



IMST – Innovationen machen Schulen Top
Schreiben, Lesen Literatur

LEBENSBUCH UND BRIEFE

BIOGRAFIEARBEIT MIT KINDERN UND

BRIEFFREUNDSCHAFTEN IN VERSCHIEDENEN SPRACHEN

ID 1742

Mag. Angela Kaltenböck-Luef

Macher Helene, Ofner Renate, Oprešnik Adida

VS Schönau, Graz

Graz, Juni, 2016

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	4
DANKSAGUNG	5
1 EINLEITUNG	6
1.1 VS Schönau Graz – Netter geht's besser	6
1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage	6
1.2.1 Projektausgangssituation an der VS Schönau	7
1.2.2 Ziele auf SchülerInnenebene	7
1.2.3 Ziele auf Elternebene	7
1.2.4 Ziele auf LehrerInnenebene	7
1.3 Begriffsklärung	8
1.3.1 Lesen und Schreiben	8
1.3.2 Biografiearbeit	8
1.3.3 Sprachlernbiografien	9
1.4 Methoden	9
2 PROJEKTBESCHREIBUNG	10
3 PROJEKTTHEMEN	12
3.1 Biografisches Schreiben in der Schule.....	12
3.1.1 Praktische Erfahrungen zum biografischen Schreiben.....	12
3.2 Briefe schreiben	13
3.2.1 Lebenswelten von Eltern, Schule und Kindern als Grundlage für Schreibprozesse erkennen	13
3.2.2 Briefe schreiben als didaktisches Instrument	14
3.2.3 Briefkontakte mit anderen Schulen knüpfen.....	14
3.2.4 Praktische Auseinandersetzung mit dem Thema Briefe schreiben	15
3.2.5 Durchführungsvoraussetzungen für Schulen	16
3.2.6 Hilfreiche Tipps für das Verfassen von Briefen mit der Klasse.....	16
3.3 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Identität	17
3.3.1 Mehrsprachigkeit im Unterricht.....	17
3.3.2 Praktische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht	18
3.3.3 Biografisches Erzählen im mehrsprachigen Kontext.....	19
3.4 Gender.....	20
3.4.1 Gender und Bildung.....	20
3.4.2 Genderkompetenz	20
3.4.3 Mädchen-, Buben- und Geschlechterwelten im Unterricht.....	21
3.4.4 Angeboren oder anerzogen – der kleine Unterschied	21
3.4.5 Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau – Ein langer Weg	22
4 ERGEBNISPRÄSENTATION DER EMPIRISCHEN ERHEBUNG	24
4.1 Erhebung der Daten mittels Fragebogen.....	24
4.1.1 Ergebnisse der Erstbefragung	24
4.1.2 Gegenüberstellung der Ergebnisse	27
5 PROJEKTABSCHLUSS UND -PRÄSENTATION	31
6 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	32
6.1 Für eine Schule der Mehrsprachigkeit.....	32

6.2	Schule als Chancenraum	33
6.3	Wege zum Ziel	34
7	LITERATUR	36
8	INTERNETQUELLEN	37

ABSTRACT

Die vierten Klassen der VS Schönau Graz beteiligten sich gemeinsam im Schuljahr 2015/16 am IMST Projekt - Schreiben, Lesen, Literatur. Das Ziel dieser Arbeit war, durch Biografiearbeit und Lebensbüchern, sowie Lese- und Schreibprojekten in den Muttersprachen, und intensiver Auseinandersetzung mit der Herkunft und Kultur der Kinder das Selbstbewusstsein der SchülerInnen zu stärken. Durch regelmäßige, wöchentliche Arbeit an unterschiedlichen jedoch persönlich relevanten Themen, wurden die Projektergebnisse (Lebensbücher) in Mappen dokumentiert.

Unser Projekt wurde vom Volkskundemuseum und dem Lesezentrum unterstützt.

Schulstufe: 4
Fächer: Deutsch, Sachunterricht, Fremdsprachen, Bildnerische Erziehung, Werken
Kontaktperson: Mag. Angela Kaltenböck-Luef
Kontaktadresse: VS Schönau, Neuholdaugasse 93, Graz 8010
vs.schoenau@stadt.graz.at

DANKSAGUNG

Wir danken Frau Kollegin Susanne Happe und Herrn Kollegen Martin Zanini für ihre Mitarbeit. Frau Mag. Anita Niegelhell hat uns tatkräftig bei der Abschlusspräsentation in Volkskundemuseum unterstützt.

Frau Dr. Verena Gangl vom Lesezentrum danken wir für die Bereitstellung der Lesekisten in verschiedenen Sprachen.

1 EINLEITUNG

1.1 VS Schönau Graz – Netter geht's besser

Derzeit besuchen 225 SchülerInnen die VS Schönau im Bezirk Jakomini in Graz. Es gibt mehr Buben als Mädchen, die auf elf Klassen aufgeteilt sind. Pro Klasse sind dies etwa 20-21 SchülerInnen.

Die Kinder kommen aus 17 verschiedenen Nationen. Die Volksschule Schönau weist einen MigrantInnenanteil aus Nicht-EU-Ländern von 70 % auf. Über 85% der Kinder haben eine andere Erstsprache als Deutsch.

Die jetzigen drei vierten Klassen bestehen aus insgesamt 59 Kindern, wobei in der 4.a Klasse 19 Kinder, in der 4.b Klasse 21 Kinder und in der 4.c Klasse 19 Kinder sind. Sowohl die 4.a Klasse als auch die 4.b Klasse sind Integrationsklassen.

Knapp 53% der SchülerInnen der VS Schönau wohnen im Bezirk Jakomini, 22% sind in Liebenau wohnhaft. Viele Familien aus den Bezirken Jakomini und Liebenau, deren Kinder die VS Schönau besuchen, fallen in die unteren Einkommensklassen. Die Lebensumstände einiger Familien sind, aufgrund ihrer sozialen Situation oftmals schwierig. Die Anzahl von AlleinerzieherInnen ist erhöht. Freizeitaktivitäten können aufgrund finanzieller Notlagen oft nicht durchgeführt werden. Diese Faktoren wirken sich deutlich auf den Schulalltag aus.

Die Lehrerinnen und Lehrer der VS Schönau bieten den Schülerinnen und Schülern viele verschiedene Freizeitaktivitäten an. Die Kinder können am Nachmittag musizieren (Chor, Spielmusik, Instrumentalunterricht), oder Sport betreiben (Abenteuerturnen. Auch ihre Kreativität wird gefördert und ausgebaut. Des Weiteren gibt es ein Lese- und Schreibprojekt, das sich „Lesen macht Laune“ nennt. Abgesehen davon gibt es ein reichhaltiges Angebot an Aktivitäten wie z. B.: Spielefeste, ein Schulfest, Laufwettbewerbe, Theaterbesuche, Museumstage, der Besuch des Bücherbusses usw.

Sehr viele SchülerInnen nutzen die Zusatzangebote der Nachmittagsbetreuung. Die zusätzlichen Betätigungsfelder sind für die Kinder wichtig, da viele SchülerInnen ansonsten ihre Zeit nach dem Unterricht ausschließlich vor dem Fernseher oder vor dem Computer verbringen würden.

Kinder, die weder den Hort noch die Nachmittagsbetreuung besuchen, haben oftmals Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Hausaufgaben. Ihre Eltern können ihnen aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse meist nicht helfen.

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt an unserer Schule ist die Gesundheitsförderung.

1.2 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ist eine große Ressource unserer Schule. Aus diesem Grund soll die Mehrsprachigkeit im Schulalltag ein stärkeres Gewicht bekommen. Durch Biografiearbeit, Stärkung der eigenen Identität, Lesen in der Muttersprache und Brieffreundschaften mit anderen Klassen aus anderen Ländern, wird versucht kulturelle Unterschiede und Unterschiede zwischen Mädchen und Buben zu verstehen und mildern.

1.2.1 Projektausgangssituation an der VS Schönau

In der Ausgangssituation stellten wir LehrerInnen fest, dass unsere SchülerInnen ungern über sich und ihre persönliche Einstellungen und Wertvorstellungen sprachen. Sie taten dies weder in der Muttersprache noch auf Deutsch, da sie befürchteten kritisiert, gehänselt oder von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Auch positive verbale Bemerkungen seitens der LehrerInnen bewirkten zunächst nichts und wurden von SchülerInnen ignoriert.

Deswegen war und ist es den PädagogInnen an unserer Schule ein Anliegen die Selbstwertstärkung der SchülerInnen intensiver voranzutreiben. Im Bereich der Muttersprachen vermuteten wir zu diesem Zeitpunkt noch ungenützte Ressourcen.

Daher hoben wir den Wert der Muttersprache in dem wir den Reichtum der verschiedenen Kulturen verstärkt nützten.

1.2.2 Ziele auf SchülerInnenebene

Unsere Ziele lassen sich in folgende Punkte gliedern:

- Stärkung des Selbstwerts der Kinder durch autobiografisches Notieren und Schreiben von Texten über sich
- Lesefreude erwecken durch Lesen von Büchern, Zeitschriften und Texten in Deutsch sowie in der Muttersprache
- Informationen über die eigene und andere Kulturen erwerben
- eigene Anschauungen und Einstellungen überdenken, um Vorurteile gegenüber anderen abzubauen
- Interesse an anderen Sprachen und Kulturen fördern
- Soziale-, Schreib- und Lesekompetenzen entwickeln, stärken und fördern

1.2.3 Ziele auf Elternebene

Die Beteiligung der Eltern an unserer Schule war zu Beginn des Schuljahrs 2015/16 wenig zufriedenstellend. Mit diesem Projekt wollten wir das Interesse der Eltern an der Arbeit der Schule wecken und sie aktiv am Schulleben teilhaben lassen.

- Gegenseitige Stärkung im Rahmen der Familie
- Aktive Rolle der Eltern im Schulprojekt
- Anteilnahme bei Präsentationen des Projekts

1.2.4 Ziele auf LehrerInnenebene

- Bewusstmachung und Veränderung der schulischen Situation im Laufe der Jahre und Berücksichtigung neuer Einflüsse sowohl in den Methoden als auch in den persönlichen Einstellungen.
- Den Schwerpunkt bildet die Verbesserung des Umgangs mit der Mehrsprachigkeit in den Klassen sowie in der Schule
- Regelmäßiger Austausch von Informationen, Fortschritten, Planungen und Fördermaßnahmen innerhalb der Schulstufen
- Selbstbildung durch SCHILF bzw. Seminare und Literatur

- Sichtbarmachung kultureller Unterschiede und Ähnlichkeiten, sowie die Weckung von Toleranz für andere Denkweisen.
- Verstehen von Problemfeldern der Kinder, die sich aus ihren andersartigen familiären Hintergründen ergeben und positive Selbstwertstärkung durch Einflussnahme im Unterricht
- Die Kinder bei der Biografiearbeit individuell begleiten und fördern
- Schreib- und Lesekompetenzen erweitern und fördern

Daraus ergab sich unsere Forschungsfrage:

Inwieweit kann Biografiearbeit für Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse Volksschule aus verschiedenen Kulturen helfen, das Selbstbewusstsein zu stärken?

Im Vergleich mit anderen Schulstandorten erzielte unsere Schule nicht die erwarteten schulischen Ergebnisse bei den Grundkompetenzen. Um diesen Missstand zu beseitigen suchten wir nach neuen Modellen und stießen in der Folge auf das IMST Projekt.

1.3 Begriffsklärung

1.3.1 Lesen und Schreiben

„Lesen und Schreiben sind die Grundwerkzeuge des Menschen bei der Kommunikation mit anderen über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg. Sie eröffnen uns Wissen, sie helfen uns aber auch, es zu entwickeln, weiterzugeben und zu präsentieren. Lesen und Schreiben lernen heißt, sich Kompetenzen anzueignen, die Voraussetzung für weiteres Lernen sind. [...] Lesen und Schreiben sind Lernprozesse, mit denen wir ein Leben lang beschäftigt sind.“ (Bräuer, 2006, S. 13)

Schreiben zu lernen ist ein vielfältiger und vielschichtiger Prozess. Es geht dabei nicht *nur* um den Erwerb einer Kulturtechnik, die Voraussetzung für Teilhabe und Beteiligung an Gesellschaft und gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen ist. *Schreiben Können* ist Grundlage von kultureller Möglichkeit und gehörte somit einerseits immer schon zu den Grundkompetenzen, die Schule zentral vermittelt, andererseits v.a. unter dem Focus der biografischen Reflexivität aber auch zu den „neuen Schlüsselkompetenzen“ (vgl. z.B.: Kruse, Otto, Eva Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann, 1999), die immer wichtiger werden. Schreibunterricht erfüllt also mehr als das „reine“ Vermitteln und Anwendbar-Machen eines Zeichensystems, weil es die Umgebung für Lernende nicht nur neu wahrnehmbar macht, sondern ihnen auch die Möglichkeit eröffnet, sich in sie einzuschreiben.

