshintergrund verfügen über eine Vielzahl an Erfahrungen, die im Mentoring genutzt werden. In unserem Projekt sind die Mentor_innen Studierende mit Migrationshintergrund und geeignet für die Mentor_innen-Rolle aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen, aufgrund ihrer Schulerfahrungen und auch aufgrund der Tatsache, dass sie es im österreichischen Bildungssystem geschafft haben bis zu einer Hochschulausbildung zu kommen.

Eckdaten zum Projekt Interkulturelles Mentoring

Im März 2010 nahmen die ersten Mentor_innen ihre Tätigkeit an Wiener Schulen auf. Im Laufe der Zeit waren 43 Personen im Projekt tätig, zum heutigen Zeitpunkt (Juni 2013) arbeiten 13 Mentor_innen an drei Volksschulen und fünf Mittelschulen. Ab Herbst 2013 werden es 17 Mentor_innen sein.

¹³ Dieses Zitat einer Schülerin stammt aus dem Bericht einer Mentorin an einer Volksschule in Wien (2011).

¹⁴ Projektträger ist die Plattform für Kulturen, Integration und Gesellschaft – Verein der Absolvent_innen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien, Universitätsstraße 7, 4. Stock, A-1010 Wien. Das Projekt wird in Kooperation mit dem Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien durchgeführt. Projektleitung: Mag.^a Dr. Susanne Binder, Mitarbeiterinnen: MMag.^a Eva Kössner und Mag.^a Alina Natmessnig, Gefördert von: Bundesministerium für Inneres, Staatssekretariat für Integration, Vielfalter, MA 17, MA 7, transculturalwork und newhouse. Kontakt: interkulturelles-mentoring@univie.ac.at

¹⁵ Mentoring ist die Tätigkeit einer erfahrenen Person (MentorIn), die ihr fachliches Wissen oder ihr Erfahrungswissen an eine unerfahrenere Person (Mentee) weitergibt. Ziel ist, den Mentee bei seiner persönlichen und schulischen Entwicklung zu unterstützen.

Die Auswahl der Schulen erfolgt über persönliche Kontakte zu Lehrer_innen, über Werbung in Fortbildungsseminaren an Pädagogischen Hochschulen sowie auch Empfehlungen vom Sprachförderzentrum Wien (SFZ). Die Mentor_innen melden sich in der Regel auf die Bewerbung des Projekts an Universitätsinstituten oder aufgrund von Mundpropaganda bereits tätiger Mentor_innen.

Anders als viele Mentoringprogramme, die das Prinzip 1:1 (Mentor_in : Mentee) verfolgen und in der Freizeit stattfinden, ist unser Projekt direkt an den Schulen angesiedelt. Die Mentor_innen sind einer Klasse oder Lerngruppe zugeteilt, sie verbringen ihre Zeit meistens mit mehreren Schüler_innen. Dadurch vermeiden wir eine mögliche Stigmatisierung, die mit der Zuteilung eines_r Mentors_in einhergehen kann („Warum braucht mein Kind einen Mentor?“).

Wie genau ihr Aufgabenbereich aussieht wird in Absprache mit den Lehrer_innen vereinbart. So sind die Mentor_innen nicht nur Ansprechpartner_innen für die Schulkinder sondern ebenso für die Lehrer_innen – und wenn erwünscht auch für die Eltern. Mentor_innen können so eine Schnittstelle zwischen Schüler_innen, Lehrer_innen und Eltern einnehmen.

Wirkungsbereiche im Projekt

Die Anwesenheit der Mentor_innen zeigt Effizienz auf unterschiedlichen Ebenen:

Ebene der Schüler_innen:

- Sie sind Identifikationspersonen und Rollenvorbilder.
- Sie „verkörpern“, dass es möglich ist, eine positive Schullaufbahn zu absolvieren.
- Sie vermitteln Sinn und Wichtigkeit der Schulbildung, das wirkt motivierend.
- Sie vermitteln, dass es sinnvoll ist, sich mit der eigenen Sprache und Herkunft auseinanderzusetzen.
- Die von ihnen vermittelte Aufmerksamkeit kann das Selbstvertrauen der Schüler_innen steigern, was wiederum die Lernmotivation hebt.

Ebene der Lehrer_innen:

- Sie sind Ansprechpartner_innen in interkulturellen Belangen.
- Sie vermitteln, wo besondere Aufmerksamkeit im interkulturellen Bereich vonnöten ist.
- Sie haben ein offenes Ohr für die Problembereiche der Lehrer_innen in den Klassen.
- Sie unterstützen die Lehrkräfte in der Elternarbeit durch Kontakte zu den Eltern und durch Übersetzungstätigkeiten.
- Sie können aus eigener Erfahrung über ihr Schul(er)leben berichten und bieten so einen Einblick in die „andere Kultur“ – sei es die Herkunftskultur, die Migrationskultur oder die österreichische Kultur aus Migrant_innen-Sicht.

