

Dose – Can – Kutu – یطوق

Migrationsgesellschaftlich-mehrsprachiger Lernraum

Primarstufe

Lena Lanschützer, Peter Riegler

Abstract

Der Beitrag skizziert aus einer migrationspädagogischen Perspektive die Bedeutung von Sprache als Differenzmerkmal in der Schule. Dazu wird ein migrationsgesellschaftlich-mehrsprachiger Lernraum präsentiert und auf theoretischer Ebene werden dessen allgemeindidaktische Bedingungen erörtert. Abschließend wird danach gefragt, welche Prämissen es für und von Lehrpersonen braucht, um einen migrationsgesellschaftlich-mehrsprachigen Lernraum im Sinne von „inquiry spaces“ in der Schule (vor-)leben zu können.

Einleitung

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein 1963, Satz 5.6)

In vielerlei Hinsicht ließe sich der berühmte Satz Wittgensteins interpretieren und eine Lesart könnte lauten, dass die Fähigkeit zu sprechen in einer von Sprache dominierten Welt als Grundvoraussetzung angesehen wird, um überhaupt an dieser teilhaben zu können. Insofern ich nicht im Stande bin, diese Fähigkeit auszuüben, scheint eine Partizipation an der Welt nicht möglich zu sein. Bezogen auf den vorliegenden Beitrag, wird der Blick auf einen scheinbar einsprachig gedachten Lernraum in Österreich gerichtet, in dem die Unterrichtssprache Deutsch als zentrale Währung verhandelt wird, welche die Teilhabe an dieser Welt ermöglicht. Dahingehend attestiert Ingrid Gogolin (2008) dem Schulwesen im deutschsprachigen Raum einen monolingualen Habitus, welcher die Grenzen dieser Welt entlang der Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch auszuloten scheint. Mit der Einführung der Deutschförderklassen in Österreich im Schuljahr 2018/19 verdichtet sich die zuvor eröffnete Lesart und untermauert das Argument, dass die Unterrichtssprache Deutsch für diesen einsprachigen Bildungsraum als zentral angesehen wird. Inci Dirim (2021, 88) spitzt dies in ihrer Diskussion um Sprache und Integration zu, indem sie darauf verweist, dass die deutsche Sprache „eine Art symbolische Munition“ (ebd.) darstellen würde. Dies hätte zur Folge, dass speziell Deutschkurse Räume wären, in denen nicht nur die Sprache vermittelt werde, sondern bestimmt wird, „wer bleiben kann und wer gehen muss“ (ebd.). Dies bediene eine Politik, in der Deutsch als Entscheidungsmerkmal für die (Nicht-)Zugehörigkeit von Menschen herangezogen werde (vgl. ebd.).

Aus einer migrationspädagogischen Perspektive betrachtet, blendet die Vorstellung eines einsprachigen Bildungsraums eine mehrsprachige gesellschaftliche Realität aus, indem es das Vorhandensein von Mehrsprachigkeit nicht in konsequenter Weise aufgreift und danach trachtet, Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Als weiterer Schwerpunkt des Beitrags wird der Blick auf die Primarstufe in Österreich gelenkt. Im Datensatz „Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache“¹ (Statistik Austria, o. J.) zeigt sich im Schuljahr 2020/21 eine österreichweite Realität in den Volksschulen, in der 31 % der Schüler*innen eine andere Erstsprache als Deutsch in ihrem Alltag verwenden, zugespitzt auf das Bundesland Wien beträgt der Anteil 58,6 %.

Vor diesem Hintergrund erfolgt im Beitrag zunächst die Problemstellung, in der mehrsprachig sozialisierte Schüler*innen auf die Hürden im einsprachigen Lernraum in der Primarstufe treffen. Dies bereitet den Weg,

1 An dieser Stelle wird auf die Problematik einer binären Schreibweise sowie die Normierung des deutschen Sprachgebrauchs hingewiesen, welche zur Aufrechterhaltung und Fortschreibung dieser sozial konstruierten Kategorien beitragen.