Wer Schreiben unterrichtet, fördert demgemäß die Voraussetzung, um sich „sinnverstehend“ mit der umgebenden Welt auseinander setzen zu können, stellt vielfältige und „neue“ Zugänge zur Umgebung her und stärkt die Aneignungsprozesse von Welt.

1.3.2 Biografiearbeit

Biografisches Schreiben hat sich aus der Biografiearbeit heraus entwickelt und ist nur einer der möglichen Zugänge dazu. Ursprünge, Methoden und Ansätze der Biografiearbeit sind vielfältig. Ihre Wurzeln reichen einerseits in die ethnologischen Fächer, bzw. auch in die Geschichtsforschung, andererseits auch stark in die Soziale Arbeit. Methodisch ist vieles möglich, denkbar und anwendbar. Gemeinsam ist allen Ansätzen und Zugängen allerdings, dass man sie als grundsätzlich sehr offene Herangehensweise an Themenstellungen bzw. Auseinandersetzungen mit dem eigenen Leben sehen und verstehen kann:

„Mit Hilfe von Biografiearbeit wird das eigene Leben in Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft reflektiert. Man spricht in diesem Zusammenhang von ‚biografischer Selbstreflexion‘, die wesentlich

durch das Herstellen von ‚Sinnzusammenhängen biografischer Erfahrungen‘ erreicht wird. Ein wichtiges Merkmal ist dabei die Bezugnahme auf die [eigene] Lebenswelt sowie auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen“ [...] Darüber hinaus trägt Biografiearbeit zur ‚Entwicklung der Schlüsselkompetenz bewusster Lebensgestaltung‘ bei.“ (Morgenstern, 2011)

Mit Hilfe von Biografiearbeit sollte es uns gelingen die Motivation der SchülerInnen im Bereich der Lese- und Schreibkompetenzen in Deutsch und deren Muttersprachen zu verbessern.

1.3.3 Sprachlernbiografien

Um eine Sprachlernbiografie zu erstellen, kann man sich unterschiedlicher Methoden und Zugänge bedienen, dazu zählen:

- „Autobiografische Erzählungen,
- Befragungen,
- Selbsterfahrungsmethode (Gestalttherapie, Psychodrama, Fantasiereisen)
- Bildliche Darstellungen, Mind–Map, Collage etc.
- Sprachenporträts
- Sprachenportfolios
- Sprachlerntagebücher (KIESEL)
- Austausch und metasprachliche Reflexion“ (Lin-Huber, 2014, S. 7)

„Sprachlernbiografien stellen einen Schlüssel zu einem besseren Verständnis von Schülern und Eltern dar. Sie ermöglichen eine genaue Kenntnis von Lebensverhältnissen und Lernvoraussetzungen und damit auch eine bessere Verständigung sowie eine effektivere Zusammenarbeit, sowohl mit den Kindern als auch mit ihren Eltern.“(Apeltauer & Senyildiz, 2011, S. 10)

1.4 Methoden

Methoden, die in unsere Arbeit vorkommen, sind:

- Literaturrecherche zu Theorie von Mehrsprachigkeit, Verfassen von Texten, Biografisches Schreiben, Biografiearbeit und Gender
- Empirisch erhobene Daten (Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen) und ihre Interpretation

2 PROJEKTBE SCHREIBUNG

Unsere Projektarbeit gliedert sich in folgende Bereiche:

- Biografisches Schreiben
- Briefpartnerschaften
- Mehrsprachigkeit und
- Aspekte der Gleichberechtigung (Gender)

Im Schuljahr 2014/15 nahm eine der dritten Klassen Briefkontakt mit einer Grundschulklasse in Sarajevo auf. Die Briefe wurden in Deutsch sowie in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch geschrieben und bei Bedarf von Lehrpersonen übersetzt. Das positive Feedback innerhalb und außerhalb der Schule beflügelten die zwei Parallelklassen sich ebenfalls an einem Projekt zu beteiligen. Zusammen mit der Schulleitung wurde beschlossen bei der IMST-Schreiben, Lesen, Literatur Ausschreibung teilzunehmen.

Die drei vierten Klassen bestehen aus insgesamt 59 Kindern.

4.a Klasse 19 Kindern (Integrationsklasse mit sechs Integrationskindern)

4.b Klasse 21 Kindern(Integrationsklasse mit fünf Integrationskindern) und

4.c Klasse 19 Kindern (zwei Integrationskinder).

Anteil Mädchen und Buben:

Klasse	Mädchen	Buben	Gesamt
4a	10	9	19
4b	6	15	21
4c	10	9	19
			59

Die Kinder stammen aus 17 verschiedenen Ländern: Ägypten, Armenien, Bosnien, Bulgarien, Dominikanische Republik, Georgien, Iran, Kosovo, Mongolei, Nigeria, Österreich, Serbien, Slowakei, Tschetschenien und aus der Türkei.

Die SchülerInnen sollen sich mit der eigene Geschichte (Gegenwart und Zukunft) und der Geschichte ihrer Familien auseinandersetzen. Sie sollen erfahren, wie es Kindern in den Herkunftsländern ihrer Familie geht.

Dabei arbeiten Kinder in unterschiedlichen Unterrichtsmethoden: Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Präsentation der Ergebnisse unter Berücksichtigung was die Kinder von sich erzählen wollen.

Aktivitäten und Maßnahmen, die im Projekt an unserer Schule stattfinden sollten:

- Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Das bin ich, das sind meine Stärken und Interessen, Entwicklung und Darstellung des Selbstbildes
- Das ist meine Familie (Herkunft)
Beschäftigung mit der eigenen Familie und familiären Wurzeln und mit weiteren sozialen Beziehungen.
- Diese Dinge sind mir wichtig:
Die Kinder sollten Dinge beschreiben und erklären, warum sie für sie wichtig sind.
- So stelle ich mir meine Zukunft vor:

Die Kinder sollten Überlegungen zu eigenen Zukunft anstellen. Sie sollten Wünsche, Hoffnungen und Ängste formulieren.

Projektdokumentation:

Die Kinder sollten Seiten im Lebensbuch gestalten, Briefe schreiben und Bücher in der eigenen Muttersprache lesen und präsentieren.

Zu diesen Themenbereichen wurden Workshops geplant. Die Lehrpersonen traten in den Hintergrund, haben beobachtet und Hilfestellungen gegeben, wo immer es nötig war.

Darüber hinaus wurden die angeführten Themen in Soziallernstunden regelmäßig bearbeitet:

- Das bin ich
- Das ist meine Familie
- So stelle ich mir meine Zukunft vor

Das Pflegen der Brieffreundschaften sowie das Lesen in der Muttersprache bzw. Buchpräsentationen stellten einen fixen Bestandteil im Deutschunterricht dar.

Im Rahmen des Sachunterrichts berichteten die Kinder mit Unterstützung ihrer Eltern und der LehrerInnen über ihre Heimatländer, ihre Sprache und ihre Kultur.

Evaluation:

Die Projektziele sind erreicht, wenn jedes Kind ein Lebensbuch hat, wenn Brieffreundschaften gepflegt werden.

Wenn in einer Ausstellung Dinge, die den Kindern wichtig sind, präsentiert werden.

Wenn jedes Kind zumindest ein Buch in der Erstsprache gelesen und präsentiert hat

Genderfragen:

Buben und Mädchen arbeiten individuell an ihrer eigenen Biografie. Bei den Zukunftswünschen werden typische Rollenbilder hinterfragt werden.

Zeitplan:

Zeitraum	Maßnahme
21.09.2015 - 26.09.2015	Das Projekt wird den Schülerinnen und Eltern vorgestellt
26.09.2015 -31.10.2015	Arbeit am Lebensbuch: Themenbereich Das bin ich
1.11.2015 -23.12.2015	Arbeit am Lebensbuch: Themenbereich: Das ist meine Familie/Herkunft
7.01.2016- 29.2.2016	Arbeit am Lebensbuch: Themenbereich: Das ist mir wichtig, Gestaltung der Ausstellung
22.2.2016	Festliche Präsentation der Herkunftsländer (Plakate); Schulaula
1.03.2016- 30.04.2016	Arbeit am Lebensbuch: Themenbereich: So stelle ich mir meine Zukunft vor
1.05.2016 - 31.05.2016	Projektzusammenfassung, Fertigstellung der Lebensbücher, Vorbereitung der Präsentation der Ausstellung
10.6.2016	Festlicher Abschluss des Projekts

Verbreitung:

Lokal: Über die Homepage der Schule, die Homepage der Kulturvermittlung des Volkskundemuseums Zeitschrift Schule

Überregional: Kontaktschulen in Sarajevo, Wien und Deutschland

3 PROJEKTTHEMEN

3.1 Biografisches Schreiben in der Schule

„Für viele Kinder bedeutet das Interesse für ihre Herkunft und Geschichte Wertschätzung, Würdigung und Respekt ihrer ganzen Person gegenüber.“

Das obige Zitat stammt aus dem Buch *Projekt Lebensbuch* von Isabel Morgenstern, die mit ihrer Arbeit neben vielen anderen Einflüssen einen wichtigen Anstoß für dies hier zu beschreibende Projekt lieferte (vgl. Morgenstern, 19). Sie betont, dass sich „außerschulische Methoden der Biografiearbeit [...] nicht direkt auf den Schulunterricht übertragen werden [können]“, aber sich, Biografiearbeit mit Fragen des Lebens und des Alltags lohnt. Ereignisse aus dem Alltag der Kinder fließen auf vielfältige Weise in den Unterricht ein: von der Beschäftigung mit ihrem alltäglichen Tun, über die Thematisierung der Umgebung, bis hin zu Fragen nach Zukunftswünschen und -vorstellungen reichen die Themen. All diese Fragen sind seit jeher Unterrichtsstoff. In diesem Projekt rücken die „biografischen Kompetenzen“ der Kinder stärker in den Vordergrund.

3.1.1 Praktische Erfahrungen zum biographischen Schreiben

Im Unterricht beschäftigten wir uns mit folgenden Themen:

1. Das bin ich

Die SchülerInnen zeichneten ein Bild von sich und präsentierten sich im Sesselkreis. Im Vordergrund war das Aussehen der SchülerInnen. Die Kinder stellten die Unterschiede aber auch Ähnlichkeiten fest. Unser Fokus lag auf dem Zulassen der Andersartigkeit. Die Kinder sollten das Gefühl bekommen, dass in unserer Schule jeder willkommen ist, so wie er ist.

Hinzu gehörte die Wortschatzerweiterung zur Personenbeschreibung. Die Personenbeschreibung wurde in weiterer Folge in Form eines Schularbeitenthemas ebenfalls genützt.

2. Was ich mag / was ich nicht mag

Hier erzählten die Kinder über ihre Vorlieben bei Speisen, Lebensgewohnheiten und Hobbys. Sie arbeiteten mit Hilfe, von Mindmaps um ihre Gedanken zu verschriftlichen und sprachen im Sesselkreis darüber. Dabei entdeckten sie viele Unterschiede in den Lebensgewohnheiten innerhalb ihren Familien und fanden heraus, dass sie viele Hobbys nur im Ansatz kennengelernt hatten.

3. Was ich kann / was ich nicht so gut kann

Im Mittelpunkt dieser Stunde stand die Selbstwertstärkung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Kinder erfuhren, dass jeder eigene Stärken und Schwächen hat.

4. Das ist mir wichtig

Wir befassten uns mit den Lebenswelten der Kinder und analysierten die Unterschiede und Ähnlichkeiten bzw. Veränderungen während des Lebens

5. Das macht mich glücklich

Die Kinder brachten ihre Lieblingsspielzeuge, Souvenirs und Gegenstände mit, beschrieben und zeichneten sie. Mit diesen Schätzen werden sich alle Kinder im Volkskundemuseum im Rahmen einer Ausstellung präsentieren.

6. Das ist meine Familie

Mit Hilfe einer Zeitleiste sprachen die Kinder über sich und ihre Entwicklung innerhalb ihrer Familie.

7. Herkunftsland und das Land in dem ich jetzt lebe (Vorteile / Nachteile)

Mit Unterstützung von Eltern und LehrerInnen recherchierten die Kinder über ihre Herkunftsländer, gestalteten Plakate und präsentierten diese im festlichen Rahmen in der Aula der Schule.

8. Zukunftspläne der Kinder (Wo sehe ich mich mit 25 Jahren?)

Mit Hilfe einer Traumreise versetzten sich die Kinder in die Zukunft und verschriftlichten ihre Pläne am Anfang des Projekts und am Ende.

3.2 Briefe schreiben

Die Erfahrungen der Kinder mit ihrer Umwelt bilden den Schwerpunkt der schriftlichen Auseinandersetzung beim Verfassen von Briefen. Die direkte Kommunikation mit SchülerInnen anderer Schulen motiviert zum Weiterschreiben.

