

ELISABETH FURCH & HARALD EICHELBERGER (HRSG.)

KULTUREN

SPRACHEN

WELTEN

FREMDSEIN ALS
PÄDAGOGISCHE HERAUSFORDERUNG

StudienVerlag

Innsbruck

Wien

Bozen

INHALT

Elisabeth Furch & Harald Eichelberger Vorwort zur Neuauflage	9
KULTUREN IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT	
Anna Aluffi-Pentini Der Interkulturelle Kindergarten als Ort praktizierter Kinderrechte. Das Recht auf Wohlsein	13
Georg Auernheimer Zum Stellenwert kultureller Differenz für die Pädagogik	23
Hans Barkowski Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule	32
Harald Eichelberger Interkulturalität als Provokation für Pädagoginnen und Pädagogen	49
Elisabeth Furch Kinder mit Migrationshintergrund im Bildungssystem	67
Peter Gstettner Die eigene und die fremde Geschichte der Diskriminierung – von der Betroffenheit zur biografischen Aneignung	74
Gabriele Khan-Svik Über die Lebendigkeit von Kultur – einige Überlegungen zur Problematik von <i>vielen</i> Kulturen und <i>einer</i> Schule	83
Hans-Jürgen Krumm „Grenzgänger“ – Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern für eine „interkulturelle Schule“	94
Walter Lorenz Aus der pädagogischen Provinz in die pädagogische Heimat – Globalisierung und Citizenship im Klassenzimmer	108
Angelika Paseka Rassismus und Sexismus als gesellschaftliche Phänomene – „Interkulturelle“ und „geschlechtssensible“ Pädagogik als Antwort?	119

2. überarbeitete und ergänzte Neuauflage 2008

© 1998 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck

E-Mail: order@studienverlag.at

Internet: www.studienverlag.at

Satz: Studienverlag/Thomas Auer

Umschlag: Studienverlag/Vanessa Sonnenwend

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;

detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-4540-2

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Wolfgang Klein unterscheidet drei Haupttypen des Spracherwerbs, die sich nicht ganz scharf voneinander abgrenzen lassen und in sich noch einmal differenziert werden: Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb, Wiedererwerb (vgl. Klein 1992: 15).

Erstspracherwerb liegt vor, wenn der Lerner, gewöhnlich ein Kind, zuvor noch keine Sprache erworben hat. Je nachdem, ob er dann eine oder zwei Sprachen erlernt, kann man zwischen monolingualer und bilingualer Erstspracherwerb unterscheiden (vgl. Klein 1992: 16). Von „Zweitspracherwerb“ spricht er dann, wenn er im Alter von drei bis vier Jahren beginnt, also zu einem Zeitpunkt, zu dem der Erstspracherwerb auf keinen Fall abgeschlossen ist. Klein stellt die verschiedenen Termini zusammen:

ALTER	Erwerb von Sprache A	Erwerb von Sprache B	Name
1 – 3 J. etwa	+	-	monolingualer Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb
3 – 4 J. bis Pubertät	+	+	Zweitspracherwerb des Kindes
NACH PUBERTÄT	-	-	Zweitspracherwerb des Erwachsenen

(vgl. Klein 1992: 27)

Eine bereits (ganz oder teilweise) erworbene Sprache, gleich ob Erst- oder Zweitsprache, kann auch wieder verschwinden. Das heißt nicht, dass sie in den Gehirnzellen, in denen sie gespeichert ist, gelöscht würde. Der Sprecher ist lediglich nicht mehr in der Lage, sie zu verarbeiten, d.h. Äußerungen in der betreffenden Sprache zu bilden und zu verstehen (vgl. Klein 1992: 34).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprache(n) erlernen und sie kreativ und situationsgemessen gebrauchen zu können, eine nur den Menschen gegebene Fähigkeit ist. Sie umschließt die Aneignung der Muttersprache (auch Erstsprache, language one oder L1 genannt) und die von weiteren Sprachen (L2, language two = Zweitsprache oder Fremdsprache, L3 usw.). Allerdings gibt es bedeutende Unterschiede zwischen dem Erwerb der L1 und dem der L2. Fast alle Menschen erwerben ihre Erstsprache „perfekt“ – wenn auch nicht immer in gleichem Umfang – während dies für das Fremdsprachenlernen eher die Ausnahme ist (vgl. Riemer 2002: 49).

SPRACHENBIOGRAFIEN ALS ZUGANG ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN: ERFAHRUNGEN AUS EINEM WORKSHOP MIT SCHÜLERINNEN IN SÜDAFRIKA¹

„Brun is Afrikaans, because it is a very nice colour and i love it and i am broun. Because God made me broun and i am bles of it.“ (Braun ist Afrikaans, weil es eine sehr schöne Farbe ist und ich sie gern habe und ich braun bin. Weil Gott hat mich braun gemacht und ich damit zufrieden bin.) Mit diesem Satz leitete eine Schülerin – wir wollen sie Elaine nennen – während einer Unterrichtseinheit über Sprache und Sprachenlernen die Präsentation ihres bunt gezeichneten persönlichen Sprachprofils ein. Elaine ist 13 Jahre alt und besucht die Primarschuloberstufe im Kapstädter Vorort Lotus River. Sie wächst in einer Umgebung auf, in der Englisch und Afrikaans zum Alltag gehören. Die Schule besuchen überwiegend Kinder, deren Eltern mit wirtschaftlichen Problemen kämpfen, die meisten arbeiten in den Fabriken der näheren Umgebung oder in den nahe gelegenen Obst- und Gemüseplantagen, prekäre Arbeitsverhältnisse und Arbeitslosigkeit sind häufig. Im Viertel reißen sich diesseits des Flusses kleine Häuschen aneinander und jenseits des Flusses Wohnblocks, die die einkommensärmeren Bewohner des Stadtteils beherbergen. Diesseits spricht man überwiegend Englisch und jenseits überwiegend Afrikaans. Im gesamten Vorort, der zur Zeit des Apartheidregimes für die so genannten „Coloureds“, die „farbige“ Bevölkerung, die weder zu den Weißen noch zu den Schwarzen gerechnet wurde, reserviert war, verstehen die meisten Bewohner beide Sprachen. Dennoch gilt Sprache als ein Marker für Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder Bildungsschicht: Englisch wird im Stadtteil als die Sprache des sozialen Aufstiegs gesehen.