um aus einer migrationspädagogischen Perspektive eine theoretische Auseinandersetzung mit der Bedeutung von (Bildungs-)Sprache als Differenzmerkmal in der Schule vornehmen zu können. Daraus resultierend wird ein migrationsgesellschaftlich-mehrsprachiger Lernraum dargestellt und nach dessen allgemeindidaktischen Bedingungen und Möglichkeiten gefragt. Im nächsten Schritt erfolgt die Begriffsdefinition einer migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Daran anschließend werden exemplarisch zwei theoretische Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Primarstufenbereich dargestellt, um abschließend danach fragen zu können, welche Prämissen es für und von Primarstufenpädagog*innen braucht, um einen migrationsgesellschaftlich-mehrsprachigen Lernraum im Sinne von „inquiry spaces“ (Chung 2018) in der Schule (vor-)leben zu können. Simmee Chung (ebd., 100 ff.) führt dazu aus, dass Lehrpersonen Räume für Schüler*innen öffnen müssen, „to express their rhythms and embodied ways of knowing and being“ (ebd.). Dies trägt dazu bei, dass Schüler*innen sich als zugehörig zu diesem Lernraum erleben. Darüber hinaus bedarf es der Möglichkeiten für sie, ihre (familiären) Erfahrungen teilen zu können (vgl. ebd.).

1 Problemstellung

Als Ausgangspunkt und zur Problematisierung des einsprachigen Lernraums in der Primarstufe in Österreich wird eine Feldnotiz herangezogen, welche im Rahmen eines Schulbesuchs in einer Wiener Volksschule entstanden ist. Im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien absolvieren Studierende der PH Wien ihre Schulpraxis an einem Schulstandort und werden grundsätzlich von einer Praxislehrperson und einer Hochschullehrperson betreut. In diesem konkreten Fall handelt es sich um eine Studierende im siebten Semester der Primarstufenausbildung in Anstellung mit Sondervertrag. Dies bedeutet, dass die Studierende ohne Betreuung durch eine Praxislehrperson selbstverantwortlich unterrichtet und den Status einer Lehrperson einnimmt. Von Seiten der Hochschullehrperson war im Studienjahr 2021/22 vorgesehen, dass ein Schulbesuch zur Hospitation im Semester stattfindet. Im Zuge dieser Hospitation fand folgende Unterrichtsszene statt.

Ich bin zur Hospitation mit einer Studierenden verabredet. Ich betrete die Klasse, spreche ein paar Worte mit der Studierenden und stelle mich den Schüler*innen vor. Danach setze ich mich in die letzte Tischreihe direkt neben das Fenster. Neben mir sitzt ein Schüler, welchem ich aufgrund seines äußeren Erscheinungsbildes eine asiatische Herkunft zuschreibe. Die Studierende hat als Stundensthema Müllvermeidung und -trennung gewählt. Nachdem das Wiener System der Mülltrennung von der Lehrperson erläutert wurde und anhand einer Zuordnungsaufgabe im Sachunterrichtsbuch die Schüler*innen üben ließ, holt sie den mitgebrachten, zur Anschauung gedachten Müll vom Lehrer*innentisch. Als Wiederholung lässt die Lehrperson abermals die Art des Mülls benennen und in die dafür farblich vorgesehene Mülltonne zuordnen. Zögerlich hebt der Schüler neben mir immer wieder die Hand, um das Rederecht zu erhalten. Als die Lehrperson eine Metalldose hochhält, erhält der besagte Schüler das Rederecht und antwortet mit leiser Stimme: „can (Aussprache [kæn])“. Zunächst deutet die Lehrperson mit ihrer Gestik ihr Unverständnis an und fordert ihn auf, seine Antwort zu wiederholen. Wieder antwortet der Schüler mit „can“. Die Lehrperson schüttelt den Kopf und fragt abermals, was er damit meinen würde. Es vergeht eine kurze Zeit. In diesem Moment greife ich ein und erkläre der Lehrperson, dass er hier möglicherweise das englische Wort „can“ für Dose benutzt. Die Lehrperson reagiert mit einem: „Ah“, stimmt dem zu und wiederholt das Wort Dose. Sie geht dann mit der Zuordnung weiter. In der Reflexion habe ich mit der Studierenden nochmals über die Situation gesprochen und sie befragt, ob der Schüler Englisch sprechen würde. Sie verneinte dies und erläutert mir, dass der Schüler nur sehr wenig im Unterricht sprechen würde und wenn, dann sehr leise und oftmals unverständlich. Auf die Frage nach seiner Herkunft beschreibt mir die Studierende, dass seine Mutter und er von den Philippinen stammen (Feldnotiz, 17.05.2022).