Ebene der Eltern:

- Sie sind eine niederschwellige Kontaktperson zur Schule.
- Sie ermöglichen eine Kommunikation in der eigenen Sprache.
- Sie können bei Gesprächen oder Informations- bzw. Elternabenden übersetzen.
- Sie können Gespräche führen bzw. auch als interkulturelle Vermittler_innen zwischen der Schule und Eltern mit Migrationshintergrund fungieren.

Ebene der Mentor_innen:

- Für die Mentor_innen bedeutet die Tätigkeit eine Anerkennung sowie positive Betonung ihrer Migrationserfahrungen.
- Sie haben die Möglichkeit Erfahrungen im schulischen Bereich zu sammeln und dadurch Praxis für berufliches Weiterkommen zu erlangen.
- Sie erfahren eine Stärkung pädagogischer, didaktischer und sozialer Kompetenzen.
- Eine Nennung der Mentoring-Tätigkeit wertet den persönlichen Lebenslauf auf.

Tätigkeitsbereiche der Mentor_innen

Zu den Aufgabenbereichen der Mentor_innen zählt die regelmäßige Anwesenheit in der Klasse, mindestens einmal pro Woche. Die Teilnahme an Veranstaltungen, Ausflügen oder Projekten vertieft die Kontakte mit den Schüler_innen zusätzlich. Die Tätigkeitsbereiche gestalten sich vielfältig, in manchen Fällen sind die Mentor_innen während des Unterrichts in der gesamten Klasse dabei, während andere einzelne Kinder oder Kleingruppen betreuen um ihnen beim Erfassen des Unterrichtsstoffes zu helfen, nach Möglichkeit mit Unterstützung in ihrer eigenen Sprache. In der Elternarbeit können sie dabei unterstützen Kontakte anzubahnen. Sie sind beim Elternabend bzw. Elternsprechtage oder Elterngesprächen anwesend um gegebenenfalls zu übersetzen oder auch als interkulturelle Vermittler_innen zu fungieren.

Die Mentor_innen dokumentieren ihre Tätigkeit anhand eines Dokumentations-Leitfadens, diese Berichte fließen in die wissenschaftliche Dokumentation ein und sollen eine Analyse der Auswirkungen des Projekts ermöglichen.

In regelmäßigen Reflexions-Treffen haben die Mentor_innen die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen bzw. bestimmte Aufgabenbereiche im Detail zu reflektieren – beispielsweise den Umgang mit Mehrsprachigkeit. Zudem finden gegenseitige Besuche bei Kolleg_innen statt, um einen Einblick in die Arbeitsweise zu bekommen und gegebenenfalls ihren bzw. seinen eigenen Bereich zu erweitern.

Wenn Bedarf besteht, also einige neue Studierende beim Projekt mitarbeiten möchten, wird ein Einschulungsworkshop angeboten, in dem über die eigene Schullaufbahn und die Aufgabenbereiche reflektiert wird. Sie erhalten pädagogische Inputs, eine theoretische Auseinandersetzung mit Spracherwerb in der Migration, Mehrsprachigkeit, interkultureller Elternarbeit findet statt, ein Überblick über das Schulsystem wird erläutert etc.

Erfahrungsberichte

Im folgenden Teil stelle ich die relevantesten Punkte vor, die von den Mentor_innen herausgehoben wurden. Die Zitate stammen aus den Berichten der letzten Jahre und beschreiben treffend die Tätigkeit und Auswirkungen des Interkulturellen Mentorings.

Kontakt zu den Schüler_innen

Die Mentor_innen werden in allen Fällen von den Kindern sehr gern angenommen. Die gemeinsame Sprache empfanden die Schüler_innen als etwas Verbindendes:

„Besonders begeistert waren alle Schüler_innen, wenn sie erfuhren, welche Sprachen wir konnten, oder dass wir von der Universität kamen.“ „Die Lehrerin wollte, dass ich mich zuerst in der deutschen Sprache und dann in der türkischen vorstellte. Die türkischen Kinder haben sich am meisten gefreut, vor allem die Mädels.“

Die Zusammenarbeit gestaltete sich in den Klassen sehr unterschiedlich, alle jedoch unterstützten jene Schüler_innen, die Schwierigkeiten hatten, dem Unterricht zu folgen. Für die Schüler_innen stellt die Anwesenheit der Mentor_innen eine Möglichkeit dar, individuell und intensiv und vor allem in ihren Muttersprachen betreut zu werden. Manchmal waren die Mentor_innen Vertrauenspersonen: Ein Mentor sprach an einer Mittelschule mit Schüler_innen einer 4. Klasse über ihre persönliche Situation, vermittelte wie wichtig eine gute Ausbildung für den weiteren beruflichen Weg ist, motivierte sie, für die Entscheidungsprüfungen zu lernen, unterstützte sie dabei und gab auch Beratung für weiterführende Schulen.