In Elaines Geburtsjahr 1993 war Nelson Mandela bereits aus dem Gefängnis auf Robben Island entlassen und man zweifelte nicht mehr daran, dass die ersten freien demokratischen Wahlen in Südafrika den Übergang in eine neue Ära besiegeln würden. Das Konzept der Rainbownation, der Regenbogenation, sollte die Unrechtsordnung des Apartheidregimes ersetzten. 1993 war auch das Jahr, in dem eine provisorische neue Verfassung die Zahl der Sprachen mit einem anerkannten Status von zwei, Englisch und Afrikaans, auf elf ausweitete. Sepedi, Sesotho, Setswana, siSwati, Tshivenda, Xitsonga, isiNdebele, isiXhosa und isiZulu kamen hinzu. Damit wurde erstmals den afrikanischen Sprachen, die mehrheitlich im Land gesprochen werden, ein Status als gegenüber Englisch und Afrikaans gleichberechtigte offizielle Sprachen zugesprochen. Mit ihrem starken Anteil an AfrikaanssprachlerInnen ist die Western-Cape-Provinz eine Ausnahme, hier gaben 2001 bei der Volkszählung 55,3% Afrikaans, 23,7% isiXhosa und 19,3 % Englisch als Haushaltssprache an.²

ZWEISPRACHIGER UNTERRICHT ALS STRATEGIE

ZUM ABBAU VON VORURTEILEN?

Das eingangs erwähnte Sprachenporträt ist im Rahmen eines Workshops zu Sprachbewusstsein, das im Schuljahr 2006 an der Grundschule in Lotus River von einem Team der University of Cape Town durchgeführt wurde, entstanden. Unmittelbarer Anlass für den Workshop zu Spracheinstellungen und interkulturellem Lernen war, dass sich die Schule entschlossen hatte, einen Schulversuch mit zweisprachigem Unterricht Afrikaans-Englisch einzuleiten. Üblicherweise führt die Schule zwei getrennte parallele Zweige von der ersten bis zur siebenten Schulstufe, einen mit Unterrichtssprache Afrikaans und einen mit englischer Unterrichtssprache, wobei im Afrikaanszweig Englisch als Gegenstand und im Englischzweig Afrikaans als ‚lebende Fremdsprache‘ unterrichtet wird. Rivalitäten zwischen den SchülerInnen verschiedener Zweige und Klassen kommen wohl überall vor. Gegen Ende des Schuljahrs 2005 war die Situation in der Lotus River Schule jedoch so weit eskaliert, dass die Polarisierung zwischen SchülerInnen der beiden Sprachzweige im Pausenhof immer wieder zu Rangeleien und Beschimpfungen führte. Vereinzelt beschwerten sich auch Eltern über diese „disziplinären“ Probleme.

In der Folge wendete sich die Schulleitung mit der Bitte um Mediation und um Begleitung eines Schulversuchs an PRAESA (Project for Alternative Education in South Africa), eine auf Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen spezialisierte Abteilung am Institut für Bildungswissenschaft der University of Cape Town. Die Lehrerin der fünften und die beiden Lehrer der sechsten und siebenten Schulstufe erklärten sich bereit, ihre Klassen als integrative Klassen zweisprachig zu führen. Für alle drei, die bis dahin englischsprachige Klassen geführt hatten und Afrikaans nur als Fach unterrichtet hatten, war das eine ebenso große Umstellung wie für die SchülerInnen der beiden Zweige, die nun eine gemeinsame Klasse besuchten. Unter den Eltern war zunächst einige Überzeugungsarbeit seitens der Schule nötig. Positiv schlug zu Buche, dass angesichts der sprachlichen Praxis im Stadtteil davon ausgegangen werden konnte, dass praktisch alle SchülerInnen – falls sie nicht ohnehin im Familienverband zweisprachig aufwachsen – die jeweils andere Sprache zumindest verstehen konnten. Andererseits handelt es sich beim Sprachenpaar Englisch-Afrikaans um ein sehr ungleiches. Während Englisch als die Sprache der Befreiung und des sozialen Aufstiegs gilt, haftet dem Afrikaans immer noch eine recht negative Konnotation an. Bis 1990 war Afrikaans die alleinige Unterrichtssprache an der Schule in Lotus River gewesen. Seit Klassen mit englischer Unterrichtssprache eingeführt wurden, wuchs die Nachfrage nach Englisch ständig, und auch Eltern, deren Kinder zu Hause praktisch ausschließlich Afrikaans sprechen, bemühen sich vermehrt um die Aufnahme ihrer Kinder in englische Klassen. (Braam 2004: 22).