3.2.1 Lebenswelten von Eltern, Schule und Kindern als Grundlage für Schreibprozesse erkennen

Befragt man KindergartenpädagogInnen, HorterzieherInnen und Lehrkräfte nach dem Sprachentwicklungsstand der Kinder, bekommt man oftmals rückgemeldet, dass sich ihre Schützlinge nicht altersentsprechend ausdrücken können. Diesen Entwicklungen hat die Schule entgegenzusteuern. Als PädagogInnen haben wir die Aufgabe den Kindern die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens beizubringen, gerade wenn sich sowohl deutschsprachige als auch Kinder mit einer anderen Erstsprache oftmals Schwierigkeiten haben sich ausreichend zu artikulieren. Aus diesem Grund müssen wir sehr differenziert, dem Entwicklungsstand der SchülerInnen entsprechend Lehr- und Lerninhalte vermitteln. Eine wichtige Aufgabe ist es den Eltern klar zu machen, dass das Sprechen- und das Schreibenlernen ein langwieriger Prozess ist, den sie entscheidend mitbeeinflussen können.

Die Eltern zu motivieren, sich für die Arbeit der Kinder in der Schule zu interessieren und zu unterstützen, ist eine wichtige Aufgabe. Auf der anderen Seite müssen wir uns als PädagogInnen mit den Lebenswelten unserer SchülerInnen auseinandersetzen, um die Kinder besser zu verstehen und passgenauere Angebote machen zu können.

Unser Projekt basiert auf der Annahme, dass:

- durch vermehrte Kontakte die Eltern mehr Interesse an der Arbeit der Schule haben
- durch gemeinsames Arbeiten, statt belehrend-hierarchisierend miteinander zu kommunizieren und
- durch die Einbeziehung der Lebenswelten der Kinder,

es für alle Beteiligten leichter wird, Sprechen und Schreiben in der Bildungssprache Deutsch zu erlernen.

3.2.2 Briefe schreiben als didaktisches Instrument

Beim Verfassen von Briefformen muss der Schreibende stets lernen seine Gedanken zu präzisieren, zu schärfen und angemessen zum Ausdruck zu bringen. Dabei werden neben dem Schreiben auch andere Fähigkeiten und Fertigkeiten trainiert wie z.B. Kreativität, Eigeninitiative, selbstkritisches Denken, Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit sowie Planungstechniken bezüglich der Abfolge des Textes.

Schreiben zu erlernen ist immer auch ein Teil eines partnerschaftlichen Prozesses bzw. des kollegialen Gruppengeschehens zwischen Lernenden und Lehrenden.

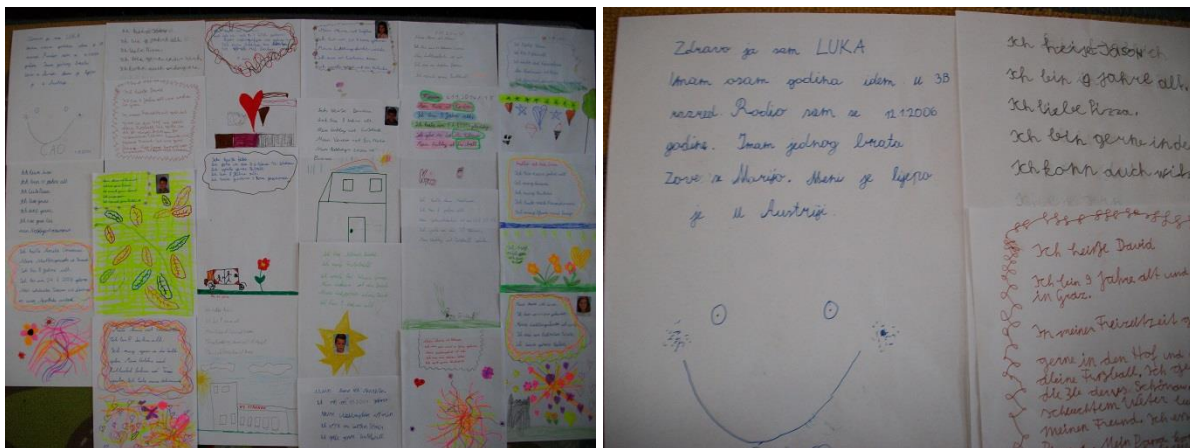
Damit Schreibende optimale Bedingungen für den Schreibprozess vorfinden ist es wichtig folgende Grundsätze zu beachten:

- Der Schreibanlass, also der Brief muss für die SchülerInnen persönlich bedeutsam sein
- Das gelingt, wenn im Brief direkt an die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden kann.
- Die Schreibumgebung muss Sicherheit vermitteln. Daher schafft der/die PädagogIn eine Atmosphäre, in der sich die SchülerInnen vertrauensvoll mit Fragen an sie/ihn wenden können.
- Er/Sie bietet den SchülerInnen einen geschützten Rahmen in dem sie mit Sprache experimentieren können ohne Bloßstellungen riskieren zu müssen.
- Ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen den Schreibenden untereinander und LehrerInnen ist durch die besondere Lernatmosphäre geprägt. Sie zeichnet sich besonders durch Kollegialität, Entgegenkommen, Erfahrungsaustausch und Wertschätzung des Schreibprodukts und den Verfassern der Texte aus.
- Dabei kann auch durchaus konstruktive Kritik an manchen Stellen im Text geübt werden, nie aber ohne vorher positives Feedback der Gruppe oder der Lehrenden erhalten zu haben.
- Durch das oftmalige individuelle Antworten auf Briefe kommt es zu einer Erhöhung der Schreibpraxis was wiederum den Lernfortschritt positiv beeinflusst.
- Aber nicht nur ein gewisses Maß an Regelmäßigkeit ist für die SchülerInnen wichtig, sondern auch die Freude und der Spielcharakter. der in gewissen Schreibsituationen entstehen kann, wenn Briefe mit z.B. Witzen, Reimen, Comics ergänzt werden.
- Einigen Schülerinnen und Schülern gelingen Texte besser wenn in sogenannten „freiwilligen Schreibkonferenzen“ gelungene Briefe oder Passagen vorgelesen und miteinander besprochen werden. Dabei können SchülerInnen zu SchreibberaterInnen werden und nützliche Tipps und Tricks an ihre Mitschüler und Mitschülerinnen weitergeben.
- Dieser Ansatz des dialogischen Arbeitsgesprächs zur Verbesserung von Texten hat sich auch in der deutschsprachigen Schreibpädagogik in weiten Teilen durchgesetzt. (vgl. Mertlitsch, 2010, S.19)

3.2.3 Briefkontakte mit anderen Schulen knüpfen

Eine große Herausforderung stellt das Knüpfen des Erstkontakts mit einer anderen Schule dar. Auch wenn man selbst von der Wichtigkeit und Richtigkeit des Briefschreibens überzeugt ist, so ist es den-

noch nicht einfach andere Schulen und Lehrkräfte von der Sinnhaftigkeit des Projekts zu überzeugen. Nur wenn man selbst davon überzeugt ist, dass man die Schülerinnen und Schüler durch Briefkontakte in ihrer Entwicklung besser unterstützen kann gelingt es die Hürden zu überwinden, die am Anfang vor einem liegen. Es ist nicht leicht Klassenlehrerinnen von der Sinnhaftigkeit einer Briefpartnerschaft zu überzeugen. Wenn ein/e KollegIn der Partnerschule bereit ist mitzumachen, wird er/sie auch im Kollegium um Unterstützung durch die Direktion werben. Eine gewisse Erleichterung kann es sein, wenn, wie in unserem Fall, alle Kollegen und Kolleginnen einer Schulstufe an dem Schreibprojekt mitmachen. Dies bedeutet erstens, dass man sich in kollegialen Austausch über den Umfang und die Dauer des Projekts einigt. Es können auch LehrerInnen anderer Klassen bei der Suche nach geeigneten Schulen mithelfen. Der wertvolle Erfahrungsaustausch untereinander hilft mit, nicht gleich die Flinte ins Korn zu werfen, wenn die ersten Versuche nicht gleich fruchten. Auch für uns war es Neuland, das wir betreten. Durch Ausprobieren und Schulstufenkonferenzen ist es uns gelungen, gemeinsam an Themen zur Selbstwertstärkung der SchülerInnen zu arbeiten, und diese in allen vierten Klassen durchzuführen. Natürlich fanden die Themen der Briefe auch in der Jahresplanung ihre Berücksichtigung. Je offener man mit den Partnerschulen über den anfänglichen Mehraufwand an Arbeit für die betroffenen PädagogInnen spricht und je genauer man das Projekt beschreibt desto eher wird man Schulpartner finden die gerne mitmachen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll bereits bestehende gute Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen zu nutzen oder auch persönliche Freundinnen und Freunde dafür zu gewinnen. Engagierte Kolleginnen gibt es zwar viele, aber nicht jede Person bringt die Voraussetzungen für die Durchführung andauernder Briefkontakte mit. Auch der Zeitpunkt der Kontaktaufnahme spielt eine entscheidende Rolle. Es hat sich bewährt, bereits vor Schulbeginn Kontakte zu Partnerschulen zu knüpfen. In den Ferien hat man Zeit zum Regenerieren und Planen. Falls jemand abspringt, hat man für die weitere Suche noch einen Zeitpolster, denn zu Schulbeginn beginnt die Planung für das kommende Jahr und auch die Organisation der Elternabende.



3.2.4 Praktische Auseinandersetzung mit dem Thema Briefe schreiben

In der Anfangsphase erklärten wir den Kindern wie man persönliche Briefe verfasst und gestaltet. Dabei stellten sich die SchreiberInnen folgende Fragen:

- Wie viel gebe ich von meiner Identität an andere weiter?
- Was kann man immer schreiben? (Anrede, Schlussworte, Wetter, Allgemeines..)
- Welche Bilder oder Texte versendet man besser nicht?
- Wie viel gibt man von sich Preis? (Persönlicher Brief an eine Freundin, an einen Freund)
- Posten von Nachrichten im Internet - Intranet.
- Was kann passieren wenn meine „Geheimnisse“ in falsche Hände gelangen?

3.2.5 Durchführungsvoraussetzungen für Schulen

Das Finden einer geeigneten Partnerschule stellt LehrerInnen vor neue Herausforderungen. Die PädagogInnen müssen sich dabei grundsätzliche Gedanken über die Handhabung des Briefkontaktes machen.

- Eine geeignete Schule finden, deren PädagogInnen grundsätzlich den Briefkontakten zustimmen
- Grundsatz der Freiwilligkeit sowohl für SchülerInnen als auch für PädagogInnen
- Einverständniserklärung beider Schulpartner (beider Schulleitungen) einholen
- Beschreibung der Durchführung (Zeitraum und Häufigkeit der Kontakte)
- Berücksichtigung des Datenschutzes. Briefkontakte auf Schuladressen beschränken
- Berücksichtigung der Klassengröße und Schulstufen
- Vorstellung und Abstimmung des Projekts am Elternabend (Klassenforum, Schulforum)
- Andere Voraussetzungen: Gute Kontakte knüpfen.
- Bessere Vernetzung der Lehrkräfte untereinander per Handy, What's App oder E-Mail
- Einrichtung einer Dropbox, um auf Bilder und Texte der Partnerklassen zugreifen zu können
- Gestaltung von Homepageseiten, damit interessierte TeilnehmerInnen mehr Informationen über die Klasse bekommen können
- Besuche von SchülerInnen der Partnerschule anbahnen
- Austausch von Erfahrungen zwischen den Schulpartnern ermöglichen
- Transparenz und Offenheit mit Schülern Eltern und Lehrern leben

3.2.6 Hilfreiche Tipps für das Verfassen von Briefen mit der Klasse

In der Auseinandersetzung bei der Durchführung des Briefeschreibens, machten wir viele unterschiedliche Erfahrungen. Nach unseren Erfahrungen, erweisen sich folgende Tipps als hilfreich:

1. Brieffreundschaften mit Schulklassen brauchen auf der einen Seite ein hohes Maß an Freiwilligkeit aber doch auch ein gewisses Maß an Verbindlichkeit, damit der Kontakt nicht abreißt und geeignete Schreibansätze.
2. Lob und Selbstwertstärkung und nicht Kritik und Abwertung müssen an oberster Stelle stehen.
3. In beigelegten Begleitschreiben informierten wir die KlassenlehrerInnen über weitere Themen und Ereignisse rund um unsere Schule.
4. Beim ersten Brief ist es hilfreich einen Steckbrief mit Foto zu gestalten. Er soll übersichtlich, gut lesbar und freundlich verfasst sein.
5. Wenn eine Klasse mehr SchülerInnen hat als die Partnerklasse hat können bei den Rückantworten Probleme auftreten. Wenn die Partnerklasse aus einer Mehrstufenklasse besteht können die älteren Kinder, wenn das geht, auch mehrere Briefe verfassen.
6. Es ist auch sinnvoll eine Liste anzulegen damit man weiß, welches Kind welchen Schreibpartner hat.
7. Das Niederschreiben eigener Erlebnisse ist für die SchülerInnen sehr motivierend, daher ist es auch wichtig immer wieder gemeinsame Erlebnisse mit den SchülerInnen zu schaffen.