Anhand dieser Feldnotiz, welche als Einzelereignis gedeutet werden kann, soll beispielhaft dargestellt werden, inwiefern ein monolingual geprägter Lernraum die Möglichkeit zur Partizipation von mehrsprachig sozialisierten Personen behindert. In der Feldnotiz wird zunächst die Ausgangssituation geschildert, aus der hervorgeht, dass jemand mit einer Studierenden zur Hospitation verabredet ist. Dies deutet daraufhin, dass es sich um eine

Beobachtungssituation handelt. In weiterer Folge wird deutlich, dass es sich bei der Studierenden um eine Lehramtsstudierende in Praxisausbildung handelt, da ein Klassenraum betreten und mit Schüler*innen gesprochen wird. Der/Die Beobachtende verweist auf die eingenommene, festgelegte Beobachterperspektive. Aus dieser Perspektive lässt sich schließen, dass hier unter einer gängigen Annahme – die Lehrperson befindet sich im vorderen Bereich des Klassenraums, während die Schüler*innen an den Tischen sitzen – die Studierende als handelnde Lehrperson beobachtet wird. Als Einschub kann die nachfolgende Beschreibung des Schülers asiatischer Herkunft gelesen werden, da keine weiteren Schüler*innenbeschreibungen in der Feldnotiz aufscheinen. Deren Bedeutung erschließt sich an dieser Stelle nicht, dennoch scheint diese von Interesse zu sein.

In weiterer Folge wird das Stundenthema Müllvermeidung und -trennung genannt sowie deren fachdidaktische Umsetzung erläutert. Im Zuge der Wiederholung des Inhalts tritt der zuvor erwähnte Schüler wieder in Erscheinung. Das mehrfache Heben der Hand des Schülers wird als zögerlich beschrieben. Im Kontext Schule nimmt das Heben der Hand die Funktion des Auf-sich-aufmerksam-Machens ein. Schulspezifisch gedeutet, fordert der Schüler ein Rederecht ein. Möglicherweise beabsichtigt er einen inhaltlichen Beitrag zur Stunde zu liefern oder auch eine Frage zu stellen, die nicht zum Stundenthema passt. Von Interesse an dieser Stelle ist die Art und Weise, wie sich der Schüler meldet. Diese zögerliche Geste könnte auf Unsicherheit im Handeln des Schülers hindeuten. Worauf diese Unsicherheit beruht, lässt sich nur spekulieren. So könnte es zum Beispiel sein, dass der Schüler unsicher in Bezug auf die richtig zu gebende Antwort ist. Es wäre auch denkbar, dass der Schüler diese Form des Meldens für sich internalisiert hat, um aktive Teilnahme am Unterricht für die Lehrperson zu symbolisieren. Im weiteren Ablauf der Stunde erhält der Schüler nun das Rederecht, und er antwortet mit leiser Stimme. An dieser Stelle ist wieder die Art und Weise seines Antwortens von Interesse. Demnach verdichtet sich durch das Sprechen mit leiser Stimme die zuvor eröffnete Lesart der Unsicherheit im Handeln des Schülers. Vielleicht eröffnet dieses Vorgehen dem Schüler die Möglichkeit, von der Klasse nicht gehört zu werden. Sein Beitrag würde sich der Folge einer Bewertung durch die Klasse entziehen. Wiederum zeigt sich also, dass die vielfältigen Möglichkeiten im Bereich der Spekulation verbleiben. Lediglich von Bedeutung für den weiteren Verlauf der Interpretation scheint zu sein, dass hier eine Unsicherheit im Handeln des Schülers zu erkennen ist.

Somit wird im nächsten Schritt auf den Inhalt der Antwort des Schülers geblickt. Dieser antwortet mit dem englischen Wort für Dose. Im ersten Moment könnte davon ausgegangen werden, dass bilingualer Unterricht – neben der Unterrichtssprache Deutsch kommt auch die Arbeitssprache Englisch zum Einsatz – in der Klasse regelmäßig praktiziert wird. Eine weitere Lesart wäre auch, dass es sich um einen englischsprachigen oder auch um einen mehrsprachigen Schüler handelt. Das weitere Handeln der Lehrperson, die Gestik des Unverständnisses und die Aufforderung zur Wiederholung der Antwort, könnte darauf hindeuten, dass sie bedingt durch das leise Sprechen des Schülers die Antwort akustisch nicht verstanden hat. Nachdem der Schüler seine Antwort wiederholt und dieses Mal durch das Kopfschütteln der Lehrperson die themenspezifisch korrekte Antwort zurückgewiesen wird, erfolgt seitens der Lehrperson die Nachfrage zur Erläuterung seiner Antwort. Durch das Zurückweisen der Antwort erfährt der Schüler zunächst, dass sie als nicht richtig gewertet wird. Des Weiteren löst sie ein Unverständnis bei der Lehrperson aus und zieht die Aufforderung nach sich, ihr eine Erläuterung hinzuzufügen: Die Antwort des Schülers irritiert den von der Lehrperson konzipierten Stundenablauf und bringt den Unterricht ins Stocken. Nachdem eine kurze Zeit vergeht, gibt der/die Beobachtende seine/ihre Rolle auf und greift in das Unterrichtsgeschehen ein.

