

Skriptum zur Fortbildung *„Diversität im Klassenzimmer“*

ZusammenReden 2018

<https://www.caritas-wien.at/zusammenreden>

<https://www.caritas-wien.at/missing.link>

Inhaltsverzeichnis

1. Diversität, Identität und Zusammenleben	3
1.1. Identität	4
2. Integration, Inklusion	5
3. Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft.....	8
4. Menschenrechte	11
4.1. Flucht und Asyl	11
4.2. Menschenrechtsbildung	14
5. Tipps für PädagogInnen zum Umgang mit Diversität: Wie könnten die bisherigen Überlegungen auch in Schule und Unterricht umgesetzt werden?	15
5.1. Kritische Beschäftigung mit Migration in Schulbüchern.....	15
5.2. Differenzfreundliche Schule.....	16
5.3. Diversität im Unterricht: <i>Universal Design for Learning Guidelines</i>	17
5.4. Umfassende sprachliche Bildung: Das 5 Bausteine Modell	17

1. Diversität, Identität und Zusammenleben

*„Unser Schulsystem ist von einer mehrsprachigen, heterogenen Schülerschaft geprägt, und daran wird sich auch nichts ändern. Daraus folgt, dass das Bildungssystem insgesamt nur reformiert werden kann, wenn diese ganz wesentliche Dimension berücksichtigt wird.“
(Herzog-Punzenberger & Schrodt, 2017, S. 21)*

Dass wir in einer diversen und bunten Welt leben, ist kein neues Phänomen. Immer schon lebten unterschiedlichste Menschen zusammen, die sich aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, ihres Aussehens, ihrer sexuellen Orientierung etc. unterscheiden. Wenn heute von Diversität, Identität und Zusammenleben gesprochen wird, fällt schnell einmal der Begriff „Kultur“. Es ist die Rede vom Zusammenleben unterschiedlicher „Kulturen“ – was für die einen eine Bereicherung, für die anderen eine Bedrohung darstellt. Aber was bedeutet Kultur eigentlich? Spielt sie wirklich eine so wichtige Rolle? Wer oder was könnte dadurch bedroht oder bereichert werden? Wie entstehen individuelle und kollektive Identitäten und was bedeutet all dies für das Zusammenleben?

Diversität und Identität können nicht auf vermeintlich unveränderbare „kulturelle“ Merkmale reduziert, sondern müssen in ihrer individuellen Vielfalt betrachtet und hinterfragt werden – handelt es sich doch um soziale Konstruktionen, die von Menschen gemacht und daher auch von Menschen veränderbar und gestaltbar sind. Probleme im Zusammenleben, die sich überall dort ergeben, wo Menschen zusammenkommen, sollen nicht auf „die Kultur“ geschoben werden, da dies unweigerlich zu falschen Schlüssen und Vorurteilen führt. Im Gegenteil, Ziel ist es vielmehr gemeinsam zu analysieren, was eigentlich wirklich dahintersteckt, wenn wir vorschnell mit Sätzen aufwarten wie: „Das ist eben so in ihrer/seiner Kultur“.

Kultur kann definiert werden als „*Deutungs- und Interpretationsmuster, die spezifische Handlungen nahelegen und soziale Wirkungen haben*“¹. Kultur ist somit eine soziale Praxis, wobei zu klären bleibt, warum diese in welcher Form wirkt. Daher lautet die zu stellende Frage: „Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen wie ‚Kultur‘?“ Es geht folglich darum, Strukturen des professionellen Handelns zu schaffen, „*in denen*

¹ Kalpaka, A., & Mecheril, P. (2010). Perspektiven (sozial)pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft. In P. e. Mecheril, Migrationspädagogik (S. 92-98). Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 93

Reflexion nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll sowie attraktiv ist und systematisch unterstützt wird.“²

Multikulturelle Ansätze gehen meist von der Vorstellung aus, es gebe einzelne Partialkulturen innerhalb einer Gesellschaft, die wie Kugeln oder Inseln voneinander abgeschlossen – und daher für manche nicht miteinander vereinbar – sind. Diese Sichtweise fördert eher die Entstehung von Ghettos als das Zusammenleben.³

Letztendlich führt das Konzept des Multikulturalismus dazu, dass sich auch die Migrations- und Integrationsdebatte in erster Linie auf religiöse und kulturelle Differenzen bezieht und soziale und ökonomische Fragestellungen sowie Gemeinsamkeiten zwischen Individuen und Gruppen verdeckt. Es kommt zu einer Kulturalisierung, im Zuge derer, Klassenfragen als Kulturfragen verkauft und als ethnisch bedingte „Integrationsprobleme“ klassifiziert werden. Dies ist umso absurder, da ‚Kultur‘ nie nur *„die Eigenschaft eines Kollektivs, sondern immer [auch] eine individueller Lebensgewohnheiten, Resultat von Sozialisation, persönlicher Vorlieben und Lebensgeschichten“*⁴ ist. Die Entstehung von individuellen und kollektiven Identitäten zu hinterfragen ist daher ein erster Schritt, um das konstruktive Zusammenleben und die gesamtgesellschaftliche Integration zu fördern.

1.1. Identität

Identität wird im Allgemeinen als Selbstverständnis einer Person oder Gruppe definiert, welches eine dauerhafte innere Einheit und Stabilität garantiert. Man unterscheidet zwischen individueller und kollektiver Identität; letztere betrifft zum Beispiel Großgruppen wie Interessensgruppen, Religionsgemeinschaften, Ethnien oder Nationen.⁵ So wichtig Identitäten auch sind, so zerstörerisch können sie manchmal sein, wie der französisch-libanesischer Autor Amin Maalouf warnt. Er nennt das übersteigerte Festhalten an einer einzigen (nationalen, religiösen, „kulturellen“, ...) Zugehörigkeit „Identitäten, die umbringen“ (*identités meurtrières*).⁶ Im Namen dieser „mörderischen Identitäten“ würden sowohl

² Ebd.