8. Gut ist es auch, wenn man den SchülerInnen den Abgabetermin im Voraus sagt, damit man möglichst alle Antwortschreiben am gleichen Tag zur Post bringen kann.
9. Ein Mindmap kann dabei sehr hilfreich sein. Danach folgt der eigentliche Text den er/sie verfassen möchte. Neue Fragen für den/ die Leser müssen formuliert und gestellt werden damit sich die Partner besser identifizieren können. Am Ende sollte der Brief leserlich und einladend sein.

3.3 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Identität

In den Identitätskonzepten spielt Sprache eine wichtige Rolle. Allerdings ist das Identitätskonzept unserer Gesellschaft, im Gegensatz zu anderen Kontinenten und Ländern, einsprachig standardisiert. Mehrsprachige Menschen werden als nicht harmonisch, nicht „normal“ betrachtet. Die Kinder mit Migrationshintergrund wachsen in mehrsprachigen Lebenswelten auf. (vgl. Krumm, 2009. S. 236)

„Ihr Kontakt mit zwei Sprachen im Primärspracherwerb führt unvermeidlich dazu, dass ihr eigener Sprachbesitz aus beiden gespeist wird. [...] Die Entfaltung ihres gesamten Sprachbesitzes ist unabdingbar für ihre selbstständige, selbstbestimmte und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Einwanderungsland. „Lebensweltliche Zweisprachigkeit soll die spezifischen Potentiale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozess einbringen und soll bedeuten, dass dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein.“ (Hu, 2003. S. 39)

3.3.1 Mehrsprachigkeit im Unterricht

Die SchülerInnen kommen mit unterschiedlichen Sprachfertigkeiten sowohl in Deutsch, als auch in der Muttersprache in die Schule. In der Primarstufe wird festgestellt, auf welchem Sprachniveau sich jedes Kind befindet. Davon ausgehend wird versucht den Wortschatz in beiden Sprachen zu bilden und zu erweitern.

Zur Förderung einer positiven Entwicklung auf intellektueller Ebene des Kindes werden die Sprachkenntnisse durch verstärkte Beschäftigung mit Kinderliteratur in der Muttersprache erweitert.

„Die Befürworter einer zweisprachigen Erziehung betonen einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Denkens, der Persönlichkeitsentwicklung generell und der Entwicklung der (ja nach Terminologie) „Erst“- „Familien“- bzw. „Muttersprache“. Eine wichtige Rolle spielt hier die sogenannte Schwellenniveau-These von Jim Cummins: Eine ausreichende Kompetenz in der Erstsprache muss vorhanden sein, bevor der Zweispracherwerb einen positiven Einfluss auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes haben kann (vgl. Auernheimer 1995, 208; Cummins 1984; Skourtoou 1986). Die hier vertretene These lautet: Ein Schulunterricht, der die bisherige Sprachentwicklung und damit Begriffsbildung außer Acht lässt, fordert die Entwicklung der Kinder nicht optimal (Auerheimer, 1995, 205). Voll entfaltete Zweisprachigkeit wird als Voraussetzung für gelungene Identitätsbildung von „Migrantenkindern“ angesehen. Die Koordination der beiden Sprachen und Kulturen gelänge nur dann, wenn die Muttersprache im Bildungssystem als Unterrichtsgegenstand und auch als Unterrichtsmedium Anerkennung finde und bis zu einem vergleichbaren Niveau wie die Zweitsprache gefördert werde.“ (Hu, 2003, S. 44)

3.3.2 Praktische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Unterricht

In den Projektklassen befinden sich Kinder mit 17 unterschiedlichen Muttersprachen. An unserer Schule wird der Muttersprachenunterricht vermehrt angeboten und von den SchülerInnen auch besucht.

Um die sprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen zu erweitern haben die LehrerInnen in diesem Projekt Zusatzangebote geschaffen.

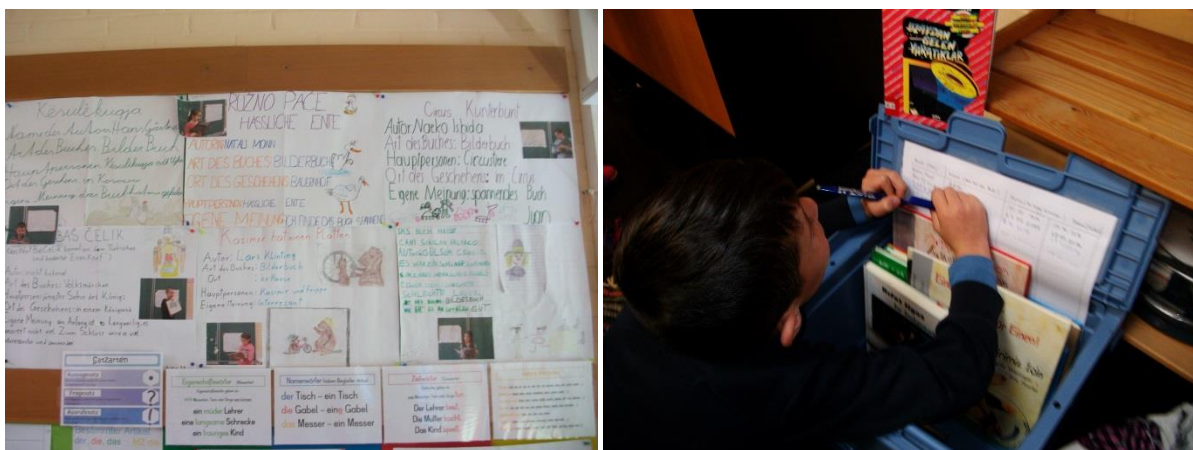
- Im Sprachunterricht

wurden Bücherkisten mit Büchern in verschiedenen Sprachen vom Lesezentrum Steiermark und Stadtbibliothek (Bücherbus) organisiert und von den Kindern ausgesucht.

SchülerInnen schöpften aus einem reichhaltigen Angebot aus Kinder-, Abenteuer-, Sachbüchern sowie Krimis und Märchen.

In den Projektklassen wurden die Bücher von den SchülerInnen, mit Unterstützung von Eltern und LehrerInnen bearbeitet und in der Klasse in Form einer Buchpräsentation vorgestellt. Begleitende Plakate unterstützten die Schüler beim Sprechen. Die für die Kinder wichtigste Passage wurde in den jeweiligen Muttersprachen vorgelesen und übersetzt. Die PräsentatorInnen stellten Fragen zum Buch die die SchülerInnen beantworteten.

Den Abschluss der Präsentation bildete das Feedback der Klasse.



- Im Musikunterricht

gelang die Verbindung zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen besonders gut. Durch gezielte Texte in verschiedenen Muttersprachen wurde Spracherwerb auf spielerische Art erleichtert. Durch Präsentation unterschiedlicher Texte wurden Kinder für Sprachmuster und Laute sensibilisiert. Dadurch entdeckten sie Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen. Die Musik unterstützte, motivierte und erleichterte den Lernprozess auf allen Ebenen.

In unseren Klassen begrüßen wir uns singend in verschiedenen Sprachen, feiern gemeinsam die Geburtstagsfeste und bauen unsere Muttersprachen in verschiedene Schulfeste ein (z.B. Interreligiöse Feiern, Schul- und Sommerfeste sowie Theaterprojekte).

- Im Sachunterricht

Im Rahmen dieses Projekts wurden mit einer festlichen Präsentation die Heimatländer aller SchülerInnen und deren Muttersprachen vorgestellt.



3.3.3 Biografisches Erzählen im mehrsprachigen Kontext

Spach- und Schreibenlässe knüpfen an die Erfahrungen der SchülerInnen an und führen dadurch zu intensiveren Beschäftigungen mit Kulturen und Sprachen.

Im Morgenkreis, in der Freiarbeit und in den Pausen finden Interaktionen in unterschiedlichen Sprachen statt.

Verstärkt wurde die Auseinandersetzung mit der Muttersprache bei der Gruppenarbeit zu den Herkunftsländern, da sich bei der Präsentation jedes Kind zu Wort melden und auch bei etwaigen Fragen Antworten geben sollte.

Autorin Busch betont: „Sprachbiografisches Erzählen oder Visualisieren hat seinen Platz nicht nur in der soziolinguistischen Forschung, sondern ist auch ein Weg, um Sprachbewusstsein zu fördern – sei es im schulischen Kontext, in der Jugendarbeit oder in der Erwachsenenbildung. Die Arbeit an der eigenen Sprachbiographie ermöglicht es SprecherInnen, sich mit ihrer Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, auch solche Ressourcen zu valorisieren, die nicht in formalen Kontexten erworben wurden, sich zu vergegenwärtigen, wie durch Sprachideologien Ein- und Ausschlüsse begründet werden, und Strategien zu entwickeln, um die eigene sprachliche Handlungsfähigkeit zu stärken.“ (Busch, 2011, S. 8)

„Aus Sicht der Biographieforschung geht es daher keineswegs nur um die Frage, was erzählt wird, sondern ganz wesentlich darum, wie und warum etwas erzählt (oder nicht erzählt) wird, d. h. welche Bedeutung durch das Erzählen geschaffen wird. Biographische Interviews oder autobiographische Textsorten sind demnach als Produktionen zu verstehen, die in ein komplexes Netz von Bezügen eingebunden sind: zu den konkreten Kontexten und Bedingungen ihrer Entstehung, zu den lebensgeschichtlichen und lebensweltlichen Erfahrungshorizonten der Erzählenden und zu historisch-gesellschaftlichen Formationen, in die subjektives Erleben eingebettet und von denen es durchdrungen ist.“ (Busch, 2011, S. 3f.)



3.4 Gender

Der Begriff „Gender“ bezeichnet das soziale Geschlecht, bzw. die soziale Geschlechterrolle und ihre Geschlechtsmerkmale. Er bezeichnet also alles, was in einer Kultur als typisch für ein bestimmtes Geschlecht angesehen wird.

3.4.1 Gender und Bildung

Gender betont, dass Vorstellungen, Normen und Werte über „typisch weibliche/typisch männliche“ Aufgaben und Rollen bzw. über Begriffe wie Mann/Frau und deren Zuschreibungen und Erwartungen „nicht naturgegeben sind, sondern auf kulturellen Traditionen und gesellschaftlichen Konventionen beruhen.“ (IMST Gender Diversitäten Netzwerk 2013, S. 4, Handreichungen „Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation“ online unter www.imst.ac.at [30. 1. 2016])

In unserem Projekt war uns die Auseinandersetzung mit Gender besonders wichtig, da durch geschlechtsspezifische Zuschreibungen oft Konflikte entstehen. An unserer Schule herrscht ein gendersensibler Umgangston der Chancengleichheit aller SchülerInnen zulässt.

3.4.2 Genderkompetenz

„„Genderkompetenz“ ist das Vermögen, in wechselnden Situationen, in denen (das soziale) Geschlecht von Bedeutung ist, angemessen und den Zielen der Geschlechter bezogenen Pädagogik entsprechend handeln zu können.“ (IMST Gender Diversitäten Netzwerk 2013, S.1, Handreichungen „Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation“ online unter www.imst.ac.at [30. 1. 2016])

Bildung und Geschlecht stehen in unserem Projekt an vorderster Stelle. Unsere Initiativen gingen in zwei Richtungen:

1. Geschlechtsspezifische Förderungen von Fähigkeiten und Kompetenzen.
2. Geschlechtsneutrale Bildungsinitiativen. Diese erreichen zwar Mädchen und Burschen gleichermaßen, können aber die Geschichte und Lebenswirklichkeit der Geschlechtercodierung von Bildung nicht aufheben und laufen Gefahr, die Geschlechterungleichheit unsichtbar zu machen.

Unsere geschlechtssensible Pädagogik forderte einen geschlechterbewussten Umgang in Fragen der Erziehung, Bildung und dem sozialen Umgang.

SchülerInnen sollen ihre Kompetenzen und Potenziale unabhängig von rollenstereotypen Verhaltenserwartungen optimal entwickeln können. Der Unterricht soll zu einem Verhalten erziehen, der vom Grundsatz der gleichrangigen Partnerschaft getragen wird. Unser Ziel war, dass geschlechterbedingte Diskriminierung als Form von gesellschaftlicher Ungerechtigkeit erkannt wird. (vgl. Schneider, Tanzberger & Traunsteiner, 2011)

3.4.3 Mädchen–, Buben– und Geschlechterwelten im Unterricht

„Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben, schon gar nicht etwas, das wir sind. Geschlecht ist etwas, was wir tun“, sagt die deutsche Psychologin Gitta Mühlen Achs (1998). Sie meint damit, dass Geschlecht nicht biologisch vorprogrammiert oder kulturell erzwungen ist, sondern ein Produkt kontinuierlicher Interaktionsarbeit. Dabei greifen wir auf gelernte gesellschaftliche Muster von Weiblichkeit und Männlichkeit zurück. Durch Kleidung, Gang, Körperhaltung und durch Sprache werden Weiblichkeit und Männlichkeit permanent dargestellt und manchmal auch verändert. Die Vorstellungen über bestimmte Eigenschaften der Geschlechter unterscheiden sich von Kultur zu Kultur.