Aus wissenschaftlicher Sicht verändert der/die Beobachtende durch sein/ihr Eingreifen die Situation, was zu der Frage führt, welche Auswirkungen diese Reaktion auf die verschiedenen Akteurinnen und Akteure hat. Sie könnte als Unterstützung sowohl für die Lehrperson als auch für den Schüler wahrgenommen werden. Andererseits könnte bei dem Schüler auch der Eindruck entstehen, dass er sich nicht ausreichend verständlich machen könne. Aus einer pädagogisch-praktischen Perspektive betrachtet, versucht der/die Beobachtende in seiner/ihrer Rolle als Hochschullehrperson scheinbar, das Stocken des Unterrichts aufzulösen, indem er/sie die Möglichkeit in Betracht zieht, dass der Schüler das englische Wort *can* für Dose verwendet und das der Lehrperson rückmeldet. Die Reaktion der Lehrperson zeigt, dass sie der Antwort zunächst zustimmt. Allerdings relativiert sie ihre Zustimmung, indem sie das Wort auf Deutsch wiederholt. Damit verdeutlicht die Lehrperson für den Schüler ihren Orientierungsrahmen, der nicht darauf ausgerichtet zu sein scheint, Antworten von Schüler*innen in einer anderen Sprache als Deutsch als korrekt anzuerkennen. Sie unterbindet an dieser Stelle für den Schüler und in weiterer Folge für die Schüler*innen der Klasse die Möglichkeit, mehrsprachig Antworten auf

ihre Fragen geben zu können. Auch in der Reflexion mit der Lehrperson verdichtet sich die Annahme, dass es sich um deren einsprachigen Orientierungsrahmen handelt. Dies lässt sich daran erkennen, dass auch auf Nachfrage des/der Beobachtenden die Möglichkeit nicht in Betracht gezogen wird, der Schüler würde eine weitere Sprache sprechen. Somit kommt es der Lehrperson auch gar nicht in den Sinn, dass der Schüler auf inhaltlicher Ebene ihre Anforderungen erfüllt habe. So konnte er die Frage zwar richtig beantworten, allerdings in einer anderen Sprache. Fazit: Die Möglichkeit eines mehrsprachigen Unterrichts stellt in diesem Orientierungsrahmen weder für die Schüler*innen noch für die Lehrperson eine Option dar.

Diese exemplarisch angeführte Feldnotiz zeigt in der tiefergehenden Auseinandersetzung und seiner Verlangsamung durch die Interpretation, inwiefern Handlungsmöglichkeiten für Schüler*innen durch die von der Lehrperson vorgegebenen Rahmenbedingungen eingeschränkt bzw. eröffnet werden. Am Einzelfall lässt sich hier erkennen, wie ein einsprachiger Orientierungsrahmen der Lehrperson einem mehrsprachigen Lernraum in der Primarstufe entgegenstehen kann. Dahingehend wird in weiterer Folge auf theoretischer Ebene die den Beitrag leitende Frage ergründet, welche Prämissen es von und für Primarstufenpädagog*innen braucht, um einen migrationsgesellschaftlich-mehrsprachigen Lernraum in der Schule schaffen zu können.

2 Theoretische Auseinandersetzung – (Bildungs)Sprache als Differenzmerkmal

Sprache als Differenzmerkmal nimmt einen zentralen Stellenwert in der Institution Schule in Österreich ein. Bereits bei der Feststellung der Schulreife werden auf Basis der Einschätzung der Schulleitung Kinder mit scheinbar mangelnden (Deutsch-)Sprachkompetenzen einem Test unterzogen. Das BMBWF (o. J.) bietet hierzu das Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch (MIKA-D) für Schulleiter*innen zur Feststellung der Deutschsprachkompetenz an. Seit dem Schuljahr 2018/19 wird die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch als ein Kriterium für die Schulreife herangezogen, um in weiterer Folge Schüler*innen als ordentlich einzustufen und diese in den Regelbetrieb aufzunehmen. Insofern ein Mangel an Deutschsprachkompetenzen bei den Kindern im Rahmen der Testung MIKA-D Primarstufe festgestellt wird, werden diese dem außerordentlichen Status zugewiesen. Dies hat zur Folge, dass je nach Anzahl der außerordentlichen Schüler*innen Deutschförderklassen oder Deutschförderkurse am Schulstandort eingerichtet werden (BMBWF, o. J.).