³ Vgl. Wolfgang Welsch: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Lucyna Darowska, Claudia Machold, Thomas Lüttenberg (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz. Bielefeld: 2009. Verfügbar unter: http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf, S. 7, 18.01.2016.

⁴ Ebd., S. 184.

⁵ Vgl. Günter Rieger: Identität. In: Dieter Nohlen, Rainer-Olaf Schultze (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft, München: 2010, S. 381.

⁶ Vgl. Amin Maalouf: Identidades Asesinas, Madrid: 2008.

symbolische und psychologische als auch bewaffnete Kriege geführt. Deshalb müsse erkannt werden, dass jede Identität eine individuelle sei, die sich in manchen Bereichen mit anderen überschneidet, aber niemals zur Gänze deckt, und die sich auch stets ändern kann.

Zur „kulturellen“ Identität meint Wolfgang Welsch, dass ein großer Teil der Menschen heute „durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen bestimmt [ist]. Wir sind kulturelle Mischlinge. Die kulturelle Identität der heutigen Individuen ist eine Patchwork-Identität.“⁷ Deshalb plädiert er für das Konzept der Transkulturalität, welches Kulturverständnisse anstrebt, „deren pragmatische Leistungen nicht in Ausgrenzung, sondern Integration bestehen. [...] Eine derartige Integration zielt nicht auf die erneute Erzeugung einer Standardidentität, sondern auf die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb der Gesellschaft“ ab, wobei diese einzelnen Identitäten durch Überschneidungen, Überlappungen und Verbindungen gekennzeichnet sind.⁸

Jeder Mensch verfügt (bewusst oder unbewusst) über verschiedene Identitäten, die kontextgebunden sind und sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzen, die je nach Situation mehr oder weniger in den Vordergrund rücken. Zu diesen Komponenten zählen unter anderem Alter, Geschlecht, Herkunft, sozioökonomische Situation, Bildungshintergrund, körperliche Merkmale, sexuelle Orientierung, (nicht)religiöse Prägung, Politik und Weltanschauung, Familiensituation, Arbeit, Hobbies und vieles mehr.

Identitäten verändern sich, vermischen sich, diese Kategorien sind nicht immer klar abgrenzbar und in ständiger Bewegung. Wichtig zu erkennen ist, dass jeder Mensch einzigartig und doch ähnlich ist und Grundwerte wie gegenseitiger Respekt, Antidiskriminierung, gleiche Rechte und Chancen für alle die Basis des Zusammenlebens in einer Gesellschaft darstellen.

2. Integration, Inklusion

„Integration“ ist ein aus dem Migrationsdiskurs nicht mehr wegzudenkender Begriff, der oft scheinbar selbsterklärend verwendet wird, jedoch höchst unterschiedliche Interpretationen und Lesarten zulässt. Es lohnt sich daher ein Blick auf die Begriffsgeschichte.

⁷ Welsch 2009, S. 5.

⁸ Wolfgang Welsch: Transkulturalität – die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. Thüringen: 1994. Verfügbar unter: http://via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf?PHPSESSID=ebbljigni2rr6t3ip9ebda8ks5, S. 17, 18.01.2016.

Der Migrationsforscher und Politikwissenschaftler Bernhard Perchinig schildert in einem Interview mit dem Sozialexperten Martin Schenk die Bedeutungsverschiebung des Begriffs „Integration“. Das Konzept der Integration kommt in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit Strategien zur Armutsbekämpfung auf und unterstützt die Forderung nach der sozialen Teilhabe von sozial ausgegrenzten Menschen. In den 1980er und 1990er Jahren bezieht sich der primäre Verwendungszusammenhang des Begriffs auf die Integration von Menschen mit Behinderungen, etwa in das Bildungssystem (Stichwort Integrationsklassen). Danach folgt eine Phase, in der Integration vorrangig im Sinne der EU-Integration diskutiert wird; hier geht es in erster Linie darum, ob bzw. inwieweit die einzelnen Mitgliedstaaten ihre kulturellen und politischen Besonderheiten auch innerhalb des supranationalen Kontexts der EG bzw. EU beibehalten können. Erst danach wird der Integrationsbegriff überwiegend im Kontext der Migrationsgesellschaft debattiert.⁹

Laut Perchinig lassen sich in Bezug auf Integrationsverständnisse im Zusammenhang mit Migration zwei Zugänge unterscheiden. Zum einen gibt es eine historische Entwicklungslinie des Integrationsbegriffs, die ihre Wurzeln vor allem in der *citizenship*-Forschung hat. Deren Grundlage ist die Vorstellung, dass eine Gesellschaft zuerst rechtliche Gleichheit und Chancengleichheit herstellen muss, damit sozialer Zusammenhalt entstehen kann. Politische Strategien und Maßnahmen, die Chancengerechtigkeit gewährleisten, sind demnach dazu geeignet, Integration zu fördern. Bis in die 1990er Jahre wurde der Begriff Integration vorwiegend im Sinne dieser rechtlichen Gleichstellung und der Förderung von Teilhabechancen diskutiert.

Diese Betrachtungsweise, die auf die Behebung struktureller Ausschlussmechanismen und auf die Verantwortung der Aufnahmegesellschaft fokussierte, veränderte sich jedoch im Laufe der Zeit – zunehmend wurde eine Anpassungsleistung von MigrantInnen gefordert. Ausgehend von den niederländischen Diskussionen, in denen ein starker Fokus auf dem Spracherwerb von MigrantInnen lag – mit der grundsätzlich sinnvollen Intention, deren Arbeitsmarktchancen zu erhöhen – entwickelte sich dann in den 1990er Jahren eine Debatte in (die) Richtung „Integration als Bringschuld von MigrantInnen“. Diese Bringschuld umfasst zum einen den Spracherwerb der jeweiligen Landessprache, zum anderen eine Art Anpassung an das, was man als Lebensweise in dem jeweiligen Land verstehen kann – eine

⁹ Vgl. Bernhard Perchinig im Interview mit Martin Schenk, zu sehen unter:
<http://okto.tv/eingschenkt/2470/20091015?page=5&view=list>, 17.11.2014

Kategorie, die jedoch überaus unscharf definiert ist bzw. immer dann schwammig wird, wenn man sie zu spezifizieren versucht.