Auszüge aus den Mentoring-Berichten zeigen, wie sehr die Kinder schätzen, wenn jemand signalisiert, dass er „für sie“ da ist:

„Die Beziehung zu den Schüler_innen war schon auf einer sehr vertrauten Ebene und sie freuten sich jedes Mal riesig darüber, wenn ich die Klasse betreten habe. Deshalb versuchten die meisten Schüler_innen sich zu mir zu setzen oder bastelten Geschenke für mich. Auch der Abschied wurde jedes Mal inniger und die Mädchen umarmten mich immer, wenn ich gehen musste.“

Kontakt zu den Lehrer_innen

Ihren ersten Kontakt mit einer Lehrerin beschrieb eine Mentorin folgendermaßen:

„Ich merkte, dass sich die Klassenlehrerin auf das Projekt freute. Sie sah mich an und sagte lächelnd: ‚Dich hat Gott geschickt. Du bist genau zum richtigen Zeitpunkt gekommen. Ich überlegte mir schon was ich machen soll, wie es einfach weitergehen soll.‘“

Manche Lehrer_innen hatten engen Kontakt mit ihren Mentor_innen und baten sie, an jenen Tagen zu kommen, wo es dringend nötig war. Besonders profitierten die Lehrer_innen davon, wenn sich ein_e Mentor_in um ein schwieriges/verhaltensauffälliges Kind kümmerte oder um eines, das dem Unterricht noch nicht gut folgen konnte.

„Danach habe ich mich wieder zu Noe gesetzt, dem neuen Schüler. (...) Die Lehrerin kann sich nicht extra um ihn kümmern, sie bedankte sich immer wieder bei mir und sagte mir: ‚Gut, dass ich dich habe.‘“ „Die Lehrerin war sehr zufrieden, weil die Kinder zum ersten Mal mit allen Stationen fertig waren. Sie hat gesagt, dass es für sie und für die Kinder eine tolle Unterstützung und Hilfe sein wird, wenn ich jeden Dienstag diese Klasse besuche, weil dieser Tag für die Klassenlehrerin sehr stressig ist, denn die Kinder müssen viele verschiedene Übungen fertig machen, um jede Woche einen neuen Buchstaben zu lernen.“

In manchen Fällen nutzten die Lehrer_innen die Gelegenheit, sich mit dem_der Mentor_in über die Schüler_innen auszutauschen:

„Die Lehrerin fragte mich ab und zu um Rat und bat mich, Schüler_innen bezüglich der Weiterbildung einzuschätzen. (...) Sie nahm mich sehr ernst und betonte jedes Mal, dass ich eine große Hilfe für sie sei.“

Kontakt zu den Eltern

„Gleich zu Beginn hatte ich die Gelegenheit an einem Elternsprechtag anwesend zu sein. Die meisten Eltern haben die deutsche Sprache nicht wirklich reden und verstehen können. Für die türkischen Eltern habe ich übersetzen und ihnen erklären müssen, was die Lehrerin über ihre Kinder sagen wollte. Viele Eltern haben sich bei mir bedankt und waren froh, dass ich an diesem Tag dort war.“

Eine Mentorin informierte alle türkischsprachigen Eltern telefonisch über das Projekt und lud sie ein, am nächsten Elternabend bzw. Informationstag für die Schulwahl nach der Volksschule teilzunehmen. Sie bot an, bei Bedarf zu übersetzen bzw. für Gespräche zur Verfügung zu stehen.

Es zeigte sich in den Fällen, in denen Gespräche stattfanden, dass diese von den Eltern gerne als Hilfestellung angenommen werden. Für die Lehrer_innen bedeutet dies neben einer praktischen Unterstützung vor allem auch mehr Sicherheit im Umgang mit Eltern, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben als sie selbst.

Resümierende Gedanken

Für Schüler_innen kann das Projekt „Interkulturelles Mentoring“ neue Zukunftsperspektiven anbieten, nämlich die Einsicht, dass man es auch als Migrant_in in der österreichischen Gesellschaft „weit schaffen“ kann, wie ein Mentor es formulierte.