Bildungssprache als Differenzmerkmal kann nach Mecheril und Quehl (2015, 145 f.) dahingehend verstanden werden, dass für den Schulerfolg das Beherrschen alltagssprachlicher Sprachvarianten nicht genügt und solche (Deutsch-)Sprachkompetenzen für Schüler*innen entscheidend sind, welche die Aneignung von schulischem Wissen befördern. Die systematische Entwicklung dieser (Deutsch-)Sprachkompetenzen scheint bislang in der Schule nicht in ausreichendem Maße zu gelingen. Dies hat wiederum zur Folge, dass es zu Benachteiligungen jener Schüler*innen kommt, welche bildungssprachliche Kompetenzen nicht bereits im außerschulischen Bereich gesammelt haben (ebd.). Es zeigt sich an dieser Stelle, dass die Verantwortung in Bezug auf die geforderte (Deutsch-)Sprachkompetenz den Schüler*innen zugewiesen wird. Diese Defizitperspektive möchte der vorliegende Beitrag hinterfragen. Dabei sollen allgemeindidaktische Bedingungen erläutert werden, in der ein migrationsgesellschaftlich-mehrsprachiger Lernraum für (Primarstufen)Pädagog*innen möglich erscheint.

2.1 Migrationsgesellschaftlich-mehrsprachiger Lernraum – Allgemeindidaktisch Bedingungen

Mecheril und Quehl (ebd., 152) verweisen darauf, dass die Einnahme einer migrationspädagogischen Perspektive zu einer Auseinandersetzung mit lebensweltlichen und schulischen Diskriminierungsverhältnissen führt, in der auch die gesellschaftliche Position von Lehrpersonen in den Blick genommen wird (vgl. ebd.). In dieser Betrachtung übernehmen die Lehrpersonen eine zentrale Funktion, nämlich die der Vermittlung der Bildungssprache. Das Konzept der Bildungssprache sieht nach Mecheril und Quehl (ebd., 153) vor, dass das Alltagswissen auf abstrakterer Ebene rekonstruiert und in schulisches Wissen sowie in die daran anschließenden fachsprachlichen Begrifflichkeiten überführt wird. Dieser Anschluss kann nach den Autoren dann gelingen und bildungsrelevant werden, wenn an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler*innen angeknüpft wird, welche auch Diskriminierungs- und Zugehörigkeitserfahrungen mit einbeziehen (vgl. ebd.). Sprachlosigkeit im Sinne von

nicht über bestimmte Dinge sprechen zu können und diese auch nicht benennen zu können, resultiert oftmals aus der Unkenntnis von Begriffen für die Problematik. Partizipation von Schüler*innen könnte durch die Pädagog*innen dadurch ermöglicht werden, indem diese Erfahrungen im bildungssprachlichen Kontext benannt werden können. Dazu braucht es eine Sensibilisierung und ein Bewusstsein für diese Problematik unter den Pädagog*innen, welche die Einnahme einer migrationspädagogischen Perspektive zu leisten scheint.

Der Feldnotiz nach erfährt der Schüler, dass seine Mehrsprachigkeit im Kontext Schule keine Anerkennung findet. Auf individueller Ebene macht er die Erfahrung, dass er sich nicht entsprechend den Erwartungen der Lehrperson mitteilen kann. Dies hat auf sozialer Ebene zur Folge, dass er in der Klasse keine Anerkennung erfährt. Dadurch lernt der Schüler, die vorherrschende Normen von (nicht) anerkannten Handlungen zu verstehen. Mecheril und Quehl (ebd., 149) verweisen darauf, dass „[i]n der Sprache [...] jede Einzelne auch ihre Stimme finden [muss], die sie für sich selbst und für die anderen identifizierbar macht“ (ebd.). Bezogen auf die Feldnotiz zeigt sich in dieser Aussage, dass der Schüler durch seine Sprache für die Lehrperson nicht identifizierbar ist. Aus der Defizitperspektive der Lehrperson erscheint der Schüler unter den gegebenen Bedingungen als ‚sprachlos‘. Als eine entscheidende Schnittstelle bezeichnen Mecheril und Quehl (ebd., 150) den familiären Kontext der Schüler*innen und der Schule.

„Um am Übergang zwischen dem familiären Kontext und der Schule die unterschiedlichen Disponiertheiten der Schüler/innen aufzugreifen [...] müssen das Kind, der/die Jugendliche oder die Eltern sich selbstverständlich im Kontext Schule aufhalten und ihr Sprachhandeln als in der Teilnahme wirksam und erfolgreich erfahren können.“ (ebd.)