Im Unterricht präsentierten wir provokative Bildpräsentationen zweigeschlechtlicher Gesichter zum Thema „Typisch Mann –typisch Frau“. Damit setzten sich die SchülerInnen aktiv mit ihrer Geschlechterrolle auseinander. Wir fragten weiter welche Vor- bzw. Nachteile sie persönlich empfanden und verglichen sowohl ihre Hobbys als auch ihre persönliche Präferenzen in anderen Bereichen. Dadurch wollten wir traditionelle Wertungen bzw. Rollenklischees und ihre Zeitgemäßheit hinterfragen. Im Vordergrund stand die Verbesserung des Klassenklimas in Konfliktsituationen zwischen Buben und Mädchen (Kulturelle Unterschiede zwischen Positionierungen bei Söhnen und Töchtern innerhalb der zB. islamischen Familien).

3.4.4 Angeboren oder anerzogen – der kleine Unterschied

„Geschlechterrolle: Wird ein Kind erwartet, so stellen sich die Eltern in der Regel auf ein ‚Mädchen‘ oder einen ‚Jungen‘ ein und ordnen das Neugeborene nach seinen äußeren Geschlechtsmerkmalen sofort einem dieser beiden Bereiche zu. Damit beginnen sie aber auch unmittelbar an das Kind bestimmte Erwartungen zu richten. D.h. dem Kind eine Geschlechtsrolle (männlich oder weiblich) zuzuweisen. Das Kind lernt, sich männlich oder weiblich zu verhalten. Schon im frühesten Zustand des Embryos werden durch Hormoneinwirkung die Geschlechtsorgane und bestimmte Teile des Gehirns (...)nach dem Muster männlich oder weiblich gestaltet, die Festlegung wird dann aber erst mit der Geburt und Erziehung durch die Beeinflussung des Kindes vom Erwachsenen endgültig geprägt. Es gibt also keine angeborene Geschlechtsrolle, wohl aber eine biologische Zuordnung.“ (Cleassens, 1992, 86)

Am Beginn unseres Projektes setzten sich die SchülerInnen mit ihrer eigenen Identität auseinander. Der Entwicklung von Selbstwertgefühl und der Auseinandersetzung mit dem individuellen Gefühlsbereich wurde viel Zeit gewidmet. Das Selbstwertgefühl vieler SchülerInnen verbesserte sich unter anderem dadurch, weil sich die Kinder ihrer Stärken und Fähigkeiten bewusst wurden. Zudem können die Kinder ihre vorhandenen Ressourcen jetzt vielseitiger einbringen. Wir arbeiteten unter anderem mit den Namen, mit der persönlichen Situation der Kinder und mit Befindlichkeiten (Wie geht es mir? Was mich glücklich macht... und Ich mag...) Die Kinder konnten unter anderem ihr liebstes „Ding“ beschreiben.

„Mein liebstes Ding“ nach Mädchen und Burschen

An der Befragung nahmen 49 von 59 SchülerInnen, 29 Buben und 20 Mädchen, der vierten Klassen der VS Schönau teil.

„Buben mögen Autos, Mädchen Puppen.“ Nicht ganz, die Zeiten haben sich geändert.

Die am häufigsten genannten Lieblingsgegenstände waren Handys, Playstation und Computer.

Interessant ist, dass 13 Buben und nur 4 Mädchen diese Gegenstände als Lieblingsdinge angegeben haben.

Bei den Kuscheltieren verhielt es sich anders. 6 Buben und 11 Mädchen spielen gerne mit Teddys, Puppen und anderen Stofftieren.

Buben mögen Bälle – dieses Geschlechterklischee trifft zu. Kein Mädchen gab den Ball oder Fußball als Lieblingsgegenstand an.

Bei Fahrrädern und anderen Fahrzeugen ist die Wahl ausgeglichen.

Einzelne Kinder nannten Lego, Schlüsselanhänger, Freundschaftsbücher oder die Schultasche als Lieblingsding.

Im Großen und Ganzen verhalten sich unsere SchülerInnen nach den bekannten geschlechtsspezifischen Mustern.

Mit einer geschlechtsspezifischen Betrachtungsweise kann der Schluss gezogen werden, dass das Selbstwertgefühl der Mädchen recht gut ausgeprägt ist. Geschlechtsspezifische Differenzen kommen noch nicht so sehr zum Ausdruck.

3.4.5 Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau – Ein langer Weg

Für Friedrich Schiller war klar, was die Aufgabe eines Mannes ist. „*Der Mann muss hinaus /ins feindliche Leben/muss wirken und streben*“, so heißt es im Lied von der Glocke. Auch die Rolle der Frau ist beschrieben: Die „*züchtige Hausfrau und Mutter der Kinder herrschet weise/im häuslichen Kreise*“ formulierte der Dichter. Die Rollenbilder von Mann und Frau wurden früher als Vorgaben gesehen, wie die Geschlechter sein mussten.

Berufstätigkeit der Eltern (Vater/Mutter)

Ausgehend von der Berufstätigkeit der Eltern befragten wir die SchülerInnen zu ihren Berufswünschen. Wir stellten in Gesprächen fest, dass sich die Kinder sehr nah an den Berufen der Eltern orientierten. Im Mittelpunkt unserer didaktischen Überlegungen stand die Chancengleichheit beider Geschlechter.

Berufswünsche der Kinder

Unsere Aufgabe als Pädagoginnen sehen wir in der Herstellung gleicher Lernchancen für alle Lernenden. Leider gilt auch für unsere Schule, dass gleiche schulische Ausgangs- und Rahmenbedingungen nicht automatisch die gleichen Möglichkeiten zu Beteiligung und Lernen gewährleisten. Es besteht eine große Vielfalt, die sich nicht nur auf die Geschlechterzugehörigkeit bezieht, sondern auch ethnisch-kulturelle Herkunft, Vorerfahrungen, physische Fähigkeiten oder Freizeitverhalten beinhaltet.

Wir LehrerInnen sind gefordert auch unsere Rollenbilder zu überdenken. Wir reflektierten auch unseren Umgang mit Lob und Tadel in Bezug auf Leistungsrückmeldungen mit den eigenen Rollenerwartungen zwischen Mädchen und Buben.

Auch in unserem Projekt stellten wir fest, dass Mädchen vor allem dafür gelobt werden, dass sie etwas schön machen und Buben für ihre Leistungen. Wir achteten darauf, dass Leistungen der Mädchen in den Vordergrund gerückt wurden.

Mädchen sind gern Mädchen, weil...

- Mädchen schöner sind und sich schminken können.
- Mädchen Hausfrauen sein können.
- ich Kleider Röcke und auch Bubenkleidung anziehen kann.
- ich nicht mutig sein muss.
- Mädchen ein Baby bekommen können.
- Mädchen öfter shoppen gehen können.
- ich schneller satt werde.
- ich weinen darf.
- ich lange Haare habe.
- Mädchen besser zwicken können.

Mädchen sind nicht gern Mädchen, wenn bzw. weil...

- Mädchen zu Hause immer aufräumen und putzen müssen.
- Mädchen oft streiten und nicht miteinander sprechen.
- jeder sagt, dass Mädchen nicht Fußball spielen können.
- lange Haare beim Sport nerven.
- Mädchen immer brav sein müssen.
- ich mich nicht schmutzig machen darf.
- Männer mehr Geld bekommen.

Buben sind gerne Buben, weil...

- Buben Fußballprofi werden können.
- Buben stark, groß, schnell und mutig sind.
- Buben sich mit Elektronik auskennen.
- ich Dinge reparieren kann.
- ich Bubenkleidung cool finde.
- Buben nicht putzen müssen.
- Frauen Kinder kriegen.

Buben sind manchmal nicht gern ein Bub, weil...

- Buben schwere Sachen tragen müssen.
- Buben so oft Haare schneiden müssen.
- ich mutig und stark sein soll.
- ich raufen muss.
- Buben nicht weinen dürfen.

4 ERGEBNISPRÄSENTATION DER EMPIRISCHEN ERHEBUNG

4.1 Erhebung der Daten mittels Fragebogen

Wir erstellten einen Fragebogen mit 14 offenen und geschlossenen Fragen.

Die SchülerInnen füllten diesen zu Beginn und am Ende des Projekts aus. Unsere Fragen wurden geschlechterspezifisch gestellt und ausgewertet.

An der ersten Befragung nahmen 53 von 59 SchülerInnen der vierten Klassen der VS Schönau teil.

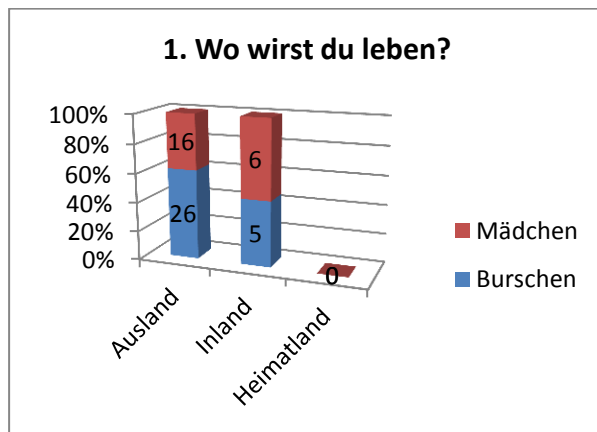
Mit dem Instrument des Fragebogens wollten wir feststellen, ob sich durch unsere Interventionen gewisse Verhaltensmuster und Einstellungen der SchülerInnen verändert hatten.

Unser Fragenbogen enthielt Fragen nach der Lebensplanung: „Wie stellst du dir dein Leben in 15 Jahren vor?“ Alle Fragen enthielten einen Zukunftsaspekt.

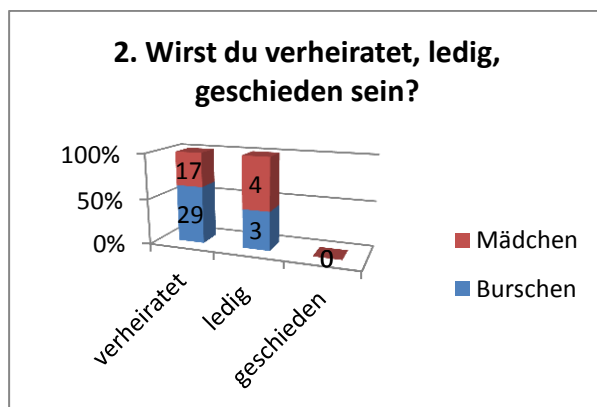
Die Auswertung der Ergebnisse bezog sich auf die geschlechtsspezifische Rolle.

4.1.1 Ergebnisse der Erstbefragung

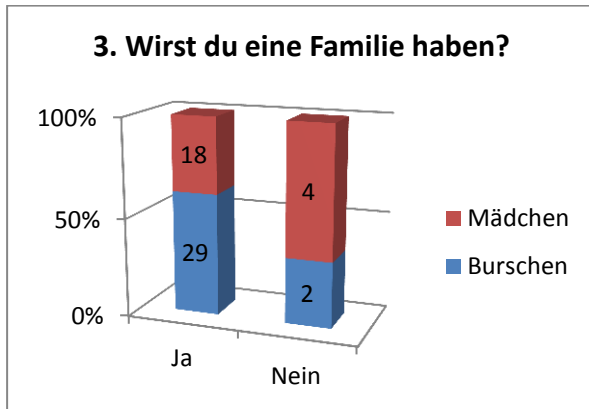
Aus den 14 Fragen des Fragebogens wurden folgende Fragen ausgewertet:



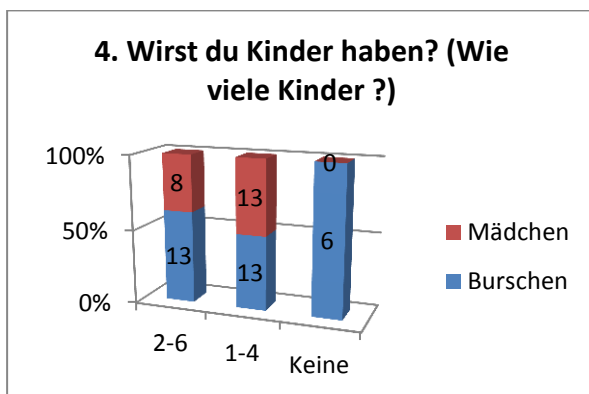
Interessant war für uns, dass sich die Buben aber auch die Mädchen mehrheitlich ihr Leben im Ausland vorstellen konnten. Es kann angenommen werden, dass dies ein Resultat ihrer zerrissenen Identität widerspiegelt.