SPRACHIDEOLOGIEN: SPRACHE DES AUFSTIEGS,

SPRACHE DER UNTERDRÜCKER UND ‚KÜCHENSPRACHE‘

In der Sprachwissenschaft gewinnt das Freilegen von Sprachideologien, von Bündeln von Annahmen und Werten, die mit Sprachen bzw. mit bestimmten Varianten von Sprachen (und deren SprecherInnen verknüpft werden, an Bedeutung. Es wird nicht nur als Zugang zu Sprachpolitik gesehen, sondern auch als Instrumentarium zur Analyse von Prozessen der sozialen Integration bzw. des sozialen Ausschlusses (Garrett, Coupland, Williams 2003: 11). Die aktuelle sprachliche Situation in Südafrika wird aus ihrer historischen Entwicklung heraus verstanden: An der afrikanischen Südspitze machten zunächst die holländische (ostindische Handels-Kompanie und später Großbritannien ihre Kolonialansprüche geltend. 1909 erklärten die Kolonialmächte Englisch und Holländisch als die beiden offiziellen Sprachen. Den von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochenen afrikanischen Sprachen verwehrt man eine Anerkennung. Ziel war, jenen, die eine afrikanische Sprache sprachen, die Sprache des jeweiligen Kolonialherrn aufzuzwingen. Ab 1925 definierte man die im südlichen Afrika gesprochene Variante des Niederländischen als eigene Sprache und verlieh ihr den Namen Afrikaans.

Ab 1848 setzte die Sprachenpolitik des Apartheidregimes auf ein Teile-und-herrsche-Prinzip und verfügte, dass jede ‚ethnische‘ Gruppe in ihrer eigenen Sprache zu unterrichten sei. Englisch und Afrikaans wurde nach wie vor ein gleichberechtigter Status zuerkannt, doch wurde de facto eine Affirmative-action-Politik zugunsten der afrikaanssprachigen Weißen implementiert und Afrikaans in allen Domänen aufgewertet (Alexander & Heugh 2001: 19).

Der Soweto-Aufstand im Juni 1976 wurde durch Proteste von SchülerInnen gegen die diskriminierende Bildungspolitik ausgelöst, die Menschen, die als Schwarze und als Coloured klassifiziert waren, praktisch vom Zugang zur Bildung ausschloss und Afrikaans als die Hauptbildungssprache etablieren wollte. Das Massaker an den SchülerInnen und die brutalen Repressionen vermehrten den Protest gegen das Apartheidregime, und die Politik der aufgezwungenen Unterrichtssprache Afrikaans musste aufgegeben werden. Im neuen Südafrika der 1990er Jahre wurde Afrikaans vor allem als die Sprache der Unterdrückten gesehen und Englisch in allen öffentlichen Domänen bevorzugt (Alexander & Heugh 2001). Dennoch blieb Afrikaans gleichzeitig auch die Erstsprache und Hauptgangssprache von weiten Kreisen der ehemals als Coloured klassifizierten Bevölkerung in ländlichen Regionen und im Western Cape.

Erst in den letzten Jahren kündigt sich eine Veränderung an wie Afrikaans bewertet wird. Die nicht-standardsprachliche Variante Kaaps, die mit der sozial schwächeren Bevölkerung in der Kapprovinz assoziiert war, erfährt eine Aufwertung. Sie wird in literarischen Texten und in der populären Musik benutzt, fallweise auch in den lokal produzierten mehrsprachigen Fernsehserien. Aus der ehemaligen ‚Küchensprache‘, dem mit Englisch durchsetzten Kombuis-Afrikaans, wird langsam eine Sprache, die Lebensstil zum Ausdruck bringen kann. Es scheint also eine Art Wiederauflage stattzufinden, die Afrikaans – oder zumindest bestimmte Varianten von Afrikaans – aus dem negativen Image der Sprache der Repression löst und als afrikanische Sprache definiert. Diese symbolische Neubewertung findet bei-

spielsweise auch ihren Ausdruck in einer Neugestaltung der Aufteilung der sprachlichen Fächer an der Universität von Cape Town, wo Afrikaans nun nicht mehr bei Niederländisch angedockt ist, sondern bei den südafrikanischen Sprachen (Wicomb 2001: 167 f).

Für den afrikanischen Kontinent versucht die Afrikanische Union (AU) seit einigen Jahren eine Sprachenpolitik zu konzipieren, die die afrikanischen Sprachen in allen Bereichen der Gesellschaft auswertet. Am Gipfel der AU in Lusaka 2001 wurde die Gründung einer gesamtafrikanischen Sprachakademie (ACALAN) beschlossen. Die Akademie ist in Mali angesiedelt und hat die Aufgabe, die Sprachenpolitik der Mitgliedstaaten zu koordinieren und die Entwicklung jener Sprachen, die als genuin afrikanische gesehen werden, zu fördern. Um die Öffentlichkeit für die Frage der Sprachenpolitik zu sensibilisieren, hat die Afrikanische Union – in Anlehnung an das europäische Jahr der Sprachen – das Jahr 2006 zum Jahr der afrikanischen Sprachen erklärt.