Somit verschob sich der Integrationsdiskurs von einem eher auf die Struktur der Gesellschaft fokussierenden Begriff auf einen auf das Verhalten von MigrantInnen fokussierenden. In der Folge dieser Begriffsverschiebung kamen Stichworte wie „Integrationswilligkeit“ auf, die seither die Diskussion prägen. Dieses Verständnis ist nun sehr dominant, was laut Perchinig mit der ursprünglichen Begrifflichkeit – Integration als Herstellung von Chancengleichheit in einer Gesellschaft – nicht mehr viel zu tun hat.¹⁰

Aus diesem Grund nehmen viele ExpertInnen im Migrationsbereich mittlerweile eine kritische Haltung zum Integrationsbegriff ein. Mit Bezug auf Amartya Sen stellt Perchinig alternativ den Begriff „Verwirklichungschancen“ vor, der „Integration“ ersetzen solle. Der Fokus auf Verwirklichungschancen bedeutet, dass die rechtliche und materielle Chancengleichheit, aber auch die Anerkennung der persönlichen Würde als wichtige Indikatoren für ein gutes Leben anerkannt werden. Eine autonome Gestaltung des eigenen Lebens braucht neben dem Zugang zu Ressourcen auch die Anerkennung als Person und die Möglichkeit, die im Menschen liegenden Potentiale umzusetzen.¹¹

Diesem Ansatz wird der Gedanke der Inklusion am ehesten gerecht. Auch dieser Begriff kommt ursprünglich aus dem Bereich der Menschen mit Behinderung, wird aber mittlerweile auf gesamtgesellschaftlicher Ebene verwendet. In der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen ist sogar ein Recht auf Inklusion, also darauf, ein gleichberechtigter Teil der Gesellschaft zu sein, festgeschrieben.

„Inklusion ist nicht nur eine gute Idee, sondern ein Menschenrecht. Inklusion bedeutet, dass kein Mensch ausgeschlossen, ausgegrenzt oder an den Rand gedrängt werden darf. Als Menschenrecht ist Inklusion unmittelbar verknüpft mit den Ansprüchen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Damit ist Inklusion sowohl ein eigenständiges Recht, als auch ein wichtiges Prinzip, ohne dessen Anwendung die Durchsetzung der Menschenrechte unvollständig bleibt.“¹²

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Vgl. Bernhard Perchinig: Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch? In: Herbert Langthaler (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck, 2010a.

¹² Online-Handbuch Inklusion als Menschenrecht: <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de>, 19.01.2016.

Inklusion bzw. inklusive Bildung wird als ständiger Prozess verstanden, der nie völlig abgeschlossen ist, weil sich jede Person, Gruppe oder Gesellschaft immer wieder verändert und dadurch stets neue Bedürfnisse und Notwendigkeiten entstehen.

3. Mehrsprachigkeit in der österreichischen Gesellschaft

Eine gelingende Kommunikation ist eine wesentliche Voraussetzung für Integration bzw. Inklusion. Kommunikation ist mehr als gesprochene Sprache, und auch Verständigung setzt nicht unbedingt das Sprechen einer gemeinsamen Sprache voraus; allerdings erleichtert das Sprechen, Verstehen und Schreiben von Deutsch natürlich die Partizipation in der österreichischen Gesellschaft. Was aber in der Integrationsdebatte in Österreich durch den Fokus auf das Deutschlernen meist vergessen wird, ist ein ressourcenorientierter Blick auf die vorhandene Mehrsprachigkeit. Gerade im Schulbereich lässt sich die Sprachenvielfalt der SchülerInnen sehr gut im Unterricht nutzen, was im Endeffekt nicht nur Anerkennungsprozesse erleichtert, sondern auch den Deutschkompetenzen sowie dem schulischen Erfolg aller Kinder nützt.

Die gezielte Förderung einer Sprachenvielfalt ist ein propagiertes Ziel der europäischen Union und findet seine vertragliche Verankerung in der Charta der Grundrechte¹³. Vor allem in Hinblick auf einen gemeinsamen Binnen- und Arbeitsmarkt ist die Förderung von Mehrsprachigkeit innerhalb der Union eine Notwendigkeit. *„In Europa ist Sprachenvielfalt gelebte Wirklichkeit. Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil unserer Identität und der unmittelbarste Ausdruck von Kultur. In einer EU, die auf dem Grundsatz „In Vielfalt geeint“ begründet ist, ist die Fähigkeit, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, für Bürger, Organisationen und Unternehmen gleichsam unverzichtbar. Sprachen tragen auch maßgeblich dazu bei, dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt in der EU geachtet wird.“¹⁴*

Österreich ist seit Langem von einer zunehmenden sprachlichen Vielfalt gekennzeichnet. Gleichzeitig wird Österreich im politischen Diskurs primär als deutschsprachiges Land dargestellt, ganz in der historischen Tradition des Staates Deutsch-Österreich, der nach dem ersten Weltkrieg durch den Zusammenbruch des Habsburgerreiches entstand.¹⁵ Österreich

¹³ www.eur-lex.europa.eu

¹⁴ <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/de/sheet/142/sprachenpolitik>

¹⁵ Vgl. Herdina, Philip (2019): Monolingual Politics meets multilingual reality. In: Herdina, Philip; Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Malzer-Papp, Emese (Hrsg.), Mehrsprachensensibel? Monolinguale Sprachenpolitik trifft auf mehrsprachige Praxis. Multilingual sensibility? Monolingual policies meet multilingual practice. Innsbruck: Uni Press

ist jedoch, sowohl was die Deutschvarianten betrifft, die sich stark von Standardvarianten des Deutschen (z.B. in Deutschland) unterscheiden, als auch was die anerkannten Minderheitensprachen sowie die Migrationssprachen betrifft, mehrsprachig.