Diesen Übergang zwischen familiärem Kontext und der Schule scheint die Lehrperson im angeführten Beispiel nicht aufgreifen zu können, um die unterschiedlichen Disponiertheiten der Schüler*innen in ein Passungsverhältnis bringen zu können. Zentral erscheint an dieser Stelle, dass dies auch in der Reflexion durch die Lehrperson weder im praktischen noch theoretischen Handeln in Betracht gezogen werden kann und die Teilhabe des Schülers als individuelles Problem des vermeintlich mangelnden Sprachgebrauchs gedeutet wird.

Geier und Mecheril (2021, 56) sehen im migrationspädagogischen Ansatz eine Möglichkeit, um die institutionellen und diskursiven Ordnungen der Herstellung von Differenz und den damit einhergehenden (Nicht-)Anerkennungsprozessen in den Blick zu bekommen. In weiterer Folge wird im Sinne einer pädagogischen Reflexivität die Gelegenheit eröffnet, eine Veränderung dieser Ordnungen herbeizuführen (vgl. ebd.).

„Schulische Veränderungen können gesellschaftliche Veränderungen nicht ersetzen. Der Schule kommt aber die Aufgabe zu, Bildungsräume zu öffnen, in denen Veränderungen gedacht und besprochen werden können.“ (Mecheril & Quehl 2015, 160)

Die Eröffnung von Bildungsräumen, in denen Mehrsprachigkeit aus einer migrationspädagogischen Perspektive gedacht wird, bedarf einer macht- und herrschaftskritischen Auseinandersetzung mit Sprache und den darin enthaltenen Rassismen. Andernfalls läuft diese Auseinandersetzung sonst Gefahr, gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen zu reproduzieren und in den Duktus des subjektiven Forderns und Förderns zu verfallen. Darüber hinaus verweisen Mecheril und Quehl (ebd., 164) darauf, dass eine Öffnung der Schule für mehrsprachige Praktiken das Bild einer bereits gelebten Gesellschaft entwirft, in der sprachliche Mehrfachzugehörigkeiten und Hybriditäten keine Ausnahme darstellen. Unter diesen Voraussetzungen erscheint der migrationsgesellschaftlich-mehrsprachige Lernraum Primarstufe, in eine fundierte theoretische Grundlage eingebettet zu sein.

2.2 Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Eine Präzisierung erfährt das Verständnis eines migrationsgesellschaftlich-mehrsprachigen Lernraums in der Primarstufe durch den von Dirim (2016, 313 f.) ins Feld geführten Begriff der migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit. Sie versteht darunter,

„dass damit nicht nur Migrationssprachen und deren Gebrauch zum Analysegegenstand werden, sondern auch alle anderen Sprachen in der Migrationsgesellschaft und deren Gebrauch auf eine auf

diesen Kontext bezogene Weise in den Blick genommen werden. Darüber hinaus geht es [...] um die Rolle des Differenzmerkmals ‚Sprache‘ bei der Konstruktion und Über- und Unterordnung von Gruppen bzw., stärker migrationspädagogisch formuliert, der Konstruktion von Gruppen des majoritären ‚Wir‘ und des damit verbundenen minoritären ‚Nicht-Wir‘ mittels ‚Sprache‘ in der Migrationsgesellschaft.“ (ebd., Hervorhebungen im Original)

Damit wird auch die Möglichkeit zur Analyse der Rolle des Deutschen (vgl. ebd.) im Kontext Schule geschaffen. Im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule verweist Dirim (ebd., 323 f.) darauf, dass im Sinne der Reduzierung von Benachteiligungen zwischen Schüler*innen mit unterschiedlichen sprachlichen Zugängen die Thematisierung von migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit begrüßenswert wäre. Allerdings weist sie dabei auch auf die damit einhergehende Problematik hin, dass dadurch Sprache als migrationsgesellschaftliches Differenzmerkmal stetig reproduziert werde. Dies hat des Weiteren zur Folge, dass Schüler*innen aufgrund ihrer sprachlichen Zugänge stetig positioniert und ihnen Sprache als Zugehörigkeitsmerkmal zugeschrieben wird. Lehrpersonen, so Dirim (ebd., 324), könnten sich für ihr Handeln aus einer migrationspädagogischen Perspektive die Frage stellen: „*Mit welchen Vorgehensweisen lassen sich über die (Nicht-)Thematisierung von Sprachigkeiten stattfindenden Inferiorisierungen migrationsanderer Schüler_innen reduzieren?*“ (ebd., Hervorhebung im Original). Dahingehend kann das eigene Handeln in Bezug auf mögliche Zuschreibungen sprachlicher Differenzmerkmale reflektiert und verändert werden. Hierzu verweisen auch Dirim und Khakpour (2018, 213) darauf, dass speziell im urbanen Kontext als allgemeine Ressource eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit anzutreffen ist und das Mischen von Sprachen im familiären wie außerfamiliären Bereich stattfindet. Die darin eingelagerten normativen Vorstellungen von gutem und schlechtem Sprechen würden zwar in die Aneignung von Sprache einfließen, jedoch könnten diese migrationsbedingte Neuformationen nicht verhindern (vgl. ebd.).