In Südafrika wird seit dem Ende der Apartheid auf eine Sprachenpolitik Wert gelegt, die geeignet ist, sprachliche Vielfalt sichtbar zu machen. Sprache wird im neuen Südafrika als ein wichtiger Faktor des Nation-building und der Schaffung einer ‚nationalen Identität‘ gesehen. Es ist die sprachliche Vielfalt, die sich in das symbolische Bild der Regenbogennation einfügt. In vielen Bereichen zeigt diese Politik erste Erfolge: Mit dem Südafrikanischen Sprachenkomitee (PANSALB) ist Südafrika eines der wenigen Länder, die über eine elaborierte permanente Struktur zur Konzipierung und Implementierung von Sprachenpolitik verfügen. Im südafrikanischen öffentlichen Rundfunk und Fernsehen (SABC) wird die sprachliche Vielfalt besonders offensichtlich. Es gibt nicht nur Nachrichtenprogramme in allen offiziellen Sprachen, sondern auch lokale produzierte Unterhaltungsserien und Dokumentarfilme, die mehrere Sprachen mischen (Busch 2004).

Dennoch ist gerade im Bildungswesen die Tendenz zu Englisch als alleiniger Unterrichtssprache nach wie vor sehr ausgeprägt. Das gilt selbst für jene Viertel und Townships von Kapstadt, wo Englisch kaum oder sozusagen gar nicht als Familien- und Umgangssprache präsent ist. Dass die Erstsprachen der Kinder nicht in einem ausreichenden Maß als Unterrichtssprache herangezogen werden, wird als einer der entscheidenden Faktoren für schulischen Misserfolg und die hohe Zahl an Schulabbrechern gesehen (Alexander 2000). Die eingangs beschriebene Kapstädter Schule von Lotus River zählt zu den wenigen Schulen in der Provinz, die mit Hilfe von beigezogenen Wissenschaftlern einen ersten Schritt in Richtung eines Schulsprachenkonzepts gemacht haben. Dazu wurde die Sprachpraxis an der Schule, sowohl in den Klassenzimmern als auch in der Verwaltung, im Kontakt mit den Eltern und in Gesprächen unter der Lehrerschaft, erhoben und mit den Betroffenen kritisch reflektiert (Braam 2004).

SPRACHLICHE PRAXIS UND CURRICULUM

Zu Beginn des Schuljahrs, in dem der Schulversuch startete, Ende Jänner, Anfang Februar 2006, führten wir Interviews mit der Lehrerin und den beiden Lehrern, die am Versuch „Bilinguale Klassen“ beteiligt sind, durch. Alle drei hatten bis dahin nur in Englisch unterrichtet, waren jedoch in einer weitgehend zweisprachigen Umgebung aufgewachsen. Sie

hatten daher das Gefühl, dass der zweisprachige Unterricht für sie zwar eine große Herausforderung wäre, sie fühlten sich aber in der Lage, Afrikaans als Unterrichtssprache zu verwenden. In der Praxis stellte sich dann heraus, dass das Erarbeiten des Fachvokabulars in Afrikaans in Gegenständen wie Geographie, Biologie etc. doch einen beträchtlichen Zeitaufwand erforderte. Hilfsmittel wie Lehr- und Lernmaterialien oder zwei- und einsprachige Wörterbücher sind in Afrikaans anders als in isiXhosa, der dritten offiziellen Sprache der Provinz, vorhanden. Allerdings ist in weniger privilegierten Schulen, wie in der von Lotus River, das Budget zum Ankauf von solchem Material gering. Auch gibt es bis dato kein aktuelles Material, das für den zweisprachigen Unterricht in Englisch und Afrikaans konzipiert ist. Die LehrerInnen müssen daher für ihren Unterricht einiges improvisieren. Ein Lehrer formuliert: „It's a learning experience for me also, so – the dictionary/ the/ how do you say it in English? – the tweetalige dictionary – the bilingual dictionary, ja, that was my best friend.“

Derzeitige Unterrichtspraxis ist ein unregelmäßiges Wechseln zwischen den beiden Sprachen. Es bleibt der Intuition der Lehrerin und des Lehrers überlassen, wann und warum gewechselt wird. Unsere Unterrichtsbeobachtung hat gezeigt, dass das Englische die Oberhand gewinnt, insbesondere in Stresssituationen fällt es LehrerInnen schwer, ihr eigenes Sprachverhalten zusätzlich ständig zu beobachten und die beiden Sprachen immer bewusst zu verwenden. Anfänglich war es überhaupt so, dass die LehrerInnen der Schule die beiden Zweige, den Afrikanischen und den Englischzweig, als getrennte Klassen betrachtet haben. Handouts wurden beispielsweise meist einsprachig gestaltet und jedem Kind in ‚seiner‘ Sprache ausgehändigt. Diese Praxis stand insofern im Widerspruch zum Ziel, interkulturelles Lernen zu fördern und die früher nach sprachlichen Kriterien getrennten Parallelklassen einander anzunähern, als auf diese Art Sprache als Trennungskriterium aufrechterhalten wurde. Nach einer ersten gemeinsamen Diskussion über den Unterricht in den bilingualen Klassen haben die KlassenlehrerInnen unseren Vorschlag, alle Handreichungen für alle gleich und zweisprachig zu gestalten, aufgegriffen. Seither schreiben sie auch alle Angaben auf der Tafel in der Regel in beiden Sprachen. Sie verwenden meist für jede Sprache eine eigene Kreidenfarbe. Es bleibt den Kindern überlassen, in welcher Sprache sie die Angaben abschreiben oder ob sie sogar beide Versionen in ihr Heft übertragen. Damit wurde das sprachliche Handeln möglichst weitgehend dem angepasst, was die LehrerInnen selbst als Ziele des zweisprachigen Unterrichts definiert hatten. In den zu Beginn des Schuljahrs geführten Interviews erklärten sie, dass sie den Kindern entgegenkommen wollten, indem diese sich die Lerninhalte in ihrer „stärkeren Sprache“ erschließen können. Längerfristig ist es ihnen auch ein Anliegen, dass sich „die SchülerInnen in beiden Sprachen wohlfühlen“ bzw. dass „die Afrikaanssprachigen besser Englisch sprechen lernen und die Englischsprachigen besser Afrikaans“.