Die öst. Verfassung (Volksgruppengesetz) anerkennt neben Deutsch die autochthonen Minderheitensprachen Slowenisch, Slowakisch, Tschechisch, Ungarisch und Burgenlandkroatisch sowie Romani (Sprache der Sinti und Roma). Alle diese sind Minderheitensprachen von anerkannten Volksgruppen. Außerdem ist auch die Gebärdensprache als Sprache einer nicht-ethnischen Minderheit seit 2005 in der Verfassung als Minderheitensprache anerkannt.

Von den 8,6 Millionen Menschen in Österreich haben 1,9 Millionen einen Migrationshintergrund.¹⁶ Selbst wenn man die Zahl an MigrantInnen aus Deutschland (ca. 180.000) abzieht, kann man annehmen, dass ca. 1/5 der österreichischen Bevölkerung (auch) andere Sprachen als Deutsch spricht.

In Bezug auf die gesprochenen Sprachen muss man diese Zahlen allerdings genauer untersuchen, denn die Statistik beruht primär auf Staatsangehörigkeit und nicht auf gesprochenen Sprachen. Die Staatsangehörigkeit gibt nur bedingt ein Bild von den Sprachkenntnissen, denn in den meisten Staaten der älteren sowie jüngeren Migrations- und Fluchtbewegungen werden mehrere Sprachen gesprochen. Welche Sprachgruppe in Österreich am stärksten vertreten ist, hängt von den Fluchtgründen bzw. Bedingungen im Ausgangsland ab. Die Zahlen an SprecherInnen einer bestimmten Sprache können stark von den Statistiken der jeweiligen Länder abweichen und zeigen die Diversität der Zuwanderung. Die Notwendigkeit der Beherrschung von Deutsch, vor allem der schul- und bildungssprachlichen Variante des Deutschen, für Bildungserfolg ist unwidersprochen. Die monolinguale Herangehensweise betont jedoch die Defizite in der zu lernenden Sprache Deutsch und nicht die Ressourcen, die Flüchtlinge und MigrantInnen mitbringen, oder z.B. die Beherrschung anderer Bildungssprachen wie Arabisch, Farsi oder Griechisch.¹⁷ Zudem werden MigrantInnen/Bleibeberechtigte als homogene Gruppe dargestellt, obwohl diese

¹⁶ Statistik Austria, Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008, 19.06.2018

¹⁷ Vgl. Herdina, Philip (2019): Monolingual Politics meets multilingual reality. In: Herdina, Philip; Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Malzer-Papp, Emese (Hrsg.), Mehrsprachensensibel? Monolinguale Sprachenpolitik trifft auf mehrsprachige Praxis. Multilingual sensibility? Monolingual policies meet multiingual practice. Innsbruck: Uni Press

Begriffe keine linguistischen Kategorien bilden. Je nach Alter, Herkunft, Erstsprachen, Alphabetisierungs- und Bildungsgrad brauchen MigrantInnen und Bleibeberechtigte unterschiedliche Unterstützung in Deutsch, unterschiedliche Methoden und sind mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten unterwegs.

Mehrsprachigkeit in der Schule

Seit 2003/04 wird nach den im Alltag gebrauchten Sprachen gefragt, davor wurde die Statistik nach SchülerInnen mit deutscher bzw. nichtdeutscher Erstsprache erstellt. Seit 2008/09 können bis zu drei Sprachen angegeben werden, wobei die erstgenannte Sprache als L1 oder Erstsprache gilt.¹⁸ Man könnte also annehmen, dass die statistische Erfassung die tatsächliche mehrsprachige Lebenswelt darstellt, allerdings gibt es dabei einige Probleme. SchülerInnen, die Deutsch als erste Sprache angeben (und ihre andere Sprache als zweite), werden der Kategorie „Erstsprache Deutsch“ zugeordnet, ungeachtet der Tatsache, dass sich ihre Lebenswelt in zwei oder drei (bzw. mehreren Sprachen) abspielt. Umgekehrt wird eine Schülerin, die Kroatisch als erste und Deutsch als zweite Sprache angibt, der Kategorie „mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ zugeordnet. In beiden Fällen verliert sich die jeweils andere Sprache in der Statistik, und es kann der Eindruck entstehen, dass ein großer Teil der SchülerInnen kein Deutsch beherrscht, obwohl Deutsch auch Teil ihres Alltags ist.¹⁹ Die Aufbereitung von Statistiken ist anfällig für inkorrekte und vereinfachte Darstellungen.

Im schulischen Alltag wird einerseits die Vielfalt gesehen, andererseits überwiegt die monolinguale Praxis, z.B. vor allem im Kontakt und in der Kommunikation mit den Eltern, teilweise auch im Umgang mit Sprachen außerhalb des Unterrichts (Pausen, Freizeit, Nachmittagsbetreuung). Laut Vetter/Janik entsteht Spannung,

*„wenn sich Staaten übergeordneten Zielen wie den nachhaltigen Entwicklungszielen und damit einer inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung und der Förderung von Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle verpflichten (Vereinte Nationen 2015), wie dies für Österreich und Tschechien, beide Mitglieder der Vereinten Nationen, der Fall ist“.*²⁰

¹⁸ Vgl. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 2/2016-17: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf

¹⁹ Vgl. Vetter, Eva & Janik, Miroslav (2019): Menschenrechte versus Effizienz? – Spannungsfelder der Schulsprachenpolitik. In: Herdina, Philip; Allgäuer-Hackl, Elisabeth & Malzer-Papp, Emese (Hrsg.), Mehrsprachensensibel? Monolinguale Sprachenpolitik trifft auf mehrsprachige Praxis. Multilingual sensibility? Monolingual policies meet multilingual practice. Innsbruck: Uni Press.