3 (Fachdidaktische) Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Im folgenden Kapitel werden nun exemplarisch die beiden Konzepte² Sprachenvergleiche und Translanguaging dargestellt. Die Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit geben einen Einblick, wie erste Schritte gesetzt werden können, um einen migrationsgesellschaftlich-mehrsprachigen Lernraum in der Schule herstellen zu können. Auf diese Weise können innerhalb der Schule Freiräume geschaffen werden, wo die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen zugelassen und multilinguales Handeln ermöglicht wird (vgl. Montanari & Panagiotopoulou 2019, 98). Denn wie das zuvor beschriebene Fallbeispiel aufzeigt, kann ein einsprachiger Orientierungsrahmen im Unterricht zu Handlungseinschränkungen von Schüler*innen führen. Schreger (2013, 10) argumentiert, dass durch die künstliche Erzeugung der Einsprachigkeit in der Schule die Sprache ihre eigentliche Funktion, nämlich die als Kommunikationsmittel, verliert und eine neue Aufgabe als Machtmittel erhält.

3.1 Sprachenvergleiche

Die sprachliche Vielfalt in Klassenzimmern bietet die ideale Gelegenheit, um Sprachvergleiche durchzuführen. Die diversen Sprachen der Kinder können auf lexikalischer, phonologischer, morphologischer, syntaktischer und pragmatischer Ebene miteinander verglichen werden. Dabei ist es nicht zwingend erforderlich, dass die Lehrperson alle Sprachen beherrscht. Vielmehr geht es darum, alle sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen als gleichwertig anzusehen und als Ressource wahrzunehmen. Durch Sprachenvergleiche können Gemeinsamkeiten und Unterschiede von verschiedenen Sprachen untersucht und reflektiert werden. Die Auseinandersetzung mit mehreren Sprachen und Sprachsystemen ermöglicht es den Schüler*innen, ihre eigenen Sprachen unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten (vgl. Siems 2015, 171).

² Zur tiefergehenden Auseinandersetzung sind weitere Konzepte bei Lanschützer (2022) nachzulesen.

3.2 Translanguaging

Montanari und Panagiotopoulou (2019) sind der Auffassung, dass Translanguaging als gleichzeitige Nutzung mehrerer Sprachen im Alltag selbstverständlich ist sowie auch im beruflichen Leben eine bedeutende Rolle spielt. Daraus resultierend erachten die Autorinnen, dass Translanguaging ebenso im schulischen Bereich als fixer Bestandteil betrachtet werden sollte. Ein an Translanguaging orientierter Unterricht ermöglicht es den Schüler*innen, all ihre sprachlichen Ressourcen zu mobilisieren und zu entfalten (vgl. ebd., 27 ff.). Translanguaging erlaubt jenen Schüler*innen, so Plutzar (2019, 10), für die die unterrichtssprachlichen Voraussetzungen nicht im eigenen sprachlichen Repertoire vorhanden sind, durch den Gebrauch der eigenen Sprachen sich die Sprache des Unterrichts anzueignen und weiterzuentwickeln (vgl. ebd.).

4 Diskussion und Ausblick – Migrationsgesellschaftlich-mehrsprachiger Lernraum Primarstufe

Zusammenfassend zeigt sich in der Beantwortung der aufgeworfenen Frage im Beitrag, dass erstens Primarstufenpädagog*innen darin befähigt werden sollen, eine migrationspädagogische Perspektive einnehmen zu können. Dadurch wird es ihnen ermöglicht, die institutionellen und diskursiven Ordnungen der Herstellung von Differenz und der damit einhergehenden (Nicht-)Anerkennungsprozesse zu verstehen, zu reflektieren und zu verändern. Herzog-Punzenberger (2017) zeigt auf, dass im deutschen und österreichischen Bildungssystem die Monolingualität im Deutschen eher aufrechterhalten wird, als dass die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen darin Anerkennung finden würde. Sie führe zur Benachteiligung von Schüler*innen in diesen Bildungssystemen, welche zunächst mit einer anderen Sprache als Deutsch sozialisiert werden (vgl. ebd.). Des Weiteren besteht zweitens für Primarstufenpädagog*innen die Notwendigkeit, sich mit Ansätzen zur Förderung von Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, damit diese sich in einem migrationsgesellschaftlich-mehrsprachigen Lernraum als handlungsfähig erleben können. Dirim und Khakpour (2018, 224) verdeutlichen in ihrer Zusammenschau von Forschungsergebnissen zur Mehrsprachigkeit,

„dass ein-, zwei- und mehrsprachiger Unterricht immer in einem Raum hegemonialer Tradition des Umgangs mit Sprachen stattfindet und dass Schüler*innen, die zweisprachig aufwachsen, von didaktisch-methodischen Möglichkeiten nicht gleichermaßen profitieren können.“ (ebd.)