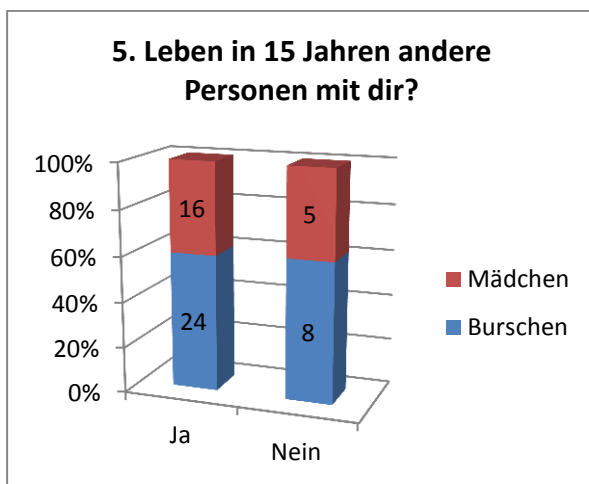
In unserem Umfeld stellt das traditionelle Familienmuster im ehelichen Familienverband die häufigste gewünschte Form dar.



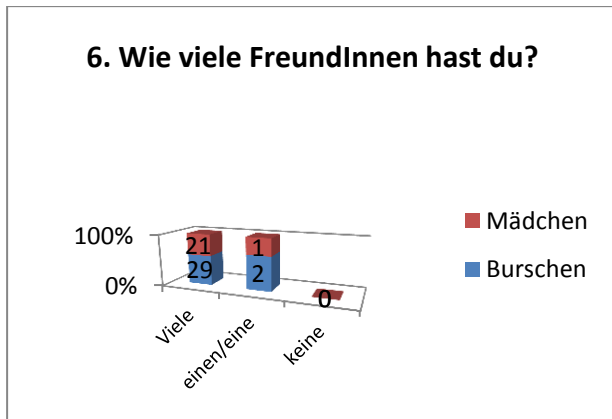
Diese Frage bestätigte die bereits erwähnte Annahme des traditionellen Rollenbildes.



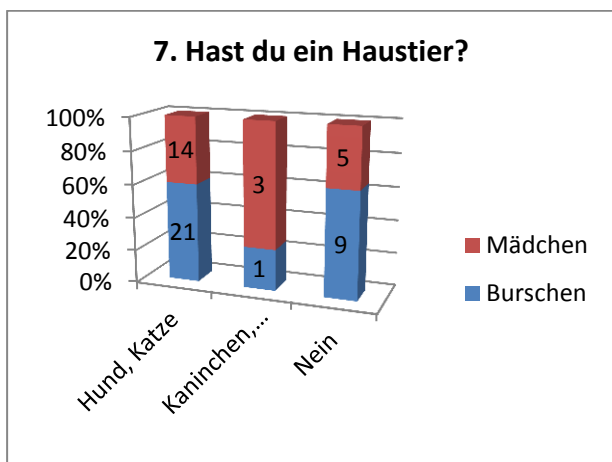
Aus der Quersumme der Befragten ergibt sich, dass alle befragten Mädchen einen Kinderwunsch haben. In den Herkunftsfamilien stellt oftmals eine kinderlose Frau eine Bedrängnis für die weitere Existenz der Familie dar.



Das Ergebnis der Befragung sagt aus, dass das Leben in der Großfamilie für unsere SchülerInnen noch eine sehr große Bedeutung hat und dass sich die Buben eher diese Form wünschen.



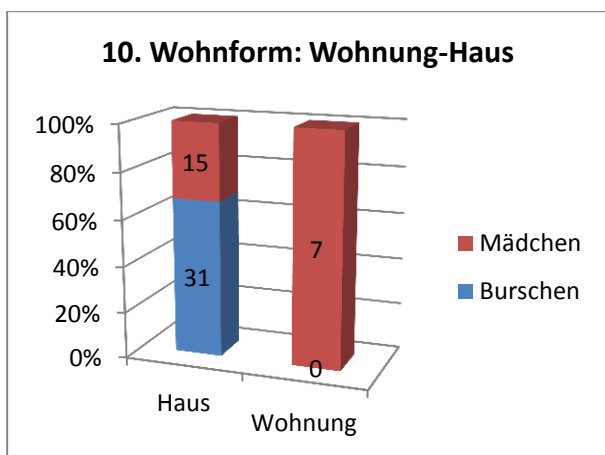
Die soziale Kompetenz unserer SchülerInnen ist anhand der Grafik ablesbar.



Die SchülerInnen nannten die Hunde und/oder Katzen als ihr Lieblingshaustier.

8.) Diese Frage bezog sich auf Berufswünsche. Das Spektrum der Wünsche konnte nicht in einer Grafik erfasst werden. Es enthielt eine breite Berufspalette von Traumberufen. Der Realitätsbezug fehlte oft.

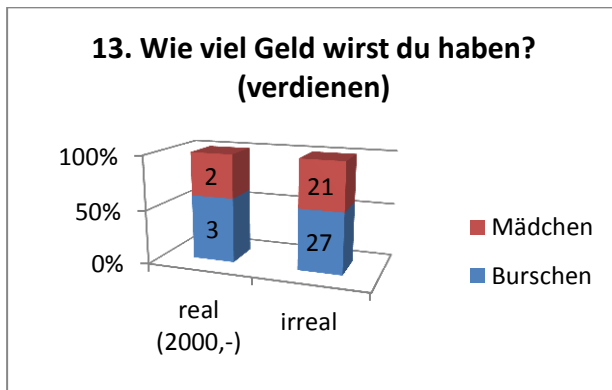
9.) Diese Frage beschäftigte sich mit den Schritten zur Verwirklichung der Berufsziele. Sie konnte ebenfalls in der Grafik nicht erfasst werden, sagt aber aus, dass die SchülerInnen die unter Frage 8 einen Traumberuf genannt hatten, bei dieser Frage auch keinen klaren Schritt zu Verwirklichung nennen konnten.



Wie aus der Grafik ersichtlich, möchten alle Buben, wie auch mehr als $\frac{2}{3}$ der befragten Mädchen in einem Haus wohnen.

11.) Die Frage beschäftigte sich mit dem Reiseverhalten der SchülerInnen. Sie konnte als Grafik, aufgrund der Vielzahl der Antworten, nicht dargestellt werden. Es wurde aber deutlich, dass die Kinder gerne Auslandsreisen (speziell in die Heimatländer) unternehmen würden.

12.) Die Frage 12 beschäftigte sich mit dem Freizeitverhalten unserer SchülerInnen. Sie ist in der Grafik nicht enthalten, da die Antworten unterschiedlichste ausfielen.

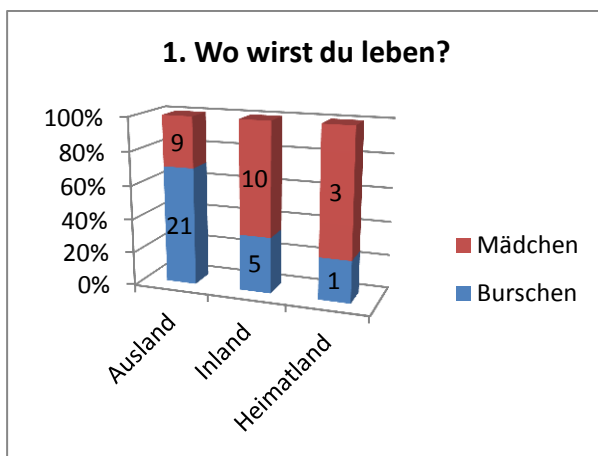


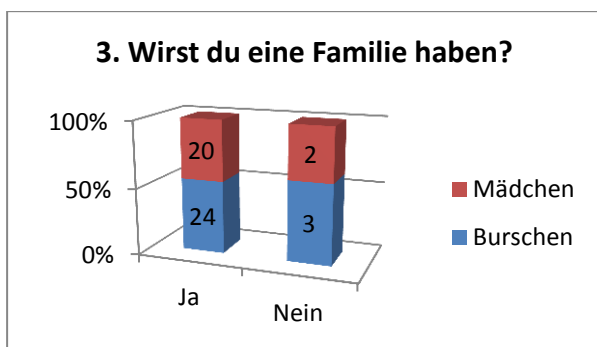
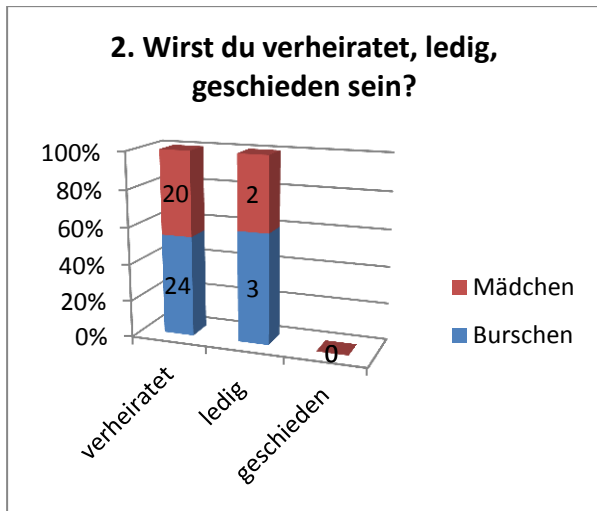
Das Ergebnis der Frage 13 spiegelt die angespannte finanzielle Situation innerhalb der Familien wider. Ihr größter Wunsch ist es viel Geld zu verdienen. Eine realistische Einschätzung fehlte hierzu gänzlich.

14.) Diese Frage beschäftigte sich mit den möglichen Hindernissen, die auf die Kinder zukommen könnten. Die Frage war zu weit gestellt und konnte von vielen SchülerInnen nicht beantwortet werden. Sie konnten sich Großteiles keine Probleme in ihrem Leben vorstellen.

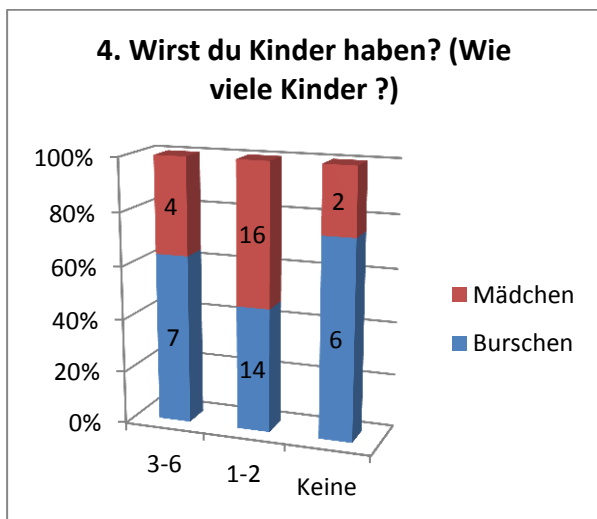
4.1.2 Gegenüberstellung der Ergebnisse

Nach dem Abschluss des Projekts machten wir eine zweite Befragung mittels Fragebogen und die SchülerInnen gaben an, dass sie sich nun ihr Leben auch in ihrem Herkunftsland vorstellen können.

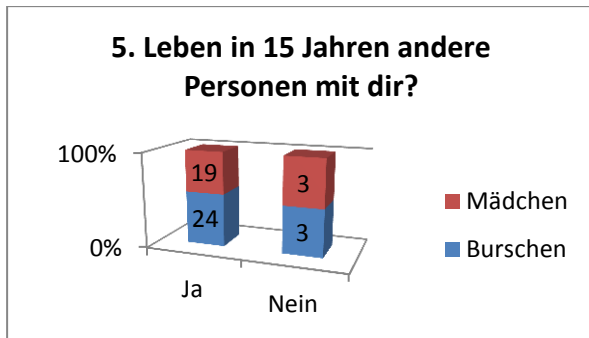




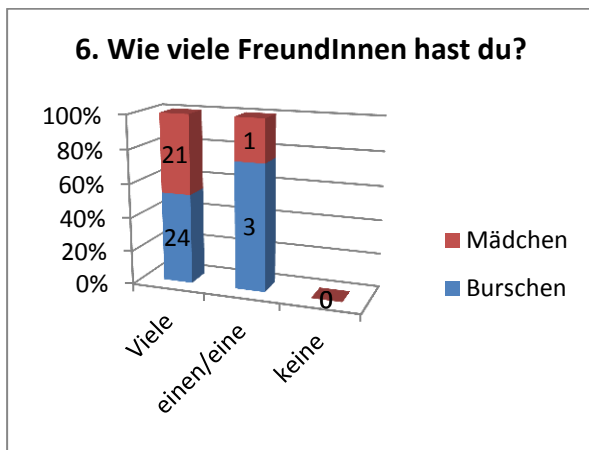
Das Denken in Familienmustern setzte sich gleichbleibend fort.