²⁰ Ebd., im Druck, Seiten noch nicht bekanntgegeben

4. Menschenrechte

Menschenrechte sind universell, egalitär und unteilbar. Die international maßgebliche Quelle für den Gehalt und Bestand der Menschenrechte ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen²¹ aus dem Jahre 1948. Diese bildet einen wesentlichen Referenzpunkt, ist jedoch nicht unmittelbar bindend. Der Internationale Pakt über bürgerliche und politische Rechte (Zivilpakt) sowie der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt) wurden 1966 von der UN-Generalversammlung verabschiedet und zehn Jahre später von den ersten Staaten ratifiziert, ersterer von mittlerweile 168 Staaten, der zweite von 164.²² Sie sind für alle Mitgliedstaaten, die sie ratifiziert haben, bindendes Recht. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl an Konventionen, die den Schutz spezifischer Menschenrechte eingehend regeln, wie die Genfer Flüchtlingskonvention und die Kinderrechtskonvention. In Europa ist dies die „Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten“,²³ die sog. Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), sowie innerhalb der EU die Charta der Grundrechte der Europäischen Union²⁴.

Österreich hat – neben der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – auch die EMRK, den Zivilpakt und den Sozialpakt unterzeichnet. Die Genfer Flüchtlingskonvention und die Kinderrechtskonvention wurden ebenfalls ratifiziert.²⁵

4.1. Flucht und Asyl

Die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 1951²⁶ samt ihrem ergänzenden Protokoll von 1967 ist ein spezifisches Menschenrechtsinstrument, welches den Schutz von geflüchteten Menschen regelt. Im Auftrag der Vereinten Nationen wurde in der GFK festgelegt, wer als „Flüchtling“ zu gelten hat, um den Betroffenen einen rechtlichen Schutzrahmen zu bieten. Ein

²¹ Vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte:
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/ger.pdf, 19.01.2016.

²² Stand: 28.01.2016.

²³ Vgl. Europäische Menschenrechtskonvention: <http://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/005>, 19.01.2016.

²⁴ http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf, 28.01.2016.

²⁵ Vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000627>
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000629>
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10001223>
<https://www.fluechtlingskonvention.de/vertragsstaaten-der-genfer-fluechtlingskonvention-3274/>

²⁶ Vgl. Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951: <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/refworld/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48ce50912>, 18.01.2016.

Flüchtling ist laut GFK-Definition eine Person, die sich außerhalb ihres Heimatstaates aufhält, da ihr dort aufgrund ihrer „Rasse“²⁷, Religion, Nationalität, politischen Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe Verfolgung und die Bedrohung der körperlichen Unversehrtheit droht und die staatlichen Organe die Einhaltung der Menschenrechte nicht gewährleisten können. Bis dato sind insgesamt 147 Staaten²⁸ der Genfer Flüchtlingskonvention und/oder dem Protokoll von 1967 beigetreten.²⁹

Menschen flüchten nicht freiwillig, sondern sind durch äußere Umstände dazu gezwungen. Dazu gehören begründete Furcht vor Ermordung, Inhaftierung, Folter, Vergewaltigung oder Versklavung. Nicht unter den Schutz der Genfer Flüchtlingskonvention fallen jedoch Menschen, die aus anderen Gründen ihr Heimatland verlassen müssen, da sie etwa von Umweltkatastrophen oder Hungersnöten bedroht sind.

Als AsylwerberInnen bezeichnet man jene Menschen, die in einem fremden Land um Asyl, also um Aufnahme und Schutz vor Verfolgung, angesucht haben und deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Im Asylverfahren entscheidet sich, ob die asylsuchende Person die Kriterien erfüllt, die notwendig sind, um internationalen Schutz zu erhalten. Wer einen positiven Asylbescheid bekommt, wird als anerkannter Flüchtling oder Asylberechtigter bezeichnet, darf dauerhaft in Österreich bleiben und erhält einen Konventionspass. Anstelle der Anerkennung als Flüchtling kann auch subsidiärer Schutz gewährt werden. Das bedeutet: Obwohl die Person die Kriterien eines Flüchtlings gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention nicht erfüllt, darf sie in Österreich bleiben, wenn ihr Leben bei einer Rückkehr in das Herkunftsland massiv bedroht wäre (z.B. aufgrund eines bewaffneten Konflikts).³⁰

Laut einem Bericht der Vereinten Nationen sind 2019 70,8 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht – der Großteil davon als Binnenvertriebene im eigenen Land; 25,9 Millionen Menschen mussten ihr Heimatland verlassen. Sie wurden auf Grund ihrer Religion, Herkunft

²⁷ Die Verwendung des „Rasse“-Begriffes in dieser Definition ist aus dem Kontext der Zeit heraus zu verstehen und zu kritisieren. Der Begriff ist aufgrund seiner Funktion, Menschen in „höherwertige“ und „minderwertige“ Personengruppen einzuteilen, in höchstem Maße hinterfragenswert und ist mittlerweile als überholtes Konzept anzusehen. In der UNESCO-Erklärung aus dem Jahr 1995 wird dem auch Rechnung getragen. Vgl. Erklärung über „Rassen“ und rassistische Vorurteile: http://www.unesco.de/erklaerung_rassist_vorurteile.html, 18.01.2016.

²⁸ Stand: 28.01.2016.

²⁹ Vgl. United Nations Treaty Collection, Chapter V, Refugees and stateless Persons: https://treaties.un.org/pages/ViewDetailsII.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=V-2&chapter=5&Temp=mtdsg2&lang=en, 18.01.2016

³⁰ Vgl. Flucht und Asyl in Österreich – die häufigsten Fragen und Antworten (2015): http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10101498_360986/4b8aa8cd/UNHCR_QA_2015_FINAL.pdf. S. 17, 18.01.2016.

oder politischen Ansicht vertrieben oder mussten wegen Katastrophen und Nöten ihre Heimat verlassen. 57% aller internationalen Flüchtlinge kamen aus nur drei Ländern: Syrien, Afghanistan und Südsudan, wobei der Großteil in Flüchtlingslagern in benachbarten Staaten Schutz sucht. 80% aller Flüchtlinge wurden von Nachbarländern aufgenommen.³¹

Im Vergleich zu den unmittelbaren Nachbarländern von Krisen- und Konfliktregionen nehmen Österreich und die EU nur eine verhältnismäßig geringe Anzahl von Flüchtlingen auf. Nach Schätzungen von UNHCR lebten Mitte 2014 rund 55.600 anerkannte Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte in Österreich.³² Im Jahr 2015 gab es in Österreich rund 90.000 neue Asylanträge, 2017 sanken diese auf 24.735 Neuanträge. Im Jahr 2018 waren es lediglich 13.746, Tendenz weiter fallend.³³ Die meisten Asylanträge stellen derzeit Menschen aus Syrien, Afghanistan, Irak, Nigeria und Pakistan.