Aufgrund der begleitend durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen, die Schwächen des „spontanen“ Sprachenwechsels offenbaren, wird diskutiert, längerfristig ein System einzuführen, in dem der Sprachenwechsel Regeln folgt, die für alle Beteiligten transparent und verbindlich sind. Das in verschiedenen europäischen Ländern praktizierte Eine-Person-eine-Sprache-Modell, das darin besteht, dass zwei LehrerInnen mit „ihrer“ jeweiligen Unterrichtssprache über lange Phasen gleichzeitig in der Klasse präsent sind, kommt für

Lotus River nicht in Frage, da die doppelte Besetzung des Budget zu sehr belasten würde. Da alle Lehrkräfte in der Schule weitgehend zweisprachig sind, bietet sich ein zeitbasiertes Modell an. Solche Modelle werden beispielsweise in Kärnten in den beiden zweisprachigen Volksschulen in Klagenfurt seit einigen Jahren angewendet. In der einen Schule wird täglich die Sprache gewechselt – es findet also der Unterricht etwa am Montag in Slowenisch, am Dienstag in Deutsch, am Mittwoch wiederum in Slowenisch usw. statt. In der anderen Volksschule wird wöchentlich gewechselt. Auf eine Slowenischwoche folgt also eine Deutschwoche usw. Von LehrerInnen an den weiterführenden zweisprachigen Schulen in Klagenfurt wird der nach Regeln organisierte zweisprachige Unterricht besonders positiv bewertet:

„Als weiterführende Schule bemerken wir vor allem den positiven Einfluss der Unterrichtsmodelle mit längeren Sprachaufenthaltsphasen im Slowenischen (mit größerem Input), wie dies sehr konsequent an der privaten Volksschule Hermagoras/Mohorjeva und der öffentlichen zweisprachigen Volksschule 24 in Klagenfurt/Celovec praktiziert wird.“ (Landesschulrat für Kärnten 2005)

SPRACHENBIOGRAPHIEN – SPRACHBEWUSSTSEIN

Um Einstellungen zu den Schulsprachen und damit natürlich auch zu deren SprecherInnen zu thematisieren und bearbeitbar zu machen, entschlossen wir uns im April 2006, also drei Monate nach Einführung des gemeinsamen zweisprachigen Unterrichts in der Kapstädter Schule von Lotus River, mit den betroffenen SchülerInnen ein sprachbiographisches Workshop durchzuführen. Das Workshop setzte sich aus mehreren Teilen zusammen: dem Zeichnen von Sprachenporträts, dem Ausfüllen eines Fragebogens zu Sprachgebrauch in Schule und Freizeit, aus Gruppengesprächen sowie einer gemeinsamen Diskussion im Klassenverband. Der Workshop war durchgängig zweisprachig gestaltet. Die zwischen dreizehn und fünfzehn Jahre alten SchülerInnen sahen darin nicht nur eine willkommene Unterbrechung des Schulalltags, sondern auch einen Gewinn in Bezug auf Sprachbewusstsein.

Beim Zeichnen der Sprachenporträts (siehe Abbildung 1) konnten wir auf frühere Erfahrungen in Cape Town zurückgreifen (Busch 2006), die sich ihrerseits auf sprachendidaktische Empfehlungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache stützen. Anfang der 1990er Jahre erschien in der deutschen Grundschulzeitschrift (Gogolin/Neumann 1991) eine Vorlage zum Malen von Sprachenporträts. Die Silhouette eines Mädchens und die eines Bubens warteten wie ein Sujet in einem Ausmalbuch darauf, dass Kinder mit farbigen Stiften jene Sprachen einzeichnen, die sie sprechen, indem sie für jede Sprache eine bestimmte Farbe wählen und ihr einen Platz im der Körpersilhouette zuweisen. Die Übung war als Anregung für LehrerInnen gedacht, die Sprachenvielfalt in Schulklassen zu thematisieren und den Sprachbesitz der Kinder sichtbar zu machen, als Übung zu Language awareness, zur Förderung von Sprachbewusstsein. Hans-Jürgen Krumm und Eva Maria Jenkins (2001) publizierten eine Sammlung von Sprachenporträts, die sie im Laufe mehrerer Jahre in Schulklassen und Universitätskursen gesammelt hatten. Die Autoren heben besonders hervor,

dass die Sprachenporträts lebensweltliche Mehrsprachigkeit sichtbar machen und dass sie einen guten Gesprächsanlass für interkulturelle Kommunikation bieten.