Wesentlich dafür wären die Qualifizierung von Lehrkräften sowie die Gelegenheiten zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht (vgl. ebd.). Und drittens braucht es für einen migrationsgesellschaftlich-mehrsprachigen Lernraum ein Umfeld für Schüler*innen, welches von Lehrpersonen bewusst im Sinne von „inquiry spaces“ (Chung 2018) gestaltet wird. Ein migrationsgesellschaftlich-mehrsprachiger Lernraum versteht sich als Erfahrungsraum für schulische Akteurinnen und Akteure, in dem Mehrsprachigkeit aktiv gelebt und Zugehörigkeit gestaltet werden.

Literaturverzeichnis

- BMBWF (o. J.). BMBWF-Erlass zu MIKA-Orientierung (Primarstufe, Schulreifefeststellung) vom 06.11.2020. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html (10.10.2022)
- Chung, S. (2018). „Education Is Ceremony: Thinking *with* Stories of Indigenous Youth and Families“. *LEARNING Landscapes* 11 (2), S. 93-108.
- Dirim, I. (2016). „Sprachverhältnisse“. In: Mecheril, P. (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik*. (S. 311-325). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Dirim, I. & Khakpour, N. (2018). „Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule“. In: Dirim, I. & Mecheril, P. (Hrsg.). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung*. (S. 201-225). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, I. (2021). „Sprache und Integration“. In: Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S. & Heine, A. (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (S. 88-104). Berlin: J. B. Metzler.

- Geier, T. & Mecheril, P. (2021). „Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Didaktik“. In: Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (Hrsg.). Vielfalt in Schule und Unterricht: Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität. (S. 53-63). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gogolin, I. (2008): „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“. In: *Internationale Hochschulschriften*, Bd. 101, 2., unveränd. Aufl. Münster: Waxmann.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). „Segregation oder die Vielfalt in den Schulklassen?“. *Policy-Brief* Nr. 5. Arbeiterkammer Wien. Abrufbar unter: https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB05_Segregation.pdf (19.10.2022)
- Lanschützer, L. (2022). Fördermaßnahmen von Mehrsprachigkeit in der Primarstufe im Kontext der Literalität. PH Wien: Masterarbeit.
- Mecheril, P. & Quehl T. (2015). „Die Sprache der Schule: Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache“. In: Thoma, N. & Knappik, M. (Hrsg.). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. (S. 151-178). Bielefeld: transcript Verlag.
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Plutzar, V. (2019). „Interreg Austria-Czech Republic. Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten. Ein Konzept zur Einbindung des sprachlichen Vermögens von SchülerInnen im Regelunterricht“. Abrufbar unter: <https://at-cz.big-projects.eu/index.php/de/translanguaging-aus-linguistischer-perspektive> (11.05.2022)
- Schreger, C. (2013). „Die gespaltene Zunge“. In: Purkarthofer, J. & Busch, B. (Hrsg.). Schulsprachen – Sprachen in und um und durch die Schule. (S. 9-15). Innsbruck: Studienverlag.
- Siems, M. (2015). „Mehrsprachigkeit wertschätzen, Sprachen vergleichen und Sprachbewusstsein fördern – Herausforderungen für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht“. In: Benholz, C., Frank, M. & Gürsoy, E. (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. (S. 163-186). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Statistik Austria (o. J.). „Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/21, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist“. Abrufbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/schulbesuch/schuelerinnen> (30.09.2022)
- Wittgenstein, L. (1963). Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Autor*innen

Lena Lanschützer, BEd, MEd

Primarstufenpädagogin an der Volksschule Kirchberg am Wagram, Schwerpunkt Sprachliche Bildung
lena.lanschuetzer@gmx.at

Mag. Dr. Peter Riegler, BEd

Lehre und Forschung am Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der PH Wien sowie am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien, Mitherausgeber der Reihe *Forschungsperspektiven* der PH Wien
peter.riegler@phwien.ac.at