Seit 1999 wurden in Österreich knapp 350.000 Asylanträge eingereicht (ohne 2015). Nur in den Jahren 1968 und Mitte der 1950er Jahre kamen mehr Flüchtlinge als 2015 nach Österreich: So kamen in den Jahren 1956/1957 rund 180.000 Flüchtlinge aus Ungarn nach Österreich, nachdem die Sowjetunion den ungarischen Volksaufstand niedergeschlagen hatte. 1968 versorgte Österreich etwa 162.000 Flüchtlinge aus der damaligen Tschechoslowakei, nachdem die Truppen des Warschauer Pakts dort einmarschierten.³⁴

Asyl ist ein Menschenrecht. Auch wenn die Stellung von Flüchtlingen in der Genfer Flüchtlingskonvention klar definiert ist, erweist sich ihre Situation in der Praxis als sehr schwierig. Wenn Menschen ihre Verfolgung und Bedrohung glaubhaft machen können, besteht grundsätzlich das Recht auf Asyl. In den letzten Jahren werden die Voraussetzungen für die Asylgewährung in Europa jedoch zunehmend eingeschränkt und immer komplexer.

In Österreich haben AsylwerberInnen keinen Anspruch auf bedarfsorientierte Mindestsicherung, sondern werden im Rahmen der Grundversorgung³⁵ mit dem

³¹ Vgl. UNHCR Österreich <https://www.unhcr.org/dach/at/services/statistiken>

³² Vgl. Flucht und Asyl in Österreich – die häufigsten Fragen und Antworten (2015): http://www.lsr-stmk.gv.at/cms/dokumente/10101498_360986/4b8aa8cd/UNHCR_QA_2015_FINAL.pdf, S. 11, 18.01.2016.

³³ Vgl. Asylstatistik des BMI: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2017.pdf

³⁴ ÖIF Fact Sheet 16: Aktuelles zu Flucht und Asyl, <http://www.integrationsfonds.at/news/detail/article/fact-sheet-16-aktuelles-zu-flucht-und-asyl/>, 21.01.2016.

³⁵ Vgl. Häufig gestellte Fragen (FAQs) zur Grundversorgung von hilfs- und schutzbedürftigen Fremden in Niederösterreich: <http://www.noel.gv.at/Gesellschaft-Soziales/Soziale-Dienste-Beratung/Fluechtlingshilfe/FAQ-zur-Grundversorgung-.print.html>, 18.01.2016.

Notwendigsten (Unterkunft, Nahrung, Kleidung, medizinische Versorgung, Schulbedarf) versorgt. Innerhalb der ersten Monate nach Asylantragstellung unterliegen Asylsuchende einem totalen Beschäftigungsverbot. Erst drei Monate nach der Zulassung zum Asylverfahren können sie theoretisch eine Beschäftigungsbewilligung erhalten. Dies ist in der Praxis für Asylsuchende jedoch nahezu unmöglich, da sie auch dann in der Regel lediglich kurzfristig als ErntehelferInnen oder als Saisonarbeitskräfte zugelassen oder für die gemeinnützige Arbeit eingesetzt werden.

ExpertInnen kritisieren das Asylverfahren in Österreich vehement. So beanstandet z.B. Herbert Langthaler von der „asylkoordination Österreich“³⁶, dass AsylwerberInnen zumeist weit außerhalb von größeren Städten, in entlegenen Regionen untergebracht werden. Dies führt nicht nur zur sozialen Isolierung der Menschen, es erschwert ihnen auch den Zugang zu ÜbersetzerInnen, ÄrztInnen, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, Institutionen und NGOs.

4.2. Menschenrechtsbildung

Ziel der Menschenrechtsbildung ist es, Wertschätzung für sich und andere sowie Gefühle des Vertrauens und der sozialen Toleranz zu fördern. Das Handbuch „Compasito – Menschenrechtsbildung für Kinder“³⁷ beschreibt in diesem Zusammenhang drei Lernfelder, die zusammenwirken:

- Wissen – Lernen über Menschenrechte
- Einstellung – Lernen durch Menschenrechte
- Fähigkeiten – Lernen für die Menschenrechte

³⁶ Vgl. Herbert Langthaler, Karin Sohler, Selma Muhič Dizdarevič, Helene Trauner: Politische Partizipation und Repräsentanz von Flüchtlingen und AsylwerberInnen in der EU. (2009) Forschungsbericht. Verfügbar unter: http://www.asyl.at/projekte/node/synthese_casestudies.pdf, 18.01.2016.

³⁷ Vgl. Compasito – Menschenrechtsbildung für Kinder: <http://www.compasito-zmrb.ch/compasito/grundlagen/menschenrechtsbildung/>, 19.01.2016.

5. Tipps für PädagogInnen zum Umgang mit Diversität: Wie könnten die bisherigen Überlegungen auch in Schule und Unterricht umgesetzt werden?

5.1. Kritische Beschäftigung mit Migration in Schulbüchern

Ein erster Schritt kann eine kritische Beschäftigung mit den Schulbüchern sein. So hat z.B. das Projekt „Migration(en) im Schulbuch: Eine kritische Analyse von Schüler/innen, Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen“ (2011-2013)³⁸ die Repräsentation von MigrantInnen und die Thematisierung von Migration in Schulbüchern untersucht. Schulbücher stehen einerseits dafür, was SchülerInnen wissen sollen und andererseits für die zum Zeitpunkt der Erstellung in der Gesellschaft hegemonialen Stereotypen. Sie basieren daher immer auf Kategorien und Prozessen von Ein- und Ausschluss. Die Studie ergab, dass das Thema Migration zum Zeitpunkt der Analyse bereits Einzug in österreichische Schulbücher gehalten hatte, wobei dieses meist nicht als gesamtgesellschaftliches, sondern als isoliertes Phänomen, wenn nicht gar als Gefahr präsentiert wurde. V.a. in Büchern der Fächer Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde sowie Geografie und Wirtschaftskunde wurden häufig problematische Begriffe verwendet wie etwa „Schwarzafrika“ oder „Rasse“, die nicht ausreichend kritisch hinterfragt wurden.