Der Wechsel des Repräsentationsmodus vom geschriebenen oder gesprochenen Wort zum gezeichneten Bild, um Spracheinstellungen und Einschätzungen über eigene sprachliche Ressourcen zu thematisieren, hilft den Fokus der Aufmerksamkeit zu verschieben. Während die Logik des Wortes von zeitlicher Sequenzierung und linearer Abfolge gekennzeichnet ist, sind Raum und Gleichzeitigkeit ein Charakteristikum des Bildes (Kress 2004: 152). Deshalb verlangt die bildliche Darstellung danach, der Art und Weise, wie verschiedene Komponenten des Bildes zueinander in Beziehung stehen, Beachtung zu schenken. Das Bild ist eine Art Momentaufnahme einer bestimmten Situation und sagt in der Regel wenig über den Weg aus, der zu dieser Situation geführt hat. Das gezeichnete Sprachenporträt lässt nicht nur Schlüsse darauf zu, welche Wertigkeit die AutorInnen ihren einzelnen Sprachen oder Codes zuschreiben, sondern gibt auch Hinweise darauf, wie sie diese in ihren persönlichen aktuellen Identitätswurf einbauen. Sprachliche Praktiken folgen strikten Regeln, die durch den sozialen Status der SprecherInnen, ihren beruflichen Hintergrund, ihre Weltanschauung und ihren Lebensstil, ihre Verbundenheit mit einer bestimmten geographischen Umwelt, ihr Alter etc. bestimmt sind. Jene Prozesse, die den Sprachgebrauch beeinflussen, laufen überwiegend automatisiert und unbewusst ab. Sie entziehen sich oft gezielter Steuerung und Kontrolle. Es fällt daher schwer, den eigenen Sprachgebrauch zu analysieren und reflektierend zu diskutieren. Der Wechsel im Repräsentationsmodus vom Wort zum Bild erleichtert, wenn das Bild beschrieben – oder besser noch in der Gruppe erklärt und besprochen wird – dieses Sprechen über eigene sprachliche Praktiken.

Im Fragebogen baten wir die SchülerInnen um Angaben zu ihrer Sprachlernbiographie und um Erläuterungen zu ihren Sprachenporträts. Fragen, warum welche Farbe für welche Sprache gewählt wurde und warum welche Sprache in welchem Körperteil platziert wurde, sollten dabei helfen, die Gruppendiskussionen über die über Sprachattitüden vorzubereiten. Zusätzlich haben wir im Fragebogen um Angaben gebeten, welche Sprachen die SchülerInnen mit welchen Personen in ihrem unmittelbaren Umfeld sprechen und welche Sprachen sie gerne lernen bzw. können würden. Zusammen ergeben Porträt und Fragebogen für jede Schülerin und jeden Schüler eine Art Sprachenprofil, das nicht nur bisherige Lernerfahrungen und Sprachpraxen umfasst, sondern sich auch auf Pläne und Wünsche erstreckt.

NICHT ZWEISPRACHIG SONDERN MEHRSPRACHIG

Das Ergebnis der Sprachenprofile war insofern überraschend, als drei Monate nach Einführung der gemeinsamen zweisprachigen Klassen, nur in einem einzigen Fragebogen eine negative Haltung zu Afrikaans zum Ausdruck kam. Diese Schülerin schätzte zwar ihre Kompetenz in Afrikaans als recht gut ein, sie kommentierte aber: „Ich muss Afrikaans können, aber es interessiert mich nicht.“ Sie gab an, dass sie zu Hause Englisch und Hindi spricht, Afrikaans spielt für sie nur in der Schule eine Rolle. Zwei Drittel der SchülerInnen, die es vorgezogen hatten, den Fragebogen auf Englisch zu beantworten, gaben an, dass sie während des Unterrichts für Still- und Gruppenarbeiten vor allem Englisch benützten, die

übrigen erklärten, beide Sprachen zu benutzen oder betrachteten Afrikaans als ihre stärkere Sprache. Von den SchülerInnen, die den Fragebogen in Afrikaans ausgefüllt hatten, gab es zu Englisch nur positive Rückmeldungen. Das erstaunt auf Grund des großen Prestiges des Englischen nicht. Die Befürchtung der Schulleitung, SchülerInnen aus dem Zweig, der zuvor in englischer Unterrichtssprache geführt worden war, könnten Afrikaans als Unterrichtssprache eine zusätzliche und unnötige Belastung finden, hatte sich nicht bewahrheitet.

Im Gegenteil, die Arbeit an den Sprachenprofilen bestätigte, dass für viele Kinder, die früher den englischsprachigen Zweig besucht hatten, Afrikaans die Hauptfamilie sprache war, was die LehrerInnen der bilingualen Klassen ohnehin vermutet hatten. Von 35 Sprachenprofilen aus der bilingualen Klasse entfielen nur zwei auf Schüler, die sich selbst als einsprachig - Afrikaans bzw. Englisch - begriffen, alle anderen sahen sich zumindest als bilingual. In der mündlichen Kommunikation (verstehen und sprechen) hatten praktische alle SchülerInnen das Gefühl, in beiden Sprachen zu Recht zu kommen. Anders verhielt es sich mit der schriftlichen Kommunikation (lesen und schreiben). Die meisten Kinder aus dem englischsprachigen Zweig hatten zu Anfang des Schuljahrs beträchtliche Schwierigkeiten einen Afrikaans-Text zu lesen und jene aus dem afrikaanssprachigen kämpften mit komplexeren Texten in Englisch. Die Klassenlehrer berichteten auch, dass unmittelbar nach der Klassenzusammenlegung Kinder aus dem Afrikaanszweig meist ausgelacht wurden, wenn sie versuchten, einen englischen Text zu lesen und Kinder aus dem Englischzweig das Lesen von komplexen Afrikaans-Texten mit dem Hinweis, sie könnten sie nicht verstehen, verweigerten.

Eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit, in der Englisch und Afrikaans als Kommunikationssprachen im unmittelbaren Umfeld der Kinder eine Rolle spielen, ist praktisch für alle Kinder in Lotus River Realität. Dadurch, dass die Schule in der Regel Eltern und SchülerInnen dazu zwingt, sich für eine Sprache als Sprache der Alphabetisierung und als Unterrichtssprache zu entscheiden, und weil dies in vielen Fällen jene mit dem höheren Prestige, also Englisch ist, entsteht für diese Kinder eine Situation der Diglossie: Eine Sprache wird auf mündliche Kommunikation im Familien- und Bekanntenkreis reduziert, während die andere zur alleinigen Sprache für den Gebrauch in allen „höheren“ Domänen wird, die mit Schriftlichkeit verknüpft sind. Das Lesen- und Schreibenlernen ist mehr als das Erlernen einer Technik. Es ist verbunden mit der Annäherung an eine standardsprachliche Variante und mit der Entwicklung von sprachlichen Praktiken und sprachlichen Realisierungsmitteln, die mit dieser Variante zusammenhängen. Für jene SchülerInnen, die den Englischzweig besuchen, findet so kaum noch eine Begegnung mit dem Afrikaans-Standard statt. Das trägt dazu bei, dass sich die Annahme, Englisch sei die Bildungssprache schlechthin noch verstärkt. Das geht oft mit einer Abwertung des Afrikaans Hand und Hand und gerinnt zu einem Stereotyp über dessen SprecherInnen.

Anders verhält es sich im bilingualen Zweig. Das eingangs zitierte Sprachenprofil der Schülerin Elaine ist ein „typisches“ Porträt ihres Jahrgangs. Ihre Familiensprachen sind Afrikaans und Englisch. Mit den Eltern und Geschwistern spricht sie überwiegend Englisch, mit den Großeltern und einigen FreundInnen Afrikaans. Sie bezeichnet Englisch zwar als ihre stärkere Sprache, Afrikaans aber als ihre Lieblingssprache. Bis zum Beginn des Schuljahrs 2006 besuchte sie den englischen Zweig in der Grundschule von Lotus

River. Ihr stolzes Bekenntnis zu Afrikaans als ihrer Lieblingssprache und die Verknüpfung zwischen Sprache und Identität, die sie in Anlehnung an den Slogan „black is beautiful“ in der Botschaft „brown is Afrikaans and brown is beautiful“ zusammenfasst, steht im Kontrast dazu, wie sie ihr Englisch sieht: Englisch hat sie in ihrem Porträt in den Armen und Händen platziert, weil sie diese Sprache als Werkzeug sieht und vor allem braucht, „um ihre Arbeiten zu schreiben“.

Elaine hat noch isiZulu, das ihr Stiefvater in die Familie mitgebracht hat, in ihrem Porträt eingezeichnet. IsiZulu sitzt in den Beinen, weil Elaine der Meinung ist, dass die Kenntnis einer weiteren südafrikanischen Sprache ihr bei der Suche nach einem Job nützlich sein wird. Den Platz in Elaines Kopf nimmt „Bee Bee“ ein, der Sprechgesang, der beim Rapen verwendet wird und aus allen möglichen Codes schöpft. Dass wie in Elaines Porträt mehr als zwei Sprachen sichtbar werden, ist in den in Lotus River gesammelten Porträts die Norm. Knapp über die Hälfte der SchülerInnen findet isiXhosa erstrebenswert, manche haben Kontakt mit dieser Sprache durch die weitere Familie, für andere ist es eine Sprache, die sie vor allem über die Medien hören. Die hohe Wertigkeit, die isiXhosa zugeschrieben wird, ist auf die aktive offizielle Sprachenpolitik zurückzuführen, die in manchen Domänen sehr um eine Aufwertung der afrikanischen Sprachen bemüht ist. Knapp weniger als die Hälfte der SchülerInnen gibt an, Kontakt mit Arabisch zu haben bzw. Arabisch lernen zu wollen. Grund dafür ist, dass im Lotus-River-Viertel viele Moslems leben, die ihre Kinder zu Kursen in die Moschee schicken. Sehr hoch im Kurs stand unter den SchülerInnen auch die südafrikanische Gebärdensprache, die eines der Kinder mit einem Familienmitglied benutzt. Andere haben von ihm einzelne Gesten gelernt und verfolgen zeitweise am Fernsehen in Gebärdensprache gedolmetschte Programme für Kinder und Jugendliche. In den Zeichnungen tauchen auch noch einzelne Fremdsprachen auf: Sie sind entweder deshalb für die Kinder relevant, weil sie wie Deutsch oder Irisch Sprachen von Vorfahren, die nach Südafrika eingewandert sind, waren. Oder es sind Sprachen, die durch die Migration im Viertel präsent sind wie Französisch, Mandarin oder Hindi. Die SchülerInnen imaginieren sich als SprecherInnen solcher Sprachen oft aufgrund von Wunschvorstellungen Reisen oder Lebensstil betreffend, manchmal auch einfach, weil sie sich von der einen oder anderen Sprache ein besseres Fortkommen erhoffen.