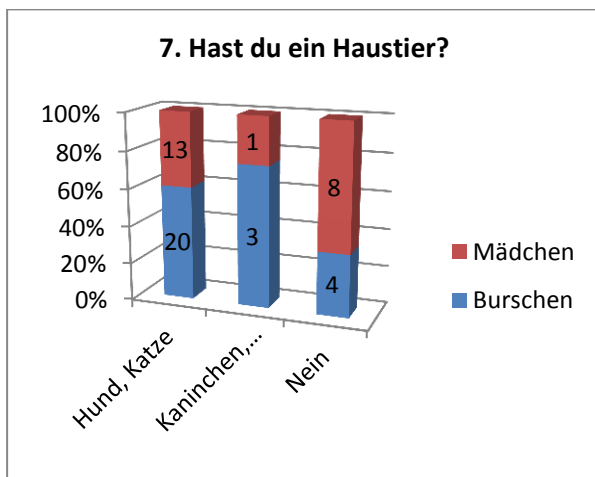
Die Zahl des Kinderwunsches hat sich gegenüber der Erstbefragung vermindert.



Leben in den Großfamilien ist immer noch wichtig für unsere SchülerInnen. Ganz besonders für die Burschen.



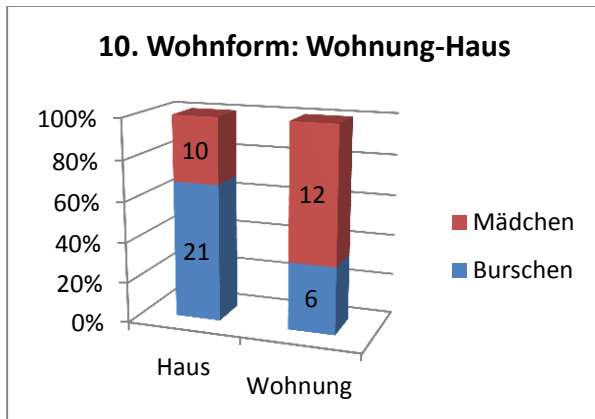
Im Vergleich zu erste Befragung, gaben mehrere Kinder nur eine Person als FreundIn an.



Die Beziehung zu Haustieren hat sich nicht gravierend verändert.

8.) Das Ergebnis der Frage 8 bezog sich auf Berufswünsche. Die Berufspalette von Traumberufen hat sich reduziert und ist realitätsnäher geworden. Die Ziele standen in direkten Zusammenhang mit den schulischen Leistungen und dem Wechsel in die weiterführenden Schulen.

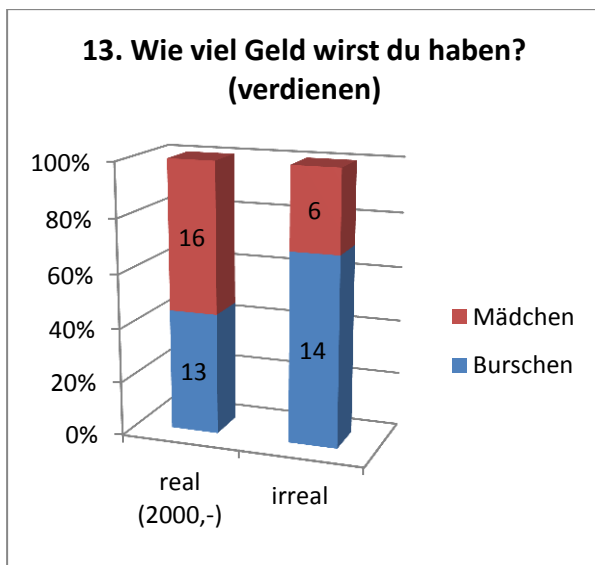
9.) Diese Frage beschäftigte sich mit den Schritten zur Verwirklichung der Berufsziele. Sie konnte ebenfalls in der Grafik nicht erfasst werden, sagt aber aus, dass die SchülerInnen die unter Frage 8 einen realitätsnahen Beruf genannt hatten, bei dieser Frage nun für sich passende Berufslaufbahnen nennen konnten.



Bei der Frage 10 hat sich die Anzahl der Mädchen die in eine Wohnung leben möchten erhöht.

11.) Die Frage beschäftigte sich mit dem Reiseverhalten der SchülerInnen. Sie konnte als Grafik, aufgrund der Vielzahl der Antworten, nicht dargestellt werden. Die Kinder gaben an auch weiterhin gerne ins Ausland bzw. Herkunftsland zu reisen.

12.) Die Frage 12 beschäftigte sich mit dem Freizeitverhalten unserer SchülerInnen. Sie ist in der Grafik nicht enthalten. Die Anzahl der Kinder die elektronische Geräte für ihre Freizeitgestaltung nutzen ist stark gestiegen. Die Kinder nehmen die ihnen gebotenen Freizeitangebote vermehrt wahr und die musikalische Beschäftigung mit Instrumenten ging zurück.



Die Frage 13 die sich mit dem Einkommen der SchülerInnen beschäftigt zeigt nun einen realistischeren Bezug zum Geld.

14.) Bei der Frage 14 erkannten einige SchülerInnen die auf sie zukommenden Herausforderungen und schätzen ihre tatsächlichen Kompetenzen realistischer ein.

5 PROJEKTABSCHLUSS UND -PRÄSENTATION

Den Abschluss bildete eine festlich gestaltete Projektpräsentation im Volkskundemuseum am 10. Juni 2016. Zu dieser öffentlichen Präsentation wurden neben den Kinder und deren Eltern, auch namhafte Personen des öffentlichen Lebens sowie der Schulbehörde und Partnerorganisationen geladen. Durch das Programm führten die Kinder der vierten Klassen selbstständig. Es bot einen Querschnitt der geleisteten Arbeit und spannte den Entwicklungsbogen der SchülerInnen. Musikalisch wurde das Programm mit Liedern verschiedenen Nationen umrahmt.

Die Kinder berichteten über:

- ihre Briefe und gewonnenen Brieffreunde
- gelesene Bücher
- Länderpräsentationen
- Lieblingssachen
- Zeitsteifen
- Berufswünsche und zukünftige Ziele

Gleichzeitig wurden die Räumlichkeiten des Volkskundemuseums genützt und der Projektabschluss mit allen Anwesenden gebührend gefeiert.



6 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

Alle Aktivitäten, die im Rahmen dieses IMST-Projektes durchgeführt wurden, dienen der Stärkung der biografischen Kompetenz. Indem die Kinder im Rahmen dieses Projektes an ihren Lebensbüchern arbeiteten, Plakate zu ihrer Herkunft gestalteten und sich mit ihrem Alltag auf eine so konzentrierte Weise auseinandersetzten, dass sie darüber Briefe an andere Kinder schreiben konnten, arbeiteten sie nicht nur an der Verbesserung ihrer Schreib- und Lesekompetenzen, sondern auch an der Verbesserung ihrer sozialen Kompetenz. Sie erfuhren gleichzeitig, dass es wichtig und sinnvoll ist, über sich selbst nachzudenken und positiv Auskunft über sich selbst geben zu können. Sie lernten, dass es auch sinnvoll ist, eigene Stärken benennen zu können und nicht immer nur Fehler und Schwächen zu betonen. Besonders in der Adoleszenz ist die Selbstwertstärkung wichtig für Kinder, die aus eher bildungsfernen Umgebungen stammen und/oder Migrationshintergründe mitbringen. Gerade in Zusammenhang mit Übergängen, quasi als Vorbereitung des bald anstehenden Schulwechsels, nach dem Abschluss der vierten Klasse, der auch einen Übergang im Sinne eines *rites de passage* markiert, kann das strukturierte und angeleitete biografische Arbeiten also sehr positive Affekte auf das Selbstreflexionsvermögen der Kinder haben. Insbesondere dort, wo die Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen sprachlichen und soziokulturellen Ressourcen als Chance begriffen werden kann und sollte. (vgl. Esterl und Gombos, 2015, S. 5)

Aufgabe von Bildungs- und Kulturarbeit vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund ist es, demgemäß, ein Bewusstsein von kultureller Identität mit-herzustellen, und Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, frühzeitig ein Instrumentarium zu erwerben, diese Identität offen und aufnahmebereit zu halten. Grundlage von Kulturvermittlung muss es sein, an einem Bewusstsein darüber und dafür zu arbeiten, dass es eine fixe, feststehende kulturelle Identität nicht gibt, und dass es sie auch nie gegeben hat. Gleichzeitig müssen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass es möglich und notwendig ist, das eigene Konzept von Identität immer wieder neu befragen zu können und es gerade dadurch zu stärken.

Schreiben, selbstreflexives Schreiben und autobiografisches Schreiben können Kinder und Jugendliche auf längere Sicht dabei unterstützen, sich aus der Vielzahl an Bezugspunkten und Angeboten, ihre kulturelle Identität immer wieder neu zusammen zu stellen. Das unterstützt sie dabei, den Anforderungen einer immer komplexer werdenden Gesellschaft aktiv zu begegnen. Wenn Kinder ein Lebensbuch schreiben, dann ist dies ein aktives Tun, das ihnen neben vielem anderen, auch hilft, ihr Reflexionsvermögen zu fördern, zu entwickeln und zu stärken. Das bedeutet also zugleich, aktive Teilhabe an der reflexiven Spät-/Post-/Übermoderne zu leben.

Der Wert der Arbeit liegt in der Betrachtung der eigenen Lebensbiografie: Die Kinder erkannten, dass ihre Erlebnisse nicht nur für sie persönlich wertvoll sind. Die SchülerInnen lernten sich und ihr Umfeld kennen und konnten sich aufgrund ihrer Erfahrungen in der Gesellschaft besser einordnen.

Unsere SchülerInnen haben erkannt, dass sie Teil eines Prozesses sind und dass ihre Teilnahme an der Gesellschaft wertvoll und wichtig ist. Dadurch öffnen sich für sie noch nicht erkannte Zukunftsperspektiven.

6.1 Für eine Schule der Mehrsprachigkeit

Beobachtungen und das Erheben von Schulsprachprofilen sind, nach Busch, geeignet um Sprachregime der Schule zu erfassen, in den man neben dem Unterricht auch Schulumgebung einbezieht um Alltagspraktika zu reflektieren und Hierarchien bewusst zu machen, Potentiale zu nützen, also die tatsächlich gelebte Heteroglossie. (vgl. Busch, 2013, S. 171)

„Damit wird eine auf die LehrerInnen orientierte Perspektive eingenommen, die nicht von der Ermittlung von Defiziten und nicht von der Zuordnung von SchülerInnen zu bestimmten sprachlichen Kate-

gorien ausgeht, sondern von deren sprachlichem Repertoire, das nicht auf Begriffe Herkunfts- und Zielsprache reduziert werden kann.“ (Busch, 2013, S. 172)

Um ein Schulsprachprofil zu einzelnen Schulen zu erstellen sollte man nach Busch folgendes beachten:

- Das soziale Umfeld der Schule Erkundigen: Vorerhebungen zu Erstsprachen, Unterrichtsprachen, Angebot an muttersprachlichem Unterricht, ExpertInnen Gespräche mit dem Schulleitung...
- Workshops mit Gruppen von SchülerInnen zu organisieren um die Sprachressourcen zu Geltung zu bringen
- Workshops mit LehrerInnen und Eltern durchzuführen um ihre Bedürfnisse und Vorstellungen kennenzulernen
- Linguistic landscapes erkundigen – schriftlicher Manifestation von Sprachen im Klassenzimmer (offiziell und inoffiziell: Graffiti, Zetteln...)
- Sprachliche Interaktionen im Schulalltag zu beobachten
- Überblick schaffen in welchen und für welche Sprachen Materialien vorhanden sind
- Aufbereitung und Diskussionen der Ergebnisse in Rahmen der Schulgemeinschaft (vgl. Busch, 2013, S. 172)

Ausgehend vom Schulsprachprofil nach Busch wird bereits in Rahmen unseres Projekts an der VS Schönau folgendes umgesetzt:

- Schule in sozialem Brennpunkt eines Stadtviertels und Berücksichtigung von „Härtefällen“
- Berücksichtigung der Sprachkenntnisse bei der Einschreibung und individuelle Förderung
- Verstärktes Angebot an Muttersprachlichem Unterricht, integrativ und in Kursen
- Workshop zu Herkunftsländern
- Geburtstagswünsche und Grüße in verschiedenen Sprachen
- Sprachliche Interaktionen im Schulalltag
- Ankauf von Materialien, Kinder- und Wörterbüchern
- Sensibilisierung des Teams und des gesamten Lehrkörpers
- Elternarbeit mit Unterstützung von Dolmetschern

6.2 Schule als Chancenraum

Chancengleichheit ist mehr als ein Schlagwort. Gemeint ist nicht nur ein gleichberechtigter Zugang zu unserem Bildungssystem, Chancengleichheit beschreibt auch, wie das gemeinsame Lernen und Leben in der Schule gestaltet werden kann und soll. Ausgehend von den EU-Antidiskriminierungsrichtlinien darf niemand auf Grund von Geschlecht, Alter, ethnischer Herkunft, Religion, Behinderung oder sexueller Orientierung diskriminiert werden. Viele SchülerInnen haben einen Migrationshintergrund und sprechen mehrere Sprachen. Der Mix aus unterschiedlichen Kulturen ist Alltag an vielen österreichischen Schulen. Diese Vielfalt kann durch einen sensiblen und reflektierten Umgang als Chance genützt und gefördert werden.