Im Zuge der Studie wurden auch Bilder aus Schulbüchern mit den SchülerInnen diskutiert, wobei es darum ging, ihre Assoziationen zu den Bildern zu analysieren. Das Ergebnis war häufig, dass jenen SchülerInnen, die Migration grundsätzlich positiv gegenüberstehen, Argumente gegen Stereotype und Verallgemeinerungen fehlten. Schulbücher beeinflussen LehrerInnen und SchülerInnen und prägen ihre Haltungen, wobei die mitgebrachten Dynamiken und Einstellungen ebenfalls eine Rolle spielen.³⁹

Begriffe, Darstellungen und Bilder in den Schulbüchern sollten also einer ständigen kritischen Reflexion mit den SchülerInnen unterzogen werden. In diesem Sinne schlägt Wintersteiner Beispiele für die Behandlung im Unterricht vor, etwa indem das Wörterbuch „Von 'Asylant' bis 'Wirtschaftsflüchtling'“ (2017) herangezogen wird:

- „Anlassbezogen: Ideal ist es, wenn man an die Wortwahl in Debatten der Klasse oder bei der Lektüre von Medien anknüpfen kann

³⁸ Hintermann, C. (2017). Migration als Thema im Schulbuch. *information zur deutschdidaktik (ide)*, S. 88-92.

³⁹ Ebd.

- Die SchülerInnen einige Schlüsselbegriffe definieren lassen und dann die unterschiedlichen Zuschreibungen miteinander vergleichen
- Erst danach auch Materialien wie dieses Wörterbuch (oder Primärquellen) einsetzen
- Kontexte (auch intermediale) recherchieren lassen, in denen diese Wörter vorkommen – also die Verwendungsweise der Wörter untersuchen
- Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen darauf richten, wo und in welchen medialen und modalen Formen die Äußerungen erfolgten: Erscheinungsorte, Formate (z.B.: geschützte Blogs, Facebook), SprecherInnen – denn auch das beeinflusst die Wortwahl sehr stark
- Eine Vertiefung bestünde darin, wie in diesem Wörterbuch auch Komposita aufzunehmen, Euphemisierungen zu erkennen, Synonyme aufzustöbern, Wortfelder zu visualisieren...⁴⁰

5.2. Differenzfreundliche Schule

Dirim und Mecheril machen Vorschläge für eine „differenzfreundliche und zuschreibungsreflexive Schule“⁴¹ So könne zum Beispiel das äußere Erscheinungsbild der Schule differenzfreundlich verändert werden, wie z.B. mit dem Anbringen von mehrsprachigen Schildern, verstärkt mit einschlägigen Vereinen zusammengearbeitet sowie ein gutes Schulklima erzeugt werden, wo etwa SchülerInnen den Alltag mitbestimmen können und sich dadurch zugehörig fühlen. Des Weiteren solle in der Schule eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden gefördert werden.

Wichtig ist es ebenso, Rassismus- und Exklusionserfahrungen von SchülerInnen sicht- und besprechbar zu machen. Im deutschsprachigen Raum scheinen Rassismen oberflächlich verschwunden, doch sind rassistische Praxen in Denk- und Handlungsformen sehr präsent. Oftmals hat der Begriff der Kultur den der Rasse ersetzt. Zur antirassistischen Praxis gehören auf der einen Seite die antirassistische Selbstdarstellung von Schulen und andererseits das antirassistische Engagement von PädagogInnen. Beispielsweise ist es notwendig, deutlich

⁴⁰ Wintersteiner, W. (2017). Von 'Asylant' bis 'Wirtschaftsflüchtling'. In: *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, S. 76

⁴¹ Dirim, I., & Mecheril, P. (2010). Die differenzfreundliche und zuschreibungsreflexive Schule. In P. e. Mecheril, *Migrationspädagogik* (S. 137-149). Weinheim und Basel: Beltz Verlag

auf rassistische Vorkommnisse hinzuweisen und gegen diese vorzugehen. Aufklärung über Rassismus und Behandlung seiner Geschichte und Theorien bzw. der antirassistischen Theorien im Lehrplan können dazu beitragen, antirassistische Einstellungen zu fördern. Dabei geht es konkret um die Auseinandersetzung mit Antisemitismus, Faschismus, Nationalsozialismus und der Shoah sowie dem Kolonialismus. Darüber hinaus ist es wichtig, dass über Begriffe wie „Fremdheit“ und „Anderssein“ gemeinsam reflektiert wird und möglicherweise Gegenkonzeptionen entworfen werden.⁴²

5.3. Diversität im Unterricht: *Universal Design for Learning Guidelines*

Tipps zum Umgang mit Diversität im Klassenzimmer in Hinblick auf Lehrpläne bietet das *Universal Design for Learning Guidelines*: Die Richtlinien des UDL wurden von BildungswissenschaftlerInnen, ForscherInnen, NeurowissenschaftlerInnen und TechnikerInnen mit dem Ziel entwickelt, unflexible, one-size-fits-all-Lehrpläne so zu verändern, dass auf Fähigkeiten, persönlichen Background und Motivation aller Lernenden eingegangen wird. Das *Universal Design for Learning* (UDL) geht davon aus, dass die meisten Lehrpläne nicht an individuelle Anforderungen und Fähigkeiten der SchülerInnen angepasst werden können, daher müssten die Lehrpläne verändert werden, nicht die Lernenden. Es werden flexible Ziele, Methoden und Materialien entwickelt, um diesem Ziel nachzukommen und um auf die jeweiligen Gegebenheiten in der Gruppe einzugehen. Eine sehr ausführliche Beschreibung verschiedener Methoden und Materialien findet sich im Reader des *National Center on Universal Design for Learning*.⁴³