AUSBLICK

Nach vier Monaten gemeinsamen zweisprachigen Unterrichts sieht die Bilanz in der Schule von Lotus River bereits positiv aus: Zu Anfang des Schuljahrs saßen die SchülerInnen noch nach Sprachen getrennt in den Bänken und belächelten Leseversuche von KollegInnen aus dem jeweils anderen Zweig oder erklärten unumwunden, dass sie die Kinder aus dem anderen Zweig als „grob“ und „gemein“ empfanden. Gruppenarbeiten, die darauf beruhen, dass Kinder mit verschiedenen Ausgangssprachen einander beispielsweise beim Erarbeiten von Fachbegriffen helfen, trugen dazu bei, diese Sitzordnung aufzubrechen und Kontakte zwischen den beiden ehemaligen Klassen zu fördern. Für aufstrebende Beobachter – wie für unser Team der Universität Cape Town – war es kaum mehr möglich, auf den ersten

Blick eindeutige Zuordnungen vorzunehmen, welches Kind aus dem Afrikaans- und welch es aus dem Englischzweig kommt. Auch am Sportplatz und in den Pausen sind, wie die LehrerInnen übereinstimmend berichten, Freundschaften über „Sprachgrenzen“ hinweg zu beobachten.

Wie weit sich der zweisprachige Unterricht auf die allgemeinen Schulleistungen und auf die Förderung von sprachlichen Kompetenzen auswirkt, kann zum aktuellen Zeitpunkt und ohne geeignete Untersuchungen nicht beantwortet werden. Die Resultate in Bezug auf eine Verbesserung des Schulklimas, auf das interkulturelle Lernen und auf Spracheinstellungen sind jedenfalls ermutigend.

Die Frage Englisch versus Erst- oder Communitysprache stellt sich im Western Cape nicht nur für das Sprachenpaar Afrikaans-Englisch sondern auch für isiXhosa-Englisch. Migration – innerhalb von Südafrika, aus anderen Teilen des Kontinents und darüber hinaus – und ein wachsendes globalisiertes mediales Angebot tragen dazu bei, dass die sprachliche Vielfalt noch wächst. Ein entsprechendes Angebot an zweisprachiger Bildung würde es erleichtern, dass Eltern nicht im Glauben, damit ihr Kind zu „fördern“, für Englisch als Unterrichtssprache optieren. Modelle der zwei- und mehrsprachigen Bildung gewinnen an Bedeutung für Südafrika. Mehrere Projekte zu mehrsprachiger Bildung in der Grundschule sind in Cape Town in Vorbereitung.

ANMERKUNGEN

- 1 Dieser Beitrag stützt sich auf Daten aus einem Forschungsprojekt zu zweisprachigem Unterricht in Südafrika, das von PRAESA (University of Cape Town) koordiniert wird. Mein Dank gilt den KollegInnen von PRAESA, die mir im Studienjahr 2005/06 ein Gastsemester in Südafrika ermöglicht haben und insbesondere Daryl Braam, der gemeinsam mit mir die dem Artikel zugrunde liegenden Daten erhoben hat.
- 2 <http://www.statssa.gov.za/census01/census/Database/Census%202001/Census%202001.asp>

ROMANI-KODIFIZIERUNG IN ÖSTERREICH

VORBEMERKUNGEN

Mit der Ende 1993 erfolgten Anerkennung der Roma als Volksgruppe ist auch – primär aufgrund des Stellenwerts von Sprache im österreichischen Volksgruppengesetz – die *romani čhib*, die Sprache der Roma, das *Romani* oder *Romanes*, stärker in den Blickpunkt des öffentlichen Interesses gelangt. Dass sich *Mozes F. Heinschink* schon über 30 Jahre mit Sprache und Kultur der Roma beschäftigt, war bis zu diesem Zeitpunkt zwar international bekannt, wurde in Österreich jedoch ebenso wie das Romani und die von den Roma-Ver-einen zusammen mit *Mozes F. Heinschink* initiierten Sprachprojekte kaum wahrgenommen; ein Zustand, der sich mittlerweile geändert hat.

Das Romani ist zum indo-arischen Zweig der indo-europäischen Sprachfamilie zu rechnen und bildet zusammen mit Hindi, Urdu, Panjabi, Gujarati, Maharathi etc. die Gruppe der neuindischen Sprachen. Da das Romani über Jahrhunderte ausschließlich mündlich tradiert wurde – auch heute größtenteils noch wird – und den Roma nie wirtschaftliche und politische Macht zugestanden wurde, hat sich auch kein Standard bzw. eine für ein politisches, kulturelles und wirtschaftliches Machtzentrum notwendige, einheitliche „Hochsprache“ entwickelt. Das Romani ist als heterogenes Variantenbündel mit einem homogenen Kern zu beschreiben: Die Heterogenität ergibt sich aufgrund der unterschiedlichen Kontaktsituationen, die wiederum aus den unterschiedlichen soziokulturellen Situationen der einzelnen, über ganz Europa verteilt lebenden Gruppen resultieren. Die Homogenität reflektieren sowohl der allen Romani-Varianten gemeinsame Erbwortschatz als auch romani-typische grammatikalische Strukturen wie beispielsweise das Kasusystem und die Integrationsmorphologie.¹

Derselbe „Befund“ gilt auch für das österreichische Romani bzw. die von österreichischen Roma-Gruppen unterschiedlicher Herkunft und soziohistorischer Entwicklung gesprochene-n Romani-Varianten.

ROMA-GRUPPEN UND ROMANI-VARIANTEN IN ÖSTERREICH

Behandelt man die fünf größeren österreichischen Roma-Gruppen? – *Sinti*, *Burgenland-Roma*, *Lovara*, *Arlje*, *Kaldera* – nach der Dauer ihres Aufenthalts in Mitteleuropa, so stehen die seit dem 15. Jahrhundert im deutschen Sprachraum lebenden *Sinti* am Anfang.²



Legende/Legend

Taal/Language	Kleur/Colour
Zulu	Greene
Afrikaans	Brune
English	yellow
IsiXhosa	orange