Viele Reaktionen der Schüler_innen bezogen sich darauf, dass jemand mit einem ähnlichen kulturellen Hintergrund an die Schule kommt und Zeit für sie hat. Sie erfahren so die Studierenden als „role model“, als Identifikationsperson. Es zeigt ihnen, dass Migrant_innen auch ihren Platz in der Gesellschaft haben (können). Die Aufmerksamkeit, die ihnen geschenkt wird, stärkt sie in ihrem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Sie lernen, ihren kulturellen Hintergrund und ihre Sprachkenntnisse als wertvoll zu erachten.

Die Unterstützung der Mentor_innen verhalf manchen Schüler_innen zu Erfolgserlebnissen, die ihr Selbstvertrauen festigen.

„Ein Schüler serbischer Herkunft, der sich zwar sehr schwer tut in der Schule, aber auch sehr bemüht ist, bedankt sich immer wieder bei mir. Manches versteht er nicht gleich beim ersten Mal, und er schämt sich in der Klasse nachzufragen. Wenn ich zu ihm gehe und ihm das Ganze langsam, mit Gesten erkläre und vorzeige, versteht er es und freut sich auch. Heute bedankte er sich nicht nur. Er kam zu mir und umarmte mich: ‚Danke, dass du mir geholfen hast. Jetzt habe ich alle Stationen.‘“

Bibliografie

bm:ukk. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.). 2013. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahr 2005/06 bis 2011/12. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr. 2/2013. Wien.

Autorinnen und Herausgeberinnen

Susanne Binder, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, ist Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien und an der Fachhochschule St. Pölten im Studienlehrgang Soziale Arbeit. Sie hält Fortbildungsseminare für Lehrer_innen an der Pädagogischen Hochschule Wien sowie an der KPH Kirchlich Pädagogischen Hochschule Krems. Sie studierte Kultur- und Sozialanthropologie und Europäische Ethnologie in Wien und Utrecht, Niederlande. Seit 2010 leitet sie das Projekt „Interkulturelles Mentoring für Schulen“, das auch von ihr konzipiert und aufgebaut wurde.

Anna-Katharina Draxl, Mag.^a, ist Studentin des Masterstudiums Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien und als Deutschtrainerin in der Erwachsenenbildung tätig. Sie studierte Kultur- und Sozialanthropologie in Wien und absolvierte das Wahlfachmodul Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2010 unterrichtete sie als Deutsch als Fremdsprache-Auslandspraktikantin an Universitäten in Omsk und Ekaterinburg, Russland.

Doris Englisch-Stölner, Mag.^a, ist Mitarbeiterin im Sprachförderzentrum Wien (Stadtschulrat für Wien), Grundschullehrerin und Ethnologin. Sie ist zudem Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien und Referentin an der Pädagogischen Hochschule Wien in den Bereichen Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit im Schulwesen.

Hanna Klien, MMag.^a MA, ist Dissertantin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien. Seit 2013 ist sie DOC-Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften und seit 2014 Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie. Außerdem absolvierte sie ein Diplomstudium der Romanistik sowie den Master of Anglophone Literatures and Cultures in Wien. Ehrenamtlich engagiert sie sich im Bildungsbereich als Gründerin und Obfrau des Vereins „Youth Creating Change Austria“.

Eva Kössner, MMag.^a, ist Dissertantin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien und 2013/14 Junior Fellow am IFK Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften an der Kunstuniversität Linz. Sie studierte Kultur- und Sozialanthropologie sowie Arabistik in Wien und ist seit Jänner 2013 Mitarbeiterin im Projekt „Interkulturelles Mentoring für Schulen“.

Christa Markom, Mag.^a Dr.ⁱⁿ, ist Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien. Sie ist außerdem Sozialpädagogin und hält Seminare in der Erwachsenenbildung bzw. Jugendarbeit zum Themenbereich Rassismus, Migration und Mehrfachdiskriminierungen. Sie leitet derzeit gemeinsam mit *Heidemarie Weinhäupl* das Projekt „Migration(en) und Vielfalt in österreichischen Schulbüchern“.

Heidemarie Weinhäupl, Mag.^a, ist Lektorin am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie und leitet derzeit gemeinsam mit *Christa Markom* das Projekt „Migration(en) und Vielfalt in österreichischen Schulbüchern“. Von 2011 bis 2013 war sie im Projekt „Migration(en) im Schulbuch“ am Ludwig Boltzmann-Institut für Europäische Geschichte und Öffentlichkeit beschäftigt. Ihre Dissertation am Institut für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien behandelt das Thema „Raumbildung, Tourismus und Entwicklung an der Küste Ecuadors“.