5.4. Umfassende sprachliche Bildung: Das 5 Bausteine Modell

Einen sehr praxisorientierten Ansatz für eine umfassende sprachliche Bildung an Kindergärten und Schulen, der auf eine höhere Chancengerechtigkeit abzielt, stellt das 5 Bausteine-Modell dar.⁴⁴ Sprachliche Bildung in diesem Konzept bezieht sich auf die Entwicklung von Fähigkeiten in allen Sprachen im Repertoire von SchülerInnen. Sprache ist

⁴² Mecheril, P., & Melter, C. (2010). Rassismuskritik als pädagogische Querschnittsaufgabe. In P. e. Mecheril, *Migrationspädagogik* (S. 168-178). Weinheim und Basel: Beltz Verlag

⁴³ CAST. *Universal Design for Learning Guidelines* version 2.0. Wakefield, 2011, siehe unter <http://udlguidelines.cast.org/>

⁴⁴ Allgäuer-Hackl, E., & Naphegyi, S. (November/Dezember 2016). Wenn aus Wörtern Landkarten werden und Grammatik Sinn stiftet. *Erziehung und Unterricht*, S. 829-834.

Mittel zur Kommunikation, Denkinstrument und Strukturierungshilfe für das Hineinwachsen in die kulturelle und soziale Umwelt. Zudem geht es um die Entwicklung von persönlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen in umfassender und fächerübergreifender Weise.

Die „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“⁴⁵ sind in vollständiger Länge in drei Ausführungen für Kindergarten Volksschule und Sekundarstufe I online verfügbar. Hier ein kurzer Überblick:

Beim Baustein „Vielfalt“ geht es um Unterschiede in der Gruppe oder Klasse und in den Familien; verschiedene Lebenswelten prägen persönliche, familiäre, soziale, kulturelle und sprachliche Erfahrungen bzw. Kenntnisse. Manche dieser Erfahrungen und Kenntnisse sind besser an die schulische Realität anschlussfähig, andere weniger gut. Dies zu reflektieren sowie auch Bilder und Zuschreibungen zu hinterfragen ist Kern des ersten Bausteins.

Der zweite Baustein bezieht sich auf den Aufbau von inneren Bildern und Konzepten. Dabei geht der Weg von der Erfahrung der Welt mit allen Sinnen (zum Beispiel im Wald sein) zum inneren Bild (vom Wald) und zur sprachlichen Bezeichnung dieser Erfahrung. Für den Unterricht stellen sich die folgenden Fragen: Welche Erfahrungen bringen die Kinder aus ihrer familiären Lebenswelt mit? Welche Konzepte konnten sie aufbauen, welche nicht? Welche sind anders als das, was unsere Schulbücher voraussetzen?

An dritter Stelle steht Mehrsprachigkeit, wobei es in der Schule darum gehen soll, sämtliche Sprachen sichtbar zu machen, wertzuschätzen und in das Lernen einzubeziehen. Dadurch werden nicht nur die Sprachkompetenzen, sondern auch der Selbstwert der SchülerInnen gefördert. Es bietet sich beispielsweise an, nach der Übersetzung einzelner Wörter in andere Sprachen zu fragen („Wie heißt das in Deiner/Eurer Sprache?“) und sämtliche Sprachen im Unterricht und in Pausengesprächen zuzulassen. Ein weiterer Bereich ist die Förderung aller mitgebrachten Sprachen, z.B. durch muttersprachlichen Unterricht. Fragen an PädagogInnen sind z.B.: Sehen wir das sprachliche Repertoire, das Kinder mitbringen, als Ressource oder als Hindernis? Sehen wir nur die möglichen Defizite im Deutschen?

⁴⁵ Die vollständige Broschüre in drei Ausführungen (Kindergarten Volksschule, Sekundarstufe I) kann unter <https://sprachelesen.vobs.at/index.php?id=655> heruntergeladen werden.

Verstehen wir die Auswirkungen der Be-Wertung und Hierarchisierung von Sprachen auf das einzelne Kind?

Beim vierten Baustein geht es darum, Deutsch als Alltags-, Unterrichts- und Bildungssprache zu erwerben. Hier ist eine doppelte Schwierigkeit gegeben: einerseits die Aneignung von Wissen in der deutschen Sprache, andererseits die Verbindung dieses Wissens mit sprachlichen Strukturen. Wir verwenden im Deutschen verschiedenste Varietäten, d.h. Dialekte, Soziolekte oder unterschiedliche Register. Bildungs- und Fachsprache ist die Sprache, in der Bildungsinhalte vermittelt werden. Das ist ganz eindeutig Aufgabe der Schule und nicht der Eltern, die das in vielen Fällen nicht leisten können. Um Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache zu fördern ist es hilfreich, im Unterricht von Alltagssituationen und Alltagskommunikation ausgehend den Erwerb bildungssprachlicher Fertigkeiten aufzubauen. So könnten LehrerInnen zum Beispiel mündliche Aufgaben geben, die in der Familie (und der jeweiligen Sprache der Familie) besprochen werden und die Alltagskommunikation anregen. Die Beispiele der SchülerInnen werden im Unterricht in Standardsprache kommentiert und verschriftlicht. Daraus kann dann Fachsprache (z.B. für mathematische Operationen) aufgebaut werden.

Der fünfte Baustein bezieht sich auf das Sprachenbewusstsein, d.h. das Bewusstsein für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen, aber auch für Hierarchien und Machtgefälle zwischen Sprachen. Wissen von und über Sprache kann implizit bereits im vorschulischen Bereich bewusstgemacht werden, später wird es explizit vermittelt. Sprachenbewusstsein und Sprachlernbewusstsein sind zudem ein Vorteil beim weiteren Erlernen von Sprachen.