Schule ist kein geschlechtsneutraler Raum. Mädchen und Buben sollen in allen Bereichen die gleichen Chancen haben. Noch immer werden Stereotype in Lernmaterialien, Unterrichtsgestaltung und Interaktionen (re)produziert. LehrerInnen haben neue, wichtige Aufgaben.

„ . Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt sowie von Auswirkungen dieser Sozialisation auf das eigene Denken und Verhalten.

. Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt.

. Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner.

. Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht, des täglichen Umgangs miteinander und der eigenen Geschlechtsrollenvorstellungen.

. Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus in der Schule, am Arbeitsplatz und in den Medien; Aufzeigen von Möglichkeiten zur Prävention und Intervention sowie von Schritten zum partnerschaftlichen Umgang miteinander.

. Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen.“ (IMST Gender Diversitäten Netzwerk 2012, S. 3-4, Handreichungen „Genderkompetenz – Rechtliche Grundlagen, online unter www.imst.ac.at [30. 1. 2016])

Geschlechtssensibilität soll Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen sein. Es ist eine persönliche Haltung, die davon ausgeht, dass jedes menschliche Handeln und Denken geschlechtsspezifisch geprägt ist.

6.3 Wege zum Ziel

Durch die Reflexion der eigenen Erwartungshaltung ergab sich eine Veränderung in Bezug auf das Rollenbild von Mädchen und Buben. Den Buben wurde klarer, dass sie ihre Erwartungen an das bisherige Rollenbild der Mädchen verändern und an die heutigen Gegebenheiten der Zeit anpassen müssen.

Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Rollenbildern wurde den Mädchen bewusster, dass sie nicht ungefragt, automatisch und widerstandslos Tätigkeiten für Buben erledigen müssen. In der konkreten Auseinandersetzung wurde Kinder in Ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstachtung gestärkt.

Wir PädagogInnen sehen nicht weg, wenn Kinder egal welchen Geschlechts nicht zu ihrem Recht kommen. Wir nehmen zu jeder Diskriminierung Stellung.

Didaktische Differenzierung: Wir versuchen Mädchen und Buben in ihrer geschlechtlichen Identität wahrzunehmen und anzusprechen. Wir fördern Buben in ihrer Sozialkompetenz und in haushaltsnahen Fertigkeiten. Wir ermutigen Mädchen, technische Probleme zu meistern. Wir vermitteln Buben ein ästhetisches Bewusstsein und machen Mädchen ihre körperliche Leistungsfähigkeit erfahrbar.

Elternarbeit: Mütter und Väter, Großeltern, Bekannte, Freunde und Freundinnen der Familie haben einen wesentlichen Einfluss auf die Geschlechtsrollenentwicklung der Mädchen und Buben – durch ihre Erwartungshaltung, durch die Wahl des Spielzeugs, das Angebot an Bilderbüchern, das sie ihren Kindern zur Verfügung stellen, ihre Vorbildwirkung usw.

Wir möchten allen Kindern ermöglichen, überkommene Geschlechter-Rollenbilder zu hinterfragen und sie ermuntern, Neues und bisher Ungewohntes als konkrete Handlungsoption zu wählen.

7 LITERATUR

Apeltauer, Ernst; Senyildiz, Anastasia (2011): *Lernen in mehrsprachigen Klassen – Sprachlernbiografien nutzen*. Cornélius Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin

Bräuer, Gerd (Hg.) (2006): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg

Busch, Brigitte (2011). *Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung*. ÖdaF-Mitteilungen 2/11

Busch, Brigitte (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas Verlag und Buchhadels AG

Claessens, Dieter/Karin (1992). *Gesellschaft, Lexikon der Grundbegriffe*. Reinbeck bei Hamburg

Esterl, Ursula; Gombos, Georg (Hg.) (2015): *Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Heft 4/2015, 39. Jg. Editorial

Gudjohns, Herbert; Wagener-Gudjons, Birgit; Pieper, Marianne (2008): *Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit*. Bad Heilbrunn

Habermas, Jürgen (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien*, in: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 29, S. 1-14

Hölzle, Christina; Jansen, Irma (2009 und 2010): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen, Zielgruppen, kreative Methoden*. Wiesbaden

Hu, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*; Tübingen: Gunter Narr Verlag

Kruse, Otto; Jakobs, Eva Maria; Ruhmann, Gabriele (Hg.) (1999): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte*. Berlin

Krumm, Hans-Jürgen (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Contraversy*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Merlitsch, Carmen (2010). *Starke Texte schreiben*. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung & SchreibCenter im Auftrag von IMST (Hrsg.) *Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule.*, Klagenfurt

Morgenstern, Isabel (2009): *Projekt Lebensbuch – Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen an der Schule*. Memory Biografie- und Schreibwerkstatt e.V., Berlin

Mühlen Achs, Gitta (1998): *Geschlecht bewusst gemacht*. In: *Geschlechtssensible Pädagogik. Leitfaden für LehrerInnen und FortbildnerInnen im Bereich Kindergartenpädagogik* (2009), BMUK, Wien

8 INTERNETQUELLEN

IMST Gender Diversitäten Netzwerk 2013, S. 1, 4, Handreichungen „Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation“, online unter www.imst.ac.at [30. 1. 2016]

IMST Gender Diversitäten Netzwerk 2012, S. 3-4, Handreichungen „Genderkompetenz – Rechtliche Grundlagen“, online unter www.imst.ac.at [30. 1. 2016]

Lin Huber, Margrith (2014) Sprachbiografische Reflexionen in der sprachheilpädagogischen Praxis, <http://www.dgs-bundeskongress.de/dokumente/ppt/Lin-Huber%20Kongress-Webseite.pdf>, S. 7, [1.4.2016]

Mertlitsch, Carmen (2009), *Starke Texte schreiben*, S.19, online unter https://www.imst.ac.at/starke_texte_schreiben [23. 2. 2016]

Schneider, Claudia; Tanzberger, Renate; Traunsteiner, Bärbel. Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule, BMBF Wien 2011. S.20, online unter www.eduhi.at [30. 1. 2016]

ANHANG

1. Wo wirst du leben?		
Ausland	Inland	Heimatland
2. Wirst du verheiratet, ledig, geschieden sein?		
w:	l:	g:
3. Wirst du eine Familie haben?		
ja	nein	
4. Wirst du Kinder haben? (Wie viele Kinder ?)		
ja	nein	
5. Leben andere Personen mit dir? (Wer?)		
ja	nein	
6. Wie viele FreundInnen hast du?		
viele	nur einen/eine	keinen/keine
7. Hast du ein Haustier?		
ja (Welches?)	nein	
8. Welchen Beruf wirst du haben?		
Einzelne Antworten eingeben (Ausreißer eintragen)		
9. Was hast du tun müssen um dein Ziel zu erreichen?		
Einzelne Antworten eingeben (Ausreißer eintragen)		
10. Wohnform: Wohnung-Haus		
Haus	Wohnung	
11. Welche Reisen möchtest du machen?		
Einzelne Antworten eingeben (Ausreißer eintragen)		
12. Wie verbringst du deine Freizeit?		
Einzelne Antworten eingeben (Ausreißer eintragen)		
13. Wie viel Geld wirst du haben? (verdienen)		
real (2000.-)	irreal (.....)	
14. Mit welchen Problemen rechnest du?		
Einzelne Antworten eingeben (Ausreißer eintragen)		

Wie Schulen und Museen voneinander lernen (können).

Wenn wir die Welt retten wollen, müssen „die Jungen eine neue Welt erschaffen“, sagt Walter Russel Mead, Professor für Humanities und Foreign Affairs in Yale. Vom ethnologischen Standpunkt aus gesehen, ist Schule in diesem Zusammenhang eine höchst interessante Institution. Immerhin findet dort jener Übergang zwischen den Generationen statt, von dessen Gelingen eine positive Weiterentwicklung der Gesellschaft abhängt, dieses Welt-neu-Erschaffen im Mead'schen Sinn. Wer dabei klug vorgeht, verändert nur das Schlechte und lässt das Gute bestehen. Um beides nicht zu verwechseln, ist ein Dialog zwischen „Zukunft“ und „Herkunft“ notwendig. In der Schule liegt die Zukunft und in Museen liegt vieles, das auf kulturelle Herkunft verweist. Also liegt es nahe, Museen und Schulen voneinander lernen zu lassen. Und zwar in Form eines kontinuierlichen Austausches über Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges.

In diesem Sinne arbeitet die Kulturvermittlung des Volkskundemuseums mit den Klassen der Volksschule Schönau in Graz bereits seit 2012 am gemeinsamen Ziel, voneinander etwas über kulturellen Wandel zu lernen. Die Kinder wissen, was für sie heute in ihrem Leben wichtig ist, das Museum „weiß“, was den Menschen früher wichtig war. Gemeinsam finden wir heraus, was sich notwendigerweise verändert hat und was geblieben

ist, weil es immer noch wichtig ist. Darüber sprechen wir mit den Kindern, wenn wir uns in Workshops über das Wohnen in früheren Zeiten unterhalten oder darüber, was die Menschen an hatten, woran sie glaubten.

Gestern. Heute. Morgen.

Seinen Antrieb bezieht das Projekt aus dem großen Engagement der PädagogInnen der Schule und der KulturvermittlerInnen des Museums sowie

www.museum-joanneum.at/schule
Geöffnet: 26. März bis 31. Dezember 2016:
Mi-So, 14-18 Uhr
Führungen nach
Anmeldung: Di-So
auch außerhalb der
Öffnungszeiten!
Kontakt:
Volkskundemuseum,
Paulustorgasse 11-13,
8010 Graz
Tel. +43-316/8017-9810
info-vk@museum-joanneum.at



aus der Dringlichkeit der Fragen, woher wir kommen und wohin wir gehen. Ein Museum, das sich an der Veränderung von Kultur orientiert, kann versuchen, Dinge und Gegebenheiten in ihrer Gewordenheit zu erklären. Die SchülerInnen hingegen bringen diese Themen immer wieder in die Gegenwart, weil sie Fragen für ihr „Wie weiter gehen?“ haben.

Seit mittlerweile vier Jahren läuft das Projekt, weil die Fragen gut aufeinander abgestimmt und Anknüpfungspunkte zwischen Unterrichts- und Ausstellungsthemen schulstufenweise passend gewählt wurden. Heuer gibt es ein weiteres Projekt, das aus dieser Kooperation hervorgegangen ist: Die Kinder der 4. Klassen der VS Schönau arbeiten an Lebensbüchern und Brieffreundschaften. Über Zugänge der Schreib- und Leseförderung befassen sie sich intensiv mit Fragen der kulturellen Identität. Die schönen Ergebnisse werden am 10. Juni im Grazer Volkskundemuseum präsentiert. Ab 26. März sind die Schulprogramme natürlich auch für andere Klassen wieder buchbar!

Buchtip



Inklusiv denken – inklusiv handeln

Schulische Diagnostik – so sind wir es gewohnt – hat die Aufgabe, bei Schülerinnen und Schülern Defizite zu diagnostizieren, wenn nicht sogar Basis für exklusive Maßnahmen zu sein. Inklusive Diagnostik jedoch wird als lernsteuernde Maßnahme gesehen. Ausgehend von den vorhandenen Stärken werden in Kooperation mit allen Beteiligten, besonders den Eltern und dem betreffenden Kind, entsprechende Förderpläne erstellt. Für die Lernenden gibt die Einbindung in die Zielformulierung Orientierungshilfe.

Die Autorinnen und Autoren diskutieren Grundlagen und Perspektiven inklusiver Diagnostik, stellen unterschiedliche Verfahren vor, gehen auf besondere Probleme ein und zeigen, wie mit Förderplänen gearbeitet werden kann. Sie weisen auch darauf hin, dass im interdisziplinären Dialog heil- und sonderpädagogische Kompetenzen auch weiterhin von Bedeutung sein werden und dass auch diagnostische Verfahren – sowohl quantitative wie auch qualitative, als deren Ergänzung allerdings mit entsprechender veränderter Zielsetzung – Anwendung finden werden.

Alexander Loretto

Holger Schäfer; Christel Rittmeyer (Hrsg.)

Handbuch Inklusive Diagnostik

Weinheim: Beltz, 1. Auflage 2015, 607 S. ISBN 978-3-407-83187-3. EUR